



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

ZULEICA PRETTO

CRIANÇAS NO CONTEXTO DE UM BAIRRO EM PROCESSO DE
URBANIZAÇÃO NA ILHA DE SANTA CATARINA (2010-2014)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Coelho de Souza Lago
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Fávero Arend

FLORIANÓPOLIS, SC
2015

ZULEICA PRETTO

CRIANÇAS NO CONTEXTO DE UM BAIRRO EM PROCESSO DE
URBANIZAÇÃO NA ILHA DE SANTA CATARINA (2010-2014)

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Doutora em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Coelho de Souza Lago
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Fávero Arend

FLORIANÓPOLIS, SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pretto, Zuleica

CRIANÇAS NO CONTEXTO DE UM BAIRRO EM PROCESSO DE
URBANIZAÇÃO NA ILHA DE SANTA CATARINA (2010-2014) /
Zuleica Pretto ; orientadora, Mara Coelho de Souza Lago
; coorientadora, Sílvia Maria Fávero Arend. -
Florianópolis, SC, 2015.
322 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Psicologia. 3. Infância. 4. Etnografia
com crianças. 5. Urbanização. I. Coelho de Souza Lago, Mara
. II. Maria Fávero Arend, Sílvia . III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. IV. Título.

TROCAR PELA FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico esta tese:
Às crianças participantes da pesquisa,
Às minhas filhas, Beatriz e Iara,
À Isabela, Tales, Lelê e Gabi,
E a todas às crianças:
Pelo direito à expressão
Pelo direito à mediação qualificada
Pelo direito a um mundo melhor.
Pelo direito à participação

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa, crianças, famílias, funcionárias da escola, que generosamente me acolheram e, mais do que isso, compuseram comigo este trabalho.

Ao FUMDES pelo apoio financeiro.

À Mara Lago porque me acolheu como orientanda, acompanhando o meu processo de doutoramento com paciência, dedicação e sabedoria. Pelos ensinamentos e inspiração que causa em mim, como docente, intelectual e como “pessoa”.

À Silvia Arend, porque seus apontamentos provocativos e cruciais ampliaram minhas reflexões sobre a infância. Pelo incentivo e exemplo de docência.

À Daniela Schneider, pelas conversas em momentos cruciais de minha trajetória profissional e da tese; à Kátia Maheirie por estar sempre no meu caminho, mediando; à Antonella Tassinari, pelas contribuições à pesquisa. À Flávia Pires, Juliane Odinino, Alcyane Marinho e Regina Bragagnolo, por aceitarem compor a banca examinadora.

Aos amigos/as que trouxeram leveza a esse período de tese. A Eliane, pelo amparo.

A Claudete e Ronaldo, pelo apoio ‘técnico’ e afetivo. Pela magia e inspiração que proporcionam às infâncias de minhas filhas. Pelo Luiz.

Às minhas irmãs pelos fios da vida compartilhados. Pelo horizonte, sempre pautado. Por estar junto. Pelo amor. Por extensão aos cunhados (parceiros/amigos) e aos amados sobrinhos, Gabriel e Mariana.

À minha mãe, porque se fez/faz fortaleza, dedicação, apoio, incentivo, exemplo, inspiração. Ao meu pai (*in memoriam*) por semear em mim o desejo pelo "estudo", porque defensor de causas justas e pelo respeito e amor que tinha pelas crianças.

Ao Luiz, que mantém a mão estendida em todos os momentos, que é presença reconfortante e firme. Agradeço pela feitura conjunta do cotidiano que me permitiu, mais uma vez, a realização de um desejo. Ao

apoio incondicional à elaboração da tese. Aos incontáveis debates sobre ser criança, ser adulta/o, ser gente, conviver, amar...

À Bia, pelo companheirismo e ternura, por 'suportar' minhas ausências, pela ajuda com o computador, com o resto e pelas risadas. Por me possibilitar acompanhar seu processo encantador, suave e intempestivo, de fazer-se criança, menina, moça. Por ser como é. Por existir.

À Iara, que se fez/faz criança em meio ao doutorado da mãe. Pelas inúmeras perguntas sobre tudo e sobre o doutorado. Pelas próprias respostas. Pela tese com três capítulos que produziu no último mês de meu trabalho. Por ficar "injurada" com o fato de poder fazer uma tese "de verdade" apenas quando fosse "grande" e ficar "com dor de cabeça" por ter muitas ideias. Pelo desejo imenso que revela pela vida.

“Um diálogo no primeiro recreio na escola...

Vítor – você é professora? O que você está fazendo aqui?

Eu – sou professora de gente grande, vim fazer uma pesquisa com as crianças...

Vítor - sobre alimentação?

Eu – não... queria saber o que elas pensam sobre várias coisas...

Vítor - é muito difícil. É mais fácil sobre alimentação.

Eu – você acha difícil?

Convicto ele fez que sim com a cabeça, apertando os lábios.

Eu – mas por que é tão difícil assim?

Vítor- por que elas não vão contar...vão mentir...não, não é mentir...

Eu – não vão contar tudo?

Vítor – é isso, não vão contar tudo.

Eu- mas se eu conversar bastante, várias vezes, será que não vão me dizer...?

Vítor – eu acho que não...

Eu-... pode ser difícil mesmo. Mas eu queria mostrar que as crianças pensam coisas bem interessantes... às vezes o adulto acha que elas não pensam coisas tão interessantes assim...

Vítor – nem todas...

Eu – e você, pensa coisas interessantes?

Vítor – eu sim (com um sorriso)

Eu – então outra hora a gente pode conversar, não é? Você gostaria?

Vítor – sim (com um sorriso)”.

(Diário de campo, 22/06/12)

Zuleica Pretto. Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na Ilha de Santa Catarina (2010-2014). Florianópolis, 2015. Tese de Doutorado em Psicologia – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Dr^a Mara Coelho de Souza Lago. Data da defesa: 24/02/2015.

RESUMO

Essa tese teve como preocupação central compreender a infância a partir da perspectiva das próprias crianças. Entendendo de antemão que só existem infâncias situadas, o estudo foi realizado no contexto de um bairro que se encontrava em franco processo de urbanização, localizado em Florianópolis, Ilha de Santa Catarina. Participaram da pesquisa crianças com idades entre oito e onze anos, meninas e meninos pertencentes a camadas populares, estudantes de uma escola pública, a maioria proveniente de famílias “nativas” do bairro. Foi utilizada como base teórico/metodológica do trabalho uma perspectiva interdisciplinar, compreendendo que as crianças se apropriam ativamente daquilo que vivenciam, são produtoras de cultura e legítimas fontes de pesquisa. Utilizando a etnografia como recurso metodológico, durante aproximadamente um ano a pesquisadora conviveu com as crianças em diferentes espaços do bairro: escola, moradias, ruas, praias, morros, natureza, e alguns estabelecimentos indicados por elas como significativos. Esta convivência revelou itinerários e ilhas de sociabilidade particulares, marcadas por certo simbolismo local. O fato do bairro encontrar-se em acelerado processo de urbanização era percebido pelas crianças, já que afetava seus espaços de circulação, interpelando-as com questões como modificações em sua escola, mudanças nas práticas familiares, alteração de paisagens naturais, ofertas de novas possibilidades de lazer, etc. Diante disso, as crianças oscilavam entre críticas às transformações impostas pela urbanização e certo fascínio por ela. Privilegiar o olhar e a voz das crianças possibilitou-nos compreender não apenas suas infâncias e os processos de subjetivação/objetivação que as constituem mas, também, o próprio contexto histórico que com elas compartilhamos.

Palavras chave: Infâncias. Etnografia com crianças. Bairro. Urbanização.

ABSTRACT

This thesis searches to understand childhood from the perspective of the children. This study found that there are only located childhoods and was conducted in the context of a accelerated process urbanization neighborhood, located in Florianópolis,, Island of Santa Catarina. The research participants were children aged between eight and eleven, girls and boys belonging to the lower social classes, students in a public school, most from "native" families in the district. Was used as a theoretical/methodological basis of work an interdisciplinary perspective. The researcher looks to the children like somebody who take ownership of what they experience, who are cultural producers and that legitimate sources of research. Using the ethnography as a methodological resource, during about a year, the researcher lived with children in different areas of the neighborhood: school, houses, streets, beaches, hills, nature, and some establishments listed by them as significant. This coexistence revealed private itineraries and sociability islands, places marked by the natural landscapes change. They note too that there are new leisure possibilities symbolism. The fact of the district is being in an accelerated urbanization process was perceived by children. They note that their circulation spaces, their school, their family, etc. Thus, the children ranged from criticism of the changes required by urbanization and certain fascination for her. The focus on the look and the voice of children allowed us to understand not only their childhood and subjectivity / objectivity processes that constitute them but also their own historical context with which they share.

Keywords: Childhoods. Ethnography with children. Neighborhood. Urbanization.

RÉSUMÉ

Cette thèse a eu pour préoccupation centrale comprendre l'enfance du point de vue des enfants eux-mêmes. Comprendant, à l'avance, qu'il n'y a que enfances situées, l'étude a été réalisé dans le contexte d'un quartier qui se trouvait dans un fort processus de urbanisation, situé à Florianópolis, île de Santa Catarina. Les participants étaient des enfants âgés de huit à onze ans, filles et garçons appartenants aux classes inférieures, étudiants d'une école publique, la plupart issus de familles «nées» dans le même quartier. On a été utilisé comme base théorique/méthodologique du travail une perspective interdisciplinaire qui comprendre que les enfants s'approprient activement de ce qu'ils vivent, ils sont des producteurs culturels et des sources légitimes de recherche. On a utilisé l'ethnographie comme ressource méthodologique, et pendant environ un an le chercheur a vécu avec les enfants dans différents domaines du quartier: écoles, maisons, rues, plages, collines, nature, et certains endroit (opto por endroit, que são espaços, lugares. Já estabelecimentos se refere a estabelecimentos comerciais, públicos, do Estado, etc...) énumérés par eux comme significatives. Cette coexistence a révélé des itinéraires privés et des îles de sociabilité, marquées par certain symbolisme singulière. Le fait que le quartier soit en processus d'urbanisation rapide qui a été perçu par les enfants comme affectant ses espaces de circulation, les interpellant sur des questions telles comme les changements dans leur école, les changements dans les pratiques de la famille, l'altération des paysages naturels, offre de nouvelles possibilités de loisirs, etc. Ainsi, les enfants allaient de la critique des changements requis par l'urbanisation et certaine fascination pour ils. Privilégier le regard et la voix des enfants nous a permis de comprendre non seulement les processus de l'enfance et de la subjectivité / objectivité qui les constituent, mais aussi leur propre contexte historique que on a pu partager avec ils.

Mots-clés: Enfance. Ethnographie avec les enfants. Quartier. Urbanisation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Crianças participantes da pesquisa	75
Quadro 2: Dados de identificação das crianças.....	148

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Localização da cidade de Florianópolis no mapa do Brasil (Adaptado de http://googlemaps.com)	45
Figura 2: Mapa de Florianópolis (a) com destaque para o bairro do Campeche (b) (adaptado de Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis – IPUF) -.....	50
Figura 3: Foto de satélite da localização da Escola Básica Estadual Januária Teixeira da Rocha, com destaque para a Vila do Campeche no recorte de aproximação. (Adaptado de: Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis – IPUF) -.....	56
Figura 4: Estrutura física da Escola Januária Teixeira da Rocha (Arquivo pessoal).....	58
Figura 5: Passeio na praia do Campeche (Diário de Campo: DATA). 201	
Figura 6: Desenhos que mostram a relação das meninas com a natureza. (Diário de Campo: DATA)	203
Figura 7: Imagens do passeio ao Morro do Lampião. (Diário de Campo: DATA).	218
Figura 8: Mercado Dezimas (http://googlemaps.com)	232
Figura 9: O parque infantil do Campeche localizado na Avenida Pequeno Príncipe (Fonte: Arquivo pessoal).....	246
Figura 10: Fachada da Biblioteca Livre do Campeche (Bilica) - (http://googlemaps.com)	255
Gráfico 1: Evolução do número de teses sobre a infância no Banco de Teses da CAPES	317
Gráfico 2: Número de teses sobre a infância por área do conhecimento no Banco de Teses da CAPES.....	318
Gráfico 3: Evolução do número de teses sobre a infância nas áreas da Educação e Psicologia no Banco de Teses da CAPES.....	319
Gráfico 4: Distribuição do número de teses sobre a infância segundo a metodologia utilizada na área da Educação de acordo com o Banco de Teses da CAPES.	320
Gráfico 5: Distribuição do número de teses sobre a infância segundo a metodologia utilizada na área da Psicologia de acordo com o Banco de Teses da CAPES.	320

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT - admitidas em caráter temporário
AMOCAM - Associação de moradores do Campeche
AMPA - Associação dos Moradores da Praia das Areias.
APAM – Associação de Pais e Amigos da Criança e do Adolescente
ARCC - Associação Rádio Comunitária do Campeche
Bilica – Biblioteca Livre do Campeche
D.O.E – Diário Oficial do Estado
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FAM – Festival de Audiovisual do Mercosul
h – horas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PACUCA – Parque Cultural do Campeche
PC – Computador pessoal do inglês Personal Computer
PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional
PR – Paraná
RS – Rio Grande do Sul
SAC – Sociedade Amigos do Campeche
SANTUR - Santa Catarina Turismo S/A
SC – Santa Catarina
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SP – São Paulo
TV - televisão
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO.....	23
1.1 Em busca das infâncias situadas.....	36
1.2 A etnografia como caminho para encontrar as crianças.....	39
1.3 Os encontros com as crianças.....	42
2 SOBRE A CIDADE, O BAIRRO E A ESCOLA DAS CRIANÇAS DA PESQUISA.....	45
2.1 Sobre Florianópolis.....	45
2.2 O Bairro Campeche.....	49
2.3 A Escola de Ensino Básica Januária Teixeira da Rocha.....	56
3 PARTE I – SER CRIANÇA NA ESCOLA.....	63
3.1 Trajetória metodológica realizada na escola.....	63
3.1.1 Uma nota sobre fazer-se pesquisadora no contexto escolar: expectativas e aprendizagens.....	70
3.1.2 As crianças participantes da pesquisa na escola.....	74
3.2 Uma nota sobre a relação infâncias, crianças e escolarização.....	78
3.3 O interior das salas de aula: tensões e práticas homogeneizadoras das infâncias.....	84
3.3.1 Sentidos paradoxais da escola para as crianças: entre o dever e direito de aprender.....	90
3.3.2 A participação das crianças no planejamento dos acontecimentos nas salas de aula.....	98
3.4 Outros espaços na escola: brechas para outras experiências de sociabilidade.....	106
3.4.1 Entre os pares: as brincadeiras e o brincar.....	108
3.4.2 Conflitos vinculados às relações de gênero.....	113
3.4.3 As mídias.....	118
3.4.4 As idades.....	122

3.4.5 As brincadeiras tradicionais e a invenção dos espaços	126
3.4.6 Raça/etnia.....	128
3.4.7 Subgrupos na escola e a rede de sociabilidade fora da escola.....	130
3.4.8 Os valores escolares, as crianças e a comunidade.....	132
3.5 Posicionamentos das crianças e das famílias diante de mudanças da/na escola no contexto do bairro em transformação	138
3.6 Algumas considerações.....	142
4 PARTE II – O COTIDIANO DO BAIRRO COMPARTILHADO COM UM GRUPO DE MENINAS	145
4.1 FAMÍLIAS E MORADIAS... ..	153
4.1.1 Uma nota sobre infâncias, famílias e as crianças.....	153
4.1.2 Características das famílias: trabalho, gênero e condição socioeconômica	157
4.1.3 Moradias e o complexo geográfico familiar	166
4.1.4 No interior das casas... ..	177
4.1.5 Brincadeiras no complexo casa/quintais e as ruas... ..	188
4.1.6 Algumas considerações.....	193
4.2 SER CRIANÇA NUM BAIRRO EM TRANSFORMAÇÃO.....	195
4.2.1 Entre a natureza, as ruas e as modificações... ..	197
4.2.2 Espaços significativos para as crianças no bairro	228
4.3 AMARRANDO FIOS.....	275
4.3.1 O desejo pelo novo e novas configurações identitárias no bairro: as crianças como agentes de mudanças.....	275
4.3.2 Participação social das crianças	280
5 A PESQUISA REALIZADA... ..	285
REFERÊNCIAS.....	291
APÊNDICE.....	317
Banco de teses da CAPES.....	317

1 INTRODUZINDO...

“Criança pública, adotei em público o mito de minha classe e de minha geração: é aproveitar o adquirido, capitalizar a experiência, o presente se enriquece com todo o passado. Na solidão, eu estava longe de satisfazer-me com isso. Eu não podia admitir que a gente recebesse o ser de fora, que ele se conservasse por inércia, nem que os movimentos da alma fossem os efeitos dos movimentos anteriores. Nascido de uma expectativa futura, eu saltava, luminoso, total, e cada instante repetia a cerimônia do meu nascimento: eu queria ver nas afecções de meu coração um crepitar de fagulhas”.

(Jean-Paul Sartre)

A presente tese de doutorado em Psicologia se propôs a compreender a infância a partir das próprias crianças, no contexto do bairro em que viviam, na cidade de Florianópolis, Ilha de Santa Catarina. Inicialmente, durante sete meses observei, participei e ouvi relatos das crianças na escola estadual localizada no bairro; em paralelo a essa estada, visitei algumas famílias e observei atividades realizadas por algumas crianças na Biblioteca Livre do Campeche (Bilica). Posteriormente, por quatro meses, acompanhei um grupo de sete meninas, filhas de famílias nativas da região em vários espaços do bairro.

Importante contextualizar que, norteadas pelos preceitos da etnografia, o que guiou minha trajetória no campo foi o objetivo geral de pesquisar as infâncias através dos próprios depoimentos das crianças sobre seus cotidianos, seus fazeres, posicionamentos e pontos de vistas sobre diferentes acontecimentos e situações. Com isso, na busca da identificação do que se colocava como mais emergente nas infâncias das crianças para, assim, delimitar o que seria aprofundado na pesquisa, no início da investigação mantive uma postura mais atenta ao modo como se relacionavam do que dirigida a uma temática específica. A permanência no campo, gradativamente, evidenciou que conhecer as infâncias implicava reconhecer as relações que as crianças estabeleciam

com os próprios espaços do bairro em que viviam, seja porque seus trajetos eram basicamente locais, seja porque as transformações ocorridas no bairro, devido ao acelerado processo de urbanização pelo qual ele passava, era assunto recorrente entre as crianças, entre adultos e crianças e entre os próprios adultos próximos a elas, na escola e na família, marcando significativamente seus cotidianos.

Essas circunstâncias me deram pistas para refletir sobre as mudanças ocorridas no bairro frente ao processo de urbanização, como um fator que afetava de modo importante as infâncias das crianças, sendo fator decisivo na construção dos objetivos deste estudo. Assim, o objetivo principal desta pesquisa, construído na relação com o campo, foi o de conhecer as crianças no bairro em que viviam – espaço em pleno processo de urbanização – a partir dos lugares mais significativos para elas.

A construção desse trabalho vem como desdobramento de uma trajetória pessoal e profissional (como psicóloga, docente em Psicologia, orientadora de estágios e de pesquisas em Psicologia) preocupada com os diferentes processos de subjetivação/objetivação que possibilitam que uma pessoa se singularize no seio de uma coletividade histórica, produzindo-a e sendo por ela também produzida, como propõe as perspectivas histórico-dialéticas.

Ao iniciar os estudos sobre essa temática no doutorado havia, pelo menos, duas inquietações. Uma delas, antes mesmo de entrar no campo de pesquisa, proveniente da observação de situações sociais que envolvem as crianças e suas infâncias na contemporaneidade¹, como as problemáticas na área da educação em que os profissionais da escola “não sabem o que fazer” com as crianças “de hoje em dia”; as dificuldades das famílias na educação da/os filha/os diante das idiossincrasias de cada criança; a medicalização cada vez mais frequente da infância; as desigualdades sociais a que estão submetidas, o que resulta muitas vezes em situações de violência; a institucionalização de suas vidas, já que ocupam prioritariamente espaços como escolas, centros de assistência, locais de lazer programados nas cidades; a

¹ Muitas observações foram realizadas no contexto de orientações de estágio em Psicologia em escolas, em unidades básicas de saúde e em processos psicoterapêuticos em clínicas-escola na Região Metropolitana de Florianópolis (composta por Biguaçu, Palhoça e São José, municípios cujas fronteiras emendam com os limites de Florianópolis e entre si, formando uma área comum).

exacerbação do consumismo a que estão submetidas; e, associada e essas questões, a escuta pouco qualificada que tem sido dispendida regularmente às crianças nesses contextos. Observando as crianças no campo de pesquisa, na escola e em outros espaços de circulação, inquietou-me também perceber que o processo de fazer-se criança, a relação com o espaço do bairro era extremamente significativa, sendo suas experiências e opiniões pouco visibilizadas. Portanto, dar visibilidade ao modo como elas vivenciavam a condição de moradoras de um bairro que se transformava, a partir de seus pontos de vista, tornou-se fundamental nessa pesquisa.

Outra inquietação dizia respeito à produção de conhecimento sobre a infância no campo da Psicologia. A infância não é um tema novo nesse campo, pelo contrário, acompanha essa matriz disciplinar desde sua definição como ciência e como profissão. O fato de as crianças representarem as fases iniciais do desenvolvimento humano acarretou que estivessem correntemente implicadas na busca da compreensão do psíquico, seja com fins de identificação e compreensão de fenômenos psicológicos, seja como elemento central para explicar condutas, comportamentos e afetos (considerados adequados, ajustados e normais, ou desadaptados e patológicos). Ou seja, a infância é tema estruturante nas diferentes teorias psicológicas, marcando, portanto, o campo das práticas profissionais e a própria identidade dessa disciplina, que tem como uma de suas áreas muito importantes a chamada Psicologia do desenvolvimento.

Ana Luiza Smolka (2002), Suzanne Mollo-Bouvier, (2005), Solange Jobim e Souza (2011), Lucia Rabello de Castro (2001a), ressaltam que apesar da Psicologia contemplar uma diversidade de olhares teóricos, sua ênfase frequentemente recaiu sobre aspectos biológicos e universais do sujeito.² Isso gerou uma concepção de

²O saber psicológico, desde o final do século XIX, aproximou-se das ciências biológicas e médicas, motivado pela promessa de um conhecimento científico rigoroso, exato, mensurável, classificatório, universalista e neutro, pilares da ciência positivista, na recusa a ser um saber vinculado a especulações metafísicas e filosóficas. Calcadas em perspectivas evolucionistas e funcionalistas, as explicações para os fenômenos psicológicos pautaram aspectos físico-químicos, capacidades e aptidões mentais naturais, desenvolvendo testes mentais para medir diferenças individuais, análises estatísticas e métodos de classificação de comportamentos normais e anormais, conforme descreveram Duane Schultz e Sydney Schultz (1983). Vale

desenvolvimento humano que se ampara numa lógica linear, maturacional e evolutiva, encerrando as crianças num tempo/espaço do não saber, da incompletude, da inferioridade frente ao adulto, e assinalando um modelo de desenvolvimento que seria válido para todas as crianças, independente das diferenças sociohistóricas.³ Jucirema Quinteiro (2002), Maria Helena Souza Patto (1997), Mitsuko Antunes, (2005) ressaltam, ainda, que ao tomar a infância como fenômeno natural e a-histórico, a Psicologia atendeu à reprodução das ideologias dominantes da sociedade ocidental, o que teve significativas repercussões não só no desenvolvimento dessa ciência, mas no campo da educação, na organização de políticas públicas e projetos sociais, no campo jurídico, na indústria mercadológica, isto é, na sociedade como um todo.

Tais características nos estudos da Psicologia em relação à infância suscitaram críticas importantes desde meados do século passado, marcadamente no Brasil, no final da década de 1970, com maior ênfase a partir de 1980.⁴ Estas se tornaram possíveis quando os estudos incluíram o contexto cultural e social nas análises do desenvolvimento infantil e do psiquismo, ampliando reflexões a partir do diálogo entre a Psicologia e outras ciências humanas e sociais. Novas ponderações teóricas sobre a infância foram produzidas tanto no interior do próprio campo, entre as/os psicólogas/os (especialmente em subáreas como Psicologia social e da Educação), quanto em outras matrizes disciplinares, que também vinham reconsiderando o lugar (e a compreensão) da infância em seus estudos. Esse movimento complexificou o olhar sobre a temática e originou subáreas de estudo com foco na criança também em outras disciplinas (a Antropologia da criança, a Sociologia da infância, a História da criança, a Geografia da infância, assim como revisões de conceitos no campo da educação).

contextualizar que estes saberes compartilhavam pontos de vista com saberes de outras áreas, como a noção de socialização de Durkheim, por exemplo.

³Essas concepções, por consequência, respaldaram práticas adultocentradas em relação às crianças. Para Ferreira (2009), o adultocentrismo é pautado na hipervalorização da imaturidade biológica, na negação das heterogeneidades, na concepção de que a criança é socialmente incompetente, culturalmente ignorante e moralmente irresponsável.

⁴Tem notoriedade nesse período pesquisadoras como Maria Helena Souza Patto (1997), Fúlvia Rosemberg (2001), Sônia Kramer (1997), Solange Jobim e Souza (2011), Irene Rizzini (2002), Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (2011), Guacira Louro (2001), entre outras/os.

Chamados por autores da Sociologia como Manuel Sarmento (2009), como novos paradigmas sobre a infância, estes estudos, provenientes de teorias críticas, tem como característica epistemológica importante a interdisciplinaridade e o abandono de perspectivas Evolucionistas e Funcionalistas para explicar os processos de socialização das crianças e definir suas infâncias, questionando a infância como um fenômeno natural.⁵ Tal questionamento feriu a lógica das etapas lineares, fixas e padronizadas de desenvolvimento, solicitando um olhar para a diversidade e um entendimento mais dinâmico sobre o conceito de geração.

Contraopondo-se à noção linear e progressista do tempo e à pretensa homogeneidade das gerações, Karl Mannheim (1993) considera que apesar de ser inegável que cada grupo etário ocupe uma posição no processo histórico - fundamentada na perspectiva biológica que envolve o ritmo da vida, a passagem da idade, o fato das pessoas nascerem em anos próximos e assim pertencerem a uma mesma época -, não determina que tal grupo compartilhe de igual forma os mesmos elementos históricos. Para que isso ocorra, é necessário um vínculo de participação numa prática coletiva, concreta ou virtual, e dando-se assim, o compartilhar de sentidos semelhantes sobre a realidade vivida.

De acordo com esse ponto de vista, Manuel Sarmento (2005), Jens Qvortrup (2010), Luiz Gropp (2000), argumentam que se podemos entrever uma aparente homogeneização das crianças (geracional) em alguns contextos é porque essa é conquistada mediante densos dispositivos sociais, governamentais, escolares, familiares, políticas de saúde, educacionais e de desenvolvimento, enfim, dispositivos que buscam uma linear padronização dessa geração. Além disso, a padronização se dá de modo diverso ganhando contornos específicos conforme a diversidade étnica/racial, de classe, de gênero, de espaço geográfico, etc. e muitas vezes atendendo aos interesses dominantes na sociedade.⁶

⁵ Para Quinteiro (2002), Rosemberg e Carmem Lúcia Sussel Mariano (2010), a revisão da ideia de socialização em Durkheim, fundada na noção de controle, de inculcação de valores, onde a criança se faz um ser passivo, reprodutor do que lhe é imposto, sendo qualquer diferença considerada desvio ou anormalidade, foi crucial nesse processo de rupturas conceituais.

⁶ De acordo com Avtar Brah (2006), marcadores da diferença social como as categorias raça, gênero, classe, sexualidade, contexto geográfico, geração, se arranjam e inter cruzam, formando um contexto de vida possível, singular e coletivo (uma dinâmica onde o poder circula de diferentes maneiras), não

Com base nessas reflexões, Qvortrup (2010) assinala que existem parâmetros através dos quais uma sociedade organiza as condições para a vivência da infância, reveladores de uma estrutura permanente para a infância como categoria social (variável conforme as épocas, mas permanente enquanto estrutura geracional). Ou seja, ao nascer as crianças são incluídas na infância, saem dela para entrar na vida adulta. Todavia, a infância, como categoria, permanece para acolher outras crianças. A infância quando analisada em termos estruturais “rompe com os planos da vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas particularmente no desenvolvimento da infância” (QVORTRUP, 2010, p.3); ou seja, a infância estrutural, como indicativo de parâmetros sociais, não equivale à vivência particular das crianças, mas indica sua circunstancialidade.

A ideia padronizada e natural de infância, que também se ampara na generalização de práticas - retratada por Walter Kohan (2007) como uma infância majoritária -, costuma ser priorizada em muitos estudos. Para Kohan (2007), tal forma de pensar a infância ressalta a ideia de continuidade cronológica, de etapas do desenvolvimento, que ocupa espaços nas políticas públicas, estatutos, parâmetros de educação infantil, escolas, conselhos tutelares. Ocorre, na intersecção com este entendimento, porém, uma infância minoritária que "interrompe" a história, que se encontra num "devir minoritário", "numa linha de fuga", "num detalhe", o que permite afirmar que “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência”. (KOHAN, 2007, 86).

Na mesma direção, o historiador Colin Heywood (2004, p. 22) entende que a palavra infância indica uma “abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”. Cezar Freitas e Moysés Kuhlmann Jr. (2002, p.7) apontam a infância como “a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida [...] a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade”. De outra

podendo ser vividos ou entendidos de forma independente, “a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (BRAH, 2006, p.351). Nessa perspectiva, a teorização da “diferença” propicia um novo quadro para análise de questões como identidade, comunidade, tradição e globalização. A autora, no entanto, adverte que, para isso, é preciso um esquema analítico que não privilegie o nível macro ou micro, mas que permita pensar que “articular discursos e práticas inscreve relações sociais, posições de sujeito e subjetividades” (BRAH, 2006, p. 359).

maneira, a História organizada a partir das próprias crianças, de suas produções “seria a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade [sendo a criança entendida como] o sujeito real que vive essa fase da vida”. (FREITAS e KUHLMANN, 2002, p.7).

Romper com o olhar generalizador sobre as crianças pauta, assim, uma nova concepção de infância como um fenômeno plural, geracional, atravessado por contextos históricos, concretos e contraditórios, e no reconhecimento das crianças como atores sociais importantes, que produzem cultura e ocupam uma posição de competência e de criação a partir de modos particulares de significação e ação no mundo. Essa ponderação implica reconhecer, entre outros aspectos, como propõe, por exemplo, a Psicologia de Lev Vigotsky⁷ (1984, 1996a, 1996b), que as crianças têm capacidade simbólica que permite a constituição de suas representações em sistemas organizados (diferente da lógica formal e sequencial dos adultos) e de que se desenvolvem de acordo com a aprendizagem que recebem ou das mediações presentes em seus contextos de vida. Igualmente permite considerar a existência de culturas infantis, como propõe Willian Corsaro (2011, 2009), que indicam que as crianças produzem coletivamente, a partir da realidade percebida na interação com as pessoas adultas, concepções próprias junto a seu grupo de pares, o que acontece, principalmente, mediante rotinas compartilhadas onde os jogos e as brincadeiras infantis são fundamentais.

Clarice Cohn (2005), juntamente com Rosemberg e Mariano (2010), enfatizam que o uso do termo “culturas infantis”, não deve repassar o entendimento de uma autonomia da infância em relação aos adultos, formando uma espécie de gueto, deixando as crianças à margem da sociedade. Dito de outra forma, as crianças têm relativa autonomia cultural em relação aos adultos, que deve ser reconhecida, entretanto, os sentidos elaborados partem do sistema simbólico compartilhado com os adultos, o que garante sua constituição num sistema sociocultural específico, “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. (COHN, 2005, p.33).

⁷ A Psicologia histórico-cultural de Vigotsky que chegou no Brasil a partir da década de 1980, teve repercussões importantes para a educação com um todo, na direção oposta às concepções evolucionistas; e tem respaldado novas práticas, projetos pedagógicos e novas pesquisas em relação à infância.

Na tentativa de corroborar com o debate sobre as infâncias, do ponto de vista da Psicologia, considere importante neste trabalho as concepções teóricas desenvolvidas por Jean-Paul Sartre, especialmente no referente à constituição do sujeito a partir de conceitos como projeto e situação. Apesar desse autor não ser considerado um teórico do desenvolvimento infantil, entendo que a seu aparato teórico pode oferecer contribuições para a compreensão do processo de fazer-se criança.

Para Sartre (1994, 2002), numa dimensão ontológica, toda pessoa nasce corpo e consciência unificados. A dimensão do corpo (objetividade) possibilita participar de uma situação num tempo e num espaço e a consciência (dimensão da subjetividade) lhe permite a condição para relacionar-se com o mundo e consigo mesma de modo cada vez mais complexo com o decorrer das idades. Entendida como ação, a consciência, a partir do corpo, define-se como relação aos objetos, isto é, só se faz visando os objetos, o que condiciona a pessoa a projetar-se para determinado fim, ao que ainda não é, definindo-a antes de tudo, como um projeto. Nas palavras de Sartre,

o projeto como superação subjetiva da objetividade em direção à objetividade, tenso entre as condições objetivas do meio e as estruturas objetivas do campo dos possíveis, representa *em si mesmo* a unidade em movimento da subjetividade e da objetividade, essas determinações cardeais da atividade. O subjetivo aparece, então, como um momento necessário do processo objetivo [...] Assim, o subjetivo retém em si o objetivo que ele nega e supera em direção a uma nova objetividade; e essa nova objetividade, em sua qualidade de *objetivação*, exterioriza a interioridade do projeto como subjetividade objetivada. (Sartre, 2002a, p.80/1).

Resultante, portanto, de um movimento dialético, temporal e incessante entre a práxis singular e a práxis coletiva impressas nas situações cotidianas, a pessoa é, a um tempo, produzida pela história e produtora da história. Proveniente desse movimento dialético, as sínteses produzidas não indicam precisamente uma “solução”, ao contrário, elas próprias mantem a ambiguidade, já que são instantâneas, provisórias, indicando o processo permanente de totalização e

destotalização⁸. Dessa forma, o pertencimento da criança a uma situação histórica indica um campo de possíveis para construir a história e lhe impõe, ao mesmo tempo, ser um acontecimento singular, na medida em que ela, mediante suas ações e apropriações das situações vividas, dialeticamente, constrói um projeto de ser e uma biografia particular, mesmo que o faça predominantemente no plano da espontaneidade, pouco reconhecendo sua ação nesse processo.⁹ O fato das crianças viverem predominantemente de um modo espontâneo, não equivale a um não saber, pelo contrário, suas apropriações são saberes, lhe constituem como pessoa e, com isso, constituem os outros e as circunstâncias históricas.

⁸ Essa compreensão permite ao autor apontar o método progressivo-regressivo como um caminho para compreensão dos fenômenos. Isto é, não se trata de abandonar o macro em função do micro e vice-versa, mas de garantir a articulação possível entre ambos. Para Sartre, o método deve manter um “movimento progressivo-regressivo” que promova a intersecção entre os planos, isto é, deve pressupor “um “vaivém”: determinará progressivamente a biografia aprofundando a época, e a época aprofundando a biografia” (SARTRE, 2002, p.170). Este movimento, qualificado pela extensa descrição das situações, vai exigir importante aproximação com o objeto de estudos, mas também um posterior distanciamento para articulá-lo ao quadro de mediações coletivas.

⁹ Não reconhecer a agência impressa nesse processo implica viver as situações de modo alienado. Para compreender esse conceito, é preciso esclarecer que na concepção sartreana existem diferentes formas dos sujeitos estabelecerem relação com os acontecimentos circundantes, que se amparam em tipos e níveis da consciência que definem formas de relação com os objetos. Essa relação, quando posta por uma consciência de primeiro grau, é espontânea, alienada, não posicional de si, configuração em que a pessoa, nas experiências vividas, não aparece como objeto para sua própria consciência, mas é afetada psicofisicamente por essas experiências. Isso ocorre nas experiências mediadas por consciências perceptivas, imaginantes, reflexões espontâneas e nos processos de emoção, possibilitando as vivências no plano espontâneo ou irrefletido. De outro modo, a relação pode ocorrer mediante uma consciência reflexiva crítica, posicional de si, de segundo grau, momento em que a consciência toma como objeto as próprias experiências vividas, e distanciando-se reflexivamente delas, compreende de outras formas suas experiências e a dos outros. As experiências cotidianas são marcadas, então por fluxos de consciências que, pelos arranjos que produzem, sustentam dinâmicas psicológicas singulares.

Com base nisso, é possível compreender que o sujeito se constitui pelo e no atravessamento de seu contexto antropológico (linguagem, cultura, valores, época, lugar, objetos); sociológico (grupos em que imediatamente está ligada e que tem importância efetiva e afetiva na constituição de seu ser); e psicológico (pela apropriação que for capaz de realizar), como sintetiza Schneider (2011). Assim, para Sartre (2002a, p.86), “na criança, os momentos entram em contato, modificam-se uns aos outros na unidade de um mesmo projeto e, por isso mesmo, constituem uma nova realidade”. Nesse sentido, a constituição de sua singularidade é um produto permanente de sua relação com o mundo, “uma relação de produção poética [...] ou, se quiser, de criação”. (Sartre, 1994, p. 67).

A partir dessa concepção, podemos pensar a infância como um acontecimento histórico, produto de uma complexa dialética do tecido social, diferenciada conforme tal tecido, o que leva à impossibilidade de falar de uma só infância, não da criança, mas de crianças, rompendo com a noção de naturalização e padronização. Podemos também conceber que as crianças forjam o seu ser a partir de um confronto de projetos postos pelo seu contexto familiar e sua rede de relações (em que entram em jogo diferentes interesses institucionais, políticos, ideológicos e afetivos, etc.) constituindo-se de modo ativo, rompendo com o determinismo e a noção de pura passividade. E, por fim, nos permite reconhecer que as crianças possuem um saber legítimo e produtivo, o que torna importante ouvi-las e dar visibilidade a seus pontos de vista, rompendo com a visão adultocêntrica. Essas considerações foram pressupostos fundamentais do debate proposto nessa tese sobre as crianças e suas vivências em espaços mais ou menos programados para elas, como escola, moradias, ruas e equipamentos disponíveis no interior de um bairro em processo de urbanização.

A partir das reflexões propostas pela/os autora/es apresentado/as, enfatizo que as crianças compartilham o mesmo mundo que os adultos, assim como inevitavelmente assumem uma posição importante no quadro histórico do qual participam, o que possibilita afirmar que seus pontos de vista contribuem para uma teorização do social. Como afirma Sônia Kramer (2009, p.171) “as crianças não falam só de seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea”. Pensar as crianças nas relações que estabelecem com os espaços geográficos em que vivem implica considerar que suas infâncias são situadas. O reconhecimento de que a vida humana é resultante de mutáveis e diversos processos

históricos globais e locais que se interseccionam e de que ela transcorre situada em contextos particulares (no dizer de Sartre (2001) “em situação” - lugares, arredores, materialidade, pessoas, tempo, etc.), levamos à concepção de que a materialidade da qual as crianças participam, são aspectos centrais na compreensão de seus projetos de ser e dos grupos sociais de que fazem parte. Ou seja, características de um país, uma cidade e de um bairro, ou uma família, e neles inerentes arranjos de gênero, classe, raça, religião, etnia, etc. são apresentados às crianças na forma de modos de vida que se desdobrarão em processos de subjetivação/objetivação singulares.

Conforme Milton Santos (2011a, 2012), Yu-Fu Tuan (1983), Michael de Certeau (1984), Sartre (2001) as vivências nos espaços implicam atos de apropriação de práticas cotidianas dos atores sociais.¹⁰ Para estes autores, não existe neutralidade na relação dos sujeitos com os espaços vividos ou autonomia dos espaços em relação aos sujeitos, trata-se, antes, de uma relação simbólica de apropriação em constante mudança e construção, o que faz pensar nestes fenômenos como decorrentes de práticas cotidianas vinculadas às experiências pessoais e de grupos, saturados de significados, com potencial para produzir culturas particulares ou culturas cotidianas comuns.

As culturas, nessa tese, são compreendidas como resultantes de um processo histórico dinâmico, complexo e circunstancial, pautado em sistemas simbólicos que possibilitam às pessoas compartilharem sentidos e significados, não de forma reprodutora, mas criativa, sendo um fenômeno movente sustentado em práticas das pessoas e dos grupos que ocupam e compartilham o mesmo espaço, conforme afirma Clifford Geertz (1989). Isto é, não se trata de uma compreensão de identidades culturais fixas e imutáveis, mas datadas e situadas, transformadas por interesses gerais e particulares, em que entram em jogo fenômenos que envolvem transformações territoriais, como o processo de urbanização.

Também para Mayol (2008, p.40) práticas culturais se definem pela

¹⁰ Estes autores, cada um a partir de constructos teóricos particulares, nos permitem compreender que no ato de apropriação, os *espaços* (entendidos como algo mais abstrato) podem se transformar em *lugares*, quando adquirem sentidos pessoais e localizados. Ressalto que, em muitos momentos dessa tese estes conceitos, pela co-dependência que mantém, serão utilizadas como sinônimos, assim como considerou Fernanda Muller em sua tese de doutorado (2007), já que como diz a autora “a cidade é simultaneamente um espaço e um lugar” (MULLER, p.8).

combinação mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos [...] ou ideológicos [...], ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizadas dia a dia através de comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural [...] prático vem a ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente.

Vale destacar que a vida nos bairros pode comportar sistemas simbólicos particulares que tende a favorecer relações mais estáveis e regulares, vinculadas a histórias compartilhadas por gerações de moradores, por exemplo, materializadas em espaços, como defendem autores como Pierre Mayol (2008), Certeau (1984), Magnani (2003), Graça Índia Cordeiro e Antônio Firmino Costa (1999). Essa perspectiva possibilitou utilizar conceitos tais como “identidades locais”, “identidades coletivas” e “culturas locais” nas análises sobre as interações sociais observadas no Campeche, bairro em foco nessa tese (considerando-as não como fixas, imutáveis, mas sim circunstanciais, moventes e sempre reinventadas).¹¹

Segundo Certeau (1984), existem simultaneamente diversos usos do espaço ou maneiras de praticá-lo ou dele se apropriar, o que permite a criação de culturas cotidianas comuns e ilhas de sociabilidades entre moradores, que ficam invisibilizadas nas cidades, geralmente compreendidas de modo homogêneo. O autor diferencia duas linguagens simbólicas e antropológicas do espaço, uma baseada no discurso científico, em conceitos, em mapas “uma descrição redutora totalizante da observação” (1984, p.204), em que há uma destituição dos relatos pessoais; e as propiciadas pelos itinerários e trajetórias, que implicam

¹¹ Destaco que não ignoro as discussões propostas por pesquisadores que se debruçam na investigação dos processos de urbanização na contemporaneidade, como Ulf Hannerz (1997), Nestor Garcia Canclini (2005), Marc Augé (1994). Nestes debates as relações com os espaços são percebidas mediante fluxos, fluidez, multiplicidade, efemeridade, fragmentação e por fronteiras facilmente transponíveis entre culturas, em que é percebida cada vez mais uma desvinculação entre as identidades e os territórios e a dificuldade na manutenção e formação de culturas particulares ou de estabilidade e continuidades, sendo este um rico debate que envolve a temática estudada.

“uma série discursiva de operações” (1984, p.205), um “fazer” cotidiano ou a cultura ordinária. Nesse contexto, Certeau destaca a importância do cotidiano, dos itinerários e trajetórias práticas realizadas no espaço do bairro e, especialmente, dos relatos e das narrativas que eles suscitam, sendo aqui nessa tese privilegiadas as perspectivas das crianças.¹²

Sobre a vivência das crianças nos espaços urbanos é relevante lembrar que, com a separação dos mundos entre adultos e crianças, expandiram-se formas de controles institucionais sobre as crianças e, com isso, a proliferação de lugares especiais onde elas possam ser supervisionadas pelos adultos, limitando seus espaços de circulação no âmbito público, como analisaram Philippe Ariès (1981), Neil Postman (1999), Alan Prout (2010).

Conforme Nubia Santos (2009), ao serem designados no espaço físico locais que materializam as subjetividades, constituem-se processos de territorialização e de produção de identidades locais, onde as relações ocorrem em determinadas fronteiras e rede de significações, o que promove a produção de territórios infantis e territórios adultos que norteiam possibilidades para as vivências geracionais. Para a autora, há uma “interdependência entre infância-subjetividade-espaço, na determinação do espaço como forma de produção da subjetividade da criança, que se desvela a partir da multiplicidade de saberes e de práticas vividas pelos sujeitos em diferentes espaços-tempos, nas suas tradições e contradições”. (SANTOS, 2009, p. 136).

O fato do relatório Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) dar destaque ao debate que intitula “*Colocando a criança em primeiro lugar em um mundo urbano*” (2012), revela que a urbanização nem sempre tem favorecido a vida das crianças, pelo menos no modo como tem se dado o crescimento e a organização das cidades. Prometendo melhores condições de vida (oferta de condições básicas para o seu desenvolvimento, saúde, educação, acesso a bens culturais, ao lazer e à tecnologia), a “vantagem urbana” frente a outros contextos, como os rurais, mostra que a realidade social urbana tem exposto as crianças a condições desiguais de vida já que o acesso aos serviços não se dá da mesma forma para todas. As diferenças entre as múltiplas infâncias que ocupam as cidades, entretanto, ressalta o mesmo relatório,

¹² Também José Guilherme Magnani (2002) e Gilberto Velho (2002), apesar de não se referirem a crianças, assinalam a importância de ouvir os diferentes atores sociais nos estudos sobre as cidades.

permanecem invisibilizadas e subsumidas em concepções homogêneas tanto de infâncias como de processos de urbanização, o que evidencia a desconsideração das necessidades das crianças no planejamento das cidades e, como salienta Castro (2001a), mostra também sua exclusão desse processo. Esses aspectos indicam uma das principais problematizações na área já que negam a diversidade de infâncias, a agência das crianças e suas formas particulares de ocuparem os espaços urbanos.

Segundo Janer Jader Lopes (2008), olhar para as crianças em suas interações com o espaço promove a ideia de presença na concepção de infâncias, no sentido de que as crianças foram historicamente vistas como ausência. Assim, unindo ao rol de negatividades que caracteriza a infância, o autor acrescenta a questão do espaço, argumentando que foi negada à infância a ocupação de um espaço e de um tempo. Nesse sentido, recusou-se às crianças suas histórias e suas geografias e, com isso, sua dimensão de participantes na produção da história e dos espaços. Essa negação, em grande parte veiculada por posturas adultocêntricas, deslocou-as de seus contextos culturais e da produção dos espaços, levando a desconsideração de “suas linguagens espaciais”. (LOPES, 2008, p.76). Ainda, conforme Lopes e Tânia de Vasconcellos (2006, p.122), interessa saber como “os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, reconstruem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias”.

1.1 Em busca das infâncias situadas...

Florianópolis é uma cidade em acelerado processo de expansão urbana, acompanhando a tendência mundial das médias e pequenas cidades que, segundo o UNICEF, tem revelado maior índice de crescimento do que as megacidades. Segundo o censo do IBGE (2010), o município se destaca pela sua alta taxa de crescimento, que na última década foi de 23.2%, o que o torna uma das cidades que mais cresceu na região sul do Brasil. O turismo e o aumento significativo do fluxo migratório de outras cidades catarinenses e de outros estados, principalmente Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, são fatores importantes para compreender esse crescimento. Conforme o Plano Municipal Integrado de Saneamento Básico da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2011, p.36), na última década “a migração foi

responsável por mais de 60% do incremento populacional de Florianópolis”.

O fato de 96,2% da população de Florianópolis (Censo IBGE, 2010) ser considerada urbana e apenas 3,8% rural é prova viva dessas transformações. Importante ressaltar que este indicador é significativamente superior ao do estado catarinense com 84% da população urbana e 16% rural, e do Brasil, em que 84,4% é população urbana e 15,4% rural.¹³ Este índice também coaduna, sendo até superior, com a previsão de “um futuro urbano” realizada pela UNICEF (2012) no estudo *Situação Mundial da Criança 2012 – Crianças em um Mundo Urbano*, que estima que em 2050, 70% de todas as pessoas do mundo estarão vivendo em áreas urbanas, especialmente em países de baixa e média renda. Segundo o mesmo estudo, 50% das crianças em todo o mundo já vivem em meios urbanos. Muitas delas nascidas em contextos urbanos já instalados, outras chegam às cidades por meio do fenômeno migratório - do campo para a cidade ou entre diferentes regiões - em geral acompanhando a família em busca de melhores condições de vida.

Campeche, o bairro em que as crianças residiam, vem sendo diretamente afetado por esse processo, encontrando-se em plena transformação urbana, revelada nas alterações das paisagens, elevação do número de moradores e de construções, etc.. Esses fenômenos implicam em mudanças no cotidiano dos moradores, questionando culturas ou identidades locais vinculadas a um passado, mais rural, compartilhado por gerações de famílias no bairro, e apontando para práticas vinculadas a um modo de vida mais urbanizado. Tal conjuntura faz com que identificações como “nativos/as” ou “manezinhos/as” sejam termos frequentemente ouvidos no cotidiano do bairro.¹⁴ Conforme a definição de Márcia Regina Rufino (2006),

¹³ Porém, é inversamente inferior em relação ao índice referente à população infantil, apresentado pelo (IBGE, 2010), que é menor que do estado de Santa Catarina e do Brasil (em Florianópolis 17,9% da população encontra-se na faixa etária entre 0-14 anos; em SC a estimativa é de 21,8% e no Brasil, é de 24,1%). Esses dados podem estar expressando o fato de que a taxa de natalidade de Florianópolis é a menor do Brasil e ter relação com a queda do número de filhos por cada mulher brasileira. Para Prout (2010) a queda da taxa de natalidade, uma tendência demográfica em muitas regiões do mundo, pode tornar as crianças ainda mais desfavorecidas no que tange a distribuição de renda das nações.

¹⁴ Importante considerar que este termo, foi utilizado constantemente pelos envolvidos na pesquisa, por este motivo será mantido nas minhas discussões no

“nativos” são aqueles que “compartilham um passado pesqueiro/rural e um modo de vida com crenças, concepção de mundo, organização espacial comuns, identificando-os como fazendo parte de uma cultura açoriana que persiste nas suas práticas cotidianas e os diferencia do “pessoal de fora”. (2006, p. 59).

A respeito de meios rurais e urbanos, vale marcar que, para Delgado (2008) modos de vida vinculados ao rural indicam historicamente relações mais estáveis, rotinas, obediência a tradições, controle social e relações de conveniência; já o urbano indica associações transitórias, imprevistas, oscilantes, múltiplas e moventes configurações, vínculos efêmeros, onde não cabe o fixo, a identidade territorial exclusiva de um grupo homogêneo ou de uma cultura. Contudo, contrariando as dicotomias que marcam os espaços, o mesmo autor chama a atenção que rural e urbano não são antagônicos, mas formas diferentes de usar o espaço e que, inclusive, tem suas fronteiras cada vez menos marcadas na contemporaneidade, assim como as dicotomias centro/periferia, local/global, popular/erudito, etc., consideração da qual compartilho nessa tese.

O bairro Campeche tem sido foco de vários estudos realizados em diferentes áreas das Ciências Humanas ao longo das últimas décadas, entre os quais destaco os de Tereza Franzoni (2012), de Rufino (2006), de Janice Tirelli, Burgos e Barbosa (2007) e de Paulo Rizzo (2005). No campo da psicologia ressalto a pesquisa de Mara Lago (1996) que, embora não tenha se detido a estudar particularmente o Campeche, refere-se a mudanças nos modos de vidas dos sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Todavia, nenhum dos referidos estudos teve como foco as crianças. Santos (2012) assinala que os estudos regionais, com seus arranjos particulares, assumem um importante papel na contemporaneidade sendo, portanto, merecedores de estudos. Nesse sentido, são também importantes para compreensão da constituição das infâncias e dos processos de objetivação/subjetivação da criança.

decorrer da tese. Também é relevante pontuar que os termos "nativos" e "manezinhos" não são restritos aos nascidos no Campeche, mas aos nascidos nas diversas localidades de colonização açoriana da Ilha de Santa Catarina (LAGO, 1996).

Este bairro também é o lugar onde resido com minha família, há mais de 15 anos (migrante do oeste de Santa Catarina), o que favoreceu o processo de permanência no campo, que somou aproximadamente um ano. Sobre pesquisar em realidades próximas, Da Matta (1981) e Velho (1999) dialogam, quando discorrem sobre o exercício de tornar familiar o estranho e estranhar o familiar que, às vezes, o exótico é conhecido apesar da/o pesquisadora/o não ter com ele intimidade e o familiar pode ser desconhecido, apesar da proximidade. Nas palavras de Velho (1999, p.131), “o processo de estranhar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações”, o que pode acontecer com uma realidade mais ou menos distante. Além disso, o estudo das realidades próximas tem a vantagem de tornar possível ao pesquisador/a voltar ao campo, questionar/ser questionado, rever informações e, com isso, enriquecer os resultados da pesquisa.

1.2 A etnografia como caminho para encontrar as crianças...

Diante da necessidade da produção de outros modos de conceber as crianças e as infâncias e também de realizar pesquisas *com* elas e *sobre* elas, novos estudos marcam a necessidade de ruptura com posturas adultocêntricas, priorizando a voz das crianças, legitimando-as como fontes de pesquisa, o que pode ser favorecido a partir de metodologias que valorizem suas linguagens. Sendo assim, em busca das infâncias e das crianças localizadas em contextos de vida específicos, a etnografia foi o caminho escolhido.

Para Sarmiento (2005, 2009), Cohn (2005), Ferreira (2004), Zélia Demartini (2009), entre outras/os pesquisadoras, na busca de aproximação com as infâncias e com o que pensam as crianças, a etnografia se configura como uma aliada importante no auxílio da superação do adultocentrismo. Isso porque, além de permitir a proximidade com as crianças, pode favorecer o uso de novos instrumentos metodológicos que contemplem o lúdico e a utilização de outras linguagens, que apelem à imaginação e à criatividade e que sejam desenvolvidos com a participação das crianças.

De acordo com Ferreira (2009), o adultocentrismo é considerado um problema crônico nas pesquisas sobre crianças e um obstáculo ao conhecimento de suas vidas. Na concepção de Kramer (2009, 1997), Solange Jobim e Souza e Rita Marisa de Ribes Pereira

(2011), para romper o adultocentrismo na relação com as crianças é preciso o resgate de sua alteridade pelo adulto, o olhar nos olhos das crianças, escutá-las e, com o resultado dessa escuta, estabelecer uma relação com elas, “aprender a olhar com o olhar da criança: subversivo da ordem, que inverte a lógica”. (KRAMER, 1997, p.81).

A pesquisa etnográfica, porém, não é a garantia de posturas não adultocêntricas, o que faz Cohn (2005) considerá-la um desafio para os diferentes campos de conhecimento, já que ainda persiste a dificuldade em reconhecer as crianças como objetos legítimos de estudo, ideia que se sustenta no histórico pressuposto de que as crianças são seres incompletos a serem formados e socializados. Concordando, Rita Marchi (2011, p. 396) chama a atenção para o fato de que, embora tenha havido avanços nas pesquisas com crianças, nas quais cada vez mais elas têm sido consideradas informantes, a metodologia com crianças ainda é “assunto de intenso debate na área”.

Para Leena Alanen (2001), melhorar a ética e os métodos (que envolva desde os termos de consentimento dos adultos responsáveis, o consentimento das próprias crianças e cuidados na relação com elas), são formas de diminuir as desigualdades de poder entre adultos e crianças na pesquisa. Sobre a necessidade de novas estratégias metodológicas para favorecer os estudos sobre as crianças, essa autora sugere a “extensão” de conceitos classicamente usados num certo campo do saber para outros campos de estudo, ou seja, perspectivas metodológicas de tradições etnográficas, do interacionismo simbólico e da fenomenologia, tradicionalmente tematizados em relação a adultos, podem ser estendidas ao contexto da pesquisa com crianças.

As crianças são vistas como movimentando-se e atuando exatamente no mesmo mundo em que pessoas o fazem e não somente dentro desses limitados mundos da brincadeira, do cuidado e da aprendizagem que têm sido especialmente “indicados” para elas [...] consequentemente, o estudo totalmente separado das crianças ou da infância com conjunto de métodos, conceitos e teorias também separados, começa a perder sua justificação e ficamos sem uma razão muito clara quanto a por que também o aparelho conceitual “normal” da disciplina deveria ser inadequado ou impraticável no caso das crianças. (ALANEN, 2001, p. 76).

Prout (2005), Pia Christensen e Allison James (2005), ressaltam que é preciso problematizar a afirmação de que deve sempre haver, nas pesquisas com crianças, diferenças *a priori* nas metodologias, porque as crianças são capazes de responder a uma série de instrumentos: entrevistas formais, informais, questionários e produções artísticas. Deve-se partir, antes, das realidades e possibilidades particulares dos grupos pesquisados, que comportam diferenças entre si. Idealizar métodos que somente podem ser aplicados para as crianças seria partir de um pressuposto essencialista e universal de infância e uma forma de reiterar noções “infantocêntricas” nas relações com as crianças.

É pertinente mostrar que em levantamento bibliográfico realizado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2000 a 2010, constatei um aumento gradativo no número de teses sobre a infância, com destaque para as áreas da Educação e da Psicologia. Tal levantamento evidenciou também que as metodologias mais utilizadas nessas pesquisas foram de ordem bibliográfica ou teórica, sendo em número menor as que privilegiaram as vozes infantis e as de cunho etnográfico, mais presentes no final da década estudada (ver Apêndice 1). A mesma tendência quanto à metodologia foi encontrada, no mesmo período, nas publicações de algumas revistas científicas tais como Cadernos de Pesquisa, Psicologia Ciência e Profissão e Psicologia e Sociedade, Revista de Estudos Feministas (REF) e a Cadernos Pagu, sendo que nestas, evidenciou-se, ainda, a escola como principal espaço de pesquisa com crianças.¹⁵

Esses dados permitem pensar que o fato das crianças ocuparem historicamente uma posição de dependência frente à geração adulta resultou na tendência de que os estudos sobre elas partissem prioritariamente do ponto de vista do/as adulto/as, apesar de percebermos também uma tendência nas pesquisas, principalmente nos

¹⁵ Estas revistas têm suas publicações disponibilizadas pelo site virtual Scientific Electronic Library Online – Scielo, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e internacionais. São avaliadas pela tabela de qualidade da CAPES (“Qualis”). A consulta a estas revistas serviu para identificar certo “imaginário científico” sobre as crianças (Maria Cristina Gouvea, 2009), ampliando os subsídios para a problematização tema. Quanto aos resultados encontrados nos periódicos Revistas de Estudos Feministas e Cadernos Pagu, foi realizada uma análise mais aprofundada que pode ser encontrada em Pretto e Lago (2013).

últimos anos da década passada, a tomarem as crianças como informantes principais nas pesquisas.

1.3 Os encontros com as crianças...

Como citei anteriormente, o objetivo da pesquisa foi sendo construído na medida em que interagia com as crianças na escola e em alguns espaços exteriores a ela como a Bilica e as visitas a algumas famílias e, num outro momento, em outros espaços do bairro. Sendo assim, dispus-me a adentrar em seus cotidianos na escola atenta às narrativas sobre suas vidas e também às próprias vivências no espaço da escola. O que mais me chamou a atenção, entretanto, foram os modos de sociabilidade constituídos na escola, entre as crianças e entre crianças e adultos (fora da relação institucionalizada da sala de aula), a importância que as crianças atribuía a essa instituição e a relação da escola com a comunidade e a história do bairro. A ameaça de fechamento da escola me motivou a pensar que infâncias eram tecidas ali, ou seja, que instituição era aquela e o que as crianças poderiam perder em decorrência de seu desaparecimento (relacionado à urbanização de seu bairro).

Ao interagir com as famílias das crianças ou mesmo ouvindo-as relatarem acontecimentos e características familiares tanto na escola como em outros espaços pesquisados, esse aspecto se fez presente. Ou seja, também as famílias, fossem elas migrantes ou nativas, eram afetadas pelas mudanças aceleradas que ocorriam no Campeche, não só na relação com uma escola que estava sob ameaça de extinção, mas quanto a suas próprias possibilidades de lazer, consumo, trabalho, etc., o que novamente me fez indagar de que famílias se tratavam e o que estava em jogo nesse momento histórico para as crianças.

Do mesmo modo, os espaços de circulação como as ruas, as paisagens naturais, e os equipamentos urbanos do bairro, ofereciam às crianças experiências que marcavam seus cotidianos e suas possibilidades de viver os espaços da cidade em que moravam, condicionando formas de infâncias. Que espaços eram esses? No contexto de urbanização as transformações, o aparecimento de novos espaços e desaparecimento ou transformações de lugares do bairro, igualmente eram propiciadores de afetações nas vidas infantis. Quais seriam elas? Assim me detive a estudar espaços importantes da vida das crianças, caracterizando-os, o que gerou análises de algumas facetas

presentes nas situações experimentadas por elas, acompanhadas pela preocupação com o fato do bairro estar em processo de transformação.

O primeiro espaço, um lugar imposto às crianças, como condição de suas existências, a escola, será descrita na parte I dessa tese, denominado “Ser criança na escola”. Vale justificar que iniciar minha incursão no campo de pesquisa pela escola deveu-se ao entendimento de que esse espaço possibilitaria o reconhecimento de circunstâncias importantes da vida das crianças, mediante caracterização das relações que lá estabeleciam e dos sentidos que atribuíam às práticas ali vivenciadas. Associado a isso, esperava que o fato de fazer-me reconhecida como alguém no espaço escolar facilitaria a confiabilidade e aceitação por parte das crianças e das famílias da comunidade na pesquisa e em mim, como pesquisadora e, assim, uma possível inserção em outros contextos da vida das crianças.¹⁶ Mais do que ser um espaço de passagem obrigatória para as crianças, um lugar onde se concentra um número considerável de crianças, a escola funda a própria noção de infância desde a modernidade, tese defendida por Ariès (1981), entre tantos outros estudiosos. Por isso, esse espaço conjuga saberes sobre as crianças que muitas vezes se sobrepõe aos saberes vinculados a outros contextos. Nesse sentido, validada culturalmente, de certa forma, a escola valida os atores que dela participam.

A partir de outro momento metodológico que intitulei de O cotidiano do bairro compartilhado com um grupo de meninas, adentrei em outros contextos da vida das crianças, apresentados como a parte II desta tese. Foram estudadas, assim, as moradias, as famílias e o bairro, espaços em que fui conduzida pelas vozes infantis. Estas discussões foram distribuídas em dois capítulos, o primeiro, intitulado “Famílias e Moradias” e o segundo, “Ser criança num bairro em transformação”.

Destaco que no início de cada uma das etapas da pesquisa (parte I e II), esclareço os itinerários metodológicos gerais utilizados na pesquisa e no interior dos capítulos, procuro elucidar, em cada contexto, alguns procedimentos de forma mais detalhada.

Por fim, esclareço que, diante da complexidade inerente ao debate contemporâneo sobre as infâncias e sobre os processos de

¹⁶ Vale anotar que em análise posterior percebi que essa expectativa como pesquisadora tinha relação direta com a própria concepção dominante de infância, em que ser criança se mescla com ser aluna/o e faz da escola um dispositivo de poder importante, tanto em relação à compreensão de infância, quanto sobre as orientações práticas em relação à vida das crianças.

urbanização, na compreensão das ações das crianças em seus cotidianos foi fundamental a caracterização do contexto que as circundavam, os atores com os quais interagiam e que afetavam seu cotidiano, o que implicou descrever o espaço, as ações e concepções dos adultos em muitos momentos do trabalho. Assim, previno o leitor que as vozes dos adultos nessa tese não implicam uma desconsideração das vozes infantis, mas antes, uma forma de compreendê-las já que, sendo a infância constituída historicamente, as ações das crianças pressupõe campos de possibilidades, o que implica compreender suas ações ou apropriações em um campo de possibilidades disponíveis no contexto histórico em que viviam. Muller (2007) ressalta a importância de atentar para o desejo de participação dos adultos no trabalho com as crianças (pais, irmãos, professores), sendo que o conjunto das informações pode favorecer a apresentação e análise do objeto a ser estudado.

Desse modo, prossigo a exposição da tese com a contextualização da cidade, do bairro e da escola, acreditando ser essa etapa fundamental para melhor compreensão das discussões efetuadas posteriormente nos consequentes capítulos indicados.

2 SOBRE A CIDADE, O BAIRRO E A ESCOLA DAS CRIANÇAS DA PESQUISA

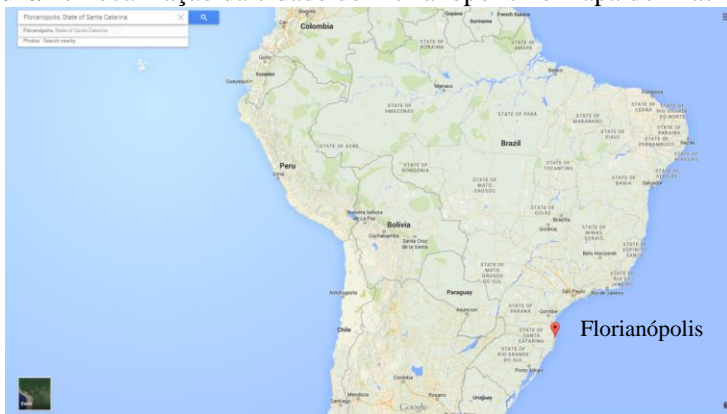
“O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

(Milton Santos)

2.1 Sobre Florianópolis

O município de Florianópolis que completou 288 anos em março de 2014, está localizado num espaço geográfico peculiar do Brasil: a maior parte do seu território está situado na Ilha de Santa Catarina e a outra na porção continental. Composta por 172 quilômetros de litoral formado, na parte insular, por 43 praias, além de restingas, costões, dunas e manguezais. A Figura 1 mostra sua localização no país.

Figura 1: Localização da cidade de Florianópolis no mapa do Brasil



(Fonte: Adaptado de <http://googlemaps.com>)

O município se caracteriza por alguns aspectos em volta dos quais grande parte da população se organiza, é a capital do estado de Santa Catarina, sede administrativa do governo estadual, conseqüentemente, abriga um número considerável de trabalhadores

ligados ao funcionalismo público, administrativo; uma ilha circundada de praias a tornam um dos importantes polos turísticos do sul do país, demarcando um elevado investimento nas atividades turísticas e comerciais; também é uma cidade universitária (Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina e várias Universidades privadas) que abriga estudantes e profissionais de várias partes do estado, do país e estrangeiros.

A distribuição geográfica da cidade aponta diferentes características populacionais e diversos processos de crescimento, que seguiram em descompasso ao longo do tempo. O centro da cidade, que abriga as instituições públicas e o comércio; as praias das baías, consideradas de águas calmas, e as praias do norte da Ilha, tais como Jurerê, Canasvieiras e Ingleses, tradicionalmente as mais procuradas pelos turistas; nas praias do leste, a Lagoa da Conceição, as praias da Joaquina, Mole e Barra da Lagoa, conhecidas como pontos de lazer, de surfe e de encontros de jovens; as praias do sul, mais agrestes, com mar grosso e águas geladas, abrigam o Campeche, Armação e o Pântano do Sul; e, por fim o continente, onde ficam alguns bairros da capital, que se emendam aos municípios que compõe a Região Metropolitana de Florianópolis: São José, Palhoça, Biguaçu, que sediam indústrias.

Segundo Mara Lago (1996), até meados do século passado, com o declínio da viação marítima e a insuficiência de vias de acesso por terra, Florianópolis teve uma feição de cidade estagnada; porém, na segunda metade do século XX sofreu um processo de crescimento acelerado, marcado pela descentralização, pelo acesso viário facilitado para o interior do estado e de demais estados do país, e por inúmeros aterros das orlas marítimas. No século XXI, esse processo de ocupação se acirrou diante do intenso fenômeno migratório e ao turismo, encontrando no setor imobiliário um grande mediador, que favoreceu a troca/venda de terrenos dos nativos a migrantes, muitas vezes, a preços irrisórios, o que acarretou a expansão de residências em loteamentos e a crescente construção de prédios, com o conseqüente deslocamento das populações nativas para locais de piores condições de habitabilidade.

Para Margareth Pimenta (2005, p.43/44), o processo de ocupação de Florianópolis, que pouco respeitou as paisagens naturais do solo, caracterizou-se especialmente pela lógica dos interesses de proprietários privados, em procedimentos tais como a ocupação de áreas de manguezais por loteamentos aprovados e pelas ampliações viárias; ocupação de áreas públicas e de parques com autorização municipal; ocupação e fechamento das obras marítimas por empreendimentos

turísticos ou residenciais privilegiados; ocupação de área de dunas por loteamentos de alto e médio padrões; transformação de diversas áreas públicas em áreas privadas; ocupação privada das áreas públicas nos loteamentos das classes médias e altas; ocupação de cumes dos morros por loteamentos e residências isoladas de alto padrão; perda de ambiência do patrimônio arquitetônico e histórico pelos processos circundantes de verticalização, promovidos pela legislação urbanística; verticalização indevida frente a referenciais urbanos importantes; verticalidades que anulam o desenho topográfico da paisagem; aprovação de densidades incompatíveis com a possibilidade de alargamento do sistema viário e esfacelamentos da estrutura viária hierárquica da cidade; alterações sucessivas no zoneamento proposto, visando acomodá-los a processos consolidados; expulsão e desorganização das comunidades originais da ilha. Para os economicamente desfavorecidos, restam os espaços intersticiais do solo: ocupação de áreas de risco, de encostas de morros, de faixas de domínios das rodovias, de áreas loteadas a partir de processos de grilagem e ocupação de terrenos alagadiços.

Paulo Marcos Borges Rizzo (2005), discorrendo sobre o paradigma da competitividade urbana, atributo fundamental na lógica do capital global, informa que após o lançamento do Mercosul em 1991, a prefeitura de Florianópolis “alcunhou a cidade como “Capital Turística do Mercosul”. Com a exaltação de atrativos naturais da Ilha, Florianópolis tem recebido inúmeras outras denominações, “Terra de sol e mar”, "Ilha da Magia" e "Capital turística internacional”. Também, na mesma época, “definiu uma política de parques tecnológicos na busca de fazer da cidade uma “Tecnópolis” propondo três dos mesmos: o Parque Alfa no Bairro do Saco Grande, o Parque Beta no Campeche e o parque Gama vizinho de São José” (RIZZO, 2005, p. 70/71), o que envolve expansão empresarial com importante oferta de novos empregos.

Associado à alta taxa de crescimento de Florianópolis¹⁷, do ponto de vista econômico, os estados da região sul e sudeste registraram

¹⁷ Conforme censo do IBGE (2010), SC se destaca por uma expectativa de vida superior ao restante do país: 75,8 anos, enquanto no Brasil é de 73,4 anos. Também se diferencia pelo baixo índice de mortalidade infantil (Florianópolis 8,67; SC 10,68; Brasil 15,6). Conforme relatório do SEBRAE (2010), os salários médios, segundo as diferentes atividades econômicas, foram superiores ao restante do país e do estado catarinense - 2.162,28, SC 1.253,73, Brasil 1.436,70. Renda per capita das famílias BR R\$ 668,00, SC R\$ 843,00, Fpolis

os melhores níveis de rendimento per capita domiciliar do Brasil, sendo que Florianópolis se destaca com o maior valor entre as capitais brasileiras.¹⁸ Nesse crescimento, contraditoriamente, também se observa a formação de bolsões de pobreza e altos índices de violência que, ideologicamente, vem sendo invisibilizados pela mídia e por determinados grupos sociais.

Esses contrastes sociais vêm ao encontro do pensamento de Santos “o território também pode ser definido nas suas desigualdades a partir da ideia de que a existência do dinheiro no território não se dá da mesma forma. Há zonas de condensação e zonas de rarefação do dinheiro” (2011b, p.17), o que resulta numa heterogeneidade de formas de vida no “mesmo espaço” e, com isso, na impossibilidade de realizar uma leitura unificada de determinado território.

Manuel Delgado (2007) assinala que para fins comerciais e políticos, visando atender a dinâmicas globalizadoras referentes a indústrias culturais, planos urbanistas e promotores turísticos vendem uma cidade totalidade, acabada, perfeita. Para muitos migrantes e para os turistas ficam encobertas as contradições, as ilegitimidades correntes na cidade, as incongruências, traumas, dinâmicas sócio históricas. O autor analisa que os turistas compram um “espetáculo temático”, com “cenários artificiais” sustentados na ideia de um território homogêneo. Nessa direção, o espaço urbano apresenta-se “desativado”, já que “gera-se assim uma separação cada vez mais radical entre a cidade representada e a cidade vivenciada” (DELGADO, 2007, p.103).

Nesse complexo cenário de expansão urbana, os bairros e suas dinâmicas sociais próprias e relativamente estáveis, foram e são diretamente afetados. Se antes, se constituíam em freguesias da Ilha, formadas pela ocupação da migração açoriana, a partir da segunda metade do século XX, sofreram mudanças em sua geografia, adquirindo características urbanas, com todas as contradições, conflitos e problemas inerentes a esses espaços. Anteriormente havia a distinção entre a sede do município e seus arredores e as comunidades agrário-pesqueiras fixadas nas regiões mais isoladas (interior e praias da ilha), que tinham como prática o cultivo de banana, mandioca e milho e a pesca artesanal

R\$ 1.573,00. Florianópolis, ainda, conforme o mesmo relatório, possui um índice positivo de crescimento de trabalhos formais, com carteira assinada, vinculados a microempresas e pequenas empresas, que geraram o equivalente a 50,2% dos postos de trabalho.

¹⁸ Fonte: (<http://www.pnudbrasil.org.br/atlas/PR/RegioesMetropolitanas1.doc>).

(Plano Saneamento, 2011). Quando se iniciou o processo de descentralização do desenvolvimento, estas atividades perderam importância e foram substituídas por diferentes formas de trabalho que propiciaram novos estilos de vida na cidade, relacionadas ao turismo, comércio, setor empresarial, novas formas de pesca, como a maricultura, que vem ganhando importância como atividade econômica e, podemos acrescentar ainda, o trabalho informal e o desemprego.

Entretanto, apesar de ser intensa, a substituição de modos de vida não ocorre de forma linear. As atividades como a pesca artesanal da tainha e da anchova, as práticas das rendeiras, a culinária baseada em frutos do mar, entre outras, permanecem sendo realizadas. O bairro Campeche é um exemplo de lugar que tenta preservar, principalmente, a prática da pesca artesanal.

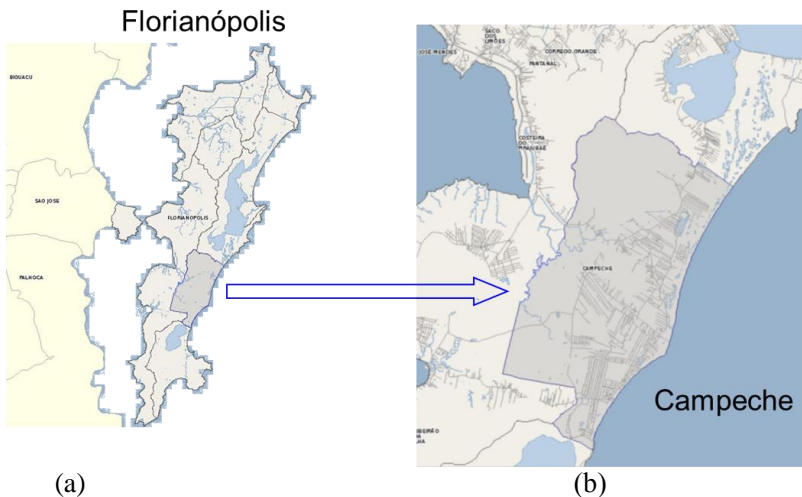
2.2 O Bairro Campeche

O bairro Campeche, localizado a aproximadamente 20 quilômetros do Centro de Florianópolis, no sul da Ilha de Santa Catarina, abriga uma praia famosa por sua extensão de areia, pelas fortes ondas que atraem os surfistas, assim como por sua beleza.¹⁹

As fronteiras do bairro são definidas por contraste com os bairros vizinhos: Rio Tavares a oeste, Porto da Lagoa ao norte, Morro das Pedras ao sul e Oceano Atlântico ao leste, como pode ser visualizado na Figura 2.

¹⁹ A região sul da Ilha de Santa Catarina é frequentemente citada no site da SANTUR, por suas belezas naturais e gastronomia. O Campeche se destaca em especial no quesito belezas naturais, por sua praia e pela ilha do Campeche, em frente a ela. <http://www.santur.sc.gov.br/sc-terra-e-gente/aspectos-socioeconomicos.html>.

Figura 2: Mapa de Florianópolis (a) com destaque para o bairro do Campeche (b)



(Fonte: Adaptado de Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis – IPUF - http://geo.pmf.sc.gov.br/geo_fpolis/)

Como acréscimo à beleza natural da praia, o bairro conta ainda com outros elementos geográficos que são também marcos de referência para os moradores e foco de interesses de setores imobiliários. Entre eles encontram-se o Morro do Lampião, a Lagoa Pequena, a Lagoa da Chica, o “campo da aviação” e o Rio do Noca²⁰ e juntos caracterizam os principais espaços ainda livres na planície do Campeche. Outros aspectos que tornam a região atraente são a vista para a Ilha do Campeche e a proximidade com outros pontos turísticos do município, tal como a Lagoa do Peri e a Lagoa da Conceição.

Inicialmente o bairro abrigava os nativos, descendentes de açorianos, pescadores, agricultores e artesãos, mais tarde, com o crescimento da cidade, os setores da classe média vinculada às Universidades o que, muitas vezes, lhe imprimiu um caráter de bairro “mais alternativo”. Hoje ainda mantém este público, mas abriga ampla diversidade, acarretando um tipo de ocupação territorial mista ou plural,

²⁰ Essas são áreas que se encontram em conflito jurídico e em debate acirrado na definição do Plano Diretor do município desde o início de sua elaboração, como já pontuava o Centro de Estudos Cultura e Cidadania (CECCA), (1997).

conforme a definição de Rufino (2006).²¹ Assim, o fluxo migratório para o bairro do Campeche foi intenso, acompanhando o processo de descentralização do desenvolvimento urbano em curso no município.

Franzoni (2012) em pesquisa que objetivou conhecer as formas de expressão coletivas e os espaços de sociabilidade desenvolvidos nos processos de conflitos e tentativas de negociação com o Estado, durante a elaboração de planos diretores para a região do Campeche, problematiza aspectos importantes do bairro. Para Franzoni (2012, p. 99), o Campeche pode ser visto como

um “lugar que cresceu”, lugar cuja paisagem se alterou completamente nos últimos anos. A ideia de um “espaço vazio” onde edificações e vias foram se consolidando parece marcar essa concepção. Porém, se este lugar for observado do ponto de vista dos antigos moradores, em que usos, práticas e caminhos consolidaram referências da história de cada um e da região, é possível ver também a destruição, o desaparecimento e a falta.

A autora destaca o quanto as mudanças na relação com o solo e com o espaço, redução de terras disponíveis e restrição de seu uso, alteraram as possibilidades de vida no bairro em dois aspectos principais, a forma de trabalho e as formas de sociabilidade. As terras propiciavam ampla produção de alimentos, extração de madeiras e a criação de animais, então compartilhadas entre moradores e seus parentes, consolidando a lógica da partilha, própria da economia açoriana (igualmente com o trabalho da pesca artesanal de forma associativa). No lugar dessas práticas, outras formas de trabalho preponderaram, relacionadas ao trabalho assalariado.

²¹ Para a autora (2006, p.26/27), os tipos de ocupação dos territórios dizem respeito “às formas pelas quais os espaços são apropriados e construídos como local de moradia e de trabalho pelos ‘nativos’ e ‘pessoal de fora’”, e levam em conta aspectos materiais e simbólicos. Rufino indica a existência de três tipos de territórios em Florianópolis: os típicos (geralmente de nativos, situados em ruelas e becos, relacionados à praia, onde se distribuem famílias conhecidas, que contam com turismo de pequeno porte); os planejados (próprios de camadas médias e altas, marcado por construções de alto padrão); e os mistos (que contém uma pluralidade de arranjos espaciais).

Esse processo de transformação do espaço passou a ocorrer aceleradamente a partir dos anos 1980, quando da chegada de agentes do mercado imobiliário na região, o que resultou primeiramente em fazendas cercadas, na redução nos tamanhos de terrenos, criação de loteamentos de casas e, finalmente, nos dias atuais na construção de inúmeros condomínios de prédios residenciais.

Vale enfatizar que as diferentes formas de organizar o espaço já faziam parte das conversas dos moradores nos anos de 1980, e foram acaloradas com as discussões de novos planos diretores para o sul da ilha de Santa Catarina e para o bairro do Campeche. O Plano de desenvolvimento do Campeche, que contava com o Parque Tecnológico do Campeche, aprovado pela câmara de vereadores em 1992, prometia gerar 22.600 empregos diretos na região. Porém,

o fosso entre as condições existentes de urbanização na área [falta de condições locais, de transporte, saneamento básico, saúde, educação, lazer, sentidas pela população local] e a pretendida cidade nova é muito profundo [o que faz com que] os moradores não acreditem que o plano tenha sido feito para eles. Essas comunidades não se identificam com o plano e sabem que ele foi feito para atrair pessoas de fora e de alto padrão profissional (RIZZO, 2005, p.71).

Assim, o processo desorganizado de urbanização, em especial em relação ao uso indiscriminado de paisagens mediante construções irregulares e invasão de dunas e áreas de preservação, desrespeitando as leis ambientais, provocou a organização política, de resistência, por parte da população do bairro e fez nascer “o associativismo pioneiro na região do Campeche – a experiência política e cultural da comunidade”, de acordo com Tirelli, Burgos e Barbosa (2007, p.47).²² Para Rizzo (2005, p.83), os movimentos sociais do Campeche querem discutir as propostas

²² De acordo com esses autores, este movimento coletivo envolveu o Conselho Comunitário do Rio Tavares, Conselho Comunitário da Fazenda do Rio Tavares, Associação de Surf do Campeche, a Associação de moradores do Campeche – AMOCAM, APAM – Associação de Pais e Amigos da Criança e do Adolescente, Associação dos Moradores da Praia das Areias (AMPA). Contou também com meios de comunicação alternativos como o Jornal comunitário Fala Campeche, o grupo de discussão virtual do Campeche, a Associação Rádio Comunitária do Campeche (ARCC), entre outras.

de desenvolvimento governamentais para o bairro, “querem discutir o futuro da cidade. Querem discutir que cidade será essa”.

A organização comunitária da Planície do Campeche tem acompanhado o devir de uma sociedade local em expansão, mas que quer manter os seus vínculos com a tradição que a originou, desde quando a localidade era constituída pelo ambiente tranquilo das vilas de pescadores típicas do sul da Ilha de Santa Catarina. Assim, as associações foram formadas no convívio entre seus primeiros ocupantes que desde então se agregam por interesses de lazer, religiosos, respeito à tradição, afinidades entre as famílias; quando as festividades e encontros reforçam as afinidades e aproximam famílias locais, aos poucos vão se integrando os moradores mais recentes (TIRELLI, BURGOS e BARBOSA, 2007, p.47).

Desse modo, os principais embates se aglutinaram em torno do plano diretor municipal e provocaram, por um lado, segundo Tirelli, Burgos e Barbosa (2007) discriminação do sul da ilha pelo poder público e, por outro lado, o que Franzoni (2012) chamou de “formas de expressão da vida coletiva no Campeche”. Estas, envolviam tanto a participação de pessoas em assembleias, passeatas e audiências públicas, como manifestações culturais que contavam com músicos locais, brincadeiras relacionadas à cultura local, como a do Boi-de-mamão, e a organização de festas como a feira do Cacareco, o festival da cultura e as festas promovidas no terreno da rádio Campeche. Tais manifestações abarcavam um público variado²³ em termos de idade, incluindo as crianças por meio de brincadeiras, música e contação de histórias, assim

²³ Segundo Franzoni (2012), desde 1990 o plano diretor (ou planos diretores) do Campeche vem envolvendo diferentes atores sociais e não alcança consensos. Representantes de órgãos públicos, professores universitários e pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, setor imobiliário e os interesses da comunidade, que também não se caracteriza como homogêneo, revelam diferentes interesses políticos e ideológicos que resultam em importantes conflitos e contradições. Representavam diretamente os interesses da comunidade, as associações no bairro. As principais manifestações se davam em assembleias associadas a festas e outras manifestações públicas locais, que se tornaram espaços privilegiados de visibilidade e de congregação de pessoas.

como diferentes camadas socioeconômicas. Essa forma de manifestação que mesclava a política com as festas e a cultura, marcou a identidade política da comunidade frente a outras regiões da cidade e da própria prefeitura e, segundo Franzoni (2012, p.302) “consolidou a ideia do Campeche como um caso à parte, visto por uns como um modelo a ser alcançado, por outros como um delírio coletivo que resistia à realidade imperiosa”.

Quanto aos “equipamentos urbanos”²⁴, de acordo com Mayol (2008) “os elementos práticos” da vida nos bairros, hoje o bairro conta com vários serviços públicos e privados que abrangem educação, saúde, estética e lazer e se encontram distribuídos principalmente entre as duas avenidas do bairro, a Avenida Pequeno Príncipe e a Avenida Campeche, mas se expandem cada vez mais para outras ruas. Assim, farmácias, petshops e clínicas veterinárias, um posto policial, uma biblioteca comunitária (Bilica), uma Fundação Cultural (vinculada à UFSC), igrejas de diferentes religiões, estabelecimentos comerciais de pequeno porte como lojas de roupas e de artesanatos, minimercados, padarias, um supermercado de grande porte (desde 2012), um pequeno parque infantil (desde 2011), entre outros espaços, fazem parte da paisagem urbana atual do bairro.

As escolas públicas atendem a demanda local referente ao ensino infantil e ao ensino fundamental, sendo uma municipal (de grande porte) e uma estadual (de pequeno porte – um dos espaços em que realizei minha pesquisa). Em relação à saúde pública conta com uma Unidade Básica de Saúde, uma policlínica localizada no Rio Tavares, porém, próxima à fronteira entre os bairros. O bairro conta ainda com serviços de saúde particulares como clínicas médicas, odontológicas, fisioterapeutas e psicoterapeutas, terapeutas ocupacionais; com escolas particulares direcionadas ao ensino infantil e fundamental, de línguas e academias privadas que oferecem aulas de dança, artes, música que, junto às práticas esportivas, desenham também a paisagem urbana do bairro, porém, a condição de serem “pagas”, exclui a maioria das crianças participantes da pesquisa. Esta configuração urbana traz à tona a discussão sobre a segmentação dos espaços urbanos conforme diferentes categorias sociais, em especial no Campeche, em função da questão socioeconômica.

²⁴ De acordo com Ferrari (1977), os equipamentos urbanos compreendem as obras e serviços, sejam públicos ou de utilidade pública, que permitam a realização da vida de uma população.

Mesmo com o advento desses equipamentos urbanos, ainda predomina um sistema de esgoto inadequado, ausência de espaços coletivos de convivência para a comunidade,²⁵ um transporte coletivo moroso e uma precária condição viária que, segundo Tirelli, Burgos e Barbosa (2007), estimula as tendências ao transporte individual, favorecendo certas camadas econômicas da população do bairro. As ruas não são calçadas, falta de acostamentos e calçadas para pedestres e uma ciclovia que não cumpre integralmente sua proposta, são aspectos questionados com frequência pelos moradores de diversas camadas sociais. Importante registrar que há trechos, em frente a grandes condomínios de casas e prédios, em que as calçadas existem e são extensas, o que revela as desigualdades socioeconômicas instaladas no bairro.

Além disso, o acesso ao bairro apresenta problemas, já que, com o aumento populacional desordenado e não planejado de Florianópolis, o número de veículos é excessivo, formando filas e tornando as ruas ainda mais perigosas. Esse aspecto configurou reclamação constante dos participantes da pesquisa: de parentes das crianças, das/os profissionais da escola, como das próprias crianças “Tomara que não tenha fila”, afirmou Raquel quando voltávamos do passeio à Lagoa da Conceição.

Essas características urbanas e seus embates na comunidade, ligados ao processo de crescimento, são fortes características do bairro, importantes de serem expostos, uma vez que caracterizam os espaços públicos onde as crianças participantes dessa pesquisa transitavam, bem como, independentemente das diferenças geracionais, era tema recorrente entre os participantes da pesquisa. Numa perspectiva sartreana, os atributos dos lugares oferecem um campo de possibilidades mais ou menos aberto, que envolve limites e obstáculos como facilitadores de determinados modos de vida, importantes de serem reconhecidos se temos como objetivo elucidar os modos de infâncias de crianças moradoras do bairro em questão. Sobre essa temática, ainda, resalto o que afirma Pierre Mayol

assinatura que atesta uma origem, o bairro se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo

²⁵ Projeto do Parque Cultural do Campeche (PACUCA) está em fase de aprovação como resultado, também, de lutas comunitárias, onde as crianças de algumas escolas no bairro estiveram envolvidas.

processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública. (2008, p.44).

2.3 A Escola de Ensino Básica Januária Teixeira da Rocha

Sendo uma das escolas públicas do Campeche, a Escola de Ensino Básica Januária Teixeira da Rocha (“Januária”, como assim era chamada no bairro) está localizada próxima a um conjunto arquitetônico que congrega a Igreja Católica, considerada patrimônio histórico de Florianópolis, o Salão Paroquial, o Centro Comunitário e o Cemitério. O referido conjunto é construído na restinga sendo que, atrás dele, encontram-se o mangue, as dunas, a praia e o mar, como ilustra a Figura 3.

Figura 3: Foto de satélite da localização da Escola Básica Estadual Januária Teixeira da Rocha, com destaque para a Vila do Campeche no recorte de aproximação.



(Fonte: Adaptado de: Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis – IPUF - http://geo.pmf.sc.gov.br/geo_fpolis/)

Esses elementos naturais tornam a escola um lugar geograficamente privilegiado na ilha de Santa Catarina e no bairro. Também fazem com que a escola componha um espaço que não faz esquecer a cultura local: o barulho do mar e dos pássaros, o cheiro de maresia, a circulação de moradores pela rua, que passam cumprimentando a todas/os, a entrada e saída livres de algumas crianças que podem fazer o trajeto escola-casa/casa-escola sozinhas, já que residem nas proximidades. Além disso, atividades realizadas na Igreja Católica, no Centro Comunitário ou no espaço em frente a ambos, como feiras, festas religiosas, etc., eventualmente congregavam, as pessoas da comunidade, sendo a passagem pelo entorno da escola obrigatória, assinalando para os transeuntes ou festeiros, a história ou a existência das crianças naquele local.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPI), “Januária” é a escola básica mais antiga do Campeche, fundada em 1923, época em que se chamava Escola Campeche e conjugava casa, comércio e escola, trabalhando com o 1º, 2º e 3º anos. A partir de 1950 agregou também o 4º ano. Em 2000, abrigando também o 5º ano, passou, conforme portaria E/017/Sed de 23/03/2000 no D.O.E nº 16387 de 05/04/2000, a ser chamada Escola de Ensino Básica Januária Teixeira da Rocha (em homenagem a professora Januária Teixeira da Rocha, normalista que dedicou 27 anos de seu trabalho à escola, com atividades articuladas à igreja católica do Campeche), dividindo espaços com a escola municipal e outras escolas privadas do bairro.²⁶

No início de 2005, ocorreu uma mudança estrutural resultando em uma ampliação de espaço escolar, que passou a contar com três salas de aula, uma delas com banheiro; uma sala de informática; uma sala de professoras/es, com banheiro; uma sala de direção; uma cozinha; um depósito de merenda; um depósito de material de limpeza; um depósito de materiais diversos; um banheiro masculino e um feminino; um refeitório numa área coberta. Como não havia biblioteca, o acervo bibliográfico estava distribuído nas salas de aula e na direção. Como a escola estava desprovida de quadra ou extensa área coberta adequada para a prática de educação física, esta atividade era realizada no espaço da rua, em frente à Igreja católica e ao Centro Comunitário, área

²⁶ A segunda escola pública situada no Campeche, a Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, foi fundada em 1945 como escola isolada, tornando-se escola básica em 1984 (Fonte: <https://sites.google.com/site/aecebbrigadeiroeduardogomes/>).

destinada aos pedestres. Abaixo apresento, na Figura 4, algumas imagens desse espaço.

Figura 4: Estrutura física da Escola Januária Teixeira da Rocha



(Fonte: Arquivo pessoal)

Existia na escola o desejo de ofertar todo o ensino fundamental (1º ano 9º ano), porém, não havia espaço para ampliação do prédio escolar, já que o terreno que a abriga é pequeno e está praticamente ocupado pela área construída. Uma solução seria que o espaço atrás da escola, um extenso terreno baldio, fosse cedido para tal fim, uma reivindicação da comunidade aos órgãos públicos há tempos. Quanto ao quadro de funcionários, a escola contava com docentes que se dividiam em diferentes funções: diretora; assistente pedagógica; secretária e as responsáveis pelas salas de aula (admitidas em caráter temporário (ACT); com uma merendeira e uma servente. Entre as docentes de sala de aula, com idade entre 37 e 45 anos, três tinham pelos menos 10 anos de profissão e trabalhavam em dois turnos. Duas delas, na mesma escola, no período vespertino e outra numa escola de outro bairro. Duas delas eram casadas e possuíam dois/duas filho/as cada uma (contando com o trabalho do marido para composição da renda familiar), sendo uma delas solteira e sem filhos/as (sendo sua única renda o salário de

professora). Uma delas morava no bairro e duas não. A professora de educação física também era moradora do bairro, sendo solteira, com idade aproximada de 30 anos, trabalhava em dois turnos, um na escola em foco e outro numa escola particular. O professor de artes trabalhava em outra escola pública, era casado, possuía um/a filha/o e morava em um bairro próximo, contando exclusivamente com a salário como professor. A equipe, secretaria, assistente pedagógica, servente, merendeira, era moradora do bairro. A diretora morava num bairro próximo ao Campeche, estando na direção da escola há alguns anos.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (PPI), a relação da Escola Januária com a comunidade é “amistosa”, sendo que convivem neste espaço o ‘manezinho’, sua família, história e tradição e as pessoas vindas de diferentes cidades e estados [...] tem crianças de todos os níveis socioeconômicos [...] é bom salientar que os pais fazem opção pela nossa Unidade Escolar por dois motivos relevantes: o primeiro diz respeito a ótima qualidade de ensino e, o segundo, por ser uma escola pequena o ambiente de convivência é excepcional (s/d).

Na concepção filosófico-pedagógica da escola fica explicitada a concepção do homem “como resultante de um processo histórico” (PPI, s/d), sustentada na perspectiva sócio-histórico-cultural, com referências a Karl Marx e a Vigotsky. O texto do PPI se organiza reiterando termos como: consciência coletiva, participação e transformação social, cultura, história, dialética, apropriação de conhecimento, uso social de instrumentos, singularidade do indivíduo, co-responsabilização e coparticipação do grupo como um todo. Destaca-se também a aprendizagem vinculada aos interesses significativos por parte dos alunos frente à elaboração de novos conhecimentos. Com relação às professoras e professores, fica marcada a função de reinventar o espaço de sala de aula, já que cada um “não é apenas mediador, mas interventor, no processo de ensino-aprendizagem” (s/d). O PPI está organizado conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Plano Anual de Educação do Estado de Santa Catarina.²⁷

²⁷ Outras características da escola podem ser verificadas no site <http://www.qedu.org.br/escola/226683-eeb-januaria-teixeira-da-rocha/contexto?rede=estadual>, organizado pela Secretaria Estadual de Educação.

Percebia-se no contexto escolar também a influência da migração e da crescente urbanização. Conforme minha primeira conversa com a diretora da instituição, o total de alunos regulares na Escola era de aproximadamente 100 crianças em 2011, sendo muitas delas migrantes, vindas do interior do estado e de estados vizinhos (RS, PR e SP). Em 2012 esse número se reduziu para cerca de 70 crianças distribuídas entre o período matutino, 3º, 4º e 5º anos, com 40 crianças (nove compunham o quarto ano, com uma desistência durante o ano, dez o quarto ano, com duas desistências, e 18 o terceiro ano, também com uma desistência), e o vespertino, 1º ao 2º anos, com 30 estudantes.

Devido à redução do número de alunos da escola criou-se um debate sobre a junção das duas turmas, entre o 4º e o 5º anos, após o primeiro semestre letivo de 2012 ter iniciado, o que gerou embates políticos entre escola, políticas educacionais e comunidade. A proposta dessa junção foi entendida, também, como um indicativo do desejo público de fechar a escola, já que havia uma escola municipal maior no bairro que prometia acolher com melhores condições o ensino fundamental. A forte mobilização da comunidade escolar em defesa da escola, com protestos e passeatas junto à Secretária de Educação Estadual, indicava que a escola era um importante elo com as pessoas que viviam no bairro há bastante tempo.

A junção, almejada pela Secretaria da Educação do Estado, previa a formação de uma turma multiseriada, arranjo costumeiro mas nem por isso pouco problemático, no sistema de educação rural brasileiro. Porém, para os profissionais daquela escola e para os pais das crianças envolvidas, essa proposta foi refutada através de audiências na Secretaria, uma vez que era inaceitável por dois motivos: o primeiro tinha relação com a falta de planejamento da proposta pedagógica, exacerbada pelo fato de o ano letivo estar em andamento, com questões relativas a conteúdos, a preparação de professores, etc., já que turmas desse tipo pressupõem metodologia diferenciada e, especialmente, um preparo das crianças para viver uma realidade distinta de suas histórias escolares, como descreveu Adriana Kremer (2007).²⁸ Assim, a proposta foi avaliada como essencialmente pautada em preocupações

²⁸ Kremer (2007) analisou o processo de fechamento de escolas de uma localidade do interior de Santa Catarina. Mostra o quanto a extinção da escola foi difícil para a comunidade, levando a sentimentos de desvalor, impotência e tristeza. Os moradores definiram a escola como um centro de variados acontecimentos, para além da educação formal dos filhos.

administrativas, que pouco pareciam se preocupar com os atores da escola e com as crianças.

O segundo motivo de resistência residia na preocupação com a continuidade da existência da escola e envolvia uma luta de outra ordem, que tem relação com a urbanização acelerada que o bairro vem atravessando. Extinguir uma turma daria sentido ao projeto de extinguir a escola, por ser pequena e não atender à lógica das grandes escolas urbanas (de agrupamento/nucleação). Desde início dos anos 2000, o processo de nucleação no Brasil é um fenômeno evidente nas áreas rurais, situação em que as escolas das localidades interioranas são fechadas, as crianças deslocadas para o centro urbano do município, sendo o transporte escolar o responsável por sua mobilidade. Este projeto é fonte de intensas críticas, pois muitas crianças se deslocam, às vezes, por grandes distâncias para chegar à escola, saem de casa muito tempo antes do início de suas aulas, permanecendo horas no transporte e têm dificuldades de relacionar o seu dia-a-dia com os modos de vida urbanos, predominantemente descritos nas escolas.

O projeto de nucleação deveria pressupor um longo processo de discussão com a comunidade, efetivando a inclusão das realidades locais nas discussões geradoras dos planejamentos político pedagógicos, entretanto, nem sempre esses quesitos são cumpridos integralmente (KREMER, 2007). Assim, um dos grandes debates sobre essa política envolve o fato dela atender, muitas vezes, a um modelo padronizado no sistema educacional, impondo uma homogeneização que mantém o compromisso com uma educação universalizante, hegemônica, eurocêntrica, colonialista, urbana, branca, classista, que acentua as desigualdades entre as diferenças sociais, não incluindo a diversidade própria de um país como o Brasil, como já assinalou Fúlvia Rosemberg (2001).

Fiz um paralelo entre a história da educação no campo e a do bairro em estudo, mas, nesse último caso, não se trata de uma escola do campo (apesar de manter atributos similares e tão peculiares quanto) e sua possível extinção não implica mudanças e distâncias territoriais tão marcadas, uma vez que as grandes escolas se localizam no próprio bairro ou em fronteiras com bairros vizinhos. Porém, há um forte discurso, nos centros urbanos, favorável à adesão a grandes escolas, que congregariam, em tese, melhores condições físicas, com maiores recursos e melhores professores. Frente a este projeto, não é difícil entender o movimento de parte da comunidade em não mais matricular seus filhos nela (resultando em um número baixo de matrículas na

escola), uma vez que estava posta a ameaça das crianças não terem continuidade em seus estudos naquele espaço e também por ser um espaço pouco atrativo, já que com uma estrutura pequena, comparativamente a outra escola municipal do bairro ou outras escolas públicas localizadas nos bairros próximos. A população parece se dividir entre a promessa do macro “avanço social”, “mais rico” e urbano, e a dúbia existência do micro, “mais simples” e rural ou tradicional, o que expressa a comum ambiguidade frente às mudanças culturais, vividas também nos espaços definidos fundamentalmente como “das crianças”, afetando-as.

Desse modo, a escola não compunha um território neutro, mas “transpirava” a história passada no bairro, debatia-se para inscrever uma história no presente (diante das transformações no bairro, provocadas pelo fenômeno da migração, urbanização, exploração e transformação ambiental que alteravam aceleradamente a cultura local e os processos de subjetivação das famílias e das crianças) e que tecia, inevitavelmente, um futuro incerto. Portanto, compreender suas ideologias e embates tornou-se fundamental para entender as infâncias das crianças pesquisadas, já que elas eram constantemente interpeladas por essas questões.

3 PARTE I – SER CRIANÇA NA ESCOLA

“A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre as crianças e nas interações entre crianças e adultos”.

(Manuel Sarmiento).

3.1 Trajetória metodológica realizada na escola

Início a descrição de minha trajetória realizada no espaço escolar, relatando o primeiro contato com esse contexto e com as crianças participantes da pesquisa, seguindo para a contextualização das decisões metodológicas adotadas em função dos acontecimentos ali vivenciados:

Do portão da escola a seguinte visão: no hall várias crianças jogavam *ping-pong*, algumas assistiam, outras conversavam sentadas ou andando de um lado para o outro, muitas rindo. Havia uma organização do ambiente que marcava o fim da refeição e do recreio: uma mesa no centro da área – que ficava entre a mesa de *ping-pong* e três mesas compridas com bancos para refeições - com duas panelas e uma bacia. Uma mulher de branco [merendeira] estava sentada junto a esta mesa, conversando com outra criança. Havia uma mulher de costas para a entrada, conversando com outra criança. Abri o pequeno portão de ferro e entrei. Pareceu que não fui notada e aproveitei para olhar mais um pouco o cenário... a escola era mesmo pequena, as crianças corriam e riam, pareciam felizes...a merendeira, então, buscou meu olhar. Pedi pela diretora. Ela

apontou que era a mulher que estava de costas para mim [...] após me apresentar e ser recebida com um sorriso pela diretora, ela pediu um minuto, encerrou o recreio com o som de um apito e fomos para uma sala, a da direção. Reparei que as crianças atenderam prontamente, dirigindo-se para as salas de aula acompanhadas de suas professoras. (Diário de campo, 07/12/2011).

Nesse dia apresentei o tema geral de meu trabalho à Márcia²⁹ (diretora) e esclareci que a pesquisa estava em construção, que os direcionamentos iriam depender dos acontecimentos no campo, da escuta das crianças, de questões que ocupavam seus cotidianos e fossem significativas em suas infâncias. A profissional me acolheu animadamente afirmando que a escola estava aberta a pesquisas e estágios, contando brevemente sobre a situação política da instituição (informada na caracterização da mesma escola no capítulo anterior).

Ainda nessa oportunidade, apesar de ser final do ano letivo (dezembro), pude participar da aula da professora Anita realizada na sala de informática, com aproximadamente 15 crianças do quarto ano. Esta aula se baseava numa escolha livre por jogos ou atividades na internet, seguida de um debate realizado em sala de aula, onde nos dispusemos (as crianças, a professora e eu) sentadas no chão, em círculo. O assunto central, guiado pela professora, foi o uso da internet o que gerou diálogos como as diferenças entre a vida virtual e a vida real, as vantagens e as desvantagens da internet, a rotina no uso da internet e sua relação com o fato de ficarem sozinhas em casa, a mídia televisiva, seguindo para assuntos como comportamentos emotivos, diferenças entre camadas sociais, estética, diferenças entre meninos e meninas. Ao término da aula, Anita solicitou que eles/as escrevessem um texto sobre o que discutimos naquela manhã, dizendo que poderia passá-los para mim “*acho que vai ser interessante para ti*”. Essa experiência foi muito animadora e motivadora, tanto pelo acolhimento por parte das crianças e de Anita, como pelas posturas e falas das crianças que demonstravam interesse no debate, desprendimento e várias facetas de suas infâncias e da realidade social de que participavam.

²⁹ Informo que todos os nomes utilizados nessa tese, de pessoas adultas e de crianças, são fictícios.

Na retomada do trabalho na escola (em junho do ano seguinte)³⁰ acordei com Márcia que iniciaria minhas atividades no período matutino (que era mais viável em função de meus horários de trabalho) e, por sugestão dela, com o terceiro ano, por ter maior número de crianças, por já conhecer a professora Anita (agora professora dessa série) e também pela situação incerta do quarto e do quinto anos (diante da proposta da Secretária da Educação de unificar essas turmas). No dia seguinte à conversa com Márcia as crianças fariam uma saída de estudos da escola, tendo como destino: o Festival e Fórum - Florianópolis Audiovisual do Mercosul – (FAM), no Centro de Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina, atividade que fui autorizada a acompanhar.

Participaram desse passeio em torno de 30 crianças do turno matutino, as professoras de cada turma e a própria diretora. Durante a viagem de ônibus, na ida, na volta e no próprio evento, pude estabelecer as primeiras interações com as crianças, independentemente da turma, assim como com as diferentes profissionais. Nessa ocasião, chamou minha atenção o entusiasmo das crianças em sair do bairro, a curiosidade em transitar pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ir ao teatro e também a falta de instrumentalização por parte dos adultos para que as crianças pensassem os trajetos, os objetivos do passeio, e se apropriassem daquela experiência de uma forma mais qualificada. Ainda, essa experiência demonstrou, metodologicamente, que eu poderia circular entre as crianças de diferentes idades e turmas na escola, não me atendo às segmentações por faixas etárias (apesar da dificuldade de fugir dela devido à própria organização do sistema educacional).

Assim, durante os sete meses da pesquisa na instituição escolar realizei, ao mesmo tempo, o movimento de estar com o coletivo (todas as turmas juntas), e a imersão específica nas turmas a partir de observação participante em aulas regulares, salas de aula, educação física, informática, artes, lanches, recreios, intervalos, entradas e saídas da escola, passeios, festas em datas comemorativas, assim como de oficinas semanais (momentos em que as crianças realizavam atividades coordenadas por mim) realizadas separadamente com as três turmas, que geralmente ocorriam posteriormente às observações das aulas.

As oficinas semanais realizadas geralmente em sala de aula tinham a duração de uma a duas horas e objetivavam buscar o

³⁰ Minha volta foi apenas no final do primeiro semestre letivo em função de um problema de saúde.

estreitamento de vínculos, realizar investigações sobre a história de vida das crianças e suas famílias, conhecer a relação entre os pares e a explorar as opiniões das crianças sobre diferentes temáticas. O terceiro ano foi privilegiado, já que foi acompanhado durante todo meu percurso na escola, com pelo menos dois encontros semanais, enquanto nos quarto e quinto anos os encontros em suas salas de aula, além de iniciarem posteriormente, ocorreram em menor número. Sobre o terceiro ano, também, o envolvimento das crianças com o trabalho, visíveis na animação, participação, solicitação de atividades, bem como a parceria da Anita, foram fatores que contribuíram para que meu convívio com essa turma fosse mais intensivo e também para que minha permanência no campo se prolongasse. Ouvi algumas vezes, no início do trabalho, as crianças e também a Anita brincarem, rindo, com crianças de outras turmas quando estávamos entrando em sala de aula após o recreio “*ela é nossa, nem vem*” (dirigindo-se a mim).

É relevante esclarecer que nas aulas regulares eu tinha uma postura mais de espera: observava e participava por solicitação das crianças e também das professoras, a partir dos acontecimentos no grupo. As primeiras comumente solicitavam auxílio na resolução de problemas de matemática, esclareciam dúvidas sobre a forma gramatical das palavras, contavam alguma novidade aos cochichos, reclamavam de colegas que estavam “incomodando” ou não estavam fazendo a tarefa solicitada, reclamavam de sono e de algumas atividades “*isso é chato*”, ou mesmo da professora. Anita, por exemplo, tentava me envolver nas discussões sobre alguns conteúdos, em especial os voltados a textos de literatura, indagando minha opinião (o que num primeiro momento me deixava incomodada, até perceber que poderia aproveitar para relacionar os assuntos com questões de minha pesquisa), confidenciando seus conflitos com relação a políticas educacionais e alguns problemas pessoais ou, ainda, fazendo reclamações e observações sobre desempenho e comportamento de alguma das crianças. Nas aulas de informática eu era mais ativa, passando pelos computadores das crianças, fazendo perguntas, explorando gostos, demonstrando minha curiosidade, meu desconhecimento dos sites e jogos e certa inabilidade para os jogos. As crianças também me chamavam para acompanhar o que estavam fazendo e me davam dicas de como proceder.

Já os momentos das oficinas foram pautados na ludicidade, na forma de brincadeiras e conversas, nem sempre por mim propostas ou dirigidas, que aconteciam num ‘tempo livre’ que as crianças tinham

comigo, geralmente no espaço da sala de aula.³¹ Esses espaços possibilitavam atentar para as escolhas e posicionamentos das crianças diante dos acontecimentos, para as concordâncias e discordâncias no grupo, as afinidades e diferenças, etc. A importância dos momentos semanais com as crianças, também se devia às conversas/entrevistas informais em subgrupos ou individuais e entrevistas coletivas na forma de grupo focal, a partir de uma temática lançada à turma. Essas conversas eram provocadas por um assunto inicial que eu sugeriria, um recurso fílmico, uma produção textual, uma brincadeira, uma leitura, ou acontecimentos e histórias relatadas pelas próprias crianças, e aconteciam em quase todos os encontros, no início deles ou no final.

Nessas ocasiões, geralmente sentávamos em círculo (ou quase círculo, já que alguns se deitavam ou sentavam-se desalinhados) e eclodiam os diferentes pontos de vistas e discussões. Como afirma Patto (1990, p. 352) sobre os trabalhos nas escolas “basta oferecer-lhes o espaço e o tempo para que reflitam coletivamente sobre suas experiências”. Nesses momentos eu assumia ao mesmo tempo um papel de coordenadora do grupo, observadora e participante. Vale destacar que os grupos de discussão não ocorriam de modo necessariamente ordenado, já que havia várias falas infantis ao mesmo tempo e inícios muito rápidos de conversas paralelas (algumas vezes sobre o assunto em foco, muitas outras não), também eram interrompidos por solicitações de brincadeiras e por curiosidade com o que faríamos “depois”, pelo entusiasmo que revelavam com o “nosso espaço” e, como consequência, não tinham uma longa duração, dinâmica que eu respeitava.

A opção por estar com as crianças em grupo, ou no grupo focal com todos, ou conversas informais com subgrupos, também se amparou no entendimento de que facilitaria a proximidade entre adulta/pesquisadora e as crianças, como forma de evitar constrangimentos e de retirá-las das atividades realizadas em conjunto na escola e, também, como uma oportunidade de conhecer a relação entre os pares. Sobre isso concordam Graue e Walseh (2003), Pires (2007), Silvia Vieira Cruz (2010), entre outros.

³¹ Apesar de explicar às professoras que não era necessário que estivessem presentes nesses momentos, Anita raramente se ausentava, se instalando num canto da sala ou, às vezes, participando de alguma atividade. As professoras do quarto e quinto anos raramente participavam, na maior parte das vezes deixando-me sozinha com as crianças.

Com o coletivo de crianças, em atividades conjuntas, recreios, entradas e saídas da escola e passeios, observava a interação das crianças de diferentes idades, participando dos acontecimentos, atenta às formas delas se relacionarem, suas brincadeiras preferidas, os principais assuntos, a forma como a presença de marcadores sociais como gênero, raça/etnia, classe e lugar de origem ali se interpunham, a relação com a materialidade escolar e com os profissionais da escola. Ao mesmo tempo, estabelecia conversas bastante informais com as crianças e funcionário/as, obtendo informações sobre suas histórias de vida, interagia e participava ativamente das brincadeiras e atividades. Vale marcar que a minha chegada a escola em momentos em que as crianças estavam no recreio ou antes do início das aulas, de manhã cedo, era recebida com muito entusiasmo pelas crianças que me recepcionavam com abraços no portão da escola, especialmente as do terceiro ano, ou ainda com alguma “novidade” para contar “*ai Zu, estou com dor de barriga hoje*” (Antônio); “*o professor de artes não veio hoje*” (Vitor); “*vamos para a educação física agora*” (Mário); “*olha minha roupa nova*” (Paulo).

Desse modo, os procedimentos orientadores da pesquisa no contexto escolar incluíram minha entrada na escola, familiarização e posterior convivência com a comunidade escolar, crianças, funcionárias e alguns familiares. Em horários semanais específicos para a pesquisa, em que as crianças ficavam sob minha responsabilidade, os recursos metodológicos utilizados, além da observação participante, foram múltiplos: brincadeiras quase sempre propostas pelas crianças e algumas por mim, rodas de conversa com temas, ora propostos por mim, ora surgidas espontaneamente nos grupos, recursos audiovisuais como filmes e músicas, material artístico como tintas, massinha de modelar, colagens, recortes, desenhos, computadores, registros fotográficos e filmagens realizadas pelas crianças e por mim, produções textuais breves, uso da lousa para escrita, para desenhos ou como suporte para brincadeiras, entre outros. Todas as atividades foram descritas em diário de campo, sendo que algumas contaram com registros audiovisuais (filmagens, fotografias e gravação de voz).

Importante assinalar que, ao mesmo tempo em que me vinculava às crianças, também cuidava das relações com os adultos da escola, buscando parcerias de trabalhos em conversas informais, “nos corredores”, nos intervalos, antes e após o término das aulas. Realizei também uma entrevista coletiva formal com as professoras, participei

das reuniões com os pais em meados do ano e do conselho de classe junto às professoras no final do ano.

As festividades promovidas pela escola também se configuraram um importante espaço de criação de vínculos com as professoras, com as crianças e com algumas famílias, tanto nos momentos de organização e planejamento, como nos de execução (dos quais participei ativamente). São exemplos desse tipo de atividade: a festa junina, projeto música clássica nas escolas, dia das crianças, passeios promovidos pela escola, festa de natal e encerramento e passeio ao cinema³² com o terceiro ano, promovido por mim. Fatos que revelaram também a boa acolhida pelos profissionais da escola foram: o convite feito pela diretora para participar das reuniões com os pais nas turmas da tarde “*pode ser bom para ti*”³³ (Márcia), a própria participação no conselho de classe, que foi decorrente também de um convite das profissionais; a inclusão na lista de presentes do dia do/as professores/as (um enfeite de artesanato produzido pela funcionária responsável pelos serviços gerais) e da lista de presentes da diretora no final de ano (um brinco); ter sido convidada para um passeio de confraternização da/os funcionários no final do ano, um passeio à Ilha do Campeche. É importante caracterizar as interações com os atores da escola, pois ela possibilitou o desenvolvimento do percurso metodológico efetivado, criando condições mais favoráveis para que eu tomasse as decisões que me pareceram as mais adequadas na pesquisa.

O encerramento do trabalho na escola foi condicionado a duas questões. A primeira delas, a percepção de que as experiências vividas

³² No final do ano, antes das férias, eu promovi uma ida ao cinema para as crianças do terceiro ano, com quem permaneci por mais tempo em contato na escola, como forma de encerramento de minhas/nossas atividades de pesquisa. A sugestão por este espaço se deu pelo conhecimento de que havia muitas crianças dessa turma que haviam estado apenas uma vez no cinema, outras iam “*de vez em quando*”. Talita disse que foi poucas vezes “*porque não tem ninguém para levar*”, uma minoria relatou que ia com maior regularidade e algumas (Ana, Marine, Fran) nunca haviam ido. A decisão por esse passeio se deu a partir de uma votação, ou o cinema, ou um parque florestal, realizada pelas crianças – a votação pelo cinema foi unânime (após se certificarem que não teriam gastos). Nesse dia, nos acompanharam a mãe de Júlio, de Laís e Liana e a mãe de Sofia. De micro-ônibus, fomos a um cinema localizado no interior de um Shopping de Florianópolis.

³³ Este foi o único convite que não aceitei, impossibilitada por meus compromissos de trabalho.

pelas crianças no ambiente escolar (acontecimentos, assuntos, brincadeiras e dinâmicas relacionais) passaram a se “repetir”, revelando certa rotina e regularidade. A segunda questão, o entendimento de que permanecer interagindo com as crianças até o final do ano letivo, acompanhando as atividades do final do ano comemorativas e pedagógicas, era um sinal de consideração, respeito e agradecimento aos envolvidos no campo, crianças e adultos, que tão abertamente me receberam em seu espaço de estudo e de trabalho.

É relevante assinalar que, paralelamente à minha participação na escola, realizei visitas às casas de cinco famílias, de dois meninos Júlio e Paulo, e de cinco meninas, Liana e Laís (irmãs), Sofia e Marine (primas) e Talita. A escolha dessas famílias iniciou a partir de uma lista de telefones das crianças do terceiro ano, registrado no cadastro da escola e, especificamente, pelos números de telefones fixos, que não eram muitos. A primeira visita foi à casa de Sofia, com a presença de Marine (suas mães eram irmãs e suas casas eram localizadas no mesmo terreno). A segunda foi à casa de Talita. As visitas às casas de Júlio, Liana e Laís (irmãs), foram agendadas no contra turno escolar, na ocasião em que ocorreu o evento “Música Clássica nas escolas”. A quinta foi a de Paulo que, sendo vizinho de Liana e Laís, e participando da visita a casa delas, solicitou agendar uma visita a sua própria casa também. Estas visitas contribuíram com o entendimento de como as famílias percebiam a escola das crianças e se relacionavam com ela, bem como tornaram possíveis vislumbrar aspectos importantes do cotidiano das crianças, para além da escolarização. As vozes de alguns familiares, portanto, estarão presentes em alguns momentos dessa discussão.

Os acontecimentos, observações e as entrevistas informais dessa etapa da pesquisa foram especialmente registrados em diário de campo, sendo que alguns momentos contaram com audiografações e em outros com imagens fotográficas e filmicas (produzidas pelas próprias crianças e por mim). As produções artísticas e textuais das crianças expostas no papel também foram fontes importantes de informações.

3.1.1 Uma nota sobre fazer-se pesquisadora no contexto escolar: expectativas e aprendizagens

Pensando na especificidade do grupo estudado, destaco que as brincadeiras que envolviam movimentos corporais, jogos e desafios,

bem como materiais artísticos foram melhor aceitas pelas crianças de todas as turmas. Já a linguagem escrita ou a produção textual era um recurso pouco produtivo por, pelo menos, dois motivos. O primeiro, esse era um tipo de proposta associado às tarefas escolares, que as crianças recusavam francamente; e o segundo, para muitas crianças, havia dúvidas quanto à maneira de escrever as palavras corretamente e quanto à elaboração de frases. Por isso, esse recurso se mostrava limitado como fonte de informações. Assim, pude explorar a escrita em atividades pontuais, onde pedia para que caracterizassem brevemente algumas situações, sentimentos, informações, etc.

Com relação à linguagem oral, parecia inicialmente haver duas dificuldades principais: a restrição de respostas verbais imediatas, mais elaboradas e extensas aos questionamentos feitos por mim, e o fato de que na maioria dos momentos, as crianças, meninas e meninos, não queriam conversar “sério” (sob o meu ponto de vista), elas queriam brincar comigo e entre si, fazer coisas divertidas, rir. Preferiam, nos momentos em que estavam comigo, não fazer nada relacionado com a sala de aula e com a concentração exigida no ensino escolar. Associadas a esses elementos, as diferenças de idade entre nós originavam formas diferentes de utilizar as possibilidades linguísticas e de abstração que permitem a compreensão de conceitos mais elaborados.³⁴ Esses aspectos geraram insegurança de minha parte, até o momento em que pude perceber o quanto minha postura ainda era norteadada por noções adultocêntricas e etnocêntricas, ou seja, a forma como eu fazia as questões para as crianças e esperava por respostas não tinha sentido para elas e nem a urgência que tinha para mim (além disso, não acordavam com minha proposta etnográfica).

Para Demartini (2009, p.14), essa é uma das questões no estudo com gerações mais novas “como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores adultos e sujeitos-crianças”. Cruz (2010, p.16) também problematiza esse aspecto quando afirma que “adultos e crianças apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham (as quais devem ser igualmente valorizadas e

³⁴ Sawaya (2001) pontua a partir do trabalho com crianças de camadas populares que elas têm uma rica linguagem, mas que precisam encontrar interlocutores para efetivá-las, sendo que a instituição escolar (e eu acrescento os/as pesquisadores/as) nem sempre está preparada para lidar com outras culturas, preferindo diagnosticar pobreza na linguagem das crianças.

analisadas), a situação de pesquisa inverte o que a prática cotidiana usual entre adulto e criança geralmente estabelece”. Assim, me esforçava para usar um vocabulário bastante objetivo, claro e acessível possibilitando o entendimento e, com isso, a viabilização de meus propósitos nas atividades realizadas. Do mesmo modo, estabelecia outra relação com o tempo, já que as respostas aos meus questionamentos não vinham de modo imediato ou direto, mas conforme o tempo compartilhado com as crianças, quando eu menos esperava, em situações diversas, enquanto realizávamos atividades díspares, nem sempre apenas verbais. Os assuntos e as opiniões se sobrepunham, criavam sentidos no conjunto ou, ao contrário, aniquilavam-se quando estavam em conjunto, dinâmica com a qual fui me familiarizando.

Diante dessas experiências, refleti com Demartini (2009) sobre a importância de trabalhar com aquilo que não é dito, ou com aquilo que é dito de modo sintetizado em uma palavra. Concordei, também, com Da Matta (1981) quando este ressaltou que o método etnográfico marca comutação e mediação, na medida em que pretende uma ponte artesanal e paciente, que depende das pessoas e suas particularidades emocionais, culturais entre dois universos culturais de significação, o do/a pesquisador/a e do/a pesquisado/a. Essa postura de “estar junto” e de “espera” parece ter favorecido a proximidade e confiança das crianças em relação a mim, já que me colocava na postura de aprendiz, desejante para saber de seus saberes, o que de certa forma as empoderava como crianças naquele espaço institucional. Para além disso, possibilitou parceria e amizade entre nós, importante aspecto da etnografia, tal como mostrou Corsaro (2009, 2011) em suas pesquisas com crianças pequenas.

Desse modo, o desafio de romper com as posturas adultocentradas na pesquisa com as crianças foi preocupação constante. Estas no início da pesquisa na escola também estavam presentes não apenas em expectativas, mas em minha preocupação com o barulho excessivo que as crianças poderiam fazer quando estavam comigo em sala de aula e com o cuidado que deveriam ter no uso de alguns materiais da escola - que a mim foram disponibilizados para realização de atividades com elas - situações que geravam certa tensão configurando-se como um entrave no trabalho em alguns momentos. Berry Mayal (2005) e de Martin Woodhead e Dorothy Faulkner (2005) assinalam que as diferenças intergeracionais entre adultos e crianças, e as relações de poder nelas inerentes não devem ser ignoradas na pesquisa. O adulto legalmente, culturalmente, afetivamente não pode

eximir-se da responsabilidade diante das crianças. Ser adulta exige posicionamentos diante de princípios, valores e implica a responsabilidade de “filtrar” o que chega até as crianças (SANT’ANA, 2010), o que não deve indicar uma relação de desigualdade, mas sim de alteridade e reciprocidade.

Importante destacar que não foram apenas algumas expectativas e atitudes adultocêntricas de minha parte que tiveram que ser repensadas, mas dos professores e também das próprias crianças, aspectos nem sempre problematizados na literatura sobre o tema. Havia certa expectativa inicial por parte da comunidade escolar, de que eu corroborasse com a disciplinarização das crianças e também a busca de cumplicidade no “diagnóstico” sobre as crianças, vindo também de duas mães (agravado pelo fato de eu ser psicóloga). Nos dois aspectos adotei uma posição de escuta e não alimentei a continuidade dos assuntos, demarcando minha função como pesquisadora e sendo, gradativamente, respeitada nesse sentido.

Também as crianças na escola, inicialmente, adotavam algumas posturas de espera por minha iniciativa e orientação, direção, habilidade e conhecimento nas diferentes atividades, associado ao entendimento de que eu teria que apassar todos os conflitos entre elas, especialmente entre meninas e meninos, o que fazia com que se queixassem umas das outras para mim. Em muitas situações “esqueciam” de me chamar pelo nome, mas sim como “professora”. Aos poucos fui desconstruindo esse tipo de relação e elas puderam propor e participar mais ativamente, mostrando-se mais autônomas e permitindo que eu me colocasse também como aprendiz de diversos aspectos que desconhecia a respeito de seus modos de vida e de sua escola.

Autores como Quinteiro (2002), Ferreira (2006) e Leite (2011) ressaltam a dificuldade de realizar etnografia nas escolas, justamente pelo fato das relações intergeracionais estarem “viciadas” nesse contexto, o que torna a conquista de um lugar de pesquisadora nesse tipo de instituição um desafio. Ou seja, o adulto na escola, tradicionalmente, ocupa um lugar hierarquicamente superior, de poder e de saber, ele ensina e a criança aprende com ele, ele protege, sabe o que é melhor para as crianças e elas devem obedecer e atender mediante comportamentos disciplinados. Essas, portanto, são posturas esperadas nesse contexto, não apenas pelos adultos, mas pelas próprias crianças, às quais o/a pesquisador/a deve estar atento/a para não compartilhar e reproduzir.

Dessa forma, com o tempo, na escola, passei a não me incomodar tanto com materiais ou barulhos e nem com o olhar angustiado das professoras em momentos em que as crianças realmente bagunçavam durante as atividades que realizavam comigo. Em especial, porque tive certeza de que construía um espaço, como adulta, diferente de outras/os adultas/os que ali compunham o cenário escolar. Algumas cenas denunciaram isso, tais como quando para entrar na sala de aula, as crianças do terceiro ano orientaram-me a ficar na fila das meninas e ser a última já que eu era mais alta; quando questionaram porque eu não estava comendo a merenda da escola (enquanto nenhuma das pessoas adultas ali o faziam); quando utilizavam comigo uma linguagem pautada nas gírias que utilizavam entre si e estabeleciam conversas com assuntos diferentes dos que usavam para interagir com outros adultos na escola; quando faziam confidências sobre suas relações na escola ou lançavam a mim olhares cúmplices em momentos “difíceis” diante das exigências das professoras; quando me convidavam para brincar de pega-pega no recreio; quando não permitiam que eu ficasse de fora dos questionamentos ou de manifestar a minha opinião, tanto quanto elas, sobre os assuntos dos quais tratávamos.

Tendo feito estes esclarecimentos sobre a metodologia empregada, prossigo o texto apresentando as crianças participantes da pesquisa, minhas principais interlocutoras na escola.

3.1.2 As crianças participantes da pesquisa na escola

A pesquisa na escola pública de Ensino Básico Januária Teixeira da Rocha ocorreu com um pouco mais de 30 crianças que estavam matriculadas no turno matutino, entre os terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, sendo que a maioria estudava lá desde o 1º ano.³⁵ Na tabela a seguir apresento alguns dados de

³⁵ Informo que obtive o consentimento livre e esclarecido dos pais e da escola para que as crianças participassem da pesquisa, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, ao qual o projeto foi submetido e aprovado, sob o número do registro 08844012.5.0000.0121. Preocupe-me de modo especial com o consentimento das crianças, questionando seus desejos de participação e frequentemente lembrando com elas o tema da pesquisa, conhecer as infâncias, o que é ser criança, como vivem as crianças no Campeche...

identificação das crianças (explorados no decorrer dos próximos capítulos).

Quadro 1: Crianças participantes da pesquisa

(Continua)

Nome	Idade	Ano	Local de origem	Nº de irmãos	Profissão dos pais
Sandra	9	3º	RS	1 irmã mais velha	Mãe: manicure Pai: “encostado” por doença
Maria	8	3º	Florianópolis	-	Mãe: estudante Pai:
Jonas	7	3º	PR	1 irmão mais novo	Pai e mãe: transporte escolar.
Paulo	8	3º	Oeste SC	-	Mãe: caixa de supermercado Pai: motorista de ônibus
Chico	8	3º	Nordeste	1 irmã mais nova	Mãe: faxineira Pai: pedreiro
Antônio	8	3º	Oeste SC	-	Mãe: zeladora de um sítio Pai: - não tinha contato
Mário	8	3º	Florianópolis	-	Mãe: balconista Pai: -
Carlos	8	3º	Florianópolis	-	Mãe: - Pai: dono de um drive bar Avó: cozinheira em restaurante.
Beth	8	3º	RS	1 irmã mais nova	Mãe e pai: autônomos (haviam sido donos de microempresa/cozinha industrial)
Talita	8	3º	Florianópolis	1 irmã mais velha	Mãe: faxineira Pai: falecido
Marine	8	3º	Florianópolis	1 irmão mais velho	Mãe: atendente loja Pai: eletricitista
Fernanda	8	3º	RS	1 irmã mais	Mãe: promotora de produtos alimentícios.

				nova	Pai:
Laís	8	3°	Florianópolis	-	Mãe: babá Pai: pastor
Fabi	9	3°	Florianópolis		Mãe: faxineira Pai: serviços gerais
Lara	8	3°	Pai oeste de SC/ Mãe- Florianópolis	2 irmãs mais velhas	Mãe: dona de casa Pai: pintor
Sofia	8	3°	Florianópolis	1irmão mais novo	Mãe: faxineira Pai: pedreiro
Ana	8	3°	Florianópolis	1irmã e 3 irmãos mais velhos	Mãe: faxineira/artesã Pai: motorista de ônibus
Júlio	8	3	Florianópolis	1irmã mais nova	Mãe: matemática- não trabalha atualmente fora/dona de casa Pai: funcionário público/administração
Beto	11	4°	Florianópolis	1 irmão mais velho	Mãe: “encostada” por doença. Pai: - não tinha contato
Leila	10	4°	Florianópolis	-	Mãe: faxineira Pai: jardineiro
Marta	10	4°	SP	-	Mãe: jornalista (promotora de eventos). Pai: jardineiro
Afonso	11	4°	Florianópolis		Mãe: faxineira Pai: pedreiro
Vítor	11	4°	RS		Mãe: Pai:
Karen	10	4°	Florianópolis	-	Mãe: faxineira Pai: pedreiro
Ricardo*	10	4°	Florianópolis		Mãe: Pai:
Caio	10	4°	Florianópolis	-	Mãe: fotógrafa/pesquisadora Pai: topógrafo
Simone	10	4°	Florianópolis		Mãe: Pai:
Andrea	11	5°	Florianópolis	-	Mãe: balconista em

					loja Pai: aposentado
Grazy	11	5°	Oeste SC	1 irmã mais velha	Mãe: Pai: comissário de polícia
Mara	11	5°	Florianópolis	3 irmãs mais velhas	Mãe: faxineira Pai: -
Lucas	11	5°	SP	1 irmão mais novo	Mãe: dona de casa Pai: informática
Mateus	11	5°	Florianópolis	1 irmão mais velho	Mãe: cantina numa escola Pai: serviços gerais
Heitor	10	5°	Florianópolis	1 irmão mais novo	Mãe: dona de casa Pai: concertos de refrigeração
José	11	5°	Florianópolis	-	Mãe: técnica de enfermagem Pai: marceneiro
Rose	11	5°	Florianópolis	-	Mãe: cozinheira Pai: pedreiro
Liana	11	5°	Pai oeste do estado/mãe Florianópolis	2 irmãs, uma mais nova/uma velha	Mãe: dona de casa Pai: pintor

* Frequentou a escola por duas semanas.

Com exceção de uma criança, todas nasceram na cidade, grande parte proveniente de famílias nativas do Campeche, outras filhas de famílias que designei como mistas (um dos pais migrante e outro nativo) e outras, ainda, de pais migrantes, principalmente do oeste catarinense, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná. Quanto a suas origens étnico/raciais algumas crianças eram negras, outras brancas e a maioria se encaixava na designação de “pardo/a” proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quanto à condição socioeconômica e laboral das famílias das crianças, poucos pais contavam com curso superior (administração, jornalismo, topografia, matemática, computação), alguns eram trabalhadores/as assalariado/os, como motoristas de ônibus e atendentes em estabelecimentos comerciais, a maioria realizava trabalhos como autônomos, pedreiros, pintores, faxineiras, jardineiros, manicures e,

ainda, algumas mães eram “donas de casa”. Compunham essas condições de trabalho das famílias, ainda, casos de desemprego e de afastamento do exercício laboral por motivos de doença, bem como casos de famílias que contavam apenas com um dos pais para arcar com as responsabilidades financeiras e outras. Esse quadro permite afirmar que, em sua maioria, as crianças eram pertencentes às camadas populares. Quase todas as crianças possuíam casa própria, de dois cômodos pelo menos, segundo seus relatos, a qual dividiam com os pais e irmãos ou mãe e irmãos (a média era de um ou dois irmãos por cada criança); um caso de um menino que vivia apenas com a avó.

Assim, dou sequência a minha narrativa refletindo sobre o papel da escola na infância, explorando o cotidiano das crianças no espaço escolar preocupada em destacar os modos como se faziam crianças naquele espaço, como se relacionavam com os acontecimentos próprios desse contexto e o que estes indicavam sobre suas vidas. No entendimento de seus cotidianos, o contexto de sala de aula possibilitou várias facetas de análise, porém, tentei evitar cair na discussão aprofundada sobre as relações de ensino-aprendizagem, relações pedagógicas, interação professor/a aluna/o, funcionamento do sistema escolar, objeto de análise de tantos outros trabalhos, especialmente relacionados à psicologia educacional e à educação (até porque as situações observadas por mim sob esse panorama sugeriam um revisitar do conhecimento produzido até então). De tal maneira, os acontecimentos escolares que privilegiavam as relações entre as crianças, que oportunizam a expressão de seus modos de pensar e viver foram foco principal de minhas análises.

3.2 Uma nota sobre a relação infâncias, crianças e escolarização.

As ações cotidianas de cada criança da pesquisa, de dirigir-se até a escola, permanecer lá por um período de tempo e, sob olhar e direção de adultos que não eram seus familiares, relacionar-se com instrumentos, objetos e assuntos que também não eram parte de suas rotinas familiares, atendendo a eventos que obedeciam a sequências temporais definidas a priori e que exigiam deles posturas corporais controladas, bem como respostas adequadas, permanência num espaço fechado e um contato obrigatório com outras crianças de idades próximas, o que José G. Sacristán (2005) definiu como traços invariáveis da escola, parecia às crianças e a todos os envolvidos nesse

acontecimento (professores, familiares, moradores do bairro) um fenômeno natural e inquestionável, próprio da infância.³⁶

Essas ações se repetiam, tornando-se uma visão comum, naturalizada nas paisagens do bairro e na organização da vida social. Em geral as crianças chegavam à escola “a pé”, sozinhas ou acompanhadas por um/a adulto/a da família que, às vezes, se detinha para conversar com a profissional que fazia a recepção das crianças (selando a unificação de objetivos em relação ao “bem” da criança). Outra forma de chegar era de transporte escolar ou de carro (esse arranjo marcava também suas saídas). Às vezes com sono, outras entusiasmadas, as crianças deixavam seu material na sala de aula e voltavam para o pátio para juntar-se às/aos colegas e aguardar o momento de entrar nas salas de aulas. Tais cenas rotineiras, referentes à ação de ir e de chegar até a escola, expressavam e vivificavam processos históricos longos e complexos que, desde o início da idade moderna, entrelaçam acontecimentos de diferentes dimensões sociais: econômicas, religiosas, morais, científicas, políticas, jurídicas e subjetivas na direção de pautar a escola como o lugar fundamental das crianças e da infância, segregado de outros espaços sociais.

De acordo com Sacristán (2005, p.21) ser aluna/o e ser criança foram ou são conceitos e práticas criadas simultaneamente, “são duas imagens que se refletem, que projetam entre si seus respectivos significados”. Isto é, a própria noção de infância como um período de formação que deve ser dirigido pelo poder dos adultos (que já vinha se fortalecendo na criança entendida como filha/o) se consolidou ainda mais a partir do sec. XIX, com a popularização da escolarização. Diante do suposto despreparo moral, espiritual, físico, psicológico e de saber das crianças, defendidos por uma perspectiva iluminista de desenvolvimento, o estado, na figura da escola, passou a compartilhar com a família a responsabilidade pela educação dos menores, dividindo funções em relação às crianças e também os poderes sobre elas.³⁷

³⁶ A “peculiaridade sociológica e antropológica que supõe esse fato às vezes passa despercebida” (SACRISTÁN, 2005, p.13), definição que não é frequentemente contestada o que demonstra nossa insensibilidade com as crianças.

³⁷ A visão iluminista, preponderante entre os séculos XVII e XVIII, se movia pelo ideário evolucionista de “salvar” os sujeitos da ignorância dando-lhes a razão. A criança que representava a ignorância, o não-saber, a menoridade, a passividade e a dependência em relação ao adulto, que representava o domínio do saber e da razão, a maioridade, deveria ser encaminhada em direção à razão,

Conforme Rita Pereira e Jobim e Souza (2011, p.28), a partir disso, as crianças são vistas como depositárias em potencial e a educação “tem a tarefa de transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis”.

Nesse espaço institucional de preparação designado a ser ocupado diariamente pelas crianças, segregado do mundo dos adultos e de outros elementos da vida social, o ensino e a aprendizagem se amparam em equipamentos e procedimentos específicos, exclusivos e pretensamente universais, conforme descreve Postman (1999). Diferenciando-se do que era encontrado pelas crianças no espaço da casa, ruas, praças bairro ou espaço social onde seu cotidiano transcorria, a escola marcou uma nova identidade para a criança e um novo espaço social para a infância. Livros escolares seriados, currículo sequencial, segregação das crianças por faixa etária, correspondência entre idade cronológica e classes, figura institucional do/a professor/a são exemplos de elementos que compõem o quadro escolar e que têm como premissa central a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como afirmam Ariès (1981), Postman (1999), Qvortrup (2010), entre outros, o processo de escolarização tornou-se um fenômeno essencial que compõe os parâmetros geracionais ou as circunstâncias das infâncias na modernidade, o que era percebido pelas crianças da pesquisa. Para as crianças a escola era um território próprio e dava sentido à existência da infância como um grupo social, uma geração que se diferencia das outras, o que fez com que, ao falarem de si, falassem também da escola e do estudo. Isso ficou visível quando, inquiridas a conceituar a infância ou o que é ser criança, a segunda definição que mais apareceu (seguida a de “brincar”) foi “é estudar”, “criança estuda”, “ir à escola”, marcando a simultaneidade entre os conceitos de criança e de escolarização. Na mesma direção, a frase “criança estuda e adulto trabalha” foi proferida em vários momentos, por crianças de todas as idades, e também por algumas mães, “criança é bom, não tem

à conquista e controle dos impulsos e humores. Essa consideração fez com que as crianças ganhassem evidência como seres em formação, o que pautou a infância objeto de investigação. Para Castro (2001a) e Jobim e Souza (2001), essa perspectiva fundou teses sobre desenvolvimento infantil que instituíram noções dualistas de normalidade e anormalidade e promoveu os paradigmas preponderantes no campo da infância e da educação. Estes procedimentos são o biológico-normativo e o pedagógico-normativo, apontados como um dos grandes desafios a serem superados nesse campo do conhecimento e das práticas escolares.

que trabalhar, só tem que estudar” (mães de Talita, Sofia, Laís e Liana)³⁸ confirmava essa ideia. Nessa partilha geracional, a criança recebeu a missão peculiar de ser aluna, sendo o tempo da escolarização um tempo de não ser adulto. De tal modo, as crianças da pesquisa percebiam que lhes eram designadas funções ou posições no quadro social, denunciando o que Prout (2010) indicou como um “pacto geracional” que prevê a manutenção da escola mediante envolvimento de diferentes atores como família, comunidade e estado.

Segundo Prout (2010), numa sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização, sustentando-se no projeto fundamental de controlar o futuro através das crianças por meio de um ideal universalista e homogeneizador (eurocêntrico, branco, elitizado, urbanocêntrico), válido para toda uma população a partir de propostas educacionais gerais e únicas, as escolas se dedicaram a desempenhar funções pontuais e exclusivas na formação das crianças. Conforme Júlio Aquino (1996), estas funções se dividiram entre a dimensão epistêmica do ensino: socialização do saber ou do conhecimento; dimensão socializante da escola: prática de cidadania, preparação para conviver com os grupos e com a sociedade; função profissionalizante da educação: preparação para o mercado do trabalho.³⁹ Essa premissa instituiu a escola como forma principal de inclusão das crianças na sociedade e como garantia de igualdade de acesso e de oportunidades, independentemente da origem, raça, gênero ou posição social das crianças.⁴⁰

³⁸ A visão predominante de que as crianças “brincam” e de que “estudam” também foi encontrada no estudo de Gilberto Lima Santos e Antônio Marcos Chaves (2010) com crianças com idade entre nove e 11 anos.

³⁹ É possível acrescentar, ainda, que na prática a escola também tornou-se uma necessidade na organização das famílias, especialmente na vida das mulheres, como um espaço supervisionado de cuidados e proteção para as/os filhas/os. Para as mulheres de camadas populares, o trabalho fora de casa sempre se colocou como uma necessidade de subsistência, já para as mulheres de camadas médias e altas, a partir de meados do sec. XX em diante, também foi inserido como uma opção de vida, integrando as reivindicações feministas de igualdade de direitos e condições em relação aos homens, deslocando sua função de cuidadoras exclusivas das/os filhas/os e da casa. Esse arranjo torna a escola um espaço que comporta expectativas de cuidados e de afetos em relação às crianças, afastadas da mãe e do espaço familiar, tanto por parte das famílias quanto como preocupação de algumas práticas pedagógicas (especialmente relacionadas às crianças pequenas).

⁴⁰ No Brasil, desde o final do século XX, o dever e o direito a escola pública é defendido legalmente. O art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1998

Destinadas a ocupar o espaço escolar, ao mesmo tempo em caráter obrigatório e de direito, as crianças de diferentes grupos sociais, entretanto, não encontram as mesmas escolas. Pautando a história da educação brasileira, Demerval Saviani (2003) e Mary Del Priore (1999) localizam que a popularização da escolaridade, orientada por saberes dominantes e higienistas, pressupunha a evitação da ignorância, associada à pobreza e à marginalidade. Esse processo acarretou um desprezo aos saberes de classes populares e de outros grupos sociais não hegemônicos, inferiorizando-os e negando suas heterogeneidades.

Nas famílias burguesas, compostas predominantemente por brancos, descendentes de europeus, a escola se configurava como uma aliada na educação dos filhos, já que almejava um ambiente “asséptico”, fortalecendo a “barreira sanitária” que a própria família propiciava, a ser alcançado com procedimentos de controle e de disciplina, preceitos que ela mesma seguia. Já para as camadas populares, a grande contribuição das instituições escolares, que se expandiam para esse público num segundo momento, era o serviço assistencial que prestavam às crianças, muitas vezes retirando-as do espaço das ruas e realizando práticas de cuidados básicos (papel antes realizado por instituições religiosas). Essas características marcaram o início de um processo de divisão social no sistema educacional, não superado até hoje, entre as escolas públicas, responsabilidade do governo e ocupadas por camadas populares, e as escolas privadas, dirigidas às camadas médias e altas da população.⁴¹

afirma “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e seu não oferecimento pelo poder público ou sua forma irregular implica responsabilidade da autoridade competente. Ainda, conforme o art. 205 da mesma Constituição, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁴¹ Segundo o relatório da UNICEF intitulado Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades, 97,6% das crianças e adolescentes brasileiros, entre 07 e 14 anos, na primeira década dos anos 2000 estava matriculada na escola, o que revela importante avanço no que tange ao acesso ao espaço escolar. Entretanto, as condições educacionais, de permanência e efetiva aprendizagem e preparo profissional, não se equivalem entre os diferentes grupos sociais, perpetuando desigualdades. Estas ficam mais evidenciadas, conforme o mesmo relatório, especialmente em grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, relacionadas a região (comunidades populares dos centros urbanos e regiões isoladas como o Semiárido e a Amazônia), a questões étnico-raciais

Esses dados problematizam duas questões centrais para pensar a escolarização no Brasil. Por um lado, as desigualdades impedem que parcela das crianças brasileiras tenha seu direito de aprender assegurado e, decorrente disso, põe em risco o próprio ideal de um estado democrático e igualitário; por outro lado, as diferenças regionais e os contrastantes modos de vida que marcam o país, não permitem falar de uma escola única para todas/os as meninas e meninos. Esse cenário gera constantes embates voltados não só ao acesso das crianças ao ensino público, a sua permanência e a qualidade e efetividade da educação ali impetrada, como também em relação a confrontos entre os saberes e interesses globais (propostas nacionais de educação) e as necessidades, interesses e saberes locais.

Assim, é importante considerar que o espaço escolar em relação ao seu exterior, apesar de seu projeto globalizante, é localizado num país, cidade e bairro e se relaciona com uma comunidade com práticas culturais específicas. Em seu interior, por sua vez, os espaços são multifacetados e heterogêneos – salas de aula, pátios, salas administrativas, etc., que permitem diferentes relações entre adultos, entre adultos e crianças e entre as crianças e, com isso, distintas experiências infantis.

Na escola em questão, as aulas tinham início às 08:00 h da manhã e término às 12:00 h. A partir das 07:30 h as crianças começavam a chegar, sendo recebidas por alguma das profissionais da escola. Às 09:40 h havia o intervalo de 20 minutos para o recreio, onde era servido o lanche oferecido pela escola. Entre entradas, recreios, aulas e saídas, o som de um apito, vindo da coordenação, era o estímulo que dava início a experiências muito diversas de ser criança no cotidiano infantil. Entrar em sala de aula, iniciar o recreio e voltar para casa implicavam diferentes posturas das crianças e promoviam diferentes sentidos em relação à escola, que resultavam em “gostos e desgostos”.

Vejam na sequência as experiências de ser criança que a escola Januária abrigava em decorrência da estrutura e uso de seus espaços e da relação que estabelecia com a comunidade em questão. Primeiramente analiso brevemente a situação das crianças em salas de aula nas atividades regulares, relacionando-as com concepções de

(afrodescendentes, indígenas, quilombolas), socioeconômicas (camadas populares), e as relacionadas à inclusão de crianças com deficiência.

infâncias das professoras e das próprias crianças, significados daquelas vivências para elas e, num segundo momento, as experiências em outros espaços coletivos onde predominavam as relações entre os pares, como o recreio, os intervalos, as festas comemorativas na escola, e se evidenciava a relação da escola com a comunidade do bairro Campeche.

3.3 O interior das salas de aula: tensões e práticas homogeneizadoras das infâncias

Vimos que a escola Januária era pequena em sua área construída, com apenas três salas de aula. Nestas a disposição da mobília seguia o padrão tradicional, uma carteira atrás da outra em fileiras, mesa e armário com os materiais da professora próximos à lousa, ao fundo da sala prateleiras com livros didáticos e de literatura e carteiras excedentes recostadas na parede. Nas paredes, cartazes com trabalhos das crianças, do grupo vespertino e matutino, datas comemorativas e um cartaz sobre regras de comportamento no convívio com o grupo.⁴²

O funcionamento das aulas em todas as turmas atendia a parâmetros institucionais padronizados, repetindo a tradicional dinâmica: uso da lousa, cópia da lousa pelos alunos, exercícios no quadro, uso de livros para interpretação de textos, folhas xerocadas com atividades com perguntas abertas ou para completar, caderno de tarefas, caderno de reforço, etc.. Poucas eram as saídas de estudo, o uso de recursos da própria localização da escola, próxima à praia e à vegetação, recursos imagéticos ou outros. Numa conversa com a mãe de Liana e Laís, na sua casa, ela opinou sobre o ensino “*as crianças deveriam pesquisar mais nas ruas, no contato com a natureza. Sinto mais falta disso...olha esse matagal aí na frente, toda essa natureza*”. No caso da Januária, ainda, o espaço pequeno da escola, impedia que as crianças

⁴² Estes cartazes recomendavam os comportamentos esperados das crianças no interior das salas de aula. Exemplifico com o cartaz do terceiro ano, intitulado “Regras de convivência”: 1- Respeitar todos os colegas e funcionários da escola; 2- Levantar o dedo para falar; 3- Falar um de cada vez; 4- Prestar atenção na aula; 5- Falar sempre a verdade; 6- Respeitar os horários de entrada e saída das aulas; 7- Fazer sempre os deveres; 8- Colocar sempre o lixo nas lixeiras; 9- Manter a sala limpa e organizada; 10- Cuidar e arrumar o material escolar; 11- Não comer nem chupar balas, pirulitos ou mascar chiclete na sala; 12- Pedir licença para levantar.

realizassem tarefas ou transitassem tranquilamente pelo hall da escola, já que poderiam atrapalhar outras turmas.

As práticas pedagógicas e relacionais efetuadas nesses espaços sustentavam-se em posturas docentes que oscilavam (mais ou menos conforme a turma/professora) entre pedagógicas mais conciliadoras, tolerantes, acolhedoras, em que a profissional se demarcava como mediadora entre conhecimento e a criança, posicionando-as como agentes do seu próprio aprendizado e desenvolvimento; e posturas guiadas pelo autoritarismo e por visões adultocêntricas que invisibilizavam as formas particulares que as crianças têm de significar o mundo, de viver seu corpo, distribuir seu tempo e compreender o espaço de que fazem parte.

No primeiro caso, era visível que as crianças demonstravam tranquilidade e prazer na realização das tarefas, especialmente quando questionadas sobre seus entendimentos e sobre seus saberes e experiências relacionadas à temática em tela, bem como incentivadas a conversar com os pares. Já no segundo caso, que predominava no cotidiano das salas de aula, eram aparentes as práticas que geravam tensão nas crianças, tais como a exigência por silêncio absoluto em sala, a contenção exacerbada de movimentos corporais das crianças que deviam permanecer sentadas nas cadeiras sem conversar com os colegas, deviam ter concentração e rapidez na ação de "copiar o quadro", deviam obedecer ao tempo escolar – hora de entrar, levantar, perguntar, mudar de atividade (mesmo que não tenha terminado ou entendido), etc. Sendo a transgressão a essas expectativas coibidas por ameaças de chamar os pais ou ir para a direção.⁴³

⁴³ Ruth Bernardes de Sant’Ana (2010) destacou em seus trabalhos formas coercitivas utilizadas por professores para controle de “maus comportamentos” similares às encontradas nessa pesquisa. Vale assinalar que o uso de recursos de controle que buscam a interiorização das normas, na visão de Sacristán (2005), é reflexo de um processo, iniciado entre mães e crianças no seio familiar da família burguesa, na direção de certo “afrouxamento” de autoridade em relação às crianças. Ou seja, o processo de individuação da criança e o tratamento afetuoso que passou a marcar as relações familiares, serviu como modelo para as relações entre professoras/es e alunas/os, tendo impactos nas relações estabelecidas nas escolas nos novos contornos da figura da/o aluna/o e lançou bases para o processo de humanização da educação. O extremo do arrefecimento de poder seria o excesso de permissividade nas práticas educacionais, sendo esta um dos principais problemas apontados pelas

Havia na escola o caso de uma professora que tinha uma postura de autoritarismo e agressividade. Considerada intransigente, exigente e grosseira com as crianças, falava alto (o que fazia com que as crianças de outras turmas ouvissem o que chamavam de “gritos”), intimidando as crianças com um discurso de deprecição e desqualificação, referindo-se a eles como preguiçosos, desorganizados, atrapalhados “*daqui só se salva uma ou duas crianças...*”; “*olha isso, se é letra de uma criança de 4º ano?! Onde essa criatura andou até agora?*”; “*isso que não dá, estão fazendo o que aqui, viram isso na aula passada e não sabem fazer*”. A profissional era direta e agressiva não apenas na crítica que dirigia às crianças, mas também a seus familiares, a outros professores e ao sistema educacional brasileiro, o que causava incômodo e mobilização não apenas das crianças alunas dessa profissional “*Ela é muito chata*” “*a gente não gosta dela*”, como de crianças de outras turmas, “*a gente ouve os gritos de nossa sala, por que ela grita tanto? Dá até medo...*” (Sofia), mas também de outros profissionais “*ela é complicada*” (Márcia), e dos pais de crianças “*como é que pode ela continuar na escola?!*” (Mãe de Laís e Liana).

O foco na “*normatização atitudinal*” e na disciplinarização de comportamentos na escola tem sido problematizado por muitos teóricos da educação, sendo um dos aspectos responsáveis por solapar a função socializadora de conhecimentos da escola. Ofuscando recursos didáticos e relacionais que propiciem trocas culturais entre as crianças e entre a professora e as crianças, essa prática reflete pouco as novas ponderações teórico-metodológicas sobre educação e sobre infância, que estipulam novas posições para o/a professor/a (mediador/a) e para a criança, tomando-a como agente no processo de aprendizagem.

Teorizações sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças propostas por autores inspirados na teoria de Vigotsky, como Facci (2004) e Mello (2006) ponderam que a aprendizagem está condicionada à qualidade das interações sociais a que as crianças estão submetidas e, nesse caso, tem relação direta com as características do ensino que lhes é proposto. A aprendizagem, nessa abordagem, impulsiona o desenvolvimento das crianças e não o contrário, o que torna importante o fato do ensino escolar ser atrativo, desafiador, acolhedor e fazer sentido para a vida das crianças. Essa visão teórica histórico-cultural pautava, inclusive o PPI da escola, o que nos

leva a constatar momentos importantes de desacordo entre o projeto e práticas frequentemente produzidas nas salas de aula.

Para Regina Garcia (1992) e Dominique Julia (2001) há um currículo oculto que permite que, mesmo não estando no planejamento, práticas tradicionais acabem se sobrepondo na instituição escolar. Dessa maneira, muitas dificuldades na superação de configurações tradicionais de ensino pareciam relacionadas, além das teses e práticas pedagógicas, à própria estrutura física da escola (arquitetura e mobiliário) que não tem se modificado substancialmente desde suas origens. Além disso, a hierarquia entre os diferentes profissionais da escola, observadas na escola estudada, a contratação temporária de profissionais, como é o caso das três professoras dessa pesquisa, os baixos salários, os insuficientes espaços de formação continuada para as/os profissionais que acompanhem características de diversos grupos sociais e encaminhamentos dados pelas políticas educacionais sem a preparação e concordância das/os profissionais, configuravam-se como entraves no trabalho docente, afetando diretamente as crianças. Esse fato me fez concordar com Julia (2001) quando afirmou que “os projetos pedagógicos ignoram, às vezes, as tensões e conflitos para sua efetivação, o que a escola propõe, portanto, nem sempre é o resultado alcançado”.

Frente às características coercitivas das professoras as crianças agiam de modo mais ou menos uniforme. De modo geral, apresentavam posturas de obediência, pouca motivação para o estudo, conformismo e algumas resistências diante de certas atividades, encontrando pouco espaço para expressarem suas opiniões junto aos adultos. Foi perceptível que as atitudes de silenciar e obedecer, adotadas pelas crianças na maior parte do tempo na escola, pareciam estar pautadas em valores compartilhados entre escola, famílias e crianças. Frases como “*tem que respeitar os mais velhos*” e “*tem que respeitar às professoras*” foram ouvidas com frequência no campo, proferidas por alguns pais em conversas informais que mantivemos na escola ou em suas próprias casas, por profissionais da escola, e também por algumas crianças (respeito maior ainda era marcado se a professora fosse nativa, “*conhecida*”). Outro aspecto envolto nessas atitudes parecia ser o fato de que as crianças reconheciam os limites que tinham diante da realidade em que viviam e que não poderia ser imediatamente alterada (a permanência de professoras que não correspondiam às expectativas, mas que eram concursadas, uma forma corriqueira de tratamento dos alunos

na escola, a exigência dos pais, a impossibilidade de estudar numa escola particular, etc.).

Algumas crianças expressavam suas insatisfações às professoras de modo indireto, em conflitos que travavam com os colegas, alegações de não estarem se sentindo bem, em demonstrações de desânimo ou nas dificuldades diante das atividades propostas em sala, não as cumprindo por completo e mesmo não as compreendendo ou ainda mostrando desmotivação para realizar o estudo. Já a resistência se evidenciava em comportamentos tais como pedir emprestados objetos uns dos outros, levantando das carteiras para pegar, solicitações para ir ao banheiro ou tomar água, alegar dor de barriga, um suspiro, um olhar firme, etc. ou, ainda, na forma mais direta, como costumavam fazer Júlio e Jonas, ousar dar respostas ou explicações para a professora, o que era recebido com mais “bronca”. Percebi apenas uma posição de contraponto ao procedimento do cartaz de regras no terceiro ano a partir de uma fala de Jonas, quando estávamos conversando em círculo, sentados no chão da sala de aula. Segue registro de uma situação

Fomos para o tapete de novo... as crianças ficaram deitadas, rolando enquanto conversávamos. Eu não me importava que permanecessem se “mexendo”. A professora novamente chama a atenção para a postura e para as regras e para o fato de todos terem concordado com a mensagem do cartaz. Jonas fala: *“Eu não concordo com as regras que tão aí...eu nem tava na aula quando isso aí foi feito”*. O comentário foi ignorado pela professora. (Diário de campo, 22/06/2012).

Posteriormente, em outros espaços da escola, as crianças buscavam resistir, mediante elaborações verbais explícitas que compartilhavam entre si e comigo como *“a professora é muito chata às vezes”*, *“eu não gosto dela”*, *“ela é muito brava”*. Em relação a uma das professoras, as crianças diziam fazer relatórios sobre as atitudes excessivamente autoritárias dessa profissional, as quais também eram criticadas pelos pais das crianças, e tentavam pensar o que poderia ser feito com ela. Vale marcar a relação das crianças entre seus pares que, nessa situação, compartilhavam pontos de vistas e buscavam soluções ou estratégias conjuntas para lidarem com a situação que viviam na escola. Corsaro (2011) propõe que as culturas infantis, mediadas pelas relações com os adultos e com a realidade circundante, se produzem a partir de rotinas compartilhadas entre as crianças e pela invenção de

certos rituais próprios para lidarem com as situações. Na mesma direção, para Mayal (2005 p. 139)

Assim como as mães aprendem sobre a maternidade ao falarem com outras mães, também as crianças aprendem sobre o que significa ser criança e sobre variedades de infâncias, comparando experiências, discutindo respostas emocionais a acontecimentos e debatendo valores.

Essa forma de resistência se expressava, portanto, na união entre as crianças em busca de novos sentidos para as posturas das/os adultos, contribuindo para a criação de culturas particulares na escola, entre os pares. Também conforme Corsaro (2011), o processo de socialização não se pauta simplesmente em adaptação e internalização que ocorreria progressivamente, como defendem as perspectivas funcionalistas, evolucionistas e maturacionais do desenvolvimento, mas principalmente como

Um processo de apropriação, reinvenção e reprodução [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p. 31/32).

Importante assinalar que essas ações, entretanto, não obtinham resultados efetivos ou legitimidade perante as professoras, sendo entendidos a partir de um quadro de queixas e reclamações, dificuldade de aprendizagem, má vontade ou mau comportamento por parte das crianças, ou ainda, falta de educação adequada dada pela família.⁴⁴ Diferentemente, entre os pares, as insatisfações eram expostas mais claramente, eram melhor acolhidas e ganhavam um sentido coletivo e se faziam presentes momentos solidários, como no auxílio nas tarefas,

⁴⁴ Bernard Lahirie (2004), Sacristán (2005), Patto (1997) entre outros, destacam que a prática de culpabilizar as crianças e as famílias pelos “fracassos escolares” tem sido fenômeno comum e de difícil superação nas instituições escolares. Era frequente a crítica de uma das professoras se estender diretamente às famílias de seus alunas/os, como já assinalado.

empréstimos de materiais, conselhos na direção da proteção do colega “*para de falar, a professora vai te mandar para a direção!*” (Talita para Antônio).

Porém, de forma contradita, em outros momentos, assumindo o discurso adulto, as crianças impetravam atitudes de vigília e de denúncia, cobrando umas das outras os comportamentos “adequados” e ideais da boa/bom aluna/o. Isso ficou evidente na posição de convivência de Karen, diante de um embate entre Vitor (um menino negro) e uma das professoras, relatado por ele:

Vitor- ela me esculachou

Eu- como assim?

Vitor- me chamou de idiota, preguiçoso...disse que ia me jogar na parede

Eu- por que?

Vitor- eu não fiz a atividade

Karen – foi mesmo, mas também ele não fez as duas partes que ela pediu, só fez uma, bem feito

Vitor- mas eu ia dar um soco nela...

Karen- e tu ia poder com ela?

Vitor- outra vez ela já tinha me dito que ia me dar na cara...

Nesse sentido, vale marcar que as crianças encontram nas/os professoras/es mediadoras/es para além da dimensão epistêmica, do repasse de conteúdos, mas também socializante, servindo-lhes de exemplo para os relacionamentos, comportamentos e valores que influenciam suas relações no espaço escolar e fora dele. A partir da concepção sartreana, podemos afirmar que as ações dos outros são constitutivas do processo de subjetivação dos sujeitos, não só no caráter de imitação ou de reprodução, mas pautando suas possibilidades de relação com o mundo, na medida em que se legitimam práticas sociais.

3.3.1 Sentidos paradoxais da escola para as crianças: entre o dever e direito de aprender.

As vivências escolares relacionadas às dinâmicas relacionais presentes em sala de aula e na formatação dada pelas atividades regulatórias, diárias e anuais, que atingem a vida cotidiana das crianças sustentavam um dos sentidos que as crianças da pesquisa atribuíam à

escola, percebendo-a como obrigação e trabalho. Ao fazerem considerações sobre ir à escola, as crianças opinaram:

Andréia – é obrigação

Rose – acordar de manhã é chato

Lucas – obrigação

Andréia – não gosto

Heitor – não gosto

[...]

Grazi - por mim não precisava escola [diversas vozes em concordância]

Eu- Mas não tem nada de bom? Vi antes de ontem vocês escrevendo as poesias...

Coro - Não, não... é chato.

Heitor - é bom para ter os amigos, encontrar os amigos...[diversas vozes em concordância]

Grazi – aprender cansa

Mateus - Ter que ficar parado, sentado nas carteiras, é muito chato.

José – o legal é a aula de informática.

[...]

Ana- mas eu prefiro trabalhar do que estudar!
...para mim é pior estudar do que trabalhar.

Marine- melhor trabalhar do que estudar

Ana – eu também acho.

É perceptível nessas falas, que o caráter obrigatório da escola foi comparado ao trabalho dos adultos, o que mostra que as crianças intuem a complexidade de suas ações no contexto social como um todo, embora não tenham elementos reflexivos críticos para compreender tal situação social e geracional. Importante notar que na comparação com outras gerações, as crianças marcaram não apenas os antagonismos, mas encontraram pontos de semelhança e proximidade entre o trabalho dos adultos e o dever ou a obrigação a que estão submetidas na instituição escola. Nesse aspecto as crianças indicam uma equivalência entre as atividades de cada grupo geracional (assim como o trabalho para os adultos, as atividades escolares eram vividas como obrigatórias e nem sempre consideradas agradáveis ou desejadas), sendo a diferença centrada no modo de produção empreendido. Ressalto a precária articulação entre os conteúdos aprendidos e os saberes das crianças (evidentes na falta de menções a conteúdos aprendidos na escola ou à sua dimensão epistêmica, como pontua Aquino (1996)), aulas desinteressantes, pouco lúdicas e criativas, e as próprias tarefas de casa

que personificavam a escola no espaço da casa, “*tem tarefa todo dia, só não na sexta-feira*”.

Behera e Pramanik (2001) ponderam que, muitas vezes, a partir de uma normatização de práticas, as crianças são submetidas a uma lógica da produtividade, sendo sobrecarregadas com tarefas escolares. Apesar de não ter sido visualizada uma sobrecarga das crianças com as atividades da escola, essa lógica se fazia presente como expectativa, por exemplo, na mãe de Paulo que discordava de alguns procedimentos da escola “*por que eles não têm tarefa na sexta também? Tem todo o final de semana para fazer?! Não acho certo*”. Na visita que fiz em sua casa pude observar que as tarefas escolares eram momentos sofridos não apenas para Paulo, que tinha dificuldades de apreender os conteúdos, mas também para os pais que ficavam angustiados, muito irritados, não sabendo lidar com a situação.

Para Qvortrup (2001), as atividades escolares são novas atividades sociais obrigatórias para as crianças. Sendo uma parte fixa da divisão geracional de trabalho na contemporaneidade,

a escola é uma nova forma de trabalho infantil e mantém equivalências com o trabalho dos adultos do ponto de vista da carga temporal, física e psíquica [...] e é tão insubstituível no funcionamento de uma economia e sociedade moderna como as atividades profissionais dos adultos (p.96).

Na mesma linha, segundo Helmut Wintersberger (2001, p. 139), o tempo das crianças e suas atividades “foram exigidos e, portanto, colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna – a escola”.

Dessa maneira, Wintersberger (2001) e Qvortrup (2001) problematizam o caráter obrigatório da escola na vida das crianças e ressaltam a dimensão econômica nele envolvida. Contrariando a tese da nulidade das crianças ou de um peso econômico que elas promovem, os autores demonstram que as crianças estão no bojo do sistema econômico contribuindo para a manutenção de uma força de trabalho extraescolar e escolar. Para eles, o trabalho escolar tem sido visto como o oposto ao trabalho infantil, mas implica uma preparação de mão de obra qualificada de tanta importância que o próprio Estado e governo, mediante impostos pagos pela população, se responsabilizam junto com a família por sua manutenção, assumindo as despesas do sistema

educacional. Se antigamente predominava o trabalho infantil manual, que ocorria conjuntamente com o trabalho dos adultos e em maior contato com a realidade social, na contemporaneidade as tarefas das crianças residem, hegemonicamente, no trabalho intelectual, escolar, centrado na leitura, no letramento e na tecnologia, constantemente coordenado e dirigido pelos adultos, e têm sua ocorrência num espaço segregado. Sendo as atividades escolares as novas atividades sociais obrigatórias para as crianças, os autores defendem que é preciso reconhecer essa participação das crianças, evidenciando-a socialmente, também para as próprias crianças, com o objetivo de que elas percebam suas agências e sua importância para o contexto mais amplo, não somente no âmbito dos afetos domésticos, mas no âmbito dos cuidados ou do consumo.

A ação de frequentar a escola, porém, além de abarcar o sentido de obrigatoriedade e de preparação para o trabalho, também era percebida pelas crianças como um direito social, isto é, como uma forma principal de inclusão das crianças na sociedade e como garantia de igualdade de acesso e de oportunidades, características ideológicas fundantes desse espaço social, como vimos.

A teoria de Vygotski, conforme reflexões de Marilda Facci (2004), compreende que na cultura ocidental, letrada, antes da inserção no mercado de trabalho, a atividade do estudo é a atividade principal na vida das crianças e, com isso, a sistematização do conhecimento pela escola é central para o desenvolvimento infantil, no âmbito psíquico. O desenvolvimento da linguagem, a apropriação do registro escrito e da leitura, o domínio abstrato de conceitos e do pensamento científico, as produções artísticas, a interação com os pares e com os adultos que ocorrem no interior das escolas, são condições importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas habilidades indicam novas conquistas simbólicas centrais para inclusão da criança na cultura, permitindo sua constituição como um ser social, capaz não apenas de reproduzir, mas também de transformar o contexto sociocultural em que vive, ao mesmo tempo que garantem a efetivação do direito das crianças à aprendizagem escolar, previsto em lei. Nesse enfoque vigotskyano, a escola, diferenciando-se de outros contextos, propicia o estudo sistemático, favorecendo a constituição de planos mais complexos de desenvolvimento psíquico e a apropriação de conhecimentos que extrapolam os conhecimentos espontâneos produzidos no cotidiano, sendo centrais para apropriação da cultura pela criança.

Ao referirem alguns motivos para irem até a escola e para estudar, as crianças indicaram:

Mateus - Estudar, não ficar na droga, não ser bandido, não roubar.

[...]

Sandra – para ser alguém na vida

Ana - vou para escola para aprender!

Júlio – para estudar, para aprender as coisas! O que é estudar? É aprender as coisas!

Eu- mas por que a gente tem que aprender as coisas?

Ana- para não ficar burro

Beth- para aprender a contar

Marine- saber matemática é importante para a gente

Beth – e também para conversar com os amigos (risos)

Em outra conversa sobre saber ler também aparece

Júlio- receber uma carta, ler alguma coisa...

Nessas falas, percebemos que a escola vem sendo apropriada pelas crianças como algo importante que busca garantir uma forma de participação no mundo social que já existe antes delas e do qual elas devem se apropriar. De tal maneira, ela possibilita as relações com o conhecimento (retirando-as de possíveis posições inferiores na hierarquia social “*não ser burro*”, “*ser alguém*” e com “*um bom caminho*” em relação à elaboração de projetos de vida e de estratégias para evitar a marginalidade, corroborando com a história da educação das camadas populares, analisada por Saviani 2003). Nesse sentido, ler e escrever são atividades que se configuram como aprendizagens fundamentais, direitos legais das crianças, e são predominantemente apreendidas no espaço da escola, o que faz com que entre os grupos sociais populares a escola pública seja reconhecida como uma das principais formas de mudança de modos de vida, apesar de todas as suas contradições.⁴⁵

⁴⁵ A fragilidade dessa promessa democrática tem se revelado tradicionalmente na história brasileira no fato de que para as crianças de camadas populares que majoritariamente ocupam as instituições de ensino públicas, especialmente as de ensino fundamental e médio, não são oferecidas as mesmas condições que para as crianças de camadas médias, que frequentam escolas privadas; e no fato de a

Conforme analisa Guiuliana Carmo Temple (2005), a aprendizagem da escrita e a leitura, bem como de acesso ao conhecimento formal e científico foram privatizadas no espaço escolar, o que faz com que a exclusão da criança desse espaço represente sua exclusão do aprendizado de sua cultura. Nessa conjuntura, podemos vislumbrar a atividade escolar não apenas como promotora significativa do desenvolvimento humano, mas como um meio de ‘empoderamento’ que favorece a condição para viver em sociedade de modo mais igualitário, pendendo mais à perspectiva da escola como um direito das crianças do que de uma obrigação. Entretanto, o processo de aprendizagem de conceitos na escola nem sempre é pacífico, o que coloca em ameaça a viabilização desse direito social.

Sobre a aprendizagem de conteúdos, na sala de aula visualizei o prazer de algumas crianças em conseguir cumprir com as atividades prescritas pela professora, “já terminei” e em auxiliar a/o colega que estava próximo a concluir também, o que evidenciava a solidariedade entre os pares e não necessariamente formas de competição e busca pelo destaque escolar, características que marcam relações escolares, de acordo com Sacristán (2005). Por outro lado, ficou visível a angústia de outras crianças que, mesmo com o auxílio das/os colegas, não conseguiam resolver as questões propostas. Era frequente algumas crianças do terceiro ano sanarem suas dúvidas comigo a respeito da escrita das palavras, momentos em que ficavam visíveis as limitações,

Mário não conseguia escrever uma frase inteira com sentido. Chamavam-me várias vezes para ajudar, para sanar suas dúvidas sobre quais letras formavam certas sílabas “*como é que se escreve casa é com que letra mesmo?*”. Chico tinha uma letra praticamente ilegível e tinha dificuldade para passar ao papel a palavra que verbalizava”.

(Diário de campo, 04/07/2012).

Essa situação em especial, relacionada às dificuldades no processo de aprendizagem da escrita e da leitura promoveu nessa turma,

educação escolar não validar suficientemente a entrada no mercado de trabalho, o que faz com que o desemprego para quem tem formação escolar seja uma realidade frequente. Tal fenômeno também alimenta o questionamento sobre a efetividade e validade da escola nos dias atuais.

ao longo do ano, a segmentação entre os bons alunos e aqueles que tinham “déficit de aprendizagem”. A partir do mês de outubro, quatro crianças do terceiro ano (três meninos e uma menina) passaram a ocupar um espaço diferenciado em sala de aula para execução de tarefas especiais, de reforço. Muitas vezes a tarefa era fazer uma cópia mecânica de sílabas e formação de algumas palavras, prática que acentuava a lógica do aluno copista e reforçava experiências de fracasso escolar, como analisa Temple (2010).⁴⁶ Essa decisão criou um micro espaço de segregação dentro da escola (espaço já segregado), em que as atividades lá realizadas, calcadas no caderno de reforço e na cópia, mantinham as crianças ora irrequietas (buscando amigos para conversar, o que não agradava a professora, gerando mais conflitos e embates), ora apáticas e desmotivadas frente ao estudo.

A decisão por essa segmentação⁴⁷ deveu-se, segundo a professora Anita, à solicitação da Secretaria da Educação para fazer relatórios e atividades diferenciadas para alunas/os com “problemas de aprendizagem”, chegada há pouco mais de dois meses antes do término do ano. Esse conjunto de aspectos, portanto, era gerador de tensões em sala, sentidas tanto pela professora como pelas crianças, direta ou indiretamente envolvidas.⁴⁸

Podemos avaliar que, muitas vezes, a forma instrumental e austera, centrada na lógica produtivista e adultocentrada com que o ensino da leitura e da escrita ocorrem, tanto por parte dos familiares quanto da escola, impede a criança de desfrutar, no aqui e agora, as

⁴⁶ Segundo Temple (2010, p. 230) o aluno copista “é aquele que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou na compreensão da linguagem escrita”. Conforme Vygotsky, para além da imitação e da reprodução mecânica das letras, escrever implica apropriação de um novo sistema simbólico e ocorre com um processo onde a criança deve ser ativa, a partir da mediação dos outros.

⁴⁷ Para Beatriz de Paula Souza (2007), a criação de grupos homogêneos intraclasses perpetua o sectarismo, o preconceito e a discriminação. Com lugares físicos marcados, as crianças acabam duvidando de suas capacidades de aprendizagem sendo socialmente desvalorizadas, correndo o risco de serem “abandonadas”, isto é, sem investimentos pedagógicos ou afetivos, tendo sua trajetória escolar estreitamente relacionada ao fracasso escolar.

⁴⁸ Quando visitei a casa de Pedro, sua mãe demonstrou preocupação e tristeza quando este descreveu que havia realizado atividades diferentes do restante da turma durante as aulas. Ela sabia que o filho encontrava dificuldades para realizar as tarefas, mas imaginava que ele estivesse recebendo um reforço ‘extra’, ou seja, a mais do que os outros colegas e não que estivesse sendo excluído dos procedimentos coletivos.

dimensões estéticas, éticas e políticas desses atos. Como pontua Maria Luiza Bastos Oswald (2011) gerando ansiedades, medos e, com isso, dificuldades de apropriação de um novo sistema simbólico para descrever o mundo em que vivem, o que torna esse processo psicologicamente desagradável e sem sentido para a/o aluna/o. Mário por exemplo, disse que não gostava muito de ler “*acho difícil...é que ainda não sei direito*”; Sandra acha “*chato*” e poucas foram as crianças que disseram gostar de ler.

A maioria associou, assim, os livros e o ato de ler à obrigatoriedade da escola, mantendo-os à distância da ideia do brincar, da diversão, do imaginário, que a leitura propicia. De acordo com Helmut Wintersberger (2001) e Behera e Pramanik (2001), a distribuição de importância entre o presente (prazer de aprender, abertura de espaços para interesses vitais) e o futuro (sucesso escolar preocupado com o aspecto profissionalizante, produtivista e daí competitivo, pilares sagrados da sociedade capitalista) é um dos problemas urgentes a ser superado nas escolas e que tem reflexos na prática de leitura e no sentido que atribuem à escolarização.

Importante problematizar que o sentido dado pelas crianças à escolarização como uma via central de inclusão social, de melhorar de vida e de aprendizagem sobre “as coisas” da vida (conhecimento, conceitos científicos e seus usos) se colocava principalmente como uma promessa de futuro e, para muitas crianças, ganhando poucos elementos concretos que dessem sentido a esse futuro (na direção de experimentações prazerosas e positivas no processo de ensino aprendizagem). Tal experiência tem relação com a visão progressiva e evolutiva de desenvolvimento, que considera que a criança será alguém “quando crescer”, já que no presente ela é incompleta. Para reverter essa relação, a forma de ensino precisa ser favorável à aprendizagem, aproximando-se da maneira como as crianças significam o mundo e a si mesmas, reconhecendo-as como agentes no presente já ‘sendo’ alguém, ou seja, um ensino que utilize elementos de suas vidas concretas/cotidianas, integrando passado/presente/futuro nas suas vivências escolares e, com isso, gerando novas motivações e produzindo novos sentidos.

Ao mesmo tempo, podemos considerar a partir da concepção sartreana, que a dimensão futura é parte constitutiva de um projeto de

ser.⁴⁹ Para este autor, “a sociedade apresenta-se para cada um como uma *perspectiva de futuro* e esse futuro penetra no coração de cada um como uma motivação real de suas condutas” (SARTRE, 2002a, p. 80). Assim, sendo o futuro aquilo que ainda não é e que se impõe ao sujeito no ato de suas escolhas e posicionamentos no mundo, mesmo sem ser suficientemente compreendido pelas crianças, compunha um dos aspectos que as auxiliava no enfrentamento de situações difíceis em sala de aula e as movia cotidianamente para ocupar aquele espaço no seu bairro e distribuir o tempo de suas vidas com ele.

3.3.2 A participação das crianças no planejamento dos acontecimentos nas salas de aula

Nas conversas com as professoras durante toda a pesquisa, houve apenas uma referência aos direitos das crianças ou sua participação política, temas abordados reiteradamente nos debates sobre as infâncias e nas legislações.⁵⁰ Apenas a professora Anita, na ocasião do Conselho Consultivo Escolar, pontuou a importância das crianças participarem e exporem seus pontos de vista sobre os acontecimentos na escola. Este Conselho previa a participação das crianças, seus familiares e profissionais da escola numa reunião onde seria realizada uma avaliação do semestre escolar. Porém, de última hora, acabou acontecendo entre os pais, diretora e professora de cada turma separadamente, sem a presença das crianças, já que estava “*muito corrido, final de semestre, festa junina pela frente, muita coisa para organizar*”, segundo a diretora. Apresento o registro voltado a esse acontecimento:

Hoje foi o dia de Conselho Consultivo! Uma reunião entre pais, professoras e crianças, todos

⁴⁹ Para Sartre (2002a), o sujeito se constitui a partir de uma dialética temporal em que os diferentes momentos temporais se relacionam entre si, criando sentidos às suas vivências e produzindo suas possibilidades e experimentações de ser (o que marca seu processo de totalização, retotalização e destotalização). Nessa direção, é necessário que este futuro se coloque para as crianças menos como uma normativa e de modo abstrato, mas sim que seja vivenciado já como uma possibilidade concreta, relacionado a suas experiências e mais aberto à diversidade.

⁵⁰ Santos e Chaves (2010) questionam a falta de políticas públicas e do interesse da escola em discutir diretamente os direitos das crianças.

juntos, para falar do semestre e da escola. Tinha imaginado como as crianças iriam se colocar, como seriam ouvidas...no pátio, no início da manhã, comentei com as crianças que eu estava animada com a reunião...elas pareceram desinformadas, comentando confusas que achavam que seria a noite [...] na sala de aula a entrada da professora de artes trouxe a notícia das mudanças no formato da reunião: só participariam pais, direção, coordenação pedagógica e professoras. As crianças ficariam ensaiando as danças para a festa junina. Elas ficaram felizes e eu frustrada com a decisão. Quando questionei a professora Anita ela disse “*eu não gosto desse tipo de coisa...o bom era com as crianças, para falarem o que estão achando...o que menos se pensa é nas crianças, querem agradar os pais, a Secretária de Educação...*”. (Diário de campo, 10/07/2012).

A percepção de Anita revela a complexidade que envolve a participação das crianças nas decisões coletivas na sociedade, seja dentro da escola ou fora dela. Para Kay Tisdall (2011), apesar de projetos que preveem a inclusão das crianças como partícipes nos debates que envolvem suas vidas escolares, em geral essa participação acontece num sentido “fraco”, mais restritas a um caráter pedagógico e de elogio às ações participativas, do que “fortes” de participação, que tenham de fato impactos na vida dos envolvidos.⁵¹

A ausência das crianças no planejamento do dia-a-dia escolar se confirmava, igualmente, na decisão sobre como as atividades poderiam ser realizadas em sala de aula, a respeito da disposição e organização da mobília ou dos próprios espaços, bem como nas mudanças bruscas de atividades sem aviso prévio ou preparação junto às crianças, como fica claro no registro abaixo:

⁵¹ No Brasil, de acordo com Udi Mandel Princeswal (2011), existem iniciativas comunitárias e projetos governamentais que tentam pensar estratégias para a popularização da participação infantil, contudo, faltam aprofundamentos teóricos sobre o conceito. Porém, a complexidade dessa temática encontra limites no debate proposto por essa tese.

As crianças estavam na aula de matemática. De repente entraram na sala duas profissionais vestidas de jaleco branco e distribuindo uma escova de dentes para cada criança (ao mesmo tempo questionando se tinham guardado as escovas “da vez anterior” em que estiveram lá): era o projeto de escovação de dentes promovido pela Unidade de Saúde. As crianças pararam imediatamente o que faziam e sem muitas palavras se dirigiram para o *hall*, ouviram as orientações, escovaram os dentes e retornaram à sala (mais descontraídas). Voltaram à matemática. Em minutos soou o apito para o recreio. Após o recreio foram direto para a aula de artes. Eles não estavam esperando ou foram preparados para as mudanças de atividades. Senti o mesmo incômodo do encontro anterior ... as crianças mudam de uma atividade para outra sem organização/orientação dos adultos... Elas executam. Não parecem se importar tanto, contudo, se resignam... (Diário de campo, 21/06/2012)

Pude antever que as crianças, ao não serem incluídas no planejamento das atividades (debate, preparação, duração) e na tomada de decisões em relação a elas, mas, vivendo-as, acabavam por não produzir uma compreensão mais elaborada, dando um sentido efetivo às vivências no espaço da sala de aula. Com Sartre podemos pensar que, ao permanecerem a maior parte do tempo executando tarefas, sem conseguir abstrair o contexto nas quais estas se inseriam, as crianças tinham, conseqüentemente, entraves para se perceberem como produtoras dos acontecimentos, com potencial para protagonizar no espaço escolar e não apenas serem passivas nele.

De acordo com Sartre (1994), as ações dos sujeitos só ganham sentido na ação de apropriação, seja esta mais alienada ou mais crítica. Quando mais alienada, os sujeitos tendem a se apropriar repetindo pontos de vista já consolidados em suas vidas, decorrentes e restritos a suas próprias experiências anteriores; quando mais críticas, utilizam-se de novos elementos da realidade, refletindo-os, tendo a oportunidade de transformar saberes até então constituídos. A escola, como espaço de intervenção junto às infâncias, especialmente planejado teórica e metodologicamente, poderia propiciar o contato com estes novos

elementos através da mediação dos professores e outros profissionais, propostas curriculares, atividades e diálogos.

Como defende Suely Mello (2006, p. 94), a participação das crianças na organização das atividades é imprescindível na escola, sendo o que permite ao processo de ensino ser “essencialmente colaborativo”, protagonizados por adultos e crianças. Nesse sentido, as crianças encontravam no espaço da sala de aula um “não-lugar”, conforme caracterizou Santos (2009), pois não conseguiam imprimir suas características de modo significativo nas atividades que realizavam, tornando invisíveis uma gama de ações pessoais no meio social mais amplo.

Na visão das professoras no contexto de uma entrevista coletiva, um dos aspectos que explica as inadequadas posturas das crianças na escola é a própria condição que têm para viverem suas infâncias na contemporaneidade. As crianças só “*querem ter*”, “*não sabem mais brincar*”, e os pais corroboram com isso quando são excessivamente “*permissivos*”. Para uma das professoras, as crianças “*... acham que é tudo de mão beijada. Eles não pensam. As crianças não pensam nada, acham que tudo é fácil, porque pediu, abriu a boca ‘boom’...*”. Partindo da crença numa infância universal e ideal, as professoras concluíam que “*as crianças não estão sendo mais crianças hoje em dia*”, estão “*sem limites... não tem mais respeito aos pais e aos adultos como um todo*”⁵², realidade diferenciada da vivida em suas próprias infâncias “*no meu tempo não era assim*” (Contrariando essa tese, ao descreverem seu dia-a-dia fora da escola, as crianças revelavam que brincavam na rua e no quintal, andavam de bicicleta, jogavam bola, brincavam com primas/os e dentro de casa brincavam com jogos no computador, assistiam televisão, demonstravam conhecimento de brincadeiras tradicionais).

Essa compreensão das professoras, por um lado, levava a uma dificuldade no trabalho escolar, na forma de darem aulas e na própria motivação em ser docente desse público, além de personificar os clássicos embates entre escola e família, que muitas vezes estabelecem um jogo de desautorizações e desqualificações que enreda a criança. Por outro lado, a tendência implícita nessas reflexões de parte das

⁵² Postman (1999) apresenta um debate a respeito do desaparecimento da infância, atribuindo esse fenômeno a imprecisão de fronteiras entre o mundo adulto e o infantil calcada na erotização infantil, na exposição das crianças à mídia e às temáticas das quais antes ela ficava protegida.

professoras levava a considerar as crianças como consumistas, aproveitadoras, inconsequentes, desqualificando-as como fontes de saber e, com isso, excluindo suas condições de participação nas decisões que envolvem as suas vidas na escola, a organização coletiva e, por conseguinte, o exercício de cidadania.

A inteligibilidade de uma das professoras, por exemplo, se amparava numa visão sobre as infâncias em que as crianças “*não querem nada com nada*”, “*não têm limites*”, “*só querem brincar na escola*”. Ao proceder assim, encerrava as crianças na perspectiva do brincar, porém, não entendendo essa ação em sua dimensão positiva, como uma prática sociocultural lúdica que produz culturas e processos de subjetivação, como propõe Vigotsky (1984), mas sim de “*não levar nada a sério*”, atribuindo ao brincar uma importância social menor e um sentido de descompromisso com a realidade social, invisibilizando outras ações das crianças.

Para Kramer (2011), essa visão corrobora com um processo de infantilização das crianças, retirando-lhes a condição de importantes agentes sociais e desconsidera, também, o fato de que a ludicidade é parte do cotidiano infantil, mas não expressa sua totalidade. Ou seja, as crianças, não brincam “apenas”, mas assumem responsabilidades no cotidiano escolar e familiar. Tanto as meninas quanto os meninos revelaram que auxiliavam nas ações domésticas em casa, realizando tarefas tais como: varrer a casa, arrumar seu quarto, secar a louça, limpar o quintal, cuidar dos irmãos ou prima (principalmente as meninas), ajudar o pai no seu trabalho, como o caso de Marco – seu pai era marceneiro - “*eu ajudo meu pai a fazer entregas*”. Também assinalaram sua atenção aos acontecimentos familiares contando histórias de saúde e doença dos mesmos, preocupando-se com o futuro dos pais “*quando eu crescer vou ser motorista de ônibus como o meu pai, para poder cuidar dele quando ele tiver bem velhinho*” (Jonas), “*não sei se vai ser bom para minha mãe casar de novo ou não*” (Fernanda), ou com o passado dos pais “*minha mãe quando era criança tinha que trabalhar bastante e quase não estudou*” (Sandra). Demostravam com isso, o quanto estão introduzidos/as na realidade social, sendo afetados/as, pensando e agindo sobre ela.

Contrariando a visão de que “*não querem nada com nada*”, apesar de muitos gostarem de faltar às aulas, o que parecia legítimo em dias de chuva quando as salas de aulas ficavam esvaziadas, ou quando tinham consultas de saúde agendadas nas unidades básicas de saúde do SUS, outros lamentavam o fato de não poderem estar presentes. O choro

de Júlio foi comovente numa ocasião em que chegou atrasado na escola, já durante o recreio, em função de uma consulta médica. Dirigiu-se à sala de aula chorando e passou a copiar a matéria de matemática (que mais gostava) exposta na lousa. Chorando muito disse “*eu não gosto de faltar, eu não queria faltar*”. Este menino, em algumas situações chegava na escola um pouco atrasado, quando as crianças já estavam acomodadas na sala de aula e com expressão de quem havia chorado. Anita explicou que a mãe vinha passando por um problema sério e que as “*as coisas não estão fáceis na casa dele*”.

Em relação ao funcionamento das aulas as crianças também demonstravam capacidade de análise ao manifestarem avaliações, tais como “*às vezes a gente fica sem fazer nada, a gente acaba e a professora não passa mais nada, a gente tem que ficar esperando...é chato, ela podia fazer alguma coisa diferente, não sei*” (Sofia). Em outra ocasião Sofia e Marine também pontuaram:

Sofia - Zu, hoje nós fomos passear... na escola. A professora não passou nada, só matemática... e no final, depois, tivemos aula de artes...fomos passear...

Marine - teve um dia de chuva que só fui eu, a Fabi e o Carlos.

Interessante relacionar que a invisibilidade do ponto de vista das crianças, de outras ações que marcam seu cotidiano, suas condições de avaliar e participar e a perspectiva de brincar como pouco importante e praticamente a única atividade na infância, esteve presente na própria definição do que é ser criança dada pelas crianças. Ou seja, as crianças se colocavam nesse lugar, quando também definiam a infância como um espaço/tempo só de “*aproveitar*”. Seguiam as definições sobre ser criança citadas pelo quarto ano, anotadas na lousa por Karen enquanto as crianças verbalizavam: *é brincar, ser livre, fazer farra, passar trote, esportes – skate, comer porcarrias/besteiras, não ir à escola em dias de chuva, fazer compras com pai e mãe, comprar sorvete, ir para a praia, ver desenhos, respeitar os mais velhos, ver Galinha Pintadinha*. Após essas primeiras definições, dadas animadamente pelas crianças, perguntei novamente se tinham algo mais a colocar. Seguem meus registros:

Simone complementou a definição do que era ser criança: “*é estudar*”. Isso provocou no grupo alguns comentários como “*ah não*”, “*não é*”, “*é muito chato*”. Simone era uma menina quietinha,

que era excluída normalmente pelo grupo já que as crianças achavam-na “esquisita” e a professora achava “*ela tem problema, já falei até para mãe, mas não querem ver, então eu lavo as minhas mãos*”, ou seja, o que ela proferia não tinha valor naquele espaço. Outra opinião foi dada por Ricardo (aluno que permaneceu na escola por duas semanas apenas) “*ser criança é aprender a fazer coisas...adulto trabalha, manda na casa e nas crianças, entram em boates e fazem coisas interessantes e criança não pode*”. Nessa altura ninguém ouvia mais, corriam pela sala, dispersos. Na correria, porém, escuto Beto e Afonso rindo e falando “*é bater punheta*”. (Diário de campo, 29/08/2012).

Essa perspectiva também ficou visível nas definições sobre o que é ser criança pelas crianças do terceiro ano, com termos como Júlio -“*safadinho*”, Jonas -“*bagunceiro*”, e outras vozes que repetiam “*brincar*”, “*se divertir*”. As crianças do quinto ano apressaram-se em esclarecer que não eram mais crianças e em coro sintetizaram que a vida delas agora era “*só PC, PC, PC...!*”.

O foco dado pelas crianças a tais concepções e práticas em muitos momentos construía suas possibilidades no espaço escolar e suas próprias infâncias. Igualmente parecia refletir a incerteza em relação a seu próprio potencial de ação e participação no processo de ensino-aprendizagem, bem como compor um dos elementos para justificar o não engajamento ou permitir certo descompromisso frente a algumas atividades escolares, tornado a escola chata e fazendo-os recusar atividades que exigiam reflexões, maior atenção e concentração ou dedicação, como a atividade da escrita, assim como favorecendo a reprodução de práticas escolares tradicionais. As crianças do quinto ano, em nossos encontros, não recebiam bem as propostas de atividades de escrita ou as que envolviam maior tempo de reflexão e diálogo conjunto. Mesmo outras atividades ficavam comprometidas pelas conversas paralelas que estabeleciam entre si e comigo e pela agitação, especialmente dos meninos, que corriam muito na sala, esbarrando na mobília, rindo e provocando as meninas que, mesmo permanecendo sentadas, respondiam suas provocações. Apresento registro de um episódio vivenciado no quinto ano:

Os quatro meninos circulavam o tempo todo pela sala, se empurravam, sentavam numa cadeira com

rodas que tinha no fundo da sala (que eles eram proibidos de mexer, descobri depois). As meninas mantinham-se sentadas, em duplas ou trios, trocando palavras entre si ou não [...] eles corriam e se empurravam sem parada, às vezes empurravam as meninas, riam muito, elas rebatiam com um grito de reclamação e logo riam também. Travavam embates verbais entre si, e divertiam-se com isso, tudo era uma brincadeira... (Diário de campo, 23/08/2012).

O diálogo abaixo evidencia outros aspectos, a captura das crianças pelo lazer programados e pelas tecnologias, que igualmente congregam tal compreensão de infância:

Eu - vocês concordam com aquela frase: lugar de criança é na escola?

-não!

Marine- por mim, eu não estudava nada

Talita- no computador e no face

Marine- na cama

Ana- fazendo bagunça

Carlos- no Brinca Mundi

Sofia- no Beto Carreiro

Aqui podemos antever que, para além de uma infância institucionalizada, contexto em que a família e a escola ganham destaque, a introdução das mídias eletrônicas e da indústria cultural e do lazer para a infância que torna as crianças consumidoras dos mesmos produtos na direção de uma globalização, como ressalta Sarmiento (2005), também interferem nos entendimentos sobre as infâncias e deslocam valores atribuídos à escola, tendo repercussões nos modos de vivenciar o espaço escolar, em especial o da sala de aula, que aparece sem atrativos suficientes para elas.

Para Aquino (1996, p. 45), muitas vezes a escola “é incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela”, não absorvendo um novo sujeito histórico, seja ela/e aluna/o ou professor/a. Na escola estudada, o descompasso geracional que marca as dinâmicas institucionais era expresso nas contradições das práticas pedagógicas ali efetivadas e nas elaborações sobre as infâncias feitas pelas professoras “*as crianças não estão sendo mais crianças hoje em dia*”, “*no meu tempo não era assim*”. Esta realidade dá sentido ao questionamento de

Julia (2001, p.37), num tempo de intensa individualização de crenças, televisão, internet, e o projeto de universalização, “o que sobra da escola após a escola?”.

3.4 Outros espaços na escola: brechas para outras experiências de sociabilidade

Embora as salas de aula também fossem um espaço de interação, não privilegiavam diretamente as trocas entre as crianças, sendo o ensino centrado principalmente nas professoras, atendendo a um enquadre institucional pouco flexível, em que as crianças tinham pouca participação. Essa realidade fazia com que outros encontros sociais fossem propiciados principalmente nos espaços menos formalizados do cotidiano escolar em que havia o convívio de crianças de diferentes idades, como entradas, intervalos, recreios, festas escolares e também nas atividades que as turmas realizavam comigo⁵³ no período da pesquisa. Nestes momentos, predominavam as trocas entre as crianças, na forma de conversas e brincadeiras, e entre crianças e adultos, conversas marcadas pela informalidade e amistosidade, evidenciando práticas culturais produzidas pelas crianças na interação com os acontecimentos na escola, as quais davam contornos significativos à cultura escolar⁵⁴, significativamente diferenciado do que foi mapeado em sala de aula.

Nesse contexto relacional também eram valorizadas pelas crianças as aulas realizadas fora da sala de aula, mediadas por outros instrumentos que não a escrita ou leitura, e em que era permitida maior interação entre elas, como aulas de educação física, de educação artística ou, ainda, a aula de informática. Apesar de essas aulas obedecerem a um

⁵³ O objetivo desses momentos era oportunizar a expressão das culturas infantis tanto promovendo escuta para os pontos de vistas das crianças, como possibilitando uma relação mais livre entre elas em que seus modos de organização, seus interesses e seus conflitos pudessem se fazer presentes sem intervenções imediatas dos adultos.

⁵⁴ Para Julia (2001) cultura escolar deve ser entendida “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).”

enquadramento institucional, seguindo procedimentos de controle e vigília, bem como a rotina de distribuição de tempo escolar, sendo em larga medida planejadas pelos adultos, tinham em comum o trabalho com atividades especiais para as crianças, a prática física, as artes e a tecnologia. Estas oportunizavam a expressão de outras linguagens, abriam espaço para a criatividade e interesses das crianças e principalmente para a interação entre os pares, menos dirigidas pelos adultos, como já pontuado por vários estudos, tais como Leite (2011); Jobim e Souza (2011); Marita Martins Redin (2009).

Às aulas de educação física era somada uma peculiaridade. Sem espaço físico adequado, com quadras, materiais esportivos personalizados ou brinquedos de parque, a escola carecia de condições adequadas para a prática de educação física. Isso obrigava aluna/os e professores/as do primeiro ao quinto anos, a utilizarem o espaço da rua, externo à escola, em frente à Igreja, ao cemitério, ao Centro Comunitário e a algumas casas residenciais. Em tempo de chuva, e desde que esta não fosse muito intensa e com vento (fenômeno bastante comum no bairro), as aulas deveriam ser realizadas no hall de entrada. Este era relativamente pequeno, e deveria ser usado com moderação de barulho, já que fazia fronteira com as salas de aulas, o que resultava, muitas vezes, que as aulas dessa matéria se tornassem recortes de revistas ou jogos virtuais na sala de informática. Já as aulas realizadas na rua possibilitavam maior leque de atividades, porém, estavam condicionadas às condições do tempo e a não haver velórios ou enterros, ocasiões em que a rua em frente à escola ficava lotada de carros e pessoas. Conforme relatos das professoras e crianças também havia ocorrido, embora poucas vezes, o fato de os moradores vizinhos da escola não prenderem seus cachorros ou/e fecharem os portões das casas, o que gerava insegurança na professora e nas/os alunos para a utilização do espaço.

Assim, praticamente todas as crianças ansiavam por atividades a serem realizadas de modo diverso do padrão de sala de aula, as quais, conforme seus relatos, compunham os melhores momentos na escola, tornando-a não apenas importante para seu futuro ou chata, mas também desejável e divertida. Nesse tópico, portanto, dou destaque na minha narrativa sobre as crianças na escola, aos principais aspectos que caracterizavam as interações entre as crianças e entre crianças e adultos nessas "brechas" de convívio menos institucionalizadas, e associado a isso, à relação peculiar estabelecida entre a escola e a comunidade do bairro, aspecto que também tinha repercussões na sociabilidade possível

no contexto escolar. Considero essa análise crucial para entender as experiências de ser criança que o espaço escolar propiciava, bem como o sentido positivo da escola atribuído pelas crianças.

Destaco de antemão que os modos das crianças se relacionarem nos espaços indicados guardavam semelhanças importantes entre si. Entre elas, cito a alegria e o contentamento por estarem juntas e poderem escolher as brincadeiras a serem realizadas, embora dentro dos limites institucionais impostos em cada situação, aulas, pesquisa, recreio; o interesse por linguagens lúdicas e a presença das brincadeiras tradicionais; o interesse pela mídia televisiva e virtual; a alternância entre expressões de cordialidade e de conflitos entre as crianças, especialmente de gênero; a heterogeneidade de modos de vida expostos na formação de subgrupos diversos; a interação das crianças com os adultos da escola nos espaços coletivos, mais visíveis no recreio e na ocasião de festas escolares, que se diferenciavam significativamente das vivenciadas em sala de aula, fazendo-se mais amistosas e lúdicas. Passo, então a discorrer sobre estes tópicos na sequência da narrativa.

3.4.1 Entre os pares: as brincadeiras e o brincar

Vigotsky (1996a, 1996b), ao ressaltar a importância da mediação que as crianças representam umas para as outras, evidencia o quanto a aprendizagem de práticas e de valores vigentes em uma determinada cultura também ocorrem entre os pares e não apenas na relação com os adultos. A partir de um modo particular de compreender o mundo pautado numa noção de tempo própria e no compartilhamento de significações e sentidos próximos, muitas vezes distantes do olhar adulto, as crianças têm capacidade simbólica que permite a constituição de suas representações em sistemas organizados, que atribuem sentidos às suas ações e contextos e produzem concepções próprias junto a seu grupo de pares, mediando suas relações com o mundo. Vimos anteriormente como a relação entre as crianças era importante quando elaboravam conjuntamente compreensões sobre a realidade vivida em sala de aula, diante das professoras, e organizavam estratégias práticas e reflexivas que auxiliavam o enfrentamento de algumas situações ali impostas.

Retomando a concepção de Corsaro (2009, p.32), as culturas infantis consistem num “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham

na interação com os pares”. Ou seja, constituem-se na prática cotidiana e estão circunscritas em situações particulares, no caso do objeto em análise, nos espaços específicos ocupados na escola. Nestes espaços, por meio da efetiva troca cotidiana, as crianças da pesquisa produziam rotinas com os pares mediadas por assuntos, brincadeiras e modos de relacionar-se que mantiveram certa constância ao longo dos sete meses de convivência com elas, revelando com isso, aspectos importantes das culturas infantis na escola, bem como informações sobre seus modos de vida fora da escola, seus interesses e preferências.

Juntamente com a atividade do estudo, a atividade de brincar era um dos elos mediadores importantes para a existência e dinâmica das relações entre as crianças na escola. Mello (2006, p.97) chama a atenção para o brincar não apenas como uma atividade por meio da qual as crianças aprendem o mundo, organizam processos de pensamento e o conjunto de funções psíquicas superiores “mais do que isso, é a atividade que mais faz sentido para elas e da qual mais gostam”. Além disso, a brincadeira é uma forma que as crianças têm de se conhecerem e de construir, a partir disso, afinidades e laços de amizade ou confrontos e inimizades, ganhando contornos diferentes conforme condições socioculturais e espaciais.

Na mesma direção, Cohn (2005) ressalta a brincadeira infantil como um instrumento determinante para conhecer, aprender e recriar as relações sociais. Porém, alerta que essas brincadeiras indicam uma modalidade de produção cultural empreendida pelas crianças, mas não exclusivamente por elas, pois a simbologia que as embasa extrapola o mundo das crianças, implicando uma teia de interesses sociais e geracionais.

O recreio era o espaço em que se sentiam mais livres na escola.⁵⁵ Uma parte desse espaço/tempo era dedicado rotineiramente às brincadeiras com todo o coletivo de crianças estudantes da parte matutina, onde havia uma heterogeneidade de idades e a miscelânea entre as três turmas, assim que as crianças terminavam a merenda, em que praticamente todas comiam os alimentos servidos na escola,

⁵⁵ Para Marília Pinto de Carvalho e Tânia Mara Cruz (2006, p. 114), o recreio é um “espaço que, embora esteja determinado pelas relações institucionais em que está inserido, possui relativa autonomia do mundo adulto”, espaço/tempo em que as crianças se experimentam mais livres para brincar, sendo também marcado pela heterogeneidade de idades.

alegremente.⁵⁶ Apenas após o término da merenda, o espaço do *hall* era liberado para o jogo de *ping-pong* (nas vezes que a mesa estava lá disposta) e para as brincadeiras de correr (pega-pega, pega-congela, polícia e ladrão, etc.). Nestas comumente havia “um/a dono/a”, que poderia ser menina ou menino das diferentes idades, e quem quisesse entrar precisava pedir autorização; este pedido para “entrar” nem sempre acontecia, transgressão que não implicava, contudo, a não participação na brincadeira. Estas ocorriam principalmente no início do recreio e cessavam quando terminava uma ou duas rodadas, momento em que as crianças já se mostravam mais ofegantes devido ao esforço físico e dirigiam-se para outras brincadeiras ou conversas no contexto de subgrupos, sendo que, ao longo do recreio, as brincadeiras coletivas poderiam ser reiniciadas ou não.

As atividades seguiam, então, para as brincadeiras e conversas centradas em pequenos grupos e travadas nas mesas, nos bancos ou próximas ao muro no pátio da escola. Nesses momentos de composição de subgrupos era comum: ver um grupo de meninos do terceiro ano brincando de “faz de conta” com bonequinhos e carrinhos, levados por Júlio, outros, ainda, jogando *ping-pong*, brincando de correr e de se empurrar, testando força física. As meninas, em geral, brincavam de pegar, ensaiavam passos de danças com músicas vinculadas a novelas, estabeleciam conversas entre si, sentadas na mesa ou circulando pelo espaço com os corpos bem próximos uns dos outros, ‘aos cochichos’. As meninas mais velhas, estudantes do quinto ano, cada vez mais ao longo dos sete meses que estive com elas, usavam seu tempo do recreio brincando no celular, em jogos eletrônicos, criando imagens fotográficas, etc., o que fazia com que ficassem “nos cantos” em trios ou duplas, rindo e, por consequência, interagissem menos com o coletivo e não aceitassem bem a aproximação dos meninos de sua idade que, em geral, era baseada em empurrões e provocações.

Contíguo a essa cordialidade predominante no espaço do recreio, por exemplo, ocorriam momentos de desentendimentos e hostilidades entre algumas crianças, em que as provocações e

⁵⁶ O recreio seguia uma rotina que consistia, num primeiro momento, na formação de uma fila para se servir da “merenda”, em geral no formato de almoço - arroz, feijão, carnes e saladas e, mais esporadicamente lanches, como sanduíches. Quase a totalidade das crianças aderiu à merenda escolar, visivelmente saboreavam o prato e, ao serem perguntadas se a comida estava boa, teciam elogios à cozinheira, com quem tinham uma relação muito amistosa.

reclamações resultavam, ocasionalmente, em agressões físicas, como empurrões e chutes entre os meninos, empurrões, chutes ou tapas dirigidos aos meninos pelas meninas. Os motivos eram variados, mas sobressaíam as competições entre meninos e meninas, estas “*que gostavam de mandar*” e os primeiros que gostavam de “*incomodar*”; gozações e certa discriminação com as crianças mais “*gordinhas*” e com crianças, principalmente meninos, que tinham certos traços femininos, ou que demonstrassem traços muito particulares de comportamento, como timidez, por exemplo. No contexto coletivo, estes conflitos, quando percebidos, eram mediados imediatamente pelos adultos. Tais intervenções se centravam no apaziguamento e na indagação de se ali não era um espaço de “*se respeitar?*” e de ter um “*bom convívio?*”, “*aqui não tem esse tipo de coisa*”, “*você gostaria que fizessem isso com você?*”. As próprias crianças superavam as desavenças com rapidez, voltando a brincar em seguida e, geralmente, a cordialidade predominava denunciada nos frequentes sorrisos das crianças e adultos presentes no cenário escolar.

Os assuntos entre as crianças variavam entre fofocas sobre as professoras (em tom de voz baixo); observações e comentários divertidos sobre brincadeiras que outras/os colegas realizavam (como uma forma de delas participarem “*à distância*”); referências a acontecimentos em novelas; comentários sobre acontecimentos do final de semana, geralmente relacionados a encontros com algum amigo da família ou parente, idas a igrejas, e sempre por Beto e Afonso, a prática de skate; assuntos especialmente vindo de um grupo de meninas (Sofia, Marina, Ana, Talita) versavam sobre estabelecimentos do bairro, (mercados, lojinhas, Bilica) e eventos próprios da cultura local como o Boi-de-mamão, Festa do Divino Espírito Santo, comentários sobre pessoas conhecidas, na maior parte das vezes parentes.

Nessas ocasiões foram também observados momentos de partilha de brinquedos e de planos. Júlio e Caio costumavam levar alguns bonecos para brincar com os colegas (personagens de filmes da *Disney*, de desenhos do *Discovery kids* ou da revista *Recreio*, robôs e dinossauros, ou de lego), gesto que viabilizava a brincadeira para eles (já que encontravam parceiros para brincar) e, ao mesmo tempo, demonstrava solidariedade e partilha “*eu sempre empresto para eles [o Beto e para o Afonso] cada um é um personagem já*” (Caio). Júlio, além de dividir os brinquedos com Antônio e Mário, também costumava presentear Jonas com revistas de sua religião (Testemunha de Jeová) “*eu trouxe uma para ele, é bom ler*” (Júlio). O planejamento para o

aniversário de Antônio também me chamou a atenção. Este conversava com um grupo de crianças sobre a festa de aniversário em sua casa, iria convidar todos da escola, numa manhã de aula, “*mas cada um tem que levar alguma coisa, para ajudar*”, ao que Sofia respondeu “*claro cada um leva um pouquinho e todo mundo aproveita*”, na sequência outras crianças se prontificaram “*eu levo refrigerante*” (Caio), “*eu também*” (Carlos), “*eu ainda não sei o que levar*” (Ana).

Essa última situação revela que, no convívio entre os pares, ocorria um processo de apropriação de rotinas culturais de seus grupos sociais. A festa de aniversário pensada levava em conta a impossibilidade financeira, como estratégia de viabilização a contribuição de cada criança, e a própria noção de que tipo de alimento poderia fazer parte deste evento, assim como perspectivas solidárias. Segundo Corsaro (2011, p.53) “*as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta*”, porém de uma forma pessoal, própria.

No referente aos conflitos entre as crianças, as formas de agressões verbais e mesmo físicas, para Corsaro (2011) não indicam necessariamente inimizades, ao contrário, muitas vezes, reforçam laços de amizade, proximidades entre as crianças e sedimentam os grupos sociais, adotando, antes, um caráter lúdico. As negociações e os embates verbais estavam presentes entre as crianças da pesquisa, nas diferentes atividades, desde a escolha das brincadeiras, as condições ou regras para efetuá-las até o momento de seu término, que poderia ser repentino.

Nessa perspectiva, o conflito é produtivo e unificador na medida em que as crianças entram em embates na defesa de interesses particulares e, ao fazê-lo, podem chegar ao estabelecimento de acordos e negociações, sendo esta uma forma de sociabilidade pouco compreendida para muitos adultos. Estes tendem a imediatamente julgar e condenar os comportamentos infantis, qualificando-os como “*maus comportamentos*” na defesa do que julgam serem os valores ideais nas relações sociais, como vimos acontecer em alguns momentos do recreio, como o referido acima.

A dinâmica relacional entre as crianças do quarto ano também ilustra esse aspecto. Tal dinâmica do grupo era agitada e oscilava rapidamente entre a dispersão, agressividade verbal e física,

principalmente entre meninos e meninas⁵⁷, entre estes e Vitor (menino que tinha ‘trejeitos afeminados’, conforme as crianças e algumas professoras), e as atitudes que denotavam amizade. Estas eram reveladas em conversas e empréstimos de materiais e em outros interesses afetivos, denunciados nas confissões de ‘quem gostava de quem’ da turma e consequente formação de ‘pares de namorados’.⁵⁸ Assim, a dinâmica era de provocações, concentrando temas voltados ao próprio grupo, como namoro, sexualidade e desavenças com a professora. Estes dados revelaram que um dos conflitos mais comuns vistos entre as crianças, portanto, era relacionado às questões de gênero.

3.4.2 Conflitos vinculados às relações de gênero

Carvalho e Cruz (2006) definiram os conflitos que envolvem as relações de gênero na escola como um dos modos possíveis de sociabilidade nas relações entre meninos e meninas, o que chamaram de sociabilidade do conflito “caracterizada pelo distanciamento entre os sexos nos momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio de ações conflituosas, que pareciam, muitas vezes, ser a única forma possível de estar juntos” (p.121). Nesse contexto, brincar e bater expressam significados muito parecidos nas relações de gênero. Mesmo calcados em disputas pelo poder, que atendem a diferentes nuances de agressividade, os conflitos são percebidos de forma lúdica, sendo rapidamente resolvidos pelas crianças, o que foi também visto em situações expostas acima, tanto no recreio como em outros espaços. A

⁵⁷ Na reunião com as mães, a professora do quarto ano esclareceu que haviam diminuído as disputas entre meninos e meninas na sala, mas ainda as “meninas vão de dedo nos meninos”. As mães pediram para que esse antagonismo diminuísse.

⁵⁸ Nesse sentido, eu encontrei dificuldades em conduzir atividades ou reflexões com esse grupo. O primeiro dia em que estive na sua sala foi tumultuado, não ouviam uns aos outros, riam e se empurravam; também não se dispuseram a ouvir com atenção a minha apresentação e mais explicações sobre o estudo que eu pretendia realizar, diferente do terceiro ano que me autorizou e se autorizou, reconhecendo-se como participante da pesquisa. Comemoravam quando tínhamos alguma atividade agendada em sala de aula e revelaram estar à vontade comigo, o que se evidenciou nas confidências sobre namoro e no compartilhamento da mesma linguagem que utilizavam entre si, com gírias e “palavrões”, entretanto, não se dispunham a aprofundar os assuntos em nossas conversas.

“violência” nesse contexto era consentida e naturalizada pelos envolvidos, perdendo a significação de agressão.

Entretanto, havia entre as crianças atitudes de violência não consentida, envolvendo questões de gênero, possibilitando pensar que a medida da agressividade aceita nas brincadeiras parecia ficar vinculada à aceitação de quem “sofria” o ataque e ao significado do ataque. Nesses casos, sem a aceitação do outro, a verbalização tinha conotação de violência e frequentemente as crianças ofendidas ficavam bravas ou magoadas, muitas vezes pedindo a intervenção da/o adulta/o que as rodeava. Em relação às meninas a agressão mais comum era “gorda” e “feia”, adjetivos que as excluía do socialmente esperado de uma mulher, beleza e cuidados com a aparência. Não era incomum na ocorrência de brigas causadas por motivos diversos, a utilização, tanto por meninos quanto por meninas, de expressões como “mariquinha!”, “mulherzinha!”, “gay” para fins de xingamento aos meninos, tal como encontraram Cristina D’Avila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2014) em pesquisa com crianças do quarto ano do ensino fundamental. Visibiliza-se aqui o preconceito e discriminação com a diversidade de gênero e sexual, em que características e comportamentos que não se enquadram nas normas heterossexuais são motivo de desvalor e desqualificação social, levando a atitudes de *bullying* e expressões de homofobia.⁵⁹

Assim, na intersecção entre as diferentes categorias sociais, diferenças de gênero ganhavam importante lugar nas práticas culturais das crianças na escola. Numa sociedade em que impera a matriz heterossexual e binária, como define Judith Butler (2003), há muito foram identificados mecanismos que buscam, por um lado, a fixação dicotômica das identidades para as meninas e os meninos na escola, opondo e substancializando o feminino e o masculino e, por outro lado, almejam a recusa, a invisibilidade e a patologização de outras possibilidades, diversas dessas identidades naturalizadas. Ou seja, sustentadas em discursos e práticas prescritivas e normativas, devotadas a concepções biologicistas e medicalizantes de corpos e práticas sexuais,

⁵⁹ Pesquisa sobre preconceito, intitulada "Discriminação no Ambiente Escolar", realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) com alunos, docentes e funcionários de escolas públicas brasileiras, em 2012, revelou que gênero é o maior motivo de discriminação nas escolas brasileiras (38% têm mais preconceito com relação ao gênero e que isso parte mais do homem com relação à mulher).

(<<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/genero-e-o-maior-motivo-de-discriminacao-nas-escolas-brasileiras/>>).

perspectivas que preconizam trajetórias de vida predeterminadas para homens e mulheres, criando os padrões reconhecíveis de inteligibilidades de gênero (BUTLER, 2003) chegam até as crianças por vias diversas.

No contexto em estudo, a segregação relativa às relações de gênero era observada tanto nos entornos das crianças como, também, no interior das culturas de pares. Segregações proferidas determinadas pelo funcionamento institucional (filas para entrar na sala de aula, banheiros femininos e masculinos, presença maciça de profissionais do sexo feminino), presentes nas expectativas dos adultos por comportamentos diferenciados entre meninas e meninos⁶⁰, pela literatura, pelas mídias televisivas e pela internet. No interior dos grupos de crianças, em ações que envolviam escolhas por brincadeiras, expressão de afetos, posição mais confortável que os meninos assumiam como expositores orais, conflitos entre meninas e meninos, estranhamento com comportamentos de Vitor, Ricardo e Maria cujas atitudes fugiam aos padrões heterossexuais normatizadores, e na própria materialidade da sala de aula, objetos e suas cores, rosa e roxo para as meninas, azul, verde e cinza para os meninos, fixadas nas carteiras, cadeiras e nas vestimentas. Conforme confidenciou Mário “*a Maria compra brinquedos de meninos*”, pergunto o que ele pensava daquilo “*não acho legal, é diferente*”. Questiono se ele não era amigo dela, não gostava que ela brincasse com ele “*às vezes não...acho estranho*”.

Percebi, igualmente, brincadeiras realizadas por meninos na direção de gozações a experiências das mulheres como a simulação de gravidez pelos meninos do terceiro ano numa brincadeira com balões

⁶⁰ Para Daniela Finco (2003) há uma ‘lente produtiva’ imposta pelos manuais psicológicos, médicos, pedagógicos, que reproduzem padrões tradicionais de gênero, prescritivos de moralidade. Débora Sayão (2003) indica que, sob o ponto de vista da educação escolar, duas questões relativas ao gênero perduram: a primeira é a associação de gênero com temas relativos à mulher, a crença de que a profissão de docente é feminina, e que a escola caracteriza-se como um espaço de reprodução do exercício de maternagem. A outra questão revela uma associação entre relações de gênero e sexualidade e implica um desafio para a escola que se desdobra em estratégias dirigidas a como tratar/controlar a sexualidade infantil. Segundo autora, o movimento de mudança deve iniciar no cotidiano concreto, vivenciado pelas crianças e implica em “desnaturalizar a brincadeira, o movimento, o corpo, as linguagens, as crianças e as representações comuns sobre ‘o feminino’ a partir de referentes empíricos: mulheres, profissionais, professoras” (2003, p.84).

(com o balão embaixo da blusa, imitavam uma mulher grávida, caminhando, falando com o bebê e parindo); e a imitação pelos meninos de passos de balé exibidos pelas meninas, assim como de voz e trejeitos femininos estereotipados, associados a novelas ou ao imaginário social a respeito de um “gay” ou de uma “perua”. Assim, transgressões fora do âmbito das brincadeiras, visíveis no desejo de Maria por brincadeiras e brinquedos tradicionalmente definidos como “de menino”, no desejo de Vítor por se experimentar, pelos menos virtualmente, como uma mulher e na forma considerada afeminada como Ricardo experimentava seu corpo e se expressava no mundo, eram geradoras de desconforto para os adultos e também para muitas crianças.

Guacira Louro (2001) afirma que a vocação normalizadora da educação (e eu acrescento da cultura), voltada ao binarismo e à divisão sexual, vê-se ameaçada diante das ‘novas’ práticas, ‘novos’ sujeitos e suas contestações ao estabelecido, implicando uma revisão nos conceitos de identidade, corpo, sexualidade e gênero. Para Butler (2003, p.23), a noção de gênero não pode ser estável, mas sim dar lugar à diversidade, sendo necessário que “se tome a construção variável de identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político”, o que demonstra a densidade e complexidade que envolve essa temática.

Nessa seara, pude perceber ainda, que na relação binária de gênero, como crianças e diante do grupo de pares, as meninas sentiam-se privilegiadas, já que em seus entendimentos tinham maiores habilidades, competências e responsabilidade na realização das tarefas solicitadas na escola, deixando transparecer que contavam com certa proteção e apoio das professoras nos conflitos com os meninos. As professoras orientavam os meninos a serem “cavalheiros” com elas.⁶¹ Percebiam-se, assim, superiores como meninas frente aos meninos, não revelando submissão e adotando atitudes de enfrentamento abertas em relação a eles, o que também era revelado em algumas falas dos meninos “*elas só querem mandar*” (Paulo), “*tenho medo das meninas, elas batem*” (Carlos).

Para Corsaro (2009, p. 34/5) “expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e

⁶¹ Conforme pesquisas de Carvalho (2001, 2003), é comum encontrar a expectativa, por parte das professoras, de que as meninas tendem a ser alunas melhor comportadas e confiáveis que os meninos.

entre si”, sendo um dos aspectos constantemente presente nas culturas de pares. É fundamental destacar que as expectativas por comportamentos diferenciados entre meninas e meninos advinham também das próprias crianças que as mantinham, em relação a comportamentos ideais sobre ser aluna/o em sala de aula, uma postura de vigília, denúncia e também de transgressões em relação a esse assunto.

Nesse sentido, não podemos negar o potencial de agência das crianças nesse campo (como em outros tantos) com repercussões em âmbitos da cultura, da política e dos processos de subjetivação possíveis em uma dada época. As culturas lúdicas, portanto, produzem e se objetivam no mundo, na medida em que existem e que são compartilhadas. As temáticas que aparecem nas brincadeiras e os pontos de vista das crianças são resultantes das apropriações que fazem dos acontecimentos do mundo circundante que, desde cedo, já são marcadas por ideologias próprias de sua cultura, mas são reproduzidas, transgredidas, reinventadas pelas ações das crianças, como alerta Cohn (2005). Diante disso, ressalto que o fato das crianças serem agentes das relações de gênero sugere pensar numa revisão não apenas no campo de educação, como aponta Louro, mas também o lugar das crianças nos debates feministas.⁶²

Novas perspectivas voltadas às relações de gênero pareciam ser possíveis no contexto das produções manuais e artísticas, como na aula de artes ou em brincadeiras com massinha de modelar, bem como nas aulas de educação física. Retomo o exemplo da produção de uma figura feminina pelos meninos na atividade de confecção das/os bonecos/as na aula de artes e apresento o fato de que nas brincadeiras com massinha de modelar, frequentemente os meninos produziam culinária e flores, culturalmente ligadas ao mundo das mulheres. Nas aulas de educação física e no recreio, as meninas demonstravam que nem sempre os meninos tinham habilidades corporais superiores às delas, como nos jogos de futebol, nas brincadeiras de pular corda ou que envolviam corridas.⁶³ Segue registro de uma das aulas:

⁶² Discuto essa temática, em coautoria com Lago, em um artigo intitulado Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras, onde destacamos a escassez de estudos que articulem gênero, feminismo e infância.

⁶³ Helena Altmann (2001), Altmann (2011), Luciana Laponte (2002) pontuam que espaços como o da educação física e de artes podem promover rupturas

Continuidade da Confecção de um boneco de papel/jornal. Muita cola e diversão. As crianças estavam totalmente envolvidas. Estavam criando, guiadas pelo professor, mas com margem de invenção própria – era um boneco ou boneca, que poderia ser gordo, magro, baixo, alto, com ou sem cabelo, etc. Essa tarefa, apesar de mantê-las voltadas para um fazer específico, num lugar – a mesa, num banco, permitia a elas o movimento de sentar, levantar, andar, buscar cola, rir, conversar com os colegas, brigar e brincar. Como era de se esperar formaram-se subgrupos divididos espacialmente onde se instituíam as diferentes conversas [...] Júlio confeccionava um boneco super-herói, Chico uma boneca, com cabelos longos e vestido[...]algumas crianças, meninas e meninos, olham desconfiados para sua criação, mas a partir do elogio do professor, riem bastante e Carlos também acrescenta um adereço feminino ao seu boneco/boneca, após um tempo Paulo também o faz [...] olhando o boneco de Júlio... (Diário de campo, dezembro, 06/12/2012).

Vale ainda problematizar que a segregação de gênero em muitos momentos, em especial nas brincadeiras coletivas e tradicionais não era rígida, pois meninos e meninas se integravam nas brincadeiras e cooperavam nas tarefas, como ficou constatado em diversas conversas e brincadeiras no recreio (espaço em que em muitos momentos as brincadeiras ocorriam sem segregação de gênero), em atividades realizadas em sala de aula e nas relações de amizade que estabeleciam. Corsaro (2011) pontua que poucos estudos evidenciam essa integração e cooperação, privilegiando a segregação de gênero e, com isso, invisibilizando outras práticas infantis de viver essas experiências.

3.4.3 As mídias...

Foi possível vislumbrar nas brincadeiras das crianças, igualmente, referências a problemáticas sociais veiculadas pelas mídias

importantes com essa visão tradicional e transformações em relação a possibilidades e impossibilidades de ser criança.

televisivas, que eram muito citadas entre elas, especialmente os noticiários e as novelas brasileiras.⁶⁴ Os primeiros apareciam em meio a brincadeiras e conversas, como a brincadeira de repórter ou mescladas a outras atividades entre os pares, e versavam sobre situações de violência, roubos, assaltos, alcoolismo, brigas entre casais. As novelas apareciam como mediadoras em assuntos voltados a sexualidade, intrigas, músicas, beleza de atores e imitação de danças (principalmente entre as meninas), em comentários sobre as tramas e na imitação de personagens engraçados que, algumas vezes, eram utilizados para fazer chacota com alguma criança, mas, na maioria delas, apenas para provocar risos no grupo.⁶⁵ Era comum também, brincarem de encenar entrevistas com jogadores de futebol veiculados pela mesma mídia, ou referir-se a eles em momentos diversos, principalmente os meninos (no início da pesquisa, Mateus, por exemplo, tinha o cabelo cortado e pintado como o de um famoso jogador da seleção brasileira).

Para Corsaro (2009, 2011) as culturas de pares não estão prontas, são inovadoras e criativas e fazem parte da vida e do processo de subjetivação das crianças, constituindo-se conforme as situações vividas pelas crianças, mantendo constante comunicação com a cultura dos adultos. Ou seja, mantem-se, como também acredita Vigotsky (1984), um intercâmbio incessante entre as gerações, especificamente em sociedades como a nossa, que tem na mídia importante veículo de informações, o que impede que falemos em mundos separados ou isolados entre adultos e crianças.

Menções a programas infantis e a produções cinematográficas destinadas às crianças também foram observadas no espaço escolar. As crianças do quarto ano referiram que “assistir desenhos” estava entre as atividades que mais gostavam de realizar quando estavam em casa. Um grupo de meninas do terceiro ano, igualmente, aludia frequentemente à novela infantil Carrossel, através de seus musicais e personagens. Os desenhos infantis (animações recentes e clássicos de super-heróis) subsidiavam as brincadeiras de faz-de-conta de um grupo de meninos do

⁶⁴ Para Vigotsky (1996a), as crianças dessa idade passam a desenvolver condições de planejamento e avaliação reflexiva sobre a natureza de suas brincadeiras, bem como sobre temáticas sociais mais complexas, como violência e tramas relacionais.

⁶⁵ Geralmente eram personagens relacionados a estereótipos de “gays” ou a “piriguétis”, mulheres cômicas e/ou de ‘índole suspeita’, que expunham o corpo através de roupas coladas, coloridas e curtas.

terceiro e quarto anos, bem como geravam comentários entre algumas crianças nos diversos espaços.

Sérgio Caparelli (1990, p. 63) ressalta que a televisão é parte importante do cotidiano infantil principalmente nos centros urbanos, por pelo menos dois motivos. Um deles, a falta de espaço para o lazer coletivo e o outro por compor o “ritual de consumo familiar”, momento em que os adultos, contando com a presença das crianças, se dedicam a assistir programas televisivos, tradicionalmente nas camadas populares brasileiras, os noticiários e as novelas em canais abertos (poucas crianças da pesquisa tinham acesso a canais pagos e o tempo de uso do computador, na maioria dos casos, era restringido pela família e também pela disponibilidade de ter um computador em bom funcionamento e com acesso a internet e pelo próprio fato de algumas crianças não possuírem computador em casa). Considerada pelo autor como o “braço ideológico das classes dominantes” (CAPARELLI, 1990, p.66), esse meio de comunicação que se sustenta em ideologias, em alta proporção de cenas de violência, mescla de modo confuso para as crianças o que é fantasia e o que é realidade e transmite a racionalidade maniqueísta de mundo, separando-o em dois absolutos, o bem e o mal, impedindo, com isso, a construção de olhares mais reflexivos e críticos em relação aos acontecimentos humanos. Segundo o mesmo autor, o Brasil se configurava, na década de 1990 como um dos países em que as crianças mais viam televisão, o que lhe permitiu designar essa mídia de uma “escola paralela” na vida infantil.

Vale ressaltar que os programas infantis e as produções cinematográficas estrangeiras (*Walt Disney*, etc.) preponderavam nesse contexto, revelando o poder da iniciativa privada e o processo de globalização que envolve, entre tantos fenômenos culturais, econômicos e geográficos, a construção da infância. Nesse âmbito, ainda, fica marcada a exclusão de muitas crianças de espaços como cinemas. A maioria das crianças do terceiro ano, por exemplo, havia ido uma ou duas vezes ao cinema e algumas delas, pelo menos quatro (Talita, Ana, Chico, Fabi) não conheciam esse espaço cultural e de lazer.

Como já mencionei, a *internet* era uma grande atração para as crianças de todas as idades. Os momentos que usavam a sala da informática na escola era o mais prazeroso para a maioria. Para algumas crianças, diferente do livro, o computador era “*mais divertido*” e “*muito melhor*” e, além disso, “*se quiser tem livro também!*”. Estas falas denunciam as mudanças promovidas pelas mídias eletrônicas na contemporaneidade, onde as redes virtuais ganham espaço diário nas

vidas das pessoas, sejam crianças ou adultos, desafiando as práticas de ensino nas escolas, a importância atribuída às bibliotecas e seus usos ou desusos, etc..

Com acesso restrito aos sites pré-definidos pela escola, as crianças do terceiro e quarto anos permaneciam principalmente em jogos e as do quinto ano em jogos e musicais. Comumente as meninas “entravam” em “jogos para as meninas”, culinária, maquiagem, manequim, moda e alguns jogos de desafio, que envolvia a superação de fases, com controle do tempo (nesses trajetos virtuais a aparência foi foco de interesse e destaque). Já os meninos buscavam os “jogos para os meninos” permanecendo principalmente em jogos de ação, competição, disputa, alguns com cenas de agressividade. As crianças, cada uma diante de uma tela, muitas vezes jogavam o mesmo jogo, trocavam informações entre si, riam, mostravam os achados umas às outras, alegres e excitadas. Havia um estranhamento com as escolhas de Vitor, que escolhia uma personagem do sexo feminino para se representar, a qual usava recurso de maquiagem, roupas e música.

Para o terceiro e quarto anos, poucas vezes os computadores foram utilizados como recurso didático para estudo de conteúdos, configurando-se, geralmente, como recurso de recreação, tanto no horário semanal que a turma tinha direito de usar, como nas aulas de educação física, em dias de chuva ou outras situações eventuais, como falta do professor de artes.⁶⁶ No quinto ano, esse recurso era melhor dividido entre estudo e recreação. Eu também utilizei como recurso metodológico essa ferramenta, em busca da identificação tanto do que as crianças julgavam como mais interessante no espaço virtual quanto pela forma como transitavam nesse contexto.

As mídias eletrônicas passavam a ocupar um espaço cada vez maior no cotidiano das crianças fora da escola, processo que fazia parte de uma nova fase, a “pré-adolescência”, segundo seus entendimentos. Como pontuei, na própria escola, essas mídias, no caso os celulares, igualmente recebiam maior atenção no recreio, em especial das meninas, o que implicava menos interações com o coletivo como um todo e mais com um grupo seletivo, que ao seu lado, compartilhava da mesma “tela”.

⁶⁶ Para Leticia Nobrega (2011, p.101) “os efeitos do computador são determinados não pelo computador, mas pelas características dos alunos e professores, pela metodologia de ensino, pela organização social da turma”. Nesse sentido, pode ser um instrumento facilitador do trabalho docente e da aprendizagem do aluno ou não fazer de fato diferença nesse contexto.

Para as crianças menores o tempo na internet era dedicado aos jogos e brincadeiras; para os maiores se acresciam as redes de sociabilidade virtuais e as músicas (poucas referências a pesquisas escolares). Com exceção de algumas crianças do quinto ano, as outras afirmavam usarem o computador por pouco tempo em casa porque não tinham tempo, o computador estava quebrado ou a família não deixava. A mãe de Paulo, por exemplo, disse que deixava um pouquinho por dia “*uma meia hora...não vejo graça nisso...tanta coisa para brincar*”; a mãe de Talita disse que a filha ficava “*um pouquinho...mas nem sempre*”, prefere “*brincar com os primos, lá fora*”; já a mãe de Liana e Laís deixou claro que as filhas usam bem pouco,

Jogos? Às vezes, no final de semana, uma horinha cada uma. Bate-papo, não deixo. Se quer falar, telefona. Pesquisa de aula? Não incentiva, pois acha que as pesquisas tem que ser feitas nos livros. Se não tem o livro em casa eu dou um jeito e encontro.

Estes aspectos evidenciam os diferentes valores entre as famílias, as mudanças geracionais (as mães que não veem “graça” no computador, enquanto para as crianças este se colocava como uma das atividades mais interessantes) indicando uma tentativa dos pais em contraposição a uma característica importante que marca a infância como geração na contemporaneidade, como alerta Sarmiento (2009), e um momento histórico que coloca as crianças sendo produzidas e produzindo culturas entre as telas da televisão e da internet, como reflete Gilka Girardello (2008).

3.4.4 As idades...

As escolhas pelas brincadeiras, principalmente em subgrupos, encontravam nas idades das crianças características peculiares, fato constatado nas diferenças entre interesses das crianças das três turmas em questão. As principais brincadeiras sugeridas pelas crianças do terceiro ano, que congregavam maior número de crianças, eram adoleta, contação de piadas, brincadeira do contrário (realizadas em rodas), massinha de modelar (numa grande mesa que montávamos com as carteiras), brincadeira da força, jogo da velha, e de adivinhar palavras, que implicava na formação de duas equipes “A e B” (utilizando a lousa e sendo preferido pelas meninas); desenhos no quadro e no papel;

ensaios de danças (predominantemente sugeridos e realizados pelas meninas); brincadeiras de faz de conta com personagens/bonecos e brincadeiras de correr (preferidas entre os meninos); brincadeiras com brinquedos que eu levava, sobretudo jogos de tabuleiro, dominós, quebra-cabeça, jogo de memória, cartas, *twister*.⁶⁷ Segundo seus relatos, no dia-a-dia, em casa, costumavam brincar nos quintais com primas/os e tios de “várias coisas”, andar de bicicleta, ver televisão.

No quarto ano eram comuns as brincadeiras de empurrões e correrias que predominavam entre os meninos, enquanto as meninas optavam por desenhar no quadro, fazer coreografias de dança, com maior frequência, ou unir-se aos meninos nas provocações, empurrões, puxões de cabelo e beliscões. As atividades reiteradamente escolhidas por eles eram “paredão” e mímicas, sendo uma vez proposta a brincadeira “verdade ou desafio” – em que revelava situações ocorridas no interior do próprio grupo, principalmente vinculadas a namoros e beijos. Quanto a brincadeiras fora da escola relataram gostar de ver desenhos na televisão, andar de skate, brincar na rua com outras crianças.

No quinto ano, as provocações entre meninos e meninas também eram constantes, porém, sem tanto contato físico. As crianças do quinto ano sugeriam cantar músicas e tocar batuque, contação de piadas, elaboração de cenas teatrais, jogos como “mercado imobiliário”, idas à sala de informática. Este último grupo que se definia como de “pré-adolescentes”, por entender que havia ocorrido uma mudança em relação as brincadeiras *“a gente não brinca mais”, “não dá mais vontade de brincar, não tem mais graça”, “agora é só PC! PC! PC!”*. Segundo suas descrições, alteraram as ocupações e interesses de seu dia-a-dia, onde o mundo virtual tornava-se cada vez mais central e em segundo lugar vinham os esportes (bicicleta, futebol), especialmente entre os meninos e a música, moda, cuidados com a beleza para as meninas.

No quarto e quinto ano os jogos verbais, conversas e brincadeiras sobre relações afetivo-sexuais eram as preferidas, bem como o uso de redes virtuais e mídias eletrônicas. Diferenciando-se das crianças do quarto ano que costumavam relatar acontecimentos do final de semana, episódios ocorridos na família, com pais, irmãos, avós, primas/os ou tias/os, filmes infantis e novelas, principalmente a

⁶⁷ Em alguns encontros eu dispunha duas sacolas com brinquedos na sala, as crianças exploravam livremente.

Carrossel, relatos de acontecimentos ocorridos na escola - brincadeiras, atividades, atitudes de alguns profissionais e das crianças. Segue a descrição de uma situação com as crianças do quarto ano para fins de ilustração,

... o assunto que mais referiam eram namoros, quem gosta de quem na escola, beijos, selinho, “bv” (boca virgem). Caio “deixa que vou te contar as fofocas da escola Zuleica”. Segundo os meninos, as meninas eram “taradas”. Como assim? Pergunto. “*Passam a mão na gente*”, “*é mentira*”, se defendem elas; “*os meninos é que são chatos*” (Karen). Animados contaram histórias que envolviam alunos do terceiro e do quinto anos [...] Fernanda do terceiro ano era a preferida, tinha pretendentes de todas as turmas. Ela clara de olhos claros e investia nas roupas [...] Contam que Marta já havia beijado Afonso embaixo da carteira e teria sido de língua. Este disse que já beijou várias, beija e sai correndo, sem língua. Leila se exhibe por ser “bv” e virgem também. Vitor diz que já beijou de língua e ninguém acredita. Simone fica quieta e diz com a cabeça que nunca beijou, mas Vitor diz que um colega contou que ele já transou com ela. Simone nega e Afonso conta que ela soltou pum outro dia.... todos riem e ao ver a colega chorando ele fala “*todos fazem isso guria, é normal*”. [...] surge o tema de ser “gay”. O Ricardo era, todos falam. Por quê? Vitor imitava o jeito dele, achando “*horrível*”. Todos disseram, então que Vitor também era “gay”, ele recusou. (Diário de campo, 02/10/2012).

Na sala de informática, afoitos para mostrar o que mais gostavam, meninos e meninas, aos risos, acessaram músicas – funks e raps – com letras bastantes sexualizadas, que praticamente descreviam uma relação sexual. Usávamos os fones de ouvido e, após um tempo, com a entrada de uma funcionária, fomos retaliados por este ato. As crianças voltaram aos jogos permitidos.

No quinto ano, os assuntos que mais referiam espontaneamente eram *facebook*, música, esportes, “namoros” e “sexualidade”. Estes dois últimos com frequência eram relacionados a personagens de novelas e,

com naturalidade e descontraidamente, às próprias meninas e meninos do grupo:

Mara - Andréia gosta de Mateus que gosta de outra menina...o Mateus gosta de Andréia,
 Mateus - é só ela gostar dele e dá tudo certo o Nerd e a Nerda.
 Andréia - Amanda gosta de Lucas
 Lucas- é, mais eu gosto de outra.

Assim, no quinto ano, bem como no quarto, a temática da sexualidade, priorizando a perspectiva heterossexual, aparecia de forma direta e explícita (não apenas mencionada mediante cenas de novelas e músicas) já que as próprias crianças se colocavam como agentes do processo: quem era a/o namorada/o de quem, se haviam beijado ou não, quem gostaria de beijar, relatos pessoais de experiências, etc. No terceiro ano o assunto sobre namoro era projetado prioritariamente para o futuro distante, atrelado ao casamento e à criação de filhos, havia vergonha e inibição ao falar (aspecto já registrado por Corsaro, 2011), em suas pesquisas com crianças nessa idade. Numa conversa em que versamos sobre a composição de nossas famílias, ao falar que residia com meu marido, Jonas imediatamente comentou, rindo e jogando a cabeça para trás “*não me fale em marido!*”. Quisemos saber o porquê. Disse que era “*essa história de namoro*”, que tinha “*nojo*”

Jonas – quando vejo alguma coisa na TV saio correndo, até derrubo as prateleiras.

Carlos – mas foi assim que você nasceu, se não fosse por um namoro você nem estava aqui!

Antônio - ...você não vai casar?

Jonas – eu não, se for para namorar eu quero ser padre! Tenho nojo de pensar em beijo, é melhor beijar um búfalo que uma outra pessoa!

Eu - Alguém mais pensa assim?

- alguns disseram que sim. Outros que não, rindo e envergonhadas/os.

Também numa atividade de educação física cuja consigna era recortarem imagens de revistas voltadas a esportes, Jonas e Mário perfuravam com a tesoura ou rasgavam fotografias que traziam partes íntimas do corpo feminino (mulheres de biquíni ou sutiã). Perguntei por que eles estavam fazendo aquilo,

Jonas - eu não gosto de mulher de sutiã...eu não gosto de mulher pelada

Júlio - nem eu...é nojento

Jonas - olha o corpo dessa aqui...que nojento.

Esse gesto representa as dificuldades de lidarem com esse tipo de temática, contrastando com atitudes das crianças maiores, que buscavam verbalização maior a respeito das práticas sexuais.

Christensen e Prout (2005, p.172) ouvindo crianças em suas pesquisas, concluíram que a “posição da criança no percurso da vida”, ou seja, ter tal idade, pode ser um conceito útil para as próprias crianças na organização e entendimento de seu dia a dia, delimitando e orientando suas ações. Na escola eu percebia também que estas ações eram fortalecidas a partir das expectativas dos adultos e do grupo de pares com quem eram partilhados os novos sentidos e atitudes, sendo que as diferentes formas de adesão a certos interesses resultavam na formação de subgrupos entre os pares ou em experiências de exclusão e solidão (como era o caso de Liana, que apesar de ter computador em casa, raramente o usava devido à posição negativa de sua família), e em cobranças dos profissionais da escola, já que eles “*são maiores*” ou “*são os menores*”.

3.4.5 As brincadeiras tradicionais e a invenção dos espaços

A evocação das brincadeiras tradicionais compartilhadas entre meninos e meninas nas práticas lúdicas das crianças pesquisadas merece destaque. Geralmente marcavam momentos de intenso envolvimento, leveza e alegria. Às vezes se davam com o coletivo, como vimos acontecer no recreio, mas também no início das aulas de educação física e em datas comemorativas, como festa junina, etc.; e outras com grupos estratificados, sedimentados por gênero ou por relações de amizade, como era o caso da brincadeira do caracol e da amarelinha.

Na educação física, a professora se dirigia às aulas realizadas na rua carregando, com a ajuda da/os aluna/os, uma caixa de papelão com bolas, cordas, giz. A prática geralmente iniciava com exercícios de alongamento, seguia com brincadeiras coletivas e, posteriormente, brincadeiras “livres”. As primeiras incluíam pega-pega, polícia e ladrão, queimada, gato e rato, “enquanto o seu lobo não vem”. As brincadeiras livres mais comuns eram o jogo da velha e o jogo do caracol, desenhados com giz pelas próprias crianças na rua calçada (esta última envolvia mais as meninas que para fazer o desenho do caracol com giz

mediam o espaço com o tamanho de seus pés); faz-de-conta com base na cinematografia americana (principalmente pelos meninos); pular corda; brincadeira de “cadeirinha” (duas crianças com os braços entrelaçados formavam uma “cadeirinha”, o que permitia que uma terceira criança fosse carregada); futebol, etc.. Para a prática do futebol, por exemplo, as crianças mesmas desenhavam a “quadra” e a “trave” com giz ou com linhas imaginárias pontuadas por galhos de plantas. Nessa prática predominavam os meninos, mas as meninas também participavam. O trecho do diário abaixo ilustra a dinâmica de uma das aulas do terceiro ano:

Algumas meninas foram pular corda, com a ajuda da professora. Alguns meninos e a Maria foram brincar de “kung Fu Panda” – um filme infantil, cada um era um dos personagens (parece que não deu certo, mesmo após várias tentativas). Outros meninos e meninas jogavam futebol. Me ofereci para ser a goleira. Até arrumarmos o que seria a trava do gol – dois galhos relativamente grandes - e como se encaminharia o jogo já que tínhamos um número ímpar de pessoas e apenas um goleiro – todos davam opinião – o tempo da educação física acabou e quase não jogamos. (Diário de campo, 04/07/2012).

Diante da falta de espaço e materiais programados, ficou claro que as crianças, mediadas pela professora, participavam ativamente da decisão de como seriam as aulas, criando formas particulares de realizar a prática física na escola. Esse enquadre tornava crianças e professora produtoras ativas das aulas e não apenas suas consumidoras, caracterizando este espaço coletivo como um dos que mais produziam cultura na escola, já que as crianças experimentavam maior liberdade de expressão corporal, possibilidades de iniciativas, de inventividade e participavam mais das decisões.

Caracterizadas, de acordo com Kishimoto (1999), pela ludicidade, criação popular, musicalidade, poética, as brincadeiras tradicionais são apreendidas espontaneamente, de geração a geração e no convívio entre as crianças e são cada vez mais difíceis de serem vistas no cotidiano das crianças nos centros urbanos. Conforme Redin (2009, p.122)

convivemos com a crescente institucionalização das atividades lúdicas para as crianças, que são comercializadas, agregadas de valor

mercadológico. Atualmente paga-se para brincar, para encontrar amigos, para adquirir brinquedos, pois a rua e os quintais deixaram de ser o lugar privilegiado da ludicidade.

Ou seja, com a crescente urbanização na contemporaneidade, as crianças brincam cada vez mais isoladamente, abandonam as ruas, afastam-se do convívio com a comunidade, não encontram espaços livres e coletivos nos bairros e nas cidades.

Edmir Perroti (1990) também avalia que essas circunstâncias sociais impedem a vivência do lúdico, já que este pressupõe o convívio entre as crianças, a ocupação de espaços livres e se define como “o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção”, características encontradas nas brincadeiras tradicionais. Entretanto, estas não participam do processo produtivo que visa o acúmulo de capital, elemento que contribui para que encontrem cada vez menos locais e valor, até mesmo nos espaços institucionais. Interessante perceber como as brincadeiras tradicionais resistiam e eram presentes no espaço escolar estudado, implicando a criação de novos territórios, sons e imagens pelas crianças. Perroti (1990) assinala, ainda, a importância que as crianças têm para a sobrevivência das práticas lúdicas tradicionais, na medida em que se apropriam, reelaboram e servem de veículo à sua transmissão e à rememoração das vivências de grupos geracionais antecedentes.

3.4.6 Raça/etnia⁶⁸

Importante destacar que nesses espaços de sociabilidade questões relacionadas a raça/etnia pareciam não se interpor diretamente entre as crianças, que brincavam, conversavam e trocavam afetos

⁶⁸ Gostaria de marcar que considero a separação entre as diferentes categorias sociais uma impossibilidade, dado que elas se dão de modo articulado em concordância com Avtar Brah (2006). Porém, como aponta a autora, as diferentes situações sociais podem permitir que uma ou outra diferença sobressaia como um entrave ou uma possibilidade de abertura em dado momento e local. Pelo que pude observar nesse período em que pesquisei a vida escolar das crianças, diria que as diferenças voltadas a questão racial/étnica, assim como de classe, se colocaram **entre as crianças** de um modo menos orientador de suas práticas, que as diferenças de gênero.

indiscriminadamente. Leila e Marta (meninas brancas) frequentemente diziam “gostar” de Beto e Afonso (meninos negros e pobres cujas famílias dependiam do Programa Bolsa Família)⁶⁹, intitulando-os de “namorados” e muitas parcerias de amizades eram vistas entre brancos e negros.

Entretanto, sobre a questão racial, lembrando o currículo oculto presente nas instituições, faz-se importante registrar as contradições e os hábitos arraigados na cultura brasileira e no interior das práticas escolares que questionam a superação de uma história de privilégios da raça branca. Cito duas situações para refletir sobre essa questão. A primeira refere-se ao fato de que a menina mais “popular” da escola, na parte matutina, Fernanda, era branca, de cabelos loiros e olhos de cor clara, migrante do RS, que havia entrado na escola naquele ano; quanto aos meninos, apesar da popularidade de Carlos (que era mulato e nativo), Caio e Lucas se destacavam entre as meninas, ambos “loiros”, nascidos em Florianópolis, membros de família com pais migrantes.

A segunda situação foi a apresentação do Boi-de-mamão pelas crianças na festa junina da escola. A criança escolhida para ser o “Doutor”, personagem da encenação, foi uma criança branca de olhos claros (Caio), enquanto os outros personagens (bruxa, benzedeira e animais) foram distribuídos entre as outras crianças. Economicamente, as crianças brancas apresentavam um maior poder aquisitivo que as crianças negras ou mulatas, sendo seus pais com formação superior, em sua maioria. As crianças de famílias mais empobrecidas eram negras ou mulatas, nativas ou não e dependiam do Programa Bolsa Família (além de Beto, Afonso, o Chico). Isso nos revela que temos desafios sociais e culturais importantes a serem superados no país. Quinteiro (2002), Rabello (2001) apontam que a convivência com a diversidade é um dos caminhos para a superação de preconceitos, e que a escola pública de ensino básico poderia ser crucial nesse processo caso não fosse considerada, no Brasil, um espaço para pobres.

⁶⁹ Conforme o site do Ministério do Desenvolvimento Social, o Bolsa Família é um programa social de transferência direta de renda implementado pelo governo federal que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O programa busca beneficiar brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.
<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>

Esse dado foi reconhecido por um grupo de meninas da pesquisa que não compreendiam as posturas arrogantes e “*exibidas*” (roupas, cabelo, *piercing*) de uma colega na escola, a Beth. Para elas, havia uma incoerência entre tais posturas e o fato dela não ser rica, “*e ela não é rica*”, “*senão não estaria estudando em escola pública, né?!*” (Talita). As crianças percebiam que a escolarização de ensino básico no país guarda segmentações sociais importantes, já que as escolas não são as mesmas para todas as camadas sociais e se dividem entre as privadas, comumente para os que têm maior poder aquisitivo, e as públicas, para as camadas populares ou para os pobres e aí se inclui uma porcentagem considerável de pessoas negras, como vimos no início desse capítulo. Assim, a diferença entre as camadas sociais pouco se colocava entre as crianças, dado que havia certa homogeneidade interna na escola em termos de condição econômica das famílias, contudo, ela ficava posta frente a outros grupos sociais, personificados nas escolas privadas, por exemplo.

3.4.7 Subgrupos na escola e a rede de sociabilidade fora da escola

Outro aspecto a ser destacado para compreender a sociabilidade das crianças no ambiente escolar, diz respeito a momentos de formação de diferentes subgrupos mais ou menos estáveis que indicavam graus de proximidade entre as crianças e aconteciam a partir de diferenças e semelhanças entre os pares, mediante jogos aparentemente pacíficos de inclusão e exclusão. Tais organizações grupais mantinham relação, embora de modo variável, com as segmentações vinculadas às relações de gênero e as idades das crianças, como vimos, mas, especialmente com o fato das crianças terem ou não convivência no contexto extraescolar.

Sobre este último aspecto, me chamou a atenção o fato de que, apesar das crianças vivenciarem relações amistosas e revelarem visível apreço umas pelas outras na escola, poucas se relacionavam fora dela. Numa conversa sobre amizades com o terceiro ano, por exemplo, a maioria das crianças afirmou que não tinha amigos. Pontuei que o convívio delas na escola parecia ser alegre e que percebia o carinho que demonstravam umas pelas outras. Elas me informaram, então, que não mantinham relacionamentos entre si fora daquele espaço “*é só na escola*”

mesmo” (Antônio).⁷⁰ Com sinal negativo com a cabeça, manifestaram que só se encontravam fora da escola em algumas situações que se viam/cruzaram em alguma rua ou estabelecimento público do bairro “*esses dias eu tava no mercado e vi o Paulo*” (Carlos), “*eu tava indo para o judô e vi a Marine*” (Antônio). Isso, para mim, soava um tanto paradoxal: se todas moravam ali desde que nasceram, estudavam naquela escola há tempos, porque não construíam outros espaços de sociabilidade?

As falas de algumas crianças da turma, citando a existência de relacionamentos próximos fora da escola, possibilitaram indicativos para compreender tais arranjos:

Carlos – *sim, a Ana, a gente é bem amigo, mora perto. Ela concordou com a cabeça.*

Sofia- *eu, Marine, Talita e Ana somos primas também... a gente sempre se fala.*

Lara- *eu sou bem amiga do Paulo, a gente sempre brinca...a gente mora do ladinho.*

Antônio – *eu só encontro o Carlos...a gente vai para o judô, a minha mãe que leva.*

Fica claro que as composições de subgrupos apontadas por essas crianças, e com elas o reconhecimento da existência de uma amizade ou não, eram relacionadas a graus de parentesco ou a relações de vizinhança, ou os dois juntos, o que permitia pensar em redes particulares ou “ilhas” de sociabilidade produzidas no bairro, como aponta Certeau (1984), geralmente mais ampla para as crianças nativas. Frases como *sempre morei aqui, sou daqui, sou manezinho*, eram corriqueiras em nossas conversas. Também eram frequentes *brinco com meus/minhas primos/as, fico com a minha tia*.

Algumas parcerias foram percebidas em Carlos e Antônio, mesmo que estes só se encontrassem para dirigir-se à prática de judô duas vezes na semana, mas eram vizinhos, sendo Carlos filho de nativos e Antônio filho de migrantes; Ana e Carlos eram vizinhos e tinham uma amizade desde pequenos já que suas famílias nativas se conheciam bem “*a gente tá sempre junto*” (Ana); Lara e Paulo eram vizinhos, a primeira filha de mãe nativa e pai migrante e o segundo filho de pais migrantes; o grupo de quatro meninas, Talita, Ana, Sofia e Marine eram primas, as

⁷⁰ Como discute Corsaro (2011), o reconhecimento da amizade, perceber-se como amiga/o e tendo amigas/os, implica mais do que ‘se dar bem na escola’, mas abrange trocas sociais mais densas em diversos contextos.

duas últimas compartilhavam o mesmo terreno, as duas primeiras moravam próximas, todas eram filhas de famílias nativas). Percebi nessas meninas, mais do que em outras crianças, maior envolvimento com as características do bairro e maior circulação em seus espaços e, ainda, interesse visível em participar da pesquisa, sempre motivadas a fazer e a propor atividades, tentando estabelecer comigo uma intimidade maior na escola.

Assim, morar próximo ou distante da casa dos amigos era um determinante para que se encontrassem ou não, fazendo da localização de suas casas e de suas condições de mobilidade no bairro um fator fundamental. Esses dados trouxeram à tona indagações sobre a constituição das infâncias na intersecção com as características do bairro, que se encontrava em acelerado processo de urbanização, intensa migração, com alterações na paisagem e no espaço público e sobre questões como mobilidade e segurança.

3.4.8 Os valores escolares, as crianças e a comunidade

A interação amistosa entre crianças e adultos (assistente pedagógica, diretora, secretária, merendeira, serviços gerais, professoras), que se baseava, também, em conversas e brincadeiras, denunciando a busca de intimidade, compunha outro ponto importante nas formas de sociabilidade produzidas nos momentos coletivos e destoava significativamente das interações frequentes em sala de aula. Para além da supervisão e vigília que realizavam nesses espaços, percebia-se adultos interessados nas histórias das crianças, questionadores de motivos que as deixavam alegres, tristes ou caladas, e empenhados em buscar seus sorrisos através de brincadeiras verbais e de abraços na chegada da escola, *“tem que abraçar, eu faço eles abraçarem, é calor humano...tem crianças que não tem isso em casa”* (assistente pedagógica). Assim, atitudes que envolviam solidariedade, proximidade, respeito intrageracional e das crianças para com os adultos, eram reiteradamente assinalados nos espaços coletivos, tornando-se importantes valores escolares.

Associando-se a tais valores e contribuindo para definição de uma cultura escolar particular, vislumbrava-se, ainda, por parte dos adultos, o discurso sobre os cuidados com o espaço da escola *“tem que cuidar, pode não ser o melhor, mas é nosso”*, a reverência pelos

materiais e alimentos que a escola oferecia⁷¹, o esforço para administrar o conjunto de interesses no pequeno espaço da área conjunta na escola, bem como a valorização da participação da comunidade em diversos acontecimentos escolares. Esta se manifestava em pedidos de ajuda dos profissionais aos familiares com vistas a consertos em geral, como o do ventilador do terceiro ano, por exemplo, que o pai de uma criança fora chamado a arrumar⁷², bem como nos preparativos e viabilização das festas realizadas na escola em datas comemorativas como a festa junina, festa do dia das crianças, festa de encerramento do ano e de natal. Também possibilitava uma prática coletiva em que os atores da comunidade escolar compartilhavam o mesmo objetivo.

Nestes eventos as turmas eram mescladas para a organização dos preparativos, montagens de cenários e para apresentações de danças (quadrilhas, pau-de-fita, dança do arco) e peças teatrais. A semana que antecedia ao evento era de produção conjunta e de excitação por parte das crianças, que ensaiavam, recortavam, colavam, etc. Estas ações ocorriam sob supervisão das professoras, entretanto, num clima menos tenso que o presente nas tarefas escolares realizadas no cotidiano das salas de aula, em que se permitia a troca entre as crianças de diferentes idades, entre os profissionais e entre estes e as crianças.

A festa junina, por exemplo, contou com um número expressivo de pessoas da comunidade, familiares e moradores dos arredores da escola, que dançavam, participavam do bingo e consumiam os alimentos vendidos com animação, ocasião em que as crianças estavam muito alegres. As improvisações nas apresentações exigidas pelo momento: rearranjos de pares (tanto nesse dia como nos ensaios, as crianças pouco se importavam com quem estavam formando pares), redução do espaço físico devido ao número de pessoas, por exemplo, foram recebidas com tranquilidade pelas crianças e o sucesso das apresentações, declarado nos aplausos do público, foi comemorado aos pulos e gritos pelas crianças no “camarim” (sala de preparação, trocas, saídas do grupo para

⁷¹ Registrei uma situação em que a cozinheira encontrou no lixo restos de sanduíches servidos no lanche. A assistente pedagógica dirigiu-se a cada uma das salas chamando a atenção para o “*absurdo*” daquelas ações e orientou as crianças não se servirem do alimento caso não gostassem porque “*outra criança poderia aproveitar*”.

⁷² Se por um lado esse pedido de ajuda evidenciava as debilidades da escola pública no Brasil, e um esforço de não escamoteamento da realidade da educação e da educação pública, que impunha certas condições que afetavam as crianças, por outro lado promovia a interação positiva entre escola e o bairro.

as danças, etc.).⁷³ A colaboração da comunidade ocorria na forma de doações ou “prendas” das famílias e de redes comerciais do ramo alimentício do bairro, na exploração das habilidades de algumas famílias, voltadas à montagem dos cenários, às práticas culinárias e ao exercício das atividades no dia da festa, como caixa para as vendas, condução das atividades do bingo, fotografia, música, entre outras ações do gênero.

O dia das crianças foi comemorado com uma festa interna, um “Baile infantil à fantasia”. Seguindo os procedimentos da organização conjunta, centrados em danças e brincadeiras, fantasias, alimentos levados de casa pelas crianças e outros produzidos na escola, a festa terminou com a entrega de presentes individuais para os/as alunos/as. Tratava-se de um porta-lápis confeccionado pela funcionária de serviços gerais da escola, personalizado para cada criança, com foto (a mesma tirada no dia da independência do Brasil) e enfeitado com um/a boneco/a que tinha a cor do cabelo e da pele da criança.⁷⁴ A entrega foi em conjunto, com as três turmas reunidas no *hall* da escola, local em que a diretora proferia uma frase para cada uma das crianças, sendo em seguida aplaudida por todas/os.

A festa de encerramento e natal novamente contou com enfeites confeccionados na escola, com a presença de pais ou/e avós das crianças, com a apresentação de uma peça de teatro pelo quinto ano e com a entrega de presentes para as crianças, seguidas de fotos das turmas. A aquisição dos presentes para as crianças esteve relacionada à adesão da escola ao projeto dos correios e ao *Rotary Club*, a que Petra (assistente pedagógica) era vinculada, e visou atender, ou pelo menos se aproximar, aos pedidos de presentes encaminhados pelas crianças à direção escolar.⁷⁵

Nesses eventos, era evidente o zelo pela proximidade, o esforço pelo reconhecimento da singularidade das crianças e pelo acolhimento

⁷³ Essa festa teve a duração de sete horas e foi fundamental para minha interação com os profissionais da escola, crianças e familiares. Pude participar junto às professoras, tanto dos preparativos na manhã que antecedia a festa e que incluiu, entre outras ações, receber as doações da comunidade, bem como das atividades no decorrer da festa (entre elas a apresentação da quadrilha, já que tinha faltado um par de uma criança).

⁷⁴ O mesmo presente foi dado às professoras pelo dia dos professores.

⁷⁵ Esse objetivo nem sempre foi alcançado, o que fez com que algumas crianças “reclamassem” de seus presentes “*não foi o que eu pedi*” (Antônio, Beto e Afonso).

às diferenças no espaço escolar mais amplo, a despeito das diferentes religiões, condições econômicas e relacionais dos familiares, “*aqui todo mundo é igual*”, “*a gente é como uma família*” (Petra). Por ser uma instituição pequena que comportava um número reduzido de crianças, as profissionais estavam a par de muitas das dificuldades dos/as alunos/as, fossem elas financeiras ou afetivas.⁷⁶ Nas minhas observações, as crianças estavam frequentemente brincando, correndo, sorrindo e sendo acompanhadas *de perto* nos espaços coletivos da escola. Isto é, não parecia haver anonimato já que a dinâmica da escola exigia que as crianças ocupassem “um lugar” no grupo (diferente de muitos momentos em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos), o que também agradava muito aos pais que reiteradamente afirmavam *ali é pequeno, a gente fica tranquilo, todo mundo se conhece, elas cuidam direitinho*.⁷⁷

Numa conversa com a diretora sobre as características de algumas famílias e os embates com algumas/uns professoras/es, ela relata que, às vezes, os/as professoras/es “*vem de fora da comunidade*” e

⁷⁶ O futuro de Beto e de Afonso era temido por algumas profissionais, porque eram “largados” por seus familiares, andavam pelas ruas sem companhia de adultos, suscetíveis à violência o ao envolvimento com drogas. Beto residia na mesma casa que a mãe, porém, quem cuidava dele era seu irmão mais velho. O fato de a mãe ter uma doença que exigia cuidados intensivos e, mesmo assim, não afastar do envolvimento com drogas, assim como alguns familiares que residiam próximos a casa de Beto, associado a eventos em que o menino ficou exposto a situações perigosas nas ruas e em casa, permitiu que a família fosse acompanhada pelo Conselho Tutelar. Nas últimas duas semanas de aula, a escola e a turma tiveram uma surpresa quando Beto foi “*levado pelo Conselho Tutelar*”. Esse fato causou uma comoção entre as professoras e alguns pais, divergências de opiniões sobre qual seria a atitude correta. Faltavam duas semanas para o final das aulas. Ele recebeu permissão para participar da festa de Natal, ocasião em que estava com os cabelos cortados e “bem vestido”. Algumas profissionais elogiaram e comentaram entre si como ele “*está melhor*”. Perguntei para ele como estava e como era o abrigo em que estava residindo. Ele disse que está sendo bem tratado, mas quer voltar para casa “*eu não vou ficar lá, tenho a minha casa, eu já vou voltar*”. Na continuidade de minha pesquisa, fiquei sabendo que ele estava sob a custódia de uma tia, mas seu futuro ainda estava incerto. Nas ruas, quando avistava Afonso ele estava só.

⁷⁷ Essas frases foram ouvidas em conversas informais que estabelecia com os pais, tanto no espaço escolar (horário de entrada ou saída e eventos comemorativos) quanto nas visitas que fiz às casas de algumas famílias.

exigem, por exemplo, a não permissão da entrada das crianças que chegam atrasadas reiteradamente na escola,

Eu vou deixar entrar sim! Tenho que agradecer que eles vieram à escola, atrasou, mas veio! ...tem muitos com problemas na família, que não tem hora para comer, acordar, às vezes nem o que comer, como é que vou deixar não entrar?!” [...] as crianças têm direito à escola, devem estar na escola. Tem que acolher. Elas [algumas professoras] têm pena, pena, mas querem suspender, não conseguem entender o problema maior e que a escola não vai mexer na família lá fora, a gente não vai mudar a dinâmica da família. Infelizmente, vamos fazer o possível na escola, mas quando crescer eu não sei, não temos como ter controle disso.

Assim, para além das salas de aula e de relações autoritárias instituídas por algumas professoras, essa escola ressaltava um projeto social de democracia e de igualdade, compreendendo a educação e a escola pública como um direito fundamental das crianças e da própria comunidade, visão que era reconhecida animadamente pelas crianças. Nessa direção, Claysi Maria Marinho-Araújo e Sandra de Almeida (2005) pontuam que o espaço escolar constitui-se em local privilegiado onde, por um lado, explicitam-se contradições e antagonismos, e por outro lado, torna-se possível que interesses sociais mais justos, democráticos e solidários se constituam e articulem entre si.

Assim, pautava-se um esforço na escola para manter a noção de produção coletiva que abrangia o contexto externo a ela (comunidade do bairro e outros projetos sociais), evidenciando a busca pela vinculação escola-comunidade, (prevista nos planos educacionais).⁷⁸ Essa relação buscava cultivar a valorização do espaço escolar na comunidade e aspirava o reconhecimento da conjuntura sociocultural do bairro, deixando presentes para as crianças algumas características próprias desse segmento urbano, como estabelecimentos comerciais, moradores, atributos laborais de algumas famílias, etc. Ao mesmo tempo, dentro de

⁷⁸ A educação como um direito e o princípio democrático prevê a relação entre escola e comunidade, devendo permitir que sua participação seja efetiva. A escola deve se aproximar do contexto de vida das crianças e de suas famílias, conhecer sua realidade e validar seus saberes, algo ainda não alcançado com efetividade, segundo Redin (2006).

suas possibilidades, havia a preocupação de incluir as crianças em alguns eventos culturais na cidade, como o Florianópolis Audiovisual do Mercosul – Festival e Fórum (FAM), no Centro de Eventos da UFSC⁷⁹ e a recepção do projeto “Música clássica nas escolas” (apresentação realizada na parte da tarde no hall da escola, que contou com a presença de algumas crianças e familiares do período matutino). Em relação ao lazer, houve um passeio de final de ano para o Parque Beto Carrero, organizado para o quarto e quinto anos e acompanhado por professoras como forma de encerramento do ano letivo.

Diante desses elementos, ficou mais fácil compreender a defesa da escola pela comunidade, em especial diante da ameaça de seu fechamento. Uma das consequências do fechamento da escola seria a ida das crianças para uma escola maior e isso era motivo de preocupação das famílias e também de desgosto para a maioria das crianças que reiteradamente diziam que não queriam sair dali (mesmo diante da falta de recursos materiais e estruturais da escola Januária). Além da mudança de escola, parecia estar em jogo também um estilo de vida no bairro que se encontrava ameaçado devido à urbanização do Campeche e afetava diretamente esse importante espaço de circulação das crianças, a escola. Vislumbrava-se que na escola, mesmo ocorrendo contradições e conflitos entre alunas/os, entre professoras/es e alunas/os e entre os próprios profissionais, o cotidiano era tranquilo, palpável, cabia no olhar gerando sentimentos de segurança, como pontua Santos (2011a) a respeito de certos lugares.

Vale destacar que as aulas práticas, como a de educação física, realizadas no espaço externo da escola oportunizavam também o relacionamento e aproximação entre as crianças e as características peculiares do bairro, o barulho do mar, o contato com a vizinhança da escola, o convite de moradores para apanhar frutas de árvores carregadas e o acompanhamento de certos acontecimentos comunitários, como exemplo os próprios velórios no cemitério próximo, os preparativos para as festas tradicionais do bairro, como a Festa do Divino Espírito Santo, promovida pela Igreja Católica ali localizada. Destaco também o momento do recreio na escola pesquisada o qual, visto da rua (a mistura de idades e de tamanhos entre as crianças, o

⁷⁹ Destacar a forma como as crianças foram tratadas pelas professoras e organizadores do evento, que empobreceram o aprendizado da cidade, da própria atividade em si referentes a curtas infantis e a apropriação da experiência pelas crianças.

predomínio de brincadeiras, risos e de barulho), produzia uma paisagem peculiar no bairro, provocando sorrisos em alguns transeuntes.

3.5 Posicionamentos das crianças e das famílias diante de mudanças da/na escola no contexto do bairro em transformação

Uma fala breve, mas densa e carregada de sentidos, proferida por Liana do quinto ano: *não queria estudar naquela escola, é muito grande...a diretora nem sabe o nome dos alunos* é um exemplo de como as crianças experienciavam os embates políticos que envolviam sua escola. Liana era irmã de Laís, estudante do terceiro ano, e sua irmã mais velha que já havia sido aluna da escola Januária, hoje era matriculada numa escola “grande”: Sua mãe era nativa do bairro e seu pai um migrante, vindo do interior de Santa Catarina. Os pais não gostariam de mudar as filhas de escola que, segundo sua mãe, *é muito especial, todos se conhecem, tem uma relação boa com as famílias, cuidam bem das crianças, a gente chega lá e eles sabem de quem se trata, sabem quem são as nossas filhas e conhecem um pouco a gente... é pequena, a gente fica tranquilo”(mãe)*. O pai complementa o raciocínio da mulher, comparando a escola de Liana e Laís com a de sua filha mais velha: *você pode chegar lá e perguntar pelo nome do aluno, a diretora não vai saber quem é, tem que ir buscar nos papéis para identificar a turma...como a criança fica e a gente?*

Entendo que as falas apresentadas expressam uma complexidade de acontecimentos. Não saber os nomes dos alunos e “*ir buscar nos papéis*” buscar as informações sobre as crianças, apresenta contraposição à afirmação “*todos se conhecem*”, instituindo um jogo gerador de angústias nas relações cotidianas, sobre os graus de intimidade e distanciamento entre as pessoas, a pessoalidade e a impessoalidade, ou indiferença. Jogo este que tem repercussões importantes nos processos de subjetivação/objetivação e no que podemos chamar da constituição de uma noção de pertencimento a um grupo social, a um espaço que acompanha a preservação de determinados modos de vida (mesmo sendo estes moventes, como apontei anteriormente), o que fica demonstrado na afirmação dos pais de Liana “*como a criança e a gente fica?*”. Conforme a mãe de Talita “*não queria mudar de escola, é tudo mais fácil aqui, fica perto, a gente conhece o pessoal da escola, fica fácil para ir às reuniões*”.

O “pessoal” conhecido da escola ultrapassava os atores atuais que a compunham, já que em muitos momentos os familiares fizeram menção a um passado em que eles e seus próprios pais foram alunas/os da instituição “*a gente vinha andando de pé...numa turma...era divertido*”, lembram a mãe e o tio de Sofia. Além disso, muitas profissionais da escola eram moradoras do bairro e tinham suas histórias ou as dos filhos também atravessadas por aquele espaço. Essas características configuravam a escola como um ponto de contato com a história do bairro, que se confundia com a história da escola e das famílias nativas. Assim, a maioria das famílias almejava a melhoria da escola, afirmando suas virtudes, entre elas a promoção da integração história, bairro, família, a afetividade e a segurança, fatores que contagiavam as crianças, atribuindo sentido e valor ao espaço escolar.

Numa perspectiva sartreana (2002) e vigotskiana (1984), provocadas a fazer uma apropriação singular do que lhes acontecia. A constituição das crianças ocorre no seio das contradições e lutas sociais de seu tempo e, mesmo vivendo sem compreendê-las em sua total complexidade, pressentem e percebem as mudanças na sua vida, na de seus familiares e de seu entorno social. Como ressalta Maria Angélica Algebaile, (1996, p.128), a criança

conhece o mundo enquanto cria. Ao criar, a criança nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir.

Percebi que as preocupações de Liana e de seus pais eram equivalentes, uma vez que esta parecia ter se apropriado do que diziam e viviam os pais, do que relatava sua irmã, e de outros relatos que ela ouvira, a respeito da “*escola grande*”. Ainda, é equivalente ao embate contemporâneo que assinala a complexa relação entre o global e o local, quando este, mesmo sem querer, tem que ceder espaço àquele. Para as crianças, então, com o final do ano se aproximando, associado ao período eleitoral com a seleção de novo prefeito da cidade, criava-se um jogo, muitas vezes, gerador de incertezas nas relações cotidianas. Como seria a situação da escola no próximo ano?

Para estudantes do quarto ano, a dúvida era se seria ofertado o quinto ano, já que havia ocorrido a tentativa de junção entre o quarto e o quinto anos, pelo baixo número de crianças matriculadas nessas classes naquele período letivo. Algumas falas passavam a ser ouvidas no recreio e intervalos na escola “*Sabia que vou estudar em outra escola, se não tiver o quinto ano aqui? Meu pai vai me botar no sorteio para o colégio militar...é na Trindade [outro bairro de Florianópolis] ...daí vou ter que ir de transporte...eu não queria sair daqui...é bom, sei lá*” (Leila). Para as crianças do terceiro ano, a preocupação não era imediata, mas já se fazia presente o receio e a dúvida quanto à continuidade do funcionamento da escola num futuro próximo: “*eu não queria estudar na outra escola...eu gosto daqui...*” (Talita).”

As crianças do quinto ano já tinham certeza que seu futuro seria a “*escola grande*” e não estavam animadas em deixar aquele espaço escolar “*eu não queria mudar, é tão bom aqui, a gente se conhece, tem os amigos, é perto de casa*” (Andrea); “*ouvi falar que [numa das escolas grandes da redondeza] alunos do 7º ano estão usando maconha, eu não quero ir para lá*” (Grazy)⁸⁰; “*aqui a gente aprende bem, a minha mãe falou...*” (Rose); “*tenho medo de ficar sozinha, não fazer amizades...tem uma amiga da minha irmã que estuda lá, posso falar com ela...*” (Mara). “*Aqui*” o que havia de mais rico parecia ser o compartilhamento afetivo entre os atores presentes, a proximidade, a troca, o abraço, a atenção singularizada, a relação estreita entre algumas famílias e a escola, a proximidade entre escola e as casas de muitas delas, fatores valorizados pelas famílias e crianças.

Assim, a preferência pela escola e o uso recorrente de termo “*daqui*” para designá-la, diferenciando-a das escolas de “*lá*” ou a “*outra*” empregado pelas crianças foi, somado a outros elementos, dando contornos particulares para pensar a infância daquelas crianças, ou seja, o processo de urbanização que afetava o bairro e transformava suas possibilidades de serem estudantes e mesmo de serem crianças.

Relevante registrar que no processo em que esteve em jogo o fechamento da escola e a criação de uma turma seriada, as crianças não tiveram um espaço promovido pela Secretaria de Educação ou mesmo formalizado pela própria escola, para expressarem suas opiniões sobre

⁸⁰Segundo a fala de Petra, a escola Januária era um lugar privilegiado no contexto educacional atual, também por ser protegido das drogas e da violência, “*o índice de violência aqui é zero, onde vai se encontrar isso?*”.

esses acontecimentos. Ou seja, nas negociações sobre assuntos de seus interesses as crianças permanecem excluídas, sendo representadas pela voz de adultos. Realidade que reitera a visão iluminista de infância como um tempo de não-saber, passageiro e incapaz em contraposição ao do adulto, detentor da razão, capaz e ideal.

Já a exposição aos embates sobre questões sociais, tais como a condição da escola pública de ensino básico (igualdade e desigualdade, democracia, descaso público, condições estruturais, situação laboral dos professores, etc.) e as políticas educacionais urbanocêntricas, provocavam as crianças a assumirem posicionamentos, apesar delas serem pouco ouvidas a respeito desses embates. Essa ausência de espaço para as crianças opinarem e decidirem contrastava com a proximidade e o reconhecimento das singularidades das crianças buscadas pelas/os professores/as e funcionários/as da escola nos debates coletivos e tinha relação com as concepções de infância que ali vigoravam, tanto as de adultos como das próprias crianças e, ao que tudo indica, também com as da Secretária de Educação. Sobre isso, Sarmiento (2005, p.369) afirma

A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade de suas ideias, representações, práticas e ações sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado -, sendo filosófica e pedagogicamente construída teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no funcionamento das instituições especialmente no ocidente.

Numa concepção de infância que destitui as crianças do saber, afirmando-as como desvinculadas da realidade social, o pouco esforço dos adultos para oferecer elementos para que compreendam de modo mais qualificado as situações, a partir de suas significações, não favorece o processo de reflexão e compreensão das crianças e, assim, sua condição efetiva de participação. Percebemos que as crianças se envolviam nos projetos coletivos da escola, os que faziam sentido para elas, cooperando e se alegrando. Tal sentido era melhor construído mediante linguagens lúdicas e que envolviam a afetividade. Entretanto, circulando, apropriando-se e produzindo os espaços de maneiras singulares, as crianças encontravam mais interlocutores para

expressarem suas opiniões entre os próprios pares, silenciando muitas vezes diante das/os adultas/os.

Para finalizar essa discussão, saliento, ainda que, numa concepção sartreana, a agência das crianças em todo o processo escolar sempre está presente, seja ela reproduzindo ou confrontando o que está posto, uma vez que o próprio fato de existir, ocupar um espaço, agir nele e a partir dele, indicam uma produção de si, dos outros, da cultura e da sociedade em todas as suas dimensões. A escuta das crianças mediante criação de espaços mais formais de discussão com valorização de suas ideias e de seu potencial de criação e participação, consiste numa das saídas, ainda pouco investidas, de transformação social e do espaço escolar, ao fim das contas, destinados a elas.

3.6 Algumas considerações...

Para finalizar as descrições e ponderações a respeito das experiências cotidianas das crianças nos espaços coletivos da escola, fora da sala de aula, ressalto a função das culturas de pares, como mediação extremamente significativa nas aprendizagens das crianças de aspectos da vida social. Ser amiga/o, ser menina, ser menino, ser mais ou menos “diferente”, ser aluna/o, ser negra/o, branca/o, mulato, ser pobre, rico, viver próximo ou distante, ser “daqui” ou de “fora”, ter problemas em casa, ser de certa religião, ser violenta/o, ser amável, ser tímida/o, ser falante e barulhenta/o, queixosa/o, possuir ou não certo brinquedo, saber e ter habilidade sobre certas brincadeiras, etc., são experimentações que indicam o processo de subjetivação/objetivação de cada criança e a vida social em toda a sua complexidade (vivenciada no espaço da escola, veiculada por saberes pessoais ao cotidiano de cada criança). Assim, através do convívio e da partilha entre os pares, onde a brincadeira se fez o principal aporte, ocorrem trocas afetivas e culturais geradoras de compreensões sobre acontecimentos da vida, mas ocorrem também denúncias, cobranças, conflitos, que geram sofrimento.

Estes espaços coletivos, como vimos, mesmo sendo contornados por possibilidades institucionais e de adultos, resultam maior visibilidade para os saberes e cultura das crianças e ampliam a margem de agência e a tomada de decisão das crianças em relação a alguns acontecimentos do cotidiano. Assim, nesse cenário, o adultocentrismo cede um pouco seus laços, confirmado também no fato das próprias pessoas adultas se permitirem “brincar” mais, autorizando a criança também a sair de uma posição tradicional de aluna na escola,

que deve ser produtiva para desempenhar adequadamente seu papel social no futuro ‘quando crescer’.

A relação com os adultos e o contato com questões sociais importantes que envolviam a escola, também se configuravam como aspectos importantes de sociabilidade. As diferentes relações impetradas pelas/os adultos e suas pedagogias, ora mais autoritárias, ora mais acolhedoras, ora provocadoras de reflexões, ora se cumpliciando com práticas reprodutivas, permitiam a participação das crianças numa diversidade de possibilidades relacionais, gerando nas crianças gostos, desgostos, identificação, reprodução ou transgressão.

Em relação à comunidade, a escola cultuava e buscava defender a ideia de um *aqui* como um espaço diferente e especial onde a criança pudesse estar bem, numa tentativa de transcender a máxima institucional que pressupõe a universalização de práticas. Ao fazer esse movimento rumo ao *aqui* (o bairro), a escola cultivava uma prática que arrolava a noção de identidade coletiva e de cultura local em contraposição ao movimento de globalização e uniformização que tem caracterizado a sociedade ocidental, o que agradava às famílias e às crianças, promovendo nelas sentidos positivos em relação ao espaço escolar. Além disso, valores da escola como proximidade, práticas coletivas, noção de pertencimento a um local, anteviam a participação das crianças na luta por uma escola pública e por uma sociedade democrática. Falas como “*se a gente não cuidar*”, “*se a gente não reclamar*”, “*sem a gente se manifestar*”, foram exemplos de provocações feitas às crianças nessa direção. Contudo, vale pontuar, que na prática, não há espaços/tempos formalizados na escola ou promovidos pela rede estadual de educação para que a participação das crianças seja mais efetiva e de fato aconteça.

Vale lembrar, ainda, que em contextos urbanos o encontro cotidiano com os pares e outros grupos, dependendo do contexto de vida da criança, é quase inexistente fora da escola. Para Antônio, filho único de migrantes, “*é ruim estar sozinho, não ter com quem brincar... na escola tem os amigos*”. Como vimos, a maior parte das crianças da pesquisa tinha um/a irmão/ã e um número considerável delas eram filhas/os únicos, integrando unidades domésticas menores. Nesse sentido, como importante espaço de sociabilidade, a escola inseria as crianças em grupos sociais diversos, expandindo sua rede relacional e possibilitando ocupar espaços no bairro e na comunidade, o que era percebido positivamente por elas. Conforme suas falas, o bom da escola era “*encontrar amigos*”, “*brincar com os amigos*”, “*ver a loirinha do terceiro ano*” (Caio), “*conversar com os adultos...é legal*” (Laís).

Um dos aspectos que Mara lamentava quando se tornasse adulta era por perder as amizades “*eu só não queria me separar dos amigos, isso é chato*”. Havia, portanto, “encontros especiais” que eram garantidos pela escola. Nesse sentido, problematizo que se por um lado, a escola pode ser coibidora, castradora das culturas infantis na medida em que tolhe as trocas entre as crianças ou permite a elas pouco espaço no contexto institucional, por outro, propicia experiências importantes de interação, na medida em que se constitui um dos poucos pontos de encontro de crianças nos bairros, carentes de espaços coletivos.

4 PARTE II – O COTIDIANO DO BAIRRO COMPARTILHADO COM UM GRUPO DE MENINAS

“A criança, ao expressar-se, traz consigo os diversos auditórios sociais aos quais pertence; traz a história de sua família, de sua comunidade, da humanidade. Os fatos e as experiências são sua matéria-prima bruta de criação – são os fragmentos que dão estofa ao seu entendimento, a sua compreensão de vida. Como sujeito intercambiante em suas diversas formas linguísticas, mostra-se impregnada da fala e do pensamento de sua classe, de seu momento histórico e social. Portanto, pela valorização da manifestação pessoal de cada um, as crianças expressam o que pensam a respeito do mundo”.

(Maria Isabel Ferraz P. Leite)

Como pontuei anteriormente, ainda em paralelo com a observação participante na escola, como forma de aproximação com os contextos vividos pelas crianças fora dessa instituição, realizei visitas às casas de algumas delas (três crianças filhas de um pai ou mãe nativos, outra de pais migrantes e as outras duas de famílias nativas do bairro) e participei das aulas de teatro para crianças, realizadas na Bilica.

Participar das aulas de teatro foi, de início, uma sugestão de mãe de Sofia na ocasião da primeira visita que fiz em sua casa, quando avantei a possibilidade de estar com as crianças em outros espaços, que não o escolar, correspondendo a um convite posterior das próprias crianças. Essa aula ocorria uma vez na semana, também no contra turno escolar, e era vinculada ao estágio do curso de artes da UDESC, portanto, era uma atividade oferecida gratuitamente às crianças da comunidade. Participavam das aulas seis a dez crianças. Três eram estudantes da escola Januária (Sofia, Marine, Talita), três delas estudantes da escola pública municipal do bairro, mas que no passado haviam sido alunas da escola Januária (Raquel, Eduarda e Amanda), dois meninos menores, com cerca de quatro e cinco anos (um irmão e outro primo das meninas). Outras duas meninas apareciam esporadicamente. O convite para que eu estivesse com elas nessa

atividade foi sempre reiterado (tanto ao final da própria aula de teatro, como na escola, durante a semana) “*hoje tem teatro... tu vai né, Zu?!).*”

Enfatizo alguns aspectos que despertaram minha atenção nesse grupo de crianças: todas as crianças, a maioria meninas, tinham algum grau de parentesco ou “*por lado de mãe* ou *por lado de pai, a gente é tudo prima aqui*” (Amanda); eram filhas de famílias nativas do Campeche “*é todo mundo daqui, é manezinha*” (Raquel); eram residentes nas redondezas do complexo escola, igreja católica, cemitério, praia, “*todo mundo mora perto*” (Eduarda); e, por conta disso, tinham certa autonomia de locomoção no bairro “*a gente vem sozinhas, viemos andando*” (Talita).

Nessas ocasiões, as visitas às casas e a participação nas aulas de teatro, percebi diferenças importantes entre famílias de nativos e de migrantes em relação especialmente aos locais e formas de moradia, extensão das redes familiares, locais de trabalho e a relação estabelecida com a cultura do bairro. As famílias nativas faziam referências constantes às transformações urbanas do Campeche e tendiam a trabalhar no próprio bairro, sendo que as crianças não dependiam de transporte escolar e ficavam aos cuidados de uma rede de cuidadores mais ampla, em geral familiares que residiam na extensão de um mesmo terreno, em que se concentravam várias casas, separadas por quintais (como veremos detalhadamente). As famílias de migrantes tendiam a morar mais distantes da escola, em terrenos relativamente pequenos com quase o total da área construída. Nessas construções, as casas eram separadas por paredes, vertical ou horizontalmente, onde morava mais de uma casa/família, parentes ou não e, em geral, não contavam com quintal, uma pequena varanda cimentada terminava nos limites da rua, em frente às casas.⁸¹

Estas experiências, associadas às reflexões realizadas no âmbito da escola, em especial a respeito das relações entre a vida das crianças, a escola, a história do bairro, a cultura local e a crescente urbanização no

⁸¹ Garces (2006) salienta que as imigrações são o exemplo mais evidente das transformações nas relações territoriais. Ou seja, reconstroem-se espaços, criam-se redes de sociabilidade, conservando e alterando tradições ao mesmo tempo, o que propicia um movimento cultural que se torna diverso. Isso destaca que se constroem conjunturas entre local, estilo de vida, condição econômica, de gênero e de raça/etnia, o que não permite que nenhuma dessas categorias seja determinante, havendo necessidade de se considerar uma intersecção, nas análises realizadas sobre dos migrantes nos novos espaços.

bairro por um lado; por outro lado, a consideração de que a escola revelava preponderantemente um aspecto da vida das crianças, motivou novos itinerários metodológicos, agora fora do contexto escola, em espaços menos institucionalizados. Sobre este último aspecto, Antonella Tassinari (2012) assinala a necessidade de ampliar os olhares sobre as crianças, ultrapassando o foco de estudos relativo às suas posições de alunas/os, que tem sido priorizado na produção de conhecimento científico, dando visibilidade a outras vivências da criança, fundamentais a sua constituição.

A decisão por mais uma etapa do trabalho de campo também convergiu com o princípio da etnografia, relativo à importância de estudar o ponto de vista do outro por todos os meios disponíveis, estando aberta às interações que os seus modos de vida permitiam, já que não se estudam os/sobre contextos, mas nos/com os contextos (GEERTZ, 1989).

Dessa maneira, após encerrar a etapa da pesquisa de campo na escola, que calhou com o final do ano letivo das crianças, no início do ano seguinte, entre os meses de fevereiro e maio, iniciei uma nova incursão no campo que consistiu em conviver com um grupo de sete meninas, integrantes de famílias nativas, no espaço do bairro. Estas meninas que acompanhei mais de perto ao participar das aulas de teatro na Bilica foram escolhidas pelo fato de terem revelado maior envolvimento com as questões do bairro (já manifestado por algumas delas na escola), por manterem convívio entre si e por apresentarem indiscutível disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, partilhado por suas famílias. Importante ressaltar, porém, que essa etapa da pesquisa contou, inevitavelmente, com a participação eventual de outras crianças que compunham os contextos por nós ocupados, irmãos, primas/os, vizinhos, amigos como o Carlos (estudante do 3º ano da Escola Januária) e minhas próprias filhas, em algumas situações.

Participaram desse momento do trabalho Sofia, Marine, Talita, Ana, estudantes da escola Januária, Eduarda, Raquel e Amanda, participantes das aulas de teatro e estudantes de outra escola pública, a escola municipal do bairro. Apenas Ana que participava da pesquisa na escola, não fazia aulas de teatro. Relembro que todas moravam próximas umas às outras e do complexo escola, igreja, cemitério, praia e tinham um grau de parentesco entre si, com exceção de Ana, que era considerada “*prima de coração*” (Raquel). A proposta foi de estar entre elas, fazer parte de seus cotidianos, conhecer o que pensavam, o que faziam, de que gostavam, em suma, como viviam suas infâncias no

interior do bairro. Inicialmente, não era meu objetivo específico aprofundar as análises privilegiando a observação e o convívio com as meninas, em detrimento dos meninos, contudo, o modo como o trabalho de campo foi se desenvolvendo, resultou nesse caminho.

Quadro 2 - Dados de identificação das crianças

Nome	Idade	Ano escolar	Local de nascimento	Nº irmãos	Trabalho dos pais	Idade dos pais
Talita	8	3º	Florianópolis	1 irmã mais velha	Mãe: faxineira Pai: falecido	Mãe:29 Pai:-
Marine	8	3º	Florianópolis	1 irmão mais velho	Mãe: empacotadora Pai: eletricista	Mãe:28 Pai:32
Sofia	8	4º	Florianópolis	-	Mãe: faxineira Pai: pedreiro	Mãe:32 Pai:34
Ana	8	3º	Florianópolis	1irmã e 3 irmãos mais velhos	Mãe: faxineira/artesã Pai: motorista de ônibus	Mãe:45 Pai:45
Raquel	9	4º	Florianópolis	1 irmão mais novo e uma irmã mais velha	Mãe: dona de casa Pai: Serviços gerais num hospital	Mãe:29 Pai:34
Amanda	10	5	Florianópolis	1 irmão e uma irmã mais novos	Mãe: dona de casa Pai: Serviços gerais num hospital	Mãe:29 Pai:34
Eduarda	10	5º	Florianópolis	1 irmão mais novo	Mãe: faxineira Pai: eletricista	Mãe:45 Pai: 36

(Fonte: Organização da autora)

Nessa nova etapa esclareci cada criança e responsáveis sobre a proposta da pesquisa, que seria uma continuidade da investigação sobre as infâncias, iniciada na escola. Como já pontuei, acredito que o fato de já ser conhecida através da escola favoreceu a cordialidade e a confiança com que fui recebida pelos pais e pelas crianças e, assim, minha inserção nesses outros contextos. No início desse trabalho, senti a esperança velada, por parte dos pais, de que as crianças pudessem participar de uma atividade cultural na qual se destacassem e que fosse um trampolim para elas alcançarem novas possibilidades na vida. Junto com isso, percebi que a aceitação também tinha a ver com a possibilidade das filhas terem uma ocupação durante as tardes, já que, muitas vezes, ficavam sozinhas em casa, *não tem nada para elas fazerem... faltam atividades aqui* (mãe de Talita) ou, *“tem que deixar um pouco sozinhas, não tem o que fazer, tem que trabalhar”* (mãe de Amanda e Raquel). Por parte das meninas, a pesquisa também se configurou como uma forma divertida de passar o tempo livre e ter um espaço de sociabilidade garantido com as amigas, como revelou a fala de Raquel sobre nossos encontros *“é bom porque a gente se encontra”*.

Nessas circunstâncias, nossos encontros ocorreram entre três a quatro vezes por semana (no período vespertino, no contra turno escolar, e em alguns finais de semana, quando passávamos um período do dia juntas). Comumente eu passava para apanhá-las em suas residências, a pé ou de carro, seguindo a ordem geográfica de suas moradias e tendo como ponto de partida a minha própria casa. Primeiro Ana, depois seguia para as casas de Sofia, Marine, Eduarda (que moravam bem próximas) e na sequência Talita, Raquel e Amanda (que também moravam próximas). Era comum, entretanto, essas últimas se reunirem antes de minha chegada, em frente a um desses conjuntos de casas ou da própria Bilica (Ana, por morar um pouco mais distante, nunca se encontrava com o grupo antes de minha chegada). No final da tarde as levava de volta às suas casas e, frequentemente Eduarda, Talita, Raquel e Amanda também se mantinham reunidas *“a mãe deixou ficar mais um pouco brincando”*; ou, em tardes de sexta-feira, especialmente, *“vou ver com a mãe se posso dormir aqui”*.

As primeiras atividades realizadas foram visitas às casas de cada uma das meninas, incluindo a minha, o que chamamos de um “rodízio de visitas” para “nos conhecermos melhor.” Incluir a minha casa foi inicialmente solicitação das meninas, já que eu também era “do grupo”, sugestão imediatamente acatada por mim. Flávia Pires (2007) realizou parte de uma pesquisa com crianças em sua própria casa, em

Catingueira, semiárido nordestino. O objetivo principal da pesquisadora foi o de diferenciar-se de outras pessoas adultas e conviver com as crianças em espaços em que elas não se sentissem vigiadas pelo olhar disciplinador. Recebia as crianças em sua casa e as deixava livres para brincarem, estabelecendo condições como fazer desenhos e redações. Em minha pesquisa, quis observar as reações das crianças diante de situações, espaços e pessoas diferentes de seus convívios diários, trazendo a tona seus posicionamentos, modos de se relacionarem, de compreenderem o mundo ao redor, enfim, registrar suas opiniões sobre os acontecimentos. Nestes encontros aconteciam brincadeiras, lanches, conversas e, em algum momento, uma atividade específica proposta por mim que envolvia produção textual e/ou debate temático, assim como a exploração do ambiente circundantes às casas, quintais e ruas próximas.

A essas “saídas” pelos arredores ou pelas ruas do Campeche intitulei de “nossas caminhadas ou andanças a pé” e envolveram o deslocamento entre as casas das crianças (e de alguns parentes) e entre estabelecimentos comerciais (mercados, banca de revistas, bar do Minga ou da Marcinha); trajetos ‘sem destino’ certo pelas ruas próximas às casas; trajetos programados, como o passeio de ônibus (e posteriormente a pé) pela Avenida principal do bairro, bem como idas à praia. Considero tais caminhadas pelas ruas do bairro um dos principais recursos metodológicos utilizados nessa etapa da pesquisa, seja pela emergência de inúmeras reflexões e narrativas que essa prática possibilitou para as crianças, como pelo entusiasmo e espontaneidade experimentado por elas.⁸²

Nessas atividades, dou ênfase ao sucesso de uma técnica que utilizei para dinamizar e viabilizar diálogos com as meninas nessa etapa da pesquisa, a que chamei de “caixinha de perguntas”. Eu e as meninas escrevíamos perguntas em pequenos papéis que enrolávamos e dispúnhamos numa caixinha. Sentadas em roda no chão, às cegas, cada

⁸² Para Certeau (1984), o ato de caminhar pelo espaço envolve núcleos simbolizadores entre práticas espaciais e práticas significantes. Revelador de um processo de apropriação do sistema topográfico, a ação de andar comporta atribuição de sentidos e, com isso, o tecimento de lugares. De acordo com o autor “o espaço assim tratado e alterado pelas práticas se transforma em singularidades aumentadas e ilhotas separadas” (1984, p.181). Combinando estilos, os deslocamentos espaciais são, portanto, criadores, configurando-se um meio privilegiado para expressar singularidades e trazer à tona diversas histórias.

uma de nós, uma por vez, tirava um papelzinho com uma pergunta e respondia no grupo. Após dar a resposta todas podiam também responder conforme seu ponto de vista, comentar ou perguntar mais sobre o assunto, o que gerou diálogos muito interessantes. A primeira vez que propus a brincadeira foi na festa do pijama em minha casa. Após isso, elas mesmas solicitaram pela atividade algumas vezes, especialmente nas vezes que iam até minha casa, ao que eram atendidas.

Outras atividades consistiram em: festa do pijama em minha casa; participação em festas locais, como a Feira do Cacareco e apresentações de Boi-de-Mamão; participação em atividades religiosas na Igreja Batista, com a família de Raquel e Amanda; passeios ao centrinho da Lagoa da Conceição; um passeio de barco promovido pela Biblioteca Comunitária Barca de Livros, parte da programação da Maratona Cultural de Florianópolis; piquenique na Lagoa do Peri; subida ao Morro do Lampião (com a participação das famílias) seguida de um almoço (“um churrasco”), na casa de Raquel e Amanda.

Outro importante local de encontro foi a Bilica, espaço onde já havia acompanhado as aulas de teatro das crianças. Tivemos a permissão de utilizar a sala de atividades da biblioteca e seus materiais uma tarde por semana, havendo disponibilidade para outras tardes, caso a sala estivesse liberada (as aulas de teatro estavam suspensas temporariamente e retornaram em meados de abril). A Bilica serviu muitas vezes também como ponto de encontro, onde decidíamos e planejavamos nossos itinerários e ações.

As decisões sobre quais atividades faríamos foi conjunta e muitas sugestões foram das crianças. Conforme convivíamos, elas retratavam o que mais gostavam de fazer, planejavam atividades, sugeriam formas de organização e auxiliavam na sua viabilização, demonstrando empenho e comprometimento com a pesquisa. Tornar as crianças protagonistas na escolha dos instrumentos metodológicos desenvolvidos possibilitava suas agências, atitude que permitia não só dar espaço para que apresentassem suas formas de vida e de fazer, mas também para que pudessem refletir sobre a pesquisa junto comigo (processo que ficou mais evidenciado nessas atividades extraescolares). Para Christensen e James (2005), o processo de dupla reflexão pode contribuir com a compreensão das vidas diárias das crianças, com a elucidação das razões da pesquisa, com o reconhecimento de quem é a/o pesquisador/a e sobre sua participação na vida das crianças.

Dessa maneira, durante o estudo, nossos encontros se integraram às nossas rotinas e foram batizados pelas meninas de formas

variadas: *o projeto, o projeto sobre as crianças, a vida das crianças, encontros com a Zu ou a Zu*. A partir da ameaça dos irmãos ou de um amigo da escola querendo participar, foi ganhando uma definida delimitação de gênero: *é só das meninas!* Nossas andanças também provocavam reações nos outros como, por exemplo, o estranhamento da avó de Sofia e de Marine *porque ela fica andando por aí com vocês? Ela não tem que trabalhar? Por que ela não vai trabalhar? E ela não tem filha também?* Ao que Sofia respondia à avó, *“esse é o trabalho dela, é o projeto dela, é conhecer as crianças, a gente”*.⁸³

Os registros dos acontecimentos nessa etapa da pesquisa, com exceção das anotações e diários de campo, instrumentos indispensáveis em toda a trajetória, foram mediados por múltiplos recursos. Dependendo das situações, realizei o registro mediante imagens fotográficas e fílmicas, transcrição de audiograções, através das produções das crianças: desenhos, bilhetes, textos ou, ainda, desenhos e textos de forma combinada. Já nas casas e ruas, utilizei mais fotografia, filmagem e mantive, em grande parte do tempo, o áudio gravador ligado. As imagens serviram para complementar meu diário de campo com informações, sendo apenas uma vez tematizadas com as crianças.⁸⁴

Essas ferramentas, especialmente o diário de campo, compuseram um material que permitiu, posteriormente, em diversos momentos de meus estudos, quando “estando aqui” (GEERTZ, 1989; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000), no processo de elaborações escritas, vislumbrar questões, repetições, significações que num primeiro

⁸³ Essa postura das meninas revelava que se sentiam “empoderadas” com a participação na pesquisa, usando esse dado para demarcar espaços junto aos familiares e a outras crianças. Essa posição foi similar a adotada pelas crianças na escola quando afirmavam para as professoras *“agora a gente tá com a Zu”*.

⁸⁴ Vale ressaltar que, buscando a participação efetiva das crianças na pesquisa esses equipamentos – gravador, câmera fotográfica e filmadora – ficavam sob os cuidados e uso mais das crianças do que meus. A maioria das fotografias e filmagens foram, portanto, produzidas por elas. Essa decisão “custou” a perda de alguns materiais, quando curiosas, tentavam ver o que já estava gravado e acabavam, para meu desespero no início, deletando o material. Entendi que isso também era parte de uma pesquisa compartilhada que quis concretizar e esse material foi “recuperado” pelo diário de campo. Corsaro (2011, p.68) acredita que “as crianças também podem participar como assistentes de pesquisa e informantes, ajudando os pesquisadores adultos com entrevistas e com noções básicas sobre suas culturas”.

momento, na vivência de quem pesquisa, quando se “está lá”, não ficam claramente visibilizados. Permitiu, igualmente, gradativas avaliações de minhas posturas como pesquisadora junto às crianças e seus contextos, assim como suscitou a eclosão de novas temáticas e, com isso, a exigência de novas leituras que tanto foram alterando o meu olhar sobre os assuntos, como ampliando as possibilidades metodológicas na continuidade da pesquisa de campo. Isso evidenciou que não só a parte final do trabalho, a produção textual, é geradora de transformações no processo da pesquisa, mas também o são os textos intermediários e informais, afirma Tereza Vasconcelos (1996).

Assim, nessa segunda parte da tese exponho essas vivências, destacando tanto os modos de vida e o que era mais emergente no cotidiano das meninas no bairro, como a agência das crianças em todos esses acontecimentos. Assim, após ter abordado as vivências das crianças na escola, sigo o texto apresentando suas experiências em família, evidenciando como as famílias organizavam seus cotidianos no bairro, o que envolvia suas moradias e espaços circundantes.

4.1 FAMÍLIAS E MORADIAS...

“Os jogos de exclusão e preferências, a disposição do mobiliário e a forma de nele distribuir as funções cotidianas, fala muito dos usuários ‘tudo já compõe um ‘relato de vida’, mesmo antes que o dono da casa pronuncie a mínima palavra”.

(Pierre Mayol).

4.1.1 Uma nota sobre infâncias, famílias e as crianças...

Conforme Ariès (1981), para compreender a noção de infância moderna é preciso reconhecer que há uma continuidade entre a educação formal/escolar e a educação na família. Respaldados pela lógica iluminista de que é necessário educar e cuidar da criança considerada um ser incompleto, historicamente escola e família se uniram, como

instâncias reguladoras, pelo objetivo de preparar a criança para a vida em sociedade,

A família, átomo da sociedade civil, é a responsável pelo gerenciamento dos "interesses privados", cujo bom andamento é fundamental para o vigor dos Estados e o progresso da humanidade. Cabe-lhe um sem-número de funções. Elemento essencial da produção, ela assegura o funcionamento econômico e a transmissão dos patrimônios. Como célula reprodutora, ela produz as crianças e proporciona-lhes uma primeira forma de socialização. Garantia da espécie, ela zela por sua pureza e saúde. Cadinho da consciência nacional, ela transmite os valores simbólicos e a memória fundadora. É a criadora da cidadania e da civilidade." (PERROT, 2010, p.105)

Assim, a instituição escolar instituiu a estreita e simultânea relação entre criança e aluna/o, preocupada com a transformação da criança num ser racional, letrado e apto para o trabalho e a cidadania, como vimos. Família abarcou múltiplas funções: tornar a criança - dependente, irracional (emocional), frágil - em um adulto bem educado, disciplinado, temperado, obediente e moralmente bem formado. Estes dois aspectos restringiram as possibilidades de circulação e participação social das crianças no universo público, já que destinaram a elas dois espaços essenciais, a escola e a casa.

Com o desenvolvimento da urbanização e industrialização, consumo, individualismo e o próprio discurso higienista modernos, cada vez mais a família, especialmente no cenário da burguesia nas camadas médias e altas, tornou-se uma instituição da ordem do privado e da intimidade, que vigiava suas crianças e era vigiada pelo Estado para que cumprisse adequadamente suas funções. Nesse cenário, a configuração de família nuclear e conjugal formada por pai, mãe e filhos que dividem o espaço da casa, seguindo a matriz heterossexual e binária de gênero (onde a criança, dependente, encontrava na figura do pai o principal provedor da família e na mãe os cuidados cotidianos de que necessitava), tornou-se o modelo ideal e dominante. Isso ocorreu principalmente com o prestígio fundado em preceitos científicos que adquiriu após a segunda guerra mundial (melhor forma de garantir a saúde física, psicológica, intelectual e moral da criança), o que

contribuiu ainda mais para colocar as crianças, filhas, no centro dos acontecimentos familiares.

Esse processo não ocorreu da mesma maneira nas camadas populares, em que os atores se dispersavam em diferentes papéis e espaços – as mulheres dedicavam seu tempo não apenas às crianças, às casas e maridos, mas ao trabalho fora do lar, sendo, muitas vezes, suas principais provedoras. As crianças tendiam a circular mais nas ruas, convivendo com outras crianças e adultos, permanecendo aos cuidados de uma rede de cuidadores ou mesmo envolvidas com o trabalho infantil (AREND, 2012; PERUCHI e OLIVEIRA, 2011).

Del Priore (1999, p.11) reforça essa discussão ponderando que no caso do Brasil

os lares monoparentais, a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica que traduzia-se em espaços onde misturavam-se indistintamente crianças e adultos de todas as condições, a presença de escravos, a forte migração interna capaz de alterar equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços, no séc.XIX e de favelas no sec. XX, são fatores que alternavam a noção que se pudesse ter de intimidade no Brasil, até bem recentemente, tal como foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista.

Como indicam Sheila de Castro Faria (1998) e Claudia Fonseca (2007), a família deve ser compreendida numa perspectiva prioritariamente política ampla e historicamente situada. Tais ponderações questionam compreensões generalistas, individualizantes e naturalizantes sobre a família, defendendo a existência de uma pluralidade de famílias, sendo preferível trabalhar com um conceito mais aberto e abrangente.⁸⁵ Faria (1998) analisa as modificações das famílias brasileiras ao longo dos séculos, problematizando os diversos arranjos entre parentesco, coabitação, laços consanguíneos, alianças,

⁸⁵ Esse debate tem possibilitado críticas a políticas de intervenção com famílias que respaldam práticas preconceituosas em relação às diferenças culturais, na medida em que partem da ideia de uma família natural e ideal, bem como por perceberem a família como foco privilegiado de problemas e soluções sociais (FONSECA, 2005). O desempenho considerado inadequado das funções atribuídas às famílias foi gerador de coibições jurídicas, principalmente em relação aos pobres e também de políticas sociais de assistência e proteção, que muitas vezes buscam normatizar e regular práticas.

redes sociais de solidariedade e sociabilidade, residência e vizinhança, mostrando como os diversos arranjos entre eles resultam em díspares modos de definir e viver as famílias. Para Fonseca (2005) é mais indicado falar em rede familiar do que em família nuclear conjugal, especialmente nas camadas populares, em que as pessoas se identificam com base em

fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), em alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) ou em atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidados de uma criança ou de um ancião), por exemplo [...] a rede familiar pode ou não envolver consanguíneos (ascendentes, descendentes, colaterais, etc.), parentes por casamento (sogros, cunhados, concunhados, padrastos, enteados, etc.), padrinhos e compadres [...] e simplesmente amigos que, depois de ter compartilhado uma experiência particularmente intensa, acaba se sentindo membro da família (FONSECA, 2005, p.54).

Assim, sendo a família um processo dinâmico que envolve vários atores sociais, a estabilidade é posta em questão no grupo familiar, já que as modificações através do tempo, as contradições e uma dialética aberta são seus elementos constituintes. É justamente na interação com múltiplos elementos e atores inerentes às dinâmicas sociais (fenômenos de migrações, urbanização, industrialização, religião, raça/etnia, condição socioeconômica, concepções de gênero e de geração, projetos de vida particulares, etc.), que as famílias, assim como as escolas, ganham contornos e realizam um papel histórico de modo mais contraditório e singular do que seguindo uma lógica linear e padronizada. Conforme Perrot (2010, p.91), "triumfante nas doutrinas e nos discursos em que todos, dos conservadores aos liberais e até aos libertários, a louvam como a célula da ordem viva, a família, na verdade, é muito mais caótica e heterogênea".

Tendo exposto essa problematização geral sobre as famílias, vejamos algumas características do contexto familiar das crianças em estudo consideradas relevantes para compreendermos seus cotidianos. Primeiro, as famílias das meninas viviam um momento histórico específico, sendo essa discussão um possível retrato desse momento em suas trajetórias. No cruzamento de aspectos socioeconômicos, culturais,

territoriais e afetivos as vivências das famílias transcorriam de modo complexo e dinâmico, em que a transformação geracional se fazia um elemento importante.

Nesse item descrevo as características familiares, as moradias, o convívio da rede familiar, as posições das crianças no interior das casas, suas obrigações, a visão das famílias sobre infâncias e o futuro projetado pelas crianças a partir das vivências familiares (especialmente relacionadas à condição socioeconômica, ao trabalho e ao fato de serem meninas).

4.1.2 Características das famílias: trabalho, gênero e condição socioeconômica

As famílias das sete meninas obedeciam originalmente ao arranjo tradicional: eram famílias nucleares e organizadas a partir de uniões heterossexuais, pautadas no binarismo de gênero. Entretanto, as famílias de Talita e de Marine possuíam características diferenciadas. Marine, em função da separação dos pais, vivia com a mãe e o irmão (15 anos). A mãe trabalhava numa padaria de produtos naturais, como empacotadora, e o pai era eletricitista, autônomo. A mãe era a principal responsável pelos cuidados cotidianos com Marine e, quando a mãe se ausentava, ela ficava aos cuidados da avó e tia maternas (mãe de Sofia), como vimos. O pai era seu vizinho, o que facilitava que o encontrasse com frequência e se relacionasse com a família dele. Segundo Marine, o pai a acompanhava especialmente em situações de lazer e ampliava sua condição de consumo “*sempre ganho coisas dele*”, “*ele nunca briga comigo*”.

Talita também morava com a mãe e com a irmã (apenas por parte da mãe), de 16 anos. Talita era filha de um segundo relacionamento da mãe. Esta havia se separado do primeiro marido e se tornado viúva do segundo (pai de Talita).⁸⁶ Este morreu assassinado por conta de um conflito entre parentes quando ela tinha quatro meses, mantinha pouco contato com a família dele, que era de outra cidade. A mãe trabalhava como faxineira três vezes na semana, deixando Talita

⁸⁶ A mãe de Talita não pretendia estabelecer um novo relacionamento porque não queria se “incomodar com homem”. Ela já havia se separado do primeiro marido, enviuvado do segundo e fez uma tentativa de uma nova união, que não deu certo também, conforme narrou.

aos cuidados de seus irmãos e, às vezes, de sua filha mais velha. Nas famílias de Marine e Talita, mas principalmente no caso dessa última, as mães eram as principais responsáveis pelos cuidados cotidianos com as/os filhas/os, contando com o auxílio da rede familiar, como vimos.

Apesar das mães e pais de Eduarda, Sofia e Ana viverem juntos, os cuidados cotidianos com as/os filhos e com a casa era responsabilidade principal das mulheres, enquanto os homens desempenhavam como função principal, a de provedores, realizando trabalhos fora do âmbito doméstico (como eletricitista, pedreiro, motorista, respectivamente). Com exceção do trabalho de motorista que tinha horários fixos, as outras duas funções eram realizadas com maior flexibilidade de horários, mas exigindo mesmo assim a ausência de casa frequente dos pais.

Sofia comentou que o pai a auxiliava nas tarefas escolares e que recentemente (por conta do trabalho em uma obra no próprio terreno da família) havia passado a ficar um pouco mais com ela e o irmão, o que não era o costume da família. Ana se referia ao pai para falar de sua profissão ou, numa situação em que contou que ele a ensinava a surfar. As três mães dividiam o tempo entre os cuidados com a/os filha/os, o trabalho doméstico em suas próprias casas e a função de faxineiras, entre duas a três vezes na semana. Quando se ausentavam, todas as crianças desse grupo, ficavam sob responsabilidade da rede familiar residente no terreno.

Já na casa de Amanda e de Raquel, mesmo que a renda do pai o tornasse o principal provedor (auxiliar de serviços gerais no hospital), o regime de trabalho que figurava permitia que ficasse tempo maior com as crianças (12hs, com folga em um dia). Associado a esse dado, a própria característica do casal (que era o mais jovem entre as famílias estudadas) e as perspectivas da mãe (que tinha a intenção de demarcar seu espaço profissional – emprego fixo e avançar em seus estudos, apesar de ter ficado desempregada e ter desistido do cursinho supletivo que estava fazendo durante o desenrolar da pesquisa), levava a uma distribuição de tarefas mais igualitária em relação à casa e aos filhas/os, *“meu pai ajuda em casa, cuida da casa, faz comida também”*. Para as meninas, o pai era *“bravo”* (Amanda) em algumas situações, mas era amigo, realizava atividades com elas, sendo que entre a mãe e o pai, sentiam mais confiança no pai para contar um segredo.

O fato de dois pais não residirem na casa, ou de outros não estarem em casa nos momentos em que nos encontrávamos, por estarem de saída quando eu chegava, ou ainda por entenderem que minha

conversa deveria ser com a mãe das meninas, impossibilitava que estreitássemos um contato (acontecendo o mesmo com a mãe de Marine). Porém, nas situações em que poderia ser viável este contato, não parecia haver tanta disponibilidade. Nessa conjuntura, com exceção da família de Amanda e Raquel, as mulheres foram as minhas principais interlocutoras.⁸⁷

É relevante mostrar que as condições socioeconômicas dos pais das crianças marcavam as transformações nas famílias em relação aos seus próprios pais e em relação às crianças. As sete famílias se assemelhavam por um passado de escassez e de pobreza, como ilustra o diálogo abaixo (quando, em roda, respondíamos a questões que nós mesmos elaborávamos dispostas na “caixinha de perguntas”):

Eu- como você acha que foi a infância quando sua mãe e pai eram crianças. Puxa! Bem para mim essa!

Raquel- chato!

Eu- era bem diferente...não tinham acesso a...

Marine- é, não tinham roupa, era todo o dia com a mesma roupa.

Eu- Era difícil de locomover de um lugar para o outro...

Ana – Zu, minha mãe disse que quando ela ia para a aula não tinha mochila e ela pegava saco de arroz para ir para a aula

Amanda- meu pai também! Saco de arroz e de feijão, eles botavam o material dentro e iam para a escola

Eu- e hoje, será que vocês iriam assim (risos)
-não!

Sofia- hoje tem mochila, outros materiais...

Eu- acho também que os pais deles eram mais bravos

Eduarda- muito mais bravos!

Raquel – meu pai disse que o meu Vô perguntou para a minha tia “C. quanto é dois mais dois?” ela disse “cinco”, ele deu um tapa na cara dela!

⁸⁷ Na escola, igualmente, percebia a presença mais frequente das mães em reuniões, entregas de notas, eventos, e para levar ou buscar as crianças, em especial quando essa tarefa era realizada a pé; como contraponto, observei mais homens buscando as/os filhas/os na escola de carro. Segundo o relato das crianças na escola, também, as mães cuidavam da casa, alguns pais ajudavam “*lavar a louça*” (Liana), mas a maioria não.

Sofia- posso falar agora Zu? Minha mãe disse que quando ela era pequena, eles não tinham cama e dormiam no chão, na palha

Amanda- meu pai disse que faziam cama de folha de palha

Marine- eles faziam boneco com folha de maracujá, bananeira.

Moradoras da região, a maior parte dos avós das crianças empreenderam uma luta para se tornarem proprietários de um pedaço de terra, deixando-o como herança aos filhas/os. No momento da pesquisa os avós eram na maior parte aposentados, tendo trabalhado como pescadores e agricultores e as avós como donas de casa e também na roça com os maridos, sendo que no momento da pesquisa ainda cuidavam da casa. Apenas a avó de Raquel e Amanda era professora (migrante do RS), tendo se formado há pouco tempo. Os filhos dessa geração, os pais das meninas, tendo experimentado condições precárias de vida na infância, hoje herdeiros de um pedaço de terra que lhes possibilitava ter casa própria, trabalhavam como pedreiros, eletricitas, serviços gerais e as mães como faxineiras, atendentes de supermercado, entretanto não alterando precisamente sua condição de pertencimento às camadas populares.

Essas ocupações tinham relação com o crescimento do bairro, já que ampliaram-se a empregabilidade e as oportunidades para trabalhar, principalmente em atividades vinculadas ao comércio, construção e trabalho doméstico através do maior número de residências, o que gerava sentidos contraditórios ao avanço urbano sobre aquele espaço geográfico: a urbanização é “ruim” para a cultura local, mas pode favorecer a vida individualmente. Os pais, assim, já viviam uma materialidade diversa da vivida pelos seus pais, os avós das crianças, porém, com a sua ajuda (em especial em relação à oportunidade da casa própria) puderam proporcionar uma condição mais confortável aos filhas/as. “*Hoje a gente pode dizer que é classe média*”, concluiu a mãe de Sofia, referindo-se a uma melhora no poder aquisitivo da família que pode comprar máquina de lavar roupa, uma geladeira grande e uma televisão (mesmo usada) para por no quarto de Sofia.

Ressalto que quatro das seis mães das crianças trabalhavam com serviços domésticos (mães de Sofia, Talita, Eduarda e Ana), sendo que a mãe de Raquel e Amanda já havia trabalhado com essa atividade (no início da pesquisa atuava como caixa em um supermercado e posteriormente encontrava-se desempregada), enquanto a mãe de

Marine trabalhava como funcionária em uma loja de produtos naturais no bairro. Observei, igualmente, que algumas tias das meninas também trabalhavam “com faxina”, sendo que as avós eram “donas de casa” (com exceção da avó de Raquel e Amanda, professora). Confirma-se com isso que, sem escolarização, “ser faxineira” é uma saída frequentemente buscada por mulheres de camadas populares nos centros urbanos, ainda mais com a procura intensa num bairro que vive uma proliferação significativa de novos prédios residenciais, gente que veio “*de fora*”, que “*trabalha fora*” e que “*precisa*” (mãe de Sofia).⁸⁸

Apesar da aparente certeza frente à sua função no seio da família e na sociedade centrada em práticas culturalmente designadas como femininas, as mães das meninas pareciam viver o conflito mãe, casa, filhos e trabalho, como veremos abaixo. Tal conflito é próprio de modos de vida contemporâneos que pressupõe, entre outros elementos, a valorização do projeto individual das mulheres, superação da lógica patriarcal e a necessidade de ampliar a renda familiar e pessoal (PERUCHI; OLIVEIRA, 2011). Importante marcar que esse conflito também era sentido ou percebido pelas meninas que opinaram que conciliar o trabalho e estar com os filhos era o ideal para as mulheres. Raquel pensava que a mulher “*pode trabalhar meio-período e o resto do tempo tem que cuidar dos filhos em casa...*”. Essa questão se explicitou também nos questionamentos que faziam sobre meu trabalho, o quanto tempo eu ficava em casa, estranhando o fato de eu não levar as minhas filhas comigo em nossos encontros, especialmente nos passeios realizados, “*mas, elas ficaram com quem?*”.

Sobre seu trabalho como faxineira, a mãe de Sofia considerava que era “*bem disputada...o pessoal gosta de meu trabalho*”. Empreendia faxina todos os dias e recentemente havia decidido abandonar algumas, “*ficar mais tempo em casa....não dá tempo de cuidar da casa. Limpo a*

⁸⁸ Arend (2012) analisa que as perspectivas igualitárias para as mulheres próprias do século XX, por exemplo, acesso a educação e a universidade, não se estendeu de modo significativo para as camadas populares, que encontraram dificuldades em permanecerem nos estudos em função da necessidade de trabalhar, sendo quase “empurradas” para profissões pouco reconhecidas ou valorizadas (que reforçam a moral doméstica), como babás, empregadas domésticas e em circunstâncias mais drásticas, a prostituição. Para as mães das crianças, esse tipo de ocupação acabava sendo também uma possibilidade de conciliar afazeres domésticos de suas próprias casas com o trabalho remunerado, permitindo que contribuíssem com o orçamento familiar.

casa dos outros e a minha não dá tempo, fica tudo jogado, dá tempo só para o básico, não dá, tem roupa, comida, crianças, cuidados com o tio, pai". Numa ocasião em que a encontrei numa aula de teatro na Bilica, ela comenta meio apressada *"sai sem nem lavar a louça, quer ver seu pai chegar e ver a louça suja na pia ainda!"* Antes de sair frisou de novo *"vou lavar a louça"*.

A mãe de Talita trabalhava três vezes na semana como diarista na faxina de casas no Campeche. Nem pensava em ir para outro bairro, *"pegar ônibus"* (confirmando a prática do grupo em realizar seu trabalho nas proximidades de suas casas). Antes trabalhava mais, mas no momento achava que três vezes está bom, cansa muito *"tenho as minhas coisas também, minha casa, as meninas, tem que ajudar nas tarefas"*. Como a mãe de Sofia, ela destaca o fato de que *"sempre tem gente procurando, sobra gente"*.

Na casa de Ana e Eduarda acontecia uma dinâmica semelhante. A mãe de Ana trabalhava como faxineira duas vezes na semana e também com artesanato em casa (confeccionava bijuterias, brincos, colares e pulseiras, bem como enfeites para páscoa e natal) com o qual *"dá para tirar um bom dinheiro"*. Já havia trabalhado mais como faxineira, mas havia reduzido, *"hoje só vou em gente que é conhecida, que faz tempo que conheço"*; segundo ela, estava se sentindo cansada *"o corpo não é mais o mesmo, né?"*. A mãe de Amanda e Raquel também considerava que para assumir um trabalho *"tem que valer muito a pena, porque tem que deixar as crianças, se for para ganhar pouco não adianta"*.

Tomando como contraponto essas práticas familiares relacionadas ao âmbito socioeconômico e profissional, ao imaginarem seus futuros quando adultas as meninas gostariam de ter uma posição socioeconômica distinta da que seus pais viviam naquele momento, expressando um desejo de ascensão social, vinculada a um maior poder de consumo. Sofia diz que gostaria de ter...

Sofia- uma casa grande, cachorro "chau-chau" (riem e cada uma fala de um tipo de cachorro que gosta), carro, piscina, uma faxineira....eu queria ter um prédio só meu [...]

Ana - ela queria ser rica, é isso

Eduarda- milionária!

Marine- mas nunca vai ser!

Raquel - se ela estudar bastante pode ser! [...] eu queria ser cientista [...] trabalhar, quero estudar bastante e ser trilionária!

Marine- não existe isso!

No âmbito profissional, as meninas manifestaram não querer viver o mesmo tipo de trabalho das mães. Numa conversa sobre as profissões dos pais entre Marine, Amanda, Sofia e Talita, ficou claro que “ser faxineira”, mesmo entre elas, poderia ser uma ocupação desqualificadora:

Amanda- minha mãe é caixa de supermercado.

Ela é uma caixa (risos)

Marine- minha mãe trabalha na padaria...

Z- atendente?

Marine- não, ela faz o pão, embala

Sofia- mas ela trabalha em tudo

Marine- não, ela não trabalha em tudo! É na padaria! Minha mãe que embala as coisas, assim.

Sofia- é só coisa integral lá

Marine- Sofia, tu cuida do serviço da tua mãe, não cuida da minha

Sofia- viu como é que é, Zu?

Marine- a mãe dela é faxineira, empregada doméstica! (fala em tom de gozação).

Sofia- a mãe da Talita também faz faxina, tá!!

Talita- massa

Marine- então tu não pode falar nada, a mãe da Talita também.

Outro momento em que esse pensamento apareceu, foi quando Sofia e Marine contaram que, em certa ocasião, auxiliaram a mãe de Sofia numa faxina:

Marine- eu e a Sofia, a gente fez faxina, junto com a tia [mãe de Sofia] daí a gente fez uma casa inteira assim: óh! Era muito grande a casa, era um quarto grande, uma sala, uma suíte, um corredor em zig-zag, tinha mais um quarto, mais um pouquinho tinha um outro quarto

Amanda - poxa, vocês limparam tudo isso?

Marine- indo mais um pouquinho tinha uma cozinha e saindo assim tinha uma área gigante com bicicleta, mesa...

Amanda- vocês limparam tudo?

Sofia- a gente limpou tudo

Marine- a gente saiu com tudo brilhando, ainda bem que eles tavam viajando

Z- era uma faxina da mãe de Sofia e vocês foram ajudar, é isso?

Marine- isso mesmo.

Amanda- eu não vou trabalhar na faxina

Marine – nem eu!

Sofia – eu também não quero...

Não querer trabalhar “na faxina” parecia um consenso entre as meninas e também um desejo de seus familiares. As mães apostavam nos estudos como forma de construção de um espaço diverso do que elas próprias viviam (assim como as crianças o fizeram quando apontaram que o estudo poderia propiciar uma mudança em suas vidas, deixando-as trilionárias - lembrando um dos sentidos atribuídos à escolarização pelas crianças na escola). Ao projetarem o futuro de suas filhas, as mães de Amanda,

Raquel,

Sofia e Talita se ressentiam diante de falta de "algo" extra a que as meninas pudessem se dedicar, como uma forma de se destacar e de mudar de vida. Associaram a essas faltas também a qualidade do estudo nas escolas, ponderando que também nesse âmbito *“falta um a mais... elas estão na média, mas para passar em alguma coisa precisava mais... e não tem nada de atividades fora...tem o método kumon, mas tem que pagar e é bem carinho”* (mãe de Raquel e Amanda); *“Se não tem nada, de esporte nada, vai ter que ser pelo estudo mesmo, não tem jeito”* (mãe de Talita).⁸⁹

As crianças, refletindo esse desejo, quando perguntadas se havia interesse por alguma profissão, citaram:

Sofia - aquela moça lá...delegada! Ah! Ah! Vou ser delegada. Oh Zu, eu só tô dando uma ideia tá?

Eu não sei se vou ser ainda

Ana- eu botei como pintora, artista

⁸⁹ É possível analisar, também, que essa preocupação das mães estava no horizonte do que Princeswal (2011, p.108) consideraram como cultura da trabalhadeira. Esta preconiza que o tempo das crianças deve ser gasto prioritariamente em atividades que venham a possibilitar maiores chances de empregabilidade. Nas classes médias estão entre tais atividades, cursos de idioma, informática, estágios, maior preocupação com o vestibular e o ingresso em uma boa faculdade. Já para os jovens de baixa renda, em muitos casos, vislumbra-se como alternativa o ingresso em programas e projetos governamentais e não-governamentais que lhes ofereçam oportunidades para a sua iniciação à vida produtiva.

Amanda- atriz do Carossel

Ana – não é esse tipo de artista, é artista de desenho

Marine - quando eu crescer quero trabalhar como arquiteta, ou aquela que cuida da alimentação...?

Z- nutricionista?

Marine - é isso mesmo. Arquiteta ou nutricionista.

Amanda- quando eu crescer quero trabalhar de fotógrafa [...] ou pediatra

Vale anotar que essas profissões pressupõe um curso superior, sendo diversas daquelas encontradas em suas redes de relações familiares. Percebi, antes, a presença da própria mídia nessas indicações, já que delegada e fotógrafa eram profissões representadas por duas personagens da telenovela brasileira naquele período da pesquisa.

Importante ressaltar que em vários outros contextos e momentos em que surgiu a temática sobre profissões durante a pesquisa, os depoimentos das crianças indicaram, de modo contradito, outras possibilidades de trabalho futuro. Estas continuavam renunciando à profissão de faxineira, porém, diferentemente de trabalhos possibilitados por cursos superiores, afirmavam ocupações vividas por outras mulheres de seu círculo social, da família ou não, apontando para a reprodução de práticas tradicionalmente femininas. Algumas opções eram trabalhar como babás (“*principalmente se for menina, para enfeitar bastante*”) ou “*trabalhar na igreja, dar aula*” (Amanda); ou voltadas para os cuidados com a estética, manicures e cabelereiras. Marine e Eduarda queriam ser manicures “*adoro esmalte, pintar, salão, sou perua*” (Eduarda), “*eu vou ser com certeza, já sei fazer muita coisa*” (Marine).

Entender essas diferentes posições sobre seus futuros, anunciadas pelas crianças, implica reconhecer a complexidade das vivências próprias da interseção entre categorias como gênero, classe e geração, sua ação na constituição dos projetos de vida, a complexidade dialética histórica que marca a própria produção de tais projetos, bem como a força do contexto sociológico familiar na construção dos mesmos. Por serem crianças, a instabilidade dessa decisão (elas não estavam “no tempo” de realizar uma escolha profissional sendo os apontamentos imediatamente relacionados a suas vivências diárias); por serem meninas, o futuro anunciado pelo passado cultural das mulheres e das experiências das mulheres do seu círculo familiar (mães, avós, tias, vizinhas); por pertencerem a segmentos sociais populares, as dificuldades de acessos a determinados espaços formativos. Ainda, é

possível afirmar que a intersecção entre esses aspectos e as novas mediações que vierem a se interpor – pessoas, lugares, instrumentos, conhecimentos, etc. - possibilitarão arranjos diversos e singulares, os quais, através da práxis dialética cotidiana das crianças e de seus grupos, poderão assumir contornos futuros diversos, impossíveis de serem definidos a priori.

As características das famílias das crianças, assim, se faziam atravessadas por mudanças geracionais que se evidenciavam na extensão/composição familiar, tipos de trabalho dos adultos, e vivências das próprias crianças que experimentavam uma infância diferente da que seus familiares tiveram. Desejavam um futuro, quando adultas, também diverso do modo como estes viviam, principalmente no aspecto profissional (não serem domésticas, como as mães) e econômico (ter muito dinheiro e bens materiais), indicando que elas e suas famílias se encontravam em transformação. Segundo Sartre (2002a, p.81), o próprio movimento de apropriação da criança já indica uma superação “sentir profundamente é já uma superação à possibilidade de uma transformação objetiva”, o que sugere a possibilidade da criança transcender e ser agente de modificação das características de sua família, garantindo um movimento dinâmico no grupo. Como também destacam Perucchi e Oliveira (2011, p.58), o que é valorizado nas famílias “se modifica com o tempo, de acordo com a constituição geral da rede internacional e o local específico que a nação ocupa”, o que pauta aspectos socioeconômicos e políticos do próprio país.

4.1.3 Moradias e o complexo geográfico familiar

Nos contatos com as casas das crianças percebi que se tratavam de terrenos extensos que abrigavam casas de integrantes da mesma família, arranjo típico na ilha, conhecido como as glebas. Ou seja, as casas, comumente de irmãos, herdeiros das terras dos pais, são construídas umas próximas às outras numa área de terreno compartilhada (geralmente sem muros ou cercas), preservando espaços de circulação que se tornam quintais conjuntos ou áreas de passagem comuns, geralmente caracterizado por plantação de árvores frutíferas típicas (goiabas, maracujás, laranjas, etc.). Estes arranjos formam um ‘complexo geográfico familiar’ com toda a força do termo (local onde ocorrem trocas de cuidados, em especial com as crianças e idosos, e

também muitos conflitos).⁹⁰ Assim era a casa de Ana com residências de cinco famílias no mesmo terreno cinco famílias, a dela, a de dois tios, a de sua irmã e a de seu irmão; as casas de Sofia e Marine, construída no terreno da casa da avó, e onde havia mais uma casa que era alugada; ou ainda a de Eduarda, que dividia espaço com a casa dos avós e de mais quatro tios; e também as casas de Talita, Raquel e Amanda (diferente do arranjo espacial anterior, estas casas, eram separadas por cercas e/ou muros já que se distribuíam numa pequena rua ocupada por oito famílias de tios e onde havia, ainda, duas que eram alugadas).⁹¹

Essa característica na ocupação do espaço doméstico marcava a história das famílias há gerações, o que tinha implicações tanto no fato dessas unidades concentrarem residências no bairro, quanto no convívio que mantinham entre si. Era através da rede familiar e de suas práticas locais, ancoradas num território que se mesclava com as próprias histórias familiares, que as famílias se reconheciam a si mesmas e umas às outras, identificando-se como nativas/os ou manezinhas/os do Campeche, formando ilhas de sociabilidade particulares, “*é todo mundo daqui*”, “*todo mundo é meio parente*”, “*é tudo da família*”, “*é tudo gente daqui*” (mesmo sendo o convívio entre essas mesmas famílias cada vez mais escasso, devido a novas práticas que se impunham pelo crescimento urbano no bairro). Lembrando Mayol (2008, p. 84), o fato de pertencer a um bairro “quando corroborado pela pertença a um meio social específico, vem a ser uma marca que reforça o processo de identificação de um grupo determinado”.

⁹⁰ As mesmas características também foram descritas por outras crianças nativas, estudantes da escola Januária, ao fazerem referência às suas famílias e moradias.

⁹¹ Para Fonseca (1999) um aspecto que tem assemelhado as famílias brasileiras diz respeito ao prolongamento da expectativa de vida, permitindo maior troca intergeracional em que filhos, netos e avós têm maior tempo de convivência conjunta. Nas palavras da autora "essa co-longevidade" interrelacional está provocando modificações na organização prática, política e afetiva dos grupos domésticos e, por extensão, da própria dinâmica da família moderna (o prolongamento da adolescência é apenas um aspecto desse processo complexo)" (FONSECA, 1999, p.260). Os avós estão mais presentes na vida das/os netas/os quanto menores as distâncias entre as residências, como foi possível observar no caso das famílias das crianças pesquisadas.

Conforme as meninas deixaram claro na elaboração de suas árvores genealógicas⁹², desde seus avós (ou antes) os familiares se mantinham morando no bairro, no mesmo terreno ou nas proximidades (apenas os avós paternos de Sofia e os avós maternos de Raquel e Amanda eram migrantes do Paraná e Rio Grande do Sul, respectivamente). As crianças possuíam em média sete tios maternos e paternos, na maioria casados, cujos filhos/as compunham uma rede de crianças - primos/as - de diferentes idades, o que marcava de modo significativo o sistema de parentelas (conforme indicou Perrot, 2010). Ao indicar o número de tias/os as crianças inicialmente demonstraram algumas incertezas, mas juntas conseguiram chegar a um consenso. Amanda compartilha “*meu pai tem muito irmão!*”, ao que a irmã complementa “*tem nove!*”. Talita que é prima, sendo sua mãe irmã do pai das meninas, contrapõe “*são em sete!*”, as três passam a enumerar e concluem “*tem oito no total!*”

Nessa conjuntura, a experiência do morar para aquelas crianças implicava um espaço aberto de circulação entre as residências dos parentes, um contato frequente com outras crianças e com a natureza circundante. O fator proximidade permitia o convívio cotidiano entre os familiares e sedimentava laços afetivos. Ficar em casa “sozinha” quando os pais saíam para trabalhar ou atender a algum compromisso, na prática não significava estar “so” ou “trancada” em casa, mas estar sob os cuidados compartilhados com as pessoas das casas próximas. Assim como estar sob os cuidados dos tios ou avós não significava que a passagem e uso do espaço de suas próprias casas estivesse vetado. Em duplas, trios ou grupos maiores de primas e primos de diversas idades, as crianças circulavam entre as moradias e seus arredores próximos. Esse arranjo tornava tais espaços “um prolongamento da casa” (Amazonas, 2005), o que nos permite pensar, como sugere Fonseca (2005), mais em termos de “pátio” do que de “casa”, ou mais em termos de rede familiar, da qual participam avós, sogras, tias/os, cunhadas/os,

⁹² Solicitei às crianças que caracterizassem sua rede familiar, representando-a graficamente. Usando a lousa na sala da Bilica mostrei algumas formas possíveis delas realizarem tal atividade, a partir de desenhos de árvores ou de formas geométricas apenas. Utilizando cartolina e lápis, iniciaram a caracterização pelos pais, localizando a si mesmas e aos irmãos, e seguindo a rede. Essa atividade foi extremamente divertida para elas e revelou um processo de construção coletivo onde uma ajudava a outra a lembrar nomes e pessoas que compunham suas redes familiares.

do que de unidade doméstica, balizando de modo significativo o conceito de família de muitos grupos populares.

Como vimos com Fonseca, na análise de famílias populares é mais apropriado falar em dinâmicas e relações familiares do que em modelos ou unidade familiar “definimos o laço familiar como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos” (FONSECA, 2005, p. 54). Tais direitos e obrigações se transmitem em ações domésticas cotidianas baseadas na ajuda mútua e na solidariedade. Nesse contexto, a rede familiar participa da manutenção do grupo, entrando em contradição com a lógica individualista e integrando tanto as necessidades grupais atuais (ciclo familiar e circunstâncias políticas e econômicas), quanto a própria história de valores e práticas culturais familiares que marcaram as gerações anteriores.

Conforme relato das crianças e suas mães, as práticas familiares pressupunham trocas de favores cotidianos, que envolviam desde cuidados com as crianças, com as pessoas doentes e com idosos, como empréstimos de objetos, ajuda financeira, conversas, lazer, doação/trocas de roupas e outros acessórios. Como disse Raquel em certa ocasião “*estou de sandália nova, não servia mais para minha prima*”. As visitas que realizei nas casas dificilmente deixavam de contar com a “passadinha” de um parente, para emprestar alguma coisa, entregar, pedir para dar uma olhada no filho enquanto ia ao mercado, ou mesmo para “dar um oi” (ver o que estava acontecendo já que havia uma ‘estranha’ na casa).

Vale marcar que, no âmbito do lazer, os aniversários de parentes, geralmente aos finais de semana, promoviam com certa frequência a reunião de toda a família. Segue uma fala de Amanda, seguida de comentários de concordância de Raquel e Talita “*no final de semana vai ter festa do tio ? ...ih, vai até de manhã...pode ter certeza que a gente vai dormir tarde...ele é bem festeiro*”. Para as crianças, também, a proximidade com os tios poderia implicar uma forma de passear pelo bairro no dia-a-dia. Foram várias as vezes em que o pai de Amanda e Raquel, ao sair no final da tarde para buscar o filho mais novo na escola, teve seu veículo lotado por sobrinhas/os que o acompanhavam alegres. Também presenciei Marine e Sofia aproveitarem para “passear” quando acompanharam o tio, de carro, à loja de materiais de construção. Estes parentes também se tornavam um meio, por exemplo, de ir à praia “*a nossa tia que levou a gente*” (Talita),

ou para participar de alguns eventos tradicionais do bairro como apresentações de Boi-de-mamão e festas religiosas.

Foram frequentes em nossos encontros, durante o desenvolvimento de variadas atividades, menções às pessoas da família e narrativas sobre acontecimentos e experiências compartilhadas com os familiares (acontecimentos relacionados à história do bairro e da vida pessoal dos integrantes, uso de equipamentos urbanos como unidades de saúde, lazer, aniversários de parentes, “fofocas”, etc.). Igualmente, era corriqueiro produzirem algo para a mãe, irmão ou tios, como o exemplo de Amanda que confeccionou um cartão para o tio (pai de um bebê) que estava visitando sua família naquele dia, *“ele é muito fofo e eu adoro eles”*. Sofia em todas as nossas andanças pelas ruas encontrava algum objeto que levaria para o pai ou mãe - abacates, um pincel velho, um isqueiro -, e contava com frequência histórias de sua avó, mãe, pai e irmão, como esta quando passávamos por um corredor de cosméticos no mercado, *“a minha avó conta que no tempo dela eles passavam a gosma de uma planta no cabelo...acho que é babosa”*. Ana contava as habilidades do irmão, tios e primos, etc., e em uma de nossas caminhadas lembrou que a mãe poderia ter ido junto pois *“adora caminhar”*. Referiam-se a receitas familiares *“a minha avó põe nescau no liquidificador e bota gelo, fica uma delícia”* (Eduarda), *“meu irmão faz uma pizza, que fica uma delícia* (Marine)”.

No dia a dia, de acordo com o relato da mãe de Sofia, era comum tomarem café da manhã na casa da avó materna e, nos dias em que saía para trabalhar, todos almoçarem na casa dessa avó que, além disso, ficava com as crianças no período em que não estavam na escola, quando os pais estavam trabalhando ou tinham que sair. A mãe de Sofia também dedicava uma tarde da semana aos cuidados com um tio acamado que vivia na casa dessa avó (em que Marine e Sofia às vezes auxiliavam com pequenos favores), bem como acompanhava o pai em visitas a médicos e cuidados cotidianos com a saúde, já comprometida pelo uso excessivo de álcool. A mãe de Raquel e Amanda assumiu também, ao final da pesquisa, os cuidados com o sogro que, com a saúde bastante fragilizada e precisando de cuidados intensivos, havia ido morar na casa deles (vindo a falecer pouco tempo após o encerramento da pesquisa). Esses dados revelam que a reciprocidade entre os membros da família ocorre a curto, médio e longo prazo, variando tanto em extensão espacial, como em extensão temporal (momentos diversos das gerações ali envolvidas). A casa da mãe de Ana era local de passagem e de encontro para os filhos, netos e sobrinhos. Igualmente a

avó de Eduarda “olhava” a esta e seu irmão enquanto os pais saíam para trabalhar.

Esses tipos de experiência apontam para reflexões propostas por Fonseca (1999) a propósito de uma “valorização persistente de laços familiares” que atravessa a diversidade de dinâmicas identificadas na história das famílias brasileiras. Isto é, persistem e são positivamente valoradas práticas que pressupõe o convívio e o cultivo de vínculos afetivos, almoços compartilhados aos finais de semana, troca entre avós, primos, tios, irmãos e ênfase em laços consanguíneos, etc. Segundo a autora,

Apesar do estado de Bem-Estar Social, que tem desincumbido a família de boa parte de suas funções tradicionais, e da unidade doméstica, em praticamente todos os países [...] o parentesco continua a se afirmar como ordenador da identidade pessoal, assim como das formas de sociabilidade e atividade de lazer (FONSECA, 1999, p.260).

Nesse cenário, a família é colocada em primeiro lugar pelas crianças, como fica perceptível nas falas abaixo:

Raquel- ...é que uma injustiça que eu não posso ir para a festinha de minha colega e ela pode ir na dela

Amanda e Talita- não é assim!

Talita - tipo amanhã tem festa da colega dela e tem festa do nosso primo. Tipo, ela vai deixar de ir na nossa festa para ir na festa de uma amiga!

Assim, se há questionamento sobre o sentido da instituição escola, o mesmo não ocorre com a instituição família, que é carregada de sentidos positivos.⁹³ A família aparece metaforicamente como um “porto seguro”, referência essencial em suas vivências, fonte de intensos

⁹³ Algumas crianças da escola haviam salientado, também, que o que mais gostavam e as tornava felizes era passear com as mães ou quando as mães conseguiam dispendir mais tempo para elas, corroborando com a ideia de que a família é considerada de grande importância afetiva para elas. As crianças também revelaram na pesquisa de Fernanda Muller (2010), realizada em Porto alegre (RS) com crianças com idades entre quatro e onze anos, de diferentes camadas sociais, a centralidade da família em suas vidas, "como se fossem nós na rede, onde outras relações serão tecidas e ampliadas" (p.261).

sentimentos, capaz de levar da alegria à tristeza e vice-versa. Conforme Marine *"o que mais gosto na minha vida é ter minha família unida"*. Amanda concorda e acrescenta *"é, é ter meu pai e minha mãe junto"*. Ao referir o que mais a fazia feliz Amanda ainda enfatizou *"para mim é se divertir com a família [...] ficar com os familiares, ir ao shopping"* ao que a irmã complementa *"ter a presença de todos e o churrasquinho que o meu tio faz"*.

Segundo Schneider (2011, p.153), para além de uma relação meramente social, a família tende a implicar o processo de sociologização do sujeito, ou seja, o que se refere ao "tecimento efetivo, existencial com os outros que me são significativos e que, por isso mesmo, ajudam a definir o contorno de meu ser". Nesse sentido, a família, frequentemente, mais do que qualquer outro grupo, torna-se capaz de afetar emocionalmente as crianças, já que estas a tomam como referência central em suas vidas, como vimos nos depoimentos. Sartre (2001, 2002b) destaca que a característica própria da condição humana, qual seja, a de viver uma "existência-no-mundo-em-presença-dos-outros" (2001, p.629) nos permite compreender a importância do grupo familiar, uma vez que, geralmente, é justamente na família que o processo de "ser visto", "se ver" e "ver o outro" se inicia, mediante ações de confirmação, aceitação, desconfirmação, rejeição, ocorrendo essencialmente de modo denso e intenso.

De tal forma, a convivência entre as gerações no mesmo espaço doméstico, que tenta se sustentar no apoio e amparo às necessidades familiares (as previsíveis ou não previsíveis), pode ser geradora de forte tensão e conflitos, o que faz com que a rede familiar seja experimentada de modo contraditório, oscilando entre ser ela uma mediação viabilizadora ou dificultadora da vida cotidiana (entre o desejo de permanecer próximas as redes ou distanciar-se geograficamente delas). Para as crianças, esse convívio tão próximo com os familiares era *"divertido"* e desejado *"é bom, a gente brinca junto"*, *"às vezes dá confusão, mas é bom"*. Já segundo o relato das mães, morar entre os familiares tinha seu "lado" positivo (que prepondera), no entanto, tinha seu "lado" negativo quando se presentificavam os conflitos, a distribuição desigual de tarefas, de benefícios e de envolvimento entre os integrantes.⁹⁴

⁹⁴ Para Fonseca (2007, p.24), "quando a coabitação é uma necessidade premente e não uma opção, os rearranjos no espaço-tempo da rotina cotidiana que ela

Para a mãe de Sofia, era bom ter a família assim por perto, todo mundo se ajuda “*quando falta alguma coisa, quando precisa sempre tem alguém... é assim, é assim que a gente vive*”, mas “*às vezes não*”. Nesse contexto familiar (de Sofia e Marine) havia divergências entre os tios e seus pais, brigas entre pais, tios e avós, principalmente relacionadas aos cuidados e responsabilidade com os mais velhos, mais jovens e adoentados, e em relação a heranças futuras. Essas desavenças acabavam por influenciar a organização do dia-a-dia das crianças, que viam suas relações com a avó, por exemplo, serem afetadas já que avós e pais “*estavam sem se falar*”. Da mesma forma, as ocasiões em que o avô ‘bebia’ e se tornava agressivo, “xingando” as crianças e os parentes, alterava a rotina antes estabelecida para as crianças (as crianças eram “expulsas” pelo avô da casa dos avós, tendo que voltar para suas casas), exigindo novas estratégias de organização. Na mesma linha de pensamento, para a mãe de Raquel e Amanda “*a gente se ajuda [...] às vezes atrapalha... as meninas se desentendem e a gente não pode se meter muito*”; além disso, se sentiu sobrecarregada com os cuidados despendidos aos sogros no final da vida.

Na casa de Ana, conforme a mãe, “*é muito complicado*”, brigas, uso de bebida e barulhos de outros filhos casados e irmãos. Essa realidade fazia com que frequentemente se questionasse sobre a possibilidade de mudar-se dali. Sartre (2002a) nos fala que a dialética é a essência dos grupos, o que faz com que estes assumam perspectivas contraditórias e diversas ao longo de suas experiências. Resumidamente, para esse autor, existem experiências grupais em que o sujeito experimenta mais ou menos a reciprocidade, compartilha de um “projeto comum”, existindo sua efetiva participação na tomada de decisões ou o seu contrário, experimentando a solidão, a coerção e o autoritarismo. O grupo é marcado pela dinâmica que implica ir de uma posição a outra, poder encontrar diversos termos e nunca encontrando um ponto final, podendo assumir uma estabilidade mais ou menos temporária.

Neste aspecto convém lembrar a compreensão de Ronald David Laing (1983) sobre o grupo familiar. Para ele,

a família constitui normalmente um nós, em contraste com um eles representado por aqueles que se encontram fora da família, nós, eu, tu, eles, nós pais, aquelas crianças, nós crianças, mãe-e-

implica podem ser mal tolerados”, a partir de complexas relações entre sograrias, posturas ditatoriais das/os netas/os, práticas de violência, entre outras.

filhos, como nós e pai como ele, etc. quando me identifico com um nós, espero que outrem proceda da mesma forma. Quando existem três pessoas, tu e ele ou ela e eu, cada uma delas torna-se um de nós. Numa tal família, nós, cada um de nós, não só reconhece a sua própria síntese familiar como espera a existência de uma síntese comparável nos outros dois. A minha “família” compreende a deles, é deles e minha. A minha “família” não é um conjunto objetivo de relações. Existe dentro de cada um dos elementos que a compõe, e em mais ninguém. (LAING, 1983, p.15)

Nessa concepção, uma "quebra" com a família acontece se um dos membros quiser modificar sua síntese, rompendo com o sistema da família. Assim,

é provável que cada membro da família exija dos outros membros que guardem em si próprios a mesma imagem da “família” partilhada no interior dos outros, que, por esse fato, também se encontram na mesma família. Ser da mesma família é sentir interiormente a mesma “família”. (LAING, 1983, p.25)

As crianças se mostravam informadas sobre esses conflitos, manifestando opiniões sobre eles e adotando posturas que buscavam evitar sua intensificação (geralmente conforme orientação dos pais). O valor familiar compartilhado de “respeitar aos mais velhos” era uma referência que tendia a apaziguar confrontos pelas crianças e reorganizava a dinâmica familiar. Segundo Vânia Bustamante e Leny Bomfim Trad (2005), geralmente nas famílias de camadas populares a hierarquia geracional ganha uma importância significativa, seja entre avós, filhos e netos ou entre pais e filhos (dado encontrado também na escola, na relação entre as crianças, funcionários e professores/as, como vimos).

Sofia e Marine, na ocasião de uma conversa em minha casa⁹⁵, contaram com tom de indignação sobre o comportamento de um primo de seis anos que havia desrespeitado a avó. *“Ela até passou mal, ficou com um sufoco no coração...ele chamou ela de não sei o quê e*

⁹⁵ Sentadas à mesa, no momento de um lanche. Estes momentos eram geralmente muito produtivos e nos detínhamos neles por certo tempo.

empurrou ela...ela caiu assim, passou mal (Sofia), “*é foi bem verdade, foi horrível, ele é muito mal educado aquele guri*” (Marine). As meninas perguntavam detalhes e se mostraram também surpresas com tal comportamento dirigido a uma avó. Segundo a avaliação de Sofia (que obteve a concordância geral) “*Vó é vó, né, ela sabe das coisas, ela que tá cuidando...ela que decide se vai dar castigo, brigar, bater, ela pode*” (visão que confirma a autoridade e responsabilidade dos adultos frente às crianças). Interessante nessa história, também foi o fato de Marine e Sofia tentarem compreender a má educação do primo. Para elas, ele estava pior porque os pais não cuidavam bem dele, tinham se separado e o deixavam “*meio jogado*”, o que fazia com que permanecesse bastante tempo na casa da avó, gerando preocupação em toda a família. Além disso, a mãe dele (ex-esposa do tio) estava bem doente, com câncer “*e minha mãe disse que é dos piores que tem...ela já está toda ruim, é bem triste, ela tem bastante dor...minha mãe não sabe se ela vai ficar boa*” (as meninas mantiveram-se em silêncio por alguns segundos).⁹⁶

Vale destacar a forma direta e aberta com que assuntos como morte, doenças, conflitos familiares (alcoolismo, comportamentos de parentes considerados inapropriados, etc.), eram abordados na presença das crianças e muitas vezes com elas. Segundo Lago (1996), esta é uma prática comum entre descendentes de famílias rurais, que viviam da pesca e da agricultura, onde estas fragmentações geracionais não são tão marcadas, como o são em famílias burguesas e de camadas médias e altas. Esse fato parecia contribuir para que as crianças estivessem melhor preparadas para enfrentar e entender os acontecimentos nos quais estavam envolvidas, ao contrário do que frisa, muitas vezes, o imaginário social a propósito de não haver instrução dos pais às crianças nas camadas populares, como possibilita refletir Cleópâtre Montandon (2005).

Essa transparência se estendia a questões sociais mais amplas, tanto as provenientes de noticiários midiáticos como as de situações ocorridas na cidade e no bairro, assaltos, comportamentos inadequados no trânsito, desavenças entre moradores, condições dos equipamentos urbanos no bairro (funcionamento das unidades de saúde e das escolas, procedimentos de médicos, professores/as funcionários, falta de espaços

⁹⁶ Essa mulher veio a falecer alguns meses após o término da pesquisa no campo. Num encontro que tive com as meninas, Sofia e Marine contaram em detalhes o processo de morte (o dia da morte, as últimas palavras da falecida, o funeral, a reação dos familiares) e o luto que envolveu a família.

gratuitos para realização de práticas esportivas e artísticas extra escolares), políticas de saúde e educacionais, bem como os conflitos entre moradores e migrantes frente à urbanização, venda de terrenos, construções irregulares, a violência, as mudanças nas paisagens etc.

Sartre (2002a) compreende que, irremediavelmente, como grupo institucionalizado, a família produz e reproduz ideologias mediante a intersecção dialética que promove entre o sujeito e as diferentes condições socioculturais de sua época. Com isso, a família em suas diferentes configurações é um grupo mediador fundamental no processo de apropriação das crianças em relação ao mundo do qual participam, oferecendo os primeiros subsídios para que atribuam sentidos e significações aos acontecimentos que as circundam, às suas próprias ações, aos outros e a si mesmas. Através da família, a criança vive as condições objetivas de sua situação, associadas à classe, raça/etnia, geografia, gênero, cultura, padrões de relacionamentos afetivos, etc. o que permite que se reconheça ao longo de seu crescimento como integrante de um grupo e ocupante de certas posições sociais, diferentes e opostas, muitas vezes a outras (tanto em relação ao interior da família quanto fora dela). Nas palavras de Sartre, “a pessoa vive e conhece mais ou menos claramente a sua condição através de sua pertinência a grupos. A maioria desses grupos é local, definida, imediatamente dada” (SARTRE, 2002a, p.61).

Assim, as conversas entre adultos e crianças, ou a que estas estavam expostas na rede familiar, demonstravam a busca pelo cultivo de valores sociais relacionados aos vínculos familiares, ao cuidado com o próximo, ao respeito aos mais velhos (como vimos), o amor e cuidado pelas crianças pequenas, o justo e o injusto nas relações sociais que passavam também por preceitos religiosos, noções de igualdade e desigualdade social⁹⁷ e, associados a tais valores, uma noção de pertencimento a um lugar, o Campeche. Esta era denunciada não só nas preocupações com as transformações decorrentes da urbanização, na rememoração de tempos passados, mas na valorização dada às características naturais do bairro (morros, ilha, lagoas, praias) e às práticas culturais locais no que tange ao lazer (apresentações do Boi-de-

⁹⁷ A preocupação com o “politicamente correto” era recorrente na casa das meninas. Presenciei as mães de Sofia, de Eduarda e de Amanda e Raquel orientarem as filhas a não falarem “*negrinho*”, tematizando o assunto. A mãe de Sofia também chamou sua atenção ao ouvi-la falar “*àquele véinho*”, destacando que ele era “pessoa idosa”.

mamão e a festas religiosas como a Festa do Divino Espírito Santo, O Terno dos reis). Além disso, as menções às sedes privilegiadas no bairro, Bilica, centros comerciais tradicionais, escolas Januária e Brigadeiro (e os embates que envolviam a escola Januária, conforme o descrito), igrejas, evidenciavam o quanto a vida das famílias girava em torno do espaço local⁹⁸.

A forma frequente com que a temática do passado do bairro e das transformações que nele se tornavam a cada dia mais visíveis, territoriais, nas paisagens e nos modos de vida, devido à crescente urbanização e migração, era abordada entre os familiares e comigo, indicando uma relação densa e importante entre o sentimento de pertencer ao bairro e ser de uma família que construía naquele espaço parte de sua história. Para Mayol

Quanto mais o espaço exterior se uniformiza na cidade contemporânea e se torna constrangedor pela distância dos trajetos cotidianos, com sinalização obrigatória, seus danos, seus medos reais ou imaginários, mais o espaço próprio se restringe e se valoriza como lugar onde a gente se encontra enfim seguro, território pessoal e privado onde se inventam “modos de fazer” que tomam valor definitivo: “Veja só como é que eu faço isso...Na minha família, temos o hábito de...” (MAYOL, 2008, p. 206)

Assinalo que essa relação com o espaço do bairro e com as práticas culturais tradicionais ficarão elucidadas no decorrer da tese, principalmente após a caracterização das relações familiares no interior das casas, foco do próximo tópico de análise.

4.1.4 No interior das casas...

“Nosso lar é um lugar, mas dentro dele há lugares menores – cantos, objetos onde ocorrem situações e experiências, se organizam rotinas”.

(Pierre Mayol)

⁹⁸ Como analisou Magnani (2003), sobre experiências em territórios que se tornam o que chamou de “pedaços” no bairro, as pessoas se sentem entre iguais, sendo o território bem delimitado por marcas exclusivas.

Foi possível observar nas famílias das crianças pesquisadas que, juntamente com a necessidade e o desejo da vivência de tecer uma rede familiar e a corresponsabilidade no “criar” as crianças, existia uma preocupação, um desejo e um esforço para buscar o seu próprio “jeito” de educar, uma particularidade como família nuclear. Nessa direção, possuir casa própria era um aspecto crucial nesse contexto de proximidade na distribuição das residências. Conforme a mãe de Sofia, a família havia morado com os avós paternos por um período, antes de construir a própria casa, porém, foi “*muito tumultuado*”, já que os avós queriam se “*intrrometer*” na educação de Sofia (até hoje não querem que ela use esmalte e maquiagem, já que são de outra religião) e também porque “*eu não podia fazer as coisas do meu jeito [...] é importante ter o próprio canto*”. Esse canto, o sonho da casa própria, permitia que no interior das casas cada família decidisse pelo que julgasse mais adequado, propiciando além de privacidade, segurança, “*tivemos três filhos, mas pelo menos temos a nossa casinha, ainda tem que terminar, mas é nossa*” (mãe de Raquel e Amanda); “*dá os rolos aqui, mas cada um tem o seu cantinho*” (mãe de Ana).

Perrot (2010, p.320) analisa que “um triplo desejo de intimidade familiar, conjugal e pessoal atravessa o conjunto da sociedade e afirma-se com particular insistência no início do século XX”, manifestado na nuclearização dos grupos domésticos, nos ambientes, na arquitetura das casas, nas reformas e melhorias empreitadas. Para a historiadora, ainda,

a originalidade das classes populares urbanas está em sua rede familiar não se inscrever nem na imobilidade da terra nem no fechamento de um interior. Entretanto, o duplo desejo de um lugar e um espaço para si se afirma com força crescente na segunda metade do sec. XX (PERROT, 2010, p.316).

No caso das famílias da pesquisa, essa a busca de privacidade pelo núcleo familiar, também foi notada na preocupação com a distribuição dos espaços no interior das casas. Nas casas pude identificar cozinha e sala conjugadas, um banheiro e a tentativa de separar os quartos das crianças e do casal (apenas o irmão de Sofia dormia no quarto dos pais, porém, de forma temporária “*por enquanto, até a gente construir a outra parte da casa [...], mais um quarto em cima*”, explicou a mãe de Sofia). Marine, Eduarda, Ana e Sofia tinham um quarto só para elas. Talita dividia o quarto com a irmã, já Raquel e Amanda dividiam o quarto entre si e com o irmão “*é muito chato*”.

Importante notar, que o cotidiano desses "cantos" familiares e das "redes" familiares singulares pressupunha uma organização que se diferenciava de modo significativo por gênero e geração, assinalando o pensamento de Reis (1984), segundo o qual "formação psíquica, hierarquias de idade, sexo e gênero, afeto e poder se relacionam no interior das famílias". Nessa organização, as principais funções das meninas na rotina da família envolviam as atividades escolares e o auxílio nos cuidados com a casa e com os irmãos e primas/os o que, por sua vez, aparecia associado com o "brincar fora de casa".

A responsabilidade com os estudos devia se concretizar nas notas boas (as sete meninas relataram não ter problemas com as notas) e na realização e interesse pelas tarefas escolares. Segundo a mãe de Sofia, "*A Sofia chega da escola e já quer fazer as tarefas, às vezes o pai ajuda [...] já a Marine é um trabalho, tem que ficar pedindo se já fez, a Sofia é mais interessada*"; as mães de Ana, Eduarda e Talita afirmaram que têm que chamar as crianças para a realizarem as tarefas, "*tem que chamar a atenção para as tarefas, se não já viu*". Para a mãe de Raquel e Amanda "*é bem tranquilo, elas se viram bem*". O estudo era bastante cobrado (pela promessa de inclusão social) e invadia o cotidiano doméstico, organizando rotinas.

O cuidado com as tarefas domésticas devia se expressar na casa organizada, "*tem que ser caprichosa*" (mãe de Eduarda). Segue o depoimento das meninas sobre algumas de suas atribuições:

Amanda- arrumar o quarto e lavar a louça, cada dia uma faz uma coisa, um dia eu lavo e minha irmã arruma o quarto, outro dia eu arrumo o quarto. Só no final de semana que não. Às vezes eu não faço porque o meu pai está em casa, um dia sim um dia não, aí ele que faz.

Raquel – é isso aí, para mim é a mesma coisa...

Ana - lavar a louça, arrumar a cama e passar pano...

Sofia – arrumar o meu quarto...

Eduarda – não sei...arrumar as minhas coisas...

Marine – cuidar do meu quarto e das minhas coisas, secar uma louça...

Talita – arrumar o quarto...secar a louça...cuidar do cachorro

A falta desse cuidado aparentemente era pouco tolerada pelas mães. Para a mãe de Eduarda "*ela vai levar um laço se não melhorar,*

arrumar suas coisas, levar a roupa para lavar, não deixar jogada no chão...tem que aprender, já tem tamanho, já é quase uma moça!”.

Marine -...porque minha mãe é assim, quando ela me vê e ela está assim, é incrível, quando ela me vê começa a berrar um monte “ah essa roupa jogada”, “ah, essa bagunça e não sei o quê”...

Amanda – é bem assim e daqui a pouco pára...

Eduarda- é bem assim mesmo

Ana - minha mãe também não pára de falar, fala até outro dia, isso me deixa triste. E também quando eles me mandam arrumar o quarto (risos)

Amanda- eu odeio

Vale marcar o quanto a questão de gênero se interpõe nesse contexto, tanto nas expectativas em relação às meninas, no tipo de atividade realizada, assim como no esmero esperado na realização da tarefa, “*é uma moça*”. Ou seja, de modo natural, é esperado que as meninas, por serem futuras mulheres, desde cedo aprendam a manter a ordem da casa (e como consequência, da família), desempenhando ações que garantam a limpeza e a organização diárias. Diante dessas cobranças, as crianças mostravam-se incomodadas achando-as “*chatas*” e desestimuladoras, o que questionava tal naturalização.

Os cuidados e o capricho com a casa estavam associados a outro eixo central que define a natureza da mulher, a maternidade, como ficou evidente na fala da mãe de Sofia dirigida a todas as meninas, numa situação em que Sofia e Marine arrumavam a mesa para fazermos um lanche em sua casa, “*tem que se virar...daqui a pouco vão estar todas mocinhas...vão ser mães*”. Essa destinação natural fazia muito sentido para as meninas que, imaginando seus futuros, com exceção de Ana, disseram querer casar e ter filhos⁹⁹, ainda mais se fosse menina “*para colocar bastante enfeite no cabelo, pintar as unhas [...] é bem mais divertido do que menino que é só colocar uma camiseta, uma bermuda e um bonê*” (Marine), fala seguida da concordância da maioria. Ana dizia não querer casar ou ter filhos. Sob espanto das meninas disse que “*talvez*

⁹⁹ Porém, pensavam em ter apenas um filho, no máximo dois. Essa decisão, para elas, estava igualmente associada à questão econômica, já que entediavam que os filhos “dão muito gasto”. Tal consideração revela que as crianças acompanhavam a tendência das configurações familiares contemporâneas em relação a redução da taxa de natalidade, e a própria trajetória de suas famílias (os pais tinham em média seis irmãos, enquanto a maior parte delas tinha apenas dois).

adotar um”. Diante dessa fala, Sofia se pronunciou “*então tu vai ter que ter marido*”, “*não, pode ser só adotado*”, rebateu Ana. A opinião de Ana quanto à maternidade e ao casamento gerava um estranhamento no grupo por se contrapor à noção de que tinha um destino biológico a ser cumprido ao ser mãe, a visão tradicional de família consanguínea e por questionar o casamento como um objetivo naturalmente desejado pelas mulheres.¹⁰⁰

Essa conjuntura adquiria solidez na própria concepção do que é ser mulher para elas, que estava estreitamente associado com ser mãe e com a questão da estética, confirmando que a fixação das identidades dicotômicas de gênero era norteadora de seus modos de pensar. Numa atividade que realizamos sobre o que compreendiam a respeito de “ser mulher”, mediante roteiro e dramatização criada por elas, as definições mais comuns revelaram a aproximação entre as noções de mulher e de natureza: menstruação, reprodução, maternidade e embelezamento. Nas dramatizações foram frequentes a associação mãe e filha/os nos cuidados com as tarefas escolares, no estarem em casa juntas realizando tarefas voltadas à culinária (fazer pão de queijo e panquecas); as mulheres colocando absorvente; as mulheres se enfeitando, passando batom e arrumando o cabelo. Para elas, o que diferenciava homens e mulheres é que a mulher menstrua e pode engravidar, o que tornava o corpo a tônica das definições e fazia pensar o quanto a palavra “mulher” é carregada de sentidos e, ainda, extremamente relacionada a um destino biológico, questionado pelas feministas desde meados do século XX, evidenciado também nas reflexões de Simone de Beauvoir (1949/1980).

Essa dicotomia de gênero ganhava confirmação nas relações parentais próprias de seus círculos familiares (ainda que com algumas diferenças entre dinâmicas familiares de cada criança), já que havia uma evidente divisão tradicional de trabalho e de responsabilidades entre homens e mulheres em casa. As meninas presenciavam ordinariamente a associação entre mãe, organização, cobranças e conflitos com as tarefas cotidianas (com a casa, as coisas, os cuidados com as/os irmãos, etc.). Os pais quase não eram citados pelas meninas nesse campo, sendo mais aludidos nas questões relativas ao lazer (passeios realizados; ensino do surfe, ensino de violão e desenho), como trabalhadores (episódios relativos ao exercício profissional através dos relatos dos pais às crianças) e algum auxílio nas tarefas escolares. Tal associação se

¹⁰⁰ A postura de Ana pautava uma discussão sobre diferentes configurações familiares, não aferida, contudo, pelas crianças.

estendia a avós e avôs (a figura da avó frequentemente referenciada nas práticas cotidianas e na culinária, sendo o avô distante ou associado ao lazer). Estes elementos demonstram a força socializadora da família no âmbito da normatização e padrões tradicionais de gênero em relação a meninas/os, a homens e mulheres e a interações entre eles.¹⁰¹

Outro aspecto a ser observado, ainda, é que obedecendo à lógica da divisão espacial da casa, as meninas eram designadas a cuidar de *seus* quartos, bem como ter cuidado com as *suas próprias* coisas (material ou brinquedos jogados, roupas jogadas e desarrumadas, por exemplo), sendo em menor número as responsabilidades com os utensílios de uso coletivo, por exemplo. Esse dado pode ter relação não apenas com a pouca idade das meninas, mas também estar confirmando uma lógica própria da contemporaneidade, que prima por uma racionalidade mais individualista em detrimento de uma que leve em conta a coletividade (SENNET, 1998; LAGO, 1996).

Percebi, igualmente, que "olhar" e acompanhar os mais novos, meninas e meninos, tinha associação direta tanto com a posição etária das crianças no seio da família como com o brincar "lá fora", nos quintais e em alguns casos, nas ruas (mesmo que efetivamente não brincassem juntos o tempo todo, como também encontrou Fernandes (2002) em suas pesquisas), o que instalava uma prática de cuidados intrageracional. Se para os adultos, brincar lá fora se configurava uma liberação para realizarem as suas tarefas e também a melhor maneira para as crianças ocuparem o tempo, para as crianças, indicava estar "livre" e uma oportunidade de estar com os pares sem a vigília constante do olhar dos adultos. Tal troca intrageracional também foi observada em nossos encontros, em que era comum as/os primas/os juntarem-se ao nosso grupo. Isso ocorria quando estávamos nas ruas em frente à casa de alguma das meninas ou no interior dos próprios quintais de suas casas, sendo também corriqueiro as mais velhas dispenderem atenção a essas/es (independente de serem seus próprios primas/os ou das outras amigas), indagando sobre seus pais, sua escola, amarrando os sapatos dos menores, brincando carinhosamente, preocupando-se com a

¹⁰¹ Em pesquisas realizadas no século XXI, Bustamante e Trad (2005) em estudos com famílias identificaram que na racionalidade familiar de crianças de seis a onze anos e seus pais, pertencente a segmentos sociais populares no Recife, nos cuidados com os filhos o pai é o "ajudante", "mãe é mãe", cuidar de criança é "negócio de mulher". Em pesquisa com pais/mãe e avós num bairro suburbano em Salvador-BA Maria Cristian Amazonas, Prisciany Damasceno; Luisa de Souza Terto, Renata Silva (2003) encontraram resultados semelhantes.

alimentação e também relembrando situações de brincadeiras ou eventos passados.

Sobre a posição no seio da família, quatro das meninas possuíam um irmão menor, sendo elas “as mais velhas” (Sofia, Amanda e Raquel tinham um irmão de quatro anos e Eduarda um de cinco anos). Talita, Ana e Marine tinham irmãos maiores, sendo “as mais novas”. A primeira possuía uma “irmã grandona”, com 16 anos; a segunda, um irmão de 15 anos e Ana possuía uma irmã e três irmãos entre 15 e 30 anos. Apesar de Marine ser a filha mais nova, no cotidiano compartilhado com a rede familiar era a mais velha, entre Sofia e seu irmão, o que lhe possibilitava as duas experiências, como podemos ver no diálogo que as meninas travaram sobre o assunto:

Marine – e que tenho um irmão mais velho

Eduarda - eu sou a mais velha.

Eu- o que vocês acham de ser a mais velha

Riem e todas falam: é muito chato

Eduarda- quando acontece alguma coisa o irmão vai fofocar com o pai, aí ele fala “oh Eduarda, tu é mais velha, tem que dar... tem que dar a educação para ele, tu é a maior, sempre a maior”

Marine- lá em casa sempre eu tenho a culpa. É assim: o [irmão mais velho] ele sai quando ele quer, ele come ele sai e volta e sai de novo. Então ele não conta. Eu sempre sou a culpada, porque sou a maior, da Sofia, do irmão dela...

Amanda - porque tu é a mais velha né...

Marine - nas briga com a Sofia também...eles vivem dizendo “tu que é a maior, não sei o quê”, mas eu não choro. Quando eu bato nela, ela chora, quando ela me bate eu não choro, porque ela é uma fracote....a gente briga por que ela fica falando na minha cara, faz “boca-pequena” (mostram como é boca pequena).

Eduarda- eu também faço isso, fico chateando...(explica como)

Marine- mas assim é de brincadeira!

Sofia– meu irmão fica de castigo....

Marine - tu também fica às vezes!

Amanda e Raquel – a gente brigava mais, agora está diminuindo.

Raquel – a gente briga por causa das coisas para fazer. A gente tem que lavar a louça, um dia eu e um dia ela....e às vezes ela não quer fazer.

Vimos com James e Prout (2005), no capítulo anterior, que a posição etária pode organizar tanto as atividades da própria criança, quando ela reconhece as atividades comuns a serem realizadas em tal idade e tenta corresponder a elas, e também nas expectativas dos outros em relação a ela. Também Perrot (2010) destacou que no sistema de parentelas, atributos como sexo, posição e idade podem formar diferentes figuras cruzadas em que, geralmente, às crianças mais velhas são cobrados maior senso de responsabilidade e preparo para o trabalho, entretanto, baseadas em relações de poder, essas relações podem assumir formas distintas, fugindo de padronizações. Um dado relevante na relação de Ana com os irmãos mais velhos, que articulava as categorias gênero e geração e fazia circular noções de empoderamento, na visão das meninas, surgiu numa conversa quando falávamos sobre o passado dos pais das crianças e a respeito de seus próprios futuros,

Ana - ...nenhum de meus irmãos foi até a oitava série...

Amanda- tu vai ser a primeira!

Raquel- viu, as mulheres são mais responsáveis

Amanda - mais o que?

Raquel- inteligente, quer dizer. Fala isso para os teus irmãos!

Mesmo com reclamações as referências aos irmãos, sejam maiores ou menores, era repleta de afeto e carinho, evidente em comentários sobre acontecimentos e gostos dos irmãos, tais como “*ele gosta do leite quentinho, meio morno...*” (Sofia), “*ele é muito engraçado*” (Raquel), “*daqui a pouco já vai fazer aniversário!*” (Amanda); “*meu irmão sabe gravar Cds, ele fez uma montagem de um vídeo bem legal* (Ana). Assim, ser irmã gerava satisfação e na prática de cuidados certo orgulho nas meninas, o mesmo ocorrendo em relação aos cuidados com as/os primas/os;

De outro modo, os comportamentos das/os irmãs/os poderiam se tornar fonte de críticas e desavenças entre as próprias crianças. Raquel, Amanda, Talita achavam o irmão de Eduarda “muito chato”, evitando sua participação, mesmo esporádica, em alguns dos momentos que passávamos juntas. Já a irmã mais velha de Ana era considerada “grosseira” e com “problemas” pelas meninas, o que fez com que, inicialmente, com exceção de Sofia, as meninas se recusassem a frequentar a casa da amiga (o que foi superado após alguns diálogos que tivemos).

Vale ponderar o fato de que apesar do cumprimento ou não das tarefas ser motivo de conflitos entre mães e crianças, deixando as crianças tristes - *“o que mais me deixa triste é quando brigam comigo”* (Amanda); *“fico triste quando me deixam de castigo, me batem, ficam berrando que não para nunca mais”* (Marine) -, a cobrança em relação às tarefas domésticas e o próprio cumprimento do castigo era, por vezes, bastante "frouxa". Ficar com as crianças mais novas poderia ser facilmente transgredido caso surgisse algo de interesse das meninas, que, então, deixavam os pequenos com avós ou tias/os. Quando o pai de Raquel e Amanda estava em casa (que era dia sim, dia não), ele mesmo fazia as tarefas que eram destinadas às filhas, nos finais de semana os pais faziam. Mas quando estavam com a mãe, esta tensionava para que a tarefa fosse realizada, o que gerava brigas em especial entre as irmãs, e a aplicação de castigos, o que nem sempre resultava no cumprimento da tarefa. O mesmo acontecia entre as primas Sofia e Marine *“estão sempre se pegando”* (avó das meninas) *“se pegam o tempo todo, a mãe fica doída [...] uma deixa para outra e nenhuma faz”* (mãe de Sofia).

Sair do castigo antes do programado também não era incomum, como ilustrou uma situação em que fui buscar as meninas nas suas casas e Amanda demorou a aparecer no ponto de encontro combinado, na entrada de sua rua. *“Amanda apareceu correndo e ofegante “eu não ia poder ir, estava de castigo...eu não arrumei o quarto [...]mas aí minha mãe acabou deixando [...]só porque era a Zuleica”* (Diário de campo,). Em relação à louça, também, as meninas deixaram entender que secar e lavar era algo episódico.

Percebi nesse contexto das práticas educativas, tanto estratégias das crianças para não cumprirem com os “combinados” no grupo familiar, como certa permissividade por parte dos pais em relação ao não cumprimento das responsabilidades pelas crianças. Autores como Sacristán, (2005), Reis (1984) e Postman (1999) acreditam que esse fenômeno está veiculado a um modo de vida burguês que alterou a posição das crianças no centro da família e da sociedade. No seio da família, a rigidez na educação deu lugar a paparição e bajulação às crianças, e com isso, certa permissividade com poucas exigências e poucos limites entre demonstração de amor e autoridade; no campo legal (norma veiculada especialmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil - ECA), o trabalho infantil foi considerado uma prática condenada na contemporaneidade, o que torna as crianças protegidas de abusos, contudo, cada vez mais dependentes dos adultos e afastadas de certas responsabilidades. Além disso, a noção das etapas da

vida e do adulto em formação levou a uma dicotomia entre o trabalhar e o brincar. A infância foi associada à liberdade, ao prazer, às brincadeiras e o adulto ao trabalho, à responsabilidade e à disciplina. Tais especificidades, isoladas de modo antagônico e excludente, cindiram idealmente as práticas geracionais “como se não fosse possível prazer na responsabilidade ou liberdade na disciplina (MONTANDON, p.264), aspecto que também se interpôs na relação professor/a e família, como vimos no capítulo sobre as vivências das crianças na escola.

Ao mesmo tempo, era importante para os pais deixarem as crianças terem suas próprias experiências, tendo que “*aprender a se virar*”, conforme disseram todas as mães. Essa postura tinha prováveis reflexos na autonomia e saber que as crianças demonstravam em tarefas básicas do dia-a-dia, como pude observar em nossos encontros e nas visitas às casas.¹⁰² Nestas era comum, mesmo com as mães estando em casa, elas próprias me receberem e ao grupo e juntas, sem a participação das mães, planejarem e decidirem o que fazer, visível, por exemplo, na organização do lanche (com uma ajuda ou orientação pontual da mãe, como numa informação sobre a localização de algum utensílio, por exemplo), ou na indicação de como seria a melhor forma de realizarmos algumas tarefas.¹⁰³ Igualmente revelaram organização e responsabilidade com os objetos que utilizamos durante nossos encontros e com seus próprios objetos, nos cuidados consigo mesmas, seu corpo e alimentação (visíveis nas visitas em minha casa, especialmente na festa do pijama, em que cuidavam das questões de

¹⁰² Montandon (2005), em pesquisa sobre as práticas educativas escolares e familiares a partir do olhar das crianças com idade entre 11 e 12 anos, de diversas camadas sociais, identificou que crianças consideram que os pais contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia, quando “dão responsabilidades; dão explicações para o futuro; encorajam a se virar; mostram e depois deixam fazer; dão confiança e ajudam a se organizar; dão conselhos; ensinam coisas que ajudam; deixam as crianças se virarem, dão exemplo” (2005, p.499).

¹⁰³ Essa participação na organização do espaço de nosso lanche, por exemplo, não ocorreu na casa de Eduarda. A mãe ficou mais presente e organizou todos os detalhes, só nos chamando quando tudo estava arranjando. Durante o lanche ela mesma serviu a todas - refrigerante e café nos copos e bolo nos pratos. Posteriormente ela arrumou tudo sozinha. Eduarda não fez nenhuma menção em auxiliar a mãe, parecendo ser essa prática naturalizada entre elas. Lembro que Eduarda, entre as meninas, tinha o maior poder aquisitivo, se diferenciando também em suas características físicas, ela loira de olho azul.

higiene - banho, cabelos, escovação dos dentes, de seus pertences e do ambiente da casa).

Destaco também o saber amplo e o interesse que deixavam transparecer sobre o universo da produção artística, incentivada pela maior parte das famílias. Ana produzia peças de artesanatos junto com a mãe, desenhava bem e era reconhecida pelas meninas do grupo como “artista”, revelando o desejo de seguir essa profissão quando crescesse. Costumeiramente as crianças destacavam o talento de Raquel para os desenhos e pinturas. Ela própria dizia que fazia “*bem as coisas*”, “*eu sou artista, Zu*”. Conta que seu pai a estava ensinando a tocar instrumentos musicais também. Segundo ela, o pai “*toca muitas músicas e sabe tocar um pouco de flauta e teclado... ele está me ensinando...ele também é desenhista, desenha muito bem...ele e minha tia desenharam um painel com árvores para a Igreja, parecia de verdade...eu sei fazer essas coisas também*”. Complementou a conversa relatando, sorridente e orgulhosa, que ganhou dos pais, de presente no natal passado, um kit com letras de música, lápis, papel. Marine contou que a mãe a ensinou como pintar toalhas de páscoa, utilização de moldes, etc. (como deixou claro em um de nossos encontros quando tentávamos preparar objetos decorativos para a páscoa, revelando domínio também com o uso da agulha de costura).

O interesse pelas artes e cultura era, igualmente, demonstrado pelas famílias na relação que estabeleciam com a cultura local em alguns casos não só como apreciadores, mas como parte ativa de sua produção. Um exemplo foi uma das apresentações do “Boi” que presenciei, em frente a igreja, centro comunitário e cemitério, em que os pais de Sofia participaram ativamente, compondo o grupo de “puxadores” do boi, mediante o canto e o uso de instrumentos musicais, assim como faziam com a Festa do Divino, O Terno dos Reis, etc., conforme seus relatos e imagens fotográficas que exibiram.

Com base nas observações realizadas, nos relatos das crianças e nos registros das meninas em atividades que solicitavam a descrição de seus cotidianos, percebi que, após terem cumprido com sua obrigação principal na partilha geracional (a escola, os deveres escolares e as tarefas solicitadas pelos familiares), a rotina das crianças no interior da vida doméstica era caracterizada por um expressivo tempo livre. As agendas com poucos compromissos fixos durante as tardes da semana (aulas de teatro na Bilica uma vez na semana; no caso de Ana, aulas de judô, duas vezes; idas a igreja -Talita, Amanda e Raquel) permitiam que assistissem televisão, acompanhassem telenovelas, principalmente a

Carrossel já que “*é novela de criança*”¹⁰⁴, conforme identificação das meninas; que se ocupassem com o computador que representava o contato com as redes sociais - o “*facebook*”-, os jogos e a música, e finalmente, brincassem nos quintais, circulassem nos arredores para brincar ou cumprir com alguma solicitação da família nos mercados ou na vizinhança.

4.1.5 Brincadeiras no complexo casa/quintais e as ruas...

Vale ressaltar que os quintais acolhiam muitos encontros entre as crianças possibilitando brincadeiras entre os pares e momentos de diversão com os animais domésticos (todas as meninas possuíam um cachorro, pelo menos) e com a natureza local (em todos os quintais havia a plantação de alguma árvore frutífera).

A mãe de Ana havia mencionado que a filha era “*muito moleca, adorava correr, subir em árvores, se movimentar*”, sendo o quintal condição central para que essa desenvoltura fosse possível. Como exemplo desse aspecto Ana, quando nos recebeu em sua casa, iniciou a apresentação do espaço pelas árvores frutíferas.¹⁰⁵

As crianças ficaram encantadas e logo pediram autorização para colher os frutos. Nesse dia, a árvore de pitanga teve destaque, juntamente com a habilidade e agilidade de Ana em subir nas árvores altas (o que causou admiração no grupo).

¹⁰⁴ A relação com as mídias já foi abordada no debate sobre a escola (p.65-67) e aparece de maneira semelhante no cotidiano dessas sete meninas. Na escola as mídias televisivas eram mencionadas com frequência em todas as faixas etárias e o computador e rede de internet, especialmente entre as mais velhas. Para as meninas em foco, o tempo dispendido com o uso do computador não era significativo (apesar de gerador de prazer), já que permaneciam tempo considerável brincando no quintal ou nas ruas com outras crianças, parentes ou vizinhos. Também a novela Carrossel era a mais citada mediante seus personagens ou a partir da entoação de músicas. Tal novela, apresentada em canal de TV aberto, retratava a vida de crianças/pré-adolescentes, girando em tornos de temáticas que envolvia as relações intrageracionais (amizades, inimizades e enamoramentos) e musicais. Ainda sobre aparelhos tecnológicos, Marine e Eduarda possuíam celular. No entanto, era mais comum Marine o portar em nossas andanças e encontros (frequentemente para ouvir músicas).

¹⁰⁵ A apresentação do espaço da casa havia se tornado uma prática entre nós na primeira visita que fizemos umas às outras.

Ela contou que aprendeu a subir no próprio quintal, que corria para ganhar impulso no início, “até conseguir... hoje eu chego e subo”. Eduarda comentou “eu não sei fazer isso!”, seguida de Amanda “imagina eu fazendo isso!”, riem. (Diário de campo, 01/04/2013).

Um passeio pelo quintal da casa dos avós de Raquel e Amanda também demonstrou que as experiências das crianças frente às características naturais locais, além da alegria e diversão, veiculavam vivências de exploração e descobertas

Andando por um extenso quintal de onde se avistavam árvores e diversos canteiros de plantas, entusiasmadas com as frutas correram para colher: acerola, pitanga, goiaba: “tem um monte bem vermelhinho”, disse Raquel. Disputam as frutas “quero essa para mim”, “péga para mim”, produzindo momentos de provocações e risadas entre as crianças. Ana – acerola é bom? É amargo? Amanda – é bom. Amanda: será que tem amora?”. Laura- não tem, o Vô cortou [...] Raquel também mostra as árvores e os verdes. Orgulhosa, Amanda mostra o que plantou com o avô: alface e outros temperos verdes. Ana acompanha e pergunta sobre eles, já que estavam dispostos sobre uma bancada e indicavam um processo de irrigação específico. Amanda explica o processo de irrigação das plantas “a água entra por aqui, tem um furinho bem pequenininho”. Ana acha “legal” e brinca “uhm...arface”. (Diário de campo, 22/03/2013).

É relevante marcar que essas características locais mediavam relacionamentos sociais fora do grupo de pares, visíveis na descrição de Raquel e Amanda sobre as relações com os avós. O plantio, o cultivo e a colheita das frutas e plantas, pareciam favorecer os vínculos afetivos e ações de ensino-aprendizagem entre os avós e as netas, processo comunicado alegremente por Amanda e Raquel aos amigos/as. Igualmente, a família de Raquel e Amanda, na segunda visita que fiz a sua casa, presenteou-me com uma sacola de maracujás. Nos lanches que fizemos lá, o suco de maracujá era sempre oferecido como um atributo importante da casa, legítimo, natural, saudável, produzido por eles mesmos (também prepararam um *mousse* dessa fruta na ocasião de um

almoço no final da pesquisa), novamente despertando o sentimento de orgulho, positivando o espaço da casa. Ainda, a fruta poderia até se transformar em negócio para Raquel que teve a ideia, no verão, de vender o suco da fruta no bifurcamento de ruas próximo à sua casa, “*para ganhar um dinheirinho*” conta ela. O pai estava em concordância com a iniciativa da filha, “*eu achei que tudo bem, vão aprendendo a se virar*”.

Assim, as árvores com frutos consistiam em motivo de orgulho, já que configuravam uma forma de enaltecimento das características de suas moradias; promoviam um meio de expressão de saberes e de possibilitar interações sociais tanto entre as crianças, suas famílias e vizinhos, como comigo; e se caracterizavam como uma fonte de prazer e de interesse através das brincadeiras que propiciavam.

Importante observar que de acordo com as características dos complexos de moradia de cada criança, abriam-se diferentes campos de ação no âmbito do brincar vinculados a natureza local. A ocupação e distribuição das casas nos terrenos, a disposição do terreno em relação às ruas, entre outros fatores, gerava maiores ou menores limitações para que as crianças saíssem de seus quintais para brincar, ou mesmo para transitar. Residir mais próximo ou mais distante da Avenida parecia elemento determinante para essas definições. Estar próximo significava interagir com um trânsito intenso de veículos, o perigo de atropelamento e com pessoas estranhas, o que impedia o uso da rua para brincar e restringia as brincadeiras coletivas às casas e aos quintais. Por outro lado, na avenida estavam alocadas alguns equipamentos urbanos como casas comerciais, Bilica e escola, permitindo o deslocamento rápido de um lugar para o outro e favorecendo a realização de algumas atividades.

No que intitulei de “reduto” de Talita, Amanda e Raquel (a rua loteada por familiares), as ruas próximas às suas casas, mais distantes da avenida, sediavam com muita frequência os encontros das crianças para brincar, “*aqui é bem tranquilo*” (Amanda). Chamou minha atenção as pinturas nas lajotas da rua que ficava entre as casas dos parentes, dividindo os espaços. Tratavam-se de desenhos de um vaso de flores coloridas e, com tinta azul escura, porém já desbotada, uma amarelinha, o que denunciava um acolhimento da infância e das crianças. Saindo dessas ruas, algumas travessas próximas eram também exploradas pelas crianças, espaços em que encontravam parentes e outros conhecidos, adultos e crianças, apesar de, segundo as meninas, cada vez mais se ampliar o número de casas de moradores que elas desconheciam, e de existirem algumas travessas que, segundo orientação dos pais, não era

mais para irem sozinhas “*daqui para frente não é mais para gente ir*” (transformação no espaço local que será explorada adiante).

Num de nossos encontros caminhávamos “em bando” (Talita, Amanda, três primos e o irmão de Amanda) pela rua em frente as suas casas, especificamente por um trecho de um quintal com alguns entulhos, pedaços de madeira e coisas do gênero. “*Outro dia a gente montou uma escolinha com essas coisas [...] a gente pregou madeira, arrumou tudo assim... foi bem legal*” (Amanda). Já com restrições para brincar na rua em frente de suas casas, Sofia, Marine e as outras crianças de sua rede familiar, exploravam os materiais disponíveis no quintal. Segue um registro de brincadeira na ocasião de uma visita à casa de Sofia

...enquanto eu, Marine, Sofia e sua mãe conversávamos, seu irmão (cinco anos) levou para dentro da casa uns potes de plástico com cimento da obra que o pai estava fazendo no quintal, queria pegar a água do chuveiro para molhar o pó do cimento, foi repreendido pela mãe (notei que essa repreensão não significava de fato um não). Passado um tempo, Sofia pegou água da pia da cozinha para o irmão. Este se sentou por um bom tempo na porta da casa, com potes de cimento e uma colher, passava o cimento nos “cantinhos”. Chamava-me, pelo nome, para ver. A mãe disse que a casa sempre ficava suja, porque eles não paravam, mas ela achava “*bom...melhor assim, crianças tem que brincar, tem que aproveitar...*” (Diário de campo, 27/072012).

É possível vislumbrar que a ocupação das ruas próximas às casas representava para aquelas crianças a possibilidade do lúdico e a criação de territórios próprios. Os instrumentos ali disponíveis, pedaços de madeira, material de trabalho do pai, como pás e cimento, ganhavam características diversas por meio da imaginação e transformavam-se em brinquedos, gerando a interação entre as crianças e a criação coletiva de novas brincadeiras. Esse processo demonstrava a capacidade das crianças em transcender a materialidade imediata e produzir novos territórios infantis, que, conforme Lopes e Vasconcelos (2006) muitas vezes ocorre em momentos de transgressão e reinvenção.

Sobre a relação com as/os primos Amanda resume “*é assim, a gente brinca junto de muiitas coisas!*”. Essa consideração foi ao encontro do comentário da mãe de Talita “*é sempre assim, se reúnem e*

ficam um tempão brincando". Perguntadas sobre quais brincadeiras costumavam fazer naquelas ruas, coletivamente responderam "*pirou na batatinha, esconde-esconde, pega-pega, mamãe e filhinha, pique-bandeira, dona da rua com música*", reafirmando a prática das brincadeiras lúdicas tradicionais, como também foi identificado no contexto escolar. A mãe da Talita, afirma que valoriza muito as brincadeiras assim, já que muitas nem existem mais, "*não gosto que criança fique só dentro de casa*". Referindo-se sobre a ocupação do tempo livre em sua casa, discorre:

às vezes minha mais velha vai jogar um pouco no computador. Comprei porque hoje em dia precisa, mas elas não usam muito, não. Talita fica um pouco, mas chega alguém, sempre prefere ir brincar lá fora, pegar sol, ou brincar de jogos aqui no chão, de boneca, boneca quase nada, mais Barbie essas coisas, mas o principal é na rua mesmo.

Assim, o brincar "lá fora", ao "ar livre" ou na natureza circundante, era incentivado pelas mães, o que tinha a ver com o modo como compreendiam as infâncias e com as vivências de suas próprias infâncias. Para elas, crianças tinham que brincar junto com outras crianças e explorar o ambiente externo à casa, os quintais e as ruas. Segundo Lopes e Vasconcellos (2006, p.104),

cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica.

Cêça de Guimaraens (1997, p.30/1) acredita que a tendência das cidades de substituir os quintais, trilhas, becos e terrenos baldios pela mídia eletrônica deve ser questionada, já que, para ela "as crianças querem brincar, querem não ter medo e querem estar nas ruas. Porque é nas ruas que estão livres [...] que estão longe do olhar dos adultos, é na rua que se encontram, trocam suas experiências, aprendem a viver". Notei que essa visão era compartilhada pelas crianças, não apenas pela alegria que demonstravam nesses momentos, mas também na crítica que fizeram à mãe de Ana, quando imaginaram que ela não deixava Ana sair

muito (Ana faltava em nossos encontros, não ficou para dormir na festa do pijama em minha casa, não nos acompanhou no passeio à Lagoa do Peri ou na subida ao morro do Lampião), *“ela tem que ver que ela é uma criança! Ela não pode ficar trancada em casa!* (Amanda).

4.1.6 Algumas considerações...

Diante do exposto, é perceptível que as experiências de ser criança eram fortemente marcadas pelas possibilidades de seus grupos familiares. Elementos centrais de suas situações existenciais, tais grupos encarnavam a complexidade histórica geral (heterogênea e contraditória) de modo particular, oferecendo às crianças um cenário singular para viverem aspectos de suas infâncias e produzirem seus projetos de vida ou ainda, suas biografias. Na intersecção entre condição socioeconômica, gênero, geografia, raça/etnia, as famílias sedimentavam práticas, definindo valores e adotando ideologias que, com maior ou menor clareza, eram repassados às crianças, entre as quais podemos destacar os modos de moradia e de convivência entre os familiares, a relação com o fato de serem nativas/manezinhas, as relações de gênero e os entendimentos do que é ser criança.

Entre redes familiares e ideais de família nuclearizada as crianças experimentavam com alegria suas moradias e suas rotinas domésticas, sentindo-se cuidadas por parentes (experimentando também a posição de cuidadoras dos menores), pertencentes a um grupo que, apesar de desentendimentos, reconhecia-se como grupo mais ou menos coeso, o que dava sentido às trajetórias das pessoas envolvidas a partir da convivência e de um passado compartilhado. Nessa conjuntura, a valorização do grupo familiar estava atrelado também, à valorização do lugar em que viviam, das práticas tradicionais relacionadas à cultura local e das críticas em relação a suas modificações. De acordo com Mayol (2008), o tempo que se visibiliza ultrapassa a prática individual e ganha sentido a partir de vários olhares que compartilham um mesmo processo de vida. Isso significa "pensar no tempo como a formalidade de um auto-reconhecimento, onde o eu se descobre como parte de uma série de acontecimentos, reconhecível pelos outros, membros da mesma família, ou de mesmo bairro" (MAYOL, 2008, p.149).

Entre as meninas, o convívio possibilitado pelo fato de serem parentes e serem nativas do bairro, era estruturante dos laços de amizade (como foi descrito na situação da escola em que, associados ao fator vizinhança, as crianças formavam redes de sociabilidade muitas vezes excludentes fora do espaço escolar). Importante assinalar, contudo, que as famílias das meninas, quando não residentes no mesmo complexo geográfico familiar, não mantinham a mesma intensidade de contato entre si, encontrando-se mais esporadicamente em sedes do bairro ou em alguns eventos culturais, sendo as crianças os principais elos entre os diferentes grupos domésticos, tornando-se fonte de atualizações de acontecimentos, mantendo vínculos e participando ativamente da construção das trajetórias familiares.

Nesse contexto das famílias ficou evidente, também, a reprodução de práticas tradicionais de gênero e a correspondente apropriação das meninas no que lhes era designado como tarefa no âmbito da casa (apesar de acharem desagradável e frequentemente encontrarem estratégias de resistência, “escapando” de realizar o solicitado) e quando pensavam em si mesmas como meninas e mulheres. Nesse último aspecto, a capacidade de gestar filhos e educá-los, e os cuidados com a estética parecia especialmente positivo para elas, indicando certa superioridade das mulheres em relação aos homens.¹⁰⁶

Interessante mostrar que, se no âmbito das brincadeiras entre os pares e práticas culturais sentiam-se, como meninas, com maior liberdade de escolhas do que os meninos (a eles era permitido um número menor de brincadeiras, por serem brincadeiras “de meninas”, enquanto elas poderiam transitar com maior facilidade pelas brincadeiras deles; elas poderiam se pintar e enfeitar enquanto eles não e, ainda, elas sabiam cuidar melhor das crianças mais novas do que eles), o mesmo não pode ser afirmado quando caracterizaram a vidas de mulheres já que parecia haver um ‘afunilando’ de escolhas - restritas à maternidade, a serviços domésticos, práticas de cuidado e à estética. Esse dado leva a pensar sobre quais mediações se interpõe nesse processo temporal entre ser menina/criança e ser mulher/adulta, que

¹⁰⁶ Essa mesma superioridade foi identificada no modo como percebiam suas relações com os meninos no contexto das relações entre pares (também presente nas meninas da escola), em que atribuíam aos meninos um conjunto de atributos negativos e coercitivos - eram mais atrapalhados, menos responsáveis e menos bons alunos - , ao passo que elas, por serem meninas, mostravam maior competência, positividade e permissividade de ações.

apresenta definições contraditórias e faz com que as meninas aos poucos se resignem aos padrões tradicionais de gênero sem significativos questionamentos. No âmbito familiar alguns fatores podem ser debatidos como basilares dessa visão: o peso das trocas geracionais presentes nos contextos familiares (a vivência de suas avós, mães e tias restritas ao circuito da casa e cuidados dos filhos), que associados aos sectarismos expressos na escola, retomados com frequência na fala das meninas em nossos encontros, criam visões de gênero tidas como as mais adequadas, normais e ideais.

Outro aspecto a ser destacado é o entendimento das famílias e das crianças sobre ser criança. Compondo o quadro das famílias, diferenciando-se de outras gerações e representando sonhos de um futuro melhor (sendo o caminho da escola uma das apostas mais acessíveis), as crianças eram incluídas nos acontecimentos domésticos, estavam expostas a diversos assuntos, tinham responsabilidades – ir à escola, estudar, realizar algumas tarefas em casa (estas últimas relacionadas mais com o fato de aprender *a se virar* do que com a necessidade de seus auxílios para manter o funcionamento doméstico). Finalmente, eram incentivadas a brincar fora de casa, em contato com a natureza e com outras crianças, fazendo da ludicidade uma faceta de seus cotidianos.

Na sequência da tese, mostro que a relação lúdica se estendia das moradias para outros espaços, como as áreas naturais do bairro, as ruas, as pessoas e outros equipamentos urbanos que preenchiam os tempos livres no dia a dia das crianças. Essa discussão exigiu uma imersão maior nas possibilidades cotidianas que o bairro oferecia.

4.2 SER CRIANÇA NUM BAIRRO EM TRANSFORMAÇÃO...

“A prática do bairro é desde a infância uma técnica do reconhecimento do espaço enquanto social”.

(Pierre Mayol)

Este capítulo tem como foco central as relações que as crianças estabeleciam com os espaços do bairro centradas nos itinerários cotidianos que ali realizavam. Num primeiro momento o texto versa sobre suas relações com os espaços públicos do bairro, ruas, atributos naturais, que compunham os arredores das moradias das crianças; e num

segundo momento com os equipamentos urbanos significativos ocupados por elas no Campeche. Tais relações foram observadas a partir de caminhadas feitas pelas crianças pelas ruas do bairro e da participação em atividades que realizavam em estabelecimentos que lhes eram importantes.

Tuan (1983) ressalta que há diferentes formas das pessoas e dos grupos experienciarem espaços e lugares, que envolvem sensações corporais (relação com os sentidos) e posições corporais no espaço (tamanho, idade, localizações), bem como relações diretas e íntimas ou relações conceituais e indiretas com o espaço. Estas criam dinâmicas próprias e variadas que se estabelecem entre espaço (amplitude e movimento) e lugar (que envolve uma pausa no movimento, uma posição de um sujeito), entre um vínculo orgânico com o espaço e uma relação formalizada com ele. Em relação às crianças as experiências de lugar no contexto do bairro tendem a ser predominantemente diretas e íntimas, veiculadas pela relação cotidiana com os espaços (ou “espontâneas” como pressupõe Sartre, 2001) e densamente marcadas por reações afetivas. Porém, num território em transformação, como é o bairro do Campeche, esses espaços também podem passar a ser questionados e analisados, como veremos a seguir.

Nessa conjuntura vale ressaltar que para Santos (2012, p.30/31), há um simbolismo envolvendo a noção de espaço e lugar, “o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. Para o autor, o espaço não é dado pelas propriedades naturais, mas pelos elementos simbólicos que o constituem, com as identidades singulares e coletivas que ali circulam e escrevem suas histórias. É, portanto, um dado do próprio processo social, da “vida que palpita conjuntamente com a materialidade”, alterando as paisagens e formando novos arranjos e estruturas. Nessa esteira, “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. (SANTOS, 2011a, p.114).

4.2.1 Entre a natureza, as ruas e as modificações...

Destaco nessa primeira parte do texto, como os aspectos da natureza local, as pessoas que viviam nas proximidades de suas casas que também compunham a paisagem do bairro para as crianças, o transitar pelas ruas e as modificações nas paisagens devido ao processo de urbanização de seu bairro se faziam aspectos que afetavam os cotidianos das crianças. Ultrapassando as propriedades naturais (a natureza local), os arredores se configuravam como elementos simbólicos, ganhando significações na vivência dos projetos de ser (sua relação com o passado, presente e futuro) e nas identidades dos grupos sociais dos quais participavam.

4.2.1.1 Brincando com a natureza...

Na interação entre as crianças não apenas os seus quintais eram motivo de brincadeiras e entusiasmo. Outros aspectos da natureza local ganhavam contornos lúdicos, como as plantas e a própria geografia do terreno (morros, poças de água, etc.) que se transformavam em brinquedos e novos territórios. Num trecho de uma rua em que trafegávamos próximo à casa de Talita, Amanda e Raquel (acontecimento que se repetiu posteriormente em andanças por outros espaços do bairro), as crianças passaram a remexer nos galhos de algumas plantas, discutindo entre si se “*era ou não era*”. Questionei de que se tratava:

Raquel - vê essa plantinha: vamos brincar de “estoura-estoura”!

Eu- como é isso?

Raquel – a gente pega, estoura e ela se dobra toda, é bem legal, mas acho que não é essa não, é tipo uma florzinha. A gente aperta e solta uma folhinha e depois vai se dobrando todo. Mais tarde Talita também mostra uma brincadeira de apertar/estourar uma plantinha que faz um barulhinho, “parece um balão, mas a Amanda já estourou tudo!”

Os componentes do ambiente físico não ficavam indiferentes às crianças mesmo em espaços mais distantes de suas casas, onde observei também a criação de territórios próprios vinculados à natureza, momentos em

que se tornavam ativas e rompiam com as limitações postas pela forma usual de ocupar e de significar os espaços.

Passávamos por uma rua, próximo à Av. Pequeno Príncipe, quando as vi saírem correndo, gritando o “morrinho verde!”. Percebi que se tratava de uma espécie de rampinha de grama, reconhecida pelas oito crianças. Animadas, as crianças permaneceram um tempo escorregando, apostando quem chegava mais rápido até um ponto do terreno estabelecido por elas. Outra ação na direção da evidência de um território conhecido foi a de Ana que apanhou pinhas no chão e falou “eu não aguento ficar sem pegar um, sempre pego quando passo por aqui para ir no judô”. (Diário de campo, 11/03/2013).

Ou seja, o contato com a natureza era transformado numa brincadeira divertida, produzida mediante processo criativo coletivo, vivificado pelas histórias compartilhadas entre as crianças, o que contava como um atributo positivo do bairro. Para Tuan (p.158), “acontecimentos simples podem com o tempo se transformar em um sentimento profundo pelo lugar”, já que a afeição pelo lugar está relacionada ao tempo e também à intensidade das experiências nele vividas. De acordo com o autor, quanto mais experiências relacionadas à natureza forem compartilhadas, mais permanente será a identidade e os laços emocionais entre as pessoas de um lugar, o que torna o lugar (sem necessidade de um esforço consciente) uma parte integrante da vida cotidiana das pessoas que nele habitam. Essas experiências implicam a fusão entre um significado relevante de lugar e a construção da própria identidade singular/coletiva.

Meios de produzir e expressar saberes, as pequenas observações das crianças sobre as peculiaridades da natureza locais criavam grandes debates. Frente a um canteiro com diversas ervas, Raquel perguntou se eu conhecia araruta, o que foi seguido de uma discussão entre elas sobre que ervas eram aquelas e para que serviam, acompanhado por narrativas de situações particulares que envolviam o uso de temperos e chás que as mães ou avós costumavam preparar e a necessidade de utilizar tais ervas, em especial nas intercorrências de saúde. Assim, características da natureza local, além do brincar e da consolidação de experiências de vida coletivas, também eram reveladoras de aprendizagens das crianças ocorridas empiricamente, no cotidiano compartilhado com os adultos, o

que as autorizava a versarem sobre os assuntos não aprendidos na escola, por exemplo.

Na natureza estão também os animais domésticos. Os encontros com eles em nossas andanças foram motivos de alegria e exaltação. A presença de cães era constante, presos nos quintais das casas pelas quais passávamos, latindo insistentemente diante do nosso grupo; andando soltos pelas ruas, esses animais suscitavam performances de medo, mas principalmente risos e provocações por parte das crianças, já que sabiam distinguir os que eram “bravos” e os “mansinhos”, o que revelava familiaridade com o espaço.

As crianças se encantavam também ao encontrarem outros animais, como gato, galos e patos. Cito meu diário.

Percebem patos e galinhas numa rua diagonal àquela em que andamos, saem correndo atrás, gritando animadas! Talita – Amanda é da Cintia! É da Cíntia! Correm para fotografar e filmar. Encontramos uma chácara com outras aves pressas. Espiamos pela cerca, Sofia - olha um galo grandão! Muita excitação! (Diário de campo, 11/03/2013).

O Campeche ainda preserva em alguns pontos a presença de bois, cavalos, criação de aves e coelhos, o que também já havia sido revelado pelas crianças na escola. Despertou minha atenção uma situação em que, ao final de uma tarde que passei com elas, dirigia-me para minha casa e num terreno do trajeto, percebi um boi, bem próximo a uma cerca. Fotografei. Quando elas viram a foto na câmera, num outro dia, sabiam de que boi se tratava *“ah, é aquele que fica na chácara que a mãe do Antônio cuida”*.

Desse modo, sair andando pelas ruas próximas às suas casas envolvia uma relação intensa e divertida com os elementos da natureza, o que tornava, principalmente os espaços próximos de suas casas, lugares carregados de sentidos relacionados à identidade das próprias crianças: o meu quintal, a minha rua, assim como de suas famílias. Como entende Christensen (2005, p.146), na vida das crianças o conhecimento sobre o ambiente local é produzido “através e a partir de uma relação processual na qual a biografia pessoal, a geração e o crescimento estão interligados com o uso e o significado do ambiente físico”, suas texturas e estruturas (contexto em que o corpo, percepção e emoções adquirem função especial).

Outro espaço natural que marcava a identidade do bairro era a praia. No entanto, a exploração desse lugar apresentava restrições para

as crianças, que só podiam frequentá-lo acompanhadas por adultos. A praia do Campeche, como já exposto, possui uma extensa área de restinga e dunas e, ao longo de sua extensão, apresenta trechos mais ou menos visitados e habitados por casas, a maioria de antigos moradores do bairro, ou por condomínios de prédios (ocupados por moradores mais recentes). Os poucos pontos em que algumas casas, mas principalmente bares, se aproximam da areia da praia, são pontos fixos dos turistas na temporada, onde se aglomeram pessoas, guarda-sóis, cadeiras de praia, carros nos estacionamentos e nas ruas próximas.

Num encontro que fizemos na casa de Sofia e Marine, decidimos caminhar até a praia. Nesse trecho, o mar mantinha uma distância de aproximadamente 200 metros até a rua, nosso ponto de partida.

Na entrada do caminho para a praia algumas casas conhecidas pelas crianças, e em alguns pontos, algumas árvores frutíferas, típicas desse tipo de solo, facilmente reconhecidas também pelas crianças. Na sequência, apenas vegetação. Ao nos aproximarmos das dunas as meninas saíram correndo, rindo. Paramos para ver a praia num ponto alto de dunas. Houve comentários sobre a beleza da praia e, com o oceano à vista, o pedido para tomarem banho de mar. Não estávamos preparadas e eu não tinha autorização de seus pais, por isso, não permiti. Elas estavam "sofrendo" visivelmente por não entrar na água, demonstrando o gosto e a familiaridade que tinham com aquele espaço. Correram até o mar, pulando as ondas e "chutando" água umas nas outras. (Diário de campo, 08/03/2013).

Elas estavam muito absorvidas por aquela experiência, revelando domínio e total espontaneidade (Figura 5). Tiravam fotos umas das outras, sendo que em momentos de grande imersão nas brincadeiras, corriam para me devolver a câmera fotográfica (fato incomum, pois elas adoravam estar em posse desse tipo de recurso). Nesse espaço, o processo de criação dos territórios continuava: brincadeiras na areia que servia de papel, busca por animais marinhos na beira da praia (competiam para encontrar mais tatuíras, restos de água viva, conchas), pular ondas.

Sobre o banho de mar, contido naquele dia, narraram como faziam para enfrentar o frio da água. Este assunto gerou uma discussão a

respeito de se o ideal era molhar o corpo todo de uma vez só ou eleger algumas partes do corpo para molhar primeiro. Sobre a relação com o mar, ainda:

Marine- eu tenho um respeito pelo mar, aí eu vou só no baixinho porque às vezes o mar puxa e eu sou fracote.

Amanda- você é frienta, Zú?

Eu- sim! Também, eu não nasci aqui no Campeche, não sou acostumada com água fria.

Amanda- nós todas nascemos aqui!

Figura 5: Passeio na praia do Campeche.



(Diário de Campo: 08/03/2013).

Em outra oportunidade que tivemos de ir à praia, agora com autorização para tomar banho de mar e devidamente ‘trajadas’, as meninas revelaram domínio da água e do mar, inventando brincadeiras lá dentro (assim como o fizeram quando fomos à Lagoa do Peri¹⁰⁷, em que a principal fonte de brincadeira foi a água).

¹⁰⁷ Após a noite do pijama em minha casa, fomos passar a manhã no Parque Municipal da Lagoa do Peri, onde realizamos um piquenique. Esta atividade foi sugestão das meninas, que também fizeram o planejamento da atividade (o que levaríamos para comer e o que faríamos lá). O tempo nesse espaço foi dividido entre o parque infantil ali instalado, o banho de lagoa, especialmente, e as brincadeiras de correr nas áreas livres. A Lagoa do Peri, localizada mais ao sul da Ilha, era frequentada esporadicamente pelas crianças. De acordo como site GuiaFloripa, esta lagoa é “a maior lagoa de água doce totalmente potável da

Para Ana, a praia também era um espaço de praticar esportes com a família. Mediava sua relação com o pai (a referência ao pai ensinando-a a surfar foi a primeira que ouvi em relação a ele) e com os irmãos mais velhos. “Conta animada que está aprendendo a surfar e detalha algumas manobras que fez. Se exhibe também por ter ido *“para fora”* para pegar onda, porque estava baixinho. Dois dos irmãos também surfam” (Diário de campo, 08/03/13). Sofia também relatou histórias com o pai e sobre o pai, que era surfista, acrescentando que tinham pranchas diferentes, antigamente a “sonrisal¹⁰⁸”, por exemplo, demonstrando como essa funcionava, conforme descrição de seu pai.

Vale destacar que as crianças dependiam de um adulto que as levasse até esse espaço, o que envolvia geralmente a rede familiar, *“combinei com a tia, para ela vir com a gente até a praia”* (Talita). Assim, a praia era reconhecida pelas crianças como um importante espaço de lazer no bairro, posição que nem sempre ocupou na cultura local. Antigamente, para os moradores, esse espaço natural era prioritariamente relacionado ao trabalho da pesca e pouco ao lazer, sendo os banhos de mar uma raridade, como analisa Carlos Monteiro (2005). Tal mudança indicava as transformações tanto no bairro, quanto nas famílias.

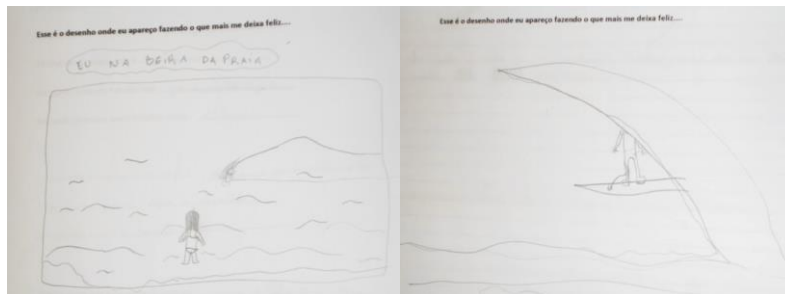
Assim, o contato com aspectos da natureza local (árvores frutíferas, vegetação, praia, relevos, plantas, ervas e a própria vida animal) possibilitado pela localização das casas e das ruas em que residiam, foram elementos de destaque no cotidiano compartilhado com as crianças. A exploração da natureza em suas infâncias saturava de significados particulares o espaço e desenhava seus cotidianos nos espaços abertos, quintais e ruas, amplamente valorizados por elas e

costa catarinense”, também foi determinada como patrimônio natural, sob jurisdição municipal, desde 1976. Conforme o mesmo site, o parque “é um dos principais ecossistemas em estágio de preservação e regeneração da Mata Atlântica original”, abrigando animais típicos como lontras e macacos-prego. Assim, a este espaço somam-se características como, ser uma reserva ecológica (rica em fauna e flora), compor um espaço de lazer e abarcar uma paisagem cultural (engenho de farinha e de cana-de-açúcar). (<http://www.guiafloripa.com.br/turismo/lagoas-florianopolis/lagoa-do-peri>).

¹⁰⁸ Esporte praticado no Brasil no período de 1960 a 1980 no qual o praticante desliza sobre a areia molhada contra as ondas do mar com uma fina pranchinha de madeira e fôrmica (semelhante a um comprimido de Sonrisal – daí o nome) (Valéria BITTENCOURT, Patrícia NAVARRO e Simone AMORIM, 2006).

pelos familiares.¹⁰⁹ Ao serem solicitadas a desenhar algo que as deixava feliz, Amanda e Ana, respectivamente, evidenciaram a importância da natureza em suas vidas (Figura 6).

Figura 6: Desenhos que mostram a relação das meninas com a natureza.



(Diário de Campo: 06/05/0213).

4.2.1.2 Nas ruas – as pessoas...

Outro aspecto importante no dia-a-dia das meninas e que envolvia seus locais de moradias era a relação com as pessoas, conhecidos, parentes ou não, no contexto das ruas.

As ruas próximas às casas das crianças, além de possibilitarem a relação com plantas, animais e a praia, enredavam-nas num denso tecido humano e num contrato social, próprio dos bairros, conforme a definição de Mayol (2008). O encontro com as pessoas nas ruas demonstrava a ampla rede de relacionamentos das crianças, que ultrapassava a variável do parentesco e se mantinha em grande parte vinculada as outras famílias nativas ou que residiam no bairro há tempos, ou pessoas vinculadas ao contexto das escolas (antigas/os professoras e funcionários). Ao transitar pelas ruas as crianças reconheciam moradores e também eram reconhecidas por eles, o que

¹⁰⁹ Os aspectos da natureza local também foram mencionados pelas crianças da escola na tarefa de caracterizar a maneira como percebiam o bairro Campeche. Junto com os equipamentos urbanos, tiveram destaque atributos naturais como a praia, a ilha, os morros, os animais marinhos, a prática da pesca e culinária dela decorrente.

evidenciava que ocupavam certas posições no bairro: residentes em certa região, integrantes de determinadas famílias, pertencentes a certa camada social, estudantes de tais escolas, etc.

Assim, enquanto andávamos a pé pelas ruas próximas às suas moradias, era frequente o encontro com pessoas conhecidas, as quais cumprimentavam alegremente (principalmente quando acompanhadas por alguma criança pequena; corriam para abraçá-la, chamando-a pelo nome, “paparicando-a” por alguns segundos). Outras vezes, avistavam alguém e discutiam entre si, se “era o fulano” ou, quando identificado, simplesmente avisando umas as outras “olha lá o fulano”. Nessas ocasiões era comum o questionamento sobre tais pessoas serem parentes ou não (marcando a importância da referência familiar na vida das crianças), bem como comentários sobre acontecimentos da vida das meninas, tais como “*foi ela que se separou, não foi?*” (Amanda), “*minha mãe disse que eles não tão mais se falando...*” (Sofia).

Alusões sobre a vida pessoal de alguns moradores e parentes da vizinhança também eram suscitadas na passagem por suas casas. Entre elas estavam: a descoberta da “tia em relação à traição de um tio” (contada detalhadamente); as “bebedeiras” de dois primos, que marcavam situações cômicas transformadas em “histórias de família”; situações financeiras e laborais de parentes e vizinhos (local de trabalho, reformas na casa, etc.); desacordo com o modo como uma família parente organizava sua vida, as das filhas e da neta “às vezes elas *passam fome*” (Talita); a beleza de algumas casas “*minha mãe já fez faxina ali, é muiiito lindo, eu já entrei*” (Raquel); identificação das casas de moradores com alguma popularidade no bairro; histórias de pessoas “folclóricas” como a do “*vénho doidinho da rua*”. Sobre essa última segue o diálogo estabelecido por elas

Amanda - depois que ele perdeu a mulher ele ficou assim, bem maluco. Ele não sai, fica aí sozinho e briga com os outros. Tá sempre sozinho, só vai uma mulher aí para limpar. E ele briga, fala sozinho.

Eduarda - esses dias eu passei aí e dei oi para, ele me chamou de “filha da puta”.

Amanda - é, ele fala assim: “criançada filha da puta”. Rindo, as crianças tentaram provocar o senhor, que supostamente estaria dentro de casa, falando alto “Boa tarde! Boa tarde!” (Diário de campo, 11/03/2013)

As crianças efetivavam tais narrativas acompanhadas de performances, simulando estarem bêbadas, brigando com o marido, imitando o “*véinho*”, etc., o que para elas se configurava uma brincadeira divertida, permeada por muitos risos.

Outras narrativas indicavam também situações “instáveis” na região: o estranho na rua personificado na casa abandonada “*faz tempo que não se vê mais ninguém aí*” (Amanda), a casa do drogado “*ninguém tem coragem de entrar lá... ele ficava fazendo uns barulhos à noite, minha tia escutava, ui...*” (Raquel); o movimento inesperado diante da entrada da rua da escola Januária (que abrigava a igreja e cemitério) “*tem velório!*” (Ana), “*quem será que morreu?*” (Eduarda); ou diante da casa de uma vizinha que fora assaltada “*ela saiu da casa agora, vai alugar... ficaram com medo*” (Talita).

Essas falas lembram que a rua, o quintal, a casa podem ser “locais informais de educação, pelas possibilidades de congregar pessoas de diversas gerações, de troca de experiências, de aprendizagem de conteúdos socioculturais, nem sempre intencionais”, como assinalou Renata Sieiro Fernandes (2002, p.95). Ou seja, há um processo de aprendizagem efetivado pelas crianças, mais ou menos elaborado, sobre os acontecimentos circundantes a partir de um saber compartilhado com os adultos, ou através de vestígios de informações provenientes dos mesmos adultos, ou mesmo da disposição dos objetos e da materialidade que compõe o cenário social e que servem de orientadores de suas ações.

No mesmo sentido, para Magnani (2003), a rua pode ultrapassar a sua materialidade e tornar-se símbolo e suporte de sociabilidades,

é a rua que resgata a experiência da diversidade, possibilitando a presença do forasteiro, o encontro entre desconhecidos, a troca entre diferentes, o reconhecimento dos semelhantes, a multiplicidade de usos e olhares – tudo num espaço público e regulado por normas também públicas, vira trajeto devoto em dia de procissão, local de protesto em dia de passeata, de fruição em dia de festa, etc. Às vezes é vitrine, outras é palco, outras ainda lugar de trabalho ou ponto de encontro”. (p.2).

A passagem por algumas casas de outras crianças também revelava uma rede de amizades e de inimizades entre os pares, uma vez que as crianças iam indicando essa é a casa de Fulano, Beltrano, tecendo

comentários negativos ou positivos em relação ao amigo/a, ampliando para seus familiares. Na entrada de uma rua, Sofia se afastou do grupo e retornou com rapidez

Sofia- eu dei um beijo na Sandra! Ela mora ali!
 Talita – a gente podia ir até a casa dela e da ?, que fica ali pertinho.
 Ana- Não, não, não, não vamos na casa dela, eu não gosto dessa guria!
 Eduarda- eu nunca vi a Ana assim!
 (Diário de campo, 11/03/2013)

Tal como vimos em relação à partilha das frutas anteriormente, também pude observar práticas, na forma de doações às meninas, por parte de moradores que aparentemente tinham uma posição socioeconômica superior. Eu já havia identificado que em alguns encontros as meninas usavam roupas de uniforme de escolas particulares da ilha, também doadas por pessoas conhecidas de seus pais. Apresento uma situação registrada em diário de campo,

Ao passarmos, em grupo (eu, Talita, Amanda, Raquel, Sofia, Ana e Eduarda), em frente a uma casa grande de dois andares, nas ruas próximas ao reduto de Talita, Amanda e Raquel, uma moradora chamou Talita. Conversaram no portão e Talita fez sinal pra que esperássemos um pouco, entrando na casa. Rapidamente Talita voltou, com uma sacola. Todas ficaram curiosas. Perguntei quem era aquela mulher e do que se tratava, ao que ela respondeu que era a D^a?, que morava há muito tempo ali, era conhecida e que tinha dado “umas coisas” para ela, “ela sempre dá”. Nos dirigimos, então, para a casa de Talita. Talita, Raquel e Amanda começaram a olhar as coisas, materiais escolares, estojos, caderninhos e ali se entreteram. Estava na hora de irmos embora, chamei as outras meninas e nos despedimos. (Diário de campo, 20/09/2012).

Para Mayol (2008, p.146), essas ações não são simples no contexto dos bairros, “há uma essência do jogo social, um sistema de dom e contradom, que implica instaurar o sujeito na sua dimensão coletiva de parceiro”. Geralmente a ação de doar aparentemente é de via única como problematiza Mauss (2003), entretanto, pressupõe sempre um

agradecimento, uma aceitação e, talvez, no contexto urbano que avançava no bairro, de proteção e cuidado. Além disso, na situação ocorrida tal doação parecia marcar uma diferença socioeconômica, em que as crianças apareciam como “necessitadas”.

Transitar a pé nas proximidades de suas moradias, assim, evidenciava um olhar mapeado pelo encontro com pessoas, diversas gerações, espaços conhecidos, situações e lugares significativos. As crianças revelavam apropriação daquele espaço, naturalizado para elas, com vivências que abrangiam a natureza, a localização espacial no bairro e o contato com os outros moradores, tal como encontrou Christensen (2010). Esse processo tornava o espaço e o cotidiano ali vivido conhecido e seguro, em que as crianças se reconheciam e eram reconhecidas como incluídas num coletivo, pertencentes a um lugar, com poucas experiências de anonimato.

A construção do sentimento de pertença, para Magnani (2003), está associado à proximidade das casas que predispõe a comunidade do bairro a produzir vínculos afetivos, já que concentra as pessoas e permite a construção de relações mais singularizadas e duradouras, produtoras das interações naqueles espaços. Cordeiro e Souza (1998) também explicam o sentimento de pertencimento social e de certo “bairrismo local”, a partir de características como estabilidade geracional e convívio cotidiano no contexto do bairro. Para os autores, na interação local chama a atenção

um fundo socioprofissional comum, uma rede imbricada de parentelas e alianças explicadas, em parte, por uma certa estabilidade residencial de algumas gerações e por fenômenos de migrações em cadeia, em épocas mais recuadas, e uma expressiva intensidade de interações cotidianas (1998, p.68).

Nas ruas próximas às casas das meninas, menos movimentadas, mesmo os desconhecidos não ficavam indiferentes às crianças, de dentro dos carros ou caminhando pelas ruas, manifestavam curiosidade pelo grupo que surgia de modo inesperado e que portava câmeras fotográficas e filmadora, ria e conversava. Percebia que o primeiro movimento dessas pessoas era localizar a adulta do grupo - talvez na busca de explicar e legitimar a experiência, incomum, vista por eles - cumprimentando-me gentilmente. Quando em andanças mais distantes de suas casas, o encontro com conhecidos também ocorria, embora em

menor número de vezes, como foi observado no passeio de ônibus que fiz com o grupo de crianças pelo bairro (descrito na sequência).

Importante assinalar que essa liberdade de transitar pelo espaço, na medida em que oportunizava certa autonomia de circulação e de exploração do ambiente local propiciava poder de decisão sobre algumas atividades diárias, assim como vimos aparecer no interior das casas quando as meninas tinham que “*se virar*”.¹¹⁰ Ao andar, as crianças revelavam domínio do espaço, reconhecendo os lugares e os elementos que o constituem e estabelecendo distâncias e proximidades, o que revelava um importante domínio do espaço (não foram poucas as vezes que me ensinaram a localidade de alguns estabelecimentos “*sabe Zu, perto da ...*”. Esse conhecimento, entretanto, era explicitado não por nome de ruas ou mapas (um conhecimento formal), mas pela relação que as crianças realizavam entre diferentes pontos do bairro através de um conhecimento prático, concreto, pautado em vivências particulares e compartilhadas coletivamente, “cheio de significações pessoais e sociais, edificado através de seu encontro diário com o mesmo” (CHRISTENSEN, 2010, p. 149).

É perceptível, portanto, que diferentes topografias permitiam ao cotidiano dessas crianças, mediante os rotineiros deslocamentos de um espaço ao outro no bairro, a passagem por certas ruas e, nestas, o contato com atributos naturais do bairro (áreas verdes e a praia); por certos grupos sociais e possíveis interações com eles (moradores e conhecidos). O deslocamento pelo bairro mesclava atributos simples como longe, perto, rápido ou demorado com atributos mais complexos como prazeroso, divertido, seguro ou inseguro, cansativo, desejado ou indesejado propiciando uma determinada experiência de lugar. Assim, estar próximo ou distante em relação aos lugares indicava referências significativas nas experiências de infâncias dessas crianças e tinha relação com o estreitamento de interações relacionadas às suas moradias e às suas possibilidades de mobilidade mais ou menos autônomas nesse circuito.

Contudo, essa relação espontânea, lúdica e divertida que o andar livremente no Campeche pelos espaços circundantes às suas moradias via-se ameaçada pelas alterações nas paisagens do bairro, que

¹¹⁰ Contrapondo-se a padrões urbanos atuais em que às crianças das camadas médias e das elites foram negadas essa autonomia de mobilidade e as possibilidades de relacionamento com os vizinhos e integrantes do lugar, principalmente em segmentos sociais mais favorecidos economicamente.

geravam preocupação não apenas para as/os familiares, mas também para as próprias crianças.

4.2.1.3 A violência e as restrições de circulação no bairro

Para as mães com quem conversei foi unânime o entendimento de que atualmente, com as mudanças no bairro, não dá para transitar livremente como antigamente. A mãe de Sofia assinala as diferenças nas brincadeiras das crianças de hoje e de “*seu tempo*”. Da janela de sua casa, apontou para um terreno com árvores e mato e contou que faziam “*cozinhadinho no mato*”...

a gente arrumava tudo, com as primas e amigas...era muito divertido. Os meninos quando descobriam desmanchavam tudo, a gente ficava com raiva [...] a gente passava horas assim, andando pelo mato [...] a gente subia o morro do Lampião várias vezes, um monte de criançada ou com a mãe... hoje em dia não dá para vir muito sozinhos aqui, é perigoso...teve um caso de estupro de uma moça por aqui. (Diário de campo, 27/07/2013).

As situações de violência também foram referidas pelos pais de Laís e Lina (estudantes da escola Januária), quando visitei a sua casa ocasião em que contaram histórias sobre uma mulher que foi atacada nas proximidades de suas casas, no início de uma manhã. As crianças ouviam essas histórias atentas, ora rindo, ora fazendo alguma pergunta, ora pensativas.

As meninas sentiam no cotidiano e no corpo tais transformações nas possibilidades de transitar pelos espaços. Discorrendo sobre as ruas em que poderiam circular sozinhas no bairro, ponderaram que tem certas ruas em que não devem ir, que os pais não deixam porque “*é perigoso*”, “*tem casas que são assaltadas*”, a rua é “*muito deserta*”, “*tem muito movimento*” ou “*tem muito pedreiro trabalhando*”. Amanda referindo-se especificamente às ruas próximas àquela que residia a sua família comunica

...não sei ficou diferente... não sei o que... é diferente, sei lá. Antes a gente podia ir pela rua sozinha, agora é só até aqui, não dá para ir muito para baixo... ah, não sei! [Falava e gesticulava com os braços, batendo os pés no chão, olhando

para um lado e para o outro, com uma expressão de incompreensão e certa chateação]. (Diário de campo, 20/09/2012).

Ou seja, Amanda e as outras crianças expressavam que estavam cientes e organizavam seus cotidianos a partir de mudanças ocorridas na sua rua e no seu bairro em função de aumento populacional, de casas, de pessoas, de carros e de violência. Assim, a violência relacionada ao trânsito, aos assaltos e, referidas diversas vezes, contra mulheres, como decorrência do crescimento do bairro e da intensa migração, restringiam a liberdade das crianças de realizarem certas brincadeiras nas ruas, de circularem sozinhas, como para fazer aulas extras, por exemplo, de natação, que fica longe “*não tenho como levar e não dá para deixar ir sozinha*” (mãe de Sofia). Essas mudanças imprimiam, portanto, contornos indesejáveis às suas infâncias.

As crianças também faziam referências diretas à questão da segurança, ressaltando situações de assaltos, quando apontavam as coisas “*ruins*” que vieram com o crescimento do bairro, além da depredação da natureza, “*também tem muito assalto. Antigamente não tinha*”, afirma Amanda.

Marine – eu gosto de morar aqui porque é a cidade que menos acontece tragédias.

Amanda - tragédias sim, mas roubos não!

A maioria delas tinha uma história de assaltos para contar

Sofia- sabe o Dezimas, não tem uma lojinha local lá? Já foi assaltada. Tiveram que botar grade. Já foi duas vezes.

Eduarda- a Marcinha também!

Sofia contou que o avô já foi assaltado, “*levaram muita coisa da casa, sorte que não acharam o dinheiro que ele tinha separado para pagar uma dívida dele, que tinha que ser paga no outro dia. Ele tinha escondido o dinheiro na bíblia*”. Raquel, Talita, Amanda relataram um assalto recente próximo às suas casas: “*a dona da casa estava chegando com o carro, estava com a filha e mais uma amiga, trancaram elas no banheiro... roubaram um monte de coisas e levaram o carro... coitada*” (Amanda).

Ao serem perguntadas se sentiam medo, todas responderam positivamente, simulando uma expressão amedrontada, principalmente de noite, ao dormir.

Raquel- podem levar tudo o que tem na casa, só não podem machucar as pessoas...

Talita- eu tenho muito medo

Amanda- sempre oro antes de dormir para que nada ocorra

Eduarda- eu durmo sempre com a minha mãe no quarto, eu tenho medo de ficar sozinha.

Sofia- eu tenho um pau do lado de minha cama, se precisar dou uma paulada.

Ana- eu já sei o que fazer, saio correndo, distraio o ladrão, espero todos da minha família sair e saio rápido dali.

Amanda e Eduarda, em outra situação, comentaram que passavam mais rápido pelas ruas movimentadas para evitar assédios de homens adultos.

Essas falas não só demonstravam que já haviam pensado no assunto, como já haviam criado estratégias imaginárias para sair de possíveis situações, o que imprimia no dia a dia das meninas as práticas protetivas e de defesa caso “algo” acontecesse. Interessante observar que nenhuma dessas práticas incluiu a segurança pública ou a ação policial, o que indica que as crianças estão acompanhando, a seu modo, a crise desse setor em nosso país, onde se instituiu uma política de omissão estatal. Resultado diferente do encontrado por Muller (2012) em pesquisa com crianças de camadas médias e altas na cidade de Porto Alegre. Estas indicaram que, diante de um perigo de violência real, elas acionariam a polícia como primeiro recurso.

Além das informações provenientes de sua própria realidade circundante, que continha os pais, parentes, conhecidos e as próprias crianças como porta-vozes, a associação entre espaço urbano e violência parecia ser alimentada também pela mídia, especialmente pelos noticiários transmitidos pela televisão e sites da internet. Era frequente nas brincadeiras em que encenavam reportagens televisivas, com as câmeras e gravadores, a simulação de entrevistas com bandidos que estavam sendo presos devido a roubos cometidos. Estes apareciam geralmente associados à bebida, às masculinidades e a grandes cidades, como Rio de Janeiro ou São Paulo.

Essa montagem cinematográfica espelhava uma visão de cidade grande relacionada ao caos. Velho (2004) discorrendo sobre as crises da ordem pública nas cidades, acredita que sem democracia e com enfraquecimento da vida política, a “vida urbana torna-se cada vez mais tensa e caótica, gerando ansiedade e insegurança” (p. 8). As

desigualdades sociais, indiferença dos setores dominantes, violência e criminalidade em especial relativas às pessoas mais jovens, adolescentes e crianças geram tensões e ressentimentos importantes, tornando as cidades difíceis de serem vividas. A descrição do autor, que respalda um imaginário social comum de urbanidade (MAGNANI, 2002), expõe aspectos indesejáveis, mas existentes, da realidade social, porém, quando predominante, reduz ou escamoteia outras vivências positivas das cidades, imprimindo nas pessoas cada vez mais o isolamento e o uso restrito do espaço público. Na mesma direção de Magnani, para Cassab (2001, p.215), a cidade “não é só ameaça, ela pode ser também proteção, multiplicidade de espaços geradores de encontros e solidariedade”.

A violência contra a mulher e a pedofilia foram especificidades destacadas como preocupação significativa dos pais e das próprias crianças, meninas, que contaram casos desse tipo de violência conhecidos por meio da mídia televisiva ou que “ouviram falar”. O próprio comentário de Sofia sobre a falta de segurança no espaço público revelou diretamente essa inquietação “*pode ter pedófilo*” (Sofia)”. Meninas participantes da pesquisa de Schwede (2011, p. 246), também relataram temer e perceber a falta de proteção em relação a seu trânsito pelas cidades duplamente, por serem crianças e por serem meninas.

No Brasil, desde a década de 1990, a violência sexual infantil tem sido um dos temas abordados pelas políticas públicas (Constituição Federal Brasileira, 1998, ECA, 1990, programas governamentais e protocolos profissionais¹¹¹), porém, ainda é alarmante como também é grande a divulgação de casos, o que indica que o temor das crianças e a alteração que imprimem nas suas rotinas por conta disso tenham sentido efetivo. Sobre esse assunto, Tatiana Landini (2006) e Jane Felipe (2006) ressaltaram a influência da mídia televisiva e da internet no contexto da sexualidade infantil brasileira, da pedofilia e da violência sexual em especial, na contribuição, paradoxal, que prestam à erotização dos

¹¹¹ Em 2003, com o objetivo de alargar as medidas da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1990), foi criado o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os direitos das crianças relativos à venda de crianças, prostituição e pornografia infantil. Este contém orientações práticas ao Estado para lidar com a temática e orienta a busca de estratégias para sensibilização da população visando atingir as fontes de interesse que sustentam a prostituição infantil, pornografia, tráfico internacional de crianças, turismo sexual de menores, internet.

(https://www.unicef.pt/docs/pdf/protocolo_facultativo_venda_de_crianças.pdf).

corpos infantis. Felipe analisou a relação de paridade existente entre as campanhas de proteção à infância e combate à violência e pornografia infantil e as imagens erotizadas das crianças na mídia, especialmente das meninas. Para ela, a criança é colocada, mediante novas tecnologias e comunicações, como possibilidade de experimentação do desejo sexual adulto, havendo um apagamento de fronteiras entre idade adulta, juventude e infância, o que corrobora para o quadro de violência.¹¹²

Numa tarde, ao chegarmos à Bilica avistei folders sobre a violência contra a mulher no balcão, levei um deles para a nossa sala, e com ele ainda em mãos lancei o assunto para as meninas “*o que vocês pensam sobre esse assunto, a violência contra a mulher?*”, ao que Sofia e Marine imediatamente responderam “*Lei Maria da Penha! Lei Maria da Penha!*”, “*Covarde, covarde, covarde!*” (Sofia), ponderação seguida de expressões de concordância de Eduarda, Amanda, Raquel e Ana.

Assim, as crianças revelaram que acompanhavam os acontecimentos globais não apenas relativos à urbanização e à violência, mas também ao índice de violência sexual e doméstica contra as mulheres e crianças, bem como as leis de proteção a tal violência (lei Maria da Penha (11.340/2006), expressando verbalmente suas opiniões. Estas se pautavam em saberes construídos através de elementos da mídia, das políticas públicas e legislativas, ou mediante experiências na própria família. Para Sartre (2001, p.632/633).

...a linguagem falada é sempre decifrada a partir de uma situação. As referências ao tempo, à hora, ao lugar, aos arredores, à situação da cidade, da província ou do país aparecem antes da palavra... Escutar o discurso é “falar com”, não simplesmente porque o imitamos para decifrá-lo, mas porque nos projetamos originariamente rumo aos possíveis e porque a compreensão deve se estabelecer a partir do mundo.

Castro (2001a), ao referir-se à pluralidade de maneiras criadas pelas pessoas para relacionar-se com a complexidade das cidades, destaca que

¹¹² Ruth Sabat (2001) destacou que a mídia é um poderoso dispositivo que veicula um currículo cultural, frequentemente oculto, que reproduz a dicotomia tradicional e patriarcal de gênero, mantendo a menina na posição de passividade, na dependência das ações dos outros sobre ela.

marcas de gênero ou de classe social direcionam o modo como crianças e jovens elaboram suas ficções e noções a respeito deste mundo mais amplo, mais complexo e mais diverso, que é a cidade. Ao longo desse processo de elaboração outras cidades são construídas, assim como novas disposições afetivas e de ação que vão favorecer ou não o enfrentamento da complexidade da vida cotidiana (CASTRO, 2001a, p.40).

Em contraponto ao uso tranquilo de algumas ruas pelas crianças, como vimos anteriormente, nesses discursos das crianças foi possível vislumbrar uma prática de vigília sobre seus espaços e a criação de formas seletivas de circulação no bairro, anunciando, com isso, uma alteração no sentido e no uso que faziam do espaço público local, iniciando uma prática de mapeamento do bairro a partir dos perigos que este apresentava, como encontrou Cassab (2001) em pesquisa com jovens na cidade de São Paulo.

4.2.1.4 O ponto de vista das crianças sobre as transformações nas paisagens do bairro

Analiso aqui os pontos de vista das crianças sobre as alterações nas paisagens e no uso do solo do bairro, lembrando que as paisagens não são elementos neutros, mas atravessados por significações datadas, relacionadas aos diferentes grupos sociais. Como afirma Santos (2012), os aspectos objetivos das paisagens devem ser ultrapassados para dar lugar às significações, ou seja,

a paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais. Desvendar essa dinâmica social é fundamental: as paisagens nos restituem todo um cabedal histórico de técnicas, cuja era revelam; mas elas não mostram todos os lados, que nem sempre são visíveis (SANTOS, 2012, p.75).

É pertinente considerar o “lado” das crianças como um lado correntemente não visibilizado, já que, como vimos, suas vozes não são, ainda, ouvidas significativamente na maioria das sociedades, principalmente em relação ao processo de urbanização.

Numa conversa coletiva que versava sobre os prédios em construção no Campeche, o grupo de crianças (sete meninas) assim se posicionou:

Amanda - Eu acho chato porque perdemos a vista para o mar. Chato e legal...não, não tem legal

Sofia- cortaram um monte de árvore

Ana- destruíram a natureza

Amanda- não é o mesmo Campeche de ontem, destruíram a natureza...tinha mais árvores.

Eu- vcs acham que mudou alguma coisa na vida de vocês com essas mudanças?

Marine- no Essence (condomínio de prédios construído recentemente) é horrível, tem um monte de caminhão parado no meio da rua, os carros tem que dar a volta, tem um monte de carro ali na frente.

Z- ficou perigoso então...?

Marine – é, bem perigoso.

Ana - o Essence destruiu toda a vista do mar lá de casa

Eduarda- da minha só dá para ver uma frestinha, antes dava para ver toda a ilha.

Amanda e Raquel- dava para ver tudo! Agora só a pontinha dela!

Sofia - quero falar uma coisa...esqueci...agora lembrei: o Beto, ele tem muitos boi, tem vaca e terneirinho...e daí eles fizeram o Essence e daí, aqui é Essence e aqui tem um monte de árvore [desenha com as mãos]. O Essence fica reclamando por causa das merda do boi, qual o problema deles? O Beto já tinha comprado aquele terreno antes para botar o boi e eles ficam reclamando que os bois ficam berrando.

É fundamental colocar que, nessa conversa, as crianças se encontravam concentradas, expondo suas opiniões com seriedade e clareza. Além das falas, o tom de voz emitido e os gestos comunicavam um aspecto de lamentação, de denúncia, de indignação e, ao mesmo tempo, de resignação. A vista perdida, desde o quintal e das “janelas de suas casas”, é irrevogável e é sentida no corpo e na identidade das crianças. Antes, enxergavam os verdes das árvores, a ilha, a cor do mar e a altura das marés, paisagem que, naquele momento, era substituída

pelo concreto dos prédios e pelo movimento de caminhões, de carros e de pessoas.

Não ter mais a vista para a praia e ver a natureza destruída, não implicava apenas uma afetação de sentidos, mas sim um sistema de significações relacionado à propriedade, situado numa história familiar e local, partilhada com outros moradores do bairro. Para Tuan (1983), o que começa como um espaço indiferenciado, abstrato, transforma-se em lugar à medida que ele se torna conhecido e dotado de valor. Conforme a criança vai crescendo, a experiência de lugar torna-se mais específica, permite maior senso de segurança e de estabilidade, possibilitando um laço emocional que se materializa na paisagem. Para este autor, ainda, a noção de propriedade implica apoiar a História em objetos e lugares, modificados esses lugares e objetos, ocorrem também mudanças nas identificações identitárias das pessoas.

Nesse sentido, é possível refletir que as modificações identificadas pelas crianças estavam correlacionadas a uma identidade de ilhéu e “nativa” e, com isso, a certo status familiar e pessoal no meio social e no bairro. A mãe de Ana, por exemplo, parecia sentir-se “abalada” quando contou que, associada a conflitos internos à família, considerava a possibilidade de se mudar dali. Em frente à sua casa (e nos arredores) foram construídos condomínios residenciais de prédios, que possibilitaram um intenso crescimento populacional, o que faz com que sintam a ameaça do anonimato e a perda de um lugar tradicional da família no bairro, que “sempre viveu” naquele espaço. Por outro lado, seduzidos pela ideia de que a área em que viviam valia muito dinheiro, poderiam resolver o problema com os filhos, “*distribuir um pedaço de terra para cada um e viver mais tranquilos, num lugar mais retirado*” (mãe de Ana). Esta, inclusive, já havia consultado a opinião de um advogado conhecido sobre o valor que poderiam receber pela área.

No quintal de Ana fiz uma observação sobre o terreno baldio que ficava ao lado, separado por uma cerca de arame farpado:

Eu- e esse terreno ao lado, está à venda?

Ana- não sei...só sei que quando meu irmão era pequeno [ele tem 15anos], ele brincava ali. Meu avô chamava ele de urubu, porque ele ficava todo preto. Ele tinha uniforme preto e os pés ficavam pretos, de sujeira (ri muito)...era tudo aberto aqui, até lá para trás (apontou girando o corpo). (Diário de campo, 01/04/2013).

Esse tipo de acontecimento na infância do irmão de Ana, marcado por um uso específico do solo que implicava uma relação mais direta com a terra e com os entornos de sua casa e, ainda, possibilitava certa interação com o avô (já falecido), é retratado como algo do passado, experiência mantida pela história familiar, contada a Ana pelos adultos e com a qual ela se diverte. Marca também uma diferença fundamental em relação à sua infância já que ela conta que brinca mais no próprio terreno “não saio muito daqui”. Apesar do quintal de Ana propiciar brincadeiras com a natureza, comparativamente ao irmão, sua circulação nas terras do bairro, antes disponíveis ao coletivo fica restrita, o que é percebido claramente por Ana e pelas outras crianças “*eu brinco mais no quintal*” (Ana).

Assim, a paisagem aberta de que Ana “ouviu falar” foi alterada pelos limites da cerca, ou seja, foi sobreposta por uma nova paisagem o que fez com que Ana rememorasse outros tempos, não diretamente vividos por ela, mas que traçaram a história de sua família, dando lugar a uma ausência. Para Santos, a paisagem materializa a sociedade instantaneamente, o que garante que sejam datadas, referências para modos de vida e momentos históricos passados. Nas palavras do autor (2012, p.73) “uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos”.

A relação com as mudanças nas paisagens ficaram ilustradas também quando subimos o Morro do Lampião, atividade proposta pelo pai de Amanda e Raquel, “*você nunca foi? Vale a pena, é muito bonito lá...pode ser uma boa*”, e também antes aventada pela mãe de Sofia “*as crianças vão gostar, quando a gente era pequeno subia direto o morro, tenho vontade de ir com elas lá, faz tempo que a gente não vai*”. Assim, subimos o morro eu, minhas duas filhas (quatro e 12 anos) e meu marido; Amanda e Raquel, seu pai e o irmão (quatro anos); Sofia, seus pais e seu irmão também de quatro anos e um primo de cinco anos; Eduarda e Marine.

As crianças demonstravam diversão e disposição na realização desse passeio (provavelmente por estarem com parte de suas famílias e também pelo desafio que a subida do morro implicava). Sob alguma orientação dos pais, seguiram na frente toda a subida do morro, inclusive as menores, ágeis, seguras, ousadas e alegres, exigindo dos adultos um ritmo acelerado. A criança menor que não estava na frente era minha filha de quatro anos, que em algum momento reclamou e quase caiu, ao que a mãe de Sofia disse, incentivando “*você não é*

manezinha?! , não nasceu aqui?! Vamo lá! Nasceu no Campeche, tem que encarar!'". Essa fala expressava o sentimento identitário vinculado ao território que foi ainda mais reforçado quando na chegada ao topo do morro, momento muito comemorado, em que buscavam a localização de suas casas e de conhecidos que estavam "lá em baixo" (os pais de Sofia e as crianças passaram a acenar e foram retribuídas por algumas dessas pessoas). Imediatamente também foram buscados os pontos da natureza como a lagoa pequena e a ilha do Campeche. Seguem fotografias da vista do Morro do Lampião.

Figura 7: Imagens do passeio ao Morro do Lampião.



(Diário de Campo: 01/04/2013).

Sentados na pedra mais alta do morro, que exigiu o auxílio de uma corda para as crianças subirem, os aviões pousando e decolando foram por momentos o foco de atenção, apesar de nenhum deles ter tido a oportunidade de andar em um. Em seguida, diferentes momentos do passado do bairro foram realçados pelas histórias contadas pelos pais, prendendo a atenção das crianças. Em meio a risos houve rememoração de suas infâncias e início da juventude, o significado que teve esse morro nas amizades, no lazer e nos amores quando eram jovens e solteiros/as. Ressaltou-se o quanto o bairro havia mudado, sendo uma das principais preocupações e motivos de lamentação, a destruição da natureza e a restrição do uso do espaço devido à violência "já

estupraram mais de uma por aqui nesse mato" (mãe de Sofia). Essas mudanças já haviam sido sentidas na própria subida do morro, quando a mãe e pai de Sofia e pai de Amanda e Raquel, assinalaram mudanças no trajeto: a quantidade de casas construídas no início do morro, “*antes só tinha a casa de fulano, agora tem um monte de casa aqui!*”; as mudanças na própria mata “*antes era tudo fechadinho, agora tem trilha bem feita, está até fácil de subir*”.

Ainda nesse contexto, referindo-se à Ilha do Campeche, vislumbrada do topo do morro, a mãe de Sofia relatou que, quando crianças e no início da juventude, frequentavam este espaço com os pais ou parentes e circulavam por ele livremente. Hoje, com o fluxo turístico, os barcos cobram caro para levar as pessoas e existem guias que acompanham os visitantes na exploração do espaço na temporada, vetando aqueles que querem trilhar a ilha sozinhos. Ela faz uma crítica a essa postura, já que acredita que conhece tudo, sabe “*um monte de coisas que o pai contou, mais do que eles*”. A indignação fica maior ainda diante do caso que ficou sabendo: uma uruguaia fazendo um concurso para guia, o que acha “*o fim da picada porque as pessoas que são daqui sabem muito mais, precisa de alguém de outro país?*”

Nesses relatos, a partir das reflexões de Mayol (2008, p. 117), podemos inferir que se inaugura

(...) o registro do antigamente, palavra que assume função mítica ao insistir no desaparecimento de um passado que não volta mais, carregado, porém, de referências simbólicas. Nessa maneira de falar a esse respeito, o passado se torna a medida de um tempo presente, sempre culpado de um esquecimento ou de uma morte.

Na mesma forma, é possível pensar a partir de Sartre que o passado, na dialética temporal, compunha o presente dos envolvidos, atualizando-se, O passado é, fora do alcance, aquilo que nos infesta à distância [...] se não determina nossas ações, é de tal ordem que não podemos tomar uma nova decisão a não ser a partir dele [...] em qualquer momento que me assumo e me reconsidero, estou comprometido [...] o passado aparece como plataforma e ponto de vista (SARTRE, 2001, p.610).

Ainda, essa dimensão temporal “é a materialização atualmente revelada do fim que somos; aparece no meio do mundo, para nós e para outro, nunca está só, mas submerge no passado universal e com isso se oferece a apreciação do outro [...] (SARTRE, 2001, p.618).

Nesse sentido, para as crianças, o conhecimento sobre elementos do passado pessoal dos familiares e do bairro perpassado pelo relato oral de seus pais se apresentava como uma realidade negada pela ação do tempo, mas reafirmada simbolicamente através de significações pessoais e dos grupos, imbuídas de sentimentos e lembranças que as envolviam, as encantavam e davam sentido a algumas práticas cotidianas. Isto é, esse movimento faz com o que está ausente seja evocado com saudosismo e corrobore na atribuição de sentidos para o agora. Dessa maneira, a oralidade que movimentava histórias, codifica e interpreta relações, tem um peso importante entre os adultos e as crianças pesquisadas, na medida em que “organiza famílias, ruas e sentidos dos bairros” (MAYOL, 2008, p.336). Na mesma direção, para Tirelli, Burgos e Barbosa, (2006, p. 76), “a história se coloca como um direito, e a memória como um elo entre as gerações”.

Como analisa Certeau (1984), a vida no bairro e as relações espaços e lugares nele estabelecidas, são resultados das práticas de trocas simbólicas vinculadas à possibilidade de narração, isto é, aos relatos dos itinerários. O autor discorre que os lugares existem enquanto são alimentados, reconstruídos e resgatados na forma de lembranças das pessoas. As lembranças, então, ligam os sujeitos aos lugares

é pessoal, isso não interessaria a ninguém, mas enfim é isso que faz o espírito de um bairro. Só há lugar quando frequentado por múltiplos espíritos, ali escondidos em silêncio, e que se pode “evocar” ou não” [o que faz com que] os lugares sejam vividos como presenças de ausências (CERTEAU, 1984, p.189).

Na perspectiva de Certeau (1984, p.201), ainda, “os grandes relatos da televisão ou da publicidade esmagam ou atomizam os pequenos relatos de rua ou de bairro”. Para uma cidade viver é preciso que preserve suas memórias. Os relatos transformam lugares em espaços e espaços em lugares num jogo de relações mutáveis, configurando linguagens simbólicas e antropológicas do espaço que circulam e dão sentidos a práticas familiares, individuais, ao passado e projetam também o futuro.

Além das formas naturais, que são constantemente transformadas, fazem parte da paisagem das cidades também, conforme descreve Santos (2012), as formas artificiais. As pessoas agem sobre o espaço por meio de objetos artificiais e naturais, construindo as paisagens como conjuntos heterogêneos e tornando o espaço uma produção humana marcada por relações de poder, como vimos. Nesse aspecto, também, as transformações foram notadas e denunciadas pelas crianças, durante nossas diversas andanças pelas ruas no bairro:

Raquel - oh, me lembro quando isso aqui era uma lotérica [referindo-se a uma clínica de odontologia que há dois anos substituía uma lotérica]

Raquel- olha Zu, estão pintando o muro!

Eduarda- e aqui vai ser um mini-shopping! O que falei no outro dia! É aqui!

Sofia- olha, aqui era o Bem Vindo [mercado que fechou após uma loja de uma cadeia de supermercados ter se instalado na Avenida principal do Campeche] agora está vazio.

Amanda- tem uma pizzeria Bem Vindo que não fechou.

Sofia- meu pai e minha mãe disseram que eles aumentaram muito as coisa

Amanda- faltou dinheiro por causa do Supermercado que abriu

Sofia- é que eles tavam vendendo muito pouco e aumentaram muito os preço...e só perderam cliente.

Essas falas das crianças, tanto quanto a dos adultos, são perpassadas, novamente, pela ação temporal, pelo “registro de antigamente” e são, igualmente, caracterizadas pelos embates com o pessoal daqui (o mercado falido de um nativo conhecido no bairro) e o pessoal que veio de fora (um mercado grande frente ao qual o pequeno não resistiu), bem como pelo prenúncio de um futuro novo, que também aparece como atraente “*um mini-shopping!*”.

Desse modo, compartilhando a mesma realidade, adultos e crianças, de formas singulares, percebiam as mudanças nas paisagens, configurando o Campeche, conforme já definido por Franzoni (2012), como um “bairro em transformação” ou, um bairro que exala o “confronto de um retrato velho e outro novo, tipo *'eu era assim, fiquei assim'*” (MONTEIRO, 2005, p. 21). Nesses contrastes, muitas vezes, o saber local vê-se ameaçado frente a novos saberes e atributos que

passam a caracterizar o bairro e seus entornos, como foi sugerido pela mãe de Sofia, ao citar a restrição de circulação na Ilha do Campeche.

Interessante assinalar que, mesmo para “os de fora” e moradores novos do bairro se instala certa nostalgia com as mudanças que a urbanidade propicia, como ficou claro numa entrevista realizada pelas crianças, na forma de uma brincadeira em que assumiram a posição de entrevistadoras no bairro, quando andávamos pela Avenida Pequeno Príncipe. A ideia era de entrevistar o tio de uma das crianças em seu local de trabalho, mas como não foi possível, entrevistaram a balconista de um posto de gasolina, com idade entre 25 e 30 anos.

Amanda pergunta o que ela acha que mudou no bairro. Ela era moradora nova, um ano. Rimos. Ela acha que o que mudou para melhor foi que abriu um mercado grande, o Hiperbom¹¹³, a pracinha na frente do Recanto dos pães, né? É de ruim foi que fechou o Bem Vindo, supermercado também. (Diário de campo, 15/03/2013).

Com Sartre (2001) podemos pensar que essas mudanças expressas nas coisas, pessoas e seus discursos, criam as condições para que as crianças se sintam localizadas num campo de possibilidades que, estando em transformação, também as transforma, fazendo com que percebam a ação temporal, atribuam elementos a seus passados e se vejam num passado que indica que nem elas e nem seus pais, assim como os espaços, são os mesmos. Essa relação com suas próprias histórias se sedimenta levando em conta, portanto, entre outros elementos, o processo de urbanização de seu bairro com todas as contradições sociais inerentes.

Santos (2012) nos ajuda a entender que no processo de ocupação dos territórios, a paisagem natural é substituída pela paisagem cultural, dando espaços aos artefatos e ao meio artificial. Essa realidade muitas vezes pode ser geradora de sofrimento, quando as condições

¹¹³ Os estabelecimentos menores, nesse caso sob direção de famílias nativas do Campeche, tendiam a sumir diante de investidores maiores, já que têm dificuldades de adaptar-se às novas exigências. Para Mayol (2008) e Garces (2006), grandes cadeias de Supermercado carecem de características particulares; tanto os gestores, como os funcionários e os consumidores são mais anônimos; há um movimento de inibição das relações de sociabilidade que escapem a instrumentalidade, tendo repercussões nas interações sociais ali estabelecidas.

ambientais e modos de vida antes existentes são desrespeitadas, “o uso do solo se torna especulativo e a determinação de seu valor vem de uma luta sem trégua entre diversos tipos de capital que ocupam a cidade e o campo” (2012, p.48). Observei que essa “luta” estava no horizonte das concepções das crianças sobre as modificações territoriais. Havia uma relação explícita entre a destruição da paisagem, a questão ambiental e o “pessoal de fora”, isto é, os migrantes e os turistas, e também com a administração da cidade na figura do prefeito.

A relação com o turismo, por exemplo, em conversa estabelecida no carro, quando estávamos a caminho da Lagoa do Peri, que está localizada mais ao sul da ilha de Santa Catarina. Quando sentimos um cheiro ruim...

Raquel - deve ser cheiro de esgoto ...

Euarda – ou jogaram alguma porcaria por aqui

Raquel - é isso aí, vamos cuidar da natureza...

Sofia - o que eu acho triste é que eles destruíram a natureza só por causa dos prédios, né?

Raquel - pois é.

Sofia - só para ganhar dinheiro e só por causa de turista, ui!

Raquel - é.

Eu - por um lado traz dinheiro, mas por outro...

Raquel – é...tristeza.

A relação que estabeleceram com a prefeitura, apareceu quando, numa atividade realizada ainda no contexto da escola, elencavam as atribuições de um prefeito, que é quem “manda na cidade”. As crianças no terceiro ano acreditavam que em relação à natureza, o Prefeito – penso que deixarei essa parte para quando discutir a visão delas do urbano no bairro

-manda fazer prédios, mas aqui tem muitos prédios

-acho que tem muito prédio e destrói a natureza...fica feio”.

Quanto a preocupações com a natureza pensam que o prefeito

- não se preocupa [verbalizaram alguns, enquanto outros fizeram não com a cabeça].

- Não, porque jogam muitos papezinhos na rua (panfletos), sujam todas as ruas.

- Cortam as árvores para construir prédios.

- Às vezes se preocupa, mas não passa para pegar o lixo, os cachorros mexem e os lixos ficam nas ruas.

A associação migração, turismo e descaso de órgãos representativos de poder municipal revela que as crianças de oito anos estavam atentas a elementos importantes que compõe o processo de crescimento urbano da cidade e do bairro. Ao criticarem o interesse das pessoas, que modificam o ambiente “só para ganhar dinheiro”, lembram a discussão realizada por Santos (2011b; 2012) sobre a relação entre os territórios e a “violência” do dinheiro. Para o autor, tal relação, pautada na lógica mercantil de obtenção de lucros e no medo de perder o pouco que se tem, institui brutais e desiguais relações de poder, o que faz com que os territórios se tornem ingovernáveis e de fácil instalação.

Presentes em conversas travadas na família e/ou na escola e em eventos e manifestações promovidos pelos movimentos sociais do bairro, esses aspectos políticos e conflitivos, serviam de mediação na relação das crianças com o bairro e na constituição de características de seus próprios projetos de ser. Sartre (2001) assinala que nos comprometemos existencialmente com um mundo *já significante*, que reflete significações não determinadas por nós, a partir das quais realizamos apropriações particulares. Assim, através desse movimento singular/coletivo, por um lado, as crianças gestavam, naqueles momentos de suas vidas, uma consciência pessoal/política que as tornava amantes de um determinado lugar e críticas de suas transformações irregulares. Na relação com o bairro, muitas vezes, sentiam-se impelidas a adotar certos posicionamentos de concordância ou de discordância, vivificando o conflito ou, pelo menos, notificando as diferenças entre os nativos e os “de fora”.

Assim, quando Sofia conta a história de Beto, ela o faz tomando partido do morador, que para ela tem toda a razão, já que ocupava aquela área anteriormente à chegada do condomínio Essence, “ele chegou primeiro”. Sofia, com a concordância de outras crianças, apresentavam um raciocínio lógico, construído com a mediação de seu contexto familiar e sociocultural, calcado em valores de amizade e que, para elas, expressavam justiça.

É pertinente destacar que esse condomínio Essence, foi emblemático nas lutas coletivas do Campeche e provocou importante

mobilização na comunidade por vários motivos.¹¹⁴ Um deles pela obra, de grande porte, ser construída numa área de preservação permanente, na restinga; e o outro por projetar a construção de uma passarela que ligava a área do condomínio até a praia, exclusiva para moradores do residencial. Como forma de protesto, essa passarela foi destruída por grupos de moradores locais. Nesse ato de manifestação, estavam presentes crianças, muitas delas da escola em que realizei a pesquisa, que contavam animadas sua participação nesse acontecimento. Entre elas estava Ana, “*eu estava lá, ajudei a destruir...eu segurei uma faixa, o moço da TV disse para eu segurar para ele ver*”.

Essa experiência de luta comunitária, de protesto coletivo em prol de uma causa acirrava a sedimentação de uma identidade coletiva, de um reconhecimento de si como parte de um grupo social localizado num contexto particular, diferente de outros grupos, e relacionado com a natureza.¹¹⁵ Por outro lado, a busca de estratégias para defender um modo de vida relacionado aos cuidados com a natureza oportunizou às crianças a experimentarem uma ação de cidadania na defesa do que acreditavam ser o melhor para o seu território. Mesmo que o resultado principal não tenha sido o impedimento da construção do condomínio conforme o desejo inicial dos antigos moradores, mas sim o veto ao projeto da passarela exclusiva. A participação das crianças na manifestação, a conquista pontual, associada à divulgação dos protestos na mídia foram fatos marcantes nas histórias de algumas delas, contados com orgulho. Para Beatriz Corsino Perez et al (2008, p.181),

a cidadania se constrói como um complexo sentimental e de ação, na medida em que as

¹¹⁴ “Este condomínio ocupa uma faixa de terra que vai da Avenida Campeche até próximo ao mar, incluindo a área de restinga que se estende até as dunas. Nas dunas, aproximadamente na altura do limite da lateral inferior do terreno do condomínio, estava localizado desde 1988 o Bar do Seu Chico, antigo morador do Campeche, lugar onde vários daqueles que atuavam nas *assembleias comunitárias* do Campeche se reuniam. Em 16 de julho de 2010, o bar foi demolido sob a alegação de estar infringindo a legislação ambiental vigente. A destruição do bar ante o condomínio que crescia e cercava uma grande área de acesso à praia foi a gota d'água para transformar o *Essence* num dos símbolos da luta contra um determinado modelo de *urbanização*, em especial para aqueles que faziam parte do Movimento Campeche Qualidade de Vida” (FRANZONI, 2012, p.237).

¹¹⁵ Tuan (1983) quanto reflete sobre o amor à pátria acredita que quanto mais experiências forem compartilhadas, relacionadas à natureza, mais permanente serão as identidades e os laços emocionais entre as pessoas de um lugar.

crianças podem participar mais ativamente no estabelecimento de laços com quem compartilham o espaço urbano e, por meio da narrativização, podem re-elaborar a noção da cidade enquanto um espaço comum.

Assim, apesar das crianças não revelarem hostilidade pelo que ou quem “vem de fora” (explicitando, antes, certa resignação, curiosidade e receptividade), na maior parte do tempo, suas opiniões convergiam e ecoavam as reclamações de um coletivo tradicional no bairro, reforçando uma noção de pertencimento social a um grupo e a um lugar que percebia suas paisagens, naturais e artificiais se alterarem. As crianças identificavam-se com uma cultura local que possui uma perspectiva não capitalista de exploração do solo.

De tal modo, é compreensível a preocupação da mãe de Sofia em relação ao abandono das tradições do bairro, que poderiam “se perder” com o processo de urbanização e migração¹¹⁶ e ao folclore, como a Festa do Divino Espírito Santo, o Terno de Reis, apresentações do Boi-de-mamão (ela e seu marido participavam ativamente de várias manifestações relacionadas, tradicionalmente, à cultura local). Para ela, eram maneiras de “*manter a cultura viva...senão tudo isso vai morrer, tem que levar a cultura para os mais novos*”. Ou seja, ela estava comprometida com práticas que reforçavam a cultura local, aprendidas desde criança e nas quais tentava socializar os seus filhos. Porém, como não tinham a mesma importância de antes no contexto geral do bairro, não era só o abandono dos outros que temia, mas a falta de interesse dos próprios filhos em relação a tais práticas.

Nesta caracterização específica das crianças e famílias em relação ao território do bairro do Campeche é possível fazer analogia com o pensamento de Santos (2012, p.53) ao afirmar que a globalização própria das sociedades complexas não garante a homogeneidade “ao contrário, instiga as diferenças, reforça-as e até mesmo depende delas. Quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos”, o que confere importância aos estudos sobre

¹¹⁶Na visita que realizei a uma família de migrantes, percebi um desprendimento quase total de questões relacionadas à cultura do Campeche. Morar no bairro foi relacionado a possibilidade de usufruir a praia, mas “*não gostamos muito das festas que tem aqui*” (mãe de Paulo). Costumam se reunir com o pessoal que é de lá mesmo ou que conhecem no trabalho, que em geral não são daqui. Os pais trabalham fora do bairro e voltam para casa no final do dia.

os diferentes contextos territoriais. Acompanhando estes argumentos autores como Cordeiro e Costa (1999) e Magnani (2002; 2003), a partir de estudos de bairros, apontam que as formas sociais emergentes na vivência da urbanização – efêmeras, pautadas em regimes de anonimato e não lugares¹¹⁷ - não invalidam outros tipos de sociabilidades. Há, assim, uma complexidade de possibilidades no espaço dos bairros, que se relacionam ao trabalho, ao lazer, à produção cultural, às sociabilidades, às experimentações pessoais e às práticas do espaço urbano nas pequenas, médias e grandes cidades, que assinalam diferenças, relações, intersecções e contextualidades. Nas palavras de Cordeiro e Costa (1999, p.74), “as sociedades de bairro constituem uma informação das teses sobre “o fim do contexto local”, pelo menos nos modos de generalização absolutizadora, reificante e redutora com que por vezes são anunciadas”.

Na direção das particularidades simbólicas, os bairros das cidades, por terem o potencial de expressar o que há de particular, podem se configurar como espaços especiais que “acolhem” os relatos da vida cotidiana, tornando-se pontos de intersecção com a totalidade das cidades, proporcionando certa sensação de aconchego diante da impessoalidade e universalidade do urbano (CERTEAU, 1984; MAYOL, 2008) a partir de itinerários singulares de seus moradores, como vimos acontecer com as crianças dessa pesquisa.

Importante ressaltar que na ocupação prática dos territórios essas particularidades simbólicas não são estanques. Para Santos (2012, p.54), há em relação aos territórios, um campo de embates e conflitos em que o espaço deve ser entendido como um “território usado”, a partir de identidades sedimentadas por trocas sociais, em que se estabelece um jogo movente entre “o que chega e o que preexiste”. Esse “jogo” deve ser mais do que nunca problematizado quando se pretende entender as dinâmicas e os modos de vida possíveis nas cidades e, conseqüentemente, nos bairros.

¹¹⁷ Para Augé (2010) o espaço urbano nas sociedades complexas é caracterizado também, e cada vez mais, por não-lugares. Estes seriam lugares de passagem como aeroportos, terminais, transportes públicos em que as pessoas não estabelecem relações entre si, são impessoais.

4.2.2 Espaços significativos para as crianças no bairro

“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças”.

(Nelson Mandela)

De acordo com Mayol (2008), no espaço do bairro ocorre frequentemente uma relação de pertencimento social, construída e solidificada na prática cotidiana, pelos caminhos e itinerários urbanos nele realizados vinculados às moradias e que, além de subsidiar o deslocamento e o uso funcional do espaço urbano, oferecem os “elementos práticos” (entendido nessa pesquisa como sinônimo de “equipamentos urbanos”) que envolvem relações de utilidade e de necessidade, muitas vezes carregadas de simbolismo, como vizinhança, estabelecimentos comerciais, culturais e de lazer. Também Cordeiro e Costa (1999) compreendem que nos espaços do bairro existem pontos agregadores que se configuram como sedes de sociabilidade significativas. Vejamos abaixo quais espaços as meninas indicaram como os mais expressivos na vivência de suas rotinas no bairro, a partir de uma representação gráfica que fizeram, seguida de uma descrição¹¹⁸. Ressalto que a maioria deles era localizada nas proximidades das casas das crianças, podendo ser alcançado através de uma caminhada.

Raquel – vou chamar “por onde circulo”...
mercado

Amanda- casas das minhas tias... igreja

Marine- escola

Talita- casa da Bruna

Sofia- oh Zu, eu não sou muito de sair

Amanda- meu título vai ser “meu bairro”.

....

Sofia- estou recortando a Bilica

Marine- vou fazer a Bilica aqui, minha casa aqui e a escola aqui.

Amanda- mas a Bilica não é aqui

¹¹⁸ Pedi às meninas que representassem graficamente os espaços de circulação cotidiana no bairro. Para tal, disponibilizei cartolina, papéis, canetas, tesouras, lápis de cor, revistas. Essa atividade ocorreu no espaço da Bilica.

Marine- para mim a minha casa fica reta com a Bilica, aqui vou por o Dezimas.

...

Sofia- vou fazer a escola....

...ainda não fiz o mercado,

...vou fazer a igreja

Após a elaboração dos cartazes pedi que descrevessem verbalmente seu trânsito por eles. Conforme a descrição de Amanda:

vai à igreja domingo, quarta e segunda. Brinca nas ruas próximas à casa delas. Circula na Bilica, escola Brigadeiro. Na casa da avó (no bairro) vai quase todos os finais de semana e sempre vai nas casas das primas e tias. Na escola tem amigas, mas não se visitam. Vai para a escola de ônibus e volta de carro com a Eduarda [...]. Frequenta a casa da Eduarda e de Marine (Talita alerta que ela não frequenta sempre a casa de Eduarda, só a conhece. Amanda se defende dizendo que às vezes vai na casa dela “sim!”). Só tem medo de andar na região de noite, de dia não. Final de semana: igreja, casa da avó, às vezes tem aniversário de algum parente “vou a poucos, nesse final de semana vai ter um”; às vezes tem festas religiosas. Pergunto se sente falta de algo? “Tá legal assim. Vou à praia também, vou fazer o caminho para a praia.

Em conversa com Talita ela indica itinerário similar ao de Amanda, ruas, casa das tias, Dezimas (mercado), escola. Ao ser perguntada se havia outro lugar que costumava ir, relata

Talita -Sempre não, às vezes: vou junto com Amanda e Raquel na casa da avó, na igreja delas também e na minha tia. A igreja ficava no centrinho do bairro. Vai, com a mãe, três ou quatro vezes, geralmente de ônibus ou mesmo a pé. Aniversários de vez em quando. Também participa das festas da igreja, como a do Divino. Dificilmente sai do Campeche, “mais aqui, né?”.

Raquel conclui

“é o mesmo que Amanda, somos irmãs”. De vez em quando vem na Bilica, aula de teatro e pegar

livro. Igreja, casa da avó, praia, vai de ônibus para a escola, volta de carro com Eduarda.

Eu - Sente falta do algo no dia-a-dia?. “Antes todo mundo ficava, toda sexta, vinha todo mundo aqui para vir no teatro, agora ela saiu e não tem mais...e agora tem você”. Final de semana não sente falta. Às vezes vai ao parque da policlínica.

Sofia, ao expor o seu desenho sobre o bairro, destaca sua casa, a escola Januária, a Bilica

pegar os livros, hoje vou pegar um, fiquei com vontade de ler... talvez vou começar ir na igreja com a avó...não vou muito na casa das meninas...final de semana assim, é bem raro assim, a gente vai jantar fora.

Marine- uma vez por ano

Amanda- a gente lancha uma vez por mês

Raquel – na verdade, um mês sim e um mês não...comer pizza, coisa assim... tipo aproveitar com a família, comer um lanche

Marine afirma que faz mais ou menos as mesmas coisas que Sofia,

"só que faço mais, vou à casa de meu pai, da Máira, da Talita, Eduarda, Amanda e Raquel". Vai também a casa do pai, fica com ele e com a família dele (a casa fica ao lado da sua). Vai ao Dezimas, à banca, à Bilica.

Com o cotidiano restrito ao bairro, "*mais aqui, né?*", como expressou Talita, para essas meninas, deslocar-se pelo Campeche implicava transitar por vários espaços e realizar diferentes trajetos: casa-escola, casa-mercado, casa-casa de parentes e de amiga/os, casa-igreja, casa-praia, casa-rua, casa-Bilica, etc. Essa relação resultava em itinerários particulares no cotidiano do bairro, dando vida a um circuito que envolvia principalmente suas moradias, as redes familiares e de vizinhança, as escolas e as ruas, a natureza local como vimos e, também ganhando destaque, estabelecimentos como o mercado, a biblioteca, as igrejas e espaços destinados a cultura e ao lazer, aspectos explorados nessa parte da tese.

No bojo da materialidade da qual são parte, as crianças circulam e ocupam o espaço público das cidades, utilizam seus equipamentos

urbanos e, através deles, enfrentam condições socializadoras de diferentes ordens. Tuan (1983) destaca que os espaços arquitetônicos, além de serem articuladores da ordem social (independente de que forma ela se dê), tem também uma função educativa. Convém ressaltar que, para Sartre (2001), as características dos lugares, objetos, utensílios e suas disposições localizam e orientam possibilidades de uso e, com isso, campos de ações e de práticas socioculturais, que, ao serem usadas se modificam e modificam quem as usa, o que faz da disposição do espaço urbano aspecto crucial no entendimento das subjetividades. No bairro, escreve o autor (2001, p.628), “as ruas, casas, lojas, ônibus, sinais de direção, ruídos de aviso, músicas da radio, uso da bicicleta, etc., por mais indiferentes e exteriores a mim que pareçam, elas indicam condutas a adotar”.

Para Mayol (2008), transitar pelo espaço urbano permite às crianças uma “especial inserção” no ambiente social ou na vida pública que ocorre, principalmente, mediante um contrato social tensionador de determinados comportamentos e atitudes, bem como de sua vigilância. Nesse sentido, a vida no bairro promove um processo dinâmico de aprendizagens sociais, onde o sujeito não se encontra sozinho, compartilhando com o “coletivo do bairro” não apenas o espaço físico, mas códigos de conduta que primam pela boa convivência coletiva. Tal convivência se sedimenta numa temporalidade e em práticas compartilhadas, nem sempre elaboradas conceitualmente, que podem indicar certas permanências, continuidades, estabilidades, padronizar e regularizar a vida no próprio bairro, das famílias e das crianças.

Dito de outra forma, Mayol (2008) assinala que estar num bairro é engajar-se corporalmente, tanto no referente à circulação objetiva naquele espaço, quanto como instrumento de sedimentação das práticas mais ou menos convenientes na história de um local, as quais se amparam no uso de diversos estabelecimentos. Estes se colocam como meios para efetivação de objetivos e desejos pessoais e coletivos de uma comunidade, propiciando diversas experiências e aprendizagens aos moradores e agindo como reguladores da ordem no bairro. Alguns ocupam uma posição histórica no bairro, portanto, se revestem de um simbolismo que envolve práticas culturais locais e uma história partilhada entre moradores, tendo como decorrência a noção compartilhada de pertencimento; outros são mais efêmeros, servindo a necessidades pontuais ou mesmo construindo uma história nova no bairro. As crianças destacaram alguns desses “elementos”, presença constante em seu dia a dia, entre eles as escolas (espaço já amplamente

explorado), o mercado Dezimas e o bar da Marcinha, o parque infantil, a policlínica, a Bilica e as igrejas, alvo da análise seguinte.

4.2.2.1 O Mercado e o bar...

Como todo mercado, o **Dezimas** era um elemento no bairro que servia ao ato do consumo, a satisfazer necessidades das famílias, suprir a falta em relação à alimentação e a outros artigos ligados à organização da vida doméstica (Figura 8). Porém, para além desses atributos gerais, esse estabelecimento era revestido de um simbolismo importante para aquelas famílias, não apenas por compor, com suas casas, a paisagem local há tempos, mas porque também realizavam, tradicionalmente, suas compras ali. Implicando processos de reconhecimento – vizinhança, relações de convivência -, as famílias das crianças tinham um status junto a esse mercado, apoiado não precisamente no aspecto econômico, mas especialmente por compartilharem uma história local.

Além disso, esse lugar se constituía como uma mediação que permitia intercâmbios e encontros entre as pessoas no bairro, inclusive entre as crianças, como fica visível nessa fala de Amanda “*A gente sempre se vê, eu Raquel, Talita moramos do lado, a Eduarda sempre vemos na escola e brincamos de tarde, a Sofia e Marine sempre vemos quando vamos ao Dezimas*”.

Figura 8: Mercado Dezimas



(Fonte: <http://googlemaps.com>)

No decorrer da pesquisa muitas vezes avistei integrantes das famílias das crianças nesse mercado, acompanhadas por elas ou não, dirigindo-se a ele ou citando-o nas conversas que travavam entre si. Retrato abaixo a primeira vez que acompanhei uma das crianças,

Raquel, ao mercado, que é ilustrativa do modo como as meninas se relacionavam com esse estabelecimento do seu bairro.:

Na segunda vez que acompanhei a aula de teatro das crianças, quando estava chegando na Bilica vi a professora de teatro e algumas crianças na porta da biblioteca, olhando a rua. Gritaram: “olha a Zuleica!” Conversaram algo e Raquel veio correndo na minha direção. Tínhamos uma tarefa: ir ao mercado comprar um lanche, “pão de queijo e salgadinho”. Dei a mão a ela e nos dirigimos ao mercado, que fica bem próximo da Bilica. Observei a desenvoltura da Raquel, que ao chegar, entrou na minha frente, rapidamente se dirigiu à padaria, procurou pelos pães de queijo “não tem pão de queijo”, com voz e cara de lamentação. O cliente que estava lá, apontou para dentro do balcão “olha lá, chegou agora”. Rimos. Ela não me esperava para realizar nenhum procedimento. Já pediu os pães. Achei pouco, avaliamos juntas que poderia ser um pouco mais. E agora? Os salgadinhos. Ponderamos os preços e alguns iriam sair do orçamento previsto pelo grupo. Ela tranquilamente escolheu “o que dava”, “ah! Uma bolacha recheada também”, dirigindo-se a prateleira de bolachas. Eu atrás. “Quería levar essa de leite condensado, mas só eu gosto, não dá...é vamos levar uma que a maioria goste”. Escolhidos os alimentos dirigiu-se para o caixa. Lembrei da água, que às vezes, não tem na biblioteca. Ela “é mesmo” e imediatamente se dirigiu aos fundos do mercado, eu atrás. Voltamos para o caixa, o valor passou do que ela tinha, complementei. Saiu feliz. (Diário de campo, 24/08/2013).

Houve outras passagens, minha e das crianças, por esse espaço e todas seguiram mais ou menos a mesma composição. Percebi, com isso, que o Dezimas consistia numa mediação que oportunizava às crianças desenvolverem habilidades voltadas ao universo público, à relação com a economia (preços de produtos, cálculos verificativos para ver “*se ia dar*”); o cuidado com o coletivo ao buscar contemplar o gosto de todas/os na decisão pelo produto a ser comprado; a desenvoltura e domínio do espaço, fazendo uso adequado dele - locais, tipos e

qualidade dos produtos ofertados pelo mercado (“*esse não adianta comprar Zu, não é bom*”, disse Sofia cochichando certa vez; “*esse salgado é ótimo, o de queijo é o melhor*” (Marine); “*o bolo de laranja daqui é uma delícia*”); o uso do próprio tempo que tinham para efetuar a operação, geralmente com rapidez; e, como decorrência do conjunto desses aspectos, a relação com a própria autonomia, ainda mais que possuíam acesso mais ou menos livre ao mercado, o que lhes permitia “fazer coisas sozinhas”, auxiliar nas necessidades domésticas e, por vezes, comprar coisas para si (bala, chiclete, por exemplo) quando ganhavam um “dinheirinho”.

Mayol (2008) considera que o registro do consumo corrobora para compreender a sociabilidade dos moradores por ser

lugar onde se elaboram as hierarquias típicas da rua, onde se espanam os papéis sociais do bairro (a criança, o homem, a mulher, etc.), onde se “massificam” as convenções sobre as quais se entendem as personagens momentaneamente reunidas no mesmo palco (MAYOL, 2008, p.53).

Partindo desse ponto de vista, foi possível avaliar no cenário observado que existiam comportamentos implicitamente esperados em relação às crianças ao irem ao mercado Dezimas (meninas, filhas de famílias conhecidas, moradoras próximas e clientes antigas do estabelecimento) e aos quais elas correspondiam. Entre eles cito: comprar um número reduzido de coisas, portar um pequeno valor de dinheiro, agir com rapidez e manter certo silêncio, que eram atendidos pelas crianças da pesquisa. Por parte dos adultos, igualmente, havia uma contrapartida: uma forma de tratamento paciente da/o atendente da padaria e do caixa e uma atenção e gentileza dirigida às crianças pelos outros clientes.

O Bar da Marcinha, um espaço também próximo às casas das meninas, que condensava uma lanchonete com um minimercado, foi indicado como um lugar de lazer por Raquel e Amanda, que o frequentavam, às vezes, com seus familiares. Ambas sugeriram que fossemos para lá numa das tardes em que ocorriam nossos encontros. Sofia e Amanda expressaram dúvidas se iriam para o bar,

Sofia -... é tudo aberto, tem vento...

Marine - eu não gosto de ir lá.

Sofia - é, tem um monte de gente que bebe e fuma, não tão nem aí com as crianças acho que não é bom

Amanda - de tarde acho que não. Tem uma mesa de jogo lá que é bem legal.

Por consenso, entretanto, aceitamos a sugestão, já que o Bar era localizado também próximo à Bilica e no início de uma tarde visitamos esse estabelecimento. Segue a descrição,

Era um bar na beira da Avenida a uma quadra da praia, que vendia água de coco, caldo de cana e petiscos. Ao fundo havia um mercadinho/uma venda. Coberto, mas aberto nas laterais tinha aproximadamente umas 15 mesas com a marca de cerveja Skol. Quando chegamos havia um homem mais velho sentado numa mesa, após um tempo chegou mais um, que sentou com ele. Ao chegarem, as crianças já sentaram na primeira mesa, próxima à rua. Cumprimentamos o dono do bar e perguntei se poderíamos usar a mesa. Ele disse que sim “eu conheço elas”. Comentei que elas falaram bem a respeito do bar. Elas cumprimentam a senhora que estava nos fundos, que sorriu simpática.[...] sentadas na mesa as meninas buscavam identificar moradores das casas próximas, bem como buscavam reconhecer, nomeando, as pessoas que passavam por ali, assim como acontecia em nossas andanças... (Diário de campo, 25/03/2013).

Vale ressaltar o reconhecimento das meninas pelo dono do bar. A frase “eu conheço elas”, imediatamente as posicionou socialmente, e às suas famílias, no contexto do bairro, assim como ocorria nas suas experiências no mercado. Esses dados revelaram, como afirma Mayol (2008), que uma “longa prática de vizinhanças” calcada diretamente no acúmulo de experiências efetivadas pelos moradores, propiciava não apenas certa sensação de “aconchego”, mas indicava também a coletivização do tempo. Ou seja, o tempo que se visibiliza ultrapassa a prática individual e ganha sentido a partir de vários olhares que compartilham um mesmo processo de vida. Isso significa “pensar no tempo como a formalidade de um auto-reconhecimento, onde o eu se descobre como parte de uma série de acontecimentos, reconhecível pelos outros, membros da mesma família, ou de mesmo bairro” (MAYOL, 2008, p.149).

Na mesa do bar havia um desenho de um jogo (um mapa com uma sequência de perguntas sobre cantores, jogadores, músicas) que ocupou a maior parte de nosso tempo nesse estabelecimento,

Iniciaram o jogo da mesa da Skol (ao fundo tocava uma música sertaneja): tinham que seguir a sequência e indicação das frases que eram lidas em voz alta e seguidas de comentários e muitos risos: “pedir petisco” (Raquel simulava o pedido); “pular a vez”; “imitar macaco”; “dançar como Michael Jackson” (eu amo ele! Várias falam. Sofia canta uma parte de uma música do cantor, engrossando a voz); “pisca para a mesa ao lado” (sob protestos de umas e incentivo de outras, Eduarda dá uma piscadela para um homem que elas disseram ser tarado, mas ele não vê); “música de Roberto Carlos” (todas conheciam pelo menos uma); “imitar a dança da garrafa” (Raquel e Amanda não conheciam. Elas riam muito. Quando Sofia fez menção de colocar o porta canudos para fingir de garrafa, foi muito censurada por Talita, que diz de modo enfático “não, não, não! Sofia! Com isso aí, não”. (Diário de campo, 25/03/2013).

Interessante notar a forma como as crianças tornaram esse espaço, aparentemente indicado para os adultos, em um território de lazer. A mesa mediu a brincadeira e foi a fonte de diversão, como antecipara Amanda. As meninas estavam sempre animadas por estarem juntas, o que evidenciava a importância dos encontros entre o grupo de pares e a alegria que sentiam pela circulação nos espaços públicos do bairro (prazer difícil de viabilizar nos espaços das cidades), seja pela visão da cidade como violenta, seja pela exclusão das crianças nos espaços públicos.

No desenvolvimento do jogo, ainda, ficou claro que assim como em suas experiências no mercado, as crianças reconheciam os códigos de conduta convencionais que mantinham a ordem do bairro, coibindo umas às outras em relação aos comportamentos que julgavam inapropriados para crianças e meninas (da dança e a piscadela). Houve também divergências de opinião sobre ser este bar um lugar indicado para as crianças, especialmente por parte de Marine e Sofia, como exposto no diálogo acima, o que evidenciou que as crianças percebiam o

bairro segmentado pelas diferenças geracionais. Como afirma Mayol (2008),

o que está à origem da eficácia social do bairro é um verdadeiro contrato social implícito: ninguém possui totalmente seu texto, mas todos dele participam de uma maneira ou de outra. Não há nenhuma tábua da lei onde estão afixados os artigos deste contrato, pois ele está muito mais inscrito, de um lado, numa tradição oral que se transmite através da educação, e, de outro, no jogo estereotipado dos comportamentos (sinais de polidez, tom de voz, olhares). Sua função antropológica é mobilizar, mas também temperar, contribuindo para este mesmo fim interesses sociais cotidianos. A prática do bairro – o esforço exigido dos usuários para que o equilíbrio não seja rompido – repousa totalmente nesta hipótese fundamental: o bairro não pode deixar de ser benéfico ao usuário se ele desempenhar a função social prevista pelo contrato” (p.164).

Assim, em cada um dos espaços que compõe seus "arredores", como indica Sartre (2001), as crianças encontram diferentes elementos referentes à vida pública já existentes antes mesmo de suas vivências, exigindo delas certos procedimentos, ações e apropriações que envolvem o conjunto de aspectos que compõem a sua situação (por serem crianças, por serem "daqui", etc.), como vimos acontecer com suas experiências na escola e no interior das famílias.

4.2.2.2 Circulando de ônibus...

O passeio de ônibus pelo bairro teve como ponto de partida a Bilica, passando pelas Avenidas Campeche e Pequeno Príncipe e se dirigindo até o terminal de ônibus, no Rio Tavares, tendo uma duração aproximada de 15 minutos. Chegando nesse terminal, houve uma troca de ônibus para retornarmos ao bairro pelo mesmo trajeto, com a diferença de que nosso ponto de chegada foi a Avenida Pequeno Príncipe, precisamente em seu ponto comercial mais movimentado (mercado grande, padaria, parque infantil, lojas e centrinhos comerciais, etc.). O retorno desse ponto até as casas das crianças foi realizado a pé. Destaco que a prática de localizar-se por pontos significativos, ligados a

familiares e conhecidos e a pontos comerciais, ficou evidente também nesse trajeto.

Nessa saída de ônibus pude entrever o quanto o ato físico de “pegar” ônibus era ultrapassado pela complexidade de aprendizagens e significados sociais nele imbricado e indicava características importantes das infâncias das crianças, em que se mesclavam seus conhecimentos e expectativas em relação aos espaços. Descrevo, cronologicamente, com base em meu diário de campo, momentos de nosso trajeto nessa atividade, como forma de melhor elucidar esse aspecto.

Passei na casa de Ana para nos dirigirmos até o ponto de encontro combinado com as outras crianças (em frente à Bilica e relativamente próximo às suas casas). Ana já me esperava e pediu se Cauã, que ali estava, poderia participar. Seguimos, os três, até o local combinado. Aos poucos, as seis meninas que faltavam foram chegando, em subgrupos (pela movimentação, já estavam juntas antes desse momento). Estavam animadas e nenhum adulto as acompanhava. Acordei com elas o trajeto que faríamos com o ônibus (iríamos até o terminal do bairro, passando pelas avenidas principais (15 a 20min.), trocaríamos de ônibus no terminal e retornaríamos parando no “centrinho” do bairro, na Avenida Pequeno Príncipe). A partir disso, efusivamente, vieram sugestões de lugar para irmos, paradas e decisões sobre qual lado da rua era melhor para pegar o ônibus. (Diário de campo, 22/03/2013).

Assim que avistei as meninas percebi o quanto essa atividade proposta por mim se diferenciava das demais andanças que fizemos pelo bairro (quando circulávamos “a pé”, por trechos e ruas mais próximas a suas casas) por marcar uma saída de suas rotinas, configurando-se como um passeio no espaço público. Elas haviam dado atenção especial a suas aparências, desde as roupas, maquiagem, penteados, uso de acessórios como bolsas. Diferentemente de outros dias, todas mastigavam chicletes. De acordo com Aduan (1997) esses aspectos estéticos consistem em emblemas e sinais visíveis que marcam e diferenciam grupos sociais nas ruas e nos espaços públicos de uma cidade. Especialmente para os jovens, esse recurso é de fundamental importância para a afirmação e aprovação frente aos pares, indicando, ao

mesmo tempo, inclusão (no grupo dos “iguais” e exclusão diante de grupos diferentes).

Somado a essas questões, as meninas pareciam atender a um “contrato social” regido pela conveniência, próprio da vida nos bairros, conforme considerações de Mayol (2008).¹¹⁹ Para este autor, o contrato social, necessário para que a vida nos bairros aconteça, é diferenciado para crianças, jovens e velhos, bem como para os diferentes sexos, e implica adesão a códigos revelados em grande parte no próprio corpo do usuário. Este deve se conformar aos códigos implícitos – forma de comportar-se, vestir-se, relacionar-se, obrigações que envolvem vínculos, códigos da linguagem e do comportamento. Neste âmbito, “o corpo é o suporte primeiro, fundamental, da mensagem social proferida, mesmo sem o saber, pelo usuário” (p.48). Assim, passear pelo espaço público, para as crianças, pressupunha estarem enfeitadas, o que era reforçado pelo fato de serem meninas. Como afirma Sofia, mulher sempre tem que sair com “*um batonzinho*”¹²⁰.

Outro aspecto a ser destacado é relativo à segurança que as crianças revelaram na vivência da situação social de “pegar” e andar de ônibus, realidade às vezes tão distante para crianças com essa idade (oito e nove anos) e de outras camadas sociais. Alguns comportamentos apropriados ao contexto explicitaram essas qualidades: decisão do melhor local da espera do ônibus; respeito ao tempo de espera; conhecimento de horários e preços da passagem¹²¹; habilidade ao entrar no veículo; preparo antecipado do dinheiro para pagar suas passagens com o intuito de passar rapidamente pela catraca, evitando filas e atraso da partida do ônibus; conhecimento do espaço do terminal de ônibus e de espaços significativos do bairro.

¹¹⁹ Este seguimento das regras foi encontrado também na pesquisa de Magnani (2003), num bairro paulista, em que estavam delimitados os lugares relativos às práticas de lazer, contexto em que se prescreviam comportamento adequados, lugares femininos e masculinos, indicação de uma circulação diferenciada entre crianças e adultos, etc.

¹²⁰ Especialmente Sofia me cobrou diferentes vezes que me arrumasse mais, usasse maquiagem e deixasse os cabelos soltos, deixando transparecer a concepção de que para ser mulher é exigido o cuidado com a aparência (a única a discordar era Ana).

¹²¹ Em relação ao dinheiro, Marine e Sofia revelaram preocupação e senso de solidariedade pelo fato de eu pagar todas as passagens, “*nós trouxemos dinheiro, fica muito para a Zu pagar*”.

Na partida do ônibus, entraram rapidamente no veículo quase vazio e sentaram-se nos bancos do fundo, trocando algumas vezes de lugar entre si, até encontrarem um que as agradasse. Inicialmente falavam ao mesmo tempo, alto e com muitas risadas, criando um território próprio dentro desse espaço de uso público. Os desconhecidos que entravam no ônibus a cada ponto, lotando-o aos poucos, recebiam delas olhares furtivos e sem interesse, já que estavam absorvidas com os comentários sobre o que viam pelas janelas. Nessa busca pelo cenário do bairro que se descortinava através do vidro da janela, as crianças mencionavam pontos significativos, faziam comentários entre si e travavam conversas coletivas, instigadas por breves “reportagens” pontuais realizadas e gravadas por mim.

Nosso itinerário pelo bairro, tanto de dentro do ônibus, como na sequência do passeio, andando pelo “centrinho” do bairro, era de passagem, porém, paradoxalmente, era um instrumento de muitas paradas, na medida em que apontava a localização de ambientes e pessoas significativas para as crianças. Os pontos mais importantes foram as escolas próprias, as dos irmãos ou primos (todas públicas); as casas de parentes; as igrejas frequentadas por algumas crianças; local de trabalho de alguns pais, mães e tias/os; o parquinho infantil em frente à padaria; a casa da festeira da festa do divino; os estabelecimentos comerciais como a loja de 1,99; a casa da moça que “*vende um monte de coisa, vende pijama, minha mãe compra um monte de coisa dela*” (Sofia), onde teve destaque o “*mercado grande*” que havia aberto há pouco tempo, em contraposição ao mercado pequeno que fechara. Tantas indicações manifestavam uma contrariedade à efusão de relações anônimas (cada vez mais presentes nos espaços urbanos, como salienta Augé, 2010) e apontavam a densa rede de relações sociais, especialmente familiares, que as crianças possuíam no espaço do bairro e que criavam territórios e itinerários particulares.

No ônibus, ainda, as crianças mantiveram-se à vontade para fazer bagunça, expor seus pontos de vista naquele espaço em movimento e em demonstrar abertamente a alegria e o prazer que experimentavam com aquela experiência. Como crianças, dentro do contrato social posto culturalmente, como compreende Mayol (2008), esse tipo de exposição efusiva era permitido e, apesar de gerar olhares curiosos, não era o que gerava o maior estranhamento das pessoas. O que parecia ser estranho para os adultos do ônibus, era o fato de ver um grupo de crianças de oito anos portando gravador, máquina fotográfica e tecendo comentários sobre os espaços do bairro, como também sobre as

condições do transporte que nos deslocava. Essa situação parecia promover uma quebra na dinâmica social preponderante, que caracteriza o ônibus, ainda mais no horário do meio da tarde, como um território adulto, onde as pessoas estabelecem poucas relações entre si, mas, principalmente, por evidenciar outra forma de infância, pouco vista no espaço público, que opinava e era questionada por uma pessoa adulta sobre questões espaciais e sociais.

Na volta de nossa viagem de ônibus as crianças não tiveram tanto espaço, sendo “engolidas” pela multidão que lotou o ônibus antes dele dar partida. Trago um trecho de meu diário:

a viagem de ônibus que nos levou de volta ao bairro foi mais tensa. Como o ônibus saiu muito lotado, não conseguíamos estabelecer nenhuma conversa, já que as crianças ficaram separadas por um corredor saturado de pessoas. Eu fiquei em pé no corredor e não conseguia ver todas ao mesmo tempo, o que também me deixou incomodada [...] eu estava “espremida” próxima a Marine, que estava sentada num banco de corredor, vi várias vezes bolsas e braços de pessoas baterem em sua cabeça e desarrumarem seu cabelo. Ela olhava incomodada e arrumava o cabelo de novo. Aos poucos, o ônibus foi esvaziando e nós também pudemos descer – aliviadas. (Diário de campo, 22/03/2013).

Esse momento de nosso passeio salientou as condições de transporte da cidade, comumente motivo de críticas da população. As crianças não fizeram comentários espontâneos sobre esse assunto, assim como não o fizeram sobre a falta de calçadas do bairro. Em relação a estas últimas, entretanto, elas notavam a falta de planejamento no sistema viário do bairro, em que as ruas têm sido asfaltadas privilegiando o espaço dos automóveis e sem preocupação com as calçadas, já que se viam obrigadas a andar em terrenos irregulares, pequenos e esburacados, com mato e areia, ou mesmo na própria rua, após a passagem dos automóveis. Em nossas caminhadas pelo bairro o trânsito pelas ruas mais movimentadas configuraram momentos de tensão e marcaram a única situação em que me entregaram as câmeras e gravadores.

Em ambas as situações a que estavam submetidas, legitimadas cultural e politicamente no bairro, tanto no apinhamento do ônibus,

como na exposição ao perigo do trânsito, portanto, demonstraram desconforto e tensão visíveis nos olhares e gestos. Esses acontecimentos, em que não tinham proteção especial, não se diferenciando significativamente de outros transeuntes da cidade, apontavam as condições não ideais para circulação das crianças nas cidades, bem como pautavam, por momentos, a reflexão sobre “não lugares” propostas por Augé (2010). Ali, diferente do observado nas adjacências de suas moradias, havia campo frutífero para a real possibilidade do anonimato, ressaltando a complexidade das dinâmicas dos espaços urbanos.

Esse horizonte do anonimato e impessoalidade era percebido pelas crianças e definia de certo modo alguns comportamentos. Quanto mais os espaços eram distantes de suas casas e ruas próximas, maior era a altura das músicas, cantos e falas. Talvez por se perceberem mais anônimas, com maior espaço para romper conveniências estabelecidas por um contrato social implícito, como expõe Mayol (2008). Isso ocorreu tanto em relação a nossas andanças pela Avenida Pequeno Príncipe como no caminho de volta da Lagoa da Conceição.

No entanto, preponderavam aos olhos das crianças os espaços repletos de significados compartilhados e de sentidos próprios assentados na cultura de pares e pela busca do conhecido que se dava a todo instante, parentes, pontos significativos que faziam surgir histórias, lembranças, fofocas, brincadeiras e diálogos que construíam sentidos coletivos. Tais práticas, além de fomentar os laços de amizade, potencializavam a noção de pertencimento social a um lugar. Além disso, tal sentimento se expressava na familiaridade e domínio que as crianças demonstravam em relação aos espaços, sendo a diversão a tônica da ação de andar livremente pelo bairro, em especial em situações que marcavam a saída de suas rotinas.

Nessa situação, ainda, questionei as crianças sobre as condições do transporte que vieram após uma situação específica no interior do ônibus...

- Zuuuu!

Muitos risos.

Sofia- Zu, a Raquel deu um pulão!

Z- [...] Vocês acham que esses bancos são confortáveis para vocês?

- sim. Não. Não. Não.

Talita- está grudando nas minhas costas (Comentários de concordância).

...

Z- vocês acham que o ônibus é adequado para crianças?

Não.

Amanda- tem pouca segurança (todos riem e concordam)

Raquel- não tem cinto de segurança (dá um pulo de novo)... tá vendo?

Sofia- tem pedófilos

Ana – e também tem um ladrão que pode assaltar a gente. Tipo no episódio do Cristian (?) “mãos para cima, mão para cima” (faz voz grossa). Aí o Cristian “que mão para cima, o quê?” (risos). [referindo-se a um programa televisivo]

No terminal de ônibus, aguardamos a conexão que nos levaria novamente ao bairro, por aproximadamente 30 minutos.

Eu - Geralmente quando vocês pegam o ônibus demora bastante?

Siiim!

Eu- o que vcs acham dessa situação?

Raquel- muito chato!

Sofia- horrível, terrível (as outras crianças concordavam com a cabeça)

Eu- como vocês acham que isso poderia ser resolvido?

Raquel – se a gente viesse de carro ...de alguém...(insinuando que poderia ser o meu carro. Expliquei que não caberíamos todas nós...).

Eu - que poderia ser feito para que as pessoas esperassem menos?

Raquel- se os motoristas não fossem tão tolos, demoraria menos.

Ana – tipo, se os motoristas, que ficam lá sentados viessem e perguntasse se tá todo mundo pronto, daí chegava e saía

Amanda- é verdade!

Eu- e vocês Talita e Eduarda?será que o motorista é que decide?

(fazem não com a cabeça...indecisas)

Ana- ele deveria sair quanto tivesse todo mundo no ônibus.

Eu – e ele não sai por quê?

Ana – por que é o horário.

Sofia- por que ele é preguiçoso.

Eu- então vocês acham que a culpa é do motorista? Será que ele pode sair em qualquer horário?

- nããã!

Eu- Então a culpa é de quem?

Ana- é da empresa! (Todas concordam)

Amanda – eles esperam o ônibus encher bem para sair.

Assim, na avaliação das crianças, as principais problemáticas no uso do transporte público eram relacionadas à falta de segurança e ao desconforto. A ameaça da violência, sua relação com a pedofilia e a mídia, como vimos, era assunto frequente em seus cotidianos, fazendo-se presentes também no contexto em análise. Associado a isso, não havia cinto de segurança, indicando uma transgressão aberta e aceita socialmente às recomendações de segurança no trânsito, ouvidas com frequência pelas crianças em campanhas e noticiários televisivos.

A própria estrutura física do ônibus foi considerada inapropriada pelas crianças. O formato dos bancos é projetado para pessoas adultas, as crianças “pulam” (ainda mais sem o cinto) e o material “gruda” na pele. Este panorama acompanha as características de outros equipamentos urbanos, tais como restaurantes, lanchonetes, banheiros, etc., que raramente contemplam as especificidades das crianças. Também para Lopes e Vasconcellos (2009), Nubia Santos (2009), as crianças estão excluídas da organização de seus espaços, sendo estes programados pelos adultos e nem sempre atendem às necessidades ou desejos das crianças. O espaço não é suficientemente preparado para atendê-las (já que nem sempre as mobílias condizem com o seu tamanho ou suas necessidades) e sua participação nesses espaços não é considerada relevante politicamente (já que nunca são solicitadas para dar suas opiniões sobre a organização ou funcionamento urbano).

Já o número reduzido de ônibus, que fazia aumentar o tempo de espera, e o fato deles saírem superlotados era do conhecimento das crianças, pois eram vivências comuns em seus cotidianos e bastante comentadas pela população do bairro. A reclamação pelo “tempo perdido” e a conseqüente solicitação por mais horários de ônibus no bairro, era uma luta antiga da comunidade, de que as crianças participavam. Importante notar que o entendimento inicial sobre a causa do tempo excessivo de espera foi atribuída, ingenuamente, aos motoristas dos ônibus, que seriam preguiçosos, o que revela o

imediatismo da análise, presa ao que viam: os motoristas que ficavam parados, conversando, enquanto a população esperava. Porém, quando questionadas e incitadas a refletir um pouco mais, chegaram à conclusão de que os motoristas estão submetidos às ordens das empresas, obedecendo horários de saída pré-definidos.

Vale destacar também a solução sugerida por Raquel para resolver a situação, “*se a gente viesse de carro...*”. Tal ideia implicava prescindir do transporte público, e estava de acordo com a análise de Castro (2009) sobre o fato das cidades serem apresentadas às crianças (e às pessoas de modo geral), como um produto pronto “é assim mesmo”, desestimulando a ação. Por outro lado, desistir de usar o transporte coletivo, superlotando as rodovias de automóveis, é uma das atitudes frequentemente observadas em Florianópolis. Contudo, tal escolha é viável para quem tem melhores condições econômicas e não para grande parte da população, como era o caso de muitas crianças dessa pesquisa.

4.2.2.3 O parque infantil

Entre os espaços de circulação no bairro encontrava-se o parque infantil (equipamento urbano considerado, por excelência, um espaço programado exclusivamente para o público infantil nas cidades, mesmo que as crianças não sejam consultadas sobre a sua composição). Como o parque em questão se localizava a certa distância de suas casas e próximo a uma avenida movimentada, as crianças apenas tinham acesso a ele caso estivessem acompanhadas por algum adulto, portanto, era um espaço de trânsito esporádico, vinculado ao passeio e ao lazer - do mesmo modo como ocorria com a praia, o morro do Lampião e alguns lugares mais distantes de suas casas.

A fala de Ana “*toda criança gosta de parque*”, seguida da concordância das amigas, denota que aquele espaço era considerado por elas como um território infantil, garantido por direito. No passeio de ônibus que realizamos a parada no parque foi obrigatória e estava entre os espaços significativos previstos por elas para visitarmos: mercado, casa, local de trabalho de parentes e o “parquinho”. Cito o diário de campo 22/03:

Ao passarmos em frente ao parquinho, ainda no ônibus, a parada na volta já foi agendada, seguida dessa conversa entre Ana e Amanda:

Ana: toda criança gosta de parque...

Amanda: eu gosto de balanço e gangorra

Ana: eu gosto de balanço, ir na gangorra e na pontizinha e no escorregador! (Diário de campo, 22/03/2013).

Os quatro brinquedos indicados por Ana eram exatamente os que o parquinho continha. O parque do Campeche foi construído em 2011 sendo reconhecido pelas crianças como um espaço “legal” de lazer, que veio com o crescimento do bairro. Tratava-se de um espaço pequeno, localizado num trecho de terra e brita, canto de extensa área verde, propriedade da base aérea. Este ‘canto’ compunha um cruzamento de ruas (um dos lados bem próximo à Avenida, separado por uma cerca, pela calçada e ciclovia). Havia um banco de madeira para sentar disposto próximo aos brinquedos. A qualidade dos equipamentos era aparentemente boa, porém, eram poucas as atrações, como pode ser visualizado na Figura 9.

Figura 9: O parque infantil do Campeche localizado na Avenida Pequeno Príncipe



(Fonte: Arquivo pessoal).

Como território infantil coletivo, diferenciava-se de outros espaços, permitindo às crianças liberdade de expressão corporal e muito entusiasmo, risos, gritos. Estes comportamentos foram percebidos em

todas as ocasiões em que estivemos nesse tipo de espaço, no parque de meu condomínio residencial, no da Lagoa do Peri e no da Lagoa da Conceição (estes, entretanto, não eram de fácil acesso para as crianças; um por se localizar num condomínio privado e os outros dois por serem equipamentos de outros bairros, embora vizinhos ao bairro Campeche). Esses parques mantinham características diversas entre si em termos de tamanho do espaço e de mobiliário, sendo o parque do Campeche o menor de todos eles. Notei, também, que havia pouca variedade de brinquedos entre os parques. Estes, algumas vezes encontravam-se danificados, realçando a falta de investimentos públicos nos equipamentos.

Importante observar três aspectos envolvidos no uso dos parques. O primeiro deles, o entusiasmo com que este equipamento era recebido e rapidamente acessado pelas crianças. O segundo indicava a reinvenção das funções e formas de uso dos brinquedos, criando novas territorialidades infantis e maneiras próprias de fazer e de usar o corpo de forma individual e coletiva; os balanços a princípio feitos para sentar, eram utilizados em pé; a cerca protetora na ‘pontizinha’ se transformava em escalada, e assim por diante. A terceira consideração aponta que, após uma inicial exploração efusiva, as crianças sentiam-se desinteressadas pelos equipamentos e tornavam o espaço um lugar para o estabelecimento de conversas coletivas.

Esses aspectos assinalam a riqueza e a potência de criação possíveis através dos parques infantis na formação das crianças em diversas dimensões do lazer, culturas, artes e esportes, como também defende Ana Lucia Goulart Faria (2004). Esta acredita que os parques poderiam ser espaços amplamente explorados pelos órgãos públicos, sendo melhor preparados e realmente destinados ao convívio das crianças e de suas culturas. A partir da experiência dos parques infantis criados por Mario de Andrade na cidade de São Paulo¹²², essa autora

¹²² Como parte do projeto de urbanização da cidade, nos anos de 1930, o uso dos parques tinha como função uma educação não escolar dirigida para os filhos de classes operárias, espaço em que as crianças encontravam outras condições para viverem as suas infâncias, integrando cuidado, saúde, educação, assistência e cultura. “Enquanto as crianças estavam no parque, não estavam trabalhando, estavam conhecendo várias manifestações da cultura brasileira, estavam expressando-se das mais variadas maneiras, convivendo com a natureza e com pessoas de idade e origem étnica e cultural diversificadas [...] através das manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas, a infância e o operariado estavam presentes consumindo e produzindo cultura, abraçando,

analisa que os parques devem fazer parte do projeto de urbanização das cidades e podem ser espaços consagrados para propiciar, para além da ocupação das crianças nos brinquedos, a diversidade e a convivência entre segmentos sociais. Isso poderia acontecer na medida em que, nos parques, fossem desenvolvidos projetos sociais baseados no lúdico, em jogos e brincadeiras, em manifestações culturais, teatro, produções artísticas, práticas esportivas, favorecendo a produção da cultura e os encontros das crianças entre si.

4.2.2.4 Atividades Extraescolares

Em termos de atividades extraescolares, Talita, Marine, Amanda, Raquel, Sofia e Eduarda realizavam as aulas de teatro na Bilica (atividade abordada adiante) e não encontravam dificuldade de deslocamento, já que o local era próximo a suas residências. No início da segunda etapa da pesquisa, aulas de balé e musicalização na igreja Batista (da qual Raquel e Amanda eram adeptas) estavam sendo planejadas e seriam abertas para qualquer criança da comunidade (as aulas, entretanto, eram noturnas, a localização era dificultosa para ir de ônibus e também longe para ir andando. Nessa conjuntura, a participação nas oficinas pressupunha, para crianças dessa idade, a participação da família e condições de mobilidade). Já Ana praticava aula de judô a partir de um projeto vinculado à escola Januária. Ana conseguia participar das aulas porque a mãe de Antônio levava e buscava a ela, ao filho e ao Carlos, até o local das aulas (deslocando-se "a pé", os quatro andavam por cerca de 4 quilômetros, considerando a ida e a volta).

O projeto de judô era fruto da iniciativa de uma professora com formação nesse esporte, que se encontrava afastada das aulas regulares na escola. Pelo fato da escola não ter um espaço adequado, as aulas de judô eram realizadas no salão da Sociedade Amigos do Campeche (SAC), que sediava o espaço por um valor "simbólico", conforme informou a professora. Oferecidas duas vezes na semana, no turno matutino e vespertino, a prática esportiva destinava-se a meninos e meninas estudantes da escola estadual preferencialmente, entretanto, como o número de aluna/os participantes era baixo, as vagas eram

portanto, o país e dando vida a pedagogia das diferenças e das relações” (FARIA, 2004, p.63).

estendidas para a comunidade em geral. Entre 30 crianças matriculadas no turno da manhã na escola, apenas três compunham o projeto, entre elas Ana, Carlos e Antônio. Quando tive a oportunidade de acompanhar uma das aulas de judô, percebi que havia apenas duas meninas e aproximadamente dez meninos na turma da tarde, já na turma da manhã não havia nenhuma menina (o que marcava essas aulas como um território de meninos).

Nesse contexto, as escolas públicas têm desempenhado um papel importante de disponibilização de seus espaços para a efetivação de oficinas vinculadas a práticas artísticas, esportivas e de lazer, como aponta Nelson Marcellino (2007). Entretanto, as aulas de judô ofertadas via escola estadual não eram de interesse de muitas crianças, haja vista que, dentre 30 alunas/os, apenas 3 frequentavam o projeto. As oficinas de karatê e futsal, realizadas na escola municipal em que estudavam Amanda, Raquel e Eduarda, não eram frequentadas por nenhuma das meninas no período da pesquisa. Essas atividades que ocorriam no interior da própria escola, durante a semana, apresentavam problemas de permanência de professores nos projetos (e assim, de continuidade) dificultando o engajamento das crianças. Além disso, eram poucas as opções disponíveis, sendo muitas delas pouco atrativas para as crianças. Esse dado aponta a incompatibilidade entre as políticas públicas e os reais interesses daqueles a quem elas são destinadas.¹²³

Dessa maneira, a dificuldade de mobilidade, bem como a incerteza da continuidade das atividades ofertadas e a falta de outras opções gratuitas no bairro eram reclamações constantes das famílias e das próprias meninas. Marine, Eduarda e Sofia relatavam com frequência que gostariam de fazer aulas de dança ou balé, *"perto do hiperbom tem um lugar, tem uma academia de dança, tem apresentação e tudo, dai alguém da família tem que ir ver... mas a minha mãe trabalha... também sei que tem que pagar, não sei quanto que é nada, mas queria fazer"* (Marine). Conforme a mãe de Sofia *"eu queria que*

¹²³ Sobre a definição das práticas a serem ofertadas, em caráter de políticas públicas. Suassuna et al. (2007) chama a atenção para o fato de que muitos projetos são elaborados abstratamente. Idealizados por interesses e ideologias de grupos particulares (classe, gênero, raça/etnia, geração), tais projetos, muitas vezes, não condizem com as demandas da população, contudo, mantêm a expectativa de que as crianças se adaptem a eles, colocando as políticas como favor e não como direitos. A autora destaca, com isso, a importância de ouvir os interesses daqueles a quem a intervenção está dirigida, o que nos faz pensar na comum exclusão das crianças nessas decisões.

ela fizesse natação, mas não tenho como levar, não dá pra deixar ir sozinha... a gente quer comprar um carrinho, mas tem que ir devagar, a gente mexeu na casa... e fica caro para pagar... tinha que ter em algum lugar".

A mãe de Raquel e Amanda, quando aventava a possibilidade de Raquel participar das aulas de judô, condicionava *"tem que ver se eles vão dar o passe [de ônibus]... senão não tem como ir"*. Sem exceção, todas as mães com quem conversei gostariam que as/os filhas/os fizessem atividades esportivas, mas concluíram *"não tem nada no bairro"* para as crianças, *"tem na cidade, no centro, mas fica longe, não tem como levar"* (citaram o Instituto Estadual de Educação no centro de Florianópolis como exemplo de um espaço que tem danças, ginástica, vôlei, etc.).

Assim, impedidas geográfica e financeiramente de realizarem atividades em locais mais distantes de suas casas – por uma questão relacionada à mobilidade (não ter quem pudesse levá-las e buscá-las), mas principalmente devido ao orçamento familiar – as meninas viam suas opções no bairro bastante restritas, gerando sentimentos de exclusão e impotência e estabelecendo, desse modo, a reflexão sobre outra característica do bairro e das cidades, relacionada à segmentação social no uso dos espaços.¹²⁴ Evidencia-se que equipamentos esportivos, de lazer ou cultura geral, que são partes das paisagens das cidades, inclusive cada vez mais presentes no Campeche por conta da crescente urbanização, não são de livre acesso e não estão disponíveis, na mesma proporção, para todos os moradores.

Para autores como Dulce Suassuna et al. (2007), Alessandra Mendes e Paulo Henrique Azevedo (2010), isso se deve à privatização desses equipamentos dirigidos à parcela da população que tem maiores condições econômicas para pagar; a sua concentração em determinados

¹²⁴ Vale marcar que a existência de espaços como a Fundação Cultural Simpório, localizada no bairro, que tem como um dos principais projetos a Escola Livre de Música (com aulas oferecidas gratuitamente para a população) não foi citada em nenhum momento pelas crianças ou adultos participantes da pesquisa, sendo também desconhecida por mim no momento da pesquisa. Ou seja, ou a informação não é estendida a toda a população ou, parcela da população não cogita sua possibilidade de participação por diversos fatores. Um deles, podemos aventar, é o deslocamento até o local, o que exigiria o uso do transporte, seu pagamento, a disponibilidade de uma pessoa adulta para acompanhar as crianças, variáveis quem apontam o problema da mobilidade como importante no âmbito das cidades.

centros das cidades; às desigualdades sociais e ao desalinhamento entre políticas públicas e demandas das populações. Essa realidade fragmentada e setorializada é visível no bairro estudado nessa pesquisa, já que nele inexistem teatros, cinemas, museus, bem como espaços coletivos para práticas físicas (pistas de skate, pistas de atletismo ou quadras esportivas). Ainda existem, como descrevi anteriormente, academias de práticas físicas, escolas de danças e de artes destinadas às crianças, porém estas são pagas, inviabilizando a participação de crianças de camadas populares.

4.2.2.5 Finais de semana...

Perguntadas sobre como passavam os finais de semana, as meninas inicialmente tiveram dificuldades em nomear atividades ou espaços de lazer no bairro. Citaram festas de aniversários de familiares, visitas às casas de parentes e amigos e, no decorrer de nossas conversas, eventos locais ligados a práticas culturais locais, festas promovidas pelas escolas ou pelas igrejas e eventos promovidos pela Bilica. Poucas foram as referências a atividades fora do bairro. Raquel e Amanda referiram suas participações em campeonatos de skate, já que tinham um tio que se destacava nesse esporte, porém, a pista de skate ficava nas redondezas e algumas saídas ao bar da Marcinha.

Entre as festas escolares, foram citadas especialmente as festas juninas; entre as religiosas, estava a anual Festa do Divino Espírito Santo, referida principalmente na casa de Sofia e Marine, que já haviam participado como personagens do desfile ou da “encenação” (orgulhosas, me mostraram os álbuns de fotografias). Já as festas da igreja Batista, por exemplo, aconteciam com regularidade (dias das crianças e outras datas comemorativas) e tinham muitas atrações dirigidas às crianças, brincadeiras e brinquedos infantis, como relataram Amanda e Raquel. Entre as práticas culturais próprias do bairro, vinculadas ao lazer e ao folclore, as crianças e famílias, citaram reiteradamente as apresentações do Boi-de-Mamão que ocorriam em diversos eventos, como na Feira do Cacareco (evento anual), em eventos promovidos pela Bilica, nas festas juninas das escolas, em encontros promovidos por candidatos a vereadores ou prefeitos em período de eleição.

Cito um trecho de meu diário em que Marine me convidava para participar:

Passei em frente a casa da avó de Marine e Sofia. A primeira estava no quintal [...] me convidou para uma festa no dia seguinte (sábado), com Boi-de-Mamão, no terreno ao lado da Bilica. Questionei, mas será que eu posso ir? De quem será a festa? [...] não sei, acho que é de um político aí, vai ter também cama elástica e outros brinquedos, disse sorrindo. (Diário de campo, 245/08/2012).

Algumas crianças participavam ativamente da apresentação do “Boi” nas festividades, não apenas como expectadoras, mas como personagens da brincadeira, como Ana conta “*sempre sou a Bernunça*”.¹²⁵ Quando perguntei às meninas sobre se gostavam e porque gostavam do Boi-de-mamão, riram imediatamente.

Sofia- a Marine gosta, ela foi pegada pela Bernunça (risos)

Ana- eu já fui a Bernunça pequeninha.

Marine - gosto, porque é ...mexe o corpo

Eduarda- deixa a gente agitado

Marine- deixa...animado

Todas – é, é animado

Sofia- tem muita criança que ama!

A apresentação do “Boi”, assim, era motivo de encontro das pessoas da comunidade, especialmente das crianças, e definia a programação de lazer de muitos finais de semana. Marcellino, Felipe Barbosa, Stéphanie Mariano (2006) esclarecem a diferença entre lazer/mercadoria/consumo do lazer de criação e participação culturais. O segundo, para os autores, proporciona a produção cultural *da* criança enquanto o primeiro, a produção cultural *para* a criança, já que se estrutura para que a criança permaneça passiva, recebedora e não produtora do lazer, em situações onde as crianças possam se reunir, exercitando as interações sociais e construindo comunidades através da partilha de valores sociais e culturais.

O Boi-de-mamão, igualmente, compunha significativamente a noção de pertencimento à cultura local, visível na postura das famílias

¹²⁵ Algumas crianças estudantes da escola Januária haviam declarado que corriqueiramente, nas ocasiões das apresentações nesses espaços comunitários, encenavam um dos personagens da brincadeira. Outro exemplo da familiaridade com essa prática cultural.

das crianças. Numa ocasião em que perguntei como havia sido a apresentação do “Boi-de-mamão”, a mãe de Talita ri, feliz “*estava muito bom! Divertido mesmo, rimos um monte. Teve no sábado e no domingo*”. Ela diz gostar muito dessa festa, referindo com alegria e um orgulho quase pessoal o fato do grupo tradicional que apresenta o Boi no bairro, estar se preparando para uma apresentação em São Paulo. Fala que acha legal ir se “*espalhando isso*”, “*tem que ter cada vez mais*”.¹²⁶ Para Cordeiro e Costa (1999), o sentimento de pertencimento está relacionado tanto às práticas organizadas pelo coletivo do bairro, como às voltadas ao folclore local e cultura tradicional, veiculadas principalmente por certas unidades sociais e relacionadas a pontos específicos agregadores no bairro, uma rua, uma freguesia, algum estabelecimento, uma igreja, um centro histórico, etc..

4.2.2.6 Policlínicas e Unidades de saúde

Espaço público frequentemente referendado por elas em nossas conversas foram as Policlínicas e Unidades de Saúde.¹²⁷ As falas de Amanda e Raquel, sobre a policlínica localizada no Rio Tavares em funcionamento desde fevereiro de 2009, expressaram esse aspecto:

Amanda- todo o dia tem alguém doente lá em casa e a gente vai.

Raquel- todo dia não, toda a semana. Um dia fui eu, outro meu irmão, outra minha irmã, outro meu pai e minha mãe.

No período da pesquisa foram muitas as vezes em que passei para buscar Ana em casa e ouvi a mãe dizer “*tive que levar ela na policlínica hoje*” ou “*se não melhorar vou levar ela no médico*”. Marine, Sofia e Eduarda, igualmente fizeram referências à policlínica, devido a

¹²⁶ Tem sido cada vez mais comum em Florianópolis, os grupos que apresentam o Boi-de-mamão serem contratados para comporem o quadro de entretenimento de festas de aniversários privadas, principalmente em salões de condomínios residenciais. O folclore desconectado de suas raízes, para Canclini (2005), se aproxima do “espetáculo”, de uma importação que finge garantir uma relação mais estreita com culturas locais e voltadas ao folclore.

¹²⁷ As unidades de saúde, junto com as casas e escolas também foram indicadas pelos jovens como os principais espaços de circulação no bairro na pesquisa de Neiva Assis (2011).

febres e gripes, ou através de histórias sobre situações em que, doentes, realizaram procedimentos nessa instituição de saúde, por exemplo, nebulização devido a bronquites.

Os assuntos relacionados à saúde suas ou de seus familiares, geralmente irmãos, eram referenciados por idas à policlínica, e se configuravam como motivos de debate entre elas. Sobre sintomas, diagnósticos e tratamentos encontravam similaridades, como as dores de barriga de Ana e Amanda, as bronquites de Ana, Eduarda e Amanda e também diferenças nos tratamentos. Emitiam opiniões sobre os cuidados mais adequados para determinados problemas, etc., em especial os respiratórios: não cansar, xaropes, não exposição ao vento, etc., evidenciando conhecimentos significativos nessa área, reproduzindo o discurso aprendido dos adultos e dos especialistas da área da saúde.

As alusões ao dentista eram também comuns. Ana, Raquel e Marine criticaram as atitudes de dentistas que oferecem pirulitos ou balas na saída, *“não estraga o dente?!”*, diz Marine, assunto que gerou muitas risadas e brincadeiras entre elas. Também avaliaram o próprio funcionamento das instituições, como a falta de um profissional e *“ninguém do postinho avisa!...eu não fui à escola tudo, ele não foi...outro dia tenho que faltar de novo da aula”* (Marine), a demora na marcação de exames e a dos médicos para chamar ao atendimento, além da falta de profissionais de saúde *“nunca tem médico”* (Sofia).

As críticas aos serviços de saúde eram ouvidas pelas crianças via família e comunidade. A mãe de Sofia relatou várias brigas que teve no posto e na policlínica de saúde. Com a ajuda de Sofia, contou que numa delas, em que o filho mais novo estava febril, atirou o termômetro no chão, na frente do médico. Segue a descrição dessa situação (07/2012):

Havia esperado “um tempão” pelo atendimento para então, após invadir a sala, descobrir que não havia médico na unidade. Achava “uma falta de respeito com a população”. Quando ele chegou tempos depois, ela questionou que, sendo um serviço 24 horas, deveria ter alguém substituindo-o na sua ausência. Ele então perguntou se ela tinha carteira assinada “se pagava imposto, por um acaso”. Ela ficou “muito indignada” e atirou o termômetro, saindo da sala sem o atendimento ao filho. Antes disse que sabia que “ao comprar uma bala, já pagava imposto”. (Diário de campo, 27/07/2012).

Assim a policlínica, que estava incorporada em seus cotidianos e era utilizada com regularidade, marcava um equipamento urbano que condensava funções agradáveis e desagradáveis: estar com a família, cuidar da saúde, saída da rotina, faltar da escola e lidar com deficiências do serviço e com embates socioeconômicos. Essa relação polivalente ultrapassava a função médica, recurso fundamental de tratamento a sua saúde, fazendo-se mediação para interações sociais e para sua inserção na política de saúde desigual do país.

4.2.2.7 A Biblioteca Livre do Campeche (Bilica)

Diferente dos demais estabelecimentos, a Bilica consistia num "elemento prático" direcionado, significativamente, às crianças. Para o grupo de meninas, era um espaço de passagem constante e se inseria como locus especial em suas redes de sociabilidade. Neste espaço realizavam aulas de teatro, participavam de eventos, emprestavam livros, encontravam pessoas - como anuncia o site da Bilica, "um lugar de encontrar leitura, arte e cultura" (<http://bilica.org.br/>). Além disso, foi um espaço em que realizei vários encontros com as meninas (Figura 10). Por esses motivos, esse estabelecimento mereceu uma caracterização mais ampla.

Figura 10: Fachada da Biblioteca Livre do Campeche (Bilica)



(Fonte: <http://googlemaps.com>)

A Bilica, única biblioteca localizada fora das escolas na região, é um espaço destinado à comunidade, sob responsabilidade de uma associação privada. Conforme histórico apresentado por uma das sócias, responsável pelo funcionamento cotidiano do espaço, em 2007 um grupo de moradores organizou a associação amigos da Bilica. Professores/as universitários/as que buscavam fixar residência no bairro, migrantes em sua maioria, pais e mães de crianças com idade por volta de sete anos na época, viram-se incomodados com a falta de espaços coletivos para as crianças no Campeche. Percebiam que havia limitada diversidade de atividades para seus filhos no cotidiano do bairro, que dividiam o seu tempo entre suas escolas – algumas fora do bairro –, suas casas e a praia no verão. A ideia inicial era montar um centro de cultura, porém, diante de dificuldades operacionais, o projeto voltou-se a uma biblioteca, a princípio infantil, cujo acervo inicial contou com os livros dos próprios filhos dos associados, seguido de doações da comunidade local e não local. Como tais doações extrapolaram o universo da literatura infantil, a biblioteca foi se expandindo, contando hoje com significativo acervo literário destinado a todas as idades, sendo definida como

um ponto de encontro e de cultura, onde crianças, adolescentes e adultos encontram um interessante acervo e outros materiais culturais para tomar emprestado gratuitamente, e também apoio para realizar pesquisas e tarefas escolares [...] o projeto tem como princípios o trabalho voluntário, o acesso livre e a valorização da cultura” (<http://Bilica.org.br/>).

A associada conta que tiveram dificuldades para encontrar um local para instalação da biblioteca, sendo que o movimento inicial foi vinculá-la, pelo menos espacialmente, a outra instituição instalada no bairro, a escola Januária, a igreja católica ou o centro comunitário, por exemplo. Porém, devido à obrigatoriedade de "*montar e desmontar*" todo o arsenal de livros e os mobiliários (já que esses espaços também atendiam a outras finalidades) e ao crescimento do acervo, decidiu-se por alugar um espaço comercial na Avenida, tornando-a um espaço próprio. Questionamentos sobre se daria certo ou não, foram frequentes principalmente em relação à adesão dos moradores locais, que "*no início ficaram curiosos, olhando sem entrar...precisava conversar sobre o que tinha aqui...alguns ainda não entram, os mais antigos, olham e só*

cumprimentam mas hoje vem muita gente, nem que seja para pegar um livro de receita". A biblioteca permanentemente contava com o auxílio da comunidade para manter-se atuante, fosse através de doações de livros e outros materiais ou de uma quantia (livre) em dinheiro para arcar com as despesas, ou ainda, mediante o trabalho voluntário dos/as funcionários/as (geralmente pessoas aposentadas) que zelavam pela funcionalidade cotidiana do espaço - abrir e fechar o espaço, receber, orientar e atender o público, etc.

Em sua estrutura, a biblioteca contava com uma sala dividida por prateleiras com livros (didáticos, acadêmicos e literários), cds e dvds, um espaço infantil, com uma mesinha com cadeiras, uma poltrona, uma mesa da recepção (com computador, fichários e outros materiais); um banheiro e outra sala nos fundos. Menor que a primeira, esta sala era arranjada por uma mesa grande, retangular e cadeiras, uma prateleira com objetos, caixas de papelão num dos cantos e uma lousa na parede; servia à realização de reuniões, de projetos oferecidos gratuitamente à comunidade, geralmente por moradores do bairro, como aulas de yoga, de inglês, de ginástica, de violão, de canto e de teatro infantil.

Estes projetos continuados ofertados pela comunidade costumavam ter público interessado, entretanto, eram marcados pela instabilidade de oferta e de continuidade. Vale assinalar que o espaço era aberto para atividades em qualquer área, entretanto, poucos projetos desse tipo eram dirigidos ao público infantil, embora o que existia tivesse um caráter permanente, que era o curso de teatro. No momento da pesquisa, este era o único projeto dirigido às crianças, conduzido por uma estagiária do curso de artes cênicas da UDESC, portanto, ocorria durante o semestre letivo da Universidade. No passado, a biblioteca havia empreendido um projeto regular de contação de histórias para as crianças que acontecia mensalmente aos sábados, financiado por uma política cultural relacionada ao governo. Porém, esta atividade teve a duração de 10 meses, sendo encerrada por falta de verbas, lamentou a associada.

A limitação de projetos regulares/semanais destinados às crianças não impedia que a Bilica tivesse outras ações destinadas às crianças, sendo a preocupação com a infância uma marca importante da Associação desde sua origem, como vimos. Assim, o primeiro ambiente encontrado ao entrar na Bilica era o infantil, com livros infantis e infanto-juvenis cuidadosamente dispostos, tendo a mesinha e as cadeirinhas no centro. Da mesma forma, na sala dos fundos havia nas prateleiras materiais para as crianças realizarem atividades artísticas

(tinta, miçangas, tecidos, colas, tesouras, fitas, etc.). Este material poderia ser utilizado nas aulas de teatro ou em outros eventos pontuais promovidos pelo espaço (aniversário da Bilica ou outra comemoração). Igualmente, o lugar se configurava como um dos poucos pontos de divulgação de informações sobre eventos culturais voltados à infância na comunidade (como apresentações de Boi-de-mamão, Feira do Cacareco Mirim), ou fora dela (Festival de Teatro Infantil e Festival de Cinema Infantil). Ações como contação de histórias, geralmente acompanhadas por apresentações de Boi-de-mamão e apresentações do coral (que ensaiava semanalmente na biblioteca), ocorriam eventualmente aos finais de semana.

Importante pontuar que na maior parte das vezes em que estive lá durante a pesquisa encontrei pelo menos uma criança olhando os livros, emprestando-os ou devolvendo-os junto à recepção. As menores comumente estavam acompanhadas pelas mães (raramente encontrei com algum pai) e as maiores muitas vezes se encontravam sozinhas. Assim, a Bilica se incluía como um importante território infantil relacionado à cultura e ao lazer na comunidade.

Para as crianças participantes da pesquisa, que eram também alunas das aulas de teatro lá ministradas (com exceção de Ana), tratava-se de um território incorporado ao espaço do bairro, que compunha de modo importante o cenário em que realizavam seus trajetos diários e que alterava de modo significativo os seus cotidianos, na medida em que neles imprimia um campo de possibilidades culturais, de estudos, de leitura e de lazer, antes ausente. O acesso aos livros e àquele espaço as incluía no acervo da cultura, permitindo que se apropriassem de conhecimentos que transcendiam o seu cotidiano imediato, ampliando as oportunidades de ler e escrever para além do contexto escolar, opção nem sempre presente para as camadas sociais populares. No âmbito psicológico, igualmente, ‘pegar’ um livro e gostar de ler parecia motivo de orgulho e aumento da autoestima, tanto de suas partes como de suas famílias. Como dizia Sofia “*eu adoro ler...sempre pego livro na Bilica*”, ao que era confirmada, com orgulho, pela mãe “*Sofia gosta muito de ler, sempre tem um livro da Bilica aqui em casa, devolve um e pega outro*”.¹²⁸

¹²⁸ Vale complementar que no dia em que conheci a casa de Sofia, a mãe fez questão de mostrar que no quarto de Sofia, apesar de pequeno, cabia uma escrivaninha e uma prateleira para ela “*guardar os livros...estudar*”.

As meninas eram frequentadoras assíduas da Bilica. Pelos seus relatos não havia semana que não passavam por lá, “*pegar um livro para ler*”, “*devolver um livro*”, “*devolver o livro para a tia*”, “*falar com a [responsável pelo espaço]*”, “*ir na aula de teatro*”, etc. Incluída nos relatos de acontecimentos passados ou indicando suas ações e planos futuros, que envolvia as pessoas que lá trabalhavam e outras, a Bilica também marcava um ponto de encontro entre as crianças e adultos e entre as crianças “*falei com ela na Bilica*”, “*vi ela vindo para cá e daí eu vim*”.

A Bilica também foi um espaço que utilizamos para alguns de nossos encontros, já que havia uma tarde em que poderíamos usar a sala dos fundos, caso quiséssemos. Nesses momentos, eu apresentava um assunto para conversarmos, mediada por atividades que envolviam materiais artísticos (levados por mim, por elas ou os próprios materiais da Bilica), pela lousa fixada na parede ou mesmo por algum artefato/objeto que elas mesmas encontravam por ali. A coleção de livros *Mestres da Pintura*, os materiais para confecção do *Boi-de-mamão*, objetos relativos a eventos anteriores realizados no espaço dos quais elas participaram, folheto da Campanha relacionada à Violência contra a mulher, que referia a Lei Maria da Penha, entre outras, são exemplos de materiais dispostos na Bilica que gravavam assuntos e debates não planejados antecipadamente.

Nos momentos vividos na Bilica ficava evidente a familiaridade que revelavam com o espaço e o quanto o caracterizavam como “*delas*”, parte de suas histórias de vida. Reconheciam com segurança o funcionamento do lugar e seus recursos (localização dos objetos, horários e características dos funcionários). Numa tarde Sofia e Marine solicitaram

-Zu, vamos ouvi música?.

- não trouxe nenhum CD hoje meninas...

-tem aqui Zu! Vamos pedir para o Fulano, é só escolher, podemos pegar qualquer um e depois devolver!

Também revelavam cuidado com o espaço “*não sei se dá para escrever com essa caneta no quadro Zu, pode manchar... tem que ver*”; “*vamos emprestar do [voluntário que cuidava da recepção naquele dia], é só devolver direitinho depois*”. Ao final de nossa tarde, auxiliavam na organização e guarda dos materiais, na arrumação das cadeiras nas mesas e na própria limpeza do chão.

As aulas de teatro oferecidas nesse espaço contribuíam de maneira significativa para o estreitamento do vínculo com a biblioteca, com as associadas da biblioteca, especialmente com a associada responsável direta pela viabilização do projeto e que permanecia mais tempo na biblioteca. Desde que o projeto iniciou, há dois anos, essas meninas mantiveram algum tipo de relação com essa atividade. Apesar de não participarem efetivamente da primeira turma, por coincidir com o horário da escola, acompanharam as oficinas através de participações das primas ou vizinhas e da presença esporádica em alguma das aulas. Na segunda e terceira configuração das turmas, contudo, eram figuras centrais, como veremos.

4.2.2.8 Bilica e as aulas de teatro

A divulgação do curso de teatro era realizada na biblioteca, de “boca em boca” e também pelo site da biblioteca. Ofertadas uma vez na semana, no turno vespertino, essas aulas eram dirigidas tanto a meninas como aos meninos de até 12 anos, porém, o número de meninas havia sido sempre superior. Na primeira configuração do grupo, havia um menino e aproximadamente seis meninas (conforme relato da professora). A primeira configuração que pude acompanhar, (então a segunda do projeto), contava com três meninos, irmãos mais novos das meninas que, com elas, somavam o número de oito alunas/os; já uma terceira configuração (que ocorreu na passagem de um ano para outro) os meninos menores, às vezes, participavam das aulas, mas estas se tornaram destinadas exclusivamente às crianças maiores, o que excluiu o público masculino. Ou seja, historicamente as aulas de teatro estavam se configurando como um território infantil de meninas, o oposto das aulas de judô, frequentada basicamente por meninos. Esses dados indicavam que a reprodução dos binarismos nas relações de gênero não se restringia apenas aos meios escolares ou mesmo familiares, mas também segmentava o uso dos espaços no bairro.

Uma das características do projeto de teatro era a busca de integração com temas locais, como o folclore e as paisagens do bairro. O primeiro projeto que acompanhei incluía um estudo sobre a história do Boi-de-mamão junto às famílias das crianças. Para tal, as crianças elaboraram um roteiro de entrevistas e depois confeccionaram o boi com sucatas. Essa foi uma atividade animada como pode ser observado nesse registro,

quando cheguei na sala, as crianças menores estavam pintando em folhas A4 e as maiores rodeavam uma cartolina onde escreviam um questionário sobre a história do Boi-de-mamão. Já haviam elaborado algumas questões que deveriam ser resolvidas com a família, “com gravador e tudo”, explicaram. Ajudei na elaboração da última questão. A professora confessa que não conhece nada sobre o boi e, diante da cara de espanto das meninas, explica “é que eu não sou daqui, gente”. (Diário de campo, 14/09/2012).

O fato da professora não conhecer o Boi evidenciou um saber próprio das crianças, parte de seus cotidianos desde pequenas, (assim como de seus pais e amigos) e que “*era daqui*”, o local que elas viviam. Esse projeto não foi, porém, terminado, apesar das aulas continuarem, talvez ele não fizesse o mesmo sentido para a professora e para as crianças. Nos momentos em que estive com elas na sala da Bilica, no período de férias em que não estavam tendo aulas de teatro, elas reclamavam muito “*olha, e o nosso boi?*”, “*ficou abandonado*”, “*temos que terminar!*”.

As duas horas semanais de teatro, além de propiciar o contato com a Bilica e um aprendizado relativo à representação cênica, constituía-se como um espaço de interação entre as crianças, um ponto de encontro como preconizava o projeto da biblioteca, o que era de grande interesse para as meninas e também para as suas famílias. Segundo a mãe da Talita “*faço questão de levar [a filha para as aulas], mas tem gente que não se interessa, tem que aproveitar porque nunca tem nada e elas ficam sem fazer nada, só em casa*”. O teatro era uma das poucas atividades gratuitas a que sua filha (bem como outras crianças) tinha acesso no bairro, por isso era extremamente valorizado. Um exemplo dessa valorização foi o fato de que na ocasião da primeira visita à casa de Talita, a mãe sugeriu a exibição do vídeo produzido pela primeira turma de teatro (composta por conhecidas e parentes da qual as meninas ainda não participavam diretamente). O vídeo referia-se a um filme em que as crianças criaram roteiros e encenaram, envolvendo o próprio espaço da Bilica, o caminho para a praia e a praia. Ao final da apresentação a mãe de Sofia lamenta “*deveria ter mais, disseram que iriam fazer, mas não teve mais*”. Essa fala denunciava a expectativa que nutria em relação ao projeto de teatro, de resultar em produções efetivas e, quem sabe, em sucessos pessoais para as crianças, o que também era

sentido pelas meninas “*a gente não tá ensaiando nada...tá chato...não tem nenhuma apresentação...*”, reclamava Talita com a concordância das amigas.

Quanto à interação entre as crianças durante as aulas observei uma dinâmica semelhante a encontrada em algumas ocasiões na escola. Em alguns momentos era pautada em brincadeiras, diversão, gestos carinhosos e de camaradagem, bem como de posturas colaborativas na realização das atividades, o que promovia experiências de grupo “organizado”, como define Sartre (2002), em que predominavam interesses compartilhados entre os integrantes, como foi o caso da confecção do Boi-de-mamão, por exemplo. Em outros momentos das aulas de teatro, como contraposição, a dinâmica do grupo se sustentava por conflitos e provocações, em que cada criança buscava seu lugar mediante imposição de suas próprias vontades, atitudes de intolerância e falta de negociação, “*não tô afim*”, era um frase comum. Conforme Sartre (2002), nesse momento, estava-se construindo, ao contrário da experiência de grupo organizado, um coletivo em “*série*”, cada qual com objetivos pessoais, ocupando o mesmo espaço e não conseguindo trocar entre si a ponto de estabelecer uma ação conjunta.

Essa dinâmica provocava desânimo na professora que não conseguia concluir os objetivos propostos para as aulas “*não dá, elas não param de brigar*” e também nas crianças, com a sensação de que na aula nada acontecia, “*não fizemos nada hoje*”, “*foi chato*” “*a Fulana ficou só incomodando*”. Havia expectativas também da professora em relação ao cumprimento de tarefas solicitadas e que não eram cumpridas, o que gerava cobranças, criando tensões entre crianças e professora. Esses momentos em que as relações pareciam se institucionalizar geravam desconfortos tanto na professora quanto nas crianças, posicionando o sentido das aulas de teatro e sua própria existência, momentaneamente, num futuro incerto.

Assim, muitas vezes esse território destinado a elas no bairro, a aula de teatro, era transformado “em outro território”, pelas transgressões de regras estabelecidas e visível recusa da efetivação da proposta apresentada pela professora, o que inviabilizava o projeto do grupo para aquele dia, frustrando a professora e a elas próprias. Essa postura imprimia uma relação paradoxal com o teatro e com as expectativas que tinham em relação às aulas, uma vez que reclamavam da falta de resultado do curso de teatro na forma de apresentações de peças, mas não se colocavam suficientemente na postura de aprendizes daquela “*tarefa*” em que estavam se propondo a participar. Tal

conjuntura recoloca em pauta o que foi discutido sobre algumas ações das crianças na instituição escolar, quando estas parecem ser mediadas pela visão de que ser criança é transgredir e seguir sempre as vontades imediatas, impossibilitando o reconhecimento do outro como mediador essencial e de si mesmas como agentes importantes naquilo que vivenciam.

4.2.2.9 Igrejas: forte espaço de sociabilidade

No que tange aos preceitos religiosos, vale destacar que todas as famílias eram adeptas de uma religião cristã (católica, batista, universal ou adventista), o que confirma a consideração de Cassab (2001) sobre as religiões terem penetração ampla em segmentos sociais populares. Contudo, a relação com a igreja era vivida de modos diferentes pelas meninas. Ana (adventista) e Eduarda (católica) se referiam pouco à igreja no dia-a-dia, acompanhavam as mães à igreja aos finais de semana *“a gente sempre vai, é legal”* (Ana). Para Marine e Sofia o envolvimento com a religião católica era revelado especialmente pela vinculação às festas tradicionais promovidas pela paróquia – Terno de Reis e Festa do Divino Espírito Santo que eram vividas intensamente pela família toda (organização e execução). Na primeira visita à casa delas, mostraram o álbum de fotografias da Festa do Divino, onde Sofia e Marine haviam encenado papéis importantes na cerimônia. Sobre essa participação, a mãe de Sofia falou com orgulho da filha, confessando que na verdade era um sonho dela quando criança, *“me realizei e nesse ano a Marine tem a família (da parte de pai dela) envolvida também”*.

Fora isso havia poucas referências de Sofia e Marine sobre idas a igreja. Aos olhos de Sofia *“minha mãe não é muito de igreja”*. Numa conversa com Sofia e a mãe, na sua casa, esta última mãe fez críticas a *“essas religiões que enganam os trouxa [...] que ficam pedindo dinheiro”*. Faz referência à proliferação de diferentes igrejas no bairro. Conta, em tom de indignação, a história de uma conhecida que deu o valor de uma máquina de lavar para a igreja, *“eu que não entro nessa”*, completa. Sofia, entretanto, com a ajuda de Amanda, conta que foi batizada pela igreja batista, que era frequentada pela avó, *“tipo, a Sofia já foi batizada na batista. Ia com a avó às vezes...”* (Amanda). Revelando desejo de frequentar o espaço religioso, Sofia afirma *“eu vou começar ir com a vó de novo”*.

Marine, na mesma direção, mantinha um vínculo incerto com a igreja. Numa ocasião em que mencionou que estava tentando fazer aula de balé na igreja de Raquel e Amanda deixou claro esse aspecto. Ao ser questionada se era batista (se não fosse talvez pudesse ser um impeditivo para fazer as aulas), seguiu-se o seguinte diálogo

Eu – mas você não é batista, certo?

Eduarda- não, ela é católica.

Marine- que sou católica! Eu não sou católica, não sou nada!

Eduarda insiste que sim. Abre-se uma discussão

Amanda- mas, tu foi batizada onde?

Marine- católica

Eduarda- então tu é católica!

Marine – é que assim, eu nunca vou na igreja

Já para Talita, Amanda e Raquel, a religião e a igreja se colocavam como espaço importante nas rotinas familiares. A família de Raquel e Amanda era adepta da igreja Batista, frequentavam-na pelo menos três vezes na semana, auxiliando na organização das atividades culturais promovidas pela instituição. Era comum ao final de nossos encontros, quando eu deixava as meninas em casa, a família estar se preparando para ir à igreja, bem como eram comuns os comentários das meninas sobre os acontecimentos nesse espaço religioso (encontro com pessoas, atividades, fofocas). Na ocasião em que acompanhei a família até essa instituição pude perceber a existência de uma rede de sociabilidade particular entre as pessoas que ali se encontravam como pode ser visto no breve relato dessa experiência:¹²⁹

Com cordialidade, adultos e crianças se cumprimentavam, estabeleciam conversas e

¹²⁹ A decisão de visitar apenas essa igreja teve relação com pelo menos dois aspectos. Um deles, o fato de que, entre as meninas, Raquel e Amanda eram as que mais se referiam a esse espaço religioso, tendo se mantido bem receptivas a minha companhia. O segundo motivo foi a própria abrangência que essa temática poderia implicar. Para Maluf (2007) a religião deve ser integrada como uma categoria social importante na compreensão das práticas sociais, devendo ser articulada com as questões de gênero e os saberes populares locais. Da mesma forma, Fernandes e Turra Neto (2009) recomendam estudos que problematizem a intersecção religião e território/territorialidades. Silvia Arend (2012) igualmente indica pesquisas que articulem a religião e a compreensão da meninice no feminino. Aspectos, no entanto, dificilmente abarcados nos limites dessa tese.

brincadeiras verbais, demonstrando especial atenção às crianças. Estas, após esse momento inicial reuniram-se para brincar numa sala especialmente a elas destinadas (com jogos, brinquedos, mesas pequenas, enfeites nas paredes). Quando iniciaram as orações propriamente ditas, as crianças permaneceram nessa sala e os adultos se dirigiram para outra sala maior. Os pais das meninas coordenaram as atividades com as crianças, onde mesclavam música (o pai tocava violão e outros instrumentos e ambos cantavam), encenações cênicas com fantoches e os ensinamentos religiosos (atividades das quais participei juntamente com as crianças). Em seguida, sob coordenação de uma tia materna de Amanda e Raquel, as crianças maiores seguiram para outro compartimento (a cozinha, pois lá havia uma mesa grande), onde ocorreu, de forma bastante lúdica, a leitura do Evangelho. (Diário de campo, 24/03/2013).

Nesse período da pesquisa, também iniciavam-se aulas de música e dança no espaço dessa igreja nas quais as crianças estavam se inserindo e mobilizando inclusive o interesse de Marine, Eduarda e Talita, aumentando suas presenças no espaço religioso. Outro elemento que indicava o estreito vínculo que havia entre a família e a igreja era o fato do veículo que a família utilizava ser emprestado pelo pastor.

Talita também era adepta da religião cristã proferida na Igreja Universal do Reino de Deus, frequentando a igreja várias vezes por semana com a mãe. Porém, sua igreja era diferente da das primas, “eu vou três ou quatro vezes por semana na Batista, mas não é a mesma de Amanda e Raquel”. Amanda comenta “*Eu tenho medo dessa igreja da Talita...tem manifestação*”. Talita, Raquel e Amanda contam uma história de uma moça na qual “*baixou um espírito [...] ficava gritando e se mexendo toda...ela até sangrou...estava se batizando e menstruou na água. Foi um sinal de que não era para ela se batizar*” (Amanda)...*foi o mal dizendo que não era para ela se batizar*” (Raquel). Todas as crianças ficaram curiosas e comentaram esse caso. Talita esclarece que não é bem assim,

Talita- é normal

Amanda- é que foi a primeira vez que eu vi, eu fiquei com o coração assim, eu não dormi de noite por uma semana

Eu - para você foi diferente...

Eduarda- todo dia tem?

Amanda - eles ficam todo torto assim...o pastor fica assim – balança os braços

Para Dalvani Fernandes e Nécio Turra Neto (2009, p.686), “a religião é uma prática sócio-cultural e, como tal, tem sua dimensão espacial/territorial”, em que o território profano se torna sagrado e cheio de significações para os jovens. Ou seja, a igreja não se colocava para as crianças como outro espaço qualquer no bairro, mas um espaço em que se deparavam com questões especiais e complexas que envolviam fenômenos que estavam para além de seu alcance compreender, frente aos quais sentiam medo, estranhamento, interesse, segurança ou insegurança, etc. Tal aspecto também ficou evidente numa conversa sobre o significado da ressurreição de Cristo, nas proximidades da páscoa (enquanto confeccionávamos ovinhos de páscoa),

Raquel- é ressuscitamento de Deus

Marine- Jesus é filho de Deus?

Amanda- é a mesma pessoa: pai, filho e espírito santo!

Eduarda – aaah tá...

Momentos da aula ministrada pela tia de Amanda e Raquel, igualmente, são ilustrativos da dificuldade de abstração de certos preceitos religiosos (estavam presentes eu, a professora, Amanda e Raquel e mais quatro meninas com idade entre sete e nove anos),

Quando é falado que Jesus morreu para salvar seus filhos, uma delas fala “que horrível, que triste”, outras concordam. “Quando meu pai fala em morrer lá em casa eu fico triste, fico com vontade de chorar, é triste morrer” [...]. (Diário de campo, 24/03/2013).

Em outro diálogo, mediado por perguntas da “caixinha de perguntas” elaboradas por mim e pelas crianças, assim se manifestaram, Sofia- essa pergunta é importante! Acreditar em Deus é importante? Sim, porque Deus matou a vida dele para salvar a nossa

Amanda- ele nos fez

Sofia- deu a gente muito bonito, saudável, sem doença, não deixa a gente passar fome

Raquel- porque ele nos ajuda, é bom e morreu por nós.

Amanda- ele é criador, é nosso pai e morreu por nós. Me encontro com ele quando oro e antes da aulinha.

Marine- porque ele morreu por nós.

Como defende Pires (2010) as crianças pequenas percebem que a igreja simboliza mais do que uma construção física, mas ainda está em construção uma atitude religiosa, tal como se encontra nos adultos. Esta pressupõe questões teológicas e morais, relações com o sagrado e com o simbólico que, geralmente, fundamentam o ato do adulto em frequentar a igreja. Para as crianças, até aproximadamente nove anos, ir à igreja está predominantemente associado a uma prática social, a um ato concreto de frequentar a igreja, que por sua vez, encontra-se conectado a uma rede de sociabilidade (família, amigos, pastor, etc.), “quando criança, apenas frequenta-se a igreja, depois é que surgem as questões teológicas, morais, propriamente religiosas que permeiam a atitude, além das 'consequências' do ato (ir à igreja católica como parte do processo de tornar-se um católico, por exemplo)” (PIRES, 2010, p.153).

Na busca das interações sociais no contexto do bairro, a circulação das crianças de uma igreja a outra era um fenômeno natural entre as meninas, mesmo reconhecendo as diferenças entre elas. Como afirma Pires (2010), as crianças se orientam por uma percepção das igrejas como uma unidade e não como excludentes (fenômeno já não identificado com jovens nas pesquisas de Fernandes e Turra Neto (2008)). Nas experiências das meninas o fator unificador entre as igrejas parecia ser a oportunidade de socialização com amigos e parentes e com certa oferta de entretenimento,

Amanda-...ontem fui na igreja da Mara, ainda bem que ela não foi.

Eduarda - eu odeio a igreja da Mara....muito ruim, prefiro a tua

Amanda- é porque nem tem salinha... tipo os pastor lá não falam nada, tipo o meu pastor é bem engraçado, ele faz piada na hora do curso, conta histórias de quando era criança e ali não, é tudo sério, fico até com medo assim.

Eu- é batista também?

Eduarda- é Mana

Eu - mas não tem sala infantil...

Amanda - só de 7 anos para baixo, o nosso tem também de 7 a 12. Só que assim, 12 anos é para quem é batizado.

[...]

Talita – na minha também tem sala infantil.

Na mesma linha do encontro de uma interação descontraída pelas crianças na igreja, apresento outro episódio da aula que acompanhei na igreja de Raquel, Amanda.

Na sala, que na verdade era a cozinha, sentamos ao redor de uma mesa grande. A “professora” (tia das meninas) na ponta, três crianças de um lado da mesa, Amanda na outra ponta, Raquel, outra menina e eu, do outro lado. A professora reclama que sempre eles deixam a mesa suja de café, pão, “não sabem que a gente vai usar?”. Limpa a mesa com a ajuda de Amanda. Durante a aula elas se mantem risonhas, com constantes transgressões na forma falada ou no corpo, se cutucando, empurrando. A professora ri muito com elas também, se inserindo na dinâmica das meninas em muitos momentos, mas tem um objetivo a cumprir e cumpre. Fala sobre quem é Jesus e a respeito da importância da bíblia. Para o primeiro aspecto, faz perguntas ludicamente, cada uma responde algo, uma ri da outra. A professora pede para elas lerem trechos bem curtos da bíblia – elas riem e se atrapalham para localizar tais trechos na bíblia, qual linha, etc. Também se embarçam na hora da leitura, tem uma criança de sete anos que está aprendendo a ler (mas todas aguardam pacientemente), por exemplo. Todas participam.

A professora promete bombom para quem acertar uma questão que ela acha difícil. Para o segundo aspecto, é realizada uma dinâmica em que as meninas representam Deus, uma ponte, uma pessoa, outras pontes, para evidenciar que existem muitos caminhos e que só um leva a Deus, que é o da leitura e estudo da bíblia. Elas riem muito, se jogam no chão, se empurram, mas seguem o que deve ser feito. Muito lúdico. Essas crianças só se encontram no espaço da igreja. (Diário de campo, 24/03/2013).

A igreja se efetiva no bairro como um espaço de sociabilidade e aprendizagens correntemente ocupado pelas meninas pesquisadas. Como argumenta Pires (2010, p.149), “as crianças participam ativamente da vida religiosa da cidade, estando sempre presentes nos diversos eventos promovidos, elas certamente são parte importante das religiões”. Assim, além de um “*encontro com Deus*” (como definiu Amanda sobre o fato de ir a igreja) e do “*ensino da bíblia*” (como o fez Raquel), a religião permitia para essas crianças e suas famílias a promoção de encontros com pessoas, um trânsito pelo bairro, uma ocupação semanal, um lugar social (adeptas de certo credo), o consumo e viabilização da cultura e de lazer, bem como um espaço para criação artística (música, desenho, encenação), relacionado às festas religiosas tradicionais ou não. Ainda, a igreja Batista frequentada por Amanda e Raquel, se fazia presente também na formação dirigida à apropriação cultural das crianças e seu desenvolvimento de modo mais amplo, mediante aulas de dança e música, cumprindo com isso, um papel preconizado como responsabilidade dos órgãos governamentais, porém, pouco efetivado por eles, como vimos.

Um último ponto a ser considerado sobre esse “elemento prático” é a diversidade de religiões e de igrejas no bairro. Resultante do próprio processo de urbanização e migração, tal fenômeno, ao possibilitar que as meninas frequentassem igrejas diferentes, gerava segmentações no coletivo compartilhado entre elas e, especialmente nas suas famílias (já que os adultos não transitavam, como as meninas, de uma igreja a outra com tanta facilidade). Assim, se antigamente ir à igreja (tradicionalmente a igreja católica) compunha um espaço que garantia à maioria das famílias um encontro no bairro, hoje em dia as igrejas marcam territórios e trajetos diversos. Por um lado, esse

acontecimento pode não favorecer encontros entre os antigos moradores (que se vincularam a outras religiões, como a avó de Sofia, por exemplo) mas, por outro lado, permite novas relações sociais, especialmente com migrantes (já que muitas igrejas “novas” são dirigidas por pastores que vem de fora do bairro e da cidade e as igrejas mais tradicionais recebem novos adeptos).

4.2.2.10 Outros espaços culturais na cidade

Incluídas na cidade a partir do bairro, as crianças tinham pouca mobilidade para fora dele (lembrando que somente o pai de Amanda e Raquel trabalhava regularmente fora do bairro). Muitas práticas de lazer se encontravam distantes de suas moradias e de seu bairro. A periodicidade com que iam ao teatro, cinema, festivais infantis ou a espaços de lazer em outros bairros da cidade era bastante reduzida. A frequência a espetáculos de teatro, por exemplo, estava estreitamente relacionada aos “passeios” da escola, o que revelava que tinham acesso restrito à diversidade de práticas culturais que sua cidade propiciava.

Nessa etapa da pesquisa participamos da Maratona Cultural de Florianópolis, fazendo um passeio de barco promovido pela Biblioteca Comunitária Barca dos Livros – Porto de Leitura¹³⁰, um passeio pelo centrinho da Lagoa da Conceição¹³¹ (espaço bastante estranho a elas,

¹³⁰ A referida Biblioteca Comunitária, localizada na Lagoa da Conceição, existe desde 2007, sendo uma iniciativa da Sociedade Amantes da Leitura – um grupo de pessoas interessado no incentivo à leitura e à cultura. Sem fins lucrativos, tal espaço recebe doações da comunidade, bem como já estabeleceu convênios com alguns órgãos públicos relacionados à cultura. O projeto prevê uma Sede-Porto e um Barco-Biblioteca (trata-se de um barco equipado com livros infantis disponíveis para consulta dos/as tripulantes. Este barco sai da Lagoa com crianças e adultos, faz uma parada no meio da lagoa, momentos em que ocorrem contações de histórias infantis por pessoas vinculadas à Biblioteca, acompanhadas por música (gaita, violão e canto), no momento da pesquisa ofertadas uma vez ao mês, sendo gratuitas para as crianças de até 10 anos de idade). Ponto importante de leitura, esse espaço promove ações comunitárias como recepção de escolas infantis e fundamentais, contação de histórias, saraus, publicação de livros, brechós, e as saídas de barco pela Lagoa. As crianças da pesquisa ficaram muito entusiasmadas com a atividade, contudo, este foi o primeiro contato que tiveram com o projeto, desconhecido por elas até então.

¹³¹ A Lagoa da Conceição (“A Lagoa”) é um bairro que representa um ponto turístico forte na Ilha, pelas belezas naturais e outros espaços de lazer e culturais, como bares, lojas, feiras de artesanato dispostas na praça do bairro,

apesar de próximo a seu bairro) e exploramos, como forma de lazer, outros espaços naturais fora do bairro, como a Lagoa do Peri (frequentado com maior frequência no verão, mesmo assim não costumemente). Na etapa da pesquisa na escola, Ana, Marine, Talita e Sofia também haviam participado do passeio ao cinema, com as crianças do terceiro ano; nessa ocasião, para relembrar, Talita explicou o motivo pelo qual não frequentava tal espaço “*não tem ninguém para levar*”.

Assim, as crianças tinham pouco ou nenhum acesso aos cinemas, que em Florianópolis, estão localizados no interior dos shoppings centers, que por si só o torna equipamento urbano de segmentação social. Autores como Wanda Engel Aduan (1997), Castro (2001b), Marcellino, Barbosa e Mariano (2006) apontam que os shoppings centers contribuem para manter a cidade dividida. Segundo Castro (2001b), tanto crianças pobres como as ricas aparecem guetificadas no espaço geográfico das cidades, há um cerceamento em determinados espaços de circulação. Em relação às moradias, lazer e consumo, para as primeiras, as favelas e as ruas, para as segundas, os condomínios e a cidade artificial. Isto se exacerba em Florianópolis, pois os shoppings centers encontram-se em locais distantes ou cujo acesso é dificultado pela característica desarticulada e limitada do transporte público da cidade, que inibe o deslocamento da população que depende exclusivamente deste meio de locomoção.

Sobre esse aspecto ainda, Marcellino (2007), destaca que é constatada no quadro brasileiro a escassez de equipamentos de lazer nas cidades e, com a acelerada política de urbanização, a privatização dos espaços de lazer, onde alguns grupos são favorecidos, pela localização dos equipamentos em determinados bairros e pelo poder aquisitivo que ele exige pra ser usufruído. Castro (2001b) acrescenta, usando o termo “*privação urbana*”, que o cotidiano das crianças é organizado em espaços programados e artificiais que promovem um lazer programado centrado ou/e na pedagogia das escolas e da família, nos recursos tecnológicos (televisão e computador) e, cada vez mais, na pedagogia do consumo (que torna apazível para elas o consumo de objetos, o que faz com que haja uma associação perversa entre consumo e lazer). Norteado

etc. O “centrinho da Lagoa”, especialmente é um lugar “badalado” onde transitam diferentes grupos sociais, mas seus estabelecimentos comerciais e de lazer pressupõem consumidores com um poder aquisitivo próprio de camadas médias e altas, lugar pouco frequentado pelas crianças da pesquisa e por suas famílias.

por um estilo de vida em que o consumo é central nas cidades, o lazer concebido como objeto mercadológico, em algumas situações, mostrou-se extremamente atraente para as meninas dessa pesquisa.

Nessa direção, as crianças desse grupo mencionaram positivamente as idas ao centro da cidade, espaço que para elas mesclava consumo e lazer.¹³² Amanda e Raquel iam com a mãe, ou avó ou tia e acabavam ganhando sempre alguma coisa ou comendo em algum “*lugar legal*”, “*alguma coisa boa*”, enfatiza Raquel. Marine faltou a dois de nossos encontros porque tinha ido ao centro com a mãe. Numa das vezes chegou ao final do encontro com um presente para Eduarda (um anel de amizade). Essas situações caracterizam o centro como um espaço de consumo e de passeio valoroso, por estar com a família, mas também por circular em outros espaços que não o bairro, incomum no cotidiano das crianças.

Outra situação que ilustra o encantamento com o consumo, foi o passeio para a Lagoa da Conceição em que uma das atrações principais para elas foi a feira de artesanato, em especial as barraquinhas de joias; algumas lojas, principalmente uma de sapatos e bolsas; e o fato de tomarem sorvete no Bob’s, por exemplo. Esse tipo de lazer, de acordo com Castro (1998, p.150) “tende a afastar as pessoas das camadas mais pobres da população, que vêm frustrado o anseio, alimentado pelo imaginário prevalente na sociedade de consumo, de compartilhar tais bens”.

Um terceiro exemplo, ainda, da influência desse imaginário que inter-relaciona lazer/prazer/consumo foram as referências constantes que as crianças fizeram aos “lazer programado” como parques aquáticos e o Beto Carreiro, embora fossem espaços raramente frequentados por elas. Para Castro (1998, p.150) “passa-se a valorizar crescentemente o consumo do lazer produzido *em determinados lugares*, do lazer que é quase como uma “ocupação” dada pelas opções de consumo de serviços e experiências produzidos especificamente para este fim”. Marcellino (2007) problematiza o que vem sendo entendido por lazer, realçando o fato de que muitas pessoas praticam lazer sem o reconhecerem como lazer, porque o lazer reconhecido socialmente é àquele veiculado pela mídia ao lazer programado. Pudemos refletir sobre esse último aspecto

¹³² Várias crianças da escola, especialmente as meninas, ao serem questionadas sobre o que gostavam de fazer indicaram “ir ao centro”, de preferência com as mães, o que marcava a associação realizada entre consumo e lazer.

quando as crianças da pesquisa revelaram dificuldades para identificar os momentos/espços de lazer no bairro.¹³³

Essa ponderação põe em jogo a valorização ou desvalorização do saber e da cultura local, tanto por quem dela participa como para quem é “estrangeiro” a ela. Ainda, faz pensar na busca de homogeneização, com decorrente desconsideração da diversidade de gostos e de formas de diversão das crianças, que não necessariamente apreciam os mesmos instrumentos e experiências, o que também as aprisiona e a quem as rodeia, num imaginário social apriorístico de infância que tende a negar o local e a diversidade.

4.2.2.11 Algumas considerações...

Assim, o bairro se apresentava às meninas como um ambiente socialmente estruturado a partir de materialidades sedimentadas em situações sociais particulares, que serviam ao senso de localização, expressavam formas de sociabilidade, permitiam o estreitamento dos laços de amizade entre as crianças, propiciavam diferentes significações e indicavam lugares e posições (mais ou menos moventes) das próprias crianças naquele espaço territorial. Em outras palavras, a partir das sedes que as crianças ocupavam regularmente, ocorriam aprendizagens sociais importantes sobre o espaço público, a cultura do local e outras culturas e sobre suas próprias possibilidades como crianças, meninas, integrantes de determinadas famílias e segmento social, frequentadoras de certas igrejas, etc..

Esse processo, essencialmente dialético, indicava um embricamento entre

¹³³ Conforme sintetiza André Capi (2006), lazer é um fenômeno complexo que implica mais do que um simples uso do tempo livre, quando não se está trabalhando. Lazer configura-se, antes, como uma cultura vivenciada, num tempo disponível, que têm como característica comum a opção e o desinteresse, podendo envolver uma série de práticas culturais: esportivas, artísticas, turísticas, intelectuais, educativas não necessariamente vinculadas a espaços sociais fixos, já que ele está sedimentado em valores culturais diversos. Assim, o lazer pode ser da ordem prática, efetivado na própria casa – música, criações manuais, brincadeiras, leituras ou vinculado a espaços especiais como cinemas, teatros, museus, etc., ou, ainda, ser de ordem contemplativa, o ócio por exemplo.

aquilo que é mais íntimo (o espaço privado da residência) e o que é mais desconhecido (o conjunto da cidade ou mesmo, por extensão, o resto do mundo)[...] o bairro constitui o termo médio de uma dialética existencial entre o dentro e o fora. É na tensão entre esses dois termos, um dentro e um fora, que vai aos poucos se formando o prolongamento de um dentro, que se efetua na apropriação do espaço (MAYOL, 2008, p.42).

Filhas, netas, sobrinhas, primas, irmãs, vizinhas, amigas, artistas, leitoras, consumidoras, estudantes, cidadãos e religiosas, as relações com os diversos espaços do bairro geravam experiências subjetivas plurais, marcando os projetos existenciais das meninas. A partir da frequência aos estabelecimentos comerciais realizavam a conquista da autonomia, aprendizagens sobre as práticas de mercado capitalistas, o valor do dinheiro e condições diferentes de consumo para quem tem mais ou menos dinheiro e formas de comportamento adequadas. Através das unidades de saúde adquiriam o conhecimento de seu corpo, condições de saúde e doenças, práticas de cuidado de si, percebiam certas precariedades no sistema público de saúde e relações hierárquicas entre profissionais e os usuários do sistema. A partir da Bilica mantinham o contato com a cultura geral, estabeleciam um ponto de encontro com outras crianças no bairro e frequentavam um espaço de lazer; mediante a igreja tinham acesso ao exercício da espiritualidade e a práticas que condensavam ponto de encontro de pessoas, ampliação de grupos sociais, espaços formativos e de lazer. Finalmente, a escola era vivenciada como prática cotidiana obrigatória, organizadora do tempo das crianças e das famílias, e instituição de múltiplos sentidos, que comportava para as crianças sociabilidade, relação com a cultura mais ampla, prazer de aprender, esperança de uma vida melhor.

Ainda, estas experiências oscilavam entre práticas vinculadas à história progressa da família, sustentadas em relações de vizinhança e fazeres locais, outras pressupunham experiências que quebravam com a continuidade e regularidade experimentada nas proximidades de suas moradias, abrindo espaços para novidades (recebidas alegremente e com curiosidade pelas crianças) e expondo-as mais duramente ao jogo de inclusão e exclusão social. Ou seja, ora as crianças sentiam-se excluídas de espaços programados e desejados por elas na cidade ou no interior do bairro (vivenciando a segmentação socioeconômica), ora se incluíam em espaços bastante singulares, vinculados à vida comunitária e do bairro

(sistemas de parentelas, vizinhança, uso de estabelecimentos, práticas culturais locais) que possibilitavam a apropriação dos espaços públicos e criação de espaços próprios.

4.3 AMARRANDO FIOS

“A ação, seja ela qual for, modifica aquilo que é, em nome daquilo que ainda não é. Já que ela não pode realizar-se sem quebrar a ordem antiga, é uma revolução permanente”

(Jean-Paul Sartre)

4.3.1 O desejo pelo novo e novas configurações identitárias no bairro: as crianças como agentes de mudanças

Comentários feitos animadamente tais como o de Raquel *“olha Zu, estão pintando o muro!”* ou de Eduarda *“e aqui vai ser um mini-shopping! O que falei no outro dia! É aqui!”*, indicavam o encantamento das crianças com as novidades oferecidas pela vida urbana, anunciadoras de mudanças que prometiam conforto e acesso aos produtos de consumo, sendo a falta desses espaços no bairro alvo de críticas. O diálogo abaixo expressa bem esse aspecto:

Talita: eu sinto falta de um shopping

Amanda - mas vai ter um agora, vai ser um mini shopping

Talita – não é um mini shopping, vai ser só umas lojinhas, igual tem lá perto do Elias!

Eu - o que vocês queriam fazer?

Talita- comprar roupa!

Sofia- tipo assim, eu volto da escola a pé e daí vou dar uma olhadinha ali, ver o que que deu, o que vai ter

Marine - queria que tivesse lojas...tipo shopping, só que assim, perto de casa.

Outra situação que ilustra a aprovação pelas crianças do crescimento urbano no bairro pelas crianças foi quando comentei sobre a quantidade de carros que estava passando pela rua próxima às casas de Raquel, Amanda e Talita. Ao contrário de uma reclamação, Raquel confirma *“é, por isso que vendo os sucos, bem aqui”* (lembrando que como na casa dela tinha árvores carregadas de maracujás, ela teve a

ideia de “comercializar”, com a autorização dos pais, vendendo para os moradores transeuntes do caminho). Parecia haver um entendimento coletivo, de crianças e adultos, que mostrava a contradição entre querer que o bairro não crescesse mantendo a rua livre para brincarem (vimos o quanto este aspecto era valorado pelas crianças e suas famílias) e, ao mesmo tempo, o fato de que, com a urbanização, poderiam ganhar dinheiro, ter maior acesso ao consumo e ao entretenimento (sorveterias, pistas de skate, parques, cinemas, etc.). Para Sartre (2001), cada utensílio se destaca sobre o fundo de uma situação no mundo. A imprevisibilidade do aparecimento de novos utensílios pode mudar a situação e ser a ocasião, muitas vezes, da mudança nos projetos, desde que se tenha motivos suficientes para as mudanças, ou seja, que a pessoa as troque em função de um outro projeto fundamental. Situação essa que marca as mudanças nos processos de subjetivação/objetivação e, como consequência, nas coletividades. Logo, como contraponto às críticas que faziam à urbanização, era também positivamente que as crianças se referiam ao crescimento da estrutura urbana e de seus equipamentos, que cada vez mais caracterizava a paisagem do bairro.

Nesse sentido, para Sartre (2001), viver o lugar como “seu”, pressupõe um processo de apropriação cotidiana das possibilidades dadas pelos lugares e seus arredores, ou seja, envolve a atribuição de sentidos e significados vinculados, também, a fins desejados pelos sujeitos e grupos, o que torna o lugar um bom ou mau lugar, de restrição ou permissão, de inacessibilidade ou acessibilidade, de obstáculos ou de viabilização. Como resultado desse movimento, têm-se experiências diversas de espaços e lugares e, em consequência, a produção de projetos de vidas e de modos de vida particulares, muitas vezes contraditórios e conflitantes, seja no interior dos grupos que compartilham espaços ou entre espaços diferenciados. De tal maneira, podemos analisar o lugar como subsidiando um modo de ser no mundo e o pertencimento a um contexto que se mostra pelo que é e, dialeticamente, impõe o seu oposto, ou melhor, aquilo que não é. A vivência de um lugar pressupõe a existência de outros lugares, o que permite que os lugares sejam questionados, postos “em cheque”, revistos, transformados e, portanto, sujeitos a intersecções incessantes, confrontantes, entre diversas categorias sociais e entre o “geral” e o “particular”, o global e o local.

Dessa maneira, ser morador do Campeche ou ser “nativo”/“manezinho”, não comporta apenas um tipo de prática ou modo de vida. As práticas são resultantes da intersecção entre características

socioculturais, que envolvem as condições econômicas, geracionais, raciais, étnicas, religiosas e morais, de gênero e de desejos próprios de cada pessoa, constituídos na efervescência das experiências vividas num determinado espaço social e que estão em constante mutação e questionamentos.

Numa perspectiva sartreana, podemos pensar que os grupos sociais e as singularidades neles constituídas são ancorados em ações cotidianas compartilhadas de forma, muitas vezes, contraditória e conflitiva, constituindo-se como “projetos inacabados”, disponíveis às mudanças ou resistentes a elas. Como desdobramento, ser um “nativo” do Campeche, do ponto de vista tradicional, dependerá do entendimento e da efetivação de práticas coletivas relativas àquilo que caracteriza tal nativo tradicional: o folclore local, festas religiosas como a Festa do Divino Espírito Santo, o uso de determinados estabelecimentos comerciais, o encontro entre pessoas, participação nos movimentos sociais, pesca, plantio, comidas típicas, etc. Para Sartre (1978, p.11), qualquer sentimento, inclusive o de pertencimento a um lugar “constitui-se pelos atos que se praticam”. Assim, a coletivização dependerá das decisões das pessoas em relação àquilo com que pretendem se comprometer e práticas ligadas a isso. Construir atitudes de resistência compartilhadas, como a que aconteceu em relação ao Condomínio Essence pode se repetir ou não, em conformidade ao que cada projeto singular objetiva.

Por outro lado, o abandono parcial ou total de tais práticas pode resultar em novas possibilidades de ser nativo/a, mescladas com as formas anteriores, resignificando-as ou transcendendo-as completamente, ou ainda, criando fluxos de aproximação e de distanciamento de tais práticas conforme quais situações cotidianas forem acontecendo. Assim, um nativo tradicional pode vivenciar o processo de urbanização como um impeditivo de seu modo de vida, mobilizando ações mais ou menos agressivas de resistência ou pode simplesmente ficar indiferente a esse processo, procurar se beneficiar das mudanças por ele provocadas ou, ainda, incentivar tais mudanças. Nesse sentido, nem todo nativo contrariará os “de fora”, ou ficará preocupado com as paisagens ou com o crescimento desordenado do bairro.

Essas dinâmicas revelam que não há uma identidade cultural fixa, uma “cultura nativa” ou os grupos sociais “nativos” configurados numa identidade fechada, hegemônica, nem entre os moradores nativos de um lugar que tem tradicionalmente o território como principal

aglutinador de sua existência. Existem antes contradições e diferenças que se arranjam e rearranjam dinamicamente, dependendo da relação e das mudanças nos contextos vividos.

Dessa maneira, opinar e refletir sobre o bairro, em contradição com suas denúncias em relação às paisagens perdidas, implicou muitas vezes na reclamação daquilo que faltava para ser um espaço urbano mais completo e interessante. Essa leitura evidenciava a possibilidade de novas relações no bairro, gestadas por uma geração que vivia numa conjuntura social diversa da de seus pais quando crianças e, principalmente, de seus avós, como vimos. Sartre incita a refletir que, como viver um lugar implica um ato de apropriação singular, ocorre entre o lugar em que os pais ocupavam quando crianças e o lugar em que seus filhas/os vivem suas infâncias uma ruptura irreconciliável, “a corrente está rompida, os lugares livremente escolhidos por meus pais não podem valer de modo algum como explicação de meus lugares;” (SARTRE, 2001, p.603). Isto é, as conexões com os lugares dos parentes mostram a contingência do nascimento da criança e do lugar que ela ocupa, oferecem subsídios sociológicos e antropológicos centrais na constituição de seu projeto, entretanto, ontologicamente impõem a obrigatoriedade de posicionamentos próprios.

Na mesma perspectiva, para Lopes

a produção da espacialidade imbrica interações sociais que, constantemente, fogem ao ordenamento previamente pensado e pressuposto na lógica do planejamento, aos objetivos previamente pensados e elaborados, pois a produção do espaço nos remete à própria condição de humanização e de sua condição dialética, onde é constante a ideia de movimento (LOPES, 2009, p.42).

O contato com pessoas de diversos lugares na escola, nas ruas e nas vizinhanças, propiciava que vissem e vivessem novas formas de sociabilidade. Além disso, as ofertas de novos serviços no bairro modificava seus conhecimentos e interesses, consistindo em elementos que transformavam os hábitos cotidianos e os desejos de futuro das crianças, vinculadas a novas formas de diversão e de trabalho.

Garces (2006) ao discutir o fenômeno migratório, assinala as experiências de desterritorialização e re-espacialização, que pressupõem trocas no interior e no exterior dos grupos e que transformam o espaço fisicamente e simbolicamente, reconstruindo e construindo lugares. Para

o autor, na dialética de preservação de tradições e adesão a novos contextos, pode haver a criação de novas redes de sociabilidades. Assim, por exemplo, as famílias de migrantes podem sedimentar suas práticas e construir rotinas nos bairros que terão forte impacto nas crianças filhas de famílias nativas que por fazê-la, crescerem num outro campo de práticas, diverso do que até então existia. Nesse sentido, terão contornos diferentes as relações de famílias nativas de um bairro, isto é, que vivem nele há gerações, que tecem suas histórias com outras famílias com as mesmas características e as famílias de migrantes que chegam ao lugar.

Os contornos do bairro, assim, variam significativamente conforme as gerações. Para os idosos e para os jovens e as crianças, as perspectivas serão diversas, porque estes grupos lidam com elementos históricos e com estímulos urbanos e tecnológicos diversos (tal como vimos no interior das famílias). Como ressaltam Cordeiro e Costa (1998), os jovens ocupam uma posição importante na transformação dos espaços, já que tendem a transitar mais facilmente por outras referências em suas experiências cotidianas, inclusive as possibilidades pela rede virtual, “os habitantes do bairro elaboram, a respeito dele, sentimentos de pertença e referências identitárias, mas de outro tipo, a partir das suas próprias experiências de vida cotidiana e do seu quadro de existencial social” (p. 64).

Para Rufino (2006) as gerações mais velhas estão menos em contato com o novo e tendem a manter seu estilo de vida, as gerações mais novas têm maior relação com a cultura dominante e possibilidade de aumentar seu capital cultural. Ainda para Santos (2012, p.73), se nas paisagens se mantêm juntos “elementos de idades diferentes, eles vão responder diferentemente às demandas sociais. A cidade é essa heterogeneidade de formas”.

Constata-se assim que a constituição das cidades e seus bairros, dos espaços e lugares, não são relações simples, neutras, unidirecionais, uma vez que são permeadas de cargas simbólicas, em que “toda sociedade ou grupo desenvolve um exercício de significação e diferenciação do espaço sob a forma de sua apropriação, delimitação e definição funcional” (GARCES, 2006, p.6), de ordens mais micro, subjetivas e locais, e de ordem mais macro ideológicas, políticas, econômicas, arquitetônicas, capitalistas. Essa característica permite as transformações constantes nas sociedades e a criação de novas formas de sociabilidade e novos processos de subjetivação.

4.3.2 Participação social das crianças

É inegável que as crianças sejam impactadas pelos acontecimentos relativos ao lugar onde moram e que também percebam tais impactos e tenham opiniões sobre como seria um processo urbano de maior qualidade no seu bairro. Também é patente o fato de que as crianças encontram poucas possibilidades de participar das decisões que envolvem o seu bairro e suas vidas, ou tem reduzidas as chances de ter um espaço legítimo de participação social no âmbito público. Para Castro (2001a, 2009), as crianças e os jovens, como um segmento sociopolítico específico na construção do espaço urbano que lhes é imposto, experimentam uma restrição de possibilidades de convívio e de negociação de interesses coletivos.

Tal perspectiva sobre a infância denega sua função de co-participação e re-criação da cultura, que a criança efetivamente tem. Sobretudo, faz parecer natural, evidente e óbvia a posição de desvantagem política, cultural e jurídica que é atribuída à criança pelo adulto, institucionalizando dispositivos e práticas que legitimam a desigualdade entre os grupos etários (CASTRO, 1998, p.9).

Compartilhando desse ponto de vista, afirma Tassinari (2011, p.6)

o silêncio, ao qual as crianças estão relegadas (especialmente aquelas das áreas urbanizadas), e seu confinamento nos espaços infantis (escolas, parques de diversões, clubes, etc...) têm, de fato, impedido uma participação efetiva nos campos “sérios” da vida pública.

Côncias não somente da alteração das paisagens, da restrição do uso das ruas devido à intensificação do trânsito de veículos e à ameaça da violência, as crianças teciam opiniões sobre os espaços do bairro e as condições dos equipamentos urbanos do Campeche. Foram ressaltados pelas crianças (incluo agora as crianças da escola) a carência de espaços destinados a elas no bairro, relacionadas a lazer, cultura e esportes, o que fazia com que as pistas para a prática de skate, frequentemente realizada pelos meninos, fossem improvisadas nas descidas das ruas mais íngremes, o que implicava riscos devido ao

trânsito de carros que impediam também as andanças de bicicletas, pois igualmente inseguras, haja vista a falta de acostamentos, calçadas ou ciclovias mais extensas, como já foi observado. Sofia sugeriu ao nosso grupo que marcássemos um passeio de bicicleta “uma coisa diferente”, porém, esbarramos na falta de segurança das vias públicas. Sobre os equipamentos urbanos e seu funcionamento as crianças realizaram críticas ao ônibus, às unidades de saúde, à instituição escolar, à segurança, indicando melhorias, como se evidencia nessa organização que fiz abaixo sobre solicitações que fariam ao prefeito da cidade, caso pudessem entregar uma carta a ele:

- 1 - cuidar da natureza: limpeza da praia, não cortar árvores, não poluir, não construir prédios e não deixar os turistas jogarem lixo, não jogar papel na época das eleições.
- 2- ter mais esportes no bairro: campo de futebol, pistas de skate, aula de natação, dança, karatê.
- 5- escola: ampliar a escola, construir um parque, mais creches na cidade.
- 3- ter mais lazer: parques, sorveterias, espaços para animais e natureza.
- 4- saúde – ter mais médicos e hospitais
- 5- segurança – diminuir bandidos e caçadores de animais.

Podemos observar, entretanto, que suas opiniões não são desconectadas da realidade, ou fantasiosas, ou estão desvinculadas de importantes demandas sociais (como querem acreditar certas perspectivas sobre as capacidades de análise das crianças). Elas coadunam com as experiências vividas no espaço do bairro, a falta de lazer, de esportes, o descuido e a exploração da natureza, a violência, etc., numa direta coerência entre elaboração reflexiva, que aparece quando tecem suas opiniões, e o cotidiano vivido. Essas manifestações sintetizam, portanto, questões já apontadas que são gerais no país em relação aos equipamentos urbanos e condições de saúde, educação, lazer, segurança, mas também são particulares. Logo, indicam suas experiências pessoais e ao mesmo tempo as condições coletivas de seu tempo e de seu país. Como afirma Sartre (2002a, p.56) “o universal é vivido como particular”, o que indica que as crianças não vivem em mundos diferentes das pessoas adultas, ao contrário, partilham o mesmo mundo sob uma ótica própria.

Assim, podemos considerar que nas crianças as competências para efetuar reflexões críticas sobre a realidade, base para a produção de conhecimento, encontram-se em processo de aprendizagem, ao longo de sua história, complexificando-se. Ter acessos parciais às inúmeras facetas que compõem o cenário político, econômico e ideológico da organização das cidades, não implica um não saber, mas sim um saber legítimo proveniente de uma posição no quadro social, portanto, que constrói tal quadro e as afeta, enquanto também o afetam. Nesse sentido, as crianças não pensam “menos” que as pessoas adultas, mas sim diferentemente, de um modo especialmente espontâneo, vivencial e situado que lhes oferece a possibilidade de criar e também de trazer à tona aspectos que o olhar adulto não percebe, porque ocupa outras posições nesse mesmo quadro social.

O fato é que as crianças são pouco incitadas a realizar esse exercício político, havendo um descrédito, por parte dos outros e delas mesmas, em suas capacidades de produzir opiniões sobre assuntos que seriam do alcance do mundo dos adultos. Ou seja, a criança aprende a refletir sobre as situações sociais conforme amplia o repertório de aspectos conhecidos e vive novas experiências vinculadas a essas situações, o que permite reelaborações, novas compreensões e novas produções sobre a realidade social. Nesse processo, sua condição de agência é inegável e a mediação dos adultos e também de outras crianças é de fundamental e decisiva importância. Tassinari (2011, p.14) salienta que

somos instigados a reconhecer que as falas e as atitudes das crianças, mesmo as escolarizadas, podem revelar elementos importantes de nossa vida social que não reconhecemos. Seja porque são aspectos que não percebemos mais porque já os naturalizamos. Seja porque são conhecimentos novos que temos dificuldade de compreender (como toda a parafernália informática que as crianças aprendem com tanta facilidade)

Corroborando com essa ideia, para Cassab (2001), a apreensão da espacialidade no domínio do subjetivo é uma forma de compreender as experiências de ser criança, bem como do espaço urbano. Assim, considerar pontos de vista das crianças pode ampliar os olhares sobre a realidade social, qualificando-os. Para Castro (2001a), portanto, é preciso inserir as crianças como ativas nessa dimensão das cidades, incorporá-las a partir de suas próprias ações nos acontecimentos do

mundo. Para essa autora, cultura, política e ação andam juntas, e as crianças são sujeitos da ação. Conforme Rizzini (2011), o fato de reconhecer as crianças como competentes, legado de novos paradigmas sobre a infância propostos pelas diferentes matrizes disciplinares, alterou o tema da participação infantil em todo o mundo.¹³⁴ Assim, o questionamento e a participação das crianças e jovens traz um debate importante e de difícil equação no campo dos direitos e estudos sobre a infância, já que envolve a superação de pilares tradicionais das concepções de desenvolvimento da infância, deslocando o domínio do adulto sobre as crianças: e considerando-as como competentes e agentes de sua vida, produtoras de cultura e capazes de fecundos e qualificados diálogos intergeracionais.¹³⁵ Por outro lado, essa concepção altera também o que se entende por participação coletiva e a compreensão de quem tem direito a ela.

Para Andressa Gadda (2011), a ideia de participação “qualificada” exclui parte da população considerada “desqualificada” para participar de processos decisórios, relacionados a condições socioeconômicas e ideológicas, posições de gênero e geração. Além disso, para Tisdall (2011) em geral a participação das crianças, quando ocorre, acontece em um nível mais individual do que no quadro de decisões coletivas, mais com sentidos “fracos” de participação do que “fortes” de participação (percebidos nessa pesquisa com a previsão da inclusão das crianças no conselho consultivo da escola, mas o pouco

¹³⁴ Segundo a Convenção Internacional dos Direitos da criança (1990), Artigo 12. 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. Artigo 14. 1. Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Artigo 15. 1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica. Já o Art. 16 do ECA (1990), pontua que são direitos das crianças: II - opinião e expressão; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei;

¹³⁵ Rosemberg e Mariano (2010) avaliam que há uma tensão nas políticas públicas, entre uma concepção de infância como vulnerável, frágil e irresponsável, que envolve uma homogenização e que deve ser protegida, numa postura paternalista; outra que defende que a criança deve ter autonomia/liberdade, ter poder de decisão e escolha, marcando a individualização da infância. No entanto, esta última perspectiva pouco se efetiva no âmbito de sua participação nas cidades.

caso com sua ausência nele – demarcado no capítulo da escola; no incentivo a manifestação pela defesa da escola; e também na participação no movimento em favor da destruição da passarela no condomínio, em que eram coadjuvantes).

Dessa maneira, para Castro (2001a) reconhecer o estatuto da ação da criança, invisibilizado historicamente, no âmbito dos espaços públicos e da construção das cidades, significa assumir uma clara e necessária posição político-ética em relação à infância, conforme Ferreira (2004, p.21) é necessário “tomar em equidade os mundos sociais infantis e adultos, levar a sério o actor social que é a criança e assumir a tomada de seu direito à palavra”.

Velho (2002) afirma que os bairros podem configurar um dos poucos espaços de mobilização social e de exercício político e de resistência ainda possíveis na nossa sociedade que tanto recusa seu direito a cidadania, principalmente para as novas gerações. Para o mesmo autor, o diálogo com as novas gerações é fundamental para pensar as relações sociais e o regime democrático a que o país se submete. Sobre a participação política da comunidade do Campeche, Pimenta (2005) reitera que a cidade precisa ser pensada como um projeto social, “estruturar a malha urbana significa pensar o espaço para todos” (p.36). Urbanização pode ser boa quando associada à participação coletiva. As crianças também podem participar da discussão de que “cidade será essa?”.

5 A PESQUISA REALIZADA...

“Quando olhamos para crianças não estamos a olhar para uma ideia, mas sim pessoas”.

(Harry Hendrick)

Essa tese teve como preocupação central compreender as infâncias a partir de perspectivas das próprias crianças. Entendendo de antemão que só existem infâncias situadas, realizei esse estudo no contexto de um bairro, Campeche, em Florianópolis, localizado na Ilha de Santa Catarina, com crianças de camadas populares, estudantes de uma escola pública, a maioria proveniente de famílias “nativas” da Ilha. O fato desse bairro encontrar-se em acelerado processo de urbanização era percebido pelas crianças, já que afetava seus espaços de circulação, interpelando-as com questões como modificações em sua escola, alteração de práticas familiares, alteração de paisagens naturais, ofertas de novas possibilidades de lazer, etc. Esse “achado” tornou-se norteador da tese desenvolvida que se centrou no objetivo de conhecer o cotidiano das crianças no bairro em que viviam, a partir dos lugares mais significativos para elas durante o período da pesquisa - a escola, as moradias e outros espaços do bairro.

Seguindo orientações do método etnográfico, saliento que minha inserção efetiva no campo definiu tanto o objeto a ser estudado como os procedimentos metodológicos a serem adotados. Na medida em que eu convivía com as crianças, alguns aspectos possíveis de serem abordados na pesquisa foram sendo entrevistados, indicando o desenho de variados percursos analíticos. Entre eles optei por aquele que tive condições (enquanto pesquisadora, psicóloga, mãe, moradora do Campeche, migrante de uma cidade do interior do estado) de atribuir um sentido e de tomar como objeto relevante a ser estudado numa tese de doutorado em psicologia. Para Kramer,

o lugar de onde falo, de onde vejo ou escuto determina aquilo que aprendo e compreendo do outro. Meu lugar de adulto, pesquisador, homem ou mulher, pessoa que brinca ou ri, minha etnia, as condições sociais em que nos situamos – pesquisador e pesquisados, nossas histórias com escola, professores e crianças – engendram

sentidos possíveis, esses fios que tecem o entendimento (2009, p.173).

Esta pesquisa, portanto, retrata uma perspectiva, entre tantas outras possíveis, sobre a vida das crianças no Campeche, assim como indica um momento de minha trajetória pessoal e como pesquisadora no campo da psicologia.

Considero que a adoção de um ponto de vista interdisciplinar para estudar a infância, recomendada por estudos atuais sobre o tema, subsidiou debates de modo importante, deixando presente a complexidade que envolve os assuntos abordados, e com isso, propiciando maior segurança no desenvolvimento das discussões. Ousei utilizar a teoria de Jean-Paul Sartre, autor comumente não incluído nas discussões sobre as infâncias, valendo-me especialmente de conceitos como situação e projeto de ser (basilares no entendimento de constituição do sujeito para este autor), escolha que penso ter permitido o aprofundamento de diálogos sobre o processo de fazer-se criança, motivando a realização de trabalhos futuros (o que fica também como sugestão). Da mesma forma, ressalto a importância das interlocuções com teóricos que discutem as cidades contemporâneas, não tradicionalmente a partir da perspectiva da infância, como Michel de Certeau, Milton Santos, Gilberto Velho, entre outros.

Respalhada por diferentes autores, trazidos para a tese, considerei que as crianças não se constituem de forma passiva, mas se fazem também ativas no mundo em que vivem, o que a pesquisa realizada pôde mostrar. Na relação dialética que se estabelece entre as pessoas, conforme sinaliza Sartre (2001), não há como os sujeitos não se constituírem mutuamente, momento em que as relações intrageracionais e intergeracionais são cruciais. Ser professor/a, ser pai, mãe, irmã/o, avô, avó, amiga/o pressupõe uma relação com alguém que é aluna/o, filha/o, neta/o, etc., não se tratando de uma relação de mão única e linear, ao contrário, configurando trocas extremamente complexas. Dessa maneira, as crianças alteram as vidas umas das outras e dos adultos, constituindo-se como parte efetiva do funcionamento socioeconômico, político, religioso, ideológico, psicológico e afetivo da sociedade, ou seja, “girando a roda da história”.

Assim, evidencio que conviver com as crianças me permitiu discutir variadas questões contemporâneas, mostrando que adultos e crianças compartilham um mesmo bairro, uma mesma cidade, no mesmo mundo. A partir de suas histórias contextualizadas (localizadas)

das crianças, foi possível vislumbrar “o mundo” (questões macrossociais). Vale lembrar Sartre (2002), quando este assinala que a constituição dialética do sujeito se ampara num “vaivém” ou numa interseção entre a época (condições gerais) e a biografia (apropriações pessoais). Nesse sentido, compreender uma biografia/um lugar implica a revelação de uma época, conhecer uma época implica levantar as condições de possibilidades de uma biografia/lugar (como propõe o método progressivo-regressivo proposto pelo autor).

O desafio desse estudo constituiu em buscar pontos dessa interseção que resultassem numa compreensão relevante a respeito da vida das crianças moradoras do Campeche, em Florianópolis. Investigar diferentes espaços (escola, moradias, bairro) que compunham seus cotidianos foi o caminho construído na busca desse panorama compreensivo. Estive (não sem angústia) ciente do risco de dispersão devido às inúmeras discussões que cada espaço de vida indicado possibilitava à pesquisadora realizar, mas encontrei na questão da urbanização, um tema em plena efervescência no Campeche, um eixo que atravessava as vivências das crianças no bairro.

Ouvir as crianças em espaços institucionais, como a escola e em outros, em que estavam mais livres do olhar constante dos adultos, como suas moradias e espaços de circulação pelo bairro, especialmente junto com seus pares, evidenciou diferentes facetas de suas infâncias. Como vimos, a escola consiste num espaço de passagem obrigatório que se pretende homogêneo na vida das crianças, porém, ganha contornos particulares conforme os lugares onde ela está inserida, assim como os sentidos que as crianças lhe atribuem. Compreender tal espaço foi um passo necessário na pesquisa, oferecendo também um importante panorama da situação das crianças no Campeche. Além disso, o modo como fui recebida e as relações que estabeleci com esse campo enquanto pesquisadora (com as crianças, as/os profissionais e familiares) foram fundamentais e determinantes do percurso da pesquisa.

Transitar pelas moradias das crianças permitiu vislumbrar as características das famílias e seus valores, a posição que as crianças assumiam no grupo familiar, suas responsabilidades e a ocupação de seus tempos livres. Estes eram divididos entre as casas, especialmente com parentes, nos quintais e ruas próximas, lugares onde ocorria um convívio cotidiano entre crianças, parentes e vizinhanças. A importância que as crianças atribuíram às suas famílias também demonstra o quanto essa instituição permanece central nas infâncias contemporâneas, servindo de referência crucial nos projetos de vida das crianças,

pautando modos de sociabilidade e, muitas vezes, levando a reproduções de ideologias tradicionais, como vimos quanto às relações de gênero na vida das meninas.

No bairro as paisagens naturais, as ruas, os equipamentos urbanos e a relação que as crianças estabeleciam com esses espaços, possibilitou reconhecer formas de sociabilidade e itinerários particulares, baseados na convivência e amizade entre as crianças (especialmente sedimentadas pelo fato de "ser daqui", ser "nativo/a", ser "manezinho/a", de ser "todo mundo meio parente"), na efetivação de trajetos mais ou menos comuns entre elas (escola, casa, Bilica, mercado, praia, etc.), bem como na percepção manifestada verbalmente a respeito do processo de urbanização que atingia o bairro, ora criticado, ora desejado. Circular pelo Campeche também expressou que as crianças estavam envolvidas no contrato social do bairro, ocupando espaços e transitando de acordo com o que era designado e possível para elas, a partir de condições socioeconômicas, geracionais e de gênero (momentos em que tinham experiências tanto de alegria e "empoderamento", como de impotência diante de algumas impossibilidades, de lazer, entretenimento, cultura, esportes).

Foi pressuposto da pesquisa o fato de que as crianças não só são produtoras de cultura e história, como também, têm muito a dizer sobre o contexto histórico em que vivem, o que o estudo pôde atestar, a partir de experiências e pontos de vista das crianças sobre suas infâncias situadas naquele bairro. Diante disso, julgo necessário que se efetuem mais estudos que privilegiem suas vozes, de modo a incluí-las nas análises de questões sociais, sejam voltadas às cidades, à comunidade, à participação política, às políticas públicas e tantos outros contextos, por que não, na própria cidade de Florianópolis. Como vimos, esta cidade sofre mudanças urbanas aceleradas, exigindo que seus espaços sejam repensados, processo que tem sido realizado sem incluir a participação efetiva da população e, quase nunca, a das crianças. Assim, destaco a importância de pesquisas que avancem teoricamente sobre as possibilidades de participação das crianças nas e sobre as cidades, a partir da investigação de contextos de vida particulares.

Essa consideração dá destaque ao fato de que também é importante problematizar a tendência das pesquisas em priorizar o estudo com crianças em escolas ou instituições, o que foi preocupação do trabalho realizado nessa tese (apesar de não excluir a escola por razões já expostas). Tassinari (2012) destaca que as crianças têm muito a ensinar aos adultos quando interpeladas em outros contextos de suas

vidas, o que também pode ser confirmado nessa pesquisa (diante de tantos momentos em que fui aprendiz na relação com as crianças). Para a autora, as crianças possuem

capacidade de discernimento, avaliação objetiva das situações, escolhas responsáveis, resoluções criativas de problemas práticos, que desabrocham quando se lhes permite vivenciar situações não escolarizadas de aprendizagem, muitas vezes na posição de mestres (TASSINARI, 2012, p.292).

Ou seja, é preciso criar oportunidades para que as crianças não apenas revelem o que sabem, mas também exercitem o direito a dizer o que sabem. Tal exercício pode ser favorecido através da aproximação com as culturas de pares (estratégia metodológica principal utilizada nessa pesquisa), por posturas mais igualitárias entre as gerações e, conseqüentemente, por “mediações qualificadas” dos/as adultos/as, isto é, que esses de fato levem em conta o saber das crianças e estabeleçam diálogos reais com elas.

Em termos metodológicos, ficou claro nessa pesquisa com as crianças, a importância de ouvi-las em grupo e de observar a riqueza das trocas ali efetivadas. Quando com seus pares, as crianças não apenas brincam, mas aprendem a refletir, emitir opiniões, ouvi-las e construir sentidos coletivos sobre o que vivenciam. Nessas interações criam cumplicidades, percebem diferenciações e afinidades, constroem amizades e inimizades, marcam rupturas com o instituído, inventando novos territórios de ação, assim como reproduzem preconceitos sociais, reeditando práticas apreendidas.

Também se evidenciou a importância de reconhecer, como pesquisadora, que fazíamos parte do mesmo mundo, cada um/a com especificidades construídas não apenas pela idade, mas por todas as condições que constituem posições subjetivas (econômicas, culturais, de gênero, étnicas/raciais, etc.). Como salienta Corsaro (2003, p.1), na etnografia com crianças não é necessário ser como elas, mas fazer o exercício de permitir a experiência das crianças a partir de seus referenciais, teias de significações culturais e singulares, construindo com isso, uma identidade, um “estatuto de membro do grupo”. Essa atitude exigiu no percurso etnográfico realizado, a superação de supostas desigualdades geracionais, em que a/o adulta/o ocupa uma posição de saber superior, o que permitiu troca, negociações, diálogos, interações e o engajamento recíproco na pesquisa (que é sempre circunscrita numa relação entre pessoas, num lugar e num tempo).

Compreendi, com isso, o que Jenks (2005, p.63), citando Solberg (1996), queria dizer com a importância do exercício de “ignorar as idades” ao realizar a pesquisa.

A etnografia realizada, facilitada pela disponibilidade e generosidade das crianças, das pessoas da escola Januária, dos familiares das crianças, dos integrantes da Bilica, ofereceu uma oportunidade ímpar de aprendizagem (profissional e pessoal). Com frequência nessa caminhada, experimentei a mim mesma “à flor da pele” ou “virada do avesso”, o que provocava uma luta para me “desvirar”, elaborar vivências, reescrever capítulos (também) de minha própria história e sobre “histórias alheias”. O convívio intenso e a aproximação com as crianças e seu posterior afastamento, movimentos exigidos na pesquisa etnográfica, foi fato de difícil “manejo”, exigindo a ação do tempo. Tantos momentos, tantas cenas, tantas facetas, tantos diálogos e imagens, o que é central e possível desenvolver numa tese? O que dizer demoradamente, rapidamente e o que não dizer? Espero ter dito o suficiente.

REFERÊNCIAS

- ADUAN, Wanda Engel. As crianças na cidade partida. IN: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.) **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Raval, 1997. (Coleção da Escola de Professores).
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos. Ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2001 (p. 69 – 92). ISBN 8585936479
- ALGEBAILLE, Maria Angélica Pamplona. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 2011. (p.121-147) (Prática pedagógica). ISBN 853080404X
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.9, n.2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014> .
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>.
- AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida et al . Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 8, n. spe, 2003 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

[73722003000300003&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300003) . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300003>.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição**. 4ª Ed. São Paulo, SP: Unimarco Editora, 2005. 134 p. ISBN 8528301389.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1996. 149p. (Na escola) ISBN 8532305830

AREND, Sílvia Maria Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. (p. 65 – 83).ISBN 9788572447300

ARIES, Philippe. **Historia social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1981. 279p. (Antropologia social)

ASSIS, Neiva de. Jovens, arte e cidade: **(im)possibilidades de relações estéticas em programas de contraturno escolar**. 186 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2011.

AUGÉ, Marc. Os lugares antropológicos; Dos lugares aos não lugares. In: Marc Augé. **Não-Lugares**. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papyrus, 1994 (pp.43-107). ISBN 8530802918

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980 [1949].

BEHERA, Deepak, PRAMANIK, Rashmi. A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade da Índia. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2001 (p. 153 – 177). ISBN 8585936479

BITTENCOURT, Valéria; NAVARRO, Patrícia; AMORIM, Simone. Sandboard & Skimboard. In: DACOSTA, Lamartine (ORG.). **Atlas do esporte no Brasil** . Rio de Janeiro: CONFEEF, 2006. (p. 12.10).

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cad. Pagu, Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente 12 anos**: edição especial. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2002. 222p.

BRASIL/MDS. **Bolsa Família**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), 2014. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>. Acesso em: 20 janeiro de 2015.

BRASIL/MEC/INEP. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual – Relatório Analítico Final**. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2012

BUSTAMANTE, Vânia; TRAD, Leny A. Bomfim. Participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, dez. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000600036&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2005000600036>.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPARELLI, Sérgio. Televisão, programas infantis e a criança. In: ZILBERMAN, Regina (org). **A produção cultural para a criança**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (p. 61 – 80). (Cultura: crianças)

CAPI, André Henrique Chabaribery. **Lazer e esporte nos clubes social-recreativos de Araraquara**. 2006. 109p. Dissertação

(Mestrado em Educação Física) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Rev. Estud.**

Fem., Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200013&lng=pt&nrm=iso . Acesso

em: 27 jan. 2015. [http://dx.doi.org/10.1590/S0104-](http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013)

[026X2001000200013](http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013).

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 29, n.

1, June 2003 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=en&nrm=iso . Acesso

em: 22 Jan. 2015. [http://dx.doi.org/10.1590/S1517-](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013)

[97022003000100013](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013).

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. Jovens pobres e a cidade: a construção da subjetividade na desigualdade. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1 ed.

Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2001 (p. 209 – 226). ISBN

8585936479

CASTRO, Daniela Justino; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro.

Contribuição do Existencialismo Moderno para a Psicologia Social

Crítica. **Cad. psicologia IP/UERJ**, Rio de Janeiro, v. 8 (p. 139-

149), 1998.

CASTRO, Lúcia Rabello de . **Infância e Adolescência Na**

Cultura do Consumo. 1. ed. RIO DE JANEIRO: NAU, 1998. 208p

CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e

jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.).

Crianças e jovens na construção da cultura. 1 ed. Rio de Janeiro:

NAU: FAPERJ, 2001a (p. 19 – 46). ISBN 8585936479

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Subjetividade e cidadania** – um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001b.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 4, Dec. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000400003>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer, v. 1. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984. 351 p. ISBN 8532611486

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, Fernanda (org).

Infância em perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 21 – 41). ISBN 9788524916458

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Diversidade e comunalidade na infância: Algumas perspectivas metodológicas.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Routledge, 2005. (p. 171 - 190). ISBN 9729917426.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Routledge, 2005. 284p. ISBN 9729917426.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

CORDEIRO, Graça Índias e COSTA, Antonio Firmino. Bairros: contexto e interseção. In: **Antropologia Urbana**. Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Gilberto Velho (org.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, (pp.58-80).

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009 (p. 83– 103). ISBN 9788524915147

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009 (p. 31 – 50). ISBN 9788524915147

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p. ISBN 9788536325392

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Prefácio – Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de (org). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. (p. 11 – 22) ISBN 9788562553103

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, Junho 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100006&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 22 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100006>.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução a antropologia social**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 246p ISBN 8532501540.

DEL PRIORE, Mary. **Historia das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto; 2000. 444p. ISBN 8572441123.

DELGADO, Manuel. Ciudades sin ciudad. La tematización “cultural” de los centros urbanos. En LAGUNAS, David (Coord.), **Antropología y turismo: Claves culturales y disciplinares**. Col. San Rafael, México: Plaza y Valdés 2007, (p.91-108). ISBN 9707226269

DELGADO, Manuel. Heterópolis. La experiencia de la complejidad. In: DELGADO, Manuel. **El animal público**. Barcelona: Anagrama, 2008. (pp.23-58).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (p. 1 – 17) (Educação Contemporânea) ISBN 85749600446

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do Desenvolvimento Psicológico indivíduo na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 14 de jan. 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 20, n. 69, dez. 1999 . Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 24 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. 99p. ISBN 8520909140

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 26, jun. 2006 . Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100009>.

FERNANDES, Dalvani; TURRA NETO, Nécio . Desvendando territórios: um olhar geográfico sobre a juventude evangélica. In: II SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES IV SEMINÁRIO ESTADUAL DE ESTUDOS TERRITORIAIS: NOVOS HORIZONTES NA GEOGRAFIA: PERSPECTIVA DE TERRITÓRIO E DE TERRITORIALIDADE, 2009, Francisco Beltrão. **Anais do II Seminário nacional sobre múltiplas territorialidades e IV Seminário estadual de estudos territoriais** Novos horizontes na Geografia: perspectiva de território e de territorialidade, 2009, (p. 681 – 699).

FERNANDES, Dalvani; TURRA NETO, Nécio. Juventudes, geografia e religião: aproximações possíveis. In: GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; HAURESKO, Cecília;

BORTOLI, Carlos de (orgs). **Cidade, cultura e ambiente sob a perspectiva geográfica**. Guarapuava: Unicentro, 2008. (p.101 – 118).

FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias de menina. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 22, n. 56, abr. 2002 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000100006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622002000100006>.

FERRARI, Celson. **Curso de planejamento municipal integrado: urbanismo**. São Paulo: Pioneira, 1977. 631p. (Biblioteca Pioneira de arte, arquitetura e urbanismo)

FERREIRA, Manuela. “**A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**”. Ed. Afrontamentos. Coleção: biblioteca das Ciências. Porto Sociais/Ciências da Educação, 2004.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ª Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p.143-162) ISBN 9788532637161

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v.14, n.3 (42) – set/dez.2003. (p.89-102)

FONSECA, Claudia. Apresentação - de família, reprodução e parentesco: algumas considerações. **Cad.Pagu** no.29 Campinas July/Dec. 2007,(Dossiê: Famílias em Movimento). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200002

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saude soc.**, São Paulo , v. 14, n. 2, ago. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000200006>.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a família e a infância. In: SOUSA, Edson Luís André de (org). **Psicanálise e Colonização** - Leituras do Sintoma Social no Brasil. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1999, (p. 255 – 274). ISBN 857421017X

FRANZONI, Tereza Mara. **Teatralidade e sociabilidade no planejamento urbano na Ilha de Santa Catarina** : um caminho entre o passado e o presente, a técnica e a política, a política e a festa. Florianópolis, 2012. 386 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo (SP): Cortez, 2002. 503p. ISBN 8524908858.

GADDA, Andressa. Desafios para a participação de adolescentes em pesquisas. In: RIZZINI, Irene; NEUMANN, Mariana Menezes; GADDA, Andressa (orgs). **Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais**. Rio de Janeiro: Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância/ PUC-Rio, 2011. (p. 30-44).

GARCÉS, H. Alejandro. Configuraciones espaciales de lo inmigrante: usos y apropiaciones da la ciudad. In: **Papeles del CEIC**, n. 20, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, 2006.
<http://www.ehu.es/CEIC/Papeles/20.pdf>

GARCIA CANCLINI, Nestor. Culturas híbridas, poderes oblicuos. In: GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Nueva Edición. Buenos Aires: Paidós 2005, (pp. 259-318). (Ensaio latino-americanos) ISBN 8531403820.

GARCIA, Regina Leite. No cotidiano da escola: pista para o novo. **Cadernos CEDES, Campinas, v. 13, n. 28, p. 49-62, abr. 1992.**

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, c1989. 323p. (Antropologia social) ISBN 8521610807.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. **Liga,**

roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. (p. 127 – 144) ISBN 9788530808693.

GOMES, Ana Maria. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2ª Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p. 82 - 96) ISBN 9788532637161

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: documentos e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2ª Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p. 97-118) ISBN 9788532637161

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 313p. ISBN 9723109913.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude:** ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro, Rj: Difel, 2000. 308 p. Coleção Enfoques- Sociologia.

GUIMARAENS, Cêça. Identidades ou Cidadanias? In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). Infância, cinema e sociedade. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção da escola de professores).

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, Rio de Janeiro , v. 3, n. 1, abr. 1997 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100001>.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 284 p. 8536303190

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010:** primeiros resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br> . Acesso em:: 01 de novembro de 2011.

JENKS, Chris. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com**

crianças: perspectivas e práticas. Porto: Routledge, 2005. (p.55-72) ISBN 9729917426.

JOBIM e SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011. (p. 39 – 54) (Pratica pedagogica) ISBN 853080404X.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Petropolis: Vozes, 1998. 127p. ISBN 8532610765.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 173p ISBN 9788575262641.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos – O jardim secreto de Agnieska Holland. In: GARCIA, Claudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de; JOBIM E SOUZA, e Solange. **Infância, cinema e sociedade.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (p. 76 – 81).

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos-desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2ª Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p.163-189) ISBN 9788532637161

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011. 192p. (Pratica pedagogica) ISBN 853080404X

KREMER, Adriana. **Debulhando a pinha:** educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no Município de Bom Retiro/SC. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, 2007.

LAGO, Mara Coelho de Souza. **Modos de vida e identidade:** sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996. 273p. ISBN 8532800807

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004. 367p.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. 366p. ISBN 8508066015

LAING, Ronald D. **A política da família.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1983. 155p.

LANDINI, Tatiana Savoia. Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, June 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100010>.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011. (p. 71 – 95). (Prática pedagógica) ISBN 853080404X

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco**, v.13, n.2, p.31-44, set. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância.** Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora, FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 10, n. 2, July 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000200002&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 25 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000200002>.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 9, n. 2, 2001 . Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

MAGNANI, J. G. C. Rua, símbolo e suporte da experiência urbana. **Os urbanistas: revista digital de Antropologia Urbana**. Ano 1, vol. 1, n.º. 0, 2003. Disponível em <http://www.osurbanitas.org>.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 17, n. 49, jun. 2002. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. 3 ed. São Paulo. Ed Unesp, 2003. 166p.

MAHEIRIE, Kátia; PRETTO, Zuleica. O movimento progressivo-regressivo na dialética universal e singular. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói , v. 19, n. 2, dez. 2007 . Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000200014&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232007000200014>.

MALUF, Sônia Weidner. Gênero e religiosidade: duas teorias de gênero em cosmologias e experiências religiosas no Brasil.

Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, v. 99, p. 5 -19, 2007. Disponível em: <http://apm.ufsc.br/titulos-publicados/2007-2/> .

MANNHEIM, Karl. "El problema de las generaciones". tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera, **Revista Española de Investigaciones Sociológicas** (REIS), n. 62 (1993), pp. 193-242.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2007, (p.11 – 26). ISBN 978857516224

MARCELLINO, Nelson Carvalho; BARBOSA, Felipe Soligo; MARIANO, Stéphanie Helena . As cidades e o acesso aos espaços e equipamentos de lazer. **Impulso** (Piracicaba), v. 17, p. 55-66, 2006.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. Cad. Pagu, Campinas , n. 37, Dec. 2011 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200016&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 22 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332011000200016>.

MARINHO-ARAÚJO, Claysi; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Editora Alínea, 2005. 124p. ISBN 857516127X.

MAUSS, Marcel; LEVI-STRAUSS, Claude 1908-. Sociologia e antropologia. São Paulo: CosacNaify, 2003. 535p. ISBN 9788575032299.

MAYAL, Berry. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Routledge, 2005. (p.123-142) ISBN 9729917426.

MAYOL, Pierre. O bairro; a conveniência. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 9. ed. Petropolis: Vozes, 2009. 376p. ISBN 8532616690.

MELLO, Suely A. Enfoque histórico-cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: **1a Conferência Internacional: o enfoque histórico-cultural em**

questão, 2006, Santo André. Anais da 1a. Conferência Internacional: o enfoque histórico-cultural em questão, 2006.

MENDES, Alessandra Dias; AZEVEDO, Paulo Henrique. Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** (Impr.), Porto Alegre, v. 32, n. 1, set. 2010 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892010000400009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 25 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892010000400009>.

MÜLLER, Fernanda. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 246-264, 2010.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, v. 37, p. 295-318, 2012.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200005>.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200010&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200010>.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. Florianópolis: o direito e o avesso. In: PIMENTA , Margareth de Castro Afeche (org). **Florianópolis do outro lado do espelho**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. (p 7 – 34).

NOGUEIRA, Letícia. A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 2011. (p. 97 – 119). (Prática pedagógica) ISBN 853080404X

NOGUEIRA, Letícia. Imagens da criança no computador. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs.). **Infância e produção cultural**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998. (p. 111 – 131). (Prática pedagógica) ISBN 8530805313

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e História: Leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 2011. (p. 55– 69). (Prática pedagógica) ISBN 853080404X

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a psicologia escolar**. 3a ed., rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 468p. ISBN 8585141972

PEREIRA, Rita Maria Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs.). **Infância e produção cultural**. 8. Ed. Campinas: Papirus, 1998. (p. 25 – 43). (Prática pedagógica) ISBN 8530805313

PEREZ, Beatriz Corsino et al . Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre , v. 20, n. 2, ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000200005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000200005>.

PERROT, Michelle (org). Da revolução francesa à primeira guerra. In: ARIES, Philippe; DUBY, Georges. **Historia da vida privada**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010- v.4 ISBN 9788535914368.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org). **A produção cultural para a criança**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (p. 9 – 27). (Cultura: crianças)

PERUCCHI, Juliana; OLIVEIRA, Martha Loures Choucair de. Proposições acerca da noção de família brasileira: um estudo em psicologia social. In: BARBOSA, José Gonçalves (org). **Atualizações em psicologia social e desenvolvimento humano**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. (p. 51 – 71). ISBN 9788576721048

PIMENTA, Margareth de Castro Afeche (org). **Florianópolis do outro lado do espelho**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. 163 p.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia?. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, Dec. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007>.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Rev. Antropol.** São Paulo, v. 50, n. 1, June 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006>.

PIRES, Flávia. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jul. 2010. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-85872010000100008>.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. De Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Plano municipal integrado de saneamento básico do município de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria municipal de habitação, 2011. 299p.

PRETTO, Zuleica; LAGO Mara Coelho de Souza. Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras. **Revista Ártemis** - Estudos de Gênero, Feminismo e Sexualidades, v. 15, p. 59-74, 2013.

PRETTO, Zuleica. A infância como acontecimento singular na complexidade dialética da história. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000300016>.

PRINCESWAL, Udi Mandel Butler Marcelo. Culturas de participação: jovens e suas perspectivas e práticas de cidadania. In: RIZZINI, Irene; NEUMANN, Mariana Menezes; GADDA, Andressa (orgs). **Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais**. Rio de Janeiro: Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância/ PUC-Rio, 2011. (p. 92 -116).

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org). **Infância em perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 21 – 41). ISBN 9788524916458

PROUT, Alan. Prefácio. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Routledge, 2005. (p. X-XI) ISBN 9729917426.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de um sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p.137-162, jul/dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Educ. Pesqui., São Paulo, v.36, n.2, ago. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso

em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2001 (p. 129 – 152). ISBN 8585936479

RABELLO DE CASTRO, Lúcia. **Subjetividade e cidadania** – um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009 (p. 115 – 126). ISBN 9788524915147

REIS, Cristina d'Ávila; PARAISO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Rev. Estud.**

Fem., Florianópolis, v. 22, n. 1, abr. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100013>.

RIZZINI, Irene; FONSECA, Claudia. **As meninas no universo do trabalho doméstico no Brasil: aspectos históricos culturais e tendências atuais**. Brasília: Organização Internacional de Trabalho (OIT), 2002 (Relatório de Pesquisa).

RIZZO, Paulo Marcos Borges. A natimorta Tecnópolis do Campeche em Florianópolis – delírio de tecnocratas, pesadelo dos moradores. In: PIMENTA, Margareth de Castro Afeche (org). **Florianópolis do outro lado do espelho**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. (p. 61 – 84).

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 16, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso

em: 22 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332001000100009>.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n.

141, dez. 2010. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003&lng=pt&nrm=iso . Acesso

em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.

RUFINO, Marcia Regina Calderipe. **Mediação cultural e reciprocidade no contexto das práticas turísticas em Florianópolis/SC**. Florianópolis, 2006. 315 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

SABAT, RUTH. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100002&lng=en&nrm=iso . Acesso

em: 24 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed. 2005. 216 p. ISBN 8536303182

SANT'ANNA, Ruth Bernardes de. Criança-sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de (org). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. (p. 23 – 50). ISBN 9788562553103

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas , v. 14, n. 2, Dec. 2010 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200010&lng=en&nrm=iso . Acesso

em: 24 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200010>.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011a. 174p. ISBN 9788501058782.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton [et al.]. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011b. p.13-21. ISBN 9788598271422

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamentos históricos e teóricos da geografia. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 136 p. ISBN 9788531410444

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Quando os saberes sobre infância, subjetividade e espaço sentam-se à mesa. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 13, p. 35-43, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 277p. ISBN 9788532637161

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2ª Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p. 17 - 39) ISBN 9788532637161

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. In: SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo e um humanismo. A imaginação. Questão de método**. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. xvi, (p. 1 – 32). (Os pensadores).

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio de uma ontologia fenomenológica. R.J.: Petrópolis, 1943/2001.

SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet: ator e mártir**. Petrópolis: Vozes, 1952/2002b.

SARTRE, Jean-Paul. **A Transcendência do Ego**. Tradução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Colibri, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética**: precedido por questões de método. Rio de Janeiro: DP&A, 1960/2002a.

SAVIANI, Demerval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, Lorena – SP, n.08, Junho/2003 p. 185 – 202.

SAWAYA, Sandra Maria. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000100008>.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. **Pro-Posições**, v.14, n.3 (42) – set/dez.2003.67-88.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Sartre e a psicologia clínica**. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 289 p. ISBN 9788532805294.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Historia da psicologia moderna**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 1998. 438p. ISBN 8531601975.

SCHWEDE, Gisele. **O paraíso das crianças na cidade dos príncipes: a polifonia urbana revelada em imagens fotográficas**. Dissertação: UFSC, Florianópolis, 2010. P.291.

SEBRAE-SC. **Santa Catarina em números**. Florianópolis: Sebrae/SC, 2010, 127 p. Sebrae/SC, 2013. 150p

SENNET, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 447 p. ISBN 8585095822

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização da criança. In: FREITAS,

Marcos Cezar de; KULMANN, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. (99-128)

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção do fracasso escolar In: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (p. 241-278). ISBN 9788573965061

SOUZA, Marilene Proença Rabello de (org). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 284 p. ISBN 9788562553103

SUASSUNA, Dulce Maria F. de A. et al. O Ministério do Esporte e a definição de políticas para o esporte e Lazer. In: SUASSUNA, Dulce Maria F. de A.; AZEVEDO, Aldo Antônio de. **Política e lazer: interfaces e perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007. (p. 13 – 42).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Educação indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012. (p. 275 – 294). ISBN 9788532806208

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? Contribuições a partir da Antropologia. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, v. 130, p. 1-20, 2011. Disponível em: <http://apm.ufsc.br/files/2011/05/129.pdf>

TEMPLE, Giuliana Carmo. A escrita na perspectiva histórico-cultural: metodologia etnográfica de pesquisa. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de (org). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. (p. 229 – 256). ISBN 9788562553103

TIRELLI, Janice; BURGOS, Raúl; BARBOSA, Tereza Cristina (Org.). **O campo de peixe e os senhores do asfalto: memórias das lutas do Campeche**. Florianópolis: Cidade Futura, 2007.

TISDALL, Kay, Participação de crianças e adolescentes. Dilemas atuais e possibilidades futuras no Reino Unido In: RIZZINI, Irene;

NEUMANN, Mariana Menezes; GADDA, Andressa (orgs).

Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais. Rio de Janeiro: Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância/ PUC-Rio, 2011. (p. 92 -116).

TOZONI-REIS, José Roberto. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). **Psicologia social:** o homem em movimento. 1ed.São Paulo: Brasiliense, 1984, v. 1, p. 99-124.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983. 250p.

UNICEF. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009:** O Direito de Aprender: *Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades.* Brasília, DF: UNICEF, 2009. 131p. ISBN 9788587685124

UNICEF. **Situação mundial da infância 2012:** Crianças em um mundo urbano. Nova Iorque, EUA: UNICEF, 2012. 155p. ISBN 9789280645972.

UNICEF. **A convenção sobre os direitos das crianças.** Nova Iorque, EUA: UNICEF, 1990.

VASCONCELOS, Tereza Maria Sena de. Onde pensas tu que vais? Senta-te – etnografia como experiência transformadora. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.6, 1996, p.23-46.

VELHO, Gilberto Cardoso Alves. Violência e conflito nas grandes cidades contemporâneas. In: **VII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, Setembro de 2004. Disponível em: www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel6/GilbertoVelho.pdf

VELHO, Gilberto. Antropologia e cidade. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org). **Cidade:** História e desafios. Rio de Janeiro: Ed Fundação Getúlio Vargas, 2002. (p. 36 – 41). ISBN 8522583850.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura** – notas para uma antropologia da sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange c. Afeche. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984

VIGOTSKY, Lev. El problema de la edad. In: VIGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas IV** – Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil . Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C/Visor, 1996 (p.251-275).

VIGOTSKY, Lev. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas III** – Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C/Visor, 1996 (p.183 -206).

WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2001 (p. 93 – 120). ISBN 8585936479

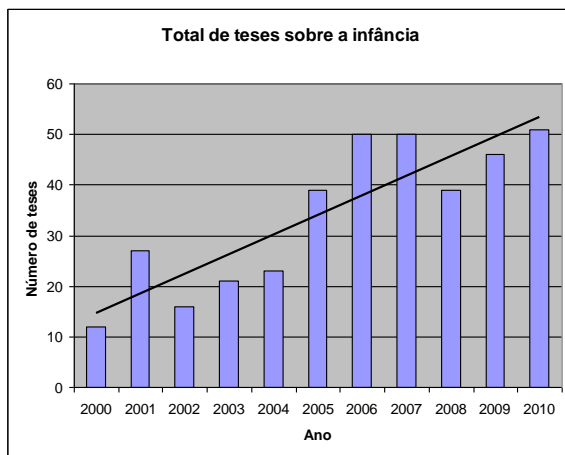
WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Routledge, 2005. (p.1 - 28) ISBN 9729917426.

APÊNDICE

Banco de teses da CAPES

Sobre o total de teses dirigidas à temática da infância registradas no banco de teses da CAPES, é importante ressaltar uma ascensão do número de pesquisas entre 2000 e 2010, como podemos visualizar na Gráfico 1 .

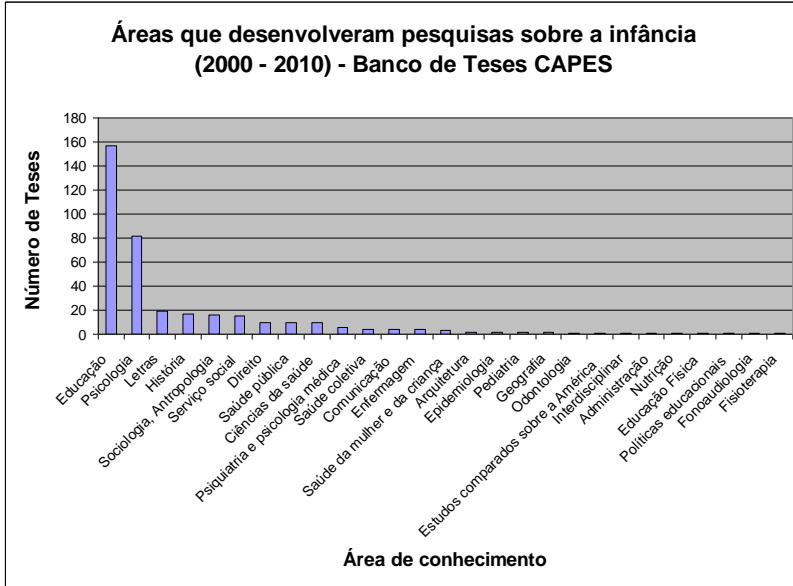
Gráfico 1: Evolução do número de teses sobre a infância no Banco de Teses da CAPES.



Fonte: Organização da autora

Podemos visualizar, também, a distribuição de pesquisas sobre a infância por áreas, com destaque a Educação e Psicologia, como ilustra o Gráfico 2:

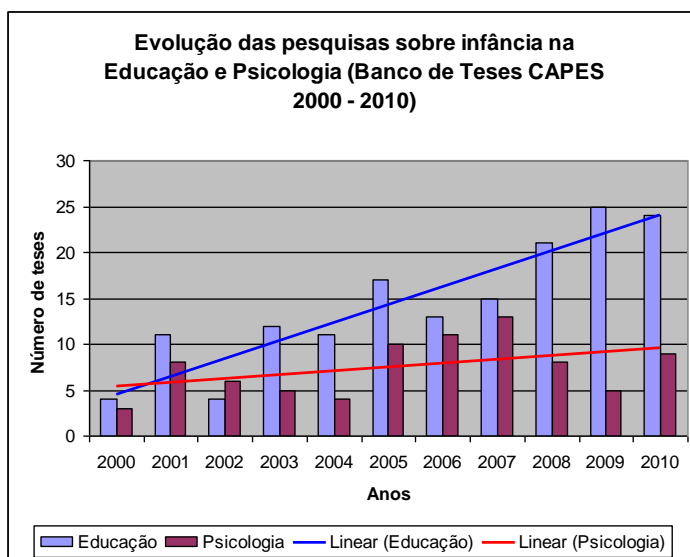
Gráfico 2: Número de teses sobre a infância por área do conhecimento no Banco de Teses da CAPES.



Fonte: Organização da autora

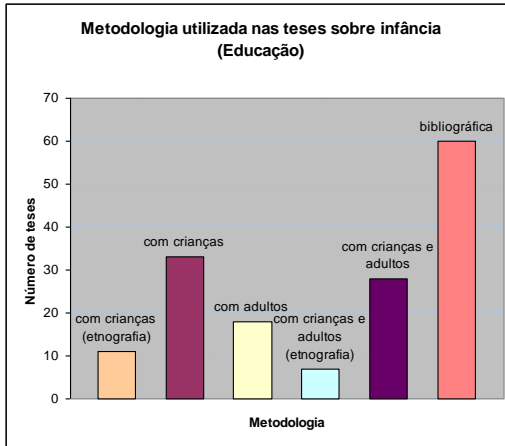
É relevante observar, nas próximas figuras, a evolução no número de teses nos últimos dez anos, entre as duas áreas que mais produziram pesquisas sobre a infância, a Educação e a Psicologia (Gráfico 3).

Gráfico 3: Evolução do número de teses sobre a infância nas áreas da Educação e Psicologia no Banco de Teses da CAPES.



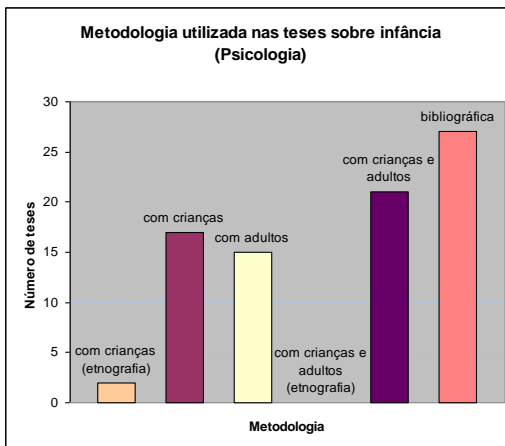
Por fim, o levantamento evidencia que as metodologias mais utilizadas nas pesquisas em Educação e Psicologia, registradas no banco de teses da CAPES, são de ordem bibliográfica, teórica (Gráficos 4 e 5).

Gráfico 4: Distribuição do número de teses sobre a infância segundo a metodologia utilizada na área da Educação de acordo com o Banco de Teses da CAPES.



Fonte: Organização da autora

Gráfico 5: Distribuição do número de teses sobre a infância segundo a metodologia utilizada na área da Psicologia de acordo com o Banco de Teses da CAPES.



Fonte: Organização da autora