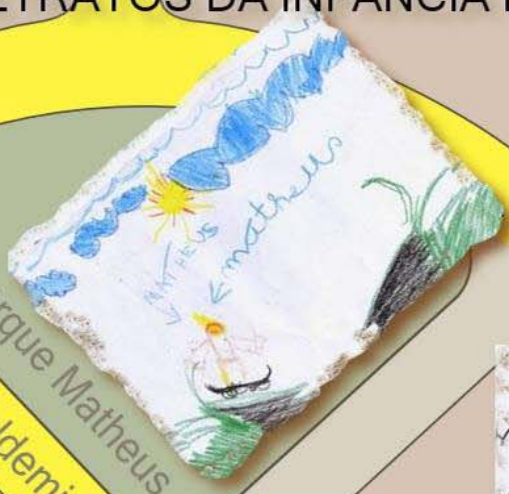


RETRATOS DA INFÂNCIA NA CIDADE DE PORTO ALEGRE



Parque Matheus
Av. Waldemir

Av. Jéssica

Av. Fernanda Müller

Rua da infância

Av. Vitória

Av. Adriane

Av. Gabriel

Av. Leonardo

Rua na cidade

Av. Giuseppe

Parque Élida

Rua de Porto Alegre



Fernanda Müller

Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre

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

Orientadora:

Profª. Dra. Carmem Maria Craidy

Co-orientadora:

Profª. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre
2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M958r Müller, Fernanda

Retratos da infância na cidade de Porto Alegre [manuscrito] / Fernanda Müller; orientadora : Carmem Maria Craidy; co-orientadora Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre, 2007.

f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Infância. 2. Pesquisa educacional – Criança. 3. Sociologia da educação. 4. Relações intergeracionais. I. Craidy, Carmem Maria. II. Barbosa, Maria Carmen Silveira Barbosa. III. Título.

CDU – 37.012-053.2(816.51)

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o doutorado e o doutorado-sanduiche.

À Professora Carmem Maria Craidy, pela confiança e ajuda incansável. Também a minha co-orientadora, Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, por todas as ricas trocas.

À Mary Pires e aos demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufrgs.

Ao Professor Martin Richards e à Professora Susan Golombok, do *Centre for Family Research*, pela acolhida e investimento no meu trabalho.

À Gina, Janet, Angela, Tommy e Shimmy, pela amizade e carinho.

À Mayana Martins Redin, que foi responsável pela organização e disposição das fotos. Igualmente ao Rafael Corrêa, que fez a edição digital da capa.

Aos meus queridos amigos Marita e Euclides.

A minha irmã, Renata, que nunca mede esforços para me apoiar. Também aos meus pais, Luiz Fernando e Marlene, pelas expectativas que em mim depositaram.

À Jéssica, Leonardo, Gabriel, Victória, Matheus, Adriane, Élida, Giuseppe, Waldemir e suas famílias.

Ao meu marido Leonardo M. Monasterio, a quem mais que agradecer, dedico esse trabalho.

RESUMO

Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre é um estudo sustentado por um referencial interdisciplinar e analisa o entendimento das crianças sobre a cidade que habitam. A partir de uma perspectiva metodológica de inspiração etnográfica, o estudo acompanhou um grupo de nove crianças moradoras de três diferentes bairros da cidade de Porto Alegre. Elas foram convidadas a fotografar os lugares da cidade os quais consideravam importantes nas suas vidas, o que foi seguido de conversas gravadas e transcritas. A análise mostra que 1) A infância é um fenômeno híbrido, produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais e nas relações entre gerações. 2) As crianças não apreendem a cidade em sua totalidade, mas sim em fragmentos. Instituições sociais, tais como família e escola, medeiam a relação das crianças com a cidade. 3) As crianças criam lugares alternativos àqueles instituídos para elas na cidade, afirmando suas culturas de pares. 4) As crianças apresentam opiniões, preocupações e medos, o que evidencia a necessidade de serem ouvidas e de participarem das discussões sobre a cidade.

Palavras-chave: infância, cidade, pesquisa com crianças, sociologia da infância.

ABSTRACT

Portraits of Childhood in the City of Porto Alegre is an interdisciplinary study which analyses how children view the city in which they live. The study uses an ethnographical methodology, and describes the experiences of a group of nine children who live in different neighbourhoods of the city of Porto Alegre. The children were invited to photograph places they considered important in their daily lives, following which conversations with them were recorded and transcribed. The results of the study show that 1) Childhood is a hybrid phenomenon which is produced through the interaction of biological and social aspects, as well as inter-generational relationships; 2) The children have a fragmentary rather than an overall concept of the city. Social institutions such as family and school mediate the relationship of the children with the city; 3) The children create alternative spaces to those which are provided for them by the authorities, which reinforces their relationships with their peers; 4) The children manifest their opinions, worries and fears, which shows how vital it is to listen to them, and to allow them a voice in the debate concerning the development of the city in which they live.

Key words: childhood, city, research *with* children, sociology of childhood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 INFÂNCIA E CIDADE: CONCEITOS INICIAIS	11
2.1 CONSTRUINDO OUTRA INFÂNCIA	12
2.1.1 Categorização da infância	15
2.1.2 Infância: um fenômeno híbrido	18
2.2 CIDADE	20
3 METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS	25
3.1 POR UMA DIVERSIDADE DE MÉTODOS.....	35
3.2 ENTRADA E PERMANÊNCIA NO CAMPO	37
3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	40
3.3.1 Fotografia	40
3.3.2 Conversas	43
3.3.3 Outras estratégias	44
4 RETRATOS DA INFÂNCIA	47
4.1 JÉSSICA.....	52
4.1.1 Família	53
4.1.2 Bairro	57
4.1.3 Escola	61
4.1.4 Lugares de passagem	65
4.2 LEONARDO	72
4.2.1 Família	74
4.2.2 Escola	78
4.2.3 Bairro	82
4.2.4 Sugestões	85
4.3 GABRIEL.....	91
4.3.1 Família	91
4.3.2 Bairro	92
4.4 VICTÓRIA	98
4.4.1 Família	99
4.4.2 Escola	101
4.4.3 Bairro	103
4.5 MATHEUS	109
4.5.1 Família	110

4.5.2 Escola	111
4.5.3 Bairro	114
4.6 ADRIANE	119
4.6.1 Família	120
4.6.2 Escola	123
4.6.3 Bairro	127
4.7 ÉLIDA	132
4.7.1 Família	132
4.7.2 Escola	135
4.7.3 Bairro	136
4.8 GIUSEPPE	141
4.8.1 Família	142
4.8.2 Escola	146
4.8.3 Bairro	148
4.9 WALDEMIR	155
4.9.1 Família	156
4.9.2 Escola	159
4.9.3 Bairro	161
5 COMO AS CRIANÇAS ENTENDEM A CIDADE?	166
5.1 ONDE A CRIANÇA VIVE A CIDADE?	167
5.1.1 Família	168
5.1.2 Escola	173
5.1.3 Espaços de lazer	176
5.1.4 Lugares criados <i>pelas</i> crianças	179
5.2 INFÂNCIA: UMA CATEGORIA GERACIONAL EM RELAÇÃO NA CIDADE	185
5.2.1 Relações intrageracionais	189
5.2.2 Relações intergeracionais	191
5.3 VISÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE QUE HABITAM	194
6 CONCLUSÃO	202
REFERÊNCIAS	206
ANEXO	217

1 INTRODUÇÃO

Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre apresenta um estudo sobre a vida de nove crianças na cidade que habitam. Pesquisei um tema emergente, num espaço-tempo que está em constante mudança. Nesse sentido, ofereço um estudo que não almeja conclusões universais e atemporais, o que contradiria os pressupostos teórico-metodológicos e as evidências desse trabalho.

A crença na ciência e na razão humana como a possibilidade de liberdade social, política e cultural dos seres humanos ainda prevalece, quando recorremos a uma noção de indivíduo centrado, unificado, que emerge no momento em que a pessoa nasce e com ela se desenvolve, embora permanecendo essencialmente o mesmo (HALL, 1999). Manifestações de resistência contra esse pensamento surgem com o questionamento da razão, do método científico e de sua aplicação, destruindo verdades de valor neutro sobre um mundo real¹.

O projeto da pós-modernidade, modernidade tardia - ou contemporaneidade, como prefiro e uso ao longo do texto -, ao contrário, reconhece a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não-linearidade e as especificidades temporais e espaciais. Nessa perspectiva, não há conhecimento absoluto, muito menos uma realidade a ser descoberta, e nega-se a existência de um sujeito centralizado, autônomo, unificado, estável, com uma essência humana. Hall (1999, p. 34) enfatiza que, com a modernidade tardia, o sujeito não é desagregado, porém “deslocado”, pois não faz mais sentido falar em identidade como algo finalizado, completo, e sim, em um processo de identificação, que é contínuo.

Castells (2003) afirma que o espaço e o tempo são as principais dimensões materiais da vida humana e nega os pressupostos das teorias sociais clássicas que supõem o domínio do espaço pelo tempo, sugerindo que o espaço organiza o tempo. É a partir da discussão do tempo e do espaço que algumas vertentes da teoria social passam a romper com a noção de estrutura, apresentando alternativas para entender a sociedade contemporânea, como é o caso da sociedade em rede, de Castells (2003), da teoria-rede de Law (1992) e Latour (2005).

Em *As conseqüências da modernidade*, Giddens (1991) argumenta que a modernidade separou o espaço do lugar, o que antes era uma categoria única, simultânea, em que as dimensões espaciais da vida social eram caracterizadas pela presença das pessoas. O espaço é separado do lugar ao ampliar as possibilidades de relações - entre outros com quem

¹ Bauman (1998) critica que a modernidade determinou tarefas inatingíveis, ou seja, verdade absoluta, humanitarismo, ordem, certeza, harmonia e o fim da história.

não há necessariamente contato pessoal. O lugar é familiar, delimitado, específico, concreto, onde nossas identidades estão estreitamente ligadas; também é fixo, onde criamos raízes (HALL,1999).

Tuan (1997, p. 6) explica que, mesmo que espaço e lugar sejam categorias co-dependentes, uma vez que seus significados se misturam, o espaço é mais abstrato que o lugar, isto é, são diferentes:

O que começa como um espaço indiferenciado se torna lugar na medida em que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Se nós pensamos em espaço como o que permite movimento, o lugar é pausa; cada pausa em movimento possibilita que a localidade seja transformada em lugar.

Embora ciente das teorizações² que diferenciam o espaço do lugar, eu vou usá-los por vezes como sinônimos, entendendo que isto é o reflexo da sua própria co-dependência. Mais do que isto, a própria cidade é simultaneamente um espaço e um lugar. É nela que as rupturas entre o moderno e o contemporâneo vêm à tona, o que a faz um campo rico de pesquisa.

A instabilidade e a insegurança causada pela tensão entre o *velho* e o *novo*, entre os *prés* e os *pós* representa um desafio teórico-metodológico para a pesquisa na contemporaneidade, que exige novas alternativas para lidar com a complexidade e com o saber fragmentado. Como objeto de estudo, a infância não esteve excluída de todos os movimentos de classificação e fragmentação do século XX, e principalmente as dicotomias criadas entre as ciências humanas e sociais e bio-psicológicas ainda são as mais difíceis de superar.

No campo da educação, Morin (2001) aponta a incompatibilidade entre o conhecimento e a realidade, pois enquanto o saber se mostra cada vez mais compartimentado, os problemas se apresentam multidisciplinares. O autor assevera que, para o conhecimento ser pertinente, a educação deverá tornar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo evidentes, pois a hiperespecialização – encontrada em todas as áreas da ciência - tanto fragmenta a percepção do global, quanto dissolve o essencial, o que conduz à atrofia da disposição mental de contextualizar e de globalizar. Uma das conclusões de Morin (2001) é que o século XX produziu avanços em todas as áreas do conhecimento, entretanto, ao mesmo tempo, novas cegueiras para os problemas globais, fundamentais e complexos.

Este estudo tenta romper algumas barreiras - entre as disciplinas, entre os espaços, entre os planos de análise, entre os adultos e as crianças; não se filia a uma única linha teórica ou vertente de pensamento. Para a análise do que me proponho, apresentarei conceitos e

² Ver Giddens (1991), Harvey (1998), Bauman (1998).

autores à medida que eu desenvolver os meus argumentos. Ressalto que, mesmo assim, preservarei uma consistência interna na argumentação.

A tese é sustentada por um referencial interdisciplinar imposto pela complexidade da infância e da cidade contemporâneas. Procurarei entender *como as crianças se manifestam e entendem a cidade que habitam*. O principal objetivo é analisar as contribuições das crianças, focalizando a complexidade de relações sociais, institucionais e individuais que se constituem na e atravessam a cidade.

Se, no período de sua expansão, a fragmentação da cidade, conforme suas funções³, era uma solução, na contemporaneidade, torna-se problemática. A complexidade e o tamanho das cidades propiciam a presença de pessoas cada vez mais diversas, o que não denota que isso se reflita no planejamento do espaço. Seria mais um paradoxo da contemporaneidade: “a diversidade não parece facilitar a interação entre pessoas diferentes. Inventada para irradiar, restringiu; destinada a conectar com o universal, entrincheirou-se no local”. (CASTRO, 2004, p. 126). Ao longo do trabalho, esta tensão será analisada.

Cidades foram criadas e planejadas pelos adultos, de forma a atender as suas necessidades. Os adultos têm sua circulação mais livre do que a das crianças na cidade contemporânea, principalmente aqueles saudáveis e em situação econômica estável. Investigar como as crianças entendem a cidade é, porém, igualmente um compromisso político que as coloca na qualidade de participantes da cidade. Ainda nos anos 70, Colin Ward (1978) reuniu pesquisas sobre a condição das crianças nas cidades a partir dos seus pontos vista. Questionando o papel passivo imputado historicamente às crianças, o estudo de Ward (1978, p. 86) comprova que elas são ativas, rompendo com as limitações dos adultos no uso dos espaços públicos.

Ter um novo olhar sobre a experiência das crianças na cidade impõe duas dificuldades. A primeira diz respeito às minhas experiências como adulta, que muito se diferenciam daquelas vividas pelas crianças, o que Schachtel (apud Ward, 1978, p. 2) muito bem explica: “os adultos não são capazes de experienciar o que a criança vivencia, visto que toda a sua forma de experiência mudou”. A segunda refere-se à dificuldade de traçar uma investigação num campo de pesquisa conhecido pelo pesquisador. Essas dificuldades impõem um duplo movimento. Sendo necessária uma tentativa de “transformar o exótico em familiar”

³ Le Cobusier propôs a separação das diferentes funções das cidades em diferentes áreas, quais sejam: habitação, trabalho, transporte e lazer. Este conceito influenciou a arquitetura na segunda metade do século XX, e colaborou para a reconstrução de muitas cidades européias depois da II Guerra Mundial. É desta concepção que surge também a idéia de parques como pulmões das cidades, com a função de manter a limpeza e a frescura do ar das cidades.

para entender a condição de ser criança na cidade contemporânea, ao mesmo tempo, é imprescindível "transformar o familiar em exótico", de modo a tomar distância de todos os pré-conceitos em relação à cidade (DA MATTA, 1978).

A tese está organizada em capítulos que seguem a mesma ordem de realização da pesquisa. No segundo capítulo, exponho uma construção teórica sobre a infância e a cidade que me deram suporte para delimitar a pesquisa. Na primeira seção, discuto como a criança e a infância são construídas no âmbito da sociologia da infância. Trata-se de um movimento duplo, de entender a emergência da abordagem e rever conceitos que se mostram limitados na atualidade. Na segunda seção, trabalho as noções de cidade, discuto as suas origens, a busca por utopias, o fugir daquele modelo de cidade que os seus idealizadores habitavam.

O terceiro capítulo aborda a construção metodológica que guiou o trabalho *com* as crianças. Nove crianças de diferentes bairros da cidade participaram do estudo. A partir de uma orientação etnográfica, planejei estratégias metodológicas, buscando o abandono de respostas adulto-centradas, a fim de construir uma análise a partir do olhar das crianças e não somente sobre elas. As crianças foram convidadas a fotografar os lugares que consideravam importantes para as suas vidas na cidade, o que foi seguido de conversas gravadas e transcritas, e ainda aliado às minhas observações de campo. Este estudo rompe com a visão tradicional sobre a infância na cidade, que isola as crianças nas escolas e nos parques.

O quarto e quinto capítulos apresentam a análise dos dados. No quarto, descrevo os retratos das crianças, mostrando suas infâncias na tensão entre o singular e o universal. O quinto capítulo compreende uma análise que contrasta a experiência de todas as crianças, mostrando convergência e divergências nas suas experiências na cidade. Trata-se de uma análise da interpretação das crianças sobre a cidade que habitam, o que aponta diversos atravessamentos: os lugares criados *para* as e *pelos* crianças, as relações intra e intergeracionais.

Vale notar que os nomes usados no texto são verdadeiros, mas isso não se trata de uma decisão arbitrária, e sim, do resultado da discussão com todas as crianças e suas famílias. No Anexo, apresento dois quadros sintéticos com informações sobre as crianças e suas famílias.

2 INFÂNCIA E CIDADE: CONCEITOS INICIAIS

Se, por um lado, a fragmentação e a especialização do saber limitaram a compreensão dos fenômenos sociais, por outro, é crescente o número de investigações sobre a infância em vários campos das ciências humanas e sociais. Não só na Europa e nos Estados Unidos, mas também no Brasil, diferentes disciplinas investigam a infância. No Brasil, isso pode ser observado, em maior escala, na pedagogia e na psicologia e, em menor escala, na história, na antropologia, na sociologia e na ciência política (ROCHA, 1999).

A necessidade de estudos interdisciplinares sobre a infância foi verificada nos anos 70 por Rosemberg (1976, p. 1470), que, ao criticar a tradição de pesquisa na psicologia, sugere uma visão interdisciplinar: “enquanto a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças”. Rossetti-Ferreira (2004) mostra que a psicologia do desenvolvimento assumiu a necessidade de apreender e analisar os fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva.

Entendendo não somente as crianças, mas jovens, adultos, idosos, bebês, como seres ativos, criativos e em permanente formação, é possível afirmar que todos estão em um constante processo de aprendizagem *da e na* cidade. Como atesta Castro, (2004, p. 23) “tornar-se habitante da cidade é um processo de aprendizagem”. A associação da criança a uma idéia de incompetência, passividade e dependência a colocou, entretanto, na condição de vulnerável, o que pode ser observado nas manifestações de ansiedade dos pais para permitir que atravessem a rua sozinhas, tomem o ônibus, guiem os adultos mesmo em pequenos trajetos. Sabe-se que “a criança não é mais vulnerável que outros simplesmente porque é criança, mas porque está diante de uma complexidade que ainda não domina, até porque esta complexidade não foi construída por e para ela” (CASTRO, 2004, p. 23).

Se o espaço é apreendido por todas as pessoas, o mesmo se aplica ao tempo. Elias (1998) assegura que o tempo não é natural, mas uma instituição social fruto de um longo processo de construção. O aprendizado do tempo é histórico, uma vez que o indivíduo só pode construí-lo a partir de um conjunto de saberes adquiridos. Por outro lado, também é individual, pois envolve um sistema de autodisciplina. Elias (1998) insiste em que o processo civilizador contribuiu para a formação do *habitus*⁴ social que é parte integrante da estrutura da personalidade.

⁴ Elias denomina *habitus*, um saber incorporado ou segunda natureza do homem civilizado, a estabilidade dos mecanismos de autocontrole.

A cidade, espaço e lugar de aprendizagens ilimitadas, é uma abstração. Crianças entendem as cidades e vivem os seus cotidianos de formas diferentes das dos adultos, dos idosos, dos bebês. No plano social, as diferenciações aparecem no entendimento das várias convenções, como mapas, esquemas de linhas de trem e ônibus, placas sinalizadoras, e da própria concepção do que é público. No plano individual, as experiências, sejam elas visuais, sonoras, táteis ou olfativas, demarcam pontos de referência nas cidades, atrelados às memórias positivas e/ou negativas.

Se as experiências nas cidades podem ser particulares, estas também podem ser compartilhadas com diferentes grupos de identificação que não só os de idade ou geração, mas de classe social, de raça, de moradia. Por exemplo, se compararmos as áreas urbanas e rurais do Brasil, provavelmente as crianças das grandes cidades compartilhem mais experiências em comum com os adultos do que com as crianças que moram no campo.

A fragmentação acadêmica e a fragmentação dos espaços da cidade são aspectos-chave que serão discutidos ao longo desta tese. É limitado pensar a infância a partir de dicotomias, assim como a cidade organizada em funções, dentre elas a de institucionalizar e isolar as crianças. A seguir, um olhar mais atento a algumas construções teóricas sobre os conceitos de infância e cidade.

2.1 CONSTRUINDO OUTRA INFÂNCIA

Sendo um fenômeno heterogêneo, complexo e emergente, a infância demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de investigação (PROUT, 2005). Ainda que esta seção se apóie teoricamente na sociologia da infância, tomarei como exercício a discussão e a ampliação de conceitos que se mostram limitados para explicar a infância contemporânea.

A emergência da sociologia da infância no hemisfério norte esteve relacionada à crítica de que a sociologia tradicional se mostrou mais preocupada com a juventude, tendo sido as crianças incorporadas aos estudos da sociologia da família e da sociologia da educação. Segundo Montandon (1997), a sociologia da família não centrou seus estudos na criança, uma vez que a entendeu como um objeto das práticas educativas dos pais. Já a sociologia da educação estudou a escolarização das crianças, focalizando a influência das estruturas familiares e escolares sobre a criança. A criança não era considerada como objeto, melhor, sujeito da pesquisa, mas, sim, a sua trajetória escolar e os processos de socialização.

É de consenso que a infância foi ignorada na sociologia até o início dos anos 80, o que é explicado pela posição de subordinação das crianças na sociedade (CORSARO, 1997;

QVORTRUP, 1994). Para corroborar o argumento, Qvortrup (1987 p. 28) relembra uma antiga canção folclórica sueca: “Crianças são pessoas que vivem em outro mundo”.

Sirota (2001) e Montandon (2001) expuseram inventários sobre as produções do campo da sociologia da infância. Ambas as autoras procuraram dar visibilidade a algumas categorias-chave que essas produções contemplaram, tais como: estudos de gerações, interação entre crianças, crianças vistas como um grupo de idade e dispositivos institucionais. Embora as autoras apresentem muitas dúvidas sobre os direcionamentos do campo, inclusive se é uma disciplina ou uma subdisciplina, fica claro que a sociologia da infância conquistou, na Europa e nos Estados Unidos, seu espaço acadêmico.

Nos anos 40 do século passado, Fernandes (1961) observou a interação entre as crianças nas ruas de São Paulo, apropriando-se dos modos pelos quais elas interagem em grupos, a partir de uma metodologia que as considerou informantes principais. Esse estudo, no entanto, não mobilizou a continuação de pesquisas sociológicas com as crianças no Brasil⁵. O desenvolvimento dos estudos sobre a infância ocorreu principalmente nos campos da pedagogia e da psicologia, conforme mostra o estudo de Rocha (1999).

Analisando o campo da pedagogia, Rocha (1999) aponta que os trabalhos sobre a infância buscam um diálogo com as demais áreas das ciências sociais, evidenciado pelo uso de metodologias e pressupostos teóricos comuns. A autora (1999, p. 48) encontrou conceitos de infância voltados “à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade”, o que indica uma negação da infância como categoria homogênea e a necessidade de consideração das vozes das crianças nas pesquisas.

De fato, a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou. Muito do pensamento da sociologia sobre as crianças deriva do trabalho teórico sobre a socialização, que concebeu as crianças a partir das instituições e não delas próprias. As teorias tradicionais da socialização corroboram a construção científica da irracionalidade, da natureza e da universalidade da infância.

A abordagem funcionalista, popular nos anos 50 e 60, concebeu a socialização como uma estratégia de treinamento para assegurar a internalização de normas e regras, de forma que as crianças se tornassem integradas à sociedade. Parsons (1964, p. 208) chamou de “invasão bárbara” a chegada dos recém-nascidos, entendendo isso como uma situação crítica de todas as sociedades. Após o seu nascimento, a criança passa a ser conformada pelas

⁵ Depois de quase 60 anos, Martins (1993) realizou um estudo com crianças envolvidas em processos de migração e luta pela terra no Mato Grosso e Maranhão.

instituições sociais: a família, a comunidade e a escola. Dessa relação, ela assimilaria a moral e os costumes que conduzem ao convívio social e, aos poucos, incorporaria as regras coletivas aos seus valores individuais, pois, do contrário, ela se tornaria excluída.

Durkheim (1974, p. 5) associou a educação ao processo de socialização, concebendo-a não somente como a ação repetida e sucessiva das gerações adultas sobre as crianças, mas também como um “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente”. A educação também teria como finalidade promover habilidades físicas, intelectuais e morais, exigidas pela sociedade como um todo, mas igualmente pelos contextos específicos aos quais as crianças pertencem (DURKHEIM, 1973). Com base nessa abordagem, acredita-se que a criança passe a ser completa quando já não é mais criança, ao alcançar a maturidade e a completude supostamente particulares da idade adulta.

Corsaro (1997) se preocupou em reconstruir o conceito de socialização na perspectiva sociológica, afirmando que não se trata unicamente de um problema de adaptação e internalização, mas de um processo de apropriação e reinvenção. A partir de uma visão que considerou a importância do coletivo, de como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares, o autor apresenta o conceito de reprodução interpretativa. Através do termo “reprodução”, Corsaro (1997, p. 18) explica que crianças são constrangidas pela estrutura social que impõe a internalização das regras sociais, mas, ao mesmo tempo, estão ativamente contribuindo para a produção e mudança cultural. Enquanto “interpretativa”, captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. O conceito de “reprodução interpretativa”, logo, compreende que as crianças contribuem para a preservação, assim como para a transformação da sociedade.

Também rompendo com o pensamento linear, Thin (2006, p. 213) não só sugere a relevância de diversas formas de socialização observadas nas condições de existência, nas relações sociais e na história dos grupos e dos indivíduos, mas também a necessidade de avançarmos de uma visão de socialização como o resultado da ação das instituições, para entendê-la como um processo individual e social.

É possível sintetizar que a socialização é um processo relacional envolvendo simultaneamente a internalização e a mudança da sociedade por seus membros. Internalizar significa o aprendizado e a conformação de normas que transformam as pessoas em membros de suas sociedades. Por outro lado, a construção da identidade engloba não apenas a habilidade de se adaptar ao ambiente, mas também de agir e transformá-lo. É o resultado de um jogo de papéis e da síntese de diferentes significações vividas; não haveria uma

identidade, porém processos identitários, que são dinâmicos, múltiplos e em constante transformação.

Foi necessária, portanto, a consolidação de um campo de estudos sociológicos sobre a infância, que, ao rediscutir conceitos sobre sociedade, socialização e infância, avançou de uma única visão de pesquisa *sobre* as crianças, para *com* elas.

2.1.1 Categorização da infância

O cenário intelectual dos anos 70 provocou novos direcionamentos nos estudos da infância, o que Prout e James (1997, p. 16-17) atribuem ao campo da história, tendo sido disseminados entre as demais disciplinas. Foi Ariès (1981) quem primeiro discutiu a emergência da noção de infância, entendida como categoria social a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a paparicação e a moralização. O sentimento de paparicação teria surgido na família, em que a criança “por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158). O sentimento de moralização passou a existir entre educadores e moralistas que entendiam o controle e a ordem como essenciais no trato com as crianças.

Trabalhos posteriores no campo da história, como o de Flandrin (1988), não pouparam, todavia, críticas à análise e ao método empregado por Ariès. Se, por um lado, a diversidade dos documentos utilizados por Ariès é surpreendente e necessária a toda pesquisa regressiva da história, por outro, Flandrin (1988) assevera que a maneira como cada série de documentos foi apresentada suscitou uma pergunta limitada, já adaptada à natureza da série. As conclusões de Ariès estariam comprometidas, uma vez que toda a análise foi feita a partir de um único exemplo - a infância de Luís XIII – e de uma única pergunta - existe um sentimento de infância? Nesse sentido, Flandrin (1988) sugere que o autor delimitou as convergências, não se preocupando com as divergências durante o processo analítico.

Além disso, Ariès teria interpretado equivocadamente a iconografia medieval, pois talvez esta não representasse a ausência da criança, e, sim, fossem raras as obras que a aludissem. Embora Flandrin (1988) afirme que o trabalho de Ariès não possa ser considerado um estudo científico, mas um excelente ensaio, ele reconhece o grande mérito do trabalho: motivar novas pesquisas.

Parodiando James Joyce⁶, De Mause (1976, p. 1) garante que a “história da infância é um pesadelo do qual apenas recentemente nós começamos a acordar”. O autor (1976) contesta não só o estudo de Ariès, como de outros historiadores, pois acredita que quanto mais antigo o período histórico, mais abandonada, sujeita à violência e sexualmente abusada era a criança. Seu argumento se fundamenta na crença em uma teoria da transformação histórica da relação entre pais e filhos, causada por mudanças psicogenéticas na personalidade de diferentes gerações. Rejeitou a tese do surgimento da infância, sobretudo porque acreditava que a prática dos adultos em relação aos primeiros cuidados na infância era brutal e violenta. Logo, para De Mause (1976), a infância teria sido sempre a mesma, pois foram os adultos e suas práticas que mudaram.

A principal crítica ao trabalho de De Mause e aos de outros autores que dividem a história em estágios, como também fez Ariès, foi feita por Linda Pollock. A autora (1983) investigou a história da infância enfocando a mudança das relações entre pais e filhos e as diferentes concepções e cuidados com a criança. Após uma análise minuciosa de quinhentos diários norte-americanos e ingleses e autobiografias, Pollock (1983) encontrou poucos elementos que sustentassem a tese de Ariès, de que na Idade Média havia indiferença em relação à criança, ou a tese de De Mause, de que havia maltrato e abuso às crianças até o século XIX.

Apesar das críticas, o trabalho de Ariès foi um marco que provocou questionamentos sobre os conceitos de infância e crianças associados à imaturidade física, principalmente ao apresentar a infância como uma categoria social. O seu trabalho fomentou a curiosidade dos sociólogos, que acataram o conceito de infância como uma categoria social.

Considerando-a assim, os sociólogos passaram a teorizar a infância a partir de perspectivas diversas. Qvortrup (1987, 1994) tem sido um dos responsáveis pela defesa da sociologia estrutural, asseverando que, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente, mesmo que seus membros e concepções sempre mudem. Corsaro (1997) também acredita que as crianças já fazem parte da sociedade desde que nascem, no entanto adverte que ainda é difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural, porque é comum considerá-la um período em que as crianças são preparadas para serem introduzidas à sociedade. Já Qvortrup (1994) argumenta que, conceituando a infância como uma forma estrutural, é possível avançar para além das perspectivas individualistas, centradas no adulto, temporalmente limitadas, para responder a um leque maior de questões sociológicas.

⁶ *History is a nightmare from which I am trying to awake* (“A história é um pesadelo do qual eu estou tentando acordar”), James Joyce (1986).

Um segundo grupo estabeleceu uma comparação entre as construções dos estudos da infância e dos estudos feministas. Alanen (2001), Mayall (2003) e Thorne (1993) enfatizam a posição das crianças como um grupo minoritário e oprimido pelos adultos. Alanen (2001) ainda ressalta que as crianças foram marginalizadas nas ciências sociais tanto quanto as mulheres e apresenta alguns paralelos: 1) enquanto os estudos feministas foram motivados por uma política “machocêntrica”, os estudos da infância surgem pela crítica ao adultocentrismo; 2) os estudos feministas nascem pela necessidade de fechar lacunas na área, assim como de quebrar preconceitos e distorções; já os estudos da infância são iniciados por um grupo de sociólogos que observavam a marginalização ou o desprezo pelas crianças nas ciências sociais.

Um terceiro grupo, ligado ao construtivismo social, criticou o entendimento da infância como uma fase preparatória para o futuro, assim como o conceito de crianças como seres não-sociais, em uma perspectiva de vir-a-ser. Jenks (1996) e Prout e James (1997) defenderam o conceito de infância como uma categoria plural - infâncias - igualmente construída e reconstruída para as e pelas crianças. Frønes (1993) foi o primeiro a defender que não existe uma única infância, mas muitas, formadas pela articulação de diferentes e complexos sistemas sociais, culturais e econômicos.

Considerando todas as críticas anteriores à emergência da sociologia da infância, Prout e James (1997, p. 8) sugerem um novo paradigma que demandaria, sobretudo, a reconstrução da infância na sociedade, organizado em cinco princípios:

- A infância não é uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural de muitas sociedades. Ela não deve ser relacionada à imaturidade biológica.
- As análises comparativas entre diferentes culturas revelam uma variedade de infâncias, em vez de um fenômeno único e universal.
- As relações sociais das crianças e suas culturas são dignas de estudo em seu próprio direito, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
- Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais e na de todos aqueles ao seu redor.
- A etnografia permite à criança ter voz e participação mais direta na produção dos dados sociológicos.

Independentemente das filiações, os sociólogos da infância têm como mérito romper com o modo limitado com que a sociologia concebia a infância, dando visibilidade a algumas premissas: 1) reconhecimento da infância como categoria social; 2) necessidade de pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas; 3) crítica às teorias tradicionais da socialização; 4) novas teorizações sobre a infância; 5) crítica à marginalização das crianças na disciplina. Essa abordagem também se preocupou com as condições de vida das crianças e seus diferentes contextos sociais e históricos, dando origem à negação de um único conceito de infância, universal, atrelado aos aspectos físicos das crianças.

Esses princípios já não são mais tão fortes para a análise da infância contemporânea. Se justamente se criticava a biologia e a psicologia por um olhar apenas físico ou evolucionista sobre a criança, essa abordagem a colocou no outro extremo: a criança como um ser unicamente social.

2.1.2 Infância: um fenômeno híbrido

Embora Mead (1977, p. 23) ressalve que “a criança não existe. Somente crianças existem; crianças em um contexto particular; crianças que são diferentes umas das outras; crianças com diferentes sentidos”, a contemporaneidade aponta para a combinação da idéia global de infância (a criança) e da diversidade da infância (as crianças). A infância é duplamente construída por um conjunto de experiências comuns e compartilhadas e é fragmentada pela diversidade das vivências das crianças.

A modernidade produziu uma versão particular da infância, não fazendo mais sentido a tese de invenção ou descoberta (ARCHARD, 2004). Uma característica dessa versão é a dicotomização do mundo em categorias que diferem a infância da idade adulta, relacionando-a com o privado, a natureza, a irracionalidade, a dependência, a passividade, a incompetência e a brincadeira. Do outro lado, a idade adulta esteve relacionada ao público, à cultura, à racionalidade, à independência, à atividade, à competência e ao trabalho (PROUT, 2005).

Essas dicotomias entre crianças e adultos vêm sendo cada vez mais rompidas na contemporaneidade, por alguns motivos. Em primeiro lugar, elas não são mais adequadas para entender a infância e sua complexidade. Em segundo, este rompimento vem introduzindo outros tipos de relações e incertezas, como, por exemplo, de que a distinção da infância e da idade adulta nunca foi totalmente clara.

A associação da infância com a esfera privada demanda uma discussão sobre o processo de institucionalização das crianças, o que Sgritta (1987) define como o momento de

entrada da criança no universo simbólico de regras e disciplinas, baseado em lógicas e práticas de conhecimento técnico-científico. Na modernidade, a escola substitui o trabalho e impõe a diferença entre crianças e adultos ao estabelecer dicotomias: competência e incompetência, estudo e trabalho, improdutivo e produtivo.

Crianças não são incompetentes, sobretudo porque vêm dominando melhor certos conhecimentos produzidos no mundo dos adultos. É o caso do domínio das novas tecnologias, Internet, jogos eletrônicos, telefone portátil. Outro exemplo da autonomia das crianças em relação ao controle dos adultos é a imigração. Estudando os processos de imigração para os Estados Unidos, Thorne et al (2003) observa que muitas crianças são responsáveis pela mediação de suas famílias com as regras do novo país, fazendo traduções e ajudando os pais a lidar com a burocracia americana.

Wintersberger (2001) mostra que, na modernidade, a criança não só perdeu o *status* de colaboradora com o orçamento familiar, mas também apareceu como quem somente onera a família. Nesse sentido, o reconhecimento do trabalho das crianças na escola como legítimo poderia ter uma conotação positiva entre as gerações, já que seria comparado com o trabalho remunerado dos adultos. Qvortrup (2001) também acredita que as crianças sempre trabalharam, no entanto o que mudou foram os modos de produção. Embora entendendo que é possível perceber várias formas de trabalho simultâneas no mundo, Qvortrup (2001) afirma que o trabalho escolar nada mais é que o trabalho desempenhado pelas crianças em períodos precedentes, reforçando, por isso, as crianças como economicamente ativas e não meras inúteis.

Ao tentar garantir um campo de estudos sociais sobre a infância e com as crianças, os sociólogos da infância se dirigiram ao extremo oposto das ciências naturais, negando toda e qualquer contribuição da biologia ou da psicologia. Se biologicamente a criança foi considerada incompleta e a infância um estágio de imaturidade física e emocional, nas ciências sociais, a infância foi e ainda tem sido restringida a uma categoria social. Há, porém, de se considerar que todos os seres humanos são biológica e socialmente incompletos, assim não fazendo mais sentido pensar nos campos sociais e biológicos separados e opostos. As oposições criadas na modernidade entre a infância e a idade adulta, endereçando a última a um patamar superior, cada vez ficam mais enfraquecidas, quando se assume que todos são seres humanos em formação. Para Prout (2005), a infância deve ser vista como parte da cultura e da natureza, sendo um campo de investigação híbrido. Mais do que isso,

a infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e

emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos (PROUT, 2005, p. 144).

Tomar as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos atrapalha a compreensão das relações sociais mais amplas ou nas instituições, como a família e a escola. Morrow (1996) afirma que a construção da dependência, baseada nas concepções de crianças como seres irracionais e irresponsáveis, mascara a extensão do quanto as crianças são capazes, competentes e têm agência nas suas vidas.

Analisar a infância como um fenômeno híbrido, contudo, exige a desconstrução de algumas contradições. Enquanto a teoria social descentralizou o sujeito (HALL, 1999), a sociologia da infância valoriza a subjetividade das crianças. Ao passo que a sociologia buscou metáforas de mobilidade, fluidez e complexidade⁷, a sociologia da infância defende a infância como uma estrutura social. Outra contradição é considerar a infância como estrutura social – todos os fatores que limitam ou influenciam as oportunidades das pessoas - e ao mesmo tempo defender que as crianças têm agência - a capacidade dos seres humanos para agir independentemente e fazer suas próprias escolhas. A própria teoria social encontra a relação entre estrutura e agência problemática, e Giddens (1984) argumenta que, apesar de a estrutura ser o que dá forma à vida social, ela não é a forma.

Prout (2005) entende esses descompassos como uma consequência da organização tardia da sociologia da infância, que incorporou as mesmas ferramentas teóricas da sociologia tradicional. Inspirado em Latour (1993), ele vê no conceito de rede uma forma de superação da dicotomia agência e estrutura, pela coexistência de diversos tipos de atores: humanos (bebês, crianças, adultos, idosos) e não-humanos (artefatos e tecnologias).

Apesar do desenvolvimento de um campo de estudos sociológicos sobre a infância, e com as crianças, a complexidade dos tempos contemporâneos aponta para a necessidade de ruptura com um conjunto de dicotomias relacionadas à modernidade. Mais do que isso, embora já exista um corpo interdisciplinar de estudos da infância, a infância, como um fenômeno híbrido, depende da aproximação de disciplinas das ciências sociais e naturais.

2.2 CIDADE

Discutir a origem das cidades vai além do escopo deste estudo, mas é interessante notar que Mumford (1961) afirma que a cidade dos mortos - a necrópole - antecedeu a cidade

⁷ Ver a teoria ator-rede em Law (1992) e Latour (2005), e, a produção de Beck (1992) e Bauman (1998).

dos vivos, a pólis. Também, as verdadeiras fundadoras das cidades teriam sido as mulheres, que cultuavam seus mortos mesmo em períodos de nomadismo, erguendo santuários, além de procurarem lugares seguros para dar à luz a seus filhos. Desde a sua fundação, a cidade estaria caracterizando duas tendências contraditórias: a expansão para além de suas fronteiras e a defesa com muralhas fortificadas. Sem dúvida, as cidades contemporâneas são qualitativamente distintas daquelas iniciais, mas uma visão histórica permite ver alguns paralelos no âmbito das relações entre cidade e infância.

Seja qual for a origem histórica das cidades, o fato é que mais da metade da população mundial vive atualmente em áreas urbanas (UNITED NATIONS POPULATION FUND, 2007). Londres é uma das cidades que esteve na vanguarda desse processo de urbanização, alcançando uma população de um milhão de habitantes no começo do século XIX. Isso não ocorreu somente pela industrialização, mas também pela expansão da rede ferroviária que facilitou a mobilidade das pessoas para a cidade. Os problemas urbanos não tardaram: era uma cidade insalubre, onde dezenas de milhares de pessoas poderiam perecer por cólera em apenas um ano (JOHNSON, 2007).

A fim de superar o suposto caos da vida urbana, várias estratégias foram utilizadas para ordenar e planejar a utilização das cidades e a ocupação do espaço. O exemplo paradigmático de planejamento urbano é o da cidade de Paris. Contratando o Barão Haussmann em 1853, Napoleão III desejava uma cidade com ruas mais seguras, tráfego mais livre, melhores moradias, sistema sanitário, mas também ruas tão largas, que impedissem a formação de barricadas e que possibilitassem a passagem do exército. Haussmann criou avenidas amplas ligadas às principais estações de trem e aos principais monumentos atualmente símbolos de Paris, um eficiente sistema de esgoto e a uniformização da altura dos prédios (HUSSEY, 2007).

O esforço de superar os problemas das cidades é, entretanto, anterior às megalópoles. Pessimista em relação à estrutura das cidades modernas, Mumford (1961) crê que elas sejam responsáveis por muitos dos problemas das sociedades ocidentais, entendendo que o planejamento urbano deveria enfatizar uma relação orgânica entre as pessoas e os seus espaços de convivência. É necessário assumir que, no mundo contemporâneo, há uma inversão entre o espaço tradicionalmente identificado com o perigo, o bosque⁸ em oposição à cidade, sendo hoje a rua o lugar do perigo e o bosque o lugar idealizado da harmonia. O que

⁸ Nos contos de fada, este é um conceito bastante presente, principalmente em João e Maria (*Hänsel und Gretel*) e Branca de Neve (*Schneewittchen*), dos irmãos Grimm; Chapeuzinho Vermelho (*Le Petit Chaperon Rouge*), de Perrault.

na verdade sempre existiu, desde a fundação das primeiras cidades, foi uma busca incessante por um modelo que refletiria uma sociedade ideal e harmoniosa.

Freitag (2002) concorda que a origem das cidades e a sua mais fundamental evidência, a construção de lugares definitivos de moradia, sempre estiveram acompanhadas por utopias. A maior parte delas era pensada em ilhas distantes, isoladas, desconhecidas, não-identificáveis e seus idealizadores sempre lhes fixavam um tamanho ideal.

De preferência, as cidades utópicas deveriam ser construídas em terrenos planos, para favorecer a sua expansão. Um bom exemplo é a obra filosófica *La città del Sole*, ou *Civitas Solis*, de Tommaso Campanella⁹, onde as paredes dos sete círculos que cercavam a cidade eram pintadas com toda a informação produzida acumulada. As cidades utópicas se apropriam de uma idéia de sociedade perfeita, livre dos defeitos das cidades em que viviam seus idealizadores. Na visão de Mumford (1961), a cidade medieval é a que mais se aproxima da cidade ideal, e ele lamenta que a cidade contemporânea se inspire no modelo romano – a megalópole – que colapsou durante o declínio do Império.

Se, em diferentes tempos, se buscaram, mesmo que em teoria, espaços ideais para a convivência social, isso não é diferente na contemporaneidade. A utopia de oferecer uma cidade educadora aos seus habitantes é representativa do desejo humano de convivência pacífica, de aprendizagens simultâneas e de respeito mútuo.

O movimento das cidades educadoras é um recente exemplo. Já na sua carta de introdução¹⁰, entende-se que a cidade será educadora quando assumir a formação e desenvolvimento de todos os seus habitantes, principalmente as crianças e os jovens, para além de suas funções econômicas, sociais e políticas. Iniciado em Barcelona em 1990, esse movimento não só se difundiu na Europa, como foi incorporado por outros países, introduzindo a idéia de um projeto educativo multidisciplinar, que estipula princípios definidores do caráter educativo de uma cidade. Um dos princípios fundamentais da abordagem é romper com as áreas especializadas da cidade, garantindo espaços comuns de convivência acessados por caminhadas, em que crianças, idosos e adultos aprenderiam a partir das necessidades uns dos outros.

Gómez-Granell e Vila (2003) se apóiam no projeto de Barcelona para explicar algumas diretrizes que caracterizam uma cidade educadora. A primeira é que a pedagogia da cidade é diferente da idéia de cidade como pedagogia. Os autores buscam elucidar a trajetória

⁹ O trabalho foi escrito em italiano em 1602, logo depois da prisão de Campanella acusado de heresia.

¹⁰ A Carta das Cidades Educadoras pode ser acessada no *site* da Associação Internacional das Cidades Educadoras (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF EDUCATING CITIES, 2007).

de implementação da política de cidade educadora e mostram que, no princípio, os educadores a entendiam como um recurso educativo, ou seja, passeios, visitas aos museus, atividades envolvendo os cidadãos. A cidade como pedagogia, por outro lado, implica considerar que cada agente - empresas, museus, famílias, associações, urbanistas – assumam as responsabilidades de um projeto coletivo.

A segunda diretriz se refere ao projeto educativo de cidade que se define por um plano estratégico capaz de planejar ações de maneira participativa. Sua realização requer certas condições: 1) Capacidade de inovação e reflexão: todo projeto educativo deve partir de um bom diagnóstico da realidade social e educativa da cidade e envolve vontade de inovação, de equilíbrio entre utopia e realismo no momento da proposta. 2) Participação cidadã: o projeto educativo da cidade deve ser impulsionado pela administração local, mas deve transformar-se em um projeto coletivo de todos os habitantes da cidade. Todos os agentes devem responsabilizar-se por planejar e colocar o projeto em prática. 3) Consenso e ação: o projeto não pode ser unicamente um processo reflexivo, mas deve estar comprometido com a ação, já que não há nada mais desmotivador para os cidadãos que não ver suas propostas realizadas.

Ao expor as concepções de cidade educadora, Vintró (2003) enfatiza o papel da família como instituição educativa, o que é desprezado pelo deslocamento de políticas que reforçam a escola como compensadora das desigualdades sociais. A autora (2003) propõe a ampliação da idéia de agente educativo, salientando que a cidade não reúne somente agentes, mas ela própria seria um deles. A autora (2003) alerta que o papel da cidade educadora é confundido ou reduzido, por vezes, a um recurso educativo para a escola.

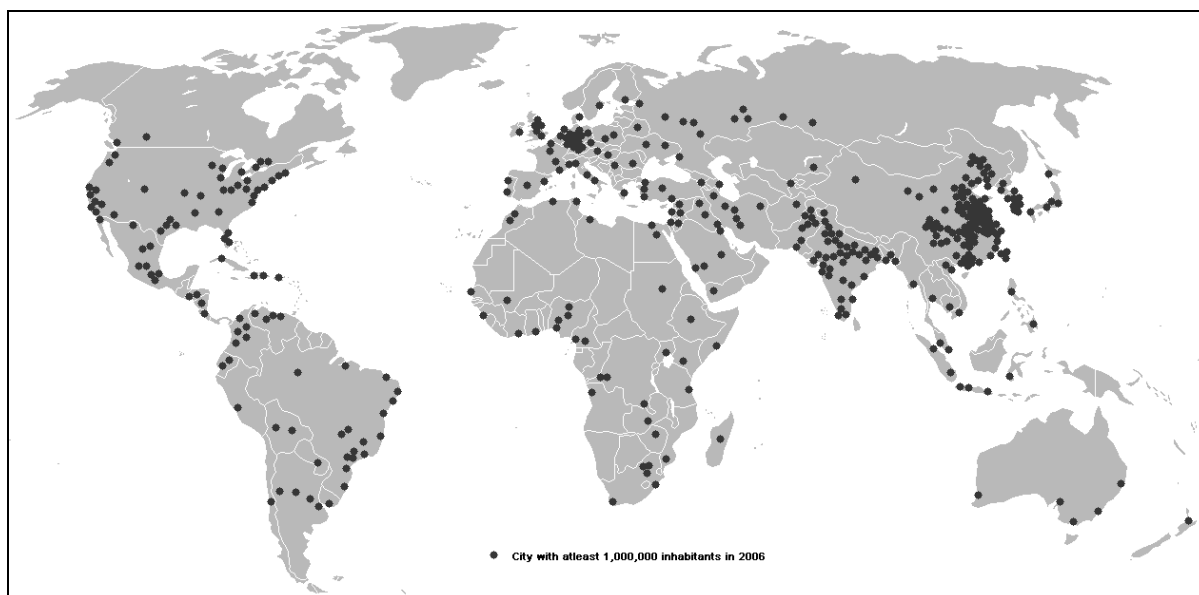
Pensar na cidade como educadora traz à tona uma concepção de educação mais ampla e não relacionada apenas à escola e à família. Essa noção mobiliza o projeto de cidade e convoca todos os habitantes e o aparelho público a serem educadores. No Brasil, São Paulo (São Paulo) passou a integrar a rede a partir de 2004, sendo que outras sete cidades já faziam parte: Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Belo Horizonte (Minas Gerais), Cuiabá (Mato Grosso), Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), Alvorada (Rio Grande do Sul), Pilar (Paraíba) e Novo Campo de Parecis (Mato Grosso).

Seriam as cidades educadoras mais um projeto utópico na contemporaneidade? Há de se considerar os estudos antropológicos urbanos, que, de certa forma, não apresentam uma visão tão esperançosa das grandes cidades brasileiras, concebidas e criticadas, a partir de duas evidências. A primeira decorre de análises e diagnósticos que salientam os aspectos deficientes da cidade: sistema de trânsito, saneamento básico, moradia, segurança, poluição.

Já a segunda, inspirada nos estudos da semiologia, da arquitetura e dos estudos pós-modernos, estaria sendo delineada a partir dos ambientes virtuais e das grandes corporações (MAGNANI, 2002). Embora provocadas por diferentes facetas do capitalismo, é de consenso que ambas as evidências rumam para uma mesma conclusão: a deterioração dos espaços e equipamentos públicos com a conseqüente privatização da vida coletiva e o confinamento em ambientes e redes sociais restritas (MAGNANI, 2002).

É necessário ver como Porto Alegre se enquadra no âmbito mais geral das grandes cidades mundiais. Mais de 400 são consideradas mega-cidades. O quadro abaixo sinaliza a distribuição global das mega-cidades, definidas principalmente pela população de pelo menos um milhão de habitantes.

FIGURA 1 - CIDADES COM MAIS DE UM MILHÃO DE HABITANTES



FONTE: Citymayors (2007)

Dentre as maiores regiões metropolitanas do mundo, Porto Alegre ocupou, em 2006, a 72ª posição, com 3.86 milhões de habitantes. Considerando somente o Brasil¹¹, isso significa que sua posição só é ultrapassada por São Paulo (5ª) e pelo Rio de Janeiro (15ª)¹². Como qualquer outra metrópole brasileira, Porto Alegre sofre com problemas sociais, como a existência de favelas e de moradores de rua. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2002), no entanto, é a capital com maior taxa de alfabetização 96,55% (2000), e seu Índice de Desenvolvimento Humano de 0,865 a coloca na nona posição dentre os municípios do país. Esses relativamente altos indicadores de desenvolvimento escondem uma desigualdade social interna.

¹¹ Em 2006, a população urbana no Brasil alcançou 81% da população total (IBGE, 2006b).

¹² Citymayors (2007).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Estudos da infância demandam uma abordagem metodológica diversificada que deve contar com a observação do pesquisador, mas em articulação com outros procedimentos. Era necessário entrar em contato com as crianças em um contexto com o qual elas estivessem familiarizadas, ou seja, onde elas se sentissem parte. Busco analisar *como as crianças se manifestam e entendem a cidade que habitam*, o que exigiu um esforço permanente de abandono de visões estereotipadas e adulto-centradas sobre a infância e a cidade.

Na primeira etapa da pesquisa, concentrada no primeiro semestre de 2004, construí estratégias de aproximação das crianças nos espaços urbanos disponíveis para elas e utilizados por elas, tais como longas caminhadas pela cidade¹³ associadas à observação.

Optei pelo Caminho dos Parques de Porto Alegre¹⁴, verificando o que as crianças faziam - e de que forma - aos finais de semana. Eu mesma já estava condicionada a associar as crianças aos espaços planejados para elas nas cidades: escola (lugar de aprender) e parque (lugar de brincar). Como a intenção não era investigar os processos de educação escolares, tinha como objetivo observar as relações no espaço público mais amplo. Foi interessante constatar que, se é um fragmento da cidade, o parque também é internamente fragmentado de acordo com os diferentes propósitos das pessoas. Os três parques contam com áreas de esporte, sendo que, no Maurício Sirotsky Sobrinho e no Farroupilha, estas estão organizadas em quadras (futebol, basquete, vôlei, bocha), vias de corrida, lago e/ou espelho d'água e pracinhas de brinquedos.

Procurei observar algumas famílias nas pracinhas de brinquedos¹⁵, e no parque de diversões Zapt Zupt, dentro do Parque Farroupilha. Uma das questões interessantes é que, mais do que oportunizar as interações entre as crianças, as pracinhas propiciam a interação entre os adultos, os pais, avós, os padrinhos, os tios, pessoas que geralmente ficam sentadas nas cercanias. Diferentemente da escola, as pracinhas não organizam as crianças em grupos de idade, sendo possível perceber distintas negociações e trocas entre crianças de diferentes tamanhos. As minhas tentativas de aproximação, porém, causaram certo desconforto nos adultos responsáveis pelas crianças.

¹³ Inspirada em “Caminhadas pela cidade” (Certeau, 1996).

¹⁴ O Caminho dos Parques conecta os Parques Moinhos de Vento, Farroupilha e Maurício Sirotsky Sobrinho, totalizando um percurso de 5km. Foi implementado pela Empresa Pública de Transporte Coletivo e pela Prefeitura Municipal, com o apoio financeiro do Banco Santander. O horário de funcionamento é aos domingos e feriados, das 8h às 20h (EPTC, 2007).

¹⁵ Vale notar que, nas pracinhas de brinquedos em alguns parques de Londres, a presença de qualquer adulto que não o responsável pela criança é proibida.

Aliei passeios de bicicleta às caminhadas, aos domingos, pela manhã e à tarde, no período de abril e maio de 2004, considerando que a própria ciclovia de ligação dos parques poderia ser um espaço de observação. A experiência indicou o uso restrito desse espaço não só pelas crianças, mas pelos outros grupos de idade. Uma das hipóteses para essa ausência era a relação pouco harmônica do tráfego de carros com o de bicicletas. Eu mesma enfrentei certas dificuldades em trajetos nas avenidas Vasco da Gama e Goethe, na direção do Parque Moinhos de Vento, sentindo insegurança pela alta velocidade e pela proximidade dos carros. Já em outros trajetos, como na Rua República, em direção ao Parque Maurício Sirotsky Sobrinho, o calçamento de paralelepípedo e a permissão de estacionamento dos carros tornavam desconfortável e limitavam a experiência do ciclista.

Inspirada no trabalho de Caiafa (2002), parti para a observação das crianças nos ônibus das linhas municipais nos dias de passe-livre¹⁶. Como usuária habitual do transporte público, já tinha conhecimento de que os horários de maior concentração de crianças nos ônibus são aqueles de entrada e de saída da escola. Os domingos de passe-livre pareciam, portanto, mais propícios ao deslocamento das crianças nos ônibus do que em outros dias.

Durante os últimos domingos de maio, junho e julho de 2004, permaneci cinco horas, em média, nos ônibus de diversas linhas municipais, buscando captar os itinerários de circulação das crianças na cidade. Uma questão surpreendente foi perceber o orgulho das crianças que entravam nos ônibus e não precisavam pular ou passar por baixo da roleta. Muitas delas disputavam o lugar ocupado pelo cobrador, sendo que, em alguns trechos, mais de uma sentava em tal assento.

A observação dessas manifestações aponta para a posição de inferioridade em relação ao adulto que as crianças ocupam na sociedade, o que é evidenciado pela aceitação coletiva de que elas pulem a roleta do ônibus ou passem por baixo dela, para que não paguem a passagem. Nos dias de passe-livre, entretanto, ao ocupar o assento do cobrador, elas ficam em um lugar mais alto, extrapolando as limitações impostas a elas e mesmo aos demais passageiros.

O dia de passe-livre também introduzia outros temas de análise. No dia 29 de maio de 2004, perguntei ao cobrador da linha Santana se, no dia seguinte, haveria passe-livre. Balançando a cabeça e surpreso, ele respondeu: “Amanhã não dá pra andar. Só tem maloqueiro”. Aos poucos, fui descobrindo que, para alguns usuários, os tais “maloqueiros”

¹⁶ Política da administração municipal em que a tarifa do ônibus era gratuita no último domingo de cada mês; esteve em vigor entre os anos de 1988 e 2004. Na atual administração municipal, essa oferta vem ocorrendo em dias de vacinação e em alguns feriados.

eram os “bandos de guri que batem carteira”, que assustavam e faziam algumas pessoas se sentirem incomodadas.

Encontrei, diversas vezes, nos relatos dos passageiros adultos, um desconforto por usarem o ônibus naquele domingo, o que recorrentemente era explicado pela presença dos “maloqueiros”. Conversei, certo domingo, com uma mãe que mantinha a filha no colo, que alegava estar usando o serviço, porque “era obrigada a ver a mãe doente”, mas que não gostava, já que “é um dia muito perigoso: qualquer um entra”.

Ao comparar e contrastar a visão dos passageiros com as minhas observações, foi possível perceber que, como observa Castro (2004, p. 109), “trata-se de um medo difuso que está relacionado a tudo que é desconhecido” – neste caso, os “maloqueiros”. De fato, observei que a presença de alguns grupos de jovens com um estilo próprio de vestir assustava alguns passageiros, nos itinerários dos bairros ao centro. Eles entravam nos ônibus falando alto, rindo e debochando uns dos outros, e seu destino eram os bailes de final de tarde no centro, conforme inferido pelos próprios.

Caiafa (2002) centrou sua etnografia na visão dos cobradores e motoristas de quarenta e sete linhas de ônibus do Rio de Janeiro. Percorrendo os bairros e os subúrbios da cidade, a autora entrevistou os rodoviários e usuários. Embora a autora não conseguisse garantir um contato prolongado com esses profissionais, ao menos um dia de convívio durante a jornada de trabalho era possível. Durante o período de observação em Porto Alegre, as possibilidades de acesso às crianças pareciam mais limitadas. Elas dependiam da definição do itinerário feita pelos seus pais, o que, no dia do passe-livre, parecia se restringir aos trajetos mais curtos. Além disso, o ônibus ficava lotado na maioria do tempo, dificultando a minha mobilidade e a dos demais passageiros.

A análise das experiências de aproximação nos parques e no transporte público junto com a construção do quadro teórico inicial me forneceu elementos para as delimitações da pesquisa. Um primeiro aspecto é que as crianças não pareciam familiarizadas com os espaços onde realizei as observações – isso foi identificado principalmente pela relação hierárquica entre crianças e adultos. Além disso, ficou claro que a infância é um fenômeno muito complexo para ser estudado apenas através do olhar do adulto.

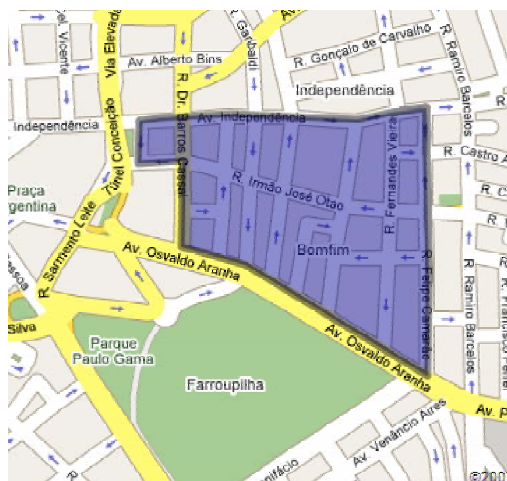
Brarda e Ríos (2004, p. 15) atestam que os sentidos do conceito de cidade podem ser múltiplos e, sobretudo, não se referem somente “a um fenômeno físico ou a um modo de se apropriar do espaço, mas também do lugar onde se produzem inumeráveis interações e experiências do habitar”. Como se aproximar das diferentes experiências do habitar das crianças? Essas decorrem, em grande parte, da diversidade das condições sociais, culturais e

econômicas nas quais as crianças vivem e crescem. Assim, trabalhar com a noção de bairro, que é, ao mesmo tempo, territorial e social, daria ao estudo a possibilidade de entrar em contato com as redes sócio-afetivas das crianças, sejam elas familiares, de vizinhança e de amizade.

Como critério inicial de escolha dos participantes, as crianças deveriam ser moradoras de bairros de baixa, média e alta renda per capita da cidade. Como critério secundário, deveriam ser bairros que contassem com a circulação das pessoas nas ruas. Com isso, relacionava a idéia de bairro com o conceito de “pedaço”, que envolve pertencimento e “poder ser reconhecido em qualquer circunstância, o que implica o cumprimento de determinadas regras de lealdade” (MAGNANI, 1998, p. 116). Mais do que isso, o bairro parecia uma referência interessante para que as crianças mostrassem seus entendimentos sobre a cidade como um todo. Magnani (1998, p. 117) explica que, mesmo que “o ponto com o qual se tenha mais familiaridade seja o ‘pedaço’, não significa que seus habitantes sejam desprovidos de uma visão geral - ainda que fragmentária - da cidade”.

Optei pelo Bom Fim, Bom Jesus e Moinhos de Vento, realizando inicialmente o mapeamento de cada bairro. Com isso, foi possível me aproximar das formas de apropriação dos espaços pelos indivíduos, e dos pequenos fatos do cotidiano que geralmente não são considerados (CERTEAU, 1996). As caminhadas permitiram explorar as ruas dos bairros, e a observação de casas, prédios, lojas, praças e parques favoreceu a identificação de importantes características.

FIGURA 2- BAIRRO BOM FIM



Fonte: Elaboração própria com base em Google Maps (2007).

As caminhadas pelo Bom Fim ocorreram em diferentes horários e dias da semana, o que foi facilitado pelo fato de eu ser moradora do bairro. Ele preserva características muito

peculiares: abriga uma grande comunidade judaica¹⁷, de idosos e de jovens estudantes universitários¹⁸. Também é observável a circulação de muitas crianças moradoras ou que se deslocam ao bairro para estudar¹⁹. As pessoas conservam o hábito de caminhar na rua, sendo este o principal meio de locomoção no interior do bairro, que inclusive apresenta aos motoristas dificuldades de estacionamento.

Alguns pontos do bairro - o Parque Farroupilha e a Lancheria do Parque - são evidentemente aglutinadores das diversas tribos urbanas. No Parque Farroupilha, isso fica mais evidente aos domingos, quando a diversidade é a principal característica da paisagem humana: mendigos, famílias, vendedores, militantes políticos, *punks*, travestis, metaleiros, entre outros, misturam-se no espaço. A Lancheria do Parque, por sua vez, evidencia a diversidade durante os vários momentos do dia. Pela manhã, grupos de idosos judeus tomam café, conversam entre si e com os garçons, lêem e discutem as notícias do jornal; ao meio dia, famílias, estudantes e os mesmos idosos e suas esposas almoçam ou servem suas marmitas para levar comida para casa; à tarde, os mais jovens almoçam ou pedem um lanche. Já à noite, as várias tribos se encontram dentro e fora da lancheria, e o ambiente se torna completamente enfumaçado, barulhento e habitado por jovens mais alternativos.

É possível encontrar, nas avenidas limítrofes do bairro, Oswaldo Aranha e Independência, perfis distintos de pessoas, comércio e moradia. Enquanto, na primeira, pode-se deparar com livrarias e sebos²⁰, lojas de móveis novos e usados, barracas de camelôs e um público mais alternativo, na Independência, existe um comércio especializado em roupas de casamento, um elegante restaurante francês e um público de classe média alta. A Avenida Oswaldo Aranha conta com um dos maiores corredores de ônibus da cidade, sendo um elo da região central com os bairros; também passam na avenida diferentes linhas de lotações.

Outra característica do bairro é a oferta de restaurantes vegetarianos, que se vincula a outra proposta, a feira de frutas e verduras orgânicas aos sábados na Avenida José

¹⁷ Foi possível identificar as seguintes instituições: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, Rua General Telles; Sinagoga União Israelita Porto Alegrense, Rua Garibaldi; Centro Israelita Portoalegrense, Rua Henrique Dias; Beit Chabad, Rua Felipe Camarão; Rinath Ha-Tzedek, Rua Bento Figueiredo; União Israelita Porto Alegrense, Rua Dr Barros Cassal.

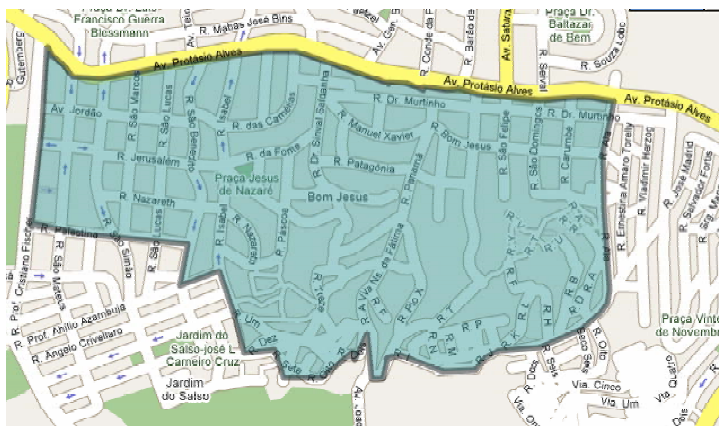
¹⁸ Pela facilidade de acesso ao Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao corredor de ônibus, onde podem ser utilizadas diferentes linhas para o Campus do Vale (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e para a Pontifícia Universidade Católica.

¹⁹ Colégio Militar de Porto Alegre, Avenida José Bonifácio; Instituto de Educação General Flores da Cunha, Avenida Oswaldo Aranha; Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, Avenida Cauduro; Escola Marista Rosário, Rua Praça Dom Sebastião; Centro Integrado de Desenvolvimento, Rua Fernandes Vieira.

²⁰ Livraria Traça, Sebo Ex Libris e Sebo Londres, na Avenida Oswaldo Aranha. Livraria Palavraria, Avenida Vasco da Gama.

Bonifácio. Também se localizam, no bairro, igrejas²¹, clínicas médicas²², *pet shops* e farmácias comuns e de manipulação e teatros²³. A “Associação dos Moradores do Bairro Bom Fim” organiza um folheto mensal distribuído gratuitamente aos moradores, que conta com notícias, anúncios e matérias com moradores e trabalhadores do bairro.

FIGURA 3- BAIRRO BOM JESUS



Fonte: Elaboração própria com base em Google Maps (2007).

As primeiras caminhadas pelo bairro Bom Jesus foram marcadas pelo medo. As poucas informações que tinha eram oriundas dos meios de comunicação local que enfocavam notícias ligadas à pobreza, ao tráfico de drogas, aos assassinatos e aos demais crimes associados. Tive que vencer o medo de caminhar sozinha pelas ruas, encontrando cavalos e cachorros soltos.

Diferentemente da avenida de fronteira, Protásio Alves, a região interna do bairro é marcada por pobreza, ruas não calçadas, casas construídas com restos de madeira e papelão. Como o acesso de ônibus à parte mais baixa do bairro é inexistente, eu sempre me deslocava do corredor de ônibus da Avenida Protásio Alves ou da parada da Rua José Madrid até o interior a pé. O trajeto denunciava a desigualdade social interna, pois, se no alto, a maioria das casas era de alvenaria e inclusive de dois andares, à medida que descia a ladeira, apareciam os becos e a favela.

Por se tratar de um bairro grande e desconhecido, procurei, no bairro, uma referência que pudesse me guiar e me apresentar aos moradores. Conheci Marli Medeiros no Centro de Educação Ambiental da Vila Pinto. Trata-se de uma associação que trabalha com a seleção e o reaproveitamento do lixo urbano. Cerca de 200 pessoas trabalham no galpão de reciclagem, durante as 24 horas do dia, em quatro turnos de seis horas. Por Marli fui apresentada à

²¹ Capela do Divino Espírito Santo, Avenida José Bonifácio; Igreja Santa Terezinha, Avenida José Bonifácio; Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, Avenida Oswaldo Aranha.

²² Hospital de Pronto Socorro, localizado no Largo Teodoro Herzl.

²³ Teatro da Ospa, Avenida Oswaldo Aranha; Auditório Araújo Vianna, Avenida Oswaldo Aranha.

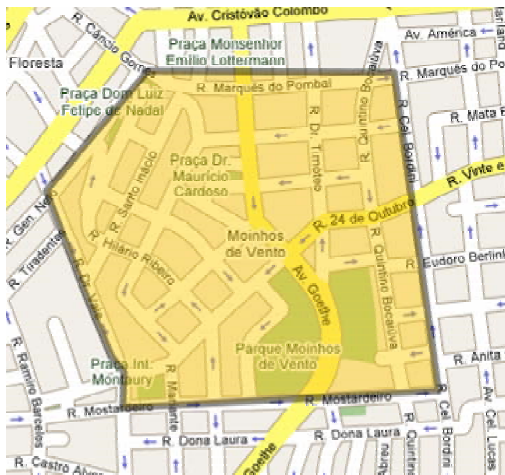
comunidade dos trabalhadores do galpão de reciclagem de lixo. Esta região, conhecida como Vila Pinto, conta com uma infra-estrutura bastante limitada.

No mesmo terreno do Centro de Educação Ambiental, localiza-se um dos telecentros mantidos pela prefeitura, onde a comunidade tem aulas diversas (corte e costura, cabeleireiro, informática, padeiro, alfabetização de adultos, artesanato). É evidente que o Centro de Educação Ambiental ocupa uma função central na comunidade, dando apoio para a solução de vários problemas e estabelecendo um elo com os setores públicos.

De forma geral, as condições de vida dos moradores da Vila Pinto são bem desfavorecidas. A praça, um terreno baldio em frente ao Centro de Educação Ambiental, possui três balanços e um banco. A região conta com duas escolas municipais de ensino fundamental: Nossa Senhora de Fátima, localizada na rua A, e José Mariano Beck, na Avenida Joaquim Porto Villanova.

As caminhadas pela Vila Pinto foram realizadas sempre à tarde ou pela manhã, na companhia de alguns moradores. Mesmo depois tendo segurança para fazer o trajeto do ônibus até o interior sozinha, os próprios moradores me aconselhavam a fazer sempre pelas ruas das escolas, e nos horários de entrada ou saída das crianças.

FIGURA 4- BAIRRO MOINHOS DE VENTO



Fonte: Elaboração própria com base em Google Maps (2007).

Uma primeira caminhada pelo bairro Moínhos de Vento é suficiente para perceber que se trata de uma das áreas mais valorizadas de Porto Alegre. Na Rua Olavo Barreto Viana são observáveis prédios luxuosos de residência e comércio e os suntuosos Hotel Sheraton e Moínhos *Shopping*, além de um charmoso casario. Nessa área, a vigilância de policiais militares é freqüente.

A Rua Padre Chagas toma características diferentes, conforme o turno. Se, durante o dia, abriga pequenos restaurantes, consultórios médicos e lojas de *griffe*, à noite, transforma-

se na “calçada da fama”, onde todos querem ver e ser vistos nos badalados bares. Restaurantes e cafês sofisticados são encontrados no bairro, principalmente nas ruas Luciana de Abreu e Dinarte Ribeiro. Ainda, existem as cadeias de *fast food McDonald’s*, na Rua 24 de Outubro, e *Habib’s*, na Avenida Goethe.

Realizei caminhadas em turnos e dias da semana diferentes e utilizei o transporte coletivo para chegar ao bairro. O bairro pode ser acessado por meio de lotações ou ônibus, sendo este último de baixa qualidade. A linha “Rio Branco/Anita” tem uma frequência regular, com intervalos que variam entre quinze e trinta minutos. Os ônibus são velhos e geralmente sujos. Com certeza, não são os moradores do bairro os que utilizam esse serviço. Fica evidente em alguns horários do dia, que a linha é utilizada pelas empregadas domésticas, pelos vigilantes, demais trabalhadores e poucos estudantes.

A circulação de pessoas é mais constante na Avenida Goethe, Rua 24 de Outubro e em frente ao *shopping*, na Olavo Barreto Viana. O Parque Moinhos de Vento reúne famílias e jovens durante o final de semana, que, de forma geral, parecem ser grupos homogêneos do ponto de vista sócio-econômico. O bairro também conta com os clubes Associação Leopoldina Juvenil, na Rua Marquês do Herval, e Grêmio Náutico União, na Rua Quintino Bocaiúva. Em frente ao parque, há a Escola Estadual de Ensino Fundamental Uruguai. O bairro conta com uma associação de moradores, que mantém o *blog* - “Moinhos Vive” (ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES E AMIGOS DO BAIRRO MOINHOS DE VENTO, 2007).

A seguir, apresento uma análise inspirada nas estatísticas de cada bairro, incorporando o Passo D’Areia²⁴. As tabelas 1 e 2 apresentam uma primeira visão acerca das diferenças dos quatro bairros. Em termos populacionais, os bairros Bom Fim e Bom Jesus têm as duas maiores densidades demográficas dos bairros examinados, e, mesmo nos demais, esses valores são elevados, por volta de uma centena de habitantes por hectare. A Tabela 1, contudo, oculta as acentuadas diferenças sociais desses bairros; a exceção é a taxa de crescimento populacional. O bairro Bom Jesus destoa pelo seu intenso crescimento populacional, enquanto os demais se encontram estagnados ou em leve decréscimo nesse aspecto.

²⁴ Ao final do primeiro ano da pesquisa de campo, uma das crianças (Leonardo) se mudou com sua família para o bairro Passo D’Areia.

TABELA 1. INDICADORES POPULACIONAIS DE QUATRO BAIRROS DE PORTO ALEGRE

Bairro	Bom Fim	Bom Jesus	Moinhos de Vento	Passo D'Areia
População/2000	11.351	28.229	8.067	23.083
Área (ha)	38	179	82	244
Densidade (hab/ha)	299	158	98	95
Taxa de crescimento ao ano 91/2000	(-)0,40%	2,80%	(-)0,20%	0,40%
Domicílios	4.961	7.874	3.127	8.540
Habitantes por domicílio	2.3	3.6	2.6	2.7

Fonte: Observatório da Cidade de Porto Alegre (2007).

Já a tabela 2 traz à tona algumas das marcantes diferenças sociais entre os bairros Bom Fim, Bom Jesus, Moinhos de Vento e Passo D'Areia. Enquanto a renda do responsável pelo domicílio no bairro Bom Jesus é de apenas quatro salários mínimos mensais, no Moinhos de Vento, esse valor alcança quase 30 salários mínimos. Vale notar que a desigualdade é ainda maior, uma vez que os domicílios no bairro Bom Jesus são ocupados em média por 3.6 moradores contra 2.6 no Moinhos de Vento.

Outro fator significativo é a grande distinção entre os anos de escolaridade dos moradores do bairro Bom Jesus, representando praticamente a metade, se comparados com o Moinhos de Vento e o Bom Fim. Ainda, os três bairros possuem uma parcela de crianças relativamente pequena comparando-se com o Bom Jesus, que, em relação com o Moinhos de Vento, é quase quatro vezes maior.

TABELA 2. COMPARAÇÃO DOS INDICADORES SOCIAIS DE QUATRO BAIRROS DE PORTO ALEGRE

	Bom Fim	Moinhos de Vento	Bom Jesus	Passo D'Areia
População residente com até 06 anos de idade (%)	5,1	4,6	16,4	6,5
População residente com idade de 07 a 14 anos (%)	6,6	6,3	15,7	9,4
Escolaridade média dos responsáveis por domicílios (anos)	12,7	13,2	6,5	9,7
Taxa de Alfabetização, população 15 anos e mais (%)	99,5	99,3	92,1	98,8
Rendimento médio em reais dos responsáveis por domicílios (R\$)	2302	4479	741	1427

Fonte: Observatório da Cidade de Porto Alegre (2007).

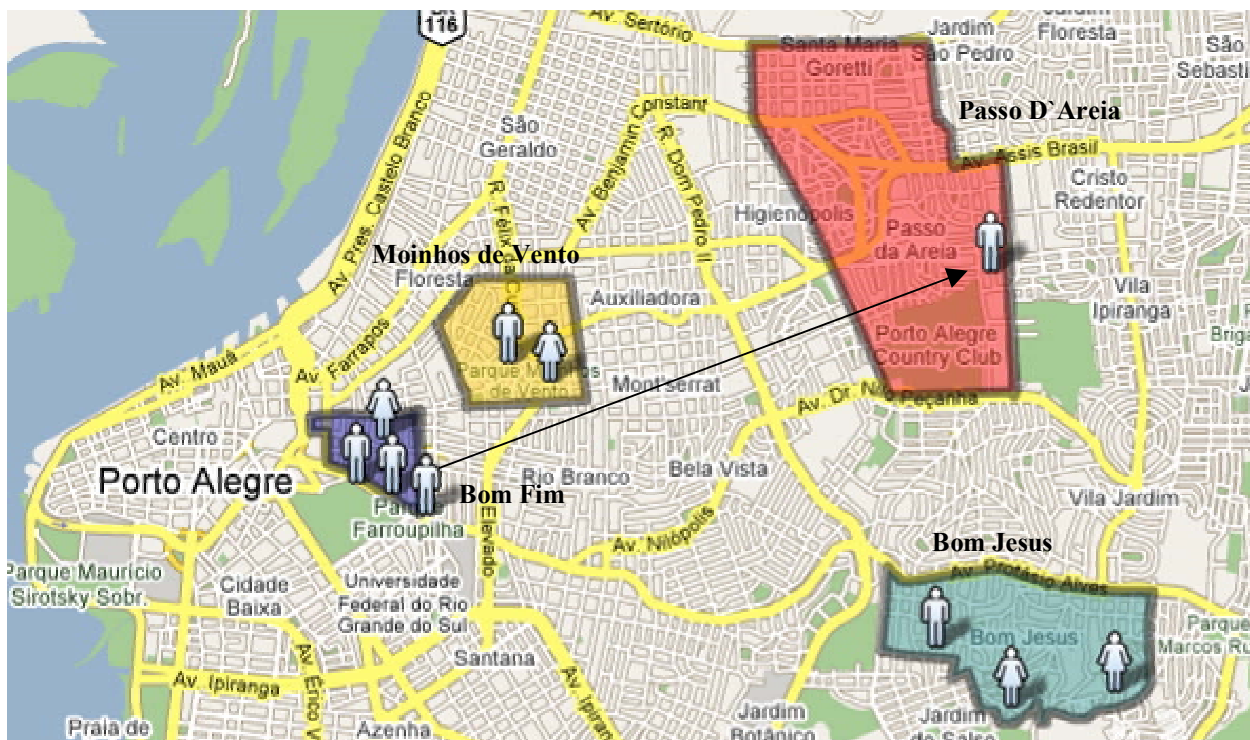
Vale ressaltar que, especialmente no bairro Bom Jesus, é possível perceber desigualdades sociais internas, ao comparar as áreas de fronteira, avenidas Protásio Alves e Cristiano Fischer, que são mais desenvolvidas economicamente do que o interior do bairro. Dentro, são várias as divisões e nomenclaturas utilizadas pelos moradores, como Vila Bom Jesus, Vila Pinto e Grande Mato Sampaio.

A família é umas das instituições que medeia as aprendizagens da criança na cidade, mas também é onde as crianças vivem a cidade. Mais do que isso, a família concretiza a cidade por intermédio de um exercício de apropriação coletiva: a nossa cidade, a nossa rua, a nossa casa, o nosso parque. Apropriar tem o sentido de se fazer pertencer, mesmo que de maneiras diferentes entre as gerações. Por esse motivo, optei pelo acesso a cada uma das nove crianças por suas famílias, nos três diferentes bairros.

O processo de aproximação ocorreu de formas diferenciadas, mas facilitado pelo meu próprio capital social²⁵. No bairro Bom Fim, em cuja vizinhança morei entre os anos de 2003 a 2006, conheci Jéssica (9 anos, 2004), Leonardo (12 anos, 2004), Gabriel (4 anos, 2004), Giuseppe (7 anos, 2004). Victória (9 anos, 2004) fora colega da filha de uma amiga em uma escola de educação infantil, logo fora indicada por ela. A mesma amiga me apresentara a proprietária da escola, que facilitou o contato com Matheus (6 anos, 2004). Já Adriane (9 anos, 2004) e Élida (12 anos, 2004) me foram recomendadas por Marli Medeiros, no bairro Bom Jesus, as quais, por sua vez, sugeriram Waldemir (10 anos, 2004). Isso permitiu que eu organizasse as crianças em três grupos, de acordo com o bairro.

²⁵ No sentido de Coleman (1988), porque foram baseadas na minha própria rede social.

FIGURA 5 - QUATRO BAIRROS DA CIDADE DE PORTO ALEGRE



Fonte: Elaboração própria com base em Google Maps (2007).

3.1 POR UMA DIVERSIDADE DE MÉTODOS

O presente estudo não conta com o aporte em uma metodologia clássica. Influenciada por Becker (1997), construí meus próprios caminhos metodológicos de acordo com as necessidades do estudo, buscando sempre respostas na multiplicidade. A criatividade faz parte do ofício de pesquisador, assim como a ousadia.

Wright Mills (1959) compara o cientista social a um artesão, que deve ser rigoroso, criativo, inovador, mas não oprimido por seu ofício. O autor (1959) acredita que, quando o pesquisador trabalha criativamente, é mais competente para pesquisar e, logo, descobrir aquilo a que se propõe. Longe de serem prepositivas, estas idéias mostram a necessidade de se aliar uma postura interdisciplinar à pesquisa, um olhar que relativiza, contrasta e compara, sendo, enfim, um esforço constante para fugir de respostas simples.

O reconhecimento das crianças como legítimas para serem estudadas em seu próprio direito (PROUT E JAMES, 1997) exigiu uma discussão sobre as abordagens metodológicas nas pesquisas sobre a infância. Um primeiro movimento é o de avanço de uma prática de pesquisa *sobre* as crianças - através das instituições e partindo do ponto de vista do adulto - para *com* elas. Assim, alguns sociólogos da infância (PROUT E JAMES, 1997; CORSARO, 1997, 2003; JENKS, 2001) defendem que a etnografia é o método mais apropriado a ser

utilizado nos estudos com as crianças, sobretudo porque oportuniza à criança uma participação mais direta na produção dos dados.

A maior parte das pesquisas no campo da infância ainda é feita *sobre* as crianças e não *com* elas, o que, de certa forma, reforça o preconceito de que as crianças são imaturas, totalmente dependentes e frágeis. Sacristán (2005, p. 14) assevera que a pesquisa na área da educação optou pelo professor como sujeito de pesquisa, e não pelo aluno (criança), o que favoreceu a divisão do objeto de estudo e da falta de notoriedade da criança. No Brasil, o estudo de Martins (1993, p. 53) critica a postura da pesquisa centrada no adulto, que “quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam”, as crianças.

Se as crianças foram silenciadas por um longo tempo nos estudos sobre elas, é importante reconhecer que especialmente a sociologia da infância rumou para o outro extremo. Ao defender os estudos sobre a infância *com* as crianças, a relação de oposição da criança e o adulto foi fortalecida, dando a entender que as crianças são totalmente autônomas e vivem em um universo separado. Isso também pode sugerir que as crianças produzem concepções de mundo desconectadas de um universo maior de relações.

Este estudo busca inspiração no método etnográfico, ao estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário (GEERTZ, 1989). Opto pela pesquisa de campo, objetivando captar e interpretar as práticas e experiências de nove crianças e explorar fenômenos sociais particulares. Isso é associado a outras estratégias, como o uso da fotografia e as conversas com as crianças, de forma a oferecer-lhes um leque maior de possibilidades para se expressarem. Embora preferindo a pesquisa *com* as crianças, tomo como princípio que é impossível teorizar a infância sem contextualizá-la em uma rede maior de relações.

Malinowski (1984, p. 18) esclarece que a pesquisa etnográfica deve contemplar “os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, também, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom senso e intuição psicológica”. Para o autor, é necessário levar para a pesquisa de campo o maior número de problemas, num esforço duplo de moldar as teorias aos fatos e de decidir quão relevantes são os problemas às teorias. A idéia é que “o pesquisador de campo depende inteiramente da inspiração dos estudos teóricos” (Malinowski, 1984, p. 23).

Geertz (1989) explica que o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa: a elaboração de uma “descrição densa”. Geertz (1989, p. 5) distingue a “descrição densa” da “descrição superficial”, trazendo o exemplo de Ryle de dois meninos

que piscam o olho direito. A partir de uma “descrição superficial”, poderia ser constatado que ambos estão contraindo a pálpebra direita rapidamente. Já, pela “descrição densa”, é possível compreender de onde e como provêm esses comportamentos, seguindo a perspectiva “do que ele está fazendo” (GEERTZ, 1989, p. 5). Portanto é importante contextualizar as ações de forma a descrever, com profundidade, o evento e o modo como ele foi entendido pelos próprios atores.

Peirano (1992) atribui a Malinowski a instituição da busca pelo *ponto de vista do nativo* como objetivo da antropologia na sua emergência como disciplina. Isso propunha a necessidade de distanciamento da cultura ocidental, o isolamento que favorece a sensibilização à cultura do nativo, a observação participante. É através da pesquisa etnográfica que a teoria antropológica se desenvolve, assim, ao procurar o *ponto de vista do nativo*, vários conceitos foram revistos na história da disciplina, principalmente o de eurocentrismo. Logo, rompe-se com as dicotomias que colocavam a relação do pesquisador-pesquisado em desigualdade. Não mais faz sentido pensar em dualismos como selvagens *versus* civilizados, povos primitivos *versus* povos desenvolvidos.

O desenvolvimento dos estudos da infância muito se aproxima ao da antropologia. Um longo tempo de pesquisa sobre as crianças foi preciso, para que o campo reconhecesse a necessidade do *ponto de vista delas*. Em nome do adultocentrismo, várias versões sobre as crianças foram construídas, principalmente aquelas que as concebiam como imaturas²⁶, selvagens²⁷ e incompetentes²⁸.

Desigualdade e diferença não são sinônimos. Pesquisadores adultos nunca se tornarão crianças, logo as suas características físicas e experiências de vida o colocarão em uma posição diferente daquela ocupada pela criança. Para não tornar isso uma desigualdade, o pesquisador deverá superar visões adulto-centradas²⁹.

3.2 ENTRADA E PERMANÊNCIA NO CAMPO

Durante dezoito meses, visitei as crianças em suas casas quinzenalmente. Procurava fazer visitas em diferentes horários e também aos finais de semana, a fim de ter uma visão

²⁶ Embora Florestan Fernandes (1961) tenha apresentado um estudo inovador para a sua época, ele constantemente se referia às crianças como imaturas.

²⁷ O filme *L'Enfant Sauvage* (1970), realizado por François Truffaut, é bem representativo desta concepção.

²⁸ Apesar de algumas produções cinematográficas dos anos 90 enfocarem outras concepções sobre as crianças, enfatizando características como esperteza, inteligência, peraltice e coragem, isso não é retratado positivamente, mas associado à subversão, maldade e ameaça aos adultos. Exemplos: *Dênis, o Pimentinha* e *Esqueceram de mim*. Ver artigo “Esqueceram de mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós-moderna” (Kincheloe, 2001).

²⁹ Como fez Corsaro (1997, 2003) em suas pesquisas desenvolvidas em pré-escolas nos Estados Unidos e Itália. O autor defende que se adote uma postura de adulto atípico junto às crianças ao entrar no campo de pesquisa.

abrangente das suas vida na família e nos seus bairros. Hammersley e Atkinson (1983) concordam que toda a pesquisa social é uma forma de observação participante, já que é impossível estudar o mundo social sem que sejamos parte dele. Nesse sentido, a observação participante não seria uma técnica particular de pesquisa, mas um modo de estar e agir no mundo, próprio do pesquisador. A observação participante propiciou a captura de informações complementares; com a escrita detalhada e contínua no diário de campo registrei conversas informais e eventos com a participação de outras pessoas relacionadas às crianças, que não somente aquelas da família.

A entrada no campo foi marcada pela apresentação da pesquisadora e de seus objetivos a todas as crianças e suas famílias e ocorreu nas suas casas (exceto Adriane e Élide, que encontrei no trabalho das mães). Já no primeiro encontro, propus às crianças que fotografassem os lugares da cidade que julgassem importantes nas suas vidas. Esse momento foi significativo para uma primeira aproximação do que significa ser criança na família, sendo possível destacar alguns temas de análise.

1) *A dúvida*. Alguns pais e mães duvidaram da capacidade dos seus filhos em participar, temendo que eles, na condição de crianças, pudessem prejudicar o andamento do estudo. Essa dúvida se desdobra em outras, como, por exemplo, se a criança saberia manusear a câmera, se a opinião da criança seria válida para a pesquisa, e se ela teria condições de escolher as fotos. Destaco a pergunta de uma mãe: “E mesmo que for só de bobagem, mesmo que saia de ponta-cabeça, eu deixo?”. Uma outra questão expressa pelos adultos é a preocupação sobre a possível repetição de lugares nas fotos. Uma mãe me alertou que, quando a filha gostava muito de algo, fotografava isso três ou quatro vezes. Outro pai sugeriu que o filho tirasse duas fotos dos lugares de que gostasse, e somente uma daqueles de que não gostasse.

2) *A cidade é a mesma para os adultos e para as crianças?* Pais e mães se mostraram preocupados com a responsabilidade que eles imaginavam que a pesquisa lhes demandaria. Logo explicitaram as suas limitações de tempo ou de disponibilidade para acompanhar as crianças na captura de fotos na cidade, listando lugares que pareciam ser importantes/significativos/característicos para eles. Alguns exemplos mencionados pelos adultos: Usina do Gasômetro, Rio Guaíba, prefeitura municipal, parques da cidade, pista de skate do IAPI. Ao mesmo tempo, algumas crianças também demonstraram certa ansiedade para planejar as suas fotos. Tudo parecia mais um desejo de confirmar se aqueles lugares, tais como, a escola, o mini-mercado do bairro, o supermercado, a casa, poderiam ser fotografados.

3) *O medo*. A maioria dos pais explicitou o medo de que a câmera fosse danificada no decorrer da realização das fotos. Por isso, alguns deles proibiram uma circulação maior com a câmera na primeira tomada, o que frustrou as crianças que queriam tirar fotos de suas escolas. Isso não mais foi observado na segunda tomada de fotos.

Ao me deparar com uma série de desafios – as combinações com as crianças e suas famílias, a atenção às outras linguagens não-verbais, adaptabilidade – aprendi que existem alguns direcionamentos específicos nas pesquisas com crianças, que listo a seguir.

Organização do tempo: fazer pesquisa com crianças exige um planejamento cuidadoso do tempo, porque algumas crianças precisam de um período maior para estabelecer laços de confiança e empatia com o pesquisador e para se sentir à vontade para responder às demandas da pesquisa. Ainda que traga um exemplo do contexto hospitalar, no caso entre crianças e enfermeiras, Alderson (2000) já chamava a atenção para a possibilidade de algumas crianças desenvolverem um bloqueio, se questionadas abruptamente por estranhos. E é essa posição – de um estranho – que o pesquisador ocupa no início de qualquer pesquisa.

Outro aspecto a ser considerado é que o tempo das crianças é muito organizado a partir da escola, de outras instituições de ensino e dos compromissos dos seus responsáveis. Geralmente é o responsável pela criança que agenda os encontros e o pesquisador terá que considerar essas determinações em seu cronograma. Portanto pesquisas *com* crianças demandam um longo período de contato.

Postura: na condição de adultos, “nunca nos tornamos crianças, mantivemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificável” (GRAUE E WALSH, 2003, p. 10). As características físicas do adulto podem trazer para a relação com a criança uma condição inicial de desigualdade. A fim de evitar essa postura, sempre procurei me posicionar de forma a estabelecer contato na mesma altura dos olhos. Além disso, é fundamental adequar a linguagem ao fazer perguntas e respeitar o tempo das crianças para responder a elas.

Quem são as crianças? Por que os adultos pensam que conhecem as crianças? Muito dessa idéia é fruto da experiência que cada um viveu quando criança, mas o pesquisador deve tentar distanciar-se. Melhor manter a dúvida que Bastide (1961, p. 153) apresentava no início dos anos 40: “O que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?”. Tratar de um tema como a infância requer um exercício intelectual, mas também emocional. Temas relacionados à infância, uma etapa da vida que todos viveram, motiva a total ou parcial identificação com as vidas das crianças.

Montandon (1997) argumenta que os adultos têm um sentimento paradoxal quando estudam a infância, considerando-a, ao mesmo tempo, estranha e familiar, e rejeitando-a ou idealizando-a. A autora (1997) sugere que o pesquisador sensível a esse fenômeno teria mais chances de enfrentá-lo do que aquele que o despreza e não se previne dos riscos. Sendo assim, um primeiro passo seria ponderar que as crianças de hoje vivem um momento histórico diferente daquele vivido pelo pesquisador quando este foi criança. Muitas vezes, é preciso estar atento quando uma criança não compreende uma pergunta ou mesmo procurar entender aquelas expressões ou gírias próprias de cada grupo. Pais, mães, irmãos ou outras pessoas conhecidas podem ajudar nesses processos, agindo, inclusive, como tradutores.

Superação de dicotomias: As experiências, as idéias, os sentimentos e os comportamentos das crianças não podem ser entendidos como manifestações completamente independentes do mundo dos adultos. Montandon (1997, p.20) argumenta que, a partir da comparação entre crianças e adultos, um conjunto de dicotomias é produzido durante a pesquisa - maturidade/imaturidade, racional/irracional, ser individual/ser social, o que precisa ser considerado - e também rompido.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) ressaltam que a coleta de dados envolve dois momentos. O primeiro seria a vivência do pesquisador na situação pesquisada, para apreender os vários elementos envolvidos, propiciando-lhe um primeiro delineamento da rede de significações³⁰ que pretende investigar. Já no segundo momento, o pesquisador revê os procedimentos a serem empregados para uma coleta mais sistemática; diferentes procedimentos podem ser utilizados, de forma isolada ou associada. A seguir, apresento os procedimentos utilizados, de forma associada, no decorrer da pesquisa.

3.3.1 Fotografia

Pesquisas vêm apontando o potencial do uso da fotografia *com* crianças. Na Dinamarca, Rasmussen e Smidt (2003) conduziram um estudo que contou com a participação de oitenta e oito crianças de cinco a doze anos, em treze diferentes regiões do país, que, durante uma semana, utilizaram câmeras descartáveis para fotografar lugares significativos

³⁰ A perspectiva teórica e metodológica da rede de significações permanece em constante construção. As redes são compostas por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia e pelas relações de poder, isto é, pela matriz sócio-histórica. Entende-se que as pessoas não são passivamente submetidas às circunscrições, negociando a cada momento, de maneira pessoal e única, as posições ou os papéis a serem atribuídos ou assumidos nas várias situações. Ver Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004).

nas suas vidas. Neste estudo, as crianças foram convidadas a guiar os pesquisadores em caminhadas, em que também realizaram entrevistas sobre as condições das suas vizinhanças.

Morrow (2001) argumenta que o uso da fotografia com as crianças lhes dá controle sobre as informações que querem mostrar. Além disso, as fotos incitam as discussões através das explicações sobre o porquê das suas escolhas. Por meio de imagens, o pesquisador tem uma aproximação dos modos de vida das crianças.

Ainda que a cidade esteja em contínua mudança, pensei que a fotografia poderia auxiliar na imobilização do tempo e do espaço, já que ela “repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1984, p. 13). Também lembra Kossoy (2001, p.37) que a fotografia é “o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo num instante dos tempos”.

Embora a fotografia não tenha sentido sozinha, mas somente junto com a interpretação e a explicação das crianças, os dados produzidos propiciam uma primeira aproximação para entender as suas condições de vida. As fotografias não somente produzem dados, mas também são formas bem sucedidas de engajar as crianças.

Primeiramente planejei um estudo piloto contando com a participação de dois filhos de um casal de amigos, a menina com sete e o menino com cinco anos, no primeiro semestre de 2004. Apresentando uma máquina fotográfica automática simples, conversei com os dois juntos, solicitando que fotografassem os lugares que achassem importantes na cidade. Reforcei que um permaneceria com a máquina por uma semana e, então, depois que eu trocasse o filme, o outro seria o responsável.

Essa experiência foi fundamental para a adaptação do procedimento ao grupo de crianças da pesquisa, como também foi reveladora de vários tópicos de análise identificados mais tarde. O primeiro deles se refere à posição ocupada pela criança na família, que nunca é definitiva ou inalterada. O poder de ter a máquina e ter sido autorizado por alguém a captar as fotos, deu às crianças uma relativa independência que desafiou o adulto. A mãe das crianças confessou que se irritara com a “teimosia” do menino em querer tirar fotos repetidas no clube onde realizava atividades físicas e musicais - quatro de um mesmo instrumento. Além disto, ela percebeu que suas sugestões não eram bem-vindas e que, apesar de seus convites para deslocamento ao centro da cidade, as crianças preferiram fotografar aqueles lugares do cotidiano, assim causando uma tensão na relação de criança-filho e adulto-mãe.

Ao oferecer às crianças uma máquina fotográfica rompia com dois preconceitos: de que as crianças são incapazes de escolher, enquadrar e obter a imagem; de que a academia deve ser rígida, o que é diferente de rigorosa, em termos de metodologia de pesquisa. A idéia

era disponibilizar às crianças um instrumento que as auxiliasse a documentar as suas visões de mundo. Mais do que isso, trabalhar com imagem daria a possibilidade de me comunicar com as crianças através de uma outra linguagem, que não somente a verbal e a escrita.

Dubois (2004, p. 15) afirma que a fotografia se refere ao sujeito em processo, ou seja, “não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser” e incita três perguntas fundamentais: “O que está representado? Como aconteceu? Como é percebida?”, o que se refere à possibilidade de acompanhar o processo pelo qual a imagem foi desenvolvida.

Mesmo propondo uma análise da fotografia como fonte histórica, o que não é o objetivo deste estudo, Kossoy (2001, p. 30) apresenta algumas manifestações de resistência causadas pela prática fotográfica em pesquisa, que teria duas razões. A primeira é de ordem cultural, pela legitimação da escrita como forma de transmissão de saber; a segunda, de expressão, pela antipatia em aceitar, analisar e interpretar informações que não são transmitidas por intermédio da escrita.

Elaborei um roteiro em agosto de 2004, na etapa de planejamento da pesquisa de campo. Para participar, as crianças foram solicitadas a seguir os seguintes passos no quadro abaixo:

- Você permanecerá sete dias com uma câmera fotográfica, com doze poses.
- Lembre-se de levar a câmera a todos os lugares a que você costuma ir durante a semana. Permaneça com a câmera durante todo o tempo neste período.
- Não permita que outras pessoas interfiram na escolha das imagens e mesmo tirem a foto por você.
- As fotografias deverão ser tiradas de lugares que você costuma freqüentar e que você acha importantes na cidade de Porto Alegre.
- Passada uma semana, a pesquisadora apanhará a câmera e revelará o filme. Em seguida, a criança e a pesquisadora conversarão sobre as fotografias.
- A criança participará da pesquisa durante o período de um ano e meio a dois anos, sendo que a pesquisadora, a família e a criança sempre agendarão os momentos de encontro.
- Entre em contato com a pesquisadora em caso de dúvida.

Cada criança recebeu a máquina fotográfica (automática ou manual), com um filme de doze poses, duas vezes, com intervalos de alguns meses. Através do guia, fiquei segura de que estava sendo metodologicamente rigorosa, pois o meu maior medo sempre foi perder o

controle da situação. A solicitação às crianças para que escolhessem fotografias de lugares, enfatizada pelo guia, foi, no entanto, um equívoco. Igualmente equivocada é a visão de que se podem evitar todos os erros e controlar todo o processo. Pelo contrário, fazer pesquisa dá a oportunidade a qualquer estudioso de aprender durante todas as etapas, de modo a lidar com os erros e não evitá-los, pois se está trabalhando constantemente com o imprevisível.

Duas pistas me ajudaram a chegar a essa conclusão. A primeira, Sennett (apud Freitag, 2002, p. 174), introduz o conceito de cidade como a dependência entre *urbs* e *civitas*. *Urbs* seria o aspecto material, a organização física de uma cidade, ou seja, o traçado das ruas, casas, praças, enquanto *civitas* representaria o aspecto sócio-político da organização dos moradores da cidade, como cidadãos. A dicotomia entre esses elementos se rompe, quando a cidade é entendida como o urbano e as relações sociais em complementação. A segunda pista mostra que os espaços não são neutros, assépticos às relações humanas, logo, as fotos das crianças não podem indicar o contrário; as fotos mostraram que as relações humanas são produzidas nos espaços e lugares e dão a eles significados.

As fotos foram revelando a inutilidade do guia, pois as crianças criavam estratégias para fotografarem os seus entes queridos, o que Waldemir mostrou ao tirar fotos da sua mãe e justificá-las por outros motivos: “Aí, eu e minha mãe tava lá, tava atendendo as pessoas, daí como ela tava mais ou menos ajeitada, aí eu olhei pra árvore e pensei: ‘Acho que eu vou tirar essa foto da árvore.’ Daí a minha mãe vinha vindo, daí eu perguntei: ‘Oh, mãe, não quer tirar junto com a árvore de Natal?’ Daí ela disse que queria”.

3.3.2 Conversas

Eu era uma convidada especial na casa das crianças, e minha posição de pesquisadora não tinha parâmetros claramente definidos no início, o que foi negociado e revisto a cada visita. Em geral, era convidada a permanecer na área coletiva das casas, principalmente na sala de estar ou na cozinha. Nesses momentos, eu raramente fiquei sozinha com as crianças, sempre contando com a presença de um dos pais ou irmãos. Apenas com Élide e Adriane tive encontros eventuais no local de trabalho das mães, no horário do almoço.

Após a revelação de cada conjunto de fotos, eu as mostrava para as crianças e motivava uma conversa. Nesse período da pesquisa, já tínhamos estabelecido vínculos de amizade e confiança, e recebi, sem problemas, o consentimento de todas para gravá-las e, depois, transcrevê-las. As conversas fluíam espontaneamente; as crianças ficavam curiosas no aguardo das fotos e me contavam como o processo tinha se desenvolvido nos dias de posse da câmera. Essa estratégia traz algumas vantagens para a pesquisa: as crianças podem controlar o

ritmo e a direção do assunto, explorando tópicos com pouca interferência do pesquisador (MAYALL, 2001).

Mason e Tipper (2006) chamaram de *foto-elucidação* a estratégia de conversa após a revelação das fotos das crianças. As autoras conduziram a pesquisa *Children Creating Kinship*³¹, em que ofereceram uma câmera descartável a quarenta e nove crianças, de sete a doze anos, e solicitaram que fotografassem “quem importava” na vida delas, ou lugares e coisas que estivessem associados a estas pessoas.

Algumas crianças me convidaram para conversar em seus quartos, o que era uma tentativa de ter mais intimidade e independência dos adultos, mas introduzia outras questões que poderiam enfraquecer os laços de confiança dos pais em relação à pesquisa. Segui as regras impostas pelos adultos, permanecendo nos lugares da casa estipulados por eles, porém lembrando que as diferenças entre adultos e crianças não são suprimidas da pesquisa, mas é algo que precisa ser discutido.

3.3.3 Outras estratégias

Na tentativa de incorporar à pesquisa as pistas deixadas pelas crianças, mães e pais, ofereci um caderno a todas as crianças. Inspirada na sugestão de Xuxa (mãe de Adriane), de que sua filha teria muito a me dizer nos períodos em que eu não estivesse com ela, pensei que o caderno – como um diário de campo - seria uma boa estratégia de registro pelas crianças. O que eu não considerei é que, assim como eu, Xuxa partia de uma visão adulto-centrada. Essa sugestão não funcionou com as crianças, porque é muito fácil associar essa tarefa aos temas escolares, que, por vezes, são entendidos como enfadonhos.

De maneiras distintas, todas as crianças demonstraram repulsa por essa estratégia. Apesar de eu tê-las consultado anteriormente, Victória nem aceitou que eu levasse o caderno a sua casa, alegando não ter “tempo mais pra nada”. Matheus e Gabriel aceitaram, mas nem o usaram, o que fez uma das mães oferecê-lo de volta. Waldemir quase desistiu de prosseguir na pesquisa, pois sua mãe não o deixava sair de casa, enquanto não escrevesse no caderno. Giuseppe era convidado pelo seu pai a escrever no caderno e, durante uma conversa, disse que o pai escrevia em uma folha, enquanto ele copiava. Perguntei sobre uma folha que faltava no caderno pautado, o que era visível, e Giuseppe justificou: “papai ficou furioso num dia que eu escrevi sozinho, então ele arrancou a folha”. As demais crianças escreveram brevemente e apenas Adriane e Élide me mostraram alguns de seus relatos.

³¹ *Crianças criando parentesco.*

O processo de construção dos dados desta pesquisa, sempre acompanhado por uma postura investigativa flexível, permitiu, sem dúvida, refletir sobre os erros e avaliar problemas no decorrer do processo. Todas as ações contribuíram para o fortalecimento do meu ofício de pesquisadora e, talvez, para o encorajamento de outras pesquisas *com* as crianças.

Logo, errar faz parte da pesquisa. Ao invés de evitar erros, os pesquisadores precisam enfrentá-los. Ao iniciar a pesquisa, contava com uma noção de criança desconectada de um universo mais amplo de relações, como se sua agência não estivesse em relação com a dos adultos. Considerando esta noção, encaminhei uma série de procedimentos equivocados.

O primeiro deles se refere à posição da criança na família. Considerando a criança totalmente autônoma, não percebi que os irmãos, pais e outros parentes teriam interesse em participar da pesquisa. O segundo equívoco: a tentativa de instrumentalizar as crianças com um diário de campo. Obviamente as crianças são pesquisadoras nas suas tarefas diárias, como defende Alderson (2003), no entanto, elas assim procedem com seus próprios instrumentos, que não necessariamente são os mesmos que os dos adultos-pesquisadores. Embora elas possam falar em seu próprio direito, expondo suas visões de mundo, é preciso estar atento para outras linguagens, que não somente a verbal e escrita. Enquanto o uso da máquina fotográfica esteve relacionado a uma atividade lúdica, o diário foi associado ao tema da escola, que geralmente não é considerado prazeroso pelas crianças. É preciso cuidar com as armadilhas teórico-metodológicas enraizadas em uma visão adulto centrada.

Após a primeira tomada de fotos, as crianças apontaram o terceiro equívoco: o guia por escrito. Waldemir encontrou dificuldades ao achar lugares importantes: “porque não tem tantos lugares importantes, mas eu achei alguns”. Mais uma vez fica evidente que a busca do adulto por uma constante categorização do mundo, em bom ou mau, importante ou não-importante, muitas vezes não corresponde às ações e lógicas das crianças.

Aprende-se com os erros, pois todos os equívocos apontaram, de certa forma, para outros temas de análise. O primeiro: da infância enquanto categoria geracional em relação. A infância, assim como as outras etapas da vida, só existe porque está atravessada pela interferência dos outros grupos geracionais ou de idade. Assim, irmãs, pais e mães, amigos e vizinhos também participaram, à sua maneira, no processo da pesquisa.

Quando propus às crianças o diário de campo, queria romper com as diferenças entre elas e os adultos – desigualdades que sempre colocam as crianças em uma posição de inferioridade e imaturidade. Contudo, crianças e adultos são diferentes e, se para o pesquisador um diário de campo é uma ferramenta essencial de trabalho, para a criança pode

ser mais um fardo. Alguns pais e mães tomaram o diário como uma justificativa para confinar a criança ainda mais em casa.

Ainda que cerceadas pelo guia, as crianças inventaram estratégias para fugir dele, assim mostrando que mais importante que lugares a serem fotografados, eram as relações sociais estabelecidas nestes lugares que contam. As fotos não têm sentido nelas mesmas porque os lugares também não têm. As crianças interpretam e contextualizam nas nossas conversas a sua posição social, a relação que estabelecem e com quem nestes lugares.

4 RETRATOS DA INFÂNCIA

Por meio de um exercício constante de aliar o meu trabalho de campo às fotos das crianças e às nossas conversas, consegui produzir um conjunto de dados. Esses dados foram analisados em diferentes etapas, sendo que a primeira se materializou na escrita dos retratos individuais das nove crianças. Isto envolveu uma primeira categorização dos dados produzidos *por e com* cada criança.

Os retratos são apresentados em uma narrativa descritiva, convidando os leitores deste estudo a experimentarem os acontecimentos, para que também cheguem às suas próprias conclusões. Stephens (1995) afirma que há muito a se ganhar pela tentativa de dar sentido aos estudos de caso em termos de perspectivas macro-históricas sobre as mudanças contemporâneas globais e pelo retorno dessas explorações etnográficas particulares com novas questões e problemas para a teoria iluminar.

Em *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*, Bernard Lahire (2004) apresenta oito estudos de caso, construídos a partir da análise de uma série de seis entrevistas conduzidas com oito pessoas. Apesar de usar a metáfora “retrato”, esclareço que o movimento de análise deste estudo se deu no sentido oposto. Só foi possível chegar às categorias de análise depois de uma prolongada permanência no campo e da classificação de todos os dados produzidos.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa enfocou o aspecto individual dos comportamentos e das atitudes das crianças, segundo as suas diferentes experiências em uma mesma cidade, também se concentrou nos aspectos comuns de suas vidas (segunda etapa de análise; ver capítulo 5). Esse movimento reflete a própria tensão que o conceito de infância sofre, uma arena que mescla o plural e o singular, possibilitando identificar experiências únicas e generalizações.

Discutir ética é fundamental nas pesquisas com crianças, e diferentes princípios morais vêm sendo pensados como próprios ou não para a postura do pesquisador, de modo a desenvolver estratégias justas e respeitadas. Já não é mais aceitável uma decisão arbitrária do pesquisador e somente uma explicação dessa decisão no corpo de seu relatório de pesquisa (KRAMER, 2002).

Morrow (s.d.) sugere alguns direcionamentos que podem ajudar a discussão, agrupando-os em duas categorias: metodológicos e práticos. Como direcionamentos metodológicos, primeiramente ela sugere que os pesquisadores considerem o respeito como

uma técnica metodológica em si, o que romperia com a idéia de que as crianças estão erradas quando discordam dos adultos e reforçaria a responsabilidade do pesquisador em não causar qualquer sofrimento às crianças durante a pesquisa. A autora (s.d.) chama a atenção para a escolha do lugar da pesquisa, ressaltando que a criança deve ser comunicada do seu direito à participação ou não. Do contrário, ela poderia ficar confusa, especialmente naqueles contextos cujas atividades são obrigatórias, como a escola. Um outro cuidado metodológico sugerido é a adequação das perguntas às experiências das crianças, não fazendo sentido inferir temas que são ainda difíceis ou inexistentes para elas.

Em termos práticos, Morrow (s.d.) lembra que, com o consentimento informado, os pesquisadores podem explicar os objetivos da pesquisa claramente às crianças, de forma a ter os seus consentimentos. Nesse sentido, não é mais aceito como suficiente, nas pesquisas *com* crianças, obter o consentimento somente daqueles responsáveis por elas.

Todas as etapas desta pesquisa foram negociadas com as crianças: a entrada no campo, os objetivos, o modo de produção dos dados. Mais do que isso, todos os dados produzidos com a participação das crianças foram devolvidos a elas, assim, no segundo semestre de 2005, todas as crianças receberam cópias das fotos realizadas por elas, assim como cópias das fitas gravadas de nossas conversas e das transcrições correspondentes.

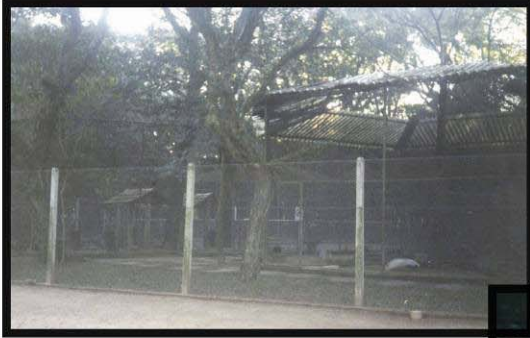
O consentimento informado foi apresentado a todas as famílias e, só depois da certificação de que todos entenderam os objetivos e concordaram em participar, crianças e seus responsáveis assinaram. Depois da conclusão da pesquisa de campo, as crianças foram consultadas, junto com seus responsáveis, e optaram pela divulgação de seus nomes verdadeiros no texto final da tese.

A ordem de apresentação de cada retrato segue a mesma de aproximação das crianças no ano de 2004.



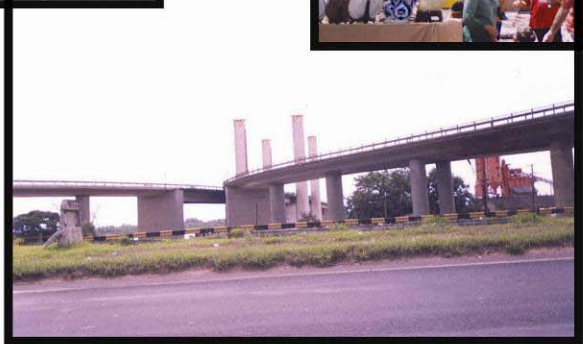
Jéssica

agosto 2004



Jéssica

novembro 2004



4.1 JÉSSICA

Jéssica nasceu em 1994, em Porto Alegre. É uma menina vaidosa, sempre se apresentando com os cabelos bem penteados e com as roupas perfeitamente combinadas. É branca, de tez morena, cabelos longos e escuros. Vive com seus pais e o irmão mais velho de 14 anos (2004). A família é católica, e Jéssica está se preparando (2004) para entrar na catequese na Igreja Santa Teresinha, no bairro Bom Fim. Com base nessa justificativa, tirou uma foto da igreja, dizendo que é a mesma onde o irmão fez a primeira comunhão e fará a crisma: “porque ele já vai fazer quinze anos no ano que vem”.

A menina foi indicada para participar da pesquisa pelo sócio da Lancheria do Parque, a qual ela, mais tarde, elegeu para tirar uma foto. De certa forma, o contato inicial foi facilitado por eu ser cliente da casa, onde fiz refeições no período de 2003 a 2006. Depois de alguns desencontros, a primeira entrevista com a família aconteceu no dia 17 de agosto de 2004, à tarde. Nice, a mãe, narra uma experiência ruim com uma pesquisadora que disse ter sido enviada pela escola onde os filhos estudam, mas, na verdade, tinha a intenção de vender livros: “ela exigiu um cheque de trezentos reais; quando fui tirar satisfação na escola, ninguém sabia dizer nada”.

É Nice quem inicia as perguntas no primeiro encontro, expressando preocupação. A primeira dúvida é se Jéssica teria condições de participar, uma vez que a menina sai raramente da rotina, que consiste em ir para a escola e para o curso de inglês e passeios com a família ao Brique da Redenção aos finais de semana. Assim, “ficaria muito difícil para levar Jéssica a lugares como a Usina do Gasômetro para tirar as fotos”. Ainda é interessante salientar o quanto Nice antecipa possíveis erros que Jéssica poderia fazer no decorrer da tomada de fotos, perguntando: “e mesmo que for só de bobagem, mesmo que saia de ponta-cabeça?”. O pai, entretanto, interfere: “tem que ser ela (Jéssica); ela tem que escolher.” Quando a consultaram, Jéssica aceitou ao convite, e disse “Eu queria ser fotógrafa, mas agora eu quero ser psicóloga”. Quando mostrei a máquina e propus que ela a manuseasse, Jéssica me respondeu que já sabia tirar fotos.

A partir de então, Jéssica sempre mostrou satisfação ao conversar comigo, no entanto, na segunda tomada de fotos, ela não conseguiu entregar a máquina no prazo combinado, pois não havia conseguido tirar uma foto sequer, o que pareceu ser falta de motivação. Tanto a menina quanto a mãe, no entanto, atribuíram o atraso à falta de tempo causada pelo excesso de temas e um passeio escolar naquela semana, o que a impediram de se dedicar à pesquisa. Embora Jéssica tenha demonstrado desembaraço e autonomia ao atender

aos meus telefonemas e conversar, sempre foi a mãe a responsável por agendar os encontros no decorrer da pesquisa, que ocorreram todos na sua casa, na sala de jantar, à tarde.

Fica claro que o papel da escola é extremamente importante para a família e para Jéssica, e quando perguntada sobre a sua organização para a realização das fotos, atesta que os momentos de descanso e lazer foram aproveitados: “Eu tirei tudo de tarde, porque de manhã (o turno da escola) não dá.” Assim, uma das tomadas de fotos foi feita enquanto o irmão andava de bicicleta no parque e a mãe e Jéssica o acompanhavam. Então ia “tirando, conforme os lugares que a gente ia passando”. Vale ressaltar que, das trinta fotos tiradas, somente uma é de um ambiente interno. As demais foram tiradas em locais abertos. Ela explica que foi uma escolha: “Eu gosto mais de olhar os lugares de fora, porque aí tem os títulos... Gosto de tirar onde diz o nome para ver o que é e tal...”.

Ela exemplifica que todos os hospitais são iguais por dentro, e assim, fotografando a parte externa, é possível identificar pelo nome. Esse foi o principal critério para fotografar o Hospital de Clínicas de Porto Alegre, onde Jéssica e o irmão nasceram, e os médicos e enfermeiras “cuidaram de tudo direitinho”. A menina costumava ser tratada no Hospital de Clínicas nos primeiros anos de vida, até que o patrão do pai, “o meu dindo”, fez um plano empresarial da Ulbra. Ainda que tenha se referido ao Hospital de Clínicas positivamente, Jéssica o compara com o Hospital da Ulbra: “tem várias filas do SUS lá esperando, porque lá não é hospital particular como a Ulbra”.

4.1.1 Família

O pai de Jéssica trabalha na Lancheria do Parque, e a mãe, Nice, prepara doces e salgados para ali serem vendidos. Jéssica demonstra uma relação forte com o lugar, não só porque tirou duas fotos – uma do espaço interno e outra da fachada –, mas também porque sempre esteve presente nos seus relatos. É onde encontra amigos - “quase todos que trabalham ali na lancheria são meus amigos”, o padrinho e a madrinha - que são os donos. Além disso, “a lancheria é que dá dinheiro para a gente... que dá dinheiro para pagar a água, o telefone, luz, essas coisas”.

Ao optar por tirar a foto de dentro da lancheria, Jéssica tinha a intenção de mostrar um dos sócios, que estava no caixa e também o lugar onde os doces e os salgados que a mãe prepara ficam expostos: “essa parte aqui é porque tem os doces e é muito bom!” Apesar de se referir à comida vendida na lancheria e de seu pai trabalhar lá, ela afirma que quase nunca come fora de casa: “Almoço tudo aqui. De vez em quando, a minha mãe pega alguma coisa para a gente comer, mas a minha mãe é que faz”. Parece ser uma regra entre Jéssica e o pai

que ela passe pela lancheria na volta do curso de inglês, “para avisar”, e sempre “um puxa conversa”.

Se a lancheria parece um tanto familiar durante o dia, não é essa a mesma percepção de Jéssica deste lugar durante a noite, quando “esses *punks*... vêm pra cá fumando droga”. Ela diz que o cheiro é tão ruim, que é impossível se aproximar. E também há pessoas “com aqueles cabelo, assim, uns cabelão. Um dia, eu vi uma guria com os cabelão até aqui (mostrando a cintura), rosa, rosa, rosa!” Nesse sentido, ela narra um evento envolvendo a polícia, quando esta “veio fazer uma batida” na Lancheria do Parque, e: “eles pegaram as marmitinhas da lancheria e botaram droga dentro, fecharam e botaram tudo embaixo do *buffet*”. A tentativa falhou quando os funcionários da Lancheria do Parque delataram os responsáveis à polícia. Jéssica entende que a Brigada Militar “nos protege” e, por esse motivo e porque a Brigada estava completando “cento e setenta anos... ou setenta?”, tirou uma foto de um de seus postos, localizado no bairro Bom Fim.

A segurança é uma necessidade que Jéssica observa em duas situações: “É muito importante, porque, sempre domingo, enche de gente ali na lancheria – uns malucos assim, que ficam andando tudo de preto, e uma viatura tu não vê”. Também no caso do assalto à Papelaria Bayadeira, quando “a gente teve que fechar as portas, as janelas, tudo, porque estava acontecendo um assalto bem ali embaixo”. Nesse caso, os assaltantes se renderam, já que a polícia veio e “ficou negociando; tinha um monte de refém”.

Jéssica mora em um confortável apartamento de três quartos localizado no andar de cima da lancheria, onde outros funcionários também vivem. O lugar sempre esteve muito arrumado, o que percebi em pequenos detalhes, como na simetria da posição das almofadas do sofá da sala de estar. Nice esteve em todos os encontros, o que possibilitou conversas, ora longas, ora mais breves, sobre a vida deles em Porto Alegre. Raramente o pai estava em casa, no entanto, durante o almoço, sempre nos cumprimentávamos e, por vezes, até conversamos um pouco na lancheria. Nice é quem cuida da casa, da educação das crianças e também das encomendas de doces e pastéis – segundo Jéssica, ela “não faz os fritos; ela faz aqueles de nata. Ela também faz os cachorrinho” – para a lancheria.

A família veio para Porto Alegre, em caráter provisório, há dezoito anos, com a intenção de permanecer uma semana na casa dos padrinhos de Jéssica e sócios majoritários da Lancheria do Parque. E foram “ficando, ficando...”, como diz a menina, até hoje (2004). Nos primeiros quatro anos, a família morou na casa dos compadres e, apenas quando Jéssica completou um ano, eles conseguiram mudar para o apartamento 13 do prédio onde moram

atualmente. Nesse tempo, Nice trabalhava na lancheria, mas, com a demanda de atividades das crianças, resolveu permanecer em casa.

A mãe vive uma situação ambígua, pois, ao mesmo tempo em que vê, na capital, uma boa oportunidade de estudos para os filhos, principalmente para Jéssica, tem uma forte vontade de se mudar para Encantado, cidade que nasceu a partir da colonização italiana, no interior do Rio Grande do Sul. Embora vivendo há quase vinte anos em Porto Alegre, os pais estão muito confinados às relações com os funcionários da lancheria e não estabeleceram outros vínculos de amizade. Isso também serve de justificativa para Nice, que quer não só uma vida mais tranqüila, sem violência, como também uma proximidade com os parentes do marido.

Outro fator importante é Douglas, o filho mais velho, não apresentar prazer pelos estudos escolares, o que o fez ser reprovado duas vezes. Nice acredita que ele seria mais feliz no campo, onde possui um cavalo e onde ajudaria o pai no aviário, que já pertence à família. Nice e também a madrinha de Jéssica, Inês, no entanto, percebem as habilidades da menina e a facilidade com que ela lida com o conhecimento. Logo, a madrinha tenta desmotivar Nice na empreitada de retorno e ressalta que a menina terá mais chances para cursar uma faculdade no futuro, estando em Porto Alegre.

Inês desempenha um importante papel na vida de Jéssica, o que esta demonstra quando fotografa o prédio onde os padrinhos moram, afinal, foi onde ela viveu durante o seu primeiro ano de vida. Além disso, a casa da “dinda”, também no bairro Bom Fim, é onde encontra uma amiga menor, “que não é bem neta da dinda, porque ela não teve filhos. É filha do afilhado dela”, e juntas tomam banho de banheira. Como a madrinha trabalha no caixa do estabelecimento durante o dia, freqüentemente visita o apartamento de Jéssica, quando tem dor de cabeça: “A gente dá remédio para ela; ela vem aqui e fica conversando um pouquinho”.

Ao falar da sua casa, Jéssica elegeu os lugares mais significativos e, dentre os seus relatos, é possível destacar o quarto da mãe e a sacada, a sacada da sala, o seu quarto, o quarto do irmão e a cozinha. Embora seja o “menorzinho”, em comparação ao do irmão (que “é bem grandão; tem um monte de coisas, tem mais espaço assim”), o seu quarto é o lugar preferido: “Eu gosto de ter quarto pequeno”.

Jéssica conta que, até 2002, morava no apartamento 13 do prédio, de dois quartos, mas que, à medida que seu irmão e ela foram crescendo, era necessário que cada um tivesse o seu próprio quarto e não mais compartilhassem o mesmo. A preferência por essa parte da casa também a motiva a fazer uma comparação com os hábitos da mãe: “parte do dia, quase o dia

inteiro, eu fico só no meu quarto. A minha mãe, a maior parte do tempo, fica na cozinha. Ela só vai ao quarto, se quer pegar alguma coisa e, de noite, para dormir. Mas eu, assim, fico o dia inteiro no meu quarto”. É o lugar de fazer os temas, ler, ouvir música, brincar e dormir e parece ser equipado para facilitar a realização dessas atividades: possui televisão, cama, bidê, guarda-roupa, bancada.

Apesar de as amigas de idade igual ou inferior à sua gostarem de brincar no seu quarto, Jéssica prefere brincar sozinha. Alguns conflitos emergentes da brincadeira em dupla lhe desagradam: “quando eu brinco com a minha prima, ela sempre quer que a gente escolha as roupinhas (brincadeira com Barbie), aí eu escolho uma roupa, e ela pega a roupa que eu quero; (...) também gosto de brincar de boneca, de Barbie, sozinha, porque sou eu que escolho o que eu faço”.

Já na primeira tomada de fotos, Jéssica considera a do seu prédio a mais importante. Em contrapartida, demonstra uma grande preocupação social com aquelas pessoas que julga não terem o mesmo acesso aos benefícios de uma casa como a sua. Com base na diferenciação da categoria casa em relação à categoria rua, ela expõe sua visão sobre as realidades sociais contrastantes que observa: “ter um teto é diferente do que morar embaixo da ponte”.

Ao mesmo tempo em que exprime uma séria preocupação com as crianças que moram nas ruas - “eu tenho pena delas, porque a gente, dentro de casa, tem tudo”, também aponta que é ruim quando os mendigos ficam pedindo dinheiro nas ruas. Conecta a sua experiência como pedestre e observadora do bairro, onde vê crianças nas ruas - “às vezes, elas passam fome um montão” - com aquilo que vê nos noticiários locais³² e cita uma campanha que diz que “o amor é melhor herança”³³. Assim, acredita que as crianças devem ser retiradas das ruas, onde “elas não têm dinheiro, não têm roupa; elas usam aqueles cobertores, aquelas coisas”, e encaminhadas para a Assistência Social (“as pessoas vão lá e cuidam das crianças; fazem atividades com elas, tudo”).

Com o intuito de denunciar - “seria importante para ver, para as pessoas verem que eu tirei essa foto. Acho que seria importante colocar no teu trabalho”, Jéssica fotografa uma área de invasão na Avenida Castelo Branco. Ela julga interessante que a pessoas vejam a pobreza, demonstrando certo ceticismo pelos políticos: “eles falam que vão fazer casas novas,

³² Noticiário de televisão “Jornal do Almoço”, RBS TV (filial da Rede Globo de Televisão no Rio Grande do Sul), apresentado de segunda-feira a sábado, no horários das 11h45min às 12h30min.

³³ Campanha promovida pela RBS TV no ano de 2003 e 2004, com abrangência no estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que objetivou sensibilizar a sociedade sobre a necessidade de carinho e atenção às crianças.

mas não é isso aí a realidade. Falam que vão fazer isso, vão fazer aquilo, daí eles se elegem, só para ficar pegando o dinheiro de todos nós aqui”.

Apesar de nunca ter se aproximado dessa área, Jéssica diz que costuma ir ver amigos que moram num “morro” e já visitou uma tia de seu pai que mora numa região pobre na praia Rainha do Mar, Rio Grande do Sul. Suas observações de dentro do carro lhe permitem formular algumas hipóteses sobre os modos de vida das pessoas que moram nessa área. Em primeiro lugar, ela apresenta sua idéia sobre a condição moral das pessoas: “Nem todas as pessoas que moram aí são más. Tem pessoas honestas que trabalham... tem gente que está aí porque não tem dinheiro, não tem educação, mas também tem gente aí que fica roubando...” Em segundo lugar, comenta sobre os aspectos físicos da organização do lugar: “a gente vê tudo pendurado no varal, por cima dos telhados; é um monte de madeira diferente nas casas”.

Por fim, mostra sua preocupação com as crianças: “tem aquelas crianças cuidando de outras crianças, assim uma menina de mais ou menos quinze anos cuidando de um de colo e mais um de dois, três irmãos. Ou até filho, porque essas crianças agora têm filhos muito novas”, o que Jéssica lamenta, pois, em sua opinião: “elas perdem toda a infância – aí não podem mais ficar brincando”. Cabe ressaltar que muitas das observações estão conectadas às informações veiculadas na televisão. Jéssica compara a área de invasão da Avenida Castelo Branco “àquelas casas de gente pobre do nordeste, que não têm fogão, geladeira, que têm que pegar água no poço”.

4.1.2 Bairro

Das trinta fotos tiradas por Jéssica, treze delas estão relacionadas ao Parque Farroupilha (também conhecido como Parque da Redenção), que se localiza há menos de cinquenta metros de seu apartamento. Os lugares conectados ao parque eleitos por ela são: o monumento da Redenção, o parque de diversões Zapt Zum, o Auditório Araújo Vianna, o chafariz, o pedalinho do lago, o mini-zoológico, o espelho d'água, a pracinha, o Brique, o chafariz pequeno, a pista de corrida, a quadra de basquete e o Mercado Público do Bom Fim.

Uma característica marcante das fotos tiradas no parque é a sua apresentação estética. Muito bem focalizadas, assemelham-se a cartões-postais da cidade, o que não deixou de ser umas das preocupações de Jéssica ao escolher certos lugares. Ela utiliza o critério de mostrar o nome dos lugares ao escolher o monumento da Redenção. Pensa que o monumento é não só o mais representativo como a entrada do parque e cita que sempre passa na frente aos domingos para assistir às apresentações, enfim, ela acha que é um lugar “legal”. Da mesma forma, fotografou o Parque Zapt Zum, um parque de diversões dentro do Parque Farroupilha,

focalizando a placa da entrada. Ela lista vários brinquedos de sua preferência, além de dizer que o parque de diversões está ao lado da pracinha a que tanto gostava de ir quando era “mais criança”.

O aspecto mais importante por ter escolhido o Zapt Zum é negativo, a fratura do braço. Isso aconteceu quando ela tentara descer pela segunda vez de um escorregador inflável e, chocando-se com outra menina, caíra e machucara o braço. Embora achando que o dono tenha sido atencioso ao levá-la imediatamente ao Hospital de Pronto Socorro³⁴ (localizado há alguns metros do parque), Jéssica pensa que ele não fizera mais do que a obrigação, já que é responsável pelas crianças que estão brincando no Zapt Zum. Teria sido convidada pela amiga e sua mãe para irem ao local após ter chegado de uma estada de dois meses na praia. Ela “estava em casa com Nice e teria “ficado meio assim”, mas assentiu. Jéssica considera o “jato” - “aquele aviãozinho, sabe? Que vai andando assim (gestos)”... - e a mini-montanha os brinquedos favoritos no Zapt Zum. Já do carro-choque ela não gosta muito, principalmente se está com o irmão, pois “bate muito, bate muito... a cabeça”.

Tanto as atividades escolares, quanto os *shows* promovidos pela Rádio Farroupilha e da banda *É o Tchan* justificam a escolha do Auditório Araújo Vianna. Jéssica ressalta um evento importante ocorrido no anfiteatro no final da quarta série, a conclusão do Proerd³⁵, no qual ela teria subido ao palco para representar a sua escola. Demonstra orgulho por ter se formado e recebido diploma, além de ter sido presenteada com um hambúrguer, um refrigerante e um Cd do *McDonald's*. Um elemento lúdico se alia aos demais na escolha pelo Auditório. Ela menciona os “morrinhos” da frente, onde, “quando eu era mais pequenininha, eu rolava”; é cenário para as brincadeiras com a cachorrinha (que, por latir demais, teve que ser levada para a casa da avó em Eldorado); além de andar de patinete e de *skate* com o irmão na rampa de entrada. Jéssica ainda lembra que, nos dias ventosos, gosta de soltar pipa ali.

O chafariz, localizado no centro do Parque Farroupilha, é fotografado sob a justificativa de que é o lugar onde ocorre a Festa de Porto Alegre, que frequenta anualmente. Além disso, ela adora quando o chafariz está ligado, porque “só é de noite e as cores dele ficam todas coloridas, sabe?” Também gosta de quando ele está seco, pois, além de sentar ao redor, com a mãe ou com amigas depois que vai ao brique, ela costuma brincar dentro com

³⁴ Hospital mantido com recursos municipais.

³⁵ O Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) é uma iniciativa da Polícia Militar de prevenção contra as drogas, direcionado às crianças do ensino fundamental até o ensino médio. Atualmente vários estados do Brasil fazem parte do programa, que consiste na parceria entre escolas, famílias e Polícia Militar (BRIGADA MILITAR, 2007).

sua amiga Fernanda: “Quando está vazio, a gente leva bicicleta, patinete; aí a gente fica andando dentro e brinca de pega-pega”.

Ao tirar a foto dos pedalinhos em forma de cisne, alugados por um período de 30 minutos ou mais no lago do parque, Jéssica lembra os pedalinhos antigos: “Foi o primeiro pedalinho que eu andei.” Recorda que, numa tarde de verão, na companhia do pai, andava no pedalinho, quando acidentalmente não conseguiram girar a direção e pararam embaixo do pequeno chafariz do centro do lago, “e eu fiquei debaixo d’água me molhando”.

Não só a família é responsável pelas idas de Jéssica ao parque, já que ela ainda não vai até lá desacompanhada, mas também a escola promove várias atividades envolvendo este espaço. Recordando uma visita ao minizoológico realizada com os colegas – “porque é bem pertinho, a gente só atravessa a Redenção”, Jéssica diz que adora os animais. Esse foi o primeiro minizoológico que conheceu e, no dia da visita com a escola, a tarefa era desenhar um animal. Ela garante já ter visitado zoológicos maiores e cita um passeio ao de Sapucaia do Sul - RS.

Outro aspecto interessante é Jéssica sempre se referir ao parque como o lugar a que vai com a família aos domingos, quando faz muito calor no verão, ou com a escola. O espelho d’água foi escolhido pelo seu fator lúdico, pois é o lugar onde outras crianças “ficam brincando com barquinho”, e adultos, “os donos, jogam assim um pau, e os cachorros começam a nadar”. Também é ao redor do espelho d’água que Jéssica gosta de andar de bicicleta.

Ela não se julga mais criança, já que “a gente vai mudando, vai crescendo, as roupas vão encolhendo...”. Segundo sua própria classificação das etapas da vida (“criança, pré-adolescente, adolescente, adulto e velho”), estaria no período da pré-adolescência, o que significa, na sua concepção, permanecer gostando de algumas brincadeiras, mas não mais de outras, “a gente acha que algumas coisas são infantil”. Dentre essas coisas infantis, Jéssica menciona os palhaços e uma das pracinhas do parque, por ela eleita para tirar uma foto. Ainda que considere os palhaços do Brique da Redenção “muito chatos” e afirme que tem ódio deles, Jéssica diz que os parentes a recordam de que, quando era “mais pequena”, gostava. Agora, só aprecia palhaços de circo. No caso da pracinha, possui muitas fotos e enfatiza que gostava quando era “pequena”, principalmente da que preserva os brinquedos mais antigos: “aqueles de andar por cima, andar pelos túneis, subir aquilo tipo pirâmide”.

Jéssica confessa que ainda anda “no balanço e naquele da gangorra e naquele que vai de um lado para outro” e mostra-se motivada quando detalha os obstáculos que esses brinquedos apresentam: “Tem que ir pulando e subindo...”. Ao falar sobre os brinquedos

próprios para as “crianças pequenininhas”, tais como os “balanços para as crianças pequenas, os bebês, tem o escorregador, a pirâmide, o túnel”, dá-se conta de que é baixa em comparação às outras meninas da sua idade e assume que é, em “tamanho, sim, pequeninha; mas eu não sou pequena de cabeça”.

Ao mostrar a foto do Brique da Redenção, em um domingo ensolarado, Jéssica fala especialmente do trabalho dos índios: “Eles fazem tudo com madeira e é tudo trabalho deles assim, não daquelas máquinas”; da banca da mãe de uma ex-colega, “que faz bolsas de couro cheias de florzinha, superlegal ela faz.”; das bancas onde “tem aqueles materiais mais antigos” e onde há aquilo de que gosta: brincos, colarzinho, pulseira e roupas de Barbie.

É nesse momento que demonstra certa preocupação em economizar, o que ela própria se dá conta de que não tinha antigamente: “Eu quero isso e quero comprar! Agora eu sei que precisa economizar” e enfatiza que os preços que encontra no brique são muito elevados. Enquanto que as roupas de Barbie – um vestidinho, uma calça, uma camiseta e uma bolsa “desses tecidos” (tom de desprezo) - são vendidos por dez reais, diz que a prima “pegava uma máquina - ela já era grande - e fazia, e a gente brincava”. Em relação ao preço dos brincos, Jéssica considera que até dois reais é possível comprar, mas “que tem, às vezes, ali, brinco que custa sete reais, dez; é muito caro”.

A maioria dos lugares escolhidos por Jéssica tem conexão com as suas experiências presentes, mas também com as do passado. Ao tirar uma foto de outro chafariz, menor, do Parque Farroupilha, ela cita a prima que não mais mora em Porto Alegre, mas que, quando morava, tinha um hamster chamado Mel. Na companhia da prima e do hamster, passeava no Parque Farroupilha e inclusive fez um piquenique embaixo das árvores perto – “ele tem vários andares; eu acho superbonito... Achei mais bonito que o outro chafariz, porque aquele só sai água assim, e esse cai de monte de tipos”. Antes de a prima se mudar, Mel morreu, e Jéssica acredita que a causa foi solidão e tristeza, já que a prima se negava a pegá-lo no colo.

Outro lugar escolhido é o mercado público do Bom Fim, onde ela destaca as floriculturas e uma confeitaria. Afirma que adora flores e aprecia ficar olhando os diversos tipos expostos no mercado, mas, quando fala dos doces caramelados, demonstra maior excitação: “é uma coisa muito boa que eu adoro... é muito bom, é um docinho de lá”.

Jéssica caminha com a mãe no parque e, por vezes, joga basquete com o irmão. Por gostar de esportes, fotografou a pista de corrida, onde “vários atletas apostam corrida... Tem duas pessoas que são dois atletas, dois homens, eles têm tudo, as roupas assim, com os patrocinadores”. Diz acompanhar alguns campeonatos pela televisão. Certa vez, ao voltar com o pai do curso de inglês, parou na frente de uma loja do bairro (Central de Negócios) para

acompanhar o jogo de vôlei da equipe feminina brasileira nas Olimpíadas de 2004: “Aí faltava dois, aí estava empate, e as russas fizeram dois pontos, e elas (as jogadoras brasileiras) perderam”. Quando fala sobre a foto da quadra de esportes, Jéssica menciona possuir duas bolas de basquete, “uma grande e uma pequenininha”. Explica que jogar basquete em casa é muito perigoso, já que pode quebrar algo ao arremessar; assim, geralmente à tarde, treina arremesso de bola com o irmão no parque.

4.1.3 Escola

A relação de Jéssica com a escola e com o conhecimento é muito positiva, e a família tem uma expectativa elevada em relação aos seus resultados. Além disso, a madrinha Inês tem uma significativa função no fortalecimento da importância da escola e do curso de inglês, enfatizando que Jéssica deve prosseguir e cursar uma faculdade.

Jéssica estuda, há seis anos (2004), na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank e conta, com orgulho, que, após estudar no Jardim A, fez um teste e não precisou cursar o Jardim B, indo direto para a primeira série, porque “já tinha muito conhecimento; já sabia ler e escrever”.

Com certeza, a escola desempenha para Jéssica um papel socializador importante, pois “é lá que eu tenho meus amigos, tudo”. Ela explica que suas relações de amizade foram construídas na escola, já que os parentes moram em outras cidades gaúchas - Encantado ou Montenegro. De certa forma, ela reconhece que sua família, embora morando em Porto Alegre há muitos anos, ficou bastante centrada nas relações familiares originais ou nas relações com os funcionários da Lancheria do Parque: “a gente é eu, meu pai, minha mãe e meu irmão... e um tio meu que veio com meus pais quando eles vieram. A gente somos, a gente é os únicos aqui, da nossa família aqui em Porto Alegre”. Menciona que alguns primos e tios os visitam quando precisam ir ao médico ou resolver algo na capital.

Ela possui duas amigas menores, Fernanda e Vitória. Revela, no entanto, “os meus amigos mesmo são os da escola”. Uma vez que “a escola faz a gente se encontrar”, Jéssica relata várias atividades em grupo realizadas na sua casa, para atender aos trabalhos solicitados. Por exemplo, em função de datas comemorativas, como a gincana do Dia dos Pais – “tinha que ir lá de tarde, porque a gente ia sair nas ruas catando jornal, latinha”, ela se desloca para a escola no turno oposto às suas aulas. Ir à tarde à escola com a justificativa dos trabalhos, muitas vezes, contempla outras necessidades - “Eu cheguei e vi todas as minhas colegas: a Antonina, o Henrique, tudo a gente viu; daí, de tarde, eu fiquei no recreio com eles, e a gente conversou, foi legal”.

Durante os vinte minutos de recreio, crianças de diferentes idades não ocupam os mesmos lugares – “tem o pátio grande e o pequeno” - e não fazem as mesmas coisas. Jéssica, que se diz uma pré-adolescente, aponta dois recreios: o das “crianças mais pequenas” – do jardim até a quarta série do ensino fundamental – e o dos “grandões” – da quinta série do ensino fundamental em diante.

Embora participe do recreio dos grandes, até porque já está na quinta série, Jéssica admite ainda gostar de brincar de Barbie, de pular corda, de fingir ser apresentadora de programa e caçadora de relíquias. Por outro lado, não gosta de boneca grande, de brincar de casinha e de mamãe e filhinha, de brincadeiras de roda e de amarelinha, o que fazia nos anos anteriores no recreio dos “mais pequenos”. No recreio da quinta, também ficam os alunos da sexta, da sétima e da oitava série, “tudo junto”, e Jéssica percebe que ninguém mais brinca, mas todos ficam no saguão da escola, onde há a rádio, “botando música e ficam na rodinha dançando”. Ela prefere *funk*, *dance*, *reggae* e *pop* como estilos de música, sendo apontados Beyoncé, Britney Spiers, Black Eyed Peas, MarceloD2, Charles Brown Jr. e Pitty como cantores e bandas favoritos.

A menina sabe que habita os dois mundos, pois ainda é “mais ou menos criança”, então opta, às vezes, por brincar no pátio pequeno, de pega-pega, e de corrida, com as colegas da quinta série. Os “guris da sexta e da sétima ficam brincando com a gente – até os da sexta e da sétima!”, o que a surpreende. Em outros momentos, na companhia de algumas colegas, prefere ficar conversando, “caminhando pela escola inteira”.

Apesar de a turma da escola ser “mais bagunceira”, diferente das turmas do curso de inglês e do balé, Jéssica a prefere, e seu critério é o tamanho do grupo da escola. Enquanto no balé, apenas tinha amigas meninas e, no curso de inglês, são só oito alunos, diz que, na escola, pessoas de “várias turmas são minhas amigas, a minha turma inteira é minha amiga”. Por estar desde o Jardim na mesma escola e construído uma rede de amizades, diz-se “constrangida” às vezes, pois “tem tanta gente meu amigo”, e arrisca um conceito sobre amizade: “é ter uma pessoa sempre para ficar junto contigo, quando tem um problema, para conversar, para rir, para sei lá, até brigar às vezes”. E é a amizade um dos fatores fundamentais que a impediram de aceitar o convite da mãe para estudar na quinta série no Colégio Militar. Logo, quem não tem amigos, na sua concepção, seria uma pessoa infeliz.

Alguns relatos de amigas que têm irmãos que estudam no Colégio Militar também contribuíram para Jéssica permanecer na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank: “porque precisa ficar usando aquelas roupas lá, que é tudo bonitinho, todo mundo igual, só que eu não gosto”. Para se adaptar às regras do Colégio Militar, acredita que só iniciando na

primeira série³⁶, uma vez que as diferenças seriam imensas em relação à sua atual escola, que “é pública³⁷”. Dessas diferenças, parece chamar mais a atenção dela o uniforme e a severidade das regras: “quando é frio, eles mandam ir de saia e, quando é calor, eles mandam ir de calça e de blusa manga comprida!”

Em 2004, Jéssica freqüentava o terceiro ano consecutivo do curso de inglês na Acele, estando no terceiro nível, e por esse motivo, voltando do Parque Farroupilha, resolveu tirar uma foto da fachada do curso: “Não dá para perceber muito, mas é onde tem esse guardinha”. Descreve o prédio como muito pequeno, “só tem aquela portinha”, com espaço para, no máximo, oito alunos em cada sala. Mostra-se motivada pelo curso principalmente porque, em comparação com a escola, onde o inglês “não é muito forte, é ali que eu mais aprendo”; “porque hoje, para procurar emprego, precisa saber inglês”. Na escola, ela preferiu aprender espanhol, já que podia optar entre esta língua e o francês, e disse que as aulas de inglês não são suficientes, pois são organizadas em curtos períodos por semana. Já, na Acele, ela tem aulas todas as terças e quintas-feiras, em uma turma de sete crianças.

Ainda um terceiro motivo é mencionado com certo orgulho: “no ano que vem, eu vou para o nível dos pré-adolescentes”. Nesse sentido, é interessante perceber como Jéssica classifica as turmas do curso de inglês, enfatizando que é “por idade”. Ela exemplifica: “se for uma pessoa de catorze, quinze anos, não vai entrar para aprender o alfabeto, né? Porque já tem um estudo na escola, porque não ia entrar no inglês, sem ter tido na escola antes”. Por outro lado, em certo momento, cita o caso de uma amiga, que é a melhor aluna da sua turma da escola e, portanto, sua contemporânea, que não conseguiu acompanhar as aulas de inglês da sua turma na Acele. Conseqüentemente, só encontra a amiga no intervalo, pois ela está um ano “atrás” e “tem um horário diferente. Quando a aula dela termina, a minha começa”. Jéssica diz que tem amigos no curso de inglês, mas o que parece ser mais forte é a sua percepção do constrangimento de um único colega menino frente ao grupo de meninas, que são seis: “ele fica muito sem jeito”.

Ao falar da Acele, novamente expõe a sua relação com o dinheiro; enfatizando que “é superbarato, é duzentos e pouco por semestre”. Por ser um grupo pequeno, onde “todo mundo fica quieto”, a professora encontra um ambiente tranquilo de trabalho, pois “não pode falar muito alto, porque é um prédio muito pequenininho”. Em contrapartida, a professora de

³⁶ O ingresso no Colégio Militar se dá na quinta série do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio, a partir de concurso público aberto a toda a população.

³⁷ O Colégio Militar é mantido com verbas do Exército, e sua estrutura administrativa é composta por militares.

inglês da escola encontra alunos com níveis diferentes de conhecimento e um grupo “que só tira nota ruim”; por isso, “fica nos nervos; o comportamento dela fica mais agressivo”.

Apesar de ter aprendido a nadar sozinha, no mar, Jéssica atesta ter aprendido outras modalidades de natação na Associação Israelita: “agora eu sei nadar costas, *crawl*, mergulho, peito”, enquanto antes só nadava “cachorrinho”. Por esse motivo, fotografou o lugar. As mudanças da quarta série, onde só tinha uma professora, para a quinta série, onde tem mais de dez, no entanto, provocaram a desistência da natação, embora tivesse praticado durante todo o ano de 2003. Após, um “curso escolar” de natação, oferecido no Clube Caixeiros Viajantes, chamou a sua atenção, principalmente porque algumas das colegas da escola passaram a freqüentá-lo.

Também fez balé desde os quatro anos, durante seis anos, abandonando-o logo depois da apresentação ao final do ano de 2003. De certa forma, mencionou com tristeza o abandono, pois “este ano (2004), eu ia começar com ponta”, além disso, gostava, principalmente porque “ficava o ano inteiro batalhando, batalhando até o fim do ano; eu me achava uma princesinha, eu estava vestidinha, bonitinha, que rodava assim”. Interessante notar que embora Jéssica reforce a idéia de “criança pequenininha” como contrária à condição de pré-adolescente, vê vantagens em seu porte físico pequeno no balé: “porque tem que ser por ordem de tamanho para começar”. Com orgulho, conta que sempre precisou fazer as partes mais difíceis das coreografias, “porque sempre fui muito boa em balé”. Ainda acrescenta: “Eu nunca errava, eu tinha umas colegas maiores que erravam... tinha um X e uma flecha; elas ficavam numa flecha e eu ficava num X, bem na frente”.

Além da natação, que também abandonara, Jéssica atribui à quinta série uma grande transformação na sua vida, já que tem que fazer muitos temas. Além disso, se tivesse continuado no balé, teria que se dedicar quatro horas por semana, o que a impediria de estudar mais para a escola, já que tem as terças e quintas-feiras comprometidas com o curso de inglês. Também confere seu abandono a uma professora chamada Fernanda, mas embora não quisesse contar detalhes, narrou episódios durante os ensaios que a deixaram chateada: “a diretora sentava ali para assistir, e a gente ficava com medo de errar, porque ela parava muito. A gente tinha que começar tudo de novo só porque uma errou...”. Jéssica observa que, no balé, apenas havia meninas, mas que, nos espetáculos, sempre existiam homens no grupo adulto: “acho que, no ano passado, eram quatro alunos”. A turma do curso de inglês preserva a mesma característica, já que só tem um menino, que, além de constrangido, “nunca fala nada, porque nós somos *super-espoleta*, assim a gente pula na frente para fazer alguma pergunta”. Jéssica também compara as relações de gênero através do modo como se veste,

dependendo do lugar: “no balé... é só menina todas de rosinha; na minha sala de aula é cada um num estilo, e no curso de inglês também”.

4.1.4 Lugares de passagem

A menina teve a preocupação de fotografar não só os lugares mais significativos, como também os meios para chegar a esses lugares; neste caso, a rua. A Rua General João Telles, no bairro Bom Fim, foi fotografada da esquina com a Avenida Oswaldo Aranha. Não lembrava o nome da rua - “aqui está a Oswaldo Aranha, aí tu dobra para cá... Sabe a Roseka, que tem ali na esquina, uma lojinha?” - e contou com a minha ajuda para lembrar, mas tinha um motivo para a escolha da foto: “Eu tirei, porque todos os anos eu vou (para a escola) por aqui”. Alguns elementos lúdicos se aliam a essa primeira justificativa, como, por exemplo, um estacionamento localizado na rua que tem um boneco inflável na entrada: “sempre quando a gente voltava da escola, quando vinha por ali, a gente sempre dava soco no boneco”.

Outro exemplo é de um prédio alto construído recentemente. Ao olhar para a cobertura, em especial para uma “sacadinha”, disputa com uma amiga: “Eu moro lá em cima!”. Então a colega responde: “Não, não, não, eu moro lá em cima!”. A partir de março de 2004, Jéssica começou a voltar da escola com uma amiga, o que a motivou a trocar o itinerário de retorno, antes pela Rua General João Telles, para a Rua Fernandes Vieira. Mencionou que o irmão também a acompanha no novo trajeto, pois tem um amigo que mora na mesma rua: “Ele vai com o colega dele, e eu vou com a minha colega”.

Ela escolhe a Avenida Oswaldo Aranha para tirar uma foto, já que é “onde eu moro... é a rua que eu sempre ando, indo para a escola; mesmo indo pela Fernandes ou indo pela João Telles, eu sempre passo por aqui”. Um elemento interessante se soma a essa foto: parte de um corpo feminino aparece no canto esquerdo, e, com naturalidade, diz: “A minha mãe, que está entrando no prédio”. Nice vê a foto, enquanto Jéssica eu estamos conversando e se surpreende ao ver a si própria, pois não tinha percebido, ainda que a filha a tivesse ameaçado de tirar a foto.

Vários são os lugares da Rua Oswaldo Aranha referidos pela menina: a própria Lancheria do Parque, a agropecuária Zimmer, o curso de inglês, a garagem onde o pai guarda o carro, a casa da amiga Fernanda, a loja que vende telefone celular, a Central de Negócios. Sobre o antigo cinema Baltimore, porém, Jéssica fala com mais detalhes: “eu gosto do cinema Baltimore, mas agora não tem mais, foi destruído”. Duas vantagens do antigo cinema são apresentadas: a rua ficava mais movimentada, já que “vinha aqueles ônibus, cheios de adolescentes para ver *“Titanic”*”; a distância: “Eu não precisava ir até algum lugar para ver

filme, porque era só ir ali do lado”. Além disso, o porteiro do cinema era seu amigo e do irmão. Ela acredita que, no terreno, será construído um *shopping* – essa informação foi amplamente divulgada no bairro, no entanto, em 2005, o espaço foi transformado em um estacionamento não-coberto.

Mesmo que aborde questões positivas da rua, ela tem uma visão crítica sobre a sujeira: “podiam ficar um pouco mais limpas; podiam melhorar”. Afirma que a rua da sua escola é suja, podendo-se encontrar lixo jogado no chão. Outro aspecto que a preocupa é a pavimentação: “As pedras no chão, esses paralelepípedos, às vezes, ficam mais altos, uns mais que os outros. e a gente tropeça, cai”. Ainda a rua é o lugar da exclusão. Ao perguntar se eu sei onde é a rua do Supermercado Zaffari, Jéssica conta que “ali naquelas árvores, sempre tem um monte de crianças, e essas pessoas têm uma carreira de filhos e têm um montão de crianças”, que, no seu entendimento, passam fome e frio.

Outros lugares de passagem expostos são a rodoviária, a rodovia de acesso às praias e às cidades de origem do pai e da mãe e a ponte do Rio Guaíba. As fotos da rodoviária e da ponte do Guaíba foram tiradas de dentro do carro, pela mãe. Jéssica justifica: “Eu sentava atrás do banco da minha mãe, daí não enxergava”. Além disso, explica a metodologia que utilizou para a suas escolhas: “Quando tu entrega a máquina, no dia tu já percebe: tem um lugar que eu ainda não tinha tirado aquela outra vez das fotos. Então tem outras vezes que eu ando com a máquina na frente do lugar e penso que esse lugar é legal, que tenho alguma coisa para contar sobre ele”.

Aproveitando que a família passaria o final de semana na casa da avó, Jéssica manteve a máquina consigo e escolheu a estação rodoviária de Porto Alegre, pois tinha um motivo, “uma coisa para contar sobre”. Para ela, a rodoviária é importante não só porque é a única da cidade, mas também porque é a forma de transporte das primas e da avó quando vêm visitá-la: “Elas não têm carro... sem a rodoviária, elas não podem vim”. Também viaja de ônibus e lembra que, numa ocasião, o pai não estava na praia, e ela teve que voltar para Porto Alegre para a consulta com o dentista ou ainda visitar a avó quando o pai não pôde levá-la com a mãe. De qualquer forma, usa o ônibus dentro da cidade, principalmente quando precisa ir ao *shopping* ou ao centro, “porque meu pai, como ele trabalha, só larga de tarde, assim, de tardezinha”. O ônibus é uma alternativa viável, já que, mais uma vez, demonstra sua preocupação com o dinheiro: “O único jeito é ir de ônibus; de táxi é muito caro”.

Logo ao lado da rodoviária, aponta a estação do Trensurb - “um meio de locomoção” público que não fotografou, mas que também considera importante, pois os *tickets* “são baratos”. Ela se queixa de que precisou ficar “meia hora na fila”. A família

geralmente utiliza o Trensurb uma vez ao ano, quando vai ao Parque de Exposições, em Esteio, mas precisamente, à Expointer. Em 2004, entretanto, a família fora de carro, o que Jéssica critica: “é muito difícil estacionar lá e é bastante carro”.

A ponte do Rio Guaíba foi escolhida por dois motivos. Para Jéssica, é um lugar fundamental para a economia da cidade: “Ela abre assim, como se fosse uma ponte comum, para as exportações e importações. Aqui é o rio e aqui é onde tem a usina do porto e onde eles botam para descarregar.” Além disso, a ponte é “um desses pontos de cartão-postal da cidade”, principalmente no período de Natal e Ano Novo, “quando enfeitam... enchem de estrelas e é superbonito”. A familiaridade com esse “ponto” da cidade se dá pelo trajeto da viagem à casa da avó: “quando eu volto da minha avó, é de noite... tudo iluminado!”, ou então, quando acompanhou o pai em viagens para Eldorado, “a gente passou por cima da ponte”.

A menina gosta de ir ao cinema com os colegas da escola ou com os primos, quando estes a visitam. As salas de sua preferência são localizadas no *Shopping Total* e no *Shopping João Pessoa*, principalmente porque ficam perto de sua casa. Já o *Shopping Praia de Belas* também é citado, no entanto, mesmo o considerando “bem legal”, vai “para olhar as coisas, não para comprar, porque é muito caro”. Uma outra idéia de *shopping* é que chama a sua atenção; ao fotografar o DC Navegantes; aponta algumas vantagens em comparação com os outros citados. Primeiramente, “é interessante, porque é o único *shopping* que não é esses que têm ar-condicionado”, proporcionando às pessoas “passear ao ar livre”. Uma segunda vantagem se refere à organização das lojas; enquanto nos outros *shoppings* as lojas estão organizadas em diferentes andares (organização vertical), Jéssica pensa que a organização horizontal é melhor: “quando tu quer caminhar, tu entra nas lojas, assim, como se fosse um monte de lojinhas”. Ainda uma outra vantagem apontada: o DC Navegantes “utiliza a luz do sol”, isto é, “não precisa ficar gastando luz”, enquanto que os outros contam com luz elétrica. Em sua opinião, o DC Navegantes é um *shopping* legal, porque oferece atividades de lazer que ela aprecia, tais como: feira de filhotes e teatrinho. Um aspecto negativo, contudo, é que o acesso é difícil, e Jéssica nem sabe se existe alguma linha de ônibus até lá. Para tirar a foto, ela aproveitou a viagem de carro à casa da avó, pedindo ao pai que parasse no “acostamentinho”.

Ao conversarmos sobre os *shoppings*, atividades de lazer e cinema, a menina parece ter sido despertada a demonstrar sua maturidade frente ao dinheiro. Explica que, quando era “pequena”, tinha dificuldades de tolerar frustrações quando lhe negavam alguma coisa: “mas eu quero, porque quero... aí começava a chorar”, comportamento que não mais apresenta.

Quando “tem que perguntar: ‘Mãe, eu quero isso, pode?’”, não só aceita quando a mãe lhe impõe restrições, como, por vezes, após pesquisar o preço, “eu nem falo, deixo, porque é caro. Eu sei que não vai comprar mesmo”. A menina responsabiliza a escola e alguns programas de televisão pela mudança no seu comportamento diante do dinheiro. Na escola, ela fizera um trabalho, no começo do ano de 2004, sobre dinheiro, que envolveu pesquisa e cálculos “no computador” sobre o valor das coisas. Além disso, Jéssica compara os preços de mercadorias na televisão – “as coisas que dá para comprar e as que não dá” - e narra alguns episódios de sua experiência no supermercado: “o tomate é um e noventa e oito; chega lá no outro dia, e está quatro reais, e é uma diferença grande. Às vezes, tem uns vinte centavinhos de diferente, daí juntando aqueles centavos, vinte centavos, vinte centavos, vai formar um real, e é dinheiro também”. Acredita que seu aprendizado sobre como economizar, abrindo mão de brinquedos, é “para o bem da gente... a gente pode comprar outra coisa com esse dinheiro”.

Optou por fotografar o Supermercado Zaffari, “porque é o único aqui do Bom Fim”. Nele, a mãe faz as compras, sendo apenas o pão comprado no Supermercado Nacional: “a minha mãe gosta de lá, porque o pão é bom”. A menina tem preferência pela seção dos congelados, dizendo que os seus preferidos são as pizzas, os nhoques, os *nuggets* e “aqueles bifinhos”, e também gosta de quando sua mãe a convida para ir lá, no “meio tarde”, “porque a gente compra dois pãezinhos de queijo, um para mim e um para ela”. O Zaffari foi cenário de uma peraltice na companhia de uma amiga, que Jéssica conta, rindo. Ao parar na banca de revistas em frente ao supermercado, com a amiga, percebeu que um ex-colega da escola - “um guri chato” - estava aproximando-se para cumprimentá-las. Uma vez que ambas tinham “uns centavinhos”, não titubearam em entrar no Zaffari para se esconder do menino, “a gente comprou um tic-tac, só para não pensarem que a gente entrou para roubar”.



Leonardo

Bom eu gosto de andar de skate, jogar bola, ir no cinema
(com minha namorada Carolina), jogar RPG (Liberia, King
Konok, etc...) e só!!!

Leonardo

agosto 2004



Leonardo

janeiro 2005



4.2 LEONARDO

Leonardo nasceu em 1992, na cidade de Canoas. É um menino de tez clara, cabelos escuros, que vem apresentando numerosas e rápidas mudanças físicas desde o início da pesquisa. Em 2004, com 12 anos, era baixo, levemente acima do peso, enquanto que, alguns meses depois, se apresenta magro e bem mais alto. Seu pai, Éverton, trabalha como corretor de imóveis, e sua mãe, Andréa, é massoterapeuta. Leo, como prefere ser chamado, vive com seus pais e o irmão mais velho, Júnior (14 anos em 2004), e ainda o cachorro de estimação, Spike.

Leo se vê como uma “mistura” de criança e adolescente. Ao mesmo tempo em que se julga uma “criança normal”, por gostar de ler, escrever e jogar videogame, acredita que já estaria iniciando uma outra etapa da sua vida, já que “penso um pouquinho melhor que os meus colegas”. Fica claro, nos seus depoimentos, que a opinião dos colegas de escola é importante, e, com um pouco de vaidade, explica que uma colega o entende como “um pouco misterioso”. Enquanto os outros meninos se esforçam para parecer “protetores das meninas”, Leonardo prefere ser diferente: “Se uma guria gostar de mim, é pelo que eu sou e não pelo que eu vou demonstrar ser”. Nesse sentido, sua condição híbrida aparece, pois, enquanto ainda se considera “uma criança que gosta dos amigos”, também assume que tem “uma cabeça um pouco melhor que as outras crianças”. Em casa, apelidaram-no de “orelhinha”, porque gosta de atender ao telefone, mas, mais do que isso, gosta de saber de tudo. “Quer me derrubar? É me deixar de fora de alguma coisa, principalmente se for de mim. Quer falar de mim, fala na minha cara... e esse é um jeito adolescente. Meu gesto de criança é brincar. Então, misturei os dois e acabei ficando assim”.

O acesso à família de Leonardo foi relativamente fácil. Andréa trabalhava em um salão de beleza no bairro Bom Fim, que frequentei no período de 2003 a 2006, e me foi indicada por uma das manicuras. O primeiro encontro com a família ocorreu no dia 25 de agosto de 2004, à noite, cinco dias após ter sido apresentada a Andréa. Antes do encontro, minhas expectativas já eram bastante elevadas, uma vez que a mãe já havia adiantado por telefone que “Leo adorou a idéia!”. Toda a família estava à minha espera na sala, sendo que o irmão ora participava da conversa, ora digitava no computador. Enquanto o pai sentou no sofá, a mãe, Leo e eu sentamos ao redor da mesa de jantar.

Inicialmente, o pai e a mãe fizeram perguntas e listaram os lugares que geralmente a família freqüentava no final de semana, tais como: o Parque Moinhos de Vento (Parcão), o

Parque Farroupilha e a pista de *skate* do IAPI³⁸. Na minha frente, a mãe, com a ajuda do pai, reforçou ponto por ponto do guia, como por exemplo: “Viu, Leo, tu não pode deixar que os teus colegas de escola mexam na máquina. Tem que ficar sempre contigo.” Em outra situação: “Leo, as fotos são dos lugares e não das pessoas”. É notável que o menino se sente um pouco pressionado com a presença de todos e tem dificuldade em participar. Mediante essa última ressalva da mãe, ele garante: “Sim, eu não vou tirar de pessoas, só se eu estiver na foto”. Todos riem, principalmente o irmão, e a mãe questiona: “Como é que tu vais estar na foto, se és tu quem vai tirar as fotos?” Como o irmão continua rindo, a mãe o repreende: “Pára, Júnior! Ele é pequeno e está aprendendo”.

A idéia de pesquisa para a mãe está atrelada à produção de conhecimento na universidade, o que a faz repetir, mais de duas vezes, o valor de Leo ser voluntário – “É importante colaborar para as pesquisas”. Apesar do meu pedido e do da mãe – “Tu tens que ser responsável e cuidar bem da máquina”, ele não hesitou em abrir a máquina na primeira tomada de fotos. Com isso, algumas fotos saíram manchadas, e outras não foram sequer reveladas, para o seu duplo desapontamento: ao ver que a foto que tirara da escola “até queimou” e “umas saíram erradas; não saíram do jeito que eu planejei”.

Já na segunda tomada de fotos, que possibilitou a revelação de apenas uma, Leo devolvera a máquina completamente comprometida. Além de ter novamente aberto, ele manuseou a câmera de forma que ela não mais contava com algumas partes, o que o motivou a tentar consertá-la com alguns pedaços de fita adesiva. O menino explicou o acidente: “Tirei seis (fotos), descontando a de teste. Foi quando caiu a máquina”. Garantiu, porém, que a câmera continuou funcionando, então “a gente fechou o aparelhinho e deu para tirar a foto que foi ali do carro”.

Cabe salientar que, das catorze fotos reveladas, todas são de ambientes externos, sendo que Leo assumiu ter seguido as recomendações do pai: “dos lugares que eu gostasse, tirava duas; dos lugares que eu não gostasse, tirava uma”. Também disse que não precisou organizar-se muito para a atividade, pois “fui tirando as fotos e quando terminou, terminou.” Uma observação importante é que, em fevereiro de 2005, ele lamentou não ter uma foto sua – “eu queria uma foto comigo. Eu tiraria aqui da frente (do prédio novo), aqui dessa graminha, que é onde eu solto o Spike”. Leo mantinha uma relação de amor e ódio com o cachorro

³⁸ O Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI) foi criado em 1936 e, após 1945, expandiu suas áreas de atuação, passando a financiar projetos de habitação popular em grandes cidades brasileiras. O IAPI tornou-se o nome de importantes bairros de classe média de várias cidades, como Porto Alegre (RS), Salvador (BA), Guaratinguetá (SP) e Rio de Janeiro (RJ). A pista de *skate* localizada no bairro IAPI é uma das maiores abertas ao público no Brasil e é palco de diversos campeonatos regionais e nacionais.

Skipe, com o qual “eu passo o dia inteiro”; ele brincava e assistia à televisão com o cachorro, que, às vezes, o mordida, motivando Leo a pensar que também poderia ter tirado uma foto dele.

4.2.1 Família

A família de Leo é proveniente de Canoas e, enquanto a nova casa está sendo construída, vive em Porto Alegre. Em 2004, a previsão era de que a casa estivesse pronta em dois anos. A participação de Leo na pesquisa oportunizou a análise de um elemento não-planejado no início: a mobilidade. No período de maio a dezembro de 2004, a família morava no bairro Bom Fim, mas, no final do ano, mudou para o bairro Passo D’Areia, também em Porto Alegre. Essa experiência, bastante recorrente nos relatos de Leo não é a única na sua vida: “Eu já estou acostumado, me mudei várias vezes; já me mudei dezessete vezes”. Com relação a isso, apenas alguns lugares foram realmente significativos, “só os que mais me marcaram: Concórdia, Lajeado, Tamoio³⁹ Plínio⁴⁰, Leopoldina, Passo D’Areia e Bom Fim⁴¹”. Relaciona o prazer das moradias com as amizades, brincadeiras e liberdade: “eu brinquei e fiz amizades... ali na Plínio, eu tinha mais liberdade, porque ficava sozinho com o meu irmão”.

A família permaneceu sete meses no bairro Bom Fim. Leo já estava estudando na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank havia dois meses, quando a família se instalou no apartamento na Rua Felipe Camarão. Esse período é narrado sem saudades, pois precisava acordar muito cedo para poder se deslocar de Canoas e chegar, a tempo, à escola, além de ser privado de participar das aulas de educação física e dos trabalhos em grupo no turno da tarde. “No início, eu ia, só que ficava meio ruim, porque tinha que almoçar. Almoçava na Lancheria do Parque e voltava para o serviço da minha mãe; esperava a educação física; depois esperava o meu pai ali. Daí tive que parar de fazer.”

Em janeiro de 2005, um mês depois da mudança para o bairro Passo D’Areia, Leo sente falta da antiga vizinhança: “Não gostei muito de mudar lá do Bom Fim; até falo para o pai que passa lá perto: ‘Ah, eu quero mudar de novo!’” Dentre os motivos, aparecem os amigos e a localização, já que ficava perto da escola e do parque. Uma vez que o Bom Fim “era o único lugar de que eu gostei, gostei, gostei de ficar mesmo”, compara com a situação

³⁹ Ruas do município de Canoas: Rua Concórdia, bairro Niterói; Rua Lajeado, bairro Niterói; Rua Tamoio, bairro Nossa Senhora das Graças.

⁴⁰ Avenida Plínio Brasil Milano; percorre os bairros Auxiliadora, Boa Vista, Higienópolis e Passo D’Areia, em Porto Alegre.

⁴¹ Bairros do município de Porto Alegre. O loteamento Jardim Dona Leopoldina pertence ao bairro Rubem Berta e se situa na Zona Norte da cidade. É um bairro caracterizado por empreendimentos governamentais de reurbanização, sendo sua população de classe baixa (rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio em 2000: 4,05 salários mínimos, conforme dados da Prefeitura Municipal).

da vizinhança atual, no bairro Passo D'Areia, onde há uma pracinha, mas ele não tem com quem brincar lá; seus novos amigos do prédio brincam só dentro do pátio. Apesar disso, no novo prédio, vem construindo relações de proximidade com outras pessoas, tais como Norma – “eu consegui até uma avó emprestada aqui” – uma vizinha recém instalada que comprara o apartamento do pai do amigo Guto. “Só que como deu aquela enrolação, aquela democracia (sic burocracia), ele tinha que estar junto, e aí se conheceram e ficaram amigos; foi assim que eu conheci ela, porque o Guto já conhecia”. Leo diz que costumava chamá-la de “tia”, assim como os seus amigos, no entanto Norma faz questão de que eles a chamem de “vó”.

Em agosto de 2004, na primeira tomada, aparecem duas fotos tiradas do mesmo lugar, de ângulos diferentes. Trata-se do pátio da frente do prédio onde Leo morava no bairro Bom Fim. É nesse pequeno espaço que ele levava o cachorro para passear, conversava com os amigos e o irmão, olhava o movimento dos carros, porque “eu gosto de ficar na rua; não gosto muito de ficar em casa”. Essa idéia de rua é interessante, porque, embora seja fora do prédio, o pátio é fechado com grades na frente e nos lados, o que o protege da calçada. Além disso, é ali que o menino joga futebol e vôlei com o amigo e vizinho Rafael, o único amigo que encontra fora da escola, que também estuda na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, na quarta série. Na segunda foto do mesmo lugar, estão as amigas do irmão, com as quais Leo conversa, no entanto ressalta: “Sem querer, essas gurias também saíram”.

Se, num momento, prefere a rua a casa, em outro, diz o oposto: em casa, “eu brinco com meu cachorro, porque, na rua, não dá para brincar. Quando dá, é aqui”. A casa também é o lugar de descanso, onde ele faz os trabalhos da escola, assiste à televisão, joga no computador e fica com a família. De todos os lugares, o seu favorito é a sala, “porque tem tudo”, ou seja, o computador, o som, a televisão, o videogame e o aparelho de DVD. De certa forma, Leo fortalece a diferença entre a sua casa e a rua, ou seja, o pátio da frente do prédio, quando diz que tirou duas fotos do pátio porque é onde mais fica, já que “não gosto de trazer ninguém para dentro de casa”. Garante ter sido criado dessa forma, com vistas a evitar um visitante que conheça “alguém perigoso” e “comenta alguma coisa”. Com medo de um assalto – “aí um guri vai lá, mete um canivete, uma faca, faz a pessoa levar até a casa e rouba o que tem”, Leo nunca convidou seus amigos para irem a sua casa, nem mesmo Rafael, com quem brinca só no pátio do seu prédio ou no dele. Com a exceção de uma vez em que recebera um convite para jogar no computador, mas que não foi possível porque estava ocupado, também não visita a casa de Rafael.

Depois da mudança, um dos fatores fundamentais para a adaptação de Leo ao novo bairro é a amizade que construiu com outros meninos e meninas do condomínio: “Tenho

cinco, seis amigos... uma vez eles estavam jogando bola, eu cheguei e pedi para jogar e a gente foi fazendo amizade”.

O pai sempre colaborou na marcação dos encontros e esteve presente em casa durante quase todas as entrevistas, assim como o irmão; após o primeiro encontro, não mais encontrei a mãe. O pai e o irmão tiveram participação, colaborando, como também foram freqüentemente citados pelo menino. Fica claro que ambos são referências de autoridade e poder e, em dados momentos, demonstraram certa intolerância ao serem consultados, como, por exemplo, quando, olhando para o pai, Leo comentou que o mesmo entrou no *Orkut* para procurar grupos de intercâmbio. O pai o repreende: “Oh Leonardo, é tu!”, pedindo que ele converse comigo, sem contar com a participação dele.

No primeiro e no segundo exercício, o menino escolheu a garagem e o carro do pai para fotografar, o que demonstra a relação de companheirismo que possuem: “Aí é a minha rotina; todo dia, eu vou aí com o meu pai”. É hábito acompanhar o pai até a garagem, e ele só não o faz, quando precisa dedicar-se aos trabalhos da escola. Os dois usam o carro para visitar a avó paterna, na vila dos ferroviários⁴², para ajudar o avô paterno que está mudando-se (setembro de 2004), como também para esporadicamente acompanhar o pai no curso que está realizando na escola Lafayette.

É interessante destacar que ele demonstra um conhecimento bastante preciso da rotina das pessoas da família, especialmente da do pai. No ano de 2004, Éverton realizara um curso de transações imobiliárias, das 19h às 22h, e, muitas vezes, Leo o acompanhou: “Eu fiquei com ele no curso. Lá tem um rapaz que é tri; aí eu fiquei com ele e a gente começou a brincar, a gente faz corrida de elevador; coisas de criança, mas tudo bem”. Outras vezes, Leo acompanha o pai, mas permanece na casa da avó paterna durante o período de aula, contudo explicita que não tem mais gostado, pois o primo que é cuidado pela avó “é meio agressivo; ele é criança e eu não posso fazer nada com ele e ele anda sempre com uma tesoura na mão”.

Fotografou dois espaços no Parque Farroupilha e foi acompanhado pelo pai: “Eu me sento com o pai, a gente brinca, conversa. Quando tem pouca gente, eu solto o Skipe”. Em 2004, a família costumava ir ao parque nos finais de semana, quando Leo gostava de ir ao Brique e o pai, “de ver os caras disputando grito das eleições”. Fica claro que é uma atividade de lazer quase sempre do pai e de Leo, já que é, aos domingos, que a mãe “faz esteira; tem que ir à casa da vó, que mora lá em Canoas”, e o irmão “está dormindo, e, no caso, também era final do jogo de vôlei”.

⁴² A avó mora na vila, pois seu atual marido trabalhava como ferroviário.

Em uma das fotos, Leo fez questão de mostrar o zoológico do parque, lembrando uma situação do início do ano letivo de 2004, quando a professora guiou a turma até lá e “nós sentamos para conversar perto dos macacos”. Uma vez que os papagaios teriam ouvido seus colegas chamarem “Leonardo, Leonardo”, teriam memorizado e repetido, logo, todas as vezes em que vai até lá, faz com que os papagaios repitam o seu nome. Ele também destaca que gosta dos “micos prego”, pois os acha engraçados quando coçam “as costas, a bunda...”

Andar de carro com o pai é uma atividade prazerosa para o Leo, pois assume que gosta de aprender a dirigir, e relata: “Ontem faltou gasolina no carro, e eu tive que dirigir, enquanto o pai empurrava”. Uma vez que o pai ordenou: “Vamos empurrar até o posto!” Leo teria conduzido o carro, já que “tinha uma curva e um monte de coisas, e onde a gente estava era meio perigoso... dos dois lados tinha vila”.

Uma vez que o menino fica alguns períodos na companhia do irmão, parece que este toma a responsabilidade de educação e cuidado de Leo. Isso é demonstrado na necessidade de permissão para atividades de diferentes naturezas: pode brincar na rua “de vez em quando, quando o mano me autoriza; quando o mano não me autoriza, eu fico dentro do pátio... se ele falar que eu não posso ir, eu não vou”.

Um sentimento de admiração é atrelado à autoridade do irmão, pois “ele sempre foi um irmão de me defender”, além do que “ele cuida de mim; cuida não, porque eu já sei me cuidar, mas ele me observa”. Leo descreve algumas situações ocorridas nas antigas escolas em Canoas, “quando me meti em confusão”, necessitando da ajuda do irmão. Na escola Paulo Chagas, havia uns meninos que o “perseguiam”, sendo que, certa vez, chamaram o seu irmão de “ladrão”. “Foi aí que começou a confusão. Eu entrei e falei: ‘Oh meu, repete o que tu disse!’” Como não conseguiu se livrar da “perseguição” sozinho, teria pedido socorro ao irmão, que segurara o menino, para que Leo batesse nele. Além disso, o “mano” teria ameaçado o menino, caso se aproximasse novamente, o que é comentado com afeto: “Tu me livrou do Douglas, o espinho da quarta série, que sempre queria bater em mim”. Demonstrando certo orgulho, mas também superioridade, Júnior responde: “Ah, se eu contar quantas vezes que eu te livre...” Envergonhado, retruca: “Nem era assim, mano, foi só o Douglas, o Antônio e o amigo dele.”

Com a reprovação na escola em 2004, a mãe o colocou de castigo, o que lhe causou privações de atividades prazerosas em casa, como o contato com o computador: “De vez em quando, ela deixa eu usar um pouquinho. Eu tenho um joguinho de paciência.” Só após o primeiro boletim da nova escola é que Leo será liberado, ou não, do castigo. Além disso, a mãe prometera lhe dar um *skate* caso não receba comunicações de indisciplina da nova

escola: “Tem uma loja lá em Canoas, só que ela é cara. Só que ela é mais barata que no Iguatemi. A minha mãe vai me levar lá para me dar um *skate*; só se eu estiver bem no colégio”. Além disso, se antes podia ir até o Shopping Iguatemi sozinho, agora a mãe “começou a reinar”, alegando que o percurso é muito perigoso, uma vez que tem uma “rotatória” no caminho. Ele discorda e argumenta que “quando vou atravessar e vejo que vem carro, fico no meio (‘da rotatória’), aí passo e atravesso”.

4.2.2 Escola

A escola é o cenário de eventos tanto positivos quanto negativos, o que é evidenciado de uma forma contraditória nos relatos. Se por um lado, a escola é interessante, pois oportuniza o encontro com os amigos, o recreio, as brincadeiras, a biblioteca, a sala de vídeo e as aulas de história; por outro, é também o lugar dos “guris perigosos”, da violência e da reprovação.

No ano de 2004, Leo estudou na quinta série, na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, no bairro Bom Fim, no período da manhã. Contrariando as suas expectativas, pois, três dias antes, uma professora havia lhe dito: “tu nem precisa te preocupar, tu estás passado”, foi reprovado nas disciplinas de português, matemática e francês. Enquanto, no início do ano, não teve “notas baixas”, isso começou a mudar quando começou a “desleixar”, ou seja, “fazer bagunça”. Leo, porém, lamenta não ter tido mais oportunidades na escola, pois quando “apertou”, só teriam mandado “um bilhete avisando que eu estava ruim em quatro matérias” e, além disso, na disciplina de matemática, só houve uma prova e um trabalho – “só”. Os demais professores tinham uma metodologia de avaliação de que suspeita: “Era só folhinha, fazia folhinha, e elas pensavam no teu caso”.

Para ele, a escola é o lugar de encontrar os amigos. Na hora da entrada, na frente da escola, “quando não tem um período, a gente fica conversando”, ou quando acorda cedo e pode chegar antes que o “pessoal”. Além disso, gosta de estudar e aprender novidades, especialmente na disciplina de história, pois, como já afirmou ao seu pai: “Eu quero ser arqueólogo, quando crescer”. Isso é motivado nas aulas, quando percebe “os caras achando fósseis, caveiras, coisas antigas, assim da mitologia. Tipo do Egito, eu gosto porque tem bastante mistério. Tudo o que o professor fala desse assunto, eu aprendo, sobre o Rio Nilo, Napoleão.” Quando compara a sua turma com a “53” (a outra quinta série em que Jéssica estuda), assevera que não há “nada de bom” para falar da sua, pois “é a pior do colégio”. Essa diferença, porém, transforma-se em desigualdade no entendimento de Leo, uma vez que a escola “faz tudo para a 53, levam até na Redenção; já para nós, não”.

Ao falar sobre a foto da escola, “que queimou um pouco”, ele continua: “tem uns (meninos), como esse que aparece na foto, que se indignam com essas coisas; aí eles incomodam”. Nessas situações limite, as professoras podem tomar duas iniciativas: “mandar para rua” ou “mandar assinar ocorrência”. Leo, entretanto, parece cético frente a essas sanções, pois mesmo quando a professora “faz a advertência e manda falar com a diretora, eles ficam dando um tempo no banheiro e depois voltam... dão um tempo e começam a incomodar de novo”. Somente Tiago e Bruno são considerados amigos, sendo os outros meninos da turma “só colegas” com quem “conversa por obrigação”, cumprimenta “porque tem que cumprimentar”, mas também porque segue a recomendação do pai, ‘faz amigos, que talvez no futuro tu pode precisar’.”

Já que não gostava de jogar futebol no recreio da escola, mas só com o amigo Rafael no pátio do prédio, Leo preferia conversar ou brincar de pega-pega, esconde-esconde e de tubarão, e contava com a companhia dos amigos Bruno e Tiago e de “praticamente todas” as meninas, mas especialmente Natália, Évelin e Jéssica. O pátio do recreio é dividido em dois pavilhões, separando, assim, as crianças conforme as suas turmas: em um, fica a sexta, sétima e oitava séries, enquanto, no outro, ficam as crianças do pré à quinta série. Segundo Leo, sua turma prefere se encontrar para brincar no meio dos dois pátios, já que “é muita gente” e no pátio maior “os grandes tomam conta”. É então o “patiozinho” o lugar favorito das duas quintas séries que se juntam para correr, brincar e conversar, ou até mesmo “brincar de provocar as meninas e sair correndo”, o que critica: “coisas de guri que não tem nada na cabeça”. “A gente tem um grupo de quinze pessoas mais ou menos, que brinca como nós”.

É no momento do recreio que algumas situações conflituosas ocorrem, sendo uma delas o roubo de objetos, como boné e peças de roupa. Num momento em que compara com a sala de vídeo e a biblioteca, Leo afirma que não gosta muito do pátio onde “os da oitava, sétima e sexta ficam” e que a maioria dos seus colegas permanece na sala de aula durante o recreio. Sugere que o “pátio grande” poderia ser menor, dando espaço para a construção de uma cancha, a ser utilizada para outras atividades, inclusive aos finais de semana. Como a escola já tem duas canchas, Leo pensa que, no espaço de uma delas, poderia ser construído um salão de festas, onde, “todo final de semana, poderia ter uma festa para os alunos; um dia *rock*, outro *pop*, outro tudo misturado”.

Nesse pátio maior, ocorrem as brigas de roda e “a famosa *punk*”. As brigas de roda são formadas por um conjunto de “guris” que costumam chamar alguém, “Aí meu, chega aí”, e quando a pessoa se aproxima, é jogada para o meio da roda e é agredida com socos e chutes. “*Punk*” consiste numa “brincadeira” entre um grupo de meninos que começam a pular e se

empurrar; quem primeiro cair no chão é “punk” e, na seqüência, “é espancado por todo mundo”. Leo ainda lembra a “brincadeira na moringa”: “Eles fazem um grupo e quem passa toma um tapa na nuca forte”. Novamente, pensa nas causas desses acontecimentos, que são, em sua opinião, “brincadeiras toscas”. No caso dos meninos, deviam “estar namorando”, em vez de estar “fazendo coisas erradas”. No caso dos adultos, avalia que quatro pessoas não é um número suficiente para cuidar do recreio com tantas crianças juntas; na realidade, apenas a vice-diretora e a coordenadora ficam efetivamente no pátio, porque o diretor e a orientadora permanecem em suas salas, “elas não conseguem controlar”.

No recreio, também acontecem roubos e furtos. Relata que já foi convidado para participar: “o guri chegou para mim, ‘chega aí meu; te dou uma bala, se tu passar naquele guri e pegar o celular dele’.” Ainda que Leo tenha negado, o menino pediu a outro, que acatou o convite. Ao relatar a sua experiência com a máquina fotográfica na escola, afirmou que se manteve muito discreto, optando por contar somente para dois colegas sobre a pesquisa. Entretanto “um guri meio perigoso ficou sabendo” e, ao questionar sobre a máquina, Leo respondeu que estava em casa. Logo, ele se sentiu responsável naquela semana, diferenciando-se de alguns colegas que “gostam de se exhibir e levam quatro celulares para a aula.” Estes estariam correndo sérios riscos, já que existem certos “guris” que podem se apropriar dos objetos; no caso da câmera, teria sentido um pouco de medo e, por isso, a manteve escondida no bolso.

Os “guris perigosos” são alunos da escola, que se envolvem com “gente maior”, de fora da escola. Leo não os considera seus amigos – “é oi e tchau para eles”. Embora nunca tenha passado por uma experiência ruim com esses “guris”, alguns dos seus amigos tiveram bonés roubados. “Eles pegavam o boné do guri, botavam na cintura e falavam: ‘Agora tu vai pegar!’. O guri não queria pegar, então: ‘É nosso’. Os guris pegavam, esfregavam em lugares que eu não quero dizer a palavra, e diziam: ‘Quer pegar? Então pega!’. É interessante perceber que, mesmo aquele que é considerado tão perigoso, pode ser relacionado a uma figura de admiração entre os meninos. Por exemplo, um dos “guris perigosos” é apelidado de Oliver Kanh⁴³, “o goleiro da Inglaterra”, porque ele é louro e alto. Ele é protagonista de brigas e “encencas, porque está sempre envolvido”.

A biblioteca da escola é o lugar onde se sente bem para fazer os trabalhos, pesquisar no computador e ler “quando eu não estou muito a fim de ir para o recreio”. Ao mesmo tempo em que é um lugar interessante “onde tem tudo”, é também o lugar de refúgio quando se

⁴³ De fato, Oliver Kahn tem representado a Alemanha como goleiro em Copas do Mundo e campeonatos europeus.

desentende com algum colega: “Não briguei, mas alguma coisa aconteceu, aí eu vou para lá”. Se Leo se sente livre para fazer o que quiser na biblioteca, e é um “lugar perfeito”, “diferente da sala de aula”, por outro lado, faz questão de mencionar a professora “chata” da manhã. Ela solicita que os alunos assinem o livro de empréstimo imediatamente depois da entrada e pergunta se preferem ler na biblioteca ou em casa. Leo entende que “é o serviço dela”, mas acha que ela o faz com má vontade e rancor. A professora da tarde, contudo, “é legal e engraçada... não tem frescura” e permite que as crianças brinquem na biblioteca. Além disso, ela é mais disposta a ajudar os alunos nas suas escolhas: “Tu pede Rapunzel, ela diz que não tem, mas ‘Espera aí, eu vou arrumar um parecido’...”

Menciona o prazer de ir à sala de vídeo pelas instalações - “É um cinema aquela sala: as cadeiras são todas estofadas, uma televisão de não sei quantas polegadas, DVD e videocassete”- e pela oportunidade de estudo nesse lugar. Ele recorre à sala de vídeo quando precisa ver imagens e filmes relacionados às disciplinas.

Assume que gosta de estudar, todavia se sente “enjoado” das aulas, principalmente quando a professora “está lá, falando, falando, e tu não entendeu a matéria, e ela repete... aquilo ali é meio enjoativo para quem entendeu”. Além disso, embora não seja “nenhum santo”, reclama dos gritos da professora ao chamar a atenção de alguém; “tem vez que estou conversando, e ela grita comigo, e tem gente que não merece ouvir”. Apesar dos aspectos negativos, fica claro que a escola é um lugar importante na vida de Leo: “Queria que tudo fosse como a escola”, lá “eu uno o útil ao agradável: eu estudo e brinco”. A escola “seria perfeita” se “eles (os guris perigosos) não reinassem”, já que poderiam até ter roubado a câmara. Como “eles” são poucos, o que predomina realmente são as relações de amizade, os encontros, as brincadeiras, e as brigas também, “mas tudo bem”.

Em janeiro de 2005, Leo estava na expectativa do recebimento de uma bolsa para estudar no Colégio Pallotti, o que “é mais uma mudança... Vou ter que fazer novas amizades de novo”. Ele havia visitado a escola somente uma vez, contudo já conhecia o pátio, a cancha de futebol e sabia que faria a educação física no mesmo período de aula, à tarde. Por intermédio de dois amigos do condomínio que estudam no colégio, foi informado de que precisaria usar uniforme “pelo menos até o meio do ano”, porque depois “os professores desleixam e dizem que não precisa mais”. Nunca usara uniforme e afirma não gostar de usar, entretanto acha “legal”, já que o pai apóia a idéia. Uma outra visão da nova escola aparece em relação à reprovação; diferentemente da escola Anne Frank, onde “não davam tanta oportunidade”, no Palotti “eles não deixam rodar; se rodar é porque quer rodar”. Logo após o

início do ano letivo, Leo me comunicou, no entanto, que não havia recebido a bolsa e que estava estudando em uma escola estadual perto da sua casa, no período da tarde.

4.2.3 Bairro

Um mês após a mudança (janeiro de 2005), Leo já estava montando uma “equipe”- a “nossa brincadeira de criança”: um grupo de meninos e meninas que andam de bicicleta, *roller*, *skate* e que ficam no pátio do condomínio “treinando e brincando”. Já que é “meio uma equipe secreta, a gente não comenta com nossos pais”, por isso, aquele que fala com outras pessoas é apelidado de “ratoão”. Todos os membros da “equipe” já conseguiram equipamentos, achados no “fundo do baú”, o que permite que estejam mais protegidos durante os encontros com cotoveleiras, luvas, joelheiras – “eles têm a perna muito fina” – e capacetes.

Brigas fazem parte da amizade, logo, “para variar, a gente briga bastante”, mas tudo é resolvido de forma organizada: “a gente entra no corredor e faz reunião”. Como a equipe se encontra no pátio correspondente ao outro prédio do condomínio, Leo sabe que “tem gente de lá que pode até reinar: tem muito síndico chato nesses condomínios”, portanto eles permanecem “um tempinho ali” e depois voltam para o pátio do prédio, que não é tão apropriado para o *skate*: “tem pedras ali”. Ele ressalta que a síndica do prédio ao lado “é bem legal”, assim como a do prédio da frente, que inclusive já os animou: “Pode andar”.

Ao contrário do bairro Bom Fim, onde só tinha Rafael como amigo, na nova vizinhança, Leo encontra muitos amigos: Alexandre, Bibiana, Juliana, Mateus, Henrique, Roger, Gustavo e o “outro Gustavo (Guto) que mora lá”. A presença de duas meninas influencia não só a sua relação com elas, mas com os demais meninos: “a gente comenta sobre mulheres, só que daí, quando as gurias estão perto, a gente procura ficar mais quieto”, já que teria sido chamado de “machista” por uma delas. Outro elemento interessante dessas relações é a idade; os membros da “equipe” são mais novos que Leo, sendo que Guto, que tem a mesma idade, “é meio emburrado” e não participa. Por outro lado, “ele é bom para conversar e tem assunto”, pois sua “mentalidade é mais velha” do que a dos outros, o que também é uma consequência de ser “mais avançado no colégio”. Guto só participa dos jogos de futebol, pois “não gosta das coisas que a gente faz”, mas, ao contrário dos outros amigos, “ele fala de coisas interessantes; se tu ouvir ele, tu aprende alguma coisa”.

No exercício de comparação entre os amigos da “equipe” e Guto, Leo pensa sobre si próprio, pois, se não brinca de “YO-GI-OH!”, reconhece que ainda gosta de desenhos animados, como: “Taratarugas Ninja”, “*Power Rangers*”, “Ninja” e “Força do Tempo” (o que lhe parece não ser mais próprio para a sua idade). Fica claro que assiste a programas de

televisão durante muitas horas ao dia, do que ele mesmo se dá conta: “Assisto ao “*Big Brother*”⁴⁴ praticamente o dia inteiro e quero que o Jean saia.” É importante para o menino afirmar que não é por preconceito pela opção sexual de Jean, homossexual assumido, mas porque o considera “manipulador” e torce por Marielza, “uma pessoa legal”. Como ela saiu do programa por sofrer um derrame, Leo estaria torcendo por um goleiro – Ciareli, enquanto sua mãe torce por uma moça chamada *Pink*.

Além disso, Leo se diz um “noveleiro fanático”, já que costuma assistir às novelas “das duas, das cinco, das seis, das sete e das oito” horas, no entanto, em fevereiro de 2005, teria preferido o programa “Chaves”, em vez da novela. Cabe destacar que, nos períodos de intervalo comercial, ele troca constantemente de canais em busca de outro entretenimento, o que demonstra ao listar mais de dez canais e os respectivos programas durante a tarde.

Com vistas a ver os “especiais de *skate*”, filmados na pista do IAPI, em Porto Alegre, Leo admite que assiste ao canal Sport TV, durante duas horas, todas as tardes; “a câmera vai andando do lado do cara, e aí aparece o Mamau Bueno, Kaká Brasil, os caras estão aqui, né? O próprio Bob, que agora é o atual campeão brasileiro de skate, ele ganhou no domingo passado”. Mostra-se impressionado, quando fala que as lojas de *skate* patrocinam os atletas: “A Trópico, assim, essas lojas famosas escolhem quatro skatistas e aí aparece o símbolo e os caras andando”.

Afirma que Jackie Chan é seu “ídolo” por praticar esportes que adora, tais como judô, *kickboxer*, *jiu-jitsu* e *kung-fu*, mas explica que o ator chinês usava as técnicas para se defender e não como esporte. Como seu pai já possuiu uma videolocadora, desde os quatro anos, acompanha os filmes desse ator, e gosta principalmente de ‘Detonando em Nova Iorque’, do “tempo em que ele não corria ainda”. Leo demonstra bastante interesse pelo assunto e, impressionado, diz que o ator não tem dublê, “faz tudo sozinho” e, por isso, quase morrera durante uma queda. Vendo como positivo ter televisão por assinatura em casa, diz que agora pode ver com mais atenção detalhes que, em outros tempos, não conseguira, como a cicatriz do ator após essa queda.

Tendo começado a freqüentar a sede campestre do Sesc com o irmão e conversado com Guto sobre assuntos mais avançados, como jogos de computador “mais violentos”, Leo conclui que não pode mais ser considerado criança (em fevereiro de 2005), e, sim, que está entrando na “pré-adolescência”. Isso significa que sua “mentalidade aumentou um pouquinho, cresceu um pouquinho...” Nesse sentido, teria observado diferenças no seu entendimento

⁴⁴ Referência à quinta edição do “*Big Brother Brasil*”, que ocorreu de janeiro a abril de 2005.

sobre os programas de televisão, pois, se antes acreditava que “os filmes eram reais”, hoje sabe que são “atores que interpretam personagens, que têm dublês”, o que, por outro lado, faz perder “a graça do filme”. Também exemplifica que, se antes achava que carros “equipados” só existiam nos filmes, sabe hoje que “tem Tarumã”, pois assiste a programas de televisão que mostram as oficinas onde os carros são montados.

No verão de 2005, Leo garante que fez ainda mais amigos nas piscinas do Sesc⁴⁵, que frequenta todos os verões desde os seis anos, direito que a família conquistou nos tempos em que o pai vendia consórcio: “eu vou três vezes por semana; vou na sexta com meu irmão – de vez em quando, a minha mãe deixa – e sábado e domingo eu vou com a minha mãe”. Dos amigos que conheceu no verão, dois, Michel e Anderson, moram perto do seu apartamento, o que possibilita que recebam carona. Além disso, é interessante notar que, apesar de confessar que gosta de assistir a alguns desenhos animados e séries de televisão supostamente direcionadas às “crianças”, Leo assume que as amigas do Sesc não mais apreciam esse tipo de programação, “elas gostam de coisas diferentes”. Exemplos são o *Orkut* – em que o irmão está montando a comunidade do Sesc junto com um amigo - e o *Msn*, “que é um jeito de conversar com os amigos”.

Um ponto importante a destacar é que, embora saiba da existência e da função dessas duas formas de comunicação pela Internet, Leo tem acesso restrito a elas, pois seus relatos se baseiam predominantemente nas experiências do irmão ou então nos seus planos. Quanto ao *Orkut*, “tenho até senha, mas não entro assim de sacanagem, entro bem de vez em quando, quando meu pai me deixa...”, ou quando o irmão autoriza, pois pensa que é falta de educação entrar sem ser autorizado. Leo afirma que gostaria de ter seu próprio *e-mail*, o que lhe possibilitaria montar a sua comunidade, porém, dirigindo-se ao irmão que está na sala, desabafa: “Alguém aqui não quer fazer para mim”. Mesmo com essas restrições, Leo já imaginou nomes para as comunidades que pretende construir num futuro: “Eu olho as Tartarugas Ninja” ou “Eu adoro as Tartarugas Ninja”, como também expressa vontade de visitar mais frequentemente outras comunidades, como “Eu gosto do Kiko”, “Eu detesto acordar cedo” e a do Sesc que o irmão estaria inventando. Já, no *Msn*, Leo não possui senha de acesso, o que justifica pelo fato de o irmão usar esse meio para se comunicar com a namorada, “aí fica ruim de me dar a senha...”

Foi possível a revelação de apenas uma foto na segunda tomada, no entanto Leo explica que havia tirado outras, como, por exemplo, das piscinas e da recepção da sede

⁴⁵ A sede campestre do Sesc se localiza na Avenida Protásio Alves, 6220, em Porto Alegre.

campestre do Sesc: “Da piscina, porque eu me identifico mais, eu fico mais tempo. Da entrada... aparecia a roleta que a gente tinha que entregar a carteirinha, os banheiros que ficavam do lado e o cara lá do Sesc, o cara que cuida a portaria.”

4.2.4 Sugestões

Em seus relatos e em algumas fotos, Leo sempre demonstrou preocupação em apontar não só aspectos negativos sobre a cidade, como também possíveis soluções para eles. Suas sugestões estão concentradas em torno de três temas: habitação, segurança e saúde.

Ao falar sobre as fotos das casas abandonadas – uma no bairro Navegantes, perto da casa de sua avó paterna, e a outra na esquina das ruas Felipe Camarão e Vasco da Gama, salienta que elas chamam a sua atenção. Ao passar pela primeira, que também fica perto do estacionamento de um cliente do pai, Leo diz que fica olhando e “eu acho estranho... tem tanta gente precisando de casa, morando nas ruas, e ela ali...”. Mais do que isso, a outra casa abandonada o mobiliza a pensar em questões de segurança, “por causa do perigo, não é muito difícil uns dois caras pegarem uma moça ou uma criança e levar ali para dentro e não precisa falar o resto, né?” Logo, no seu entendimento, duas soluções são possíveis: a polícia poderia montar uma casa de cultura, no entanto “a polícia não cuida aqui”; também as casas abandonadas poderiam ser transformadas em centro de tratamento, em sua opinião, para as pessoas descansarem.

Apontando para a foto da entrada de um prédio, o menino chama a atenção: “Olha esse prédio, eu acho que deve ter umas quatro formas de segurança... olha aqui, tem grade por tudo”. Mostrando-se descontente com a “segurança” em Porto Alegre, tece comparações com a cidade de Canoas, onde “podia deixar tudo aberto... e todos ficavam na frente” de casa. Em sua opinião, Porto Alegre “é muito isolada”, as pessoas são desconfiadas e pensam que vão ser assaltadas, “mesmo quando tu chega perto de uma pessoa com boa vontade, para ajudar alguém”. A conclusão é de que “a segurança está péssima”, e Leo toma como base alguns números que viu no programa eleitoral para ratificar sua idéia: “no último prefeito, era 4.200”, enquanto em 2004, “só tinha 1.200 policiais em Porto Alegre”. Conseqüentemente, “eles não tão agindo, eles estão parados; estão vendo a coisa acontecer e ficam parados”.

É interessante perceber que, alguns meses depois, precisamente em fevereiro de 2005, Leo havia mudado algumas opiniões. Se, por um lado, achava que a polícia “era tipo uma pessoa tetraplégica, que não pode fazer nada e os que fazem são poucos”, que os policiais aceitam suborno e que “dá para contar nos dedos os policiais bons”; por outro, diz que quer ser policial “quando crescer”. Em fevereiro, diz que gosta da polícia e que, no

passado, gostaria de ser policial civil, enquanto agora “deu mais vontade de ser policial militar”.

A motivação vem da participação em um casamento, em que pôde ver o noivo vestido com a farda, e também através de programas de televisão que costuma assistir aos domingos ao meio-dia, ou às 18h, no canal 4: “a câmera segue os policiais, eles entrando na favela, coisas assim... tem muito policial bandido, mas eu quero ser diferente, quero ser um policial até mais inocente do que eles”. Leo entende um policial inocente como aquele que “não aceita propina, trabalha bem, não deixa nada de lado, não precisa matar para pegar uma pessoa. Tem gente que mata; eu não mataria, tentava prender. O máximo que faria era dar um tiro para parar a pessoa”. Uma vez que policial treina e a “primeira coisa que faz é invadir uma favela”, além de investigar crimes e fazer perícia, Leo expressa seu interesse em trabalhar na *Interpol* ou no *FBI*, entretanto reconhece que teria que “ser naturalizado americano, aquela coisarada toda”, logo prefere ser “policial militar”.

O grande “sonho” dele, na realidade, é ser advogado, mais precisamente “o famoso porta de cadeia criminalista”. Esse desejo já foi expresso para a família, e quando passam na frente da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, geralmente diz ao seu pai: “um dia, vou sair daqui com um diploma”. Para isso, recebe alguns incentivos da mãe: “Tem que ser advogado, tu vai ganhar muito dinheiro”, ou então, em horas de brincadeira: “Largaram o neto do Lia Pires⁴⁶ aqui na minha porta”. Uma vez que o pai tem contato com alguns advogados, “ele vê que os caras mentem para caramba” e logo brinca com o Leo e o irmão (que também quer ser advogado): “Ah, não! Mais dois mentirosos!”.

Voltando a atenção à foto da casa abandonada do bairro Navegantes, nota alguns folhetos de propaganda eleitoral colados no poste de luz: “Sem querer, tem uma coisa que aparece e que detesto que é a política”. A descrença nos políticos é a razão principal para a irritação demonstrada em relação à “política”, exemplificando: “O Lula disse que ia baixar os juros e não baixou nada. Falou que ia baixar do FHC e baixou 2%, e isso para mim não é nada”. Diante dessa situação, atesta que, se pudesse votar, escolheria o Partido da Causa Operária (PCO), uma vez que assiste ao programa eleitoral na televisão e percebeu que o PCO denunciou algumas falhas no governo Lula: “Eles mostraram a foto do Lula, sem fazer nada, prometendo, falando, mas sem fazer nada”.

Mesmo se pudesse votar, nunca escolheria algum candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), pois sente profundo ódio e verifica alguns problemas na área da saúde.

⁴⁶ Oswaldo de Lia Pires, advogado criminalista da cidade de Porto Alegre.

Para exemplificar, recorda o seu sofrimento durante um final de semana do mês de agosto de 2004, quando, sentindo uma forte dor de ouvido, foi levado ao Hospital Conceição (HC), em Porto Alegre: “Estou com um problema de meningite para o resto da vida e, no caso, estava me sentindo meio mal, estava saindo catarro pelo nariz, pela boca e me dando ânsia de vômito”. Apesar disso, o hospital não dispunha de aparelho de ouvido, o que impossibilitou o atendimento e aborreceu o pai: “Mas como? Aqui não é um hospital?” Diante da “falta de verba do HC”, Leo e seu pai se dirigiram para o Hospital de Pronto Socorro, onde encontrou “um cara que se acidentou e perdeu a perna; gente quebrada; policial com um cara preso”, já que a sala da sutura era ao lado da do otorrinolaringologista. Além disso, ainda quando esperava atendimento, presenciou mais “coisas horríveis”, como “um cara que não sei se ele teve derrame, porque as mãos cada vez inchavam mais; do outro lado, tinha uma mulher com a cara toda fuzilada”. Leo acredita que, “no Conceição”, teria tido um tratamento diferente e pensa que os hospitais deveriam avisar ao público quando não dispusessem de aparelhos, “colocar uma propaganda ‘não temos aparelho de ouvido’, nem que seja no horário político”.



GABRIEL

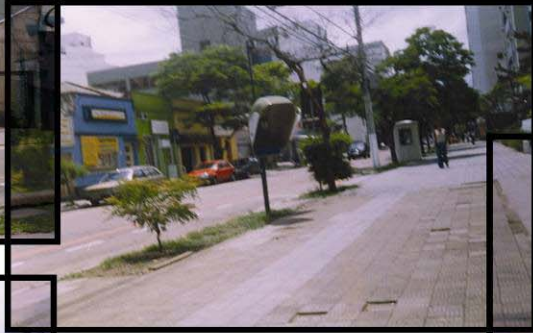
Gabriel

setembro 2004



Gabriel

dezembro 2004



4.3 GABRIEL

Gabriel, quatro anos (2004), é branco, tem olhos e cabelos claros. Mora com a sua família - os pais, Esther e Joel, e o irmão mais velho (13 anos, 2004), no bairro Bom Fim. A família conta com os serviços de uma empregada doméstica. Além disso, o prédio conta com porteiros, que controlam a entrada e saída de visitantes durante as 24 horas do dia.

O menino me foi indicado pela sua tia, irmã de Esther. Ao saber dos meus interesses de pesquisa, a partir de um amigo em comum, ela prontamente entrou em contato com a irmã e consultou o próprio Gabriel sobre a possibilidade de participação na pesquisa.

É surpreendente perceber que o menino tem uma clara idéia sobre a ordem em que as fotos foram tiradas o que foi comprovado nas duas vezes quando posteriormente comparei a seqüência das fotos organizada por ele com a dos negativos. Apesar de não terem sido reveladas, Gabriel sente falta de duas fotos que havia tentado tirar. A primeira era da “lixeira e dos desenhos na parede”, ou seja, de um muro alto na esquina das ruas Vasco da Gama e João Telles. Em sua opinião, as pessoas que pintam e desenhavam nas paredes são “maloqueiros, aqueles que vivem na noite”. Ao contrário do que eu esperava, a sua visão sobre os “maloqueiros” não está associada a um conceito negativo, pelo contrário, Gabriel afirma gostar dos desenhos do muro, “eu acho bonito”. Com a segunda foto, de uma lixeira, sua intenção era mostrar que não gosta de ver lixo espalhado pelo chão.

A participação de Gabriel representou um grande desafio para a pesquisa. Frequentemente, quando eu chegava a sua casa, costumava esconder-se embaixo de mesas e demais móveis, demonstrando bastante timidez para se aproximar. Além disso, ao se deparar com questões que não lhe agradavam ou ao estar na presença da mãe, escondia a cabeça embaixo das almofadas do sofá. No decorrer das entrevistas, muitas vezes foi difícil entender o seu ponto de vista, pois ora falava muito baixo, evitando contato visual, ora respondia “porque sim” ou “porque não”. Se, aos meus olhos, o seu comportamento introvertido talvez estivesse refletindo o desconforto com a minha presença, por outro, mais de uma vez, a mãe adiantou, ao me cumprimentar na porta: “Tem alguém que estava bem ansioso te esperando!”. Gabriel não se importava em me receber vestindo pijama e chinelos, o que, de certa forma, também é um jeito de se mostrar familiar.

4.3.1 Família

Os primeiros contatos com Gabriel e seus pais foram importantes para entender o lugar da criança na família. Gabriel ocupa um terreno híbrido, pois, ao mesmo tempo em que

seus desejos são plenamente atendidos, seus pais se surpreendem com a minha crença de que ele seria capaz de tirar as fotos para a pesquisa. No primeiro encontro, Esther sugeriu que Gabriel escolhesse o lugar das fotos e que, para garantir o sucesso da tarefa, ela o fotografaria. Com a minha insistência para que ele manuseasse a máquina autonomamente e após ver as fotos reveladas, a mãe reconheceu: “Olha que direitinho que saiu aqui (foto da padaria), hein, Gabriel?”.

Embora seja mais comum encontrar prédios antigos e baixos no bairro Bom Fim, o prédio onde Gabriel mora e o imediatamente ao lado foram construídos no início dos anos 2000. Ambos contam com o conforto e a amplitude de prédios planejados para famílias de classe média alta e alta, oferecendo: elevador social e de serviço, garagem, salão de festas, jardim e pracinha de brinquedos para as crianças. O apartamento da família é espaçoso e muito bem decorado. A sala ampla se divide em dois ambientes, de estar e jantar, e foi o cenário de todos os nossos encontros. Gabriel também me mostrou o seu quarto, onde, além da cama e o armário, há uma escrivaninha para a realização das tarefas da escola.

Nos anos de 2004 e 2005, estudou na educação infantil do Colégio Israelita Brasileiro, localizado na Avenida Protásio Alves, no turno da tarde. Como o pai é o responsável por levá-lo à escola e buscá-lo de lá, quando Gabriel fala sobre a foto da parada de ônibus da Avenida Oswaldo Aranha, o pai salienta que os dois usam esse serviço diariamente.

A família tinha se mudado, havia pouco, quando eu os contatei em setembro de 2004. Gabriel não aprecia o apartamento onde vive atualmente; em sua opinião, o antigo apartamento da Rua Felipe Camarão, embora menor, era melhor. Isso porque, no atual apartamento, ele possui o seu próprio quarto, lamentando não mais dividir o quarto com o irmão mais velho, “eu não gosto de dormir sozinho”. Mesmo tendo tirado uma foto do prédio atual, o que ele queria realmente mostrar era uma antena de telefone celular que pode ser visualizada ao fundo. Apenas uma foto é tomada no interior do prédio, do extintor de incêndio, que serve “para socorrer as pessoas nos acidentes”.

4.3.2 Bairro

Gabriel é judeu e fotografou lugares relacionados à sua religião, dentre eles: a sinagoga, na Rua Henrique Dias, e a *delicatessen* Sabra, na Rua Fernandes Vieira. Ele frequenta a sinagoga todas as quintas-feiras pela manhã, participando de atividades recreativas voltadas às crianças. Também, em algumas noites, visita outra sinagoga somente na companhia do pai e do irmão. Fotografando a calçada do templo, onde é possível ver o

muro e as grades, o seu propósito é mostrar as fezes de um animal. Gabriel diz não gostar “quando os cachorros fazem cocô na rua, porque fede”, e se mostra completamente enjoado quando relembra que já pisou em um deles acidentalmente na calçada. Sobre a *delicatessen*, ele comenta que é onde a família compra vinho e pão “gostoso”, entretanto o que ele realmente quis retratar fora o cactus do logotipo da loja. Com o seu pequeno dedo, ele chama a atenção e complementa: “tem espinhos que espetam; eu já encostei, mas eu não me machuquei”.

Por outro lado, mesmo sendo judeu, fotografou, na Rua Felipe Camarão – a que ele sempre se remete com certa nostalgia, alguns enfeites de Natal e um Papai Noel inflável. Enquanto o Papai Noel é quem traz presentes para as pessoas, as luzes de natal são “bonitas porque são coloridas e brilham no escuro”.

Todas as 27 fotos retratam os arredores do Bom Fim, principalmente as ruas General João Telles, Fernandes Vieira, Felipe Camarão, Vasco da Gama, Henrique Dias e a Avenida Oswaldo Aranha. Esther, que é funcionária pública, sai de casa às 11h30min e foi quem acompanhou Gabriel na tomada das fotos, sempre pela manhã.

Ele optou por fotografar as sinaleiras, atraído pelas cores, tendo pleno conhecimento da função delas. A locadora Espaço Vídeo foi escolhida por ser onde, aos finais de semana, Gabriel e a família geralmente alugam filmes, sendo os “Teletubs” seus favoritos. A banca de revistas, nas esquinas das ruas Fernandes Vieira e Henrique Dias, é onde Gabriel compra revistas para colorir, junto com o pai que o acompanha em outros itinerários. A placa de trânsito “ESTACIONE” foi fotografada juntamente com um carro, para mostrar que, naquele lugar, é permitido estacionar. Embora goste dos doces da Confeitaria Barcelona, diz que a família não compra mais na confeitaria pois existem outras “bem melhores”. Quando perguntado sobre esses outros lugares, ele responde: “Ah, eu não vou te dizer”.

Os pais de Gabriel costumam fazer compras no Supermercado Zaffari, próximo de sua casa, nas esquinas das ruas Fernandes Vieira e Henrique Dias. Ele garante que vai ao supermercado com o pai e que o que mais gosta é de iogurte. Prefere, entretanto, o Zaffari da Avenida Ipiranga, aonde vai aos finais de semana com os pais, por ser maior e ter dois andares.

O menino gosta de andar de bicicleta na ciclovia, na Avenida Vasco da Gama, e conta que já pedalou até o Parque Moinhos de Vento, “só não nas terças-feiras, porque tem feira, e os carros passam por cima da ciclovia”. Relembra também que a ciclovia só funciona aos domingos.

Ainda que as imagens não apresentem dúvidas, por serem nítidas e familiares, há de se considerar que a interpretação de Gabriel sobre as fotos é fundamental. Em algumas fotos, a sua intenção era mostrar elementos não necessariamente explícitos. No caso das árvores do Parque Farroupilha, o objetivo era apontar o poste de luz “que ilumina” a avenida Oswaldo Aranha. Em outra foto com árvores, o importante era mostrar os fios, “que fazem a TV e o controle do carro funcionar”. Ainda o que é uma terminação de fios de telefone pareceu, para Gabriel, um bueiro, “onde passa a água que vai para Guaíba”. Por fim, uma cabine de segurança privada, na Rua Vasco da Gama, é a “banca da polícia, que prende os bandidos”.

Nome: Victoria

Idade: 9 anos 10.



Victória

outubro 2004



Victória

maio 2005



4.4 VICTÓRIA

Victória nasceu em 1995 na cidade de Porto Alegre, ou seja, tem “nove para dez” (anos) em 2005. É branca, loura, de olhos castanhos claros, alta. Mora com a mãe, o pai e o cachorro de estimação Thor. A família ainda conta com os serviços de Leoni, a empregada, para a realização das atividades domésticas.

Ainda que se assuma católica e opte por fotografar a igreja Nossa Senhora do Rosário⁴⁷, onde os pais se casaram e ela própria foi batizada, Victória admite que raramente freqüente a igreja, “porque não tem gente para me levar”. Mais do que isso, diz que é muito impaciente para assistir à missa, o que lhe teria causado “quase um treco”, quando acompanhou uma amiga.

É uma menina muito franca e expõe as suas idéias de forma clara e segura. Demonstrou gentileza ao me oferecer água, café e até mesmo bombons no início de cada visita. Além disso, em momentos em que me pediu licença para buscar um brinquedo ou mesmo para levar Thor à cozinha, tomou a liberdade de desligar o gravador, com a justificativa de não gastar a fita. Também, sempre solicitou que ouvíssemos parte da fita no final das nossas conversas.

O primeiro encontro ocorreu em 17 de outubro de 2004, à tarde. Com o objetivo de me assustar, Victória estava escondida embaixo de uma mesa auxiliar da sala, iniciativa censurada pela mãe. Nesse momento, vários temas relacionados às expectativas sobre a pesquisa da mãe e da menina foram discutidos. Victória, que afirma gostar de fotografar, apresentou perguntas sobre os lugares que havia pensado fotografar. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que se mostrava motivada, ela demonstrasse ansiedade. Parecia que queria conferir previamente se as doze possíveis fotos estavam corretas ou não, isto é, se estavam de acordo com as minhas expectativas ou não. Novamente alguns pontos a serem analisados: Victória me pergunta se poderia fotografar quadros em que aparecessem cenas de cidades: “Posso tirar da praça?”; “Quando eu sair com a minha mãe, posso tirar uma foto do Zaffari?”

No decorrer de todos os encontros, Victória estava em casa na companhia de Leoni, em geral ocupada na cozinha, e o cachorro Thor; eventualmente encontrei Daniela, que sempre se interessava pela pesquisa, comentava as fotos ou complementava alguma informação. Mesmo tendo atendido um dos meus telefonemas, nunca encontrei o pai de Victória.

⁴⁷ Esta foto foi retirada de dentro do transporte escolar, que estava em movimento – “Dai eu tirei rápido”.

Seis das treze fotos da primeira tomada foram tiradas de dentro do apartamento, a partir de diferentes janelas, sendo que todas as demais foram feitas de ambientes internos, retratando o exterior. Catorze fotos foram reveladas na segunda tomada, tendo sido duas tiradas pela mãe. No dia 28 de outubro de 2004, ocorreu um eclipse lunar total, visível do Brasil. Victória acompanhou o fenômeno, “a partir das onze e meia”, e não só o achou “lindo”, como lastimou não estar com a máquina fotográfica para poder registrá-lo. Mais do que isso, diz que “queria estar na beira do mar, olhando! Deve ser muito bonito!”.

4.4.1 Família

Na conversa inicial, a mãe demonstrou preocupações sobre os possíveis problemas com a câmera, afirmando que a menina se desesperaria, caso a inutilizasse ou a perdesse. A impulsividade da filha, que poderia gastar o filme com fotos repetitivas, também preocupava a mãe, que buscava a minha opinião sobre as situações imaginadas. Daniela, por outro lado, mostra-se surpresa com a autonomia da menina por ter tido a idéia de fotografar através da janela do quarto. Ao mesmo tempo em que considera que “todo mundinho dela está naquela quadra”, vista pela janela, a mãe sugere à Victória que evitasse que pensem que ela está presa, pois todas as aberturas do apartamento são protegidas com grades.

A família mora em um confortável condomínio de classe alta, no nono andar, no bairro Moinhos de Vento, em frente ao parque com o mesmo nome. Em um *hall* de entrada, todos os visitantes são recebidos pelo porteiro que monitora os dois prédios por meio de um sistema de vídeo. Formada em administração de empresas, a mãe desempenha a função de mestre de cerimônia do Tribunal Regional Federal, em Porto Alegre. Seu trabalho envolve a organização de eventos; com isso, sua rotina em casa é guiada pelas viagens e cerimônias no tribunal.

Leoni, a empregada doméstica, sempre está uniformizada, e cumpre todos os rituais de etiqueta necessários para que o visitante se sinta bem-vindo. Ela tem mais de cinquenta anos e trabalha com a família desde antes do nascimento de Victória. Como mora em Canoas, cidade da região metropolitana ao lado de Porto Alegre, viaja todos os dias, dependendo de trem e ônibus. Além de acompanhar Victória às atividades da manhã, desde o início de 2005, vem buscando-a da escola três vezes na semana, de ônibus.

O cachorro Thor é da raça *poodle*, tem seis meses (outubro - 2004) e acompanhou todos os encontros junto à Victória, que se relaciona com ele como sua “mãe”: “Mamãe está aqui... Às vezes, ele é muito preguiçoso”. Enquanto Leoni se ofereceu várias vezes para manter o cachorro na cozinha, Victória insistiu para que ele ficasse conosco na sala, “eu vou

segurar”. Demonstrando impaciência por estar contido no colo da menina, assim que solto, passou a comer parte das fotos e das cadeiras da sacada. Leoni argumenta que o cachorro ainda “é bobo” e conta que ele já “avançou no olho do afilhado da Daniela”, entretanto “não se sabe o que o menino fez com ele”.

A rotina de Victória está longe de ser tranqüila. Aulas na escola, aulas de inglês (ela fotografa o prédio da escola de inglês), pintura, vôlei e flauta, sessões com ortodontista e fonoaudióloga e ainda o adestramento do cachorro fazem parte de sua rotina. Nas quartas-feiras pela manhã, das 10h às 12h, ocorrem as aulas de inglês; nas sextas e quartas-feiras, a aula de vôlei acaba às 20h; nas quartas-feiras, a aula de flauta é das 18h às 19h; então, para poder cumprir a agenda, “tem que ser tudo rápido”. A menina mostra-se consciente dos custos das aulas de vôlei, assim como de todas as atividades realizadas no turno oposto às aulas, que são cobradas: “O treinamento de vôlei custa 61 reais por mês”.

Nas segundas e quintas-feiras, a partir de abril de 2005, “quando a gente está livre”, Victória e a mãe passaram a levar Thor ao adestramento. Victória demonstra excitação por acompanhar essa atividade, “é superlegal; tem vezes que ele dá um trancaço no Thor, porque eles usam enforcador”, contudo ela explica que o instrumento não machuca o cachorro, e sim o ensina “a fazer as coisas certas”. Victória comenta que tem “um *pitbull* solto” no adestramento de cachorros que “fica lá deitado no canto”, mas admite que é “um cão brabo”, já que, segundo o noticiário da televisão, um cão da mesma raça teria matado uma criança na cidade de Pelotas - RS, em 2005.

Também nesse ano, Victória passou a usar aparelho ortodôntico, o que implicou um tratamento fonoaudiológico paralelo. É interessante perceber como lida com a terapia, mostrando-se consciente de todas as etapas e procedimentos do processo: “Eu fui ao médico, fiz a documentação e deu que eu tinha que botar, que meus dentes eram tortos”. Relatando que, no dia 23 de maio de 2005, sofreria um procedimento – o implante de um espaçador no aparelho – e, no dia 24, a fixação de um “anel” no mesmo, Victória sabe que o dentista “teve que botar tudo correndo, porque a minha idade óssea é de 11 anos”. Logo, duas vezes por semana pela manhã, passou a ser acompanhada por uma fonoaudióloga, o que faz com que ela repita a sua sensação: “está corrido”. Um exemplo da sua vida agitada pode ser dado pelo simples fato de que a madrinha lhe dera, um ano antes, um livro de fábulas e, mesmo apreciando o gênero literário, Victória não havia conseguido lê-lo até maio de 2005.

A idéia de que a menina não só é emocionalmente madura, como também fisicamente forte, é admitida não só pela própria, mas pelos médicos e pela família. Um exemplo interessante: certa vez fui acompanhada por ela, sua avó paterna e uma prima ao

descer o elevador. Por comparação, a prima era bem menor e mais frágil, o que não dispensou um comentário da avó: “As duas são primas e têm 11 meses de diferença; eu não sei se a Victória é muito grande ou se a Bruna que é pequena”.

Já nos primeiros encontros, Victória fez questão de que eu visse o seu quarto, e eu o fiz acompanhada da mãe. O quarto tem tamanho médio e comporta a sua cama, o roupeiro, uma escrivaninha e a cadeira, e os brinquedos. Além disso, um telefone em forma de *Mickey Mouse* e materiais de pintura e desenho podem ser vistos em cima da mesa. Dentre todas as bonecas, ela quer me mostrar uma que funciona à bateria, que vem acompanhada de um conjunto de fraldas e mamadeira e expõe que, “de vez em quando, eu brinco” e, como não pode brincar pela manhã, “teria que ser mais de noite, né?”.

Solicitada por Victória, Daniela captou duas fotos: do prédio do Tribunal e do Rio Guaíba, uma vez que o seu trabalho fica longe de casa. A menina afirma que adora as “passarelas” do prédio do Tribunal, embora, ao caminhar sobre elas, sinta uma mistura de medo e excitação, “fico olhando lá para baixo, dou um pulo para trás, vou olhar de novo, dá um arrepio de olhar lá para baixo”. As passarelas não teriam firmação, estão suspensas no ar e conectam dois prédios.

4.4.2 Escola

Victória mostra frustração ao ver a foto em que seu dedo encobre a fachada da escola: “essa aqui ficou ruim”. Se, num primeiro momento, ela não conseguia nem reconhecer o lugar, em seguida, recorda-se de que, enquanto tentava fotografar a escola, “a minha mãe estava com o carro andando, ela andou e o meu dedo deve ter ido”. Ela estuda no colégio Marista Rosário, quase no centro de Porto Alegre, no turno da tarde. Em 2004, ela se deslocava para a escola com um transporte coletivo particular, enquanto que, em 2005, começou a ser levada e buscada pela mãe ou pelo pai, de carro, e buscada por Leoni nas segundas, terças e quintas-feiras, de ônibus, linhas “T9 ou 510”. Explica que sua família cancelou os serviços do transporte escolar devido às irregularidades do motorista: “Ele estava conseguindo colocar 17 crianças dentro, e o permitido é 15; tinha virado superlotação”.

A menina assegura que adora a escola e a considera importante, porque “lá eles me ensinam e também lá eu tenho recreio e brinco”. Demonstrando excitação com a “aula normal”, durante a tarde, que é ministrada por uma só professora, ela relembra, em um dos encontros, que “hoje é o aniversário da minha professora, vai fazer uns quarenta e pouco; ela é muito legal”. Além disso, durante a tarde, Victória tem “aulas especiais”, ou seja, educação física, música, expressão, inglês, informática e ainda uma visita semanal à biblioteca.

A importância da escola aparece em vários de seus relatos, pois ela acredita que, “se não fosse o colégio, eu seria burra!”, e dentre os seus lugares preferidos estão a sala de aula e a quadra, onde faz educação física. Ela comenta que aprende nas aulas “normais”, onde “eu faço ciências, estudos sociais, tudo, com a professora Marta”, e nas aulas especializadas. “A educação física é com a Pauline, a expressão é com a Leca, a informática agora é com a Clair, o inglês é com a Rita, a música é com a Tânia e a biblioteca é com a Bianca”. Sua disciplina favorita é matemática, em que alcançou boas notas ao final do ano de 2004, assim como educação física. Nesse sentido, Victória lamenta não ter fotografado o ginásio de esportes, que “é superlegal; só não tirei, porque ele é muito escuro”.

Já Daniela mostra-se mais cética com relação à continuação do apego pela escola: “Ela ama aquele colégio, mas quero ver até quando, né?” Parece que existe um consenso entre os adultos, talvez baseado nas suas próprias memórias, de que é impossível gostar da escola depois de certo tempo e experiência. Mais interessante ainda é notar que Victória concorda: “Quando eu entrar no primeiro ano (do ensino médio), eu vou me arrepender”. Seria muito perigoso passar a repulsar a escola justamente na etapa que antecede o vestibular e o ensino superior, assim, tentando confortar a filha, Daniela apresenta uma outra possibilidade: “Ou tu vai ser estudiosa e vai adorar.”.

Considerando vantagens e desvantagens, Victória não poupa críticas à sobrecarga da sua agenda. Como o turno de aulas da tarde é organizado em cinco períodos, ou seja, permanece das 13h30min às 17h55min, ela reclama do período de intervalo: “Quinze minutos de recreio! É pouco, né? Eu queria mais”. A reclamação se junta às informações que são trocadas com colegas ou amigas que estudam em outras escolas: “Minha colega disse que, no Americano⁴⁸, eram 30min de recreio e, de vez em quando, era uma hora”. O recreio é tempo de brincar de pega-pega e passear pelos corredores no andar da sua sala. Ela avalia, entretanto, que o pátio onde brinca também deveria ter os mesmos brinquedos que o pátio das crianças menores, como, por exemplo: trepa-trepa, escorregador, pula-pula, escorregador gigante, “também o do touro, sabe aquele?”.

Referindo-se a uma amiga que estuda no Colégio Pastor Dohms, em Porto Alegre, Victória faz certas censuras à escola: “Eu não gosto daquele colégio, nem minha tia gosta”. Primeiramente relata que a tia já trabalhou na escola, e sua prima, como estudante, se envolveu em um acidente no “gira-gira”, o que lhe causou a fratura da clavícula. Victória afirma que “os caras do colégio olharam e ‘ah, não foi nada’ e deixaram ela, o dia inteiro, com

⁴⁸ Colégio Metodista Americano.

a clavícula quebrada”. Por sua vez, ela chama a atenção para o Rosário, que conta com uma enfermaria interna e, em caso de acidentes graves, encaminha a criança para o Hospital Beneficência Portuguesa, já que “não dá tempo para chamar a mãe”. Afinal, “quebrar o braço, é normal, né?”

Entre os problemas enfrentados com as colegas da escola, causados pela pesquisa, Victória relata um que aconteceu nos dias em que decidiu levar a câmera para a escola. Uma das suas amigas solicitou uma foto das duas juntas, enquanto que Victoria explicou: “Não, não, bah, é de Porto Alegre!”. A menina não só duvidou, como “ficou braba comigo por causa disso”.

Fotografou a praça na frente da escola do lugar onde a kombi ficava estacionada; o local lhe chamava atenção porque “é cheia de maloqueiro”, isto é, “aquela pessoa bebum”. No trajeto para a kombi, na praça, Victória frequentemente encontrara garrafas de uísque e cerveja vazias, e certa vez, quando viu os próprios “maloqueiros, entrei correndo para a kombi e tranquei a porta... essa praça é muito perigosa”. Nesse mesmo sentido, teve a preocupação de mostrar “o lado ruim” do trajeto da sua casa para a escola, precisamente na Rua Vasco da Gama: “as coisas de jogar o lixo nas ruas, e essas coisas de pintar parede eu acho feio”. Com base em uma reportagem do “Fantástico”, na Rede Globo, ela afirma que os responsáveis são “uns guris escalando os prédios... para pintar.”

4.4.3 Bairro

Victória teve uma preocupação inicial de mostrar a sua vizinhança e optou por fazê-lo através de quase todas as janelas do seu apartamento, de dentro da kombi e de dentro do carro, já que queria “mostrar o que é em volta de mim”, ou seja, a loja Vivo, o *McDonald's*, o Parque Moinhos de Vento, a Avenida Goethe e os prédios. Através da janela do seu quarto, tendo a preocupação de que as grades não aparecessem - “Botei ela bem colada aqui na grade e na parede”, Victória mostrou parte do seu mundo. Mais do que isso, argumentou as vantagens de fotografar do nono andar: “Aparece mais coisa; porque, se eu tiro de baixo, eu tenho que inclinar toda a máquina; se tem o sol, não vai aparecer direito, vai refletir o sol”. Ela também justifica que são lugares com que tem contato diariamente: “Vejo todos os dias; se olhar para o lado, eu vejo isso aqui”.

Ela demonstra uma relação de curiosidade ou medo, ou somente tem opinião sobre os prédios fotografados: “É bonito e pequenininho”. “Este outro “pegou fogo e ainda está de pé”. O prédio onde a madrinha mora também foi fotografado, e, além dessa referência, Victória relata um crime envolvendo três pessoas de uma mesma família, “aquele cara

assassinou a sogra, o sogro e a esposa. Sorte que a minha dinda estava em Miami”, durante o ocorrido. A madrinha, “que é cheia dos compromissos”, geralmente viaja bastante, trazendo presentes de diferentes lugares.

Ao tirar a foto da passeata da “Corrida pela Vida”, uma campanha que busca a participação da comunidade na arrecadação de fundos para o Instituto de Câncer Infantil, Victória teve a preocupação de “botar o foco no meio da tela” da janela do gabinete, de modo que omitisse as grades. Ela demonstra pleno conhecimento sobre os objetivos e ações da campanha, ressaltando: “cada camiseta é cinco reais que vai para o hospital”.

Como mora em frente ao Parque Moinhos de Vento, adora freqüentá-lo por achá-lo bonito. Faz parte das suas atividades caminhar com a mãe, dar comida para os patos, andar de bicicleta, brincar na pracinha e encontrar amigas eventualmente. Ainda quando recebe a visita da avó e da prima, gosta de ir ao parque para tomar chimarrão e brincar de pega-pega. Ela tirou quatro fotos do parque, todas do interior para o exterior, ao ir ou retornar da escola. A sua preocupação era mostrar o principal símbolo do parque, a escultura de ferro; certa vez, quando a kombi passava pela Avenida Goethe, ficou “bem perto da janela”, procurando o melhor ângulo.

O *Shopping* Moinhos de Vento assim como o Hotel Sheraton podem ser vistos da janela do quarto de Victória, e é lá que a família geralmente almoça aos sábados e domingos. Ela decidiu fotografar o *shopping* de dentro para fora, estando na praça de alimentação “bem no fundo”, porque queria “tirar um pouco do *shopping* e um pouco desse prédio; quando o meu dindo veio para Porto Alegre, ele trabalhou aqui”. Dentre as lojas de sua preferência estão: Lilica e Tigor (moda infantil), Nanda *Blue* (moda feminina), *Kids* (moda infantil), Terra de Gnomos e Duendes (“é uma coisa lá com uns brinquedos, tem um brinquedão gigante”). Também vai ao cinema com a prima.

Em sua opinião, “tem comida boa” na cadeia de lanchonetes *McDonald's*, principalmente o *Mc Lanche Feliz*, “pão, carne e queijo!” Mas mais do que isso, é geralmente atraída pelos brindes que são dados na compra desse lanche. Dentre todos os brindes, Victória destaca a preferência pelos cachorrinhos, que, em 2004, eram distribuídos em par com uma casinha, e ela acabou colecionando 12: “Eu comi cinco e meus pais comeram dois, daí vai ser sete e eu ganhei mais cinco”. Parece, porém, que os 12 cachorrinhos e suas casinhas ainda não são suficientes; certa vez, ela chegou a me pedir que comesse o lanche e lhe desse o brinde em seguida. Para se deslocar de carro, é necessário que Victória e os familiares passem pela quadra da Rua 24 de outubro, onde se pode encontrar uma lanchonete do *McDonald's*: “Eu amo, só que a minha mãe não deixa eu ir porque engorda demais... é raro ir ali”. As memórias

da infância inicial também a motivam a fotografar o *McDonald's*: “Adoro esse carrinho; quando eu era menor, eu subia aqui, escalava ele, daí depois, quem é que diz que eu saía? Meu pai tinha que me pegar no colo”.

Caso não tenha uma necessidade extra, Victória visita o pediatra uma vez ao ano e, em uma dessas visitas em 2005, resolveu fotografar a fachada do consultório de forma que aparecesse a placa: “clínica de atendimento pediátrico”. Além de exames de rotina, o pediatra aplica vacinas nela, “e ele me deu uma bala depois”, pesa-a e mede-a. A menina tem sido assistida pelo médico desde bebê e reforça que ele a trata “muito bem”, nas consultas que duram 30 minutos. Ela compara o seu médico com o da colega: “Foi mexer no ouvido dela e, quando tirou, saiu o tímpano junto; daí ela fez cirurgia para botar o tímpano de volta”. Além disso, Victória também consulta esporadicamente uma dermatologista, com quem fez um tratamento para remover as verrugas, “eu tinha até foto com o pé assim”. O prédio onde é o consultório da médica foi fotografado, “porque achei muito bonito; é ali depois do *Habib's*”.

No mês de outubro de 2004, aconteceram, em todo Brasil, as eleições para prefeitos e vereadores, e, em Porto Alegre, tratou-se da disputa entre Raul Pont, do Partido dos Trabalhadores (PT), e José Fogaça, do Partido Popular Socialista (PPS). O bairro Moinhos de Vento apoiava quase unanimemente o candidato do PPS, o que também podia ser percebido pela forte propaganda no local, assim como a “panfletagem” de final de semana. Victória esteve amplamente envolvida com a campanha nos finais de semana, mostrando o seu apoio ao candidato José Fogaça, panfletando na esquina da Avenida Goethe com a Rua 24 de Outubro. Portando uma grande bandeira e diversos “santinhos” do candidato, sua diversão era ir para a “esquina da Vivo”, na companhia da prima, para “fazer propaganda”. Argumentando com a mãe, que solicitava que ela permanecesse na calçada, já que “os carros são perigosos”, Victória assegura que esperaria o sinal fechar para se aproximar dos motoristas. Ainda diante da conseqüente proibição da mãe, a menina se nega a obedecer e replica: “se é para ficar na calçada, eu nem precisaria sair de casa”.

Ela não tem certeza se a loja do supermercado Zaffari que fotografou fica na Rua Coronel Bordini ou na Avenida Cristóvão Colombo, mas afirma que a mãe opta por fazer as compras nessa cadeia de lojas. Ela sabe que há coisas que pode escolher, mas outras que não pode quando acompanha a mãe, “que vai com tudo anotado”.



Matheus

outubro 2004



Matheus

abril 2005



4.5 MATHEUS

Matheus prefere ser chamado de Mate, tanto pela família, quanto pelos amigos. Tem seis anos (2004), é branco, tem olhos claros e pertence a uma família de classe média. Mora em um aconchegante apartamento na região de intersecção dos bairros Moinhos de Vento, Auxiliadora e Mont’Serrat, com suas irmãs Bruna (12 anos, em 2004) e Gabriela (4 anos, em 2004), e seus pais.

Andréa, a mãe, aluga brinquedos para festas de aniversário e demais eventos de crianças; assim, como essas atividades ocorrem geralmente aos finais de semana, sempre acompanhou os meus encontros com Matheus. O pai trabalha no Centro Administrativo Fernando Ferrari, no bairro Praia de Belas em Porto Alegre, e esteve presente eventualmente nos encontros ocorridos à noite. Em relação a casa, o trabalho do pai “não é bem longe, mas é longe”. Embora não lembrasse quando havia fotografado o prédio, Matheus asseverava que tinha sido “a foto 12”.

Matheus me foi indicado pela diretora da Escola de Educação Infantil Pequeno Mundo, onde estudou até o final do ano de 2004, que, por sua vez, recebeu referências da minha pesquisa através de uma amiga cujos filhos estudaram na mesma escola. A diretora mostrou-se motivada a ajudar desde o início, garantindo que conversaria com mães “bem legais” sobre a possível participação dos seus filhos. O desafio não pareceu muito difícil: em poucos dias, ela me daria um retorno sobre um menino que era “um amor” e que não só queria participar, como havia coincidentemente ganho uma máquina fotográfica de aniversário.

Durante as duas sessões de fotos que, em sua maioria, mostram locais do itinerário da sua casa para escola ou da sua casa para a casa da avó, Matheus foi acompanhado pela mãe, que é quem busca e leva os filhos para a escola e acompanha as suas rotinas. Segundo Matheus, “o pai sempre, quase sempre sai, no meio das sete ou das oito, para trabalhar. Então ele volta bem tarde, não muito tarde, mas volta tarde”.

O menino criou a sua própria metodologia para tirar as fotos e explica que “cada vez pensava mais rápido”, e que conseguia planejar melhor os lugares que desejava fotografar: “Eu pensei em um lugar, tá? Tá, daí foi. Eu vou de carro, eu saio, daí eu tiro. Vou até na frente, sabe?”. Já na segunda sessão de fotos, Matheus ressalta que “não escolhi nenhum horário, daí, quando eu ia para a aula, a mãe pára o carro para mim tirar”.

As conversas com ele foram extremamente importantes para traçar o rumo da pesquisa. Se, desde o início, eu me questionava sobre os possíveis retornos a curto e longo prazo que eu poderia dar às crianças e suas famílias, Matheus, em poucos segundos,

solucionou o problema. No dia 13 de abril de 2005, ele me questionou sobre quando eu lhe daria uma fita gravada com todas as nossas conversas. A princípio, eu não havia pensado sobre essa possibilidade e respondi que havia planejado dar-lhe a transcrição das fitas. Ele então fez dois pedidos: queria uma cópia da fita e a transcrição da fita escrita à mão, “porque quero apagar o que eu não concordar”. Em seguida, entendendo que eu imprimiria a transcrição, aceitou que eu lhe desse uma cópia em letras maiúsculas, com intervalo entre as linhas, para que ele riscasse e escrevesse em cima, caso algo estivesse “errado”. Mais do que isso, Matheus me alertou de que, encerrando uma etapa da pesquisa, precisava compartilhar com as crianças algo concreto da participação delas.

4.5.1 Família

A participação de Andréa foi importante no decorrer dos encontros, não só para ajudar Matheus a se sentir confortável com a minha presença, como, muitas vezes, a sua intervenção foi preciosa ao adaptar as minhas perguntas a uma linguagem mais familiar aos dois. Um exemplo foi quando perguntei: “Por que tu tiraste a foto do mercado?”, e antes que Matheus respondesse, a mãe traduz: “Do super?”. Mais do que isso, a mãe chegou a fazer perguntas complementares ao menino, enriquecendo as nossas conversas e respondendo às minhas perguntas, mostrando o seu ponto de vista (por vezes diferente). Cumplicidade é um outro elemento que pode ser percebido no decorrer da pesquisa entre mãe e filho; em uma entrevista, a mãe lembra uma frustração de ambos: “Onde é que a gente foi tirar outra foto, que a gente se preparou e não tinha mais filme?”. Matheus responde: “Eu apertava, apertava, estava trancada. Estava duro, duro, duro, duro”.

Pela manhã, Mate geralmente fica em casa, assistindo à televisão. A mãe critica esse comportamento, relatando a sua falta de vontade de fazer outras coisas nesse turno, “agora nem quer ir mais para a escola; só aqui...”. Ele almoça em casa, “às vezes só com a Gabi; às vezes só com a mãe; e às vezes com a Gabi e a mãe”. Já que a irmã mais velha, Bruna, estuda pela manhã, ela não chega a tempo para fazer a refeição com a família, nem o pai, que almoça no trabalho. No ano de 2004 e início de 2005, Andréa buscava Bruna da escola ao meio-dia e levava os filhos menores para a escola à uma da tarde, porém garante que, ainda em 2005, Bruna começaria a se deslocar de ônibus da escola para casa. Mate confessa que gosta de conversar enquanto almoça, o que a mãe confirma: “não quis sair da mesa, né, Mate?”

O resultado das fotos o surpreende, e, ao ser perguntado sobre isso, Matheus analisa que as fotos são muito diferentes da imagem que vê através do visor da câmera: “O buraco é desse tamanho, já a foto é desse” (mostra com as mãos que a foto é imensamente maior). Um

exemplo interessante disso aparece claramente quando observa as fotos da segunda tomada. Percebe que partes do carro da família aparecem nas fotos, sem que ele tivesse se dado conta no momento da escolha dos lugares: “Se essa parte tivesse aqui, o carro estava inteiro”.

A casa da avó, no bairro Chácara das Pedras, é outro ponto de referência para mostrar lugares que chamam a atenção de Matheus. No *Shopping* Iguatemi, Matheus gosta de ir às lojas de brinquedos, de comprar roupas, assim como de jogar – “sabe aqueles videogame que tem, né?”. Aprecia todos os jogos do fliperama, assim como costuma assistir aos filmes no cinema do *shopping*. Considerando que o maior número das lojas do lugar é voltado para adultos e que existem poucas lojas de brinquedos, Matheus pensa que o *shopping* “é mais para adulto”. Nos dias em que Matheus dorme na casa da avó, geralmente pode locar filmes na *Blockbuster*, já que uma filial fica perto da casa dela. Ele demonstra especial interesse pelo filme do “Jimmy Neutron”, mas ressalta que gosta de vários outros. No caminho para a casa da avó, fotografou a loja Saravauto, onde, no futuro, pensa comprar um carro.

4.5.2 Escola

O estudo de caso de Matheus é particularmente interessante por ter sido possível acompanhar a sua transição da educação infantil para a primeira série do ensino fundamental. Embora ele tenha optado por fotografar alguns dos mesmos lugares da primeira sessão, fica clara a sua maior articulação de idéias e argumentação a partir da segunda experiência. Com medo de ter feito algo errado, Matheus busca confirmação: “tu disse que eu podia tirar foto repetida!”. Alguns aspectos destacam-se: se, em 2004, a escola de educação infantil era considerada “a nossa escola”, a partir de 2005, passou a ser a “escolinha da Gabi”. O “colégio da Bruna”, o Bom Conselho, passou a ser a “minha escola”.

Ele assegura que o que mais gostava de fazer na escola de educação infantil era brincar no pátio, em ambos: “no de areia e tem pátio só de brinquedo”. Também menciona outros lugares como a sua sala de aula e o salão, onde, em dias de reunião, as crianças assistem a filmes.

No ano de 2005, como já estava apto para ir para a primeira série, Matheus passou a estudar no Colégio Bom Conselho: “Eu entrei em março, foi meu primeiro dia de aula”. Combinando com a escola, até a mochila é nova, do que se mostra orgulhoso. Já no início, ele percebe muitas diferenças entre as escolas, especialmente no que se refere à fila: “Porque eu tenho que estar lá na fila à uma hora, uma da tarde, e entro uma e meia”. Além disso, ele tem que ficar atento ao sino, uma vez que, “quando bate o sino, eu tenho que subir”. O número de professoras na escola nova é muitas vezes maior do que da antiga escola. Matheus diz que

gosta muito do novo lugar, principalmente “porque lá é legal e tem recreio”, no entanto enfatiza que nunca havia tido seu recreio cortado e repete: “Eles cortam o lanche, que daí o lanche é na hora do recreio”.

Expressando a sua noção de tempo sobre o quão breve é o recreio, Matheus menciona que este dura somente “um minuto e meio; começa às três horas, demora um pouco, daí, eles vão no recreio, nem acaba as três horas ainda, a gente já tem que subir”. Também fala sobre a nova sala, uma vez que a escolheu para uma foto: “é bem grande”; logo explica que a foto só retratou a parte frontal e o quadro, mas que há muito mais espaço para as outras mesas e cadeiras. Ele também me mostra onde costumava sentar nos primeiros dias de aula, tocando de maneira sutil nos temas sobre amizade e adaptação às regras da nova escola, “porque mudaram as mesas, agora são duas com duas”.

Após o primeiro mês no Colégio Bom Conselho, Matheus ainda não havia diferenciado os colegas legais dos não-legais, isso porque algumas situações de conflito já ocorreram. Sobre Gabriel, “igual Gabriela” (referindo-se à irmã), afirma: “Não sei o que dizer”, enquanto que sua opinião sobre Pedro Henrique é mais definitiva: “Eu não gosto dele”. Os motivos seriam dois: “Ele já pegou o meu lugar na fila”, embora a fila seja organizada por ordem alfabética, e “ele incomoda os outros”. No evento da fila, Matheus assegura que estava no lugar apropriado, quando Pedro Henrique “chegou, pegou e ficou no meu lugar”, e, mesmo sem sucesso, chegou a reclamar à professora de artes que “não conhecia ele” e, portanto, nada fizera.

Já as professoras “são mais ou menos legais”; em sua opinião, “elas gritam muito”. A análise da mãe sobre o mesmo tema é interessante. Ela não só concorda com a atitude das professoras, “devem dar uns gritos lá de vez em quando”, como se coloca no lugar delas, “eu iria colocar todo mundo na linha”, inspirada pelos problemas que enfrenta por trabalhar em casa. Ela se depara com situações complicadas quando precisa dar um telefonema: “Eu vou para o quarto e eles vão atrás; a casa é muito grande, né? E eles ficam; eu me viro e está ele e a Gabi”. Já Matheus não concorda com a mãe e a acusa de estar “toda hora no telefone”.

O menino também descobriu que, na nova escola, deve chamar as professoras pelo nome ou por “profe”, e lembra que, em certa ocasião, quando a professora faltara e fora substituída por outra, ele a chamou de “oh tia, isso; oh tia, aquilo...”, mas se deu conta de que “não, não pode!”. No decorrer das conversas sobre a segunda sessão de fotos, a mãe e Matheus narram uma situação de atraso à escola; ele atribui ao tempo que dedicou às fotos, enquanto que a mãe culpa o menino por ter conversado demasiadamente durante o almoço. Matheus é sincero ao afirmar que o seu envolvimento com a pesquisa “atrapalhou a minha

aula; eu cheguei, já tinha tocando o sino e já estavam trabalhando”. Sendo mais específico, ele se aproxima de outra diferença já observada: “Nesta escola, eu nunca posso faltar; na outra, eu podia faltar qualquer dia”, porque afinal lá “não ensinavam nada” e uma vez que agora se ensina, “só posso faltar nas férias”. Rapidamente, ele notou algumas das diferenças entre a escola antiga e a atual: além de ter “mais trabalhos”, são “muito mais difíceis”. Ainda que “as coisas que eles dão para a gente fazer é difícil”, ele mostra prazer quando se dá conta de que está aprendendo a ler.

A antiga “escola da Bruna”, hoje “minha escola”, também é um ponto de referência espacial para a localização de outros lugares. Embora não tivesse a intenção de fazer uma montagem, Matheus fotografou a Rua Ramiro Barcelos na altura do Colégio Bom Conselho e sua imediata continuação, o que chamou de a “rua” e a “lomba”. Seu objetivo era, por sua vez, mostrar dois lugares de que não gosta, a princípio sem nenhum elo entre ambos, mas, ao observar as fotos, percebe uma relação: “essas duas são bem parecidas de pertinho, e essa aqui é quando tu está indo para essa aqui”. A rua “é um pouco acima da lomba; se tu for mais para trás assim, tu está no colégio da Bruna”.

Também assume que não gosta da Rua André Puente, transversal à Ramiro Barcelos: “começa a lomba e para cá, oh, tem assim pedra”. Como a rua não é asfaltada, Matheus não gosta do impacto que o paralelepípedo provoca no carro, “o carro balança assim; fica meio ruim; o paralelepípedo é o pior que eu já vi; ele balança muito forte o carro”.

O chafariz, na intersecção das ruas 24 de Outubro e Mostardeiro, chama a atenção pela sua beleza, assim como a idéia de que ali “dá para tomar banho”. Esse lugar faz parte do seu itinerário para o Colégio Bom Conselho, quando levava a irmã ou quando ele mesmo passou a estudar lá. Na segunda tomada, Matheus opta por fotografar o chafariz novamente, “a cachoeira”, porque acha legal e bonita. “Tu viu que ficou o reflexo da água aqui? Se olhasse assim, seria a mesma coisa; daí seria outra coisa”.

Ao falar sobre o posto de gasolina, garante: “O posto é uma coisa muito fácil de falar, sabe por quê? A gasolina entra dentro do carro para ele andar”. Matheus justifica a segunda foto do posto, pois, “para ir para a aula, para outras coisas, a gente tem que abastecer o carro”. Além disso, ele chamou a minha atenção para a presença do carro nas fotos da segunda tomada. A segunda foto tirada do posto motiva Matheus a descobrir certos detalhes que o deixam completamente impressionado: “Tu viu que, em quase todas as fotos, apareceu a frente do carro?”

4.5.3 Bairro

A participação da mãe foi fundamental para motivar Matheus a expressar o seu conceito de tempo e espaço. Ele pergunta: “primeiro a gente passa por onde? Então bota em ordem isso aí (as fotos, em ordem espacial), vai lá, vamos!” Ou ainda: “Mostra o trajeto certo aí. Primeiro vem?”. Matheus responde: “A gente sai de casa, passa lá na Gabriela (escola de educação infantil), pega essa rua assim. A gente passa pelo banco – o Banrisul, em que a mãe tira dinheiro. Depois no *Mc*, depois a gente dobra para lá, tem o Parcão e tem o posto que tem a cachoeira (sic chafariz), que é logo do lado do colégio”. Fica claro que Matheus está construindo o seu conceito de bairro, por agrupamento de todos os lugares que ficam próximos à sua casa. Embora não soubesse o nome do bairro, até porque se localiza na intersecção de três, é possível identificar, em seus relatos de 2005, a expressão “no meu bairro”.

Nos encontros posteriores à primeira sessão de fotos, perguntei a Matheus sobre a localização de alguns lugares, tendo a sua casa como referência. Seria ingênuo não admitir que isso influenciasse o seu modo de categorizar as fotos, resultando em quatro grupos: perto de casa (*McDonald's*, Parque Moinhos de Vento, escola de educação infantil, *Habib's*, Bar da Pia), perto do colégio da Bruna (posto, a rua, a lomba, o chafariz), perto da casa da avó (*Shopping Iguatemi*, *Blockbuster*, loja de carros Saravauto) e não é bem longe, mas é longe (trabalho do pai).

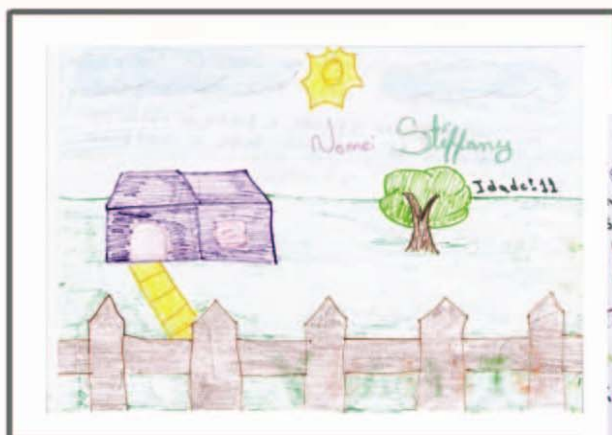
Sem dúvida, por ainda ter forte vínculo com a família, a casa aparece como um dos principais cenários das nossas conversas, mesmo que Matheus não a tenha fotografado. É a partir da proximidade ou distância da casa que aparecem outros lugares significativos na vida de Matheus. O Bar da Pia fica na esquina da sua casa e consiste numa espécie de minimercado de bairro (o nome verdadeiro é Minimercado do Beto, o pai da Pia), onde se podem encontrar frutas, verduras, alguns produtos de cozinha e limpeza. O menino diz que já freqüentou mais o bar “quando nós era pequeno; nós ia lá comprar bala”. Para exemplificar que agora só vai “de vez em quando”, relembra que sua última visita aconteceu num domingo, quando não só brincou como chupou um picolé. Pia “é um pouquinho maior do que a Gabi” e estuda, em 2004, na mesma escola de educação infantil que Matheus e a irmã.

Uma das lojas do *McDonald's* encontra-se perto da casa de Matheus. Além do lanche, Matheus mostra especial interesse por outros elementos “Nós sempre pegamos um *Mc Lanche Feliz*, daí tem brinquedo, né?”. Na segunda sessão, ele optou por fotografar outra loja, essa mais perto da escola, e diz que, sempre que tem algum aniversário, vai ao “*Mc*”.

Além de brincar, Matheus aprecia ir ao Parque Moinhos de Vento para alimentar os “patos” e andar nos balanços construídos com pneus. Embora existam balanços individuais, de madeira, ele prefere aqueles de pneus, porque “entra mais gente; dá umas cinco (crianças) eu acho... é um pneu tipo de caminhão”. Além disso, “esse rio⁴⁹, que eu adoro... eu peguei e tirei duas fotos do rio”. Matheus se preocupa em explicar cuidadosamente que as duas fotos não só foram tiradas com o intuito de serem conectadas, já que se trata de uma continuação, e que retratam ângulos diferentes: “eu tirei essa metade do rio; eu tirei essa outra metade do rio; e daí ficou duas metades”.

Ele também gosta da cadeia de *fast food* *Habib's*, porque “também vem brinquedo”. Na primeira vez em que foi, teve a opção de escolher um boné ou uma máscara do “Incrível Hulk” e ficou frustrado em escolher a máscara e tê-la quebrado rapidamente: “era de plástico”. Ele assegura que não é um freqüentador assíduo do restaurante.

⁴⁹ Lago artificial que conta com peixes, tartarugas, gansos e marrecos.

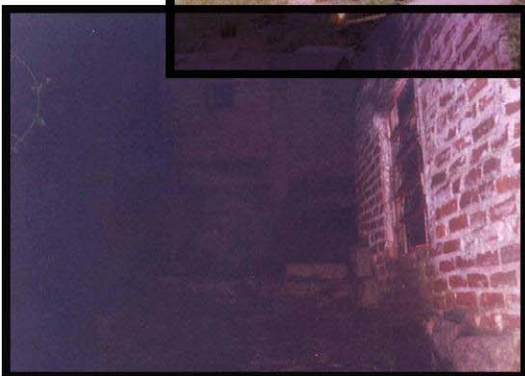


Eu sou muito sincera e consigo fazer as
 pessoas rirem quando eles ou elas estão triste,
 sou um pouquinho agitada e queta, eu estou no
 3º ano, na Alan, lá é muito legal e aonde eu
 fico todas as tardes eu aprendo muitas coisas
 Meu nome é Steffany
 Eu tenho 11 anos
 eu estudo, to na 5ª série, nunca rodei, eu sou
 líder da minha turma.

STEFFANY

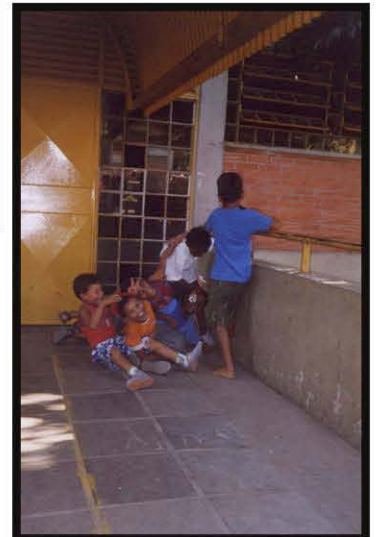
Adriane

novembro 2004



Adriane

março 2005



4.6 ADRIANE

Adriane tem nove anos (2004) e vive no bairro Bom Jesus com a sua família. É afrodescendente, tem olhos escuros e se considera criança, pois, afinal, “a recém, tenho nove anos”. Em 2004 e 2005, esteve levemente acima do peso, o que a sua mãe justifica: “ela está sempre com fome!”. No início da pesquisa, permitiu que eu a chamasse de Tiquinha, seu apelido entre os familiares e amigos, entretanto pediu que eu voltasse a chamá-la de Adriane no início de 2005. Ainda que não tenha nomeado o credo, ela diz que é religiosa e freqüentava a “escolinha da igreja, que não é mais igreja, agora é um bailão”.

A maioria dos encontros aconteceu no Centro de Educação Ambiental da Vila Pinto, onde a mãe, Xuxa, trabalha, sendo que outros foram realizados na casa da menina, com a presença da mãe, das irmãs e do sobrinho bebê. Certa vez, até uma vizinha que, na época era colega de Xuxa, estava presente e pôde ver e comentar as fotos. Nas primeiras visitas, era possível perceber um sentimento de hostilidade e desprezo por parte da irmã imediatamente mais velha que Adriane, Stéffany. Sem que eu soubesse, ela teria ficado chateada por não participar da pesquisa, expressando o seu descontentamento para a família, o que Adriane reporta: “ela quer fazer a pesquisa; vive pedindo para minha mãe”. Ainda que eu tentasse me aproximar de Stéffany em situações diferentes, no galpão de reciclagem e em casa, ela nem me cumprimentava.

Já, na visita em que convidei Adriane a desenhar a si própria, Stéffany aproximou-se e de imediato atendeu ao meu convite para fazer o seu desenho, como também escreveu uma apresentação: “Sou muito sincera; eu consigo fazer as pessoas rirem quando eles ou elas estão triste. Sou um pouquinho agitada e quieta. Estou no SASE⁵⁰, na Alan, lá é muito legal, é onde fico todas as tardes e aprendo muitas coisas. Meu nome é Stéffany. Eu tenho 11 anos. Eu estudo, estou na quinta série, nunca rodei, sou líder da minha turma (2005)”.

Adriane atendeu prontamente ao meu convite para escrever no diário, apenas reclamando, no início, da cor do caderno, que, sendo azul, ia contra a sua preferência de cor – vermelha, influenciada pelo time de futebol pelo qual torcia: o *Sport Club Internacional*. Partes do diário foram lidas por ela durante as nossas conversas, e é interessante destacar que Stéffany aproveitou as horas de sono da irmã para registrar as suas impressões, o que foi denunciado pelo erro das datas: em vez de escrever janeiro de 2005, ela escrevera fevereiro em todas as páginas. Após um período de menos de três meses, Adriane desistiu desse

⁵⁰ Programa oferecido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, por intermédio da Fundação de Assistência Social e Cidadania (Fasc), em convênio com outras instituições. O objetivo é promover oficinas educativas nas áreas de dança, esportes e aprendizagem às crianças de 7 a 14 anos, no turno inverso ao da escola.

instrumento; ainda que gostasse de escrever, “eu não tenho mais tempo: sempre na escola, sempre na escola; é escola, sucaratê, escola, sucaratê”.

Adriane rompeu a relação convencional entre o pesquisador e o pesquisado, quando, tomando em suas mãos o gravador, anunciou: “Agora eu quero falar sobre ti!”, buscando várias informações sobre a minha vida pessoal. Eis as perguntas: “Qual é o nome do teu pai? Quantas irmãs tu tem? Uma só, só tu? Ah, então é duas? E o nome da tua mãe? O sobrenome? E o teu nome e sobrenome? Tu estuda, na faculdade? Tu trabalhou bastante para fazer faculdade? Quantos anos tu tem? Da tua mãe? Da tua irmã? Do teu pai? Ah, então tu é mais velha que a tua irmã? A tua mãe é bonita? Então, é só isso”. Sempre demonstrando interesse pela pesquisa, Adriane ainda complementa: “A máquina é bonita!”.

4.6.1 Família

A família de Adriane é formada pela mãe, Ivanise, que prefere ser chamada de Xuxa, as irmãs Débora (19 anos, 2004) e Stéffany (11 anos, 2004), os três irmãos (12, 15 e 17 anos, 2004). O padrasto Ismael e o filho de Débora, recém-nascido, também co-habitam a casa, entretanto Adriane acrescenta que o sobrinho “não conta, porque não é meu irmão”. Por outro lado, ela também preserva a idéia de família relacionada com um grupo amplo de parentes, que necessariamente não precisam ter o mesmo sangue, como, por exemplo, quando fotografou o “vô emprestado”. Enquanto o sobrinho é “brincalhão”, e, por isso, conquistou a afeição da menina, o “vô é legal, porque me dá dinheiro”.

A família mora no mesmo terreno que uma das irmãs de Xuxa, mas nos fundos. A casa é muito simples, construída com madeira, e apresenta diversas precariedades, tais como: telhas quebradas, ausência de assoalho, buraco nas paredes, ratos e insuficiência de móveis. Além disso, “chove na cozinha e depois, para limpar, não vai dar, porque está cheio d’água”. A menina conclui: “Aquela lá (a casa) está muito velha!”. O pátio não é pavimentado, o que nos dias de chuva se torna escorregadio e mesmo movediço, e conta com a presença de algumas galinhas e cachorros soltos. Não só Xuxa como também Adriane demonstram motivação pelo plano da “casa nova”, reunindo esforços para economizar dinheiro para a futura construção.

Dentre as atividades domésticas desempenhadas, Adriane ajuda a cuidar o sobrinho bebê, e inclusive, em um dia de encontro, eu a interrompi na tarefa de alimentá-lo com “caldinho de feijão”. Ela também cozinha, “porque o resto dos meus irmãos (exceto Débora) não sabe fazer comida”, então ela eventualmente prepara o almoço: “feijão, arroz, ovo com lingüiça, massa, molho de massa, guisado e pirão”. Foram várias as vezes em que não só

presenciei, como até ajudei Adriane a levar as marmitas para o almoço de Xuxa e Ismael no galpão.

Episódios envolvendo sanções físicas são narrados por Adriane frequentemente, mostrando que essa forma de resolução de conflitos é recorrente na família, envolvendo diferentes membros. Alguns exemplos foram dados, como o dia em que Stéffany era responsável por cuidar do sobrinho e acidentalmente o deixou cair no chão; ao perceber o choro do bebê, Xuxa “quase deu nela, mas ela correu”. Toda a família é legal, exceto a irmã Débora, que é “boba, ela dá em mim”, e mesmo que Xuxa saiba e xingue, “não adianta!”. Ainda em outra situação, quando derramara café na mesa, o irmão teria batido nela, assim como fez no dia em que Adriane preparou o almoço, mas não quis comer. A sua conclusão é que, como “eles têm vontade, todo mundo tem que bater um pouquinho”. O seu próprio exemplo é dado: “Eu bato na Stéffany... Ela mexe comigo e eu dou nela; dou no Fábio também”.

É interessante notar que os parentes mais próximos não permitiram que Adriane fotografasse as suas casas. A avó materna proibiu: “Não, a casa está muito feia”. Já Xuxa disse que “estava arrumando a casa” e logo solicitou que a menina desistisse do plano. Adriane lamenta as proibições e assegura que, se tivesse tido oportunidade, teria feito as fotos escondida. Assim, ela optou por fotografar as casas de outros parentes, com a autorização dos mesmos, ou então, escondida, à noite. No mesmo terreno onde a avó paterna, já falecida, morava, Adriane fotografou a casa da sua tia Maria – “que tem um cachorro muito bonito e ainda um coelhinho e uma prima que se chama Mate”; a casa da tia Vera e dos primos Tatiana, Daniel, Guilherme e Tauana; o porão onde o pai dorme. Ela gosta de visitar esses parentes porque, além de brincar com os primos, faz refeições e assiste à televisão. Especialmente com uma prima que “é doente, ela não enxerga”, Adriane gosta de brincar de mamãe e filhinho e de fazer comidinha. Comenta que não sente saudades do pai, assim como não tem interesse em visitá-lo, porque “ele não me dá coisa para comer; na casa dele, só a irmã dele me dá comida”.

É bastante recorrente, nas conversas com Adriane, a emergência de assuntos ligados à qualidade das relações familiares, o que aparece em vários exemplos da sua própria postura em relação aos outros: “Eu sou legal, como todo mundo é comigo”. A dúvida sobre o comportamento dos seus colegas de escola com possíveis “avós doentinhos que já estão em cadeiras de rodas” é um exemplo, assim como as atitudes do vizinho Dênis, que “não dá valor para a mãe dele”. Mesmo em situações-limite, quando apanha da mãe, Dênis não só demonstraria indiferença, como ainda “tira sarro”, o que faz com que Adriane conclua que a

obrigação de ser uma pessoa cortês extrapola as relações de parentesco e amizade: “Tem que ser legal até com os estranhos”. Ainda o tema “desobediência” ressurgiu nas conversas, o que a leva a apontar comportamentos inaceitáveis, porém observados entre os seus vizinhos: “tratar a mãe muito mal; tocar pedra, dar tapa na cara... um gurizinho chamou a minha mãe de vagabunda e ele tocou uma pedra na minha mãe”.

A menina demonstra certa angústia quando os irmãos saem à noite, não conseguindo dormir: “Eu imagino que os homens estão dando tiro neles”. O barulho de disparo de tiros à noite é referido por outras pessoas da vizinhança, mas, mais do que isso, eu mesma já o ouvi em uma tarde quando visitava Élide e Coroca. Adriane acredita que os disparos são feitos pelos “Bragé (sic Bagé), uns homens mau, que ficam fazendo guerra com os Miranda, num terreno baldio perto da ponte”. Com base nos relatos da mãe e da irmã, Adriane atesta que tanto os “Bragé”, que levam o nome porque um dos seus elementos encontra-se na cidade de Bagé, como os Miranda atiram em qualquer tipo de pessoa, inclusive em crianças; “eles só querem dar tiro”. Outros medos surgem à noite, como o de barata, rato e cobra. No caso dos ratos, eles realmente existem e como “não conseguimos matar ele, tão botando remédio, agora”. Frente às situações que não consegue resolver sozinha, “eu vou direto para a cama da minha mãe e começo a abraçar ela”.

No verão de 2005, uma excursão foi organizada para a praia Capão da Canoa, no litoral norte do estado, contando com a participação de algumas famílias do bairro. Toda a família de Xuxa se juntou ao passeio, e pequenos detalhes deixaram Adriane maravilhada, como a primeira experiência de dormir em um beliche, ver os surfistas na praia, presenciar uma operação dos salva-vidas. No mesmo verão, embora Adriane expressasse no diário o desejo de ganhar uma bicicleta de oito marchas, ela confessa a sua decepção quando reconhece as limitações financeiras da família: “A minha mãe não tem condições”. Além disso, as primas que têm bicicleta “pensam que eu vou cair” e evitam emprestá-la.

Há poucos metros da casa da menina, pode-se encontrar um prédio térreo de alvenaria, muito simples, que tem a frente voltada para a Rua A, que é asfaltada. No início das minhas visitas ao bairro, eu sempre evitava tomar os caminhos do beco, como atalhos, até a parada de ônibus, mas, por insistência, eu passei a ser acompanhada pelas crianças, que geralmente optavam pelo beco da frente da casa, ao lado do prédio. As senhoras que apanham sol em frente às suas casas, um bêbado eventual, o barulho das crianças na escola, as carroças e os carros se misturam com os “guris”, jovens traficantes que permanecem o dia todo no beco atrás do prédio. Dentro do prédio, algumas luzes coloridas e sempre uma música alta, de diferentes gêneros, como trilha sonora.

Ali já existiu uma igreja pentecostal, mas atualmente como “bailão”, o estabelecimento sofre freqüentes rejeições da clientela, dependendo do número de mortes do final de semana. Dido e dois amigos não só foram mortos como velados no prédio do “bailão”, e, como “ninguém mais vai ali”, Adriane acredita que o espírito do Dido “deve estar assombrando”. Ela teria visto o sangue escorrendo pelas escadas do beco, enquanto a vizinha, Dona Zaíra, acendera uma vela no local, “eu conhecia ele, eu fiquei triste”.

4.6.2 Escola

Adriane estuda na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, no bairro Bom Jesus, há apenas alguns metros da sua casa, no turno da tarde. No ano de 2005, ela frequenta a terceira série, porém apresenta dúvidas quanto ao ciclo ao qual pertence: “eu acho que estou no terceiro, me esqueci”. Ao total, foram 19 fotos tiradas na e da escola, o que aponta a sua relação com os amigos, o saber, os vizinhos, os espaços e lugares.

O pátio conta com uma imagem de Nossa Senhora de Fátima, que empresta seu nome à escola. Adriane acredita que a santa “dá ajuda para o colégio não cair”, uma vez que a escola onde a mãe estudou não contava com nenhuma imagem e fora completamente destruída depois de uma tempestade. Mesmo que um dos papéis da santa seja ajudar as professoras, “a ficar mais forte”, a menina exemplifica uma situação em que uma professora não foi apoiada: “Uma professora morreu... o marido dela deu um tiro na cabeça dela”. Além disso, em sua opinião, a santa também protege as crianças, “para não cair, não se machucar, para as crianças não tocar pedra no colégio”.

De modo geral, a escola é legal, “porque a diretora não xinga”, e, aprovando a atitude, Adriane diz que a mãe torce para que ela seja reeleita nas próximas eleições e “vai dar um voto para diretora”. Igualmente, ela gosta da escola porque oferece educação física uma vez por semana, que, para as crianças da segunda série, em 2004, era dada pela professora Tânia.

Na sala de aula, “tem que estudar e ouvir a professora e não falar com a professora quando ela está falando alguma coisa”, por isso, Adriane condena as atitudes de alguns colegas que não apresentam o mesmo comportamento. Os espaços e os tempos da escola estão bem definidos para ela: brincar é no pátio e na hora do intervalo, não sendo aceito que isso seja feito na sala de aula, exceto nos momentos em que “tem que fazer no quadro, tem que fazer no caderno, se é para desenhar ou para escrever”.

Os colegas demonstraram curiosidade ao verem a câmera e serem fotografados, pressionando Adriane: “Tu não vai mostrar as fotos?” A importância dos colegas é claramente

explicitada através do número de fotos tomadas na segunda sessão, o que ela explica: “Eu pensava que tinha que fazer uma pesquisa dos meus colegas também”. Algumas razões para a pesquisa foram apontadas: “Eu gosto deles; eles me tratam bem e eu trato bem eles; eles não falam nome para mim e nem para a professora; não atiram papelzinho na minha cara”. Embora pretendesse descobrir se os colegas são legais ou não e se eles “têm futuro” ou não, Adriane se dá conta de que já tem a resposta para ambas as questões. Além de gostar muito da companhia deles, “eles são legais”, ela garante que eles “têm futuro”, uma vez que “eles não falam nome para as professoras; eles obedecem às mães deles”. Reconhece que alguns não seguem à risca aquilo que ela entende como pré-requisito para ter “futuro”.

O colega Gabriel, por exemplo, “não obedece ninguém”, o que teria induzido a professora a conversar com a sua mãe, “ele está precisando de um pouquinho de apoio”. As atividades de apoio consistem no acompanhamento da mãe na realização dos temas, assim como na vigilância do aproveitamento do menino em sala de aula, o que representa um trabalho diário para a mãe de revisar se toda a lição foi copiada do quadro e se o caderno está completo. Adriane avalia que o desempenho de Gabriel teria melhorado depois da conversa da professora com a mãe: “Ele já está estudando bem”. Ela reforça que a ajuda da mãe tem limites: “Menos continha, continha ele tem que aprender sozinho”.

Contando com a ajuda da “sora” no momento de organização para a foto, fotografou os colegas na própria sala de aula em duas situações, o que foi avaliado positivamente pela menina, já que “nós escutamos os guris e os guris escutam nós”. Ainda que reconheça o seu “dedão” na segunda foto, o que bloqueou a imagem de alguns dos colegas, ela não demonstra maior incômodo. Ela também solicitou a ajuda da amiga, para que a fotografasse junto com os colegas. As fotos reveladas a motivam a pensar sobre outras questões da escola, tais como: a reprovação e o próprio estado de conservação do prédio. Percebendo a presença de Vinícius, o comentário imediato é “este aqui é de doze anos, rodou três anos”; observando as paredes da sala de aula: “não tem nenhum risquinho na parede, só tem aqui, que os grandes riscam”.

Muitos dos colegas são vizinhos e mesmo parentes, o que é automaticamente dito ao identificá-los nas fotos: “aqui é a minha casa, aqui é a casa desse aqui, e esse aqui, a casa é aqui”, ou “este é meu primo”. As relações de amizade e parentesco influenciaram a tomada das fotos, pois Adriane não sabia o nome de muitos dos meninos fotografados, mas os conhecia através dos primos mais velhos ou das amigas mais velhas das amigas. Sem dúvida, essa espécie de comunidade estendida é um reflexo e também reflete, as relações sociais mais amplas do bairro.

Andressa é considerada a sua melhor amiga, por apresentar características valorizadas por Adriane: “Eu conto segredo para ela e ela não fala para ninguém; ela só fala quando eu peço para falar”. Além disso, ao visitar Adriane, Andressa “brinca direitinho, pede para pegar as coisas para ver; se ela não pedir, eu amostro para ela; ela tem vergonha, ela vai lá na rua e pede para mim as coisas para ela ver”. Como prova da amizade, Adriane espera que a mãe compre um colar com um pingente pré-partido da “Sandy & Júnior”, para que possa dar a metade do coração para a amiga.

É claro que, por vezes, amigas deixam de ser amigas, o que pode ser exemplificado com os casos de Josiane e Mari, que não só abandonaram a amizade, como “botaram a minha prima contra mim”. Faz parte desse processo algumas fofocas e intrigas, ou seja, as meninas teriam convencido a prima de que “eu estou falando dela para Andressa e para os guris; falando nome, ela pensa isso, nome bagaceiro”.

Vale ressaltar que, dentre as fotos da segunda tomada, seis foram cautelosamente planejadas, ou seja, a menina pediu aos amigos que fizessem “poses”, isto é, “fazer uma careta bonita e uma careta feia, ou botar a mão na cintura”, o que ela teria aprendido com a mãe em outras experiências fotográficas: “Adriane, faz uma pose!”. A análise conjunta dessas fotos motivou uma discussão sobre os planos para o futuro, mas também sobre a inspiração para a foto, gerada a partir do exemplo de Lilieser: “Ela está muito linda; fez uma pose de modelo”. Segundo Adriane, as meninas que se preocuparam com as poses planejam ser “modelos”, o que consiste em “passar no palco com umas roupas diferentes”, ou “doutoras”.

Optando por uma ocupação diferente da de “*pop star*”, Adriane pensa em ser professora e advogada, inspirada pela professora que teria sido assassinada que desempenhava ambas as funções. Em sua opinião, uma advogada “defende os outros do perigo, da excelência – uma mulher ou um homem que bate assim com martelinho de pau; é quem defende o que não fez nada de errado”.

Foi explicado que, no passado, a cancha da escola estava “toda bagunçada”, e a nova diretora tratou de organizá-la, para que as crianças pudessem jogar vôlei, basquete e futebol. A menina se preocupou em fotografar as duas canchas, a dos “guris” e a das “gurias”, e entende que os espaços separados por gênero são necessários, já que é “para não se misturar, para não dar briga; que, sempre quando nós jogamos misturado, aí dá briga, e a professora tira a bola”. Adriane concorda com essa política, pois acredita que, se ocuparem o mesmo espaço, “os guris não deixam asurias jogar”. Na cancha das meninas, ela geralmente brinca de sapata, pega-pega, esconde-esconde, joga basquete e vôlei, esportes que a mãe e a irmã mais velha lhe teriam ensinado. É interessante perceber que, embora as canchas sejam separadas,

na foto da “canha das gurias”, aparecem três meninos: Marlon, Lucas e o vizinho “que mora do lado da minha casa”. Adriane “adora” um espaço próximo à canha das meninas, onde um palco é improvisado nas comemorações. Relembra que, organizando-se na forma de um coração, sua turma cantou uma música no dia das mães: “Cantamos, se mexemos e, às vezes, tocamos violão”.

Se é completamente aceitável que as canchas sejam divididas por gênero, a mesma opinião não é reproduzida nas fotos, quando meninos e meninas foram fotografados em diferentes lugares da escola, inclusive nas canchas. Adriane comenta: “porque eles são meninos, eles não têm direito de tirar a foto, de aparecer na foto?” Os meninos “às vezes são meio chatinhos, ficam desobedecendo à mãe deles”, o que é reprovado por Adriane, que mostra preferência por brincar com as meninas, principalmente porque “elas brincam direito, elas não brigam, não ficam fazendo arte, não falam nome”. Ao contrário do Jardel, “que quer mandar em todo mundo”, mas, além disso, “é chato e não gosta das pessoas”, Adriane e as amigas procuram “brincar direito, não tocar brinquedinho que machuca, nem acertar pedra nas outras pessoas que não têm nada a ver”. Embora a foto da canha coberta tenha saído “preta” e, portanto, o resultado não lhe tenha agradado, ela comenta algumas atividades que realiza nesse espaço da escola que é associado à liberdade, “a canha é um lugar livre, para as pessoas brincar; é onde eu jogo bola”.

Adriane faz questão de diferenciar aquelas amigas que pertencem à sua turma das mais velhas, primeiramente enfatizando a foto em que aparece juntamente com suas colegas: “Paloma, eu, Maíra, Josiane e Andressa – todas têm nove (anos)”. Como “tamanho não é identidade⁵¹”, mostra-se receptiva às amizades com pessoas mais velhas e mais novas. Exemplos dessa atitude aberta à amizade multietária podem ser encontrados nas fotos. Lilieser, sua prima, está na primeira série na mesma escola e não só brinca com Adriane na hora do intervalo, como a apresentara às suas colegas. Além disso, “Lili” está tendo aulas com a mesma professora que Adriane tivera na primeira série, o que é algo compartilhado entre as duas. Já Laís, colega de um dos irmãos e sua amiga, tem onze anos e chama a sua atenção por constantemente chamá-la de “Adriana”. Laís também a encontra durante o recreio e se mostrou disposta a seguir todas as solicitações para a foto, fazendo uma pose e soltando os cabelos.

⁵¹ Popularmente se diz no Brasil que “tamanho não é documento”.

A foto do pátio da escola foi tomada a pedido do primo, que “gosta daqui”. Adriane, entretanto, gosta de brincar no pátio do “Jardim” e, mostrando um cavalete grande de metal, no centro do pátio, ela fala das suas acrobacias: “aqui a gente pode subir, oh, e parar aqui”.

Em 2004, como parte das atividades da escola, a menina freqüentava a biblioteca todas as quintas-feiras, “onde eu sempre pego livro”. Em uma situação atípica, comentou a perda de um livro, ou melhor, “a minha mãe estava limpando a casa, aí eu deixei o meu livro em cima da cama e minha mãe pensou que era velho e botou fora”. A multa a ser paga nessas situações é de um real, que ela avalia como não cara.

4.6.3 Bairro

Adriane garante se sentir bem no galpão, porque gosta das amigas da mãe, da própria mãe e do trabalho que ela desempenha. Há de se considerar a rotatividade de trabalhadores no galpão, que é uma associação e não consegue garantir para os seus trabalhadores os benefícios do setor formal. A própria Xuxa “trabalhou, saiu, trabalhou, saiu, agora está trabalhando de novo”.

A menina tem pleno conhecimento de todo o processo, desde a chegada do lixo até o seu recolhimento. O lixo é trazido em tonéis para o galpão de reciclagem, e “todo mundo tem seu canto para separar o lixo” no galpão: “separam papelão, botam *pet* com *pet*, botam vidro com vidro, vidro para quebrar, separam latinha”, sendo depois encaminhado para a prensa, onde o padraço e Isabel organizam os fardos.

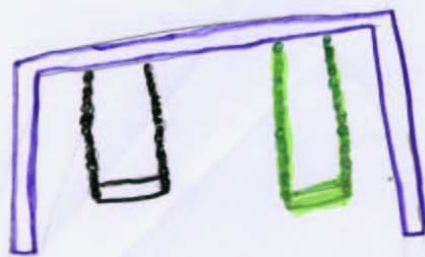
Por vezes, no período contrário à escola, Adriane costumava acompanhar Xuxa em seu trabalho, separando diferentes tipos de materiais e “desenrolando uns negócios para botar no papelão”. Mesmo proibida, assim como outras crianças, de sequer entrar no galpão, exprime o seu sonho: “quando crescer, eu vou trabalhar ali; eu acho legal”. Ela critica o processo de reciclagem do lixo no galpão, chamando a atenção para o fato de que, apesar da organização dos fardos, o “caminhão” demora longo período para realizar a coleta: “Esse lixo está aí desde o dia que eu tirei a foto (aproximadamente vinte dias)”.

O refeitório, construído para os trabalhadores do galpão, encontra-se no mesmo pátio dos outros prédios. “Ficou muito bonito”, na opinião de Adriane, que geralmente encontra a mãe no horário de almoço, ora para fazer a refeição, ora para alcançar as marmitas. Apontando na foto, ela mostra que o refeitório conta com a sua própria lixeira. Ainda que ache a estrutura bonita, ressaltando o diferente tom de azul das paredes, Adriane reconhece que existem pregos e vidros ao redor do prédio, esquecidos após a construção. Ela é

consciente de que esses restos de construção poderiam machucar as crianças e os próprios trabalhadores, que não raramente calçam sapatos e sandálias muito frágeis.

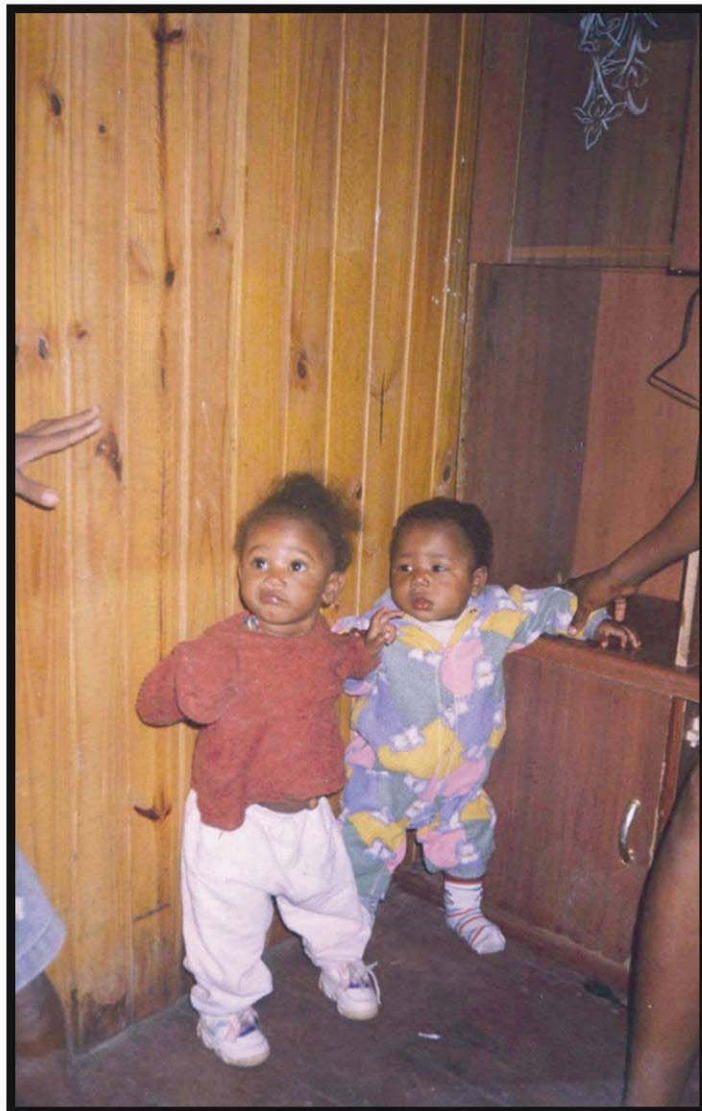
Anexo ao galpão de reciclagem, existe um centro educativo, comprometido com o oferecimento de cursos para crianças e adultos da comunidade, tais como: informática, corte e costura, cabeleireiro. Adriane e a mãe estiveram envolvidas em cursos de costura, e a menina expressa a sua preferência por fazer “fuxico”, ou seja, “uma bolinha, um negocinho assim, de flor”. Apesar de Xuxa não permitir que Adriane tenha os cabelos cortados, “porque ela quer que cresça o meu cabelo”, a menina não deixou de fotografar o salão de beleza, onde as aulas são dadas. Além disso, é o lugar em que acontecem eventos especiais, como uma festa que contou com a presença dos jogadores de futebol do *Sport Club Internacional*, “eles vieram aqui para apresentar o jogo deles”. Em 2005, Adriane ainda realizava “sucaratê” nas terças e quintas-feiras após a escola, uma oficina oferecida pelo centro, onde as crianças são estimuladas a experimentar diferentes materiais - latas, chocalhos, bambonas grandes e pequenas - na produção de diferentes sons.

ÉLIDA



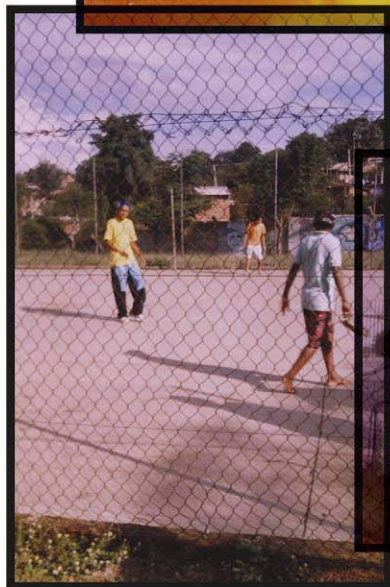
Élida

novembro 2004



Élida

maio 2005



4.7 ÉLIDA

Élida tem 12 anos (2004), é afrodescendente, vive no bairro Bom Jesus com a família formada pela mãe, Cristina (mais conhecida como Coroca); o pai, Delfino; os irmãos Henrique (16), Bruna (14), Dienifer (10), Maiara (6) e Artur (8 meses, em outubro de 2004).

Em um encontro prévio com Coroca, antes de conhecer Élida pessoalmente, ela antecipou algumas informações sobre a menina, temendo que esta não fale durante os encontros, por ser “envergonhada”. Por sua vez, Élida sempre demonstrou muita timidez durante os nossos encontros, ora realizados no centro educativo – quando Coroca ainda trabalhava no galpão de reciclagem do lixo, ora em sua casa. Ao seu jeito, ela pôde, sim, expressar idéias, sentimentos e prazer durante os nossos encontros.

Sendo solicitado que se autodesenhassem, não só Élida como as irmãs mais novas demonstraram muito interesse. Utilizando caneta hidrográfica, giz de cera, lápis de cor e folhas de ofício, as três começaram os seus desenhos de forma diferente, embora estivessem todas na sala na minha companhia e na de Coroca. Élida foi a primeira a iniciar. Dienifer pensou mais um pouco e, em seguida, colocou a folha sobre a capa de uma revista infantil, de forma que pudesse copiar o contorno da figura humana. Já Maiara, alegando que não sabia desenhar, esperou que Élida concluísse a sua tarefa, para que desenhasse por ela. De qualquer forma, com muito cuidado, coloriu o desenho com giz de cera.

4.7.1 Família

Coroca recebeu o apelido do pai quando ainda era criança. Sempre sorridente e falante, demonstrou, desde o dia da reunião, muito interesse pela participação de um dos filhos na pesquisa, entendendo que seria uma oportunidade que nunca teve. Embora Élida tenha autonomia para andar pelo bairro, Coroca sempre esteve muito presente nos nossos encontros, seja nos primeiros contatos ainda no galpão, seja depois em casa. Durante todo o período da pesquisa, eu nunca encontrei Delfino, que trabalha no *Shopping* Praia de Belas, como preenseiro de lixo.

Coroca e Élida jamais me deram o número correto dos telefones de contato, tanto o celular da família quanto o fixo da casa dos avós que moram na esquina do beco. Uma vez que Coroca abandonara o trabalho no verão de 2005, o contato através do telefone público do galpão de reciclagem também não foi mais possível. Assim, todas as nossas combinações eram realizadas pessoalmente ou através de Xuxa. A falta de contato antes de algumas visitas

dificultou o processo, pois, em algumas situações, a menina não havia feito as fotos; em outras, a família havia saído de casa; em outra ainda, Élide não estava disposta a conversar.

Um exemplo pode ser dado com base na primeira tomada de fotos, em 2004, permeada de diferentes intervenções, o que representou um desafio para a pesquisa, uma vez que, muitas das vezes, os nossos acordos iniciais não eram cumpridos. Após dez dias de permanência com a câmera, Élide não havia tirado sequer uma foto, sob a justificativa: “porque eu tinha saído, daí eu esqueci”. Após uma semana, ela contara com a interferência de membros da família na atividade, o que teria limitado a duas imagens captadas. Ao ser convidada para o aniversário de “um aninho de uma guriazinha”, a prima, na casa da tia no mesmo pátio, Coroca teria se apossado da câmera para tirar algumas fotos, porém “o meu irmão foi lá e fez não sei o que lá com a máquina”, isto é, manuseando a câmera, Henrique disparara o rebobinador, mantendo somente duas fotos.

Durante a segunda tomada de fotos, uma tia de Élide aproveitara a máquina para tirar fotos da “sessão”, no entanto teve o cuidado de colocar outro filme na máquina para que Élide tirasse as suas fotos. Segundo Maiara, a irmã menor, sessão é “uma festa na casa do vô; tem bolo e doce”; já Élide oferece mais detalhes: “as pessoas incorporam, e os adultos ficam no centro da roda, enquanto as crianças ficam olhando e comendo”.

O que, no início, pareceu dificuldade e provocou até mesmo irritação, foi, aos poucos, dando espaço para um sentimento de constante curiosidade sobre as lógicas e os comportamentos da família. Todas as ações das pessoas foram consideradas como questões para a pesquisa. Não é fácil assumir, para um pesquisador de classe média, certa dificuldade de se adaptar e logo conseguir captar o resultado do impacto de um objeto tão simples – uma máquina fotográfica – na rotina de uma família pobre. Élide nunca havia manuseado um equipamento desses antes. Todos queriam fotografar e ser fotografados: “todo mundo queria mexer nela, porque queriam tirar fotos deles”, e há de se reconhecer que, embora a mãe xingasse os irmãos, ela própria tinha interesse na máquina, porque “é legal a gente ficar com as fotos para ter uma lembrança”.

Coroca sempre demonstrou preocupação com a minha circulação pelo bairro, pedindo constantemente para que o filho mais velho, Henrique, me acompanhasse até a parada e mais tarde, solicitando à Élide que me guiasse pelos becos até o “asfalto”. “Vai com Deus!” sempre foi a sua última frase quando nos despedimos. Ainda que Coroca tenha completa inserção no bairro, freqüentemente mencionava seu medo da violência – “de bala perdida”, ou de um futuro envolvimento de Henrique com o tráfico de drogas. Certa vez, quando conversávamos em sua casa, pudemos ouvir uma troca de tiros entre a polícia e os

traficantes da “boca de fumo” perto da casa, o que motivou a família a relatar algumas histórias de mortes e vinganças na comunidade.

Em março de 2005, Coroca comentou que estava procurando emprego para Henrique e que inclusive havia completado um cadastro no Supermercado Zaffari, localizado na Avenida Protásio Alves. Sempre se mostrara cética aos possíveis retornos positivos, já que acreditava que nenhum empregador o aceitaria no ano anterior ao serviço militar. Pouco encontrei Henrique em casa no decorrer das visitas, mas sim pelas vizinhanças do beco. Alto e forte, freqüentemente participava dos jogos de futebol de rua, assim como de uma espécie de ensaio coletivo de dança, ao som de *funk* e *rap*. Se, em uma semana, eu o vi com uma substância cremosa sobre os cabelos, na outra, já o vi completamente louro.

Élida e a família moram em uma casa muito simples sem pintura, construída com pedaços heterogêneos de madeira, que dão lugar a buracos em algumas partes. O pátio não é pavimentado, e, como aquele lado da rua não conta com muito sol no inverno, o solo permanece escorregadio por longos períodos, muitas vezes contando com fraldas usadas pelo bebê e demais tipos de entulho pelo chão. Coroca e a família não se importam com a situação e, muitas vezes, encontrei o bebê engatinhando no chão, já no lado de fora da casa, completamente molhado. As instalações são precárias e diversos móveis são improvisados com pedaços de madeira e papelão. É possível distinguir quatro pequenas peças: um quarto, a sala, a cozinha e outro quarto. O banheiro é dividido com a família da irmã de Coroca e se encontra no meio do terreno, entre as duas casas. Em uma situação, já que Coroca dormia no sofá da sala, a menina pediu à tia duas cadeiras emprestadas para podermos conversar na rua.

A menina considera sua casa “bonita e legal” e, mesmo que eu a tenha visitado várias vezes, descreve: “tem sala, cozinha, os quartos, tem onde colocar a TV e o rádio, tem guarda-roupa”. Como a televisão sempre esteve ligada no decorrer das minhas visitas, independentemente do horário, não fiquei surpresa quando Élida mencionou a sua preferência pela sala da casa. Na companhia da irmã Bruna, assiste à televisão por muitas horas, tendo um vasto conhecimento da programação dos canais: “todas as novelas da Globo a gente vê; uma novela do 5 (SBT) e Malhação”.

As atividades domésticas desempenhadas pelos membros da família não parecem rotineiras, com a exceção do preparo do almoço, feito por Coroca. Ainda assim, em algumas das minhas visitas de início de tarde, presenciei queixas de fome das meninas mais novas, Dienifer e Maiara. Em 2004, a mãe trabalhava e optava por almoçar no refeitório, ao lado do galpão de reciclagem, alegando que, se fosse para casa ao meio dia, “o Artur (oito meses, em outubro, 2004) vai querer mamar”, assim, Henrique cuidava do irmão. Já as tarefas de Élida

compreendem ajudar a mãe a arrumar a casa, além de varrer a sala, arrumar a cozinha e os quartos, todavia ela atesta que não gosta de arrumar as camas.

Demonstrando vergonha pelo novo corte de cabelo em junho de 2005, fortalecida pelos vizinhos da mesma idade que diziam que seu cabelo era “de guri”, Maiara mal se aproximava. Embora sempre sorrindo e me recebendo com carinho, mostrava-se incomodada com o novo estilo, que não era totalmente uniforme, nem simétrico. Élide relatou que a irmã sentira coceira na cabeça por longo tempo, o que não foi considerado importante pela família, até que se tornou insuportável em uma noite, quando Coroca percebeu a presença de “bichos” na cabeça da menina. Após uma consulta ao médico do posto de saúde, que teria receitado um “pozinho”, os “bichos” começaram a deixar a cabeça da menina por um buraco que já havia sido feito – que pôde ser visto através do cabelo curto. Um menino da vizinhança tem outra explicação para o mesmo episódio: Maiara teria desobedecido ao pai de santo que a proibira de comer amendoim, e o grão teria causado a erupção de um buraco na cabeça. Assim como o menino, ela já ocupa um lugar na roda.

4.7.2 Escola

Lamentando, Coroca expõe que ela e o marido completaram somente a quinta série do ensino fundamental: “Não fomos muito longe”. No decorrer da pesquisa, algo surpreendente aconteceu, o que me motivou a avaliar o entendimento acadêmico sobre ética na pesquisa. Ao solicitar o consentimento formal e escrito de Coroca e Élide para a divulgação das fotos, a mãe disfarçou, dizendo que estava sem óculos e então pediu à filha que lesse o documento. Coroca nunca usara óculos antes e certamente não sabe ler, tanto é que quase assinou seu nome – com dificuldades – no espaço reservado à Élide.

A menina estuda no turno da manhã, na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Mariano Beck, na sexta série (2004), localizada ao lado do galpão de reciclagem do lixo. Em uma das primeiras visitas ao galpão, pude observar o recreio da escola, da janela da sala dos computadores, que, embora protegida por grades, faz divisa com o pátio dos fundos da escola. Presenciei diferentes cenas: enquanto um grupo de crianças se agredia com chutes, outras corriam de um lado para o outro sem rumo, enquanto que um menino ajeitava o cabelo cuidadosamente ao se olhar através do espelho de um dos carros estacionados, provavelmente de uma das professoras.

Demonstrando que gosta da escola, Élide acredita que “ali a gente aprende a ser alguém na vida”, o que significa adquirir conhecimento e habilidades para “poder trabalhar” no futuro. Considerando que uma professora “estuda para educar as pessoas, para as pessoas

aprender”, expressa o desejo por ter essa profissão. Em contrapartida, aqueles que não trabalham e não ajudam os outros “não têm futuro”.

Daquilo que se aprende na escola, Élide lista as áreas do conhecimento matemática, português, ciências, mas também um padrão de comportamento: “aprender a se comportar, a não falar palavrão, a não brigar com os outros, a não responder às professoras e a estudar direitinho”. Das dez fotos realizadas por Élide em maio de 2005, todas tiveram a escola como cenário, no entanto nenhuma delas retrata a sala de aula, mas a área coberta, o pavilhão, as quadras e os pátios. Na área coberta, joga vôlei e basquete, mesmo que saiba “mais ou menos”.

A maioria das fotos da e na escola foram dos lugares destacados como os seus favoritos, sendo que as amigas e a própria Élide aparecem em algumas delas, pois seu objetivo era “guardar para poder lembrar depois”. Além das suas amigas e amigos, de diferentes idades e turmas, ela fotografou a professora do “Jardim” com a sua turma, pois ela já fora sua aluna.

Em 2004, afirmou que não gostava de estudar matemática, porque “as professoras são muito ruins”, embora reconhecesse que, em outros anos, tivera boas professoras dessa disciplina. Principalmente o comportamento da professora é considerado para julgá-la boa ou ruim, e nesse caso, “ela fica xingando, daí não dá para os outros conversar quando acabam”. Além disso, a menina avalia negativamente os xingamentos dirigidos a toda a turma, quando somente um colega está perturbando: “Ela xinga, e todo mundo ouve”. Escutando constantemente “Para quieto, guri!”, alguns dos seus colegas desistem e abandonam a sala, já que não “querem fazer mais nada”.

4.7.3 Bairro

“O beco é uma rua onde tem um monte de casas”, o que pode ser facilmente encontrado no bairro Bom Jesus. Principalmente depois que “colocaram piche” no beco onde mora, Élide passou a aproveitar mais o espaço para brincar com as irmãs e os vizinhos, dentre eles, Waldemir – chamado por ela de Juquinha. O antigo calçamento apresentava buracos, dificultando certas brincadeiras que se tornaram mais fáceis e frequentes depois do asfaltamento: “Porque agora dá para a gente correr”. Além disso, gosta de brincar de pega-pega e esconde-esconde, aproveitando a geografia dos becos para achar os melhores esconderijos: “Lá em cima, quando a gente sobe, daí tem um cantinho no beco”.

Em certos momentos, opta por ficar sentada na frente de casa, só observando os outros. Pensa que algumas das mudanças no seu comportamento estão associadas ao seu

crescimento, ou seja, “eu sei que eu não sou mais criança”. O início de uma nova fase, “eu sou pré-adolescente”, estaria motivando-a a se comportar de forma diferente, “porque eu não brinco mais de boneca, eu não bagunço muito”. Em sua opinião, bagunçar “é ficar atirando comida no chão, ficar dando nos outros”, enquanto que, além de não mais bagunçar, uma pré-adolescente “ajuda a mãe, estuda e só às vezes brinca”.

Ela prefere conversar com as meninas mais velhas, uma vez que elas abordam assuntos como festas, namorados e bailes. Entre os “pré-adolescentes e adolescentes” do beco, o “baile do Careca” é bastante conhecido, e inclusive um vizinho comentou que as festas ocorrem todos os finais de semana, das 19 às 23 horas. No Natal de 2004 e *reveillon* de 2005, Élide foi ao baile junto com as amigas, dentre elas Gisele (irmã de Waldemir), e juntas dançaram *funk*. Ressalta, porém, que ainda não tem namorado, porque “sou muito pequena”, e que não gosta de conversar sobre esse assunto inclusive com a mãe, que provavelmente já lhe perguntou a respeito.



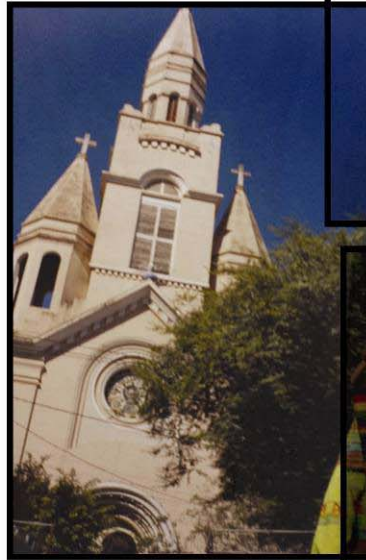
Giuseppe

novembro 2004



Giuseppe

maio 2005



4.8 GIUSEPPE

Giuseppe nasceu em 1997, em Porto Alegre. Tem traços de origem italiana bem marcados; é branco, cabelos e olhos escuros. Por meio de uma foto da Igreja Santa Teresinha, no bairro Bom Fim, e dos relatos do irmão Lorenzo (“domingo eu fui na Escolinha de Jesus, que lá a gente fez um desenho de recorte”), é possível perceber uma relação esporádica da família com a igreja. Vive com o pai, a mãe e seus irmãos mais novos, Lorenzo (Enzo) e Isabel (Bela, Beloca) em um apartamento no bairro Bom Fim. Giuseppe é sempre chamado pelos familiares de Peppe, preferindo que eu o chamasse assim também.

A família de Giuseppe foi indicada pela coordenadora pedagógica do Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), localizado no Bom Fim, somente a alguns metros de distância do prédio onde morei de 2003 a 2006. O primeiro encontro ocorreu em 19 de novembro de 2004, à noite. Toda a família me aguardava na sala: os pais, o bebê e os dois meninos de pijama, com os cabelos recém-lavados e penteados para o lado. Os pais se mostraram motivados com a possibilidade de o filho participar da pesquisa, fazendo algumas perguntas e relatando brevemente suas vidas. O pai, Alexandre, trabalha em uma empresa multinacional e viaja com frequência, enquanto a mãe, Gisele, é enfermeira, mas está dedicando-se integralmente aos filhos no período da pesquisa.

No primeiro encontro, Peppe me contou sobre a sua escola e demonstrava satisfação em integrar a pesquisa, enquanto Enzo não só se sentiu excluído, como expressou o seu descontentamento por não estar participando. Esse sentimento pôde ser evidenciado em vários momentos, quando longe da vigília dos pais, Enzo tentou chamar a minha atenção com uma antena de carro. Brincando de mágico, com sua ‘varinha’, Enzo tentou atingir a minha barriga e os olhos, até que me questionou ao pé do ouvido: “Por que tu não me escolheu? Por que tu não me escolheu?”.

Já no início da pesquisa, Peppe se diz “emocionado” com a sua participação: “É uma coisa que a pessoa acabou de descobrir e ainda não descobriu”. Há de se considerar que a escrita desse estudo de caso representou um desafio, por precisar lidar com uma racionalidade que foge aos padrões dos “adultos”, que, por sua vez, em dados momentos, são incompetentes para entender as linguagens das crianças. As conversas com Peppe e Enzo nunca seguiram uma seqüência linear, exigindo um maior esforço de categorização.

4.8.1 Família

Enzo é aproximadamente dois anos mais novo que Peppe e tem cinco anos (2004) no início da pesquisa. Ele não só permaneceu com Peppe no decorrer de todos os encontros, como utilizou de várias estratégias para participar da pesquisa. Durante a primeira entrevista, Enzo pediu licença: “Eu também posso sentar?”, logo a frustração inicial por não ter sido “escolhido” foi dando espaço para a sua compulsória inserção. Ao conversar com Giuseppe sobre a primeira tomada de fotos reveladas, Enzo não só colaborou, como contrariou o irmão, que dizia nunca ter estado em uma floresta: “Já foi sim; a Redenção é uma floresta”. É interessante notar como ambos lidam com as informações, pois, não admitindo a correção do irmão menor, Peppe reconsidera e diz que estava referindo-se ao período de quando era bebê, quando nunca havia ido a uma floresta: “Aí eu nunca tinha conhecido; esse foi o primeiro dia que eu fui”.

Enzo também cobrava de Giuseppe a sua aparição nas fotos: “Onde é que está a gente, Peppe?” A participação de Enzo, porém, é contraditória. Se, por um lado, fica claro o seu desejo de falar e comentar as fotos, por outro, são evidentes as suas tentativas de chamar a atenção do irmão quando não se sente totalmente incluído ou mesmo se sente desinteressado. Essas situações foram observadas em vários momentos - quando exhibe guloseimas para o irmão: “Olha aqui, bolacha nada, é chocolate” ou “Peppe, olha aqui o que eu estou comendo!”; quando o convida para assistir à televisão: “Depois do Barney, vai dar o desenho do cachorrinho”. É importante analisar que, em outras situações, ambos mantinham conversas paralelas ao mesmo tempo em que estavam falando comigo: “Fernanda, deixa eu só falar uma coisa com o Enzo: ‘A vovó veio aqui? Deixou isso aqui para mim?’”.

Ao chegar no horário marcado pela mãe para conversar com Peppe sobre a segunda tomada de fotos, encontro somente Enzo em casa. Imediatamente, ele pede para ver as fotos e diz que quer participar da pesquisa, porque acha divertido e me comunica que ele também havia fotografado daquela vez, mas “eu não tirei muito, tirei poucas... eu tirei três: eu bati a dos bichos, a do telefone e a do ônibus”. Enzo explica que somente tirou as fotos quando Peppe permitia: “ele disse quando ele queria, aí eu tirei”.

Ainda lembrando de quando ficara bravo por não ter sido escolhido, Enzo diz que, naquela época, pensava que poderia ajudar na pesquisa. O interessante desse momento é que não contamos com a presença de outras pessoas da família, o que faz com que Enzo se sinta totalmente à vontade para agir, muitas vezes imitando o jeito de Peppe: primeiro diz onde é o lugar e, em seguida, a sua função. O essencial é participar, não importando se tem amplo

conhecimento sobre o tema. Isso é identificado quando Enzo começa a explicar fotos que evidentemente não foram tiradas por ele: “aqui (foto do Supermercado Nacional) é a farmácia, que é importante para nos alimentar”, onde se pode comprar coisas “para comer, para ler”. Ainda mais: “aqui é a rua para a gente poder caminhar; aqui é do ônibus que nos leva para lugares.” Embora tenha sido o autor da foto do *pet shop* Águia – “onde tem os animais”, Enzo explica que não escolhera o lugar, “foi o Peppe que escolheu porque ele sabia mais o que era importante, a gente (Enzo e o pai) sabia pouco”. E então, dando continuidade às explicações: “aqui é da polícia, da igreja; essa aqui eu não sei qual é”. Como também estuda no Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), tem mais conhecimentos para explicar a foto tirada por Peppe: “essa aqui é da escola, que a gente descobre algumas coisas, para a gente ficar inteligente”, no entanto reconhece que não sabe muito sobre a escola. Lá, ele estuda, almoça, lancha, brinca e até “nanei um pouco”.

A amizade na escola é um tema emergente da conversa, e primeiramente Enzo tenta listar todos aqueles que considera seus amigos: “eu, o Dado, a Júlia, a Luísa, a minha profe, a Bárbara, o Pedro, o meu primo, o meu mano, meu pai. Tu viu? Dez amigos”. Ao lembrar a Lindinha e o Jone – os periquitos de estimação, Enzo refaz os cálculos e percebe que tem doze amigos. Enquanto o Jone sempre foi medroso desde que o compraram, a Lindinha é muito braba, “ela dá uns piu-piu tri forte, parece que ela está com raiva”.

Ainda sobre a escola, Enzo enfatiza que brinca com jogos com os amigos, de pega-pega e esconde-esconde e ainda faz desenho de recorte. Durante todos os encontros, o gravador motivou a curiosidade de Peppe e Enzo, que, mesmo depois de concordarem com a gravação, perguntavam: “O que a gente pode fazer com ele? Isso aqui é uma gravadora? Hum, e tem botãozinho também.” Ou senão: “Eu queria ver agora as falas”. Sobretudo no dia em que Enzo pôde conversar comigo sem a presença de Peppe, era de extrema importância para ele que estivéssemos registrando a conversa: “A gente está gravando? Já está gravando?”

A participação do pai nos momentos de conversa com as crianças era maior do que a da mãe. Gisele, sempre gentil e disposta, foi quem falou comigo por telefone e marcou os encontros, no entanto, durante os momentos com as crianças, ela geralmente se envolvia com alguma atividade na cozinha ou em outras partes da casa. Dentre comentários, elogios e até mesmo censura, o pai aproveita certas situações para fazer as suas perguntas, como, por exemplo, quando Enzo fala sobre a escola: “E tu gostas daquela escola ou não? Acha legal?”. Vale salientar que as relações estabelecidas entre o pai e as crianças e entre o pai e eu intervêm diretamente na pesquisa, em especial pela conexão dos papéis de pai e adulto que

avalia, sugere e comenta. Seria ingênuo acreditar que o pai não interferiu no planejamento e na tomada das fotos.

Um exemplo claro disso se refere à segunda captura das fotos. Enquanto Enzo garante que fotografou, e tanto ele como o pai salientam que isso aconteceu, porque “o Peppe deixou”, o pai ainda lembra uma outra situação: “A gente estava no (bairro) Moinhos... Daí eu falei: ‘Querem bater uma foto?’ Aí o Peppe teve umas idéias, a gente trocou umas com ele.” Além disso, o pai ainda complementa ao se referir ao Enzo: “Tu também teve; a mãe também teve...”

Outro aspecto relevante é que, como adultos, os pais avaliam e compartilham idéias comigo a partir de referenciais distintos, diferentes dos das crianças. O pai de Peppe e Enzo fez comentários relevantes sobre a primeira máquina que eu havia oferecido, ajudando-me a concluir que câmeras manuais não são apropriadas para as crianças menores. Alexandre narrou a primeira experiência: “É que fui testar a máquina (risos); aquela máquina tu tinha que olhar aquele botãozinho que destrava; porque, na hora de tirar o próximo filme, a próxima criança que for, tu vai ter que pedir para segurar com o dedão e aí não acontece nada”. Por outro lado, o pai não deixou de elogiar quando ofereci uma máquina automática na segunda sessão de fotos, o que me ajudou na avaliação sobre o oferecimento desse tipo de câmera para próximas crianças.

Para Peppe, a sua casa é um lugar muito significativo, uma vez que é confortável e lhe permite brincar, ter coisas legais e mesmo “tem colchão para eu deitar”. Em meio à discussão sobre a casa, Peppe fala sobre outros conceitos: “Se a gente não tivesse casa, a gente não teria aonde dormir, aonde brincar, aí, por exemplo, a gente só iria ganhar os brinquedos quebrados”. No seu entendimento, os brinquedos quebrados “tem que dar para as outras pessoas que não têm brinquedos, né”. Mesmo considerando que eles não mais estão no seu estado original para brincar, Peppe alega que é “só para se divertirem, já é ajudando os que não têm”.

O quarto é o lugar coletivo dos irmãos e é onde aparecem várias relações de poder. Uma vez que, no quarto, há uma televisão, Peppe se orgulha em dizer que “eu coloco naquele canal, porque eu sempre fico com o controle remoto”. Embora já divida o quarto com o irmão, lamenta não ter mais “um espacinho” para acomodar a cama da irmã, “aí a Bela ia dormir com a gente”. Ao encontrar as fotos do quarto, Peppe me pede para “essa aí pula, essa foi os testes; não foi eu que tirei... foi papai!”. Lorenzo explica que se trata do quarto que compartilham, que fica “depois do banheiro”. Embora as fotos do quarto tenham sido tiradas pelo pai, ambos, Peppe e Enzo, descrevem-nas, apontando as suas camas, a televisão, a janela,

a porta. Além disso, Peppe acha o seu quarto importante porque “tem colchão para mim deitar, fazer tudo”. Os lençóis, segundo os meninos, são novos, e contam com estampas da personagem de *Walt Disney, Mickey Mouse*. Os dois também comentam sobre o boneco do Homem Aranha, junto à cama, e ainda sobre a bolsa do Aladin, que era de Peppe e agora pertence ao Enzo, “tem uma fita que a gente viu”.

Em um dos encontros, Peppe e Enzo me convidaram para conhecer a casa, o que aceitei somente depois que pediram autorização para a mãe, que estava na cozinha com uma parenta. Vale ressaltar que ambos tiveram todo o cuidado de descrever cada cômodo com detalhes, mostrando, por vezes, a parte interna de armários, brinquedos e demais pertences, como a mochila e os materiais escolares. Também nesta ocasião, presenciei a irmã bebê, de um ano, no topo de um móvel mais alto que a cama, no quarto dos pais, o que convocou a minha mais primitiva reação: apanhei-a em meu colo, o que ela demonstrou ter apreciado.

Na primeira tomada de fotos, dez foram reveladas, das quais três foram tiradas pelo pai, o que Peppe explica: “Essas foi os testes”. Enzo conta que toda a família, “até a Beloca”, esteve presente na primeira tomada, que ocorreu em um único dia. Ao falar sobre a primeira foto, que aparentemente parecia ser das palmeiras (jerivás) da Avenida Oswaldo Aranha, Peppe me surpreende. Na verdade, sua intenção era mostrar a lua, que, na foto, aparecia como um ponto mínimo no canto superior direito: “É esse branquinho aqui, ó”. No seu entendimento, a lua é importante, assim como as estrelas, porque “ela brilha no escuro. Ficar de noite sem lua e sem estrela não ia brilhar a noite, aí a noite ia ficar escura”. Embora quando está escuro “não dá para ver nada”, Peppe também pensa que o escuro é importante, principalmente “para as pessoas começarem a dormir”, porque, “como elas não conseguem ver de olho aberto, também não vão conseguir ver de olho fechado”.

Uma falta de sensibilidade que afasta os adultos das crianças pode ser perfeitamente exemplificada por esta foto. Nesse caso, a lua, uma idéia tão abstrata descrita como um componente mágico e da fantasia, foge da racionalidade adulta que é parte inerente de quem faz pesquisa. Não me parece despropositada a necessidade de Peppe de me perguntar constantemente: “Tu entendeu?”, “Sabia?”, ou mesmo uma constante busca por confirmação: “ó”.

Durante a conversa em que eu reforçava para Peppe que, ao final da pesquisa, ele receberia todas as fotos, ele imediatamente respondeu que compraria um álbum para guardá-las, “só para mim”, lembrando que os outros álbuns da família continham recordações do nascimento e aniversários dele e dos irmãos. O assunto “aniversário” o motivou a falar sobre essa experiência na família. Bela completou um ano no dia 24 de abril de 2005, e Peppe se

refere a esse dia com interesse: “Ela foi de princesa; foi lá na vó Loló.” Já o aniversário de Peppe é no dia 24 de dezembro, e ele afirma que gosta de comemorar em outros lugares que não a casa, como, por exemplo, o Clube da Criança: “É lá no *Shopping* Total. Não pode mais de sete anos. Eu estou com sete e ainda posso, mas quando eu fizer oito, eu não posso mais. Só se for aniversário do meu irmão.”

Na segunda tomada de fotos, Peppe e Enzo estiveram acompanhados pelo pai, e onze fotos foram reveladas. Nota-se que todas as vinte e uma fotos são de ambientes externos, salvo aquelas tiradas pelo pai, do quarto de Peppe e de Enzo. O menino demonstra certo descontentamento com a apresentação das fotos dessa tomada: “Não deu muito certo, porque ficou escuro; tem umas fotos que ficaram em pé”. Giuseppe, entretanto, parece incomodado com a idéia de que o irmão também teria direito às fotos, uma vez que foi responsável por algumas delas.

4.8.2 Escola

A escola foi fotografada na segunda tomada de fotos. Os dois irmãos estudam no Centro Integrado de Desenvolvimento, relativamente perto de sua casa. Estudam pela manhã, além disso, em duas tardes, ainda participam de atividades extras, tais como: natação e informática. Ao falar sobre a escola, o que mais chama inicialmente a atenção de Peppe é o aspecto físico: se o portão é agora multicolorido, o que, em sua concepção, é bonito, já foi pintado de marrom no passado.

“Na escola, a gente aprende, a gente tem aula de filosofia”, no entanto Peppe esclarece que, por ser pequeno, Enzo ainda não possui todas as aulas. Menciona que há aula de inglês, educação física – o que é “muito legal”, além de lembrar a organização do tempo e do espaço: “Tem hora de descansar, que é o recreio; hora de comer, que é o lanche, almoço, janta”. Peppe esclarece, porém, que só janta na escola nas terças e quintas-feiras, pois tem aulas de computação e natação. Uma vez que “não tem vaga”, nem todos os colegas da escola freqüentam as atividades da tarde, que inclusive não ocorrem na escola: “A gente vai de kombi; a kombi é um transporte parecido com ônibus”.

A diretora da escola também atua como professora de filosofia, e ele comenta várias atividades motivadas pelas aulas, tais como: o estudo sobre mitologia grega que culminou em um teatro ao final do ano de 2004, e a *vernissage* que a escola estava organizando em 2005. Peppe fez questão de me mostrar o convite e pediu que eu comparecesse, dando-me informações sobre dias e horários, uma vez “que dá para convidar pessoas, sabia?”. Ele também se lembrou de convidar o primo Mateus, que encontraria no outro dia: “A mãe dele

está de aniversário amanhã, eu vou ir no aniversário”. Nesse sentido, a escola cumpre uma função de aprendizagem para Peppe, que não só reconhece que “a gente aprende mais, a gente estuda”, como aprecia as atividades oferecidas, citando novamente a *vernissage*, que vem sendo organizada em quatro temas. “O primeiro eu escolhi amor; o outro escolhi limites; e hoje foi amizade”, sendo que o quarto tema ainda não havia sido definido. Peppe conceitua amor, amizade e limites como “coisas boas” e exemplifica com a propaganda da RBS TV, “O amor é a melhor herança⁵²”.

Embora sendo atividades prazerosas, Peppe não poupa comentários para demonstrar o quanto a preparação da atividade tem exigido de tempo e trabalho. “Amizade eu não terminei, porque é muito difícil, é difícil medir. O pior é que gruda no dedo. Eu pensei em usar luvas, mas não dá porque vai escorregar (...) Então tenho que usar de dedo, mas fica grudando barbante no dedo, aí fica difícil. Eu fiz uma menina e um menino tocando as mãos, que são amigos. Eu vou ter que deixar eles careca, porque o cabelo é muito difícil”.

A escola desempenha uma função organizacional na vida do menino: “Sabe, quando eu ficar, quando eu tiver 12 anos, que falta bem pouquinho, a Bela vai estar com seis! Vai estar na primeira série”. Sem dúvidas a escola é uma referência para as idades, pois, na visão de Peppe, Enzo não tem aulas de filosofia porque é ainda criança. Mesmo também se considerando criança, “mas criança bem mais velha”, relaciona a sua maturidade com as etapas escolares: “Berçário só vai até três; nível só vai até quatro; aí vem a multisseriada... Deixa eu me lembrar... Multisseriada é quarta série”. E é pensando nas etapas da escola que Peppe se dá conta de que ele estará estudando lá somente até a quarta série: “Faltam só mais dois anos, só mais duas férias, e já estou saindo daqui”.

Um outro elemento também é lembrado: a possibilidade de reprovação pode lhe manter na escola: “Eu posso rodar a segunda, eu posso rodar a terceira, quarta, mas aí se eu não rodo a quarta, eu vou para a quinta”. Uma vez passando para a quinta, Peppe aceita que irá para a escola que “o papai e a mamãe me coloquem, né; que eu não sei”. A escola também é o cenário onde se faz amigos, afinal: “Ser criança é ter amigos”. Essa idéia está constantemente presente nos relatos de Peppe e de Enzo. Apesar de ter “um monte de amigos,

⁵² *Maltratar as criancinhas/É coisa que não se faz/Mesmo sendo o Diabo/Disto nem eu sou capaz/Malvadeza/com crianças/Não, não/Isso só pode ser coisa/Do tal do Bicho-Papão/Perai, vai devagar/Cuido bem dos meus papõezinhos/Criança maltratada/É coisa da Bruxa Malvada/Que calúnia/Minhas bruxinhas trato bem/É assim, nunca se esqueça/Isso só pode ser coisa/Da Mula-Sem-Cabeça/Que mentira deslavada/Minhas mulinhas-sem-cabeça/Sempre foram bem tratadas/Ai de quem se intrometa/Quem assusta as criancinhas/É o Boi-da-Cara-Preta/Não admito que falem/Que eu maltrato meus boizinhos/Eu sempre dei a eles/Muito amor e carinho/Não seja um monstro/Por isso vamos cantar/O amor é a melhor herança/Cuide da criança.*

eu não sei quantos”, Peppe diz que Bernardo não faz mais parte do seu grupo de amizades, já que “me empurrou hoje, quase morri”.

Peppe fala das perdas atuais, como de um amigo, Murilo, que deixou a escola e que ainda é lembrado: “Um monte de vezes, eu olho para lua e penso nele... porque parece que é ilusão dele”. Na tentativa de tornar essa idéia mais clara, Peppe explica: “Uma coisa que vê, mas não é verdade. No deserto, sempre acontece isso, porque é quente, né? Muito quente”. Na tentativa de contar os amigos, logo aparecem três, depois quatro e, ao final, são cinco os realmente amigos: Júlia, Germano, Andrews, Lucas e Manoel, e o que os reúne, sem dúvida, são as brincadeiras, pois “a gente brinca muito”.

Cabe ressaltar que os ritos de entrada nas brincadeiras são reconhecidos como o início da amizade: “No primeiro dia que o Manoel veio, a gente estava jogando futebol”, e logo o novo colega foi convidado para integrar o time. Da mesma forma, alguns conflitos são entendidos como comuns na amizade, principalmente se ocorrem no futebol: “Quando o Andrews e o Bernardo... um diz que o outro bate no outro”. Entende que é “futebol né? Eles batem a canela um do outro. O Andrews quase quebrou a canela, mas ainda bem que ele não rachou meu pé, mas acontece”.

4.8.3 Bairro

Peppe decidiu fotografar o Parque Farroupilha, porque gosta das árvores e analisa que a natureza é importante; assim três fotos da primeira tomada foram realizadas lá. O pai já havia comentado, um dia após a entrega da máquina⁵³, que Giuseppe acordara às seis horas da manhã e, já vestido, dizia-se pronto para começar a sessão de fotos. O próprio menino confessou que as fotos saíram como havia planejado, uma vez que até sonhara com elas: “Pensei dormindo”.

Nos relatos de Peppe, o Parque Farroupilha é onde encontra “flores, árvores”, como também é onde os espaços se transformam: “Lá tem florestas, sabia?” É onde “o Guda (sic Buda) fica sentado numa cadeira”; como também “tem uma árvore da energia”. A primeira foto é da “maior árvore”; sempre quando vai ao Parque Farroupilha, Peppe abraça essa árvore, que, segundo o seu entendimento, foi a primeira plantada no parque, “ela é a mais alta... parece que ela é a mãe-natureza, sabia?”; além disso, é motivado pelo pai, que lhe disse “que é a árvore da energia pro homem”. Ele decide fotografá-la estando no canteiro central da

⁵³ Encontro não previsto inicialmente, em que fui até a casa de Peppe para repor um vaso que havia quebrado acidentalmente no primeiro encontro com a família.

Avenida Oswaldo Aranha, mas também, tira outra foto mais próxima. Esta lhe causou certa frustração, já que não havia planejado que uma placa saísse na foto.

A terceira foto mostra o “vulcão”, uma parte do parque que é mais alta e íngreme do que o terreno. Brincar no “vulcão” possibilita “usar a imaginação; brincar no parque dos dinossauros também (risos)”, o que geralmente faz na companhia do irmão. Além disso, o “vulcão” está localizado na “porta para o Guda (sic Buda)”; é a porta de início “do vulcão”. Também ambos lembram que, numa próxima oportunidade, podem convidar amigos para brincar nesse lugar, como Mateus, que “também vai querer subir aí, né?”. Enzo se preocupa em explicar a relação com Mateus, “ele é nosso primo”, o que os motiva a mencionar não só outros laços de parentesco – “temos três primos chamados Mateus: aquele vizinho da Valdete, aquele que mora longe e aquele que mora perto”- como de outros amigos que também têm esse nome. Brincar no vulcão exige certas habilidades, pois, do contrário, há a chance de deslizar e se machucar, o que quase aconteceu com Peppe: “Eu quase cai naquela vez; tuuuu uuuuu pufffff, eu escorreguei nesse negócio redondo, aqui, ó”.

Dentre as fotos da primeira tomada, uma delas é do Rio Guaíba, o que está conectado com as experiências positivas que Peppe e a família tiveram ao passear no barco Cisne Branco pelo rio. O menino diz que, durante o percurso, sentiu calafrios, pois nunca tinha andado de barco antes e acredita que teria passado pelo mesmo lugar retratado na foto. É notável que o passeio não só propiciou uma visão do rio e das ilhas, mas a descoberta de lugares dentro do barco: “Tem salão de festa, refeitório. E o que foi que a gente comeu? Pastel e guaraná”. Embora não lembre quando foi e quanto tempo durou, garante: “foi muito legal esse dia!”

“Agora é a prefeitura”, explica Enzo antes que Peppe o faça. Este último diz que não conhecia a prefeitura antes e que é um lugar importante, porque é onde “vive o prefeito Fogaça, entendeu?”. É interessante notar que, quando a conversa parece desinteressante para Enzo, que se faz presente todo o tempo, várias são suas tentativas para chamar a atenção do irmão. Durante essa conversa, abre um chiclete e me pede que leia a figurinha que acompanha a embalagem, sob o pretexto de que não sabe ler: “Lê aqui, ó”. “O que passa pela água, mas não se molha?” – pergunto. Peppe responde: “É uma toalha”.

Voltando à conversa, Peppe mostra sua visão sobre poder, autoridade e espaço: “O prefeito diz o que tem que fazer, aonde tem que fazer as coisas novas, entendeu?” O menino analisa o processo eleitoral que vivenciou da seguinte forma: “Eu pensei que o Raul Pont fosse ganhar; eu acho que tinha mais gente para votar. Um monte de gente votou no Raul

Pont. Mas venceu o Fogaça”. No seu entendimento, a prefeitura é um lugar muito importante, já que é onde o prefeito Fogaça “vive e comanda esse país”.

Quanto às funções do prefeito, a mais significativa “é fazer outras coisas e demolir as coisas velhas. Tem uma casa velha que eles estão demolindo ali, vão fazer outra coisa, né?” Peppe lembra que uma casa velha onde vivia “um monte de gatos” foi destruída, dando lugar a um estacionamento, o que o deixa preocupado sobre o atual paradeiro dos gatos. Dentre as sugestões que daria para a atual administração da cidade, destaca-se a que se refere ao trato aos animais: “Eles deveriam colocar os animais num lugar... onde tinha que ter umas coisas legais pra eles se alimentarem. Aí vêm umas pessoas comprar, ai eles vinham para casinha da gente”.

Ao falar da Rua Bento Figueiredo, que fica na esquina da sua casa, lista os parentes que geralmente visita. “Aqui, dobrando, é a casa do meu avô; é bem pertinho”. A dinda, irmã do pai vive com os avós paternos. Motivado pela foto, Peppe ressalta que os avós geralmente trazem doces e chicletes, “mas a gente escova os dentes depois”.

Lembrando que, perto da casa, não há uma biblioteca, Peppe diz comprar livros e gibis na banca de revista e jornais, porque livro “dá a inteligência, a gente aprende algumas coisas”. Afirma que adora gibis e que “qualquer gibi que me dão eu vou ler”, citando que, entre os seus favoritos, estão os da Mônica, do *Mickey Mouse*, do Pateta e do *Pato Donald*.

“O banco que dá dinheiro para gente comprar coisas”. “O ônibus dá carona quando a gente não tem carro; o táxi para qualquer lugar que a gente queira: na vó, na escola, na tia”. Peppe lembra ter usado ônibus duas vezes: quando foi dormir na casa da avó e seu pai estava viajando e quando foi ao cinema para assistir ao filme “Homem Aranha”.

Criticou a foto tirada do *pet shop* por Enzo, pois, em sua opinião, não está bem enquadrada e a palavra Águia saiu pela metade. Além de “comprar bichos” no local, Peppe lembra que os veterinários desempenham uma valiosa função cuidando dos “animaizinhos”. Então, não só recorda o casal de periquitos, como a possibilidade de ganhar um peixe no próximo ano, como também os gatos que costumava ter no passado, quando “o Enzo era menos de três anos e eu era cinco.” Ao falar dos gatos, menciona a casa no passado, quando ainda “não tinha nada aqui, antes, não tinha vaso, não tinha sofá, não tinha nada”.

Como a farmácia estava fechada quando Peppe a fotografou, ele não só chama atenção, como destaca que compra remédios ali e que está escrito “farmácia”. É o lugar que “nos dá remédio para a gente ficar melhor”, no entanto, como “não dá para curar doença”, lembra o hospital, onde também há remédios, mas é lugar “de doença rara, que não dá para curar”. Conversar sobre a função da farmácia e do hospital o motivou a falar sobre as suas

próprias doenças, como a asma. Certa vez, quando telefonei para Peppe, ele estava em crise e mal conseguia falar, o que foi retomado nessa conversa. Assim, ele explica sua versão sobre a crise: “Eu peguei asma, eu comi um picolé; eu acho que foi por isso, ou por causa que eu ri demais. É que algumas vezes quando eu rio, ri, ri, ri, não paro mais de rir, eu não consigo controlar.”

O menino confessa que foi sua a idéia de fotografar a Igreja Santa Teresinha. Ainda que ele tenha entrado na igreja somente uma vez, no mesmo dia em que dera os seus gatos para os primos, ele pensa que o lugar é importante, pois “a igreja é onde a gente se comunica com Deus, com Jesus, com os santos; e a gente agradece a Deus pelo que a gente fez, e a gente se desculpa pelo que a gente fez errado”.

A brigada militar é “os guardas, é os policiais que protegem a gente dos ladrões”, mas ele assegura que, em caso de incêndios, os policiais também ajudam as pessoas, “não só os bombeiros”. Ainda sobre a foto que mostra a brigada militar, Peppe faz questão de explicar que, embora as pessoas chamem os telefones públicos de “orelhão”, eles são “um negocinho de telefone”.

O Supermercado Nacional “dá alimento para a gente; se a gente sente fome, a gente pode comprar coisas para o almoço, janta, lanche, sobremesas, só”. Ele ainda adiciona experiências em outras cadeias de supermercado: o Zaffari, também no bairro, e o Carrefour, onde eu “ganhei uma gelequinha”.

nome: WALDEMIR

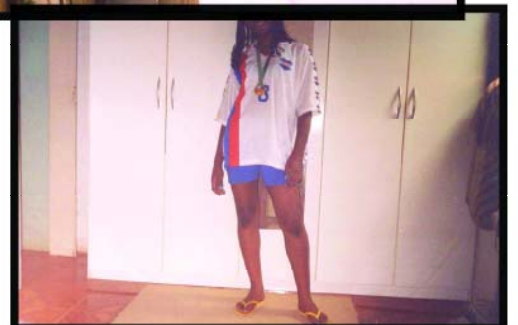
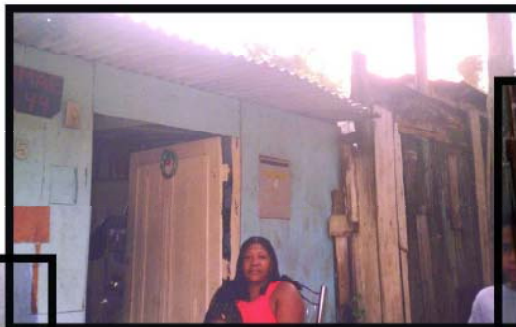


nome: WALDEMIR



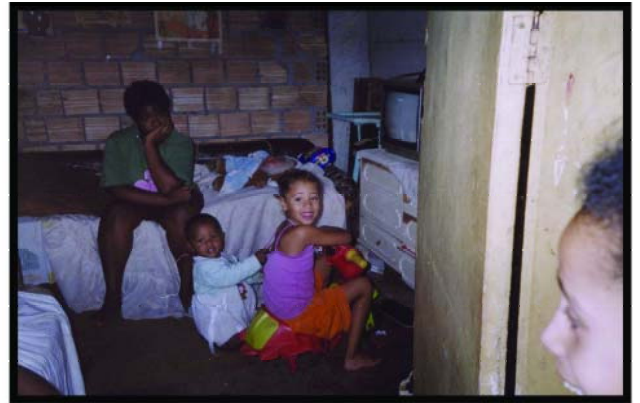
Waldemir

dezembro 2004



Waldemir

abril 2005



4.9 WALDEMIR

Waldemir (10 anos, 2004), Juquinha entre os familiares, vizinhos e amigos, mora no bairro Bom Jesus, em Porto Alegre, com sua mãe, Vera, o padrasto (chamado por ele de “pai”) Luís, e a irmã Gisele (12 anos, 2004). Possui ainda um irmão e uma irmã mais velhos que moram na mesma vizinhança e ainda a sobrinha, Eduarda (2 anos, 2004). Waldemir e a família são afrodescendentes e, mesmo vivendo em uma das regiões mais pobres de Porto Alegre, mantém um padrão de classe média baixa, consideravelmente diferente das demais famílias que vivem nessa área do bairro.

A casa tem uma fachada precária, no entanto internamente apresenta boas instalações e móveis novos. Possui três quartos, três televisões, eletrodomésticos. No primeiro cômodo, que ocupa toda a largura da casa, a garagem, também se pode encontrar o estabelecimento que Vera administra. Seria uma combinação de minimercado, com produtos de cozinha e limpeza, e um bar, onde Vera serve bebidas alcoólicas, refrigerantes, salgados, ovos em conserva, sacolé (picolé caseiro servido dentro de um saco plástico estreito) de todos os sabores e ainda balas e pirulitos. Luís está temporariamente afastado do trabalho devido a uma cirurgia de varizes; ele atuava como funcionário da prefeitura, “erguendo postes”, complementa Vera.

Waldemir me foi indicado por Coroca (Cristina), que mora do outro lado da rua. Ao deixar a sua casa em uma manhã, Coroca me apresentou à comadre, Vera, que estava na janela. Uma conversa informal foi suficiente, para que eu retornasse à casa de Vera e tivesse a confirmação dela e de Waldemir sobre a participação do menino na pesquisa.

Todas as fotos de 2004 foram tiradas na vizinhança da casa de Waldemir, e ele as classifica em quatro grupos: fotos para pegar as pessoas desprevenidas, fotos de lembrança, fotos de pessoas que precisam de ajuda e fotos de encomenda. Fica claro que não só os familiares, como os amigos e vizinhos tiveram influência na escolha das fotos, que, mais que os lugares, mostram relações de amizade, intimidade e brincadeiras. Durante a segunda tomada de fotos, em abril de 2005, Waldemir levou a câmera para a escola. Três, dentre as oito fotos reveladas, são da escola e expõem as professoras, os colegas, as instalações. Ele faz questão de reforçar que, nesta segunda sessão, nenhuma foto teria sido “pedida”, ou seja, “aqui foi tudo por minha conta, fui eu mesmo que tirei as fotos”.

Vera compara e contrasta a sua experiência de vida com a do filho, ao analisar as fotos tomadas por ele. Apesar de atestar que respeitou as escolhas dele, emite críticas que não passam despercebidas: “Para mim, (as fotos) não tem nada a ver”. O elemento tempo aparece

em seus relatos como uma esperança de que Waldemir esteja mais maduro para a escolha das futuras fotos. Expôs que, se estivesse no lugar do filho, teria fotografado outras cenas e situações, já que o menino “tirou (as fotos) do nada”. Admite, entretanto: “Mas até que, às vezes, do nada, a gente vê alguma coisa”.

Ela exemplificou suas possíveis fotos a partir de dois aspectos: local onde gostaria de trabalhar, logo uma floricultura seria fotografada; os lugares precários da vizinhança, como uma forma de denúncia também presente e predominante: “Eu tiraria uma foto desse valo de uma ponta a outra para mostrar o estado; o estado dele é crítico e gostaria que um dia alguém pudesse olhar para essa foto, analisar, ver se pudesse melhorar. Pegaria pesado: ia falar o que eu acho, o que eu penso, doesse a quem doer”. Outra crítica refere-se à recorrência de fotos de pessoas da vizinhança, que estão entre os entes queridos do menino; é uma contradição, uma vez que ela própria afirmou que fotos de pessoas que gosta são sua “paixão”.

Waldemir avalia que a pesquisa lhe trouxe mais benefícios do que o contrário, principalmente a sua parte intelectual: “Eu estou me desenvolvendo um pouco mais rápido do que eu pensava; tu faz umas perguntas e daí eu tenho que tirar bem da cabeça para poder responder. Eu tenho que pensar bem, porque eu não posso ir largando palavras”. Suas críticas ao diário, porém, são completamente relevantes: “Eu chegava do colégio e pensava que tinha tema, prova, tem que estudar; seria mais um caderno para fazer”. Uma vez que a mãe utilizara o diário como uma justificativa para mantê-lo mais tempo dentro de casa, em vez de ser uma atividade prazerosa, tornou-se uma clausura. Mais do que isso, a idéia de diário não tem a mesma conotação para as crianças, que para um adulto, que o usa como instrumento de coleta de dados ao se fazer pesquisa; para Waldemir, significava mais um tema, como os outros da escola.

4.9.1 Família

A mãe, Vera, sempre esteve presente nos momentos de conversa e participou ativamente, dando sua opinião, fazendo comentários e críticas, assim enriquecendo a discussão de temas que fazem parte do cotidiano da família e da vizinhança. Ela assume que interferiu na atividade do filho; uma vez que gosta de ser fotografada, admite que pediu ao filho que a retratasse para que ela ficasse feliz. Assegura, entretanto, que “o resto das fotos, ele tirou da própria cabeça dele mesmo”. Quatro fotos na primeira tomada contam com a presença direta de Vera. Na primeira, “eu e a minha mãe estava lá (garagem), ela estava atendendo as pessoas; daí como ela estava mais ou menos ajeitada, daí eu olhei para a árvore e pensei: ‘eu acho que eu vou tirar essa foto da árvore’. Daí a minha mãe vinha vindo e eu

perguntei: ‘oh mãe, não quer tirar junto com a árvore de Natal?’ Ela disse que queria”. Waldemir também opta por uma foto da mãe “desprevenida” na cozinha, estando escondido no quarto sem que ela o visse. Em outra ocasião, Waldemir consulta a mãe sobre uma possível foto quando estava saindo de casa e recebe um retorno positivo. A própria mãe reforça seu prazer por fotos: “sabe que a paixão da mãe é, quando eu morrer, vai ter lembrança um monte dessa casa”. A sobrinha Eduarda teria visto Waldemir com a máquina e insistiu em que tirasse uma foto dela com a avó.

A irmã Gisele joga vôlei no Grêmio Náutico União⁵⁴ e tem participado de vários campeonatos estaduais e nacionais. Se, por um lado, Waldemir responsabiliza a irmã pela foto em que ela aparece posando de uniforme, “a minha irmã pediu para eu tirar uma foto dela com a medalha e com o fardamento”, por outro, também tinha a intenção de fotografá-la. Ele estava com a máquina e a teria visto com a medalha, recebida no dia 3 de dezembro de 2004, no Campeonato Estadual: “Eu vi ela olhando para a medalha, aí eu perguntei se ela gostaria de tirar a foto”. Também tirou uma foto de Gisele “desprevenida”, quando desempenhava uma das suas tarefas diárias, “secando, acho que era o pote”. Ele tomou várias precauções para que Gisele não o visse, ficando no corredor (do lado de fora da casa) e perto da janela, uma vez que, “se eu deixasse ela ver, ela ia pedir para mim não tirar a foto”.

Waldemir afirma que gosta da sua casa, “mesmo do jeito que ela é; às vezes é bagunçada, mas igual eu gosto”. Diariamente, ele deve cumprir diferentes tarefas domésticas, incluindo varrer o pátio, a área e o corredor externos e arrumar o quarto e, esporadicamente, lavar e secar a louça. As tarefas da irmã abarcam varrer a casa por dentro, passar o pano no chão, lavar e secar a louça, lavar roupa e arrumar o próprio quarto.

Na visão da mãe, porém, tanto Waldemir quanto Gisele precisam ser solicitados várias vezes para fazerem qualquer tarefa: “para fazer alguma coisa aqui é uma briga”. Vera ainda complementa: “Eles estão naquela fase de não gostar, mas eu estou sempre dizendo o que tem que fazer; eles estão crescendo, né, têm que aprender as atividades. Aí, o que eu faço? Deixo de castigo: não vão para a rua que é o que eles mais gostam. Eu fico triste, mas vou fazer o quê? Mais triste vai ficar se eles crescerem sem fazerem nada na vida”. O próprio Waldemir admite que, por vezes, o pátio fica mal varrido, “mas daí a mãe vem; daí eu varro de novo”. Nessas situações, geralmente ele pede a permissão do pai para poder brincar na rua. O espaço da casa de que Waldemir mais gosta é o seu quarto, um tipo de refúgio, onde pode

⁵⁴ Por mostrar habilidade para a prática do esporte, Gisele foi convidada a fazer parte da escolinha de vôlei do clube, sendo isenta das mensalidades e ainda recebendo suporte financeiro para a compra de passagem de ônibus.

assistir à televisão sem restrições, e onde pode ficar sem ser solicitado constantemente pela mãe. Ainda assim, a irmã o perturba no quarto a fim de convidá-lo para jogar vôlei.

Em casos extremos, Vera admite que bate nos dois filhos, mesmo considerando isso errado. A idéia de que certos valores e princípios se aprendem em casa está muito presente, e ela reforçaria após as discussões: “Se, um dia, eu subir para o reino, não adianta chorar depois; se vocês não aproveitarem as palavras agora, o ensino agora... porque essas coisas não vêm da escola, vêm de dentro da casa da gente”. Vera se mostra muito orgulhosa das conquistas de Gisele no vôlei e tem esperanças de que possa ver a filha na “telinha”, jogando profissionalmente. Enquanto para Waldemir, ela está “pensando sobre o que eu quero que ele faça. Algum curso, alguma coisa. Eu quero que ele se ocupe na tarde. Não gosto que fique assim nas esquinas; tenho pavor, tenho pânico”.

Querendo ter uma lembrança do pai, Waldemir pediu a sua mãe que os fotografasse. O pai e a mãe representam, para ele, uma fonte de apoio para enfrentar “momentos críticos” - quando enfrentar momentos de dificuldade, “eu vou me lembrar e me sentir mais aliviado”. Ainda que aconteça raramente, o pai estaria sempre pronto para conversar em situações de necessidade, como as de briga com algum amigo. O menino fotografou o carro do pai na primeira tomada de fotos, por achá-lo bonito: “Eu gosto deste carro”. A cirurgia na perna do pai impediu que a família se deslocasse de carro por um longo período em 2004 e 2005, mas Waldemir lembra, com prazer, dos passeios ao *shopping*, ao Parque Farroupilha e mesmo ao supermercado.

Ao falar sobre o Parque Farroupilha, Waldemir se refere especialmente ao Parque Zapt Zupt, onde tem preferência por alguns brinquedos, dentre eles, o carro-choque. Vera também expressa sua opinião sobre o local, já que acompanhou os filhos em suas visitas. Nem Waldemir nem Vera lembravam o nome do brinquedo que supostamente se tratava da casa mal-assombrada, no entanto ambos mostravam cumplicidade pela experiência: “Ah, filho, aquele eu tenho medo! Eu entrei com ele de olhos fechados. Parece que uma coisa encostou a mão assim; tudo é escuro por dentro. Aparece uma faca; parece tudo horrível”.

Waldemir também gosta do *Shopping Iguatemi*, onde vê roupas e brincos bonitos nas vitrines. Além disso, também gosta de ir ao supermercado, principalmente quando a mãe compra o biscoito “Traquinas”, salgadinho, sorvete, pizza e lasanha. No entanto, a cirurgia do pai impediu muitos dos passeios que vinham fazendo, pois “depois que meu pai operou a perna, ele não pode se esforçar, por isso a gente parou”.

O conceito de família estendida permeia os relatos de Waldemir, assim como dos próprios familiares. A idéia de família como uma teia de pessoas que se ajudam mutuamente é

muito forte, tanto que o menino reforça: “É por isso que eu gosto do beco: todo mundo se une; quando uma família precisa, todo mundo vai, se une e ajuda”. Ele não só experimenta as trocas recíprocas com os seus amigos, mas também é alertado pela mãe constantemente com relação à importância de ajudar o próximo: “A minha mãe sempre me dizia que é sempre para ajudar, ‘para quando eu morrer, ajudarem vocês”.

A partir da idéia de “pegar as pessoas desprevenidas”, ele fotografou duas vezes alguns de seus parentes em um encontro de domingo, “para mim lembrar da minha família”. Mesmo que o menino que chama de primo, e Vera corrige dizendo que é filho de sua nora e, logo, enteado de seu filho, não quisesse ser fotografado, Waldemir recebeu incentivos de outros: “Vai! Vai! Tira rápido”.

Quis também “pegar essas duas desprevenidas”, a madrinha e a mãe, e, sem que ambas reparassem, retratou-as em uma situação pública e íntima ao mesmo tempo. A intenção era mostrar à madrinha grávida que a sua barriga “estava um pouco grande; daí agora está um pouco mais”. A madrinha mora do outro lado da rua: “Sabe a casa da Élide? Ali do lado é a casa dela”. No decorrer da conversa sobre as primeiras fotos, a madrinha parou para uma visita rápida na casa de Waldemir e, naturalmente, foi convidada por Vera para ver as fotos: “Olha aí a segunda, a foto que ele tirou”. A madrinha, surpresa, responde de imediato: “Juca! Eu não vi ele fazendo isso; esse guri é bandido. De sutiã! Olha o cabelo da dinda! Por que tu não avisou para ela pentear o cabelo?”

4.9.2 Escola

Waldemir tem dez anos (2004) e está na quarta série do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Maria Thereza da Silveira, no bairro Mont’Serrat. No ano de 2004, ele e a irmã Gisele (12 anos) iam para a escola com um transporte escolar pela manhã. Alguns problemas apontados pela mãe, dentre eles, o atraso do motorista, fizeram, porém, com que a família se reorganizasse de modo que os dois passassem a se deslocar de ônibus.

O menino estuda no local desde a terceira série e antes frequentava a Escola Nossa Senhora de Fátima, localizada no próprio bairro Bom Jesus. Waldemir expõe suas críticas à antiga escola: “Eu tinha quebrado o meu braço, mas a escola já não era boa, era fraca; daí minha mãe me botou numa escola forte”, explicando que o ensino não condizia com o programa previsto para aquela série. Já na escola atual, “eles ensinam a mais, e não a menos; a gente está na terceira e eles ensinam coisa de quarta série e, quando a gente estava na quarta, ensinavam coisa de fazer na quinta (abril de 2005).”

Segue uma rotina metódica, cumprindo todas as atividades previstas no dia, principalmente as aulas na escola: “Eu acordo, eu me arrumo, que, de noite, eu tomo banho para já ir para o colégio, né, que daí, eu já pego, tomo banho e durmo. Aí me acordo, só me arrumo, tomo meu café, espero só a Gisele, e daí a gente sai para o colégio. A gente vai na parada, pega o ônibus, chega no colégio. Ficamos conversando, daí bate e a gente vai para a aula e começamos a estudar”. Quando retorna da escola, também é regra que primeiramente troque de roupa e, apenas depois de almoçar e fazer o “serviço”, iniciará as tarefas da escola. À noite, Waldemir gosta de assistir aos programas da “Net”, no quarto da mãe, preferindo desenhos e filmes.

Os amigos da escola “moram tudo lá pela Nilo, (rua) Nilo Peçanha”, o que dificulta o contato de Waldemir com eles fora dos períodos escolares. Relata várias tentativas sem sucesso para encontrar os colegas fora do ambiente escolar, destacando a dificuldade em ter a autorização das mães, inclusive da dele, para tal. Outro empecilho é que, assim como Waldemir, os outros colegas também dependiam de kombis para sua locomoção. Mesmo no período de férias, Waldemir não os encontrou, no entanto demonstrou interesse em telefonar: “Quando der para ligar, eu ligo”.

Já contando que sairá da escola quando estiver na oitava série, Waldemir fotografou as professoras, com o objetivo de ter uma “lembrança”. As escolhidas são responsáveis pelas disciplinas que Waldemir mais gosta, educação física (ele treina futebol) e matemática. Em sua opinião, a escola é importante “para mim aprender as coisas; eu não posso crescer sendo uma pessoa burra, né?” Uma “pessoa burra” é aquela que “não sabe ler, escrever, passar para a outra série”, portanto Waldemir assegura que não só acompanha as aulas, como apresenta um melhor comportamento na escola do que em casa, onde, “às vezes, eu faço umas artes; mas lá não”.

Vera completou a terceira série do ensino fundamental e, quando adulta, chegou a ingressar em um programa do Mobral, tentando concluir essa etapa. É muito recorrente nos seus relatos a queixa por ter estudado em “boas escolas”, a citar: Colégio Estadual Inácio Montanha, no bairro Azenha; Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari, no bairro Menino Deus; Escola Estadual de Educação Básica Presidente Roosevelt, bairro Menino Deus, e não ter “aproveitado”. Vera analisa que sua situação socioeconômica quando criança era muito limitada e a fome foi o elemento mais perturbador para o seu desenvolvimento. Ela conta que, em vez de ir para a escola, optava por ir para a rua, onde “pedia pão, uma comida, um café. Chegava em casa, o pau comia, mas azar, eu estava com fome e tinha que pedir; não ia roubar”. Com base na sua experiência, ela planeja um futuro

melhor para os seus filhos, vislumbrando mais anos de escolaridade, o que a motiva a compará-la com as demais mães da vizinhança: “Para muitas mães, se sabe ler, sabe assinar o nome, está pronto; para mim, não; não quero que eles sejam um zero à esquerda. Não quero os meus filhos ricos, mas também não quero eles pobres demais”.

Tanto a educação familiar quanto a escolar são valorizadas por Vera. Todo o contexto doméstico é organizado para que os filhos encontrem não só as necessidades primárias atendidas, mas conforto para o estudo. Todos os filhos são preciosos, no entanto “se, um dia, um der errado, eu só lamento, mas a culpa não é minha! Porque eu procuro fazer tudo correto e ensinar tudo correto para todos os quatro”.

4.9.3 Bairro

Waldemir afirma que brinca com crianças de todas as idades e que procura evitar “brincadeiras mais avançadas” quando está com a sobrinha Eduarda, principalmente se podem provocar machucados. Confirmando a informação, Vera ainda complementa: “Agora ela (Eduarda) é muito mais apegada a ele”. Os amigos Bruno, Vinícius, Samuel e Buba, também vizinhos, “ficaram o tempo todo insistindo para eu tirar, daí, como insistiram demais, eu tirei essa foto do beco”. Com os meninos, Waldemir joga bola, *handball*, pula corda, brinca de esconde-esconde e pega-pega, e é interessante notar que são as mesmas brincadeiras organizadas com as meninas, dentre elas, Élide, Dienifer, Adriane, a outra Jenifer. “A gente só sabe brincar com essas brincadeiras; a gente gosta mais é dessas e a gente brinca com essas”.

Se por um lado, prefere que as crianças do beco fiquem na frente da sua casa, pois encontra a oportunidade de brincar junto, Vera já não tem tanta certeza: “Infelizmente ou felizmente, é aqui, bem aqui; a gente pede que não, mas é no nosso portão”. Ela apresenta alguns argumentos contrários e chega à conclusão de que “sinceramente, eu não gosto”. O primeiro argumento se refere à idéia de reciprocidade na vizinhança; uma vez que os seus filhos não brincam na frente das casas dos vizinhos, ela entende que não é justo que as crianças fiquem na frente do seu portão. Um segundo argumento se refere à limpeza; uma vez que as crianças permanecem por longos períodos jogando futebol na frente do portão, comem balas e “joga o papel aqui e eu estou sempre varrendo, sempre lavando; aí a sujeira fica sempre concentrada na frente da minha casa”. O terceiro e último argumento tem como preocupação os clientes: “Poxa, eu tenho um pequeno estabelecimento aqui e vocês jogam futebol, e os clientes estão ali na janela. Às vezes, ali comprando alguma coisa, tomando um

refri, comendo um ovo cozido, aí vem aqui jogar futebol! Bate uma bola na pessoa, eu peço para eles jogarem mais para cima. Daí eles vão, mas, daqui a pouco, eles voltam de novo”.

Na visão de Waldemir, as crianças do beco são legais “do jeito que elas são; eu gosto do jeito que elas são”, contudo Vera apresenta um *mea culpa*: “Eu implico com tudo”. São vários os problemas das crianças do beco que ela analisa: falta de banho, cheiro de urina, cabelos despenteados, uso repetido de roupas sujas. Ao se dar conta de que ela quer que todas as crianças sejam como os seus próprios filhos, explica: “Nem todos são iguais; as mães não são iguais”. Vera conclui que as mães são responsáveis pela aparência e higiene dos filhos e que não adiantaria brigar com as crianças, já que essas “não assimilariam as coisas”. Em sua opinião, “as pessoas (do bairro) é que são relaxadas e acomodadas; não querem se ajudar”, e logo, da sua janela, ela percebe várias atitudes de discriminação entre as crianças, o que lamenta, principalmente contra aquelas que não estão limpas. As culpadas, portanto, seriam as mães, que, em vez de apoiarem os filhos, “estão deitada, fazendo porcária nenhuma, com cigarro no meio dos dedos, olhando televisão, tomando cafezinho, e as crianças continuam fedendo”.

As diferenças sociais, econômicas e de comportamento não ficam fora das conversas estabelecidas com Waldemir e Vera. Optando por denunciar a situação precária de alguns vizinhos, o menino fotografa a casa de um dos seus amigos, localizada perto da sua – “a gente vai reto, daí aqui tem um beco, daí tu dobra, lá mais adiante é a casa deles”, com o objetivo de “avistar essas crianças, porque eu acho que eles precisam é de ajuda”. Na opinião de Vera, o filho sempre pensa que as demais pessoas necessitam de auxílio e, observando a intenção da foto, apoiou o plano dele. Entendendo que os vizinhos mereceriam uma casa melhor, já que existem goteiras no telhado, Waldemir demonstra preocupação com os dias de chuva e frio, principalmente quando lembra que, dentre os cinco vizinhos, alguns são seus amigos: “Um estava aqui, agora há pouco”. Ao mesmo tempo em que enfrentam dificuldades, Waldemir percebe as tentativas dos amigos para ajudar no sustento da família: “Tipo assim, oh, trouxeram material, ele ajuda, e às vezes eles dão um dinheirinho para ele. Daí eles compram pão para eles mesmos comerem”. Vera ajuda a exemplificar: “Meu marido vai lavar o carro; daí ele oferece, por um real; tudo para eles poderem adquirir o alimento; até a semana passada, eu que estava tendo que dar os alimentos para eles”.

Existe uma estreita relação entre amizade, diferenças sociais e econômicas e vizinhança nos relatos de Waldemir. A constante repetição da palavra “ajuda” é uma pista para entender como essas três dimensões se mostram conectadas. Para ele, amizade “é assim oh: quando uma pessoa precisa de ajuda, a gente ajuda; e não falar ‘não, eu não vou te ajudar’

e sai. Acho que todo mundo precisa no momento é de ajuda.” A necessidade de ajuda não só se refere a quesitos básicos, como direito a casa, comida, saneamento básico e proteção, já apontadas através de suas fotos e de seus relatos, mas à percepção de conflitos simples diários. Ele menciona duas situações em que os amigos do beco lhe pedem ajuda: para fazer as tarefas escolares e durante o jogo de futebol, “às vezes, eles caíam e falavam: ‘Me ajuda’; daí eu ajudava a levantar eles”.

As três crianças que aparecem na janela da casa, Eduardo, Alexandre e Anderson, vivem com a mãe, o padrasto e a avó. A casa teria sido destruída há algum tempo e, ainda que os vizinhos tenham ajudado na construção de uma outra, eles se deparam com problemas por falta de comida e roupas. Waldemir presenciou algumas dessas dificuldades quando chama as crianças para brincar e especialmente quando viu o próprio amigo, Eduardo, preparando o almoço: “É... ele consegue, às vezes, dinheiro e então ele faz a comida; eu já vi ele fazendo... era massa com molho”. “Às vezes, eles nem comem; passou a hora do almoço e eles nem comeram ainda”, isso porque o fogão também não está em boas condições; assim, Waldemir pensa que um fogão novo seria necessário.

Além disso, Eduardo encontra mais restrições que Waldemir, porque precisa cumprir mais tarefas em casa – cozinhar, limpar e cuidar dos irmãos, o que o impede de ficar muito tempo na rua, brincando ou mesmo conversando. A dona Vera, que aparece à frente da sua casa lavando roupas, também precisa de ajuda, na visão do menino. Junto com os três filhos, ela vive numa “casa meia velhinha”, e precisaria “uma casa um pouquinho maior (que a dela é pequena), algumas roupas novas, um guarda-roupa”, já que dona Vera guarda as que têm em algumas sacolas.

A visita surpresa da madrinha foi importante por introduzir conceitos divergentes entre Waldemir, Vera e a madrinha. Ao olhar as fotos, Vera explica à madrinha, com as palavras de Waldemir, as causas que o mobilizaram a retratar certas cenas do beco. O tom era irônico, como, por exemplo: “Ele quer ajuda para Cíntia”. O que foi correspondido pela madrinha: “Ah, a Rocinha da Cíntia”. Novamente, em relação à foto de dona Vera, a mãe chama a atenção: “Todos eles precisam de ajuda; que ele (Waldemir) acha que precisam de ajuda”.

Aparece nos comentários de Vera, uma crítica ao estilo de vida dos vizinhos. Com base no seu próprio modelo, de certa forma, espera dos vizinhos o mesmo comportamento e objetivos de vida que ela impõe a si a e à família. Relembra que encontrou muitas dificuldades assim que chegou e compara sua antiga casa com a da vizinha: “A minha casa era pior que aquela casa de madeira da Cristina; passava na rua, tu enxergava ali na minha

casa. Tu tinha que botar folhinhas de jornal”. A idéia de que o “capricho conta”, assim como a força de vontade, para progredir está muito presente nas críticas em relação aos vizinhos e nos relatos de seu sucesso: “A gente tem que procurar sempre se erguer cada vez mais; eu fico parada... olho para um lado, depois olho para o outro e digo ‘Ai, meu Deus, por que não varre aquele pátio? Ai, meu Deus, por que não arruma aquela casa?’” As categorias opostas limpeza e sujeira estão muito presentes nos relatos de Vera, referindo-se às casas e ao espaço coletivo do bairro e também à aparência das pessoas, portanto seria dever das pessoas varrer o pátio, recolher o lixo, tomar banho, cortar o cabelo.

Usando expressões como “porque a gente mora numa vila vai viver numa imundície?” ou “porco na engorda”, ao referir-se aos vizinhos que ficam satisfeitos somente com comida, Vera se mostra um pouco desesperançosa com a situação do bairro. Embora reitere constantemente que aprendeu que “tudo o que Deus me dá e eu puder dividir com alguém, eu divido”, diz-se cansada de ajudar e não ver retorno. Ela justifica o ceticismo a partir de experiências do passado, quando dava banho nas crianças e esta prática não era mantida nas suas famílias; quando doava roupas usadas para as crianças, que costumavam usá-las sem tomar banho por vários dias. Com isso, ela conclui: “Eu não tenho que cobrar das crianças; cobrar direto dos pais ou deixar como está. Eu quero que tudo seja certinho, mas eu não consigo”. Por outro lado, é interessante perceber que, mesmo com sua opinião formada, ela continua ajudando algumas famílias, o que Waldemir confirmou, oferecendo, por longos períodos, almoço e mesmo roupas às crianças mais necessitadas. Vera complementa: “A gente está sempre dando apoio pra eles, mesmo sem pedir”.

Se Waldemir julga as casas do beco bonitas, “eu não sei como ia ficar; podia mudar para melhor, ou podia ficar mais feia”, Vera se preocupa em esclarecer que o menino não soube se expressar. Na sua concepção, ele só considerou que mudanças piorariam a situação da vizinhança, no entanto ele próprio saberia que, se “todos pudessem fazer uma casinha bonitinha, se todo mundo pintasse a sua casinha”, tudo ficaria melhor. As conclusões de Vera sobre o bairro são contraditórias: se, por vezes, ela afirma que, apesar das críticas, gosta muito de morar na sua casa, em outras, assegura que se mudaria, caso tivesse uma oportunidade. O lugar ideal seria onde as “pessoas agissem com força de vontade, pensassem um pouco em si e um pouquinho só nos outros”.

Já Waldemir tem certeza do juízo que faz do beco: “Eu gosto muito do beco. Aqui no beco, todo mundo é muito unido, e eu posso ver que, em vários lugares, as pessoas não se unem muito”. Passeando pelo beco, fotografã a árvore mais alta da redondeza, pois, para ele, esse tipo de árvore é interessante: “Eu acho a natureza bonita”. A árvore, por vezes, é um

local de encontro onde Waldemir e os amigos podem descansar e conversar, mas, além disso, a foto foi tirada “de recordação”.

Motivado por tirar fotos dos vizinhos mais próximos e com relações de parentesco, escolhe duas cenas: a casa da Élide e a da madrinha. Fotografando primeiro Dienifer, Maiara, Bruna e Arthur (irmãos de Élide) e, depois, Ezequiel, Cauã e o bebezinho (filho da madrinha), Waldemir tinha uma preocupação longitudinal com as fotos, ou seja, para “ver quando eles eram pequenos; o tempo vai passando rápido.” O pai da Élide, Delfino, “uma pessoa bacana, sempre ajudando os outros”, foi fotografado de costas, a uma distância considerável, porque Waldemir queria agregar à foto outros elementos do contexto, “o resto da rua”.

5 COMO AS CRIANÇAS ENTENDEM A CIDADE?

Essa tese investiga a infância na cidade de Porto Alegre através de um movimento que partiu da experiência de cada uma das nove crianças, em interação com os outros, em um contexto social: a família e o bairro. Para entender a relação da criança com a cidade, elaborei e analisei os retratos de cada criança. Este exercício foi seguido de outra etapa, que buscou convergências e divergências entre os dados produzidos *sobre* cada criança e *por* elas. A pergunta *Como as crianças entendem a cidade?* é respondida no decorrer das três seções do presente capítulo, que correspondem às categorias de análise produzidas a partir da comparação e contraste dos retratos. Antes de entrar no detalhamento destas categorias, cabe antecipar abaixo algumas evidências.

Não há dúvidas de que a família aparece como categoria-chave fundamental na vida das crianças envolvidas nesta pesquisa. Se a pesquisa tinha como interesse perseguir os significados dos espaços para as crianças, isso não seria possível sem a identificação das concepções dos irmãos, do pai, da mãe, ou seja, das relações imediatas da criança que não necessariamente são construídas somente com parentes sanguíneos. Em todos os retratos, as diferentes vozes estão representadas, na escolha das fotos, na interrupção das conversas, no agendamento dos encontros, isso porque a família “é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer estende-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família” (SARTI, 2004, p. 17).

A escola também é apresentada como normativa, mas, ao mesmo tempo, oportuniza o encontro entre pares, a construção de laços de amizade. Embora a escola seja uma criação dos adultos para as crianças, elas conseguem transformá-la criativamente, tomando o recreio para elas. Assim também agem nos outros espaços pensados para elas, como os parques.

A infância é produzida na família, na escola, nos espaços de lazer, porque sofre atravessamentos dos adultos e dos próprios grupos de crianças, por isto é uma categoria geracional, em relação. Por outro lado, a agência das crianças é evidenciada na sua participação na família, mesmo que por vezes em tensão com a do adulto. Neste sentido, adianto duas conclusões:

- a divisão geracional não é fixa, pelo contrário, é instável e dependente de fatores, como: conhecimento, habilidade, tamanho, força, poder. Se, por vezes, os adultos ou os irmãos mais velhos têm o controle por serem maiores, mais fortes e supostamente mais “competentes”, foi evidenciada

uma série de estratégias utilizadas pelos menores para transgredir esta norma. Além disto, formas de transgressão sutis são adotadas, sem que os mais velhos as percebam.

- a socialização deve ser entendida como um processo ao longo da vida e não como um fim na infância. Esta afirmação recompõe as relações entre crianças e adultos, logo, todos são seres em formação que aprendem nas relações intra e intergeracionais ao longo de toda a vida. Através da análise da categoria geração, é possível perceber que crianças são criativas e transformam as relações dentro da família, por vezes, se colocando como alguém mais “capaz” que os próprios adultos. Jéssica, ao selecionar as receitas culinárias para a mãe na Internet, e Adriane, que cozinha para os irmãos mais velhos, exemplificam este argumento.

Como atores sociais, as crianças produzem culturas, mantendo e transformando a infância, se apropriando e modificando criativamente as suas cidades. Cidade é um espaço na sua totalidade, que se transforma em lugar, nos fragmentos apreendidos e significados pelas crianças. As crianças transformam os espaços criados pelos adultos *para* elas em lugares *delas*.

5.1 ONDE A CRIANÇA VIVE A CIDADE?

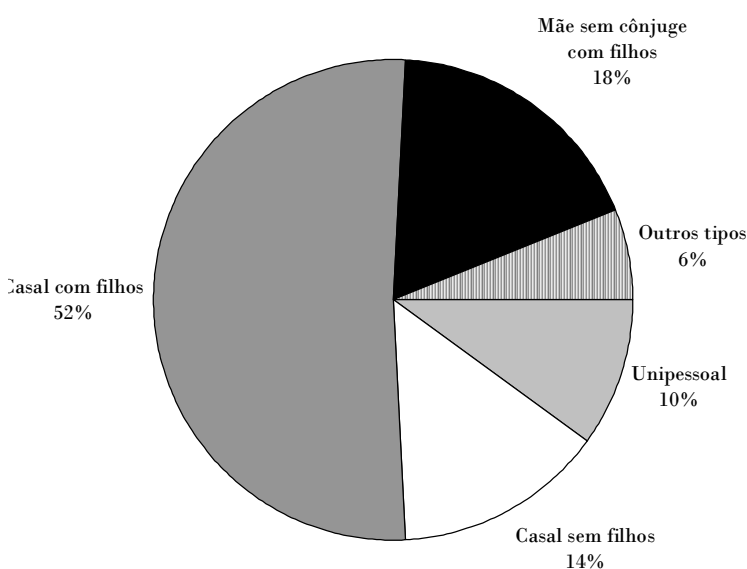
São três os principais espaços a partir dos quais as crianças se vinculam à cidade: a família (casa), a escola e os espaços de lazer. Uma primeira análise se concentra nestes espaços, criados pelos adultos *para* as crianças nas cidades, que materializam os seus interesses e preocupações e estão conectados com o ideal de ‘boa infância’ e de ‘boa educação dada pelos pais’ (CONINCK-SMITH E GUTMAN, 2004).

As crianças apresentam uma visão fragmentada da cidade, porque a sua própria experiência é fragmentada - é através da família e da escola que elas vivem a cidade nos seus primeiros anos de vida. A infância contemporânea, entretanto, é vivida em outros espaços criados para as crianças, relacionados ao lazer e ao consumo. Isso tem relação com os processos identitários da criança na contemporaneidade, compartimentados em: ser que brinca, aluno, filho, infantil, menor, consumidor.

5.1.1 Família

Crianças vivem a cidade através das suas famílias. Goldani e Lazo (2004) mostram que, ao longo dos últimos trinta anos, as famílias brasileiras passaram de 17,6 para 47,9 milhões, quase triplicando o seu número, mas, por outro lado, diminuindo em seu tamanho médio, de 4,9 para 3,5 pessoas. Os autores (2004) concluem que houve uma melhoria nas condições de vida da família ao longo do tempo e que a diversidade de modelos é a sua característica mais notável. Os tipos de família classificados pela Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (IBGE, 2006a) são cinco: unipessoal, conjugal, conjugal com filhos e monoparental, e “outros tipos”.

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O TIPO NO BRASIL (2003)



Fonte: IBGE (2006a)

Independentemente das diferentes experiências e condições de vida, todas as crianças participantes da pesquisa experimentam uma organização familiar tradicional, identificada pela presença da mãe e do pai, ou padrasto. Assim, não encontrei entre essas famílias experiências de adoção, divórcio ou separação, monoparentalidade, meio-irmãos ou união homossexual. Apenas Adriane e Waldemir convivem com os padrastos, sendo que, em ambos os casos, não havia filhos de outros relacionamentos.

As crianças são criativas ao definirem suas famílias, incorporando animais de estimação, parentes vivos e falecidos, vizinhos próximos, madrinhas e padrinhos, parentes distantes e amigos⁵⁵. Isso mostra que, embora a família biológica deixe o legado do

⁵⁵ Ver o trabalho de Mason e Tipper (2006) sobre como as crianças inglesas definem, ordenam e entendem suas relações de parentesco.

sobrenome (algumas crianças assinaram o nome completo nos seus auto-retratos) e Fonseca (1999, p. 74) tenha escrito que “o sangue puxa”, a noção de família não se define somente pelos indivíduos ligados geneticamente. Leonardo menciona que, mesmo que chamasse a vizinha Norma por “tia”, a mesma faz questão de que ele e os outros meninos do condomínio a chamem de “vó”, o que a tornara “a avó emprestada”. Waldemir chama o vizinho e amigo por “primo”, sendo que ele é enteado do seu irmão mais velho.

As madrinhas desempenham um papel fundamental nas vidas de Jéssica e Victória. No caso de Jéssica, foi no apartamento da madrinha e do padrinho que os pais moraram assim que chegaram a Porto Alegre e onde ela própria viveu o seu primeiro ano de vida. Os laços afetivos são fortalecidos não só pelo convívio constante, já que o pai de Jéssica e a madrinha trabalham juntos, mas pelo encorajamento contínuo da menina para o prosseguimento das atividades intelectuais, tais como: as aulas de inglês e uma futura faculdade.

Para Victória, a madrinha não é tão presente quanto a de Jéssica, pois “é cheia dos compromissos”, mas é citada pela menina em várias passagens de nossas conversas. Não só ao mencionar os presentes que a madrinha traz de Miami ou Paris, mas Victória faz questão de localizar a madrinha espacialmente (é sua vizinha) e dentro do seu quadro de relações: “minha madrinha chega hoje de viagem e amanhã vem me visitar”. Waldemir também mostra a importância da madrinha, que, por sua vez, é sua vizinha, ao fotografá-la junto a sua mãe. Isso pode ser entendido como uma tentativa de observação longitudinal, já que a madrinha estava grávida e ele queria ter uma lembrança para ver como o processo evoluía⁵⁶.

Ao falarem sobre suas famílias, as crianças mostram com quem elas estão relacionadas, mas, mais do que isso, em que companhia elas sentem um senso de família e estabelecem laços. Isto confirma que a noção de família não é meramente dada; é construída através das negociações e práticas entre os seus membros e destes com o mundo exterior (MASON E TIPPER, 2006).

Para Lorenzo e Victória, os seus animais de estimação fazem parte da família. Os periquitos Lindinha e Jone são, juntamente com os pais, os irmãos e alguns colegas de escola, amigos de Lorenzo. Além de descrever o comportamento, que faz com detalhes considerando os seus pipilares, Lorenzo conversou algumas vezes com os animais e afirmou que já os libertou da gaiola. Victória se assume mãe do cachorro Thor e assim agiu nos momentos de encontro, quando o pegava no colo, alimentava, conversava com ele. Vale lembrar que ela

⁵⁶ Alderson (2003) argumenta que as crianças podem ser convidadas a conduzir pesquisas, uma vez que já o fazem nas situações diárias das suas vidas.

dedicou certo tempo à descrição das habilidades do cão e das aprendizagens no adestramento – a “escolinha do Thor”.

Jéssica não trata os animais de estimação que já teve, ou que pertenceram aos parentes, como propriamente da família, porém o tipo de tratamento que ela defende para os animais pode ser comparado àquele que se espera para uma pessoa. Isso pode ser evidenciado quando fala de Mel, o hamster que morreu de “solidão e tristeza”, por não ter tido atenção. Ela lamenta a mudança da sua cachorrinha para a casa da avó, devido às queixas dos vizinhos sobre os latidos. Leonardo também não assume Skipe como membro da família, no entanto é com o cachorro que ele “passa o dia inteiro” - brinca, alimenta, leva para passear e, por vezes, até é mordido.

É interessante notar que as crianças também excluem certos parentes quando definem a sua família. Ao falar do sobrinho bebê que mora na mesma casa, Adriane atesta que ele “não conta, porque não é meu irmão”. Adriane se distancia do seu próprio pai, alegando que ele não a trata do modo esperado e não lhe oferece nada para comer quando ela o visita. A família exprime redes de relações entre indivíduos ligados por laços de sangue ou por afinidade. No caso de Adriane, o afastamento de parentes biológicos próximos ocorre ao mesmo tempo em que ela incorpora o “vô emprestado” (marido da avó materna) e o padrasto. Sua visão de família, entretanto, está associada à mãe e aos irmãos.

O confinamento da infância na família e na escola é um desdobramento da formação das cidades e da origem da família nuclear, o que Ariès (1986) exemplifica através da divisão dos cômodos da casa, as primeiras fotografias, a distinção entre as crianças e os adultos, a transferência da educação das crianças às mães e aos professores. A infância dependeu da delimitação física dos espaços, o que, na atualidade, se manifesta de forma cada vez mais especializada e fragmentada. Surgem os equipamentos e os espaços sociais específicos onde se esperam e se aceitam encontrar as crianças, pois, nos demais, ela é invisível ou um incômodo para os adultos. A modernidade cria a família nuclear - a casa - e a escola como lugares *para* as crianças.

A noção de espacialidade é primeiramente construída a partir da casa. Jéssica, Leonardo, Giuseppe, Waldemir, Gabriel e Victória fotografaram as suas casas, sendo que Adriane demonstrou intenção, mas foi impedida pela mãe. Victória não fotografou a sua casa por fora, porém, na primeira tomada, fotografou o exterior, começando por todas as janelas da casa. Assim, ela mostrou o que está ao seu “redor”, a visão que tem do mundo através das diferentes janelas da sua casa. Não há dúvidas de que as crianças entendem as suas casas a

partir da combinação de aspectos físicos e de experiências com as pessoas com quem as compartilham.

Embora as casas das crianças variassem de acordo com a classe social à qual pertencem, encontrei em todas a separação do quarto do casal do quarto das crianças, cozinha e banheiro (somente na casa de Élide, o banheiro é compartilhado com as pessoas do domicílio ao lado). A estrutura de uma casa comum nas condições ideais ou apropriadas está ligada à satisfação das necessidades sociais e biológicas das pessoas. Para Giuseppe, a casa está associada à idéia de conforto – “onde tem colchão para eu deitar” -, onde ele brinca, dorme, há “coisas legais”, mas também está relacionada com o quarto, onde, por ser o irmão mais velho, detém mais privilégios.

É o banheiro a parte da casa que as pessoas, sejam elas de fora ou de dentro da família, ocupam individualmente, porque certos odores e sons do corpo são tabus, causam vergonha e constrangimento nas sociedades ocidentais. Xuxa conta, às gargalhadas, que Adriane já havia manipulado uma máquina fotográfica antes da pesquisa e que a teria fotografado sentada no vaso sanitário.

Veiga (2004) revela que, para civilizar as crianças, vários foram os movimentos da história da humanidade, tais como a educação do homem adulto nobre e burguês que o diferenciou não só das crianças como dos pobres, pelo aprendizado da cortesia (e da vergonha). A autora (2004, p. 37) acredita que a distinção entre crianças e adultos dependeu da produção de lugares específicos às crianças, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. O tempo da infância, em distinção ao tempo do adulto, produziu-se como um símbolo socializador com função de regulação social e de orientação na cadeia das gerações, o que demandou um longo processo de aprendizagem. Vale notar que é esperado que a família desempenhe uma função socializadora no sentido de convencionar modos de se comportar e agir, através de um exercício de individualização e constrangimento de ações entendidas como íntimas.

Gabriel e Adriane não gostam das suas casas. Embora ambos estejam expostos a realidades opostas em termos de condições de moradia, é interessante perceber algumas conexões. Em situações de insegurança, seja o quarto novo, seja o medo de ter um dos irmãos assassinados, é a figura humana mais próxima que serve de conforto – o irmão de Gabriel ou a mãe de Adriane, Xuxa. Enquanto Adriane se queixa de problemas sérios, como alagamento e ratos na casa, Gabriel desabafa: “Eu não gosto de dormir sozinho”.

Esses problemas físicos só fazem sentido porque estão associados às relações que ambos experimentam com os membros das suas famílias. Gabriel e Adriane são os filhos mais

novos e, por isso, ocupam uma posição diferenciada em relação aos outros. Por vezes, Xuxa chamara Adriane por “bebê”, e ficou claro, em seus relatos, que, por ser a sua filha mais nova, é a primeira que deve ser protegida. Já Gabriel experimenta submissão e autoridade ao mesmo tempo; ora seus desejos são prontamente atendidos, ora seus pais duvidam de que ele seja capaz de realizar tarefas simples.

Leonardo e Élide preferem a sala das suas casas. Leonardo encontra, na sala, todos os recursos de que gosta (televisão, rádio, computador) e é onde ele pode participar das conversas da família, afinal já foi apelidado pela mãe de “orelhinha”. Élide opta pela sala, pois é onde está a televisão, a que assiste na companhia da irmã Bruna, e também é o lugar de encontro da família.

Para algumas crianças, a casa está associada à punição. Waldemir e Leonardo foram impedidos, em algumas situações, de sair de casa, pois deviam cumprir castigos motivados pela reprovação escolar e pelo não cumprimento de tarefas domésticas, respectivamente. Sanções físicas foram relatadas por Adriane e Waldemir. A primeira afirma que esse é um modo que os irmãos mais velhos encontraram para resolver conflitos diários, mas que também teria uma função pedagógica, como quando o irmão bateu nela porque derramou café na mesa e se recusou a comer no almoço. O seu tamanho físico não a impede de também bater nos irmãos mais velhos Stéffani e Fábio. Vera, mãe de Waldemir, menciona que ocasionalmente usa de força física nos filhos Gisele e Waldemir, alegando que certas aprendizagens devem ser realizadas em casa e não na escola. Já Giuseppe aludiu a uma punição de outra natureza: quando o pai arrancara uma folha do caderno de campo, reprovando alguns erros de escrita.

Adriane, Élide e Waldemir são as únicas crianças que relatam atividades domésticas cotidianas. Adriane colabora nos afazeres domésticos todos os dias pela manhã, o que inclui a assistência do sobrinho bebê com cuidados de higiene e alimentação e, eventualmente, o preparo do almoço. Além disso, até dezembro de 2004, Adriane acompanhava a mãe ao galpão de reciclagem de lixo em algumas manhãs, para ajudá-la na seleção dos materiais. Em algumas ocasiões, eu a encontrei classificando algumas garrafas plásticas, o que foi justificado por Xuxa: “Ela adora estar no meio do lixo”. Uma nova política a partir dessa data proibiu que os filhos dos trabalhadores entrassem no galpão.

Élide e Waldemir ajudam em tarefas de organização da casa: varrer, lavar e secar a louça, arrumar as camas, remover o pó. Este ainda auxilia no pequeno negócio da família, assumindo o atendimento aos clientes, quando a irmã Gisele está desempenhando uma tarefa doméstica e a mãe está sesteando.

5.1.2 Escola

A emergência da escola de massas, a nuclearização da família e a constituição de um corpo de saberes sobre a criança formaram um conjunto de prescrições que regram as vidas das crianças na sociedade, o que Sarmiento (2002) conceituou como administração simbólica da infância e Sgritta (1987) define como institucionalização da infância.

A organização sistemática de instituições, regras e instrumentos contribuiu para a institucionalização da infância e para a emergência do ofício de aluno (PERRENOUD, 1995; SARMENTO, 2000, 2002; SACRISTÁN, 2005), exprimindo, assim, as expectativas dos adultos de que a criança se comporte conforme a norma. O conjunto de comportamentos esperados na escola não é algo que as crianças sabem previamente, mas é aprendido nas relações pessoais e na própria experiência na instituição. De uma forma dialética, Sacristán (2005, p. 14) entende que a “infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância”.

Matheus, uma das crianças mais novas, exemplifica a condição de novato na primeira série do ensino fundamental na escola, mostrando, nos primeiros meses, um exercício contínuo para se apropriar das novas normas. Ele próprio elucida que se confundiu várias vezes, chamando a professora por “tia”, mas que, ao ser sempre corrigido por ela ou por colegas, aprendeu que pode chamá-la por “sora” ou “profe”. Conectar o som do sino com o horário de se colocar em fila ou ir embora também não é óbvio, o que Matheus aprendeu com a própria experiência de ser chamado a atenção por estar atrasado ou através das dicas da mãe e da irmã mais velha.

Se, por um lado, professores, pais e sociedade percebem uma grande crise da escola evidenciada pelo comportamento das crianças e dos adolescentes de desrespeito à autoridade dos adultos, falta de interesse, violência, por outro, ainda há uma expectativa de que a escola seja a responsável pela solução dos problemas sociais. Como pode ser a escola a doença e a cura? Essa é mais uma contradição dos tempos contemporâneos que revela, sobretudo, o quanto a vida das crianças se tornou mais complexa e outros interesses concorrem com o que antes era o reduto quase único de informação e conhecimento. Mais do que isso, talvez a diversidade das experiências das crianças venha entrando em choque com aquilo que Thin (2006, p. 217) observa: “Se a escola de hoje não é mais aquela em que nasceu a forma escolar, ela conserva lógicas que surgem fundamentalmente dessa lógica escolar”.

A escola é entendida como uma possibilidade de mobilidade social para as crianças. Elas a assumem com a prevenção de uma futura condição de “burro”. Giuseppe argumentou

que as crianças têm a oportunidade de aprender a se organizar na escola, através da delimitação do uso do tempo: a hora do descanso, a hora do lanche, a hora do estudo, o que se diferenciara para cada série. Ao comparar a organização do tempo em sua turma e na de Lorenzo, Giuseppe se entende mais responsável, pois, enquanto o irmão eventualmente dorme e tem um intervalo maior, ele tem aulas especializadas, como filosofia.

Principalmente entre as famílias pobres, a escola é vista como a esperança de um futuro melhor para o filho, diferente da situação atual dos pais. Coroca (mãe de Élide) diz: “não fomos [ela e o marido] longe”, expressando o entendimento de que, embora enfadonha no presente, o valor da escola como criadora de oportunidades na vida poderá ser percebido no futuro. O mesmo ocorre com Vera (mãe de Waldemir) que, tendo em vista um futuro planejado para os filhos, diferente do seu, não mede esforços para que tenham um bom desempenho e se afastem do modelo de aluno (e criança) encontrado no bairro em que vivem (Bom Jesus).

O futuro também está entre as preocupações de Adriane e Élide, que vêem o sucesso como um resultado da aprendizagem na escola. Nesta, a criança aprende a ser “alguém na vida”, de acordo com Élide, que, assim como Adriane, também crê que isso dependerá de outras aprendizagens específicas, tais como: comportar-se, obedecer, não falar “palavrão”, não incomodar a professora durante as aulas.

A escola aparece relacionada ao futuro, como se o presente fosse um tempo de infinita espera. Entretanto, como tempo de prazer e de fuga, o recreio é vivido no presente na escola. Tonucci (1997, p. 43) argumenta que é fundamental às crianças terem direito ao hoje, ao presente, no entanto também observa que, de fato, a criança só tem direito ao futuro, com base no que será.

A preparação para o futuro pode ser evidenciada na participação das crianças em atividades extra-escolares, com agendas definidas. No período oposto ao da escola, Victória freqüenta aulas de pintura, vôlei, flauta e inglês, consultas semanais com ortodontista e fonoaudióloga. Jéssica tem aulas de inglês e catequese e ainda pensa em realizar um esporte, como natação. Giuseppe freqüenta aulas de natação e de informática à tarde. Gabriel tem aulas de natação e freqüenta o espaço lúdico da sinagoga. Jéssica afirma que, embora sua rotina seja cansativa, uma futura boa colocação no mercado de trabalho dependerá deste esforço.

As crianças também mostram preocupações e experiências sobre eventuais mudanças de escola, o que consiste em um processo de transição. Com base nos depoimentos das amigas, Jéssica opta por permanecer na sua escola, já que imagina que sua adaptação às

regras do Colégio Militar seria muito difícil, mesmo entendendo este como “mais forte” e, logo, mais apto a habilitar os alunos para o vestibular. Também considerando conversas com amigas, Victória compara a sua escola com outras duas em Porto Alegre; se, na primeira, ela somente vê problemas relacionados a prévios acidentes com as crianças, na segunda, ela nota vantagens ao comparar o tempo de recreio. Giuseppe prevê que estudará em outra escola após a quarta série, porém cogita a possibilidade de ser reprovado e de permanecer na escola atual; em caso de aprovação, transfere a responsabilidade de escolha para os seus pais.

Corsaro e Molinari (2005, p. 67) percebem três ritos de passagem na transição das crianças de uma escola para a outra. A primeira seria a “separação”, ou seja, a parte final do último ano na escola; a segunda, a “incorporação” da cultura da escola nova; e a terceira, um processo entre as duas primeiras, a “passagem transitória”. Waldemir, Leonardo e Matheus mudaram de escola, e seus relatos sobre o processo de transição estiveram presentes nas nossas conversas. Waldemir estudou na primeira e na segunda série na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, sendo transferido para outra escola pública na terceira série. Segundo o seu próprio entendimento, a mudança foi positiva, pois lhe oportunizou mais desafios, já que a escola anterior era “fraca”. Não há, nesse caso, nenhuma queixa ou desconforto e a conformação às regras da nova escola parece ter sido tranquila.

Apesar de Matheus ainda não ter formado um grupo de amigos e lamente o comportamento de colegas na nova escola, como “roubar [o seu] lugar na fila”, por outro lado, estar na escola de Bruna (a irmã mais velha) é motivo de orgulho. Esse sentimento positivo aparece quando ele assume que não pode faltar a aulas na nova escola, o que podia na educação infantil, já que lá “não aprendia nada”, e na atual as atividades são “difíceis”.

Leonardo se preparou para duas transições: de série e de escola, mas somente a segunda ocorreu. Mostrando-se desapontado com a reprovação, Leonardo conta que seus professores foram omissos e que não lhe deram chances para ser aprovado para a sexta série. Ainda que preserve algumas mágoas pela atitude dos professores da Escola Estadual Anne Frank, Leonardo consegue perceber vantagens e desvantagens em ambas as escolas, mostrando uma visão crítica sobre o seu processo de transição de uma escola para a outra.

A escola é composta por relações hierárquicas, por vezes desiguais, que exprimem diferenças de tamanho, idade, conhecimento e poder. Leonardo tem uma ampla percepção do reforço de desigualdades nas relações entre professores e crianças, ao mencionar que somente uma das quintas séries era levada para atividades de recreação no Parque Farroupilha. Ele também menciona práticas punitivas em caso de mau comportamento das crianças, o que é

registrado em um livro de ocorrências⁵⁷, e também a visita à sala do diretor, a figura de autoridade mais influente da escola no entendimento das crianças. Adriane diz gostar da escola, porque a “diretora não xinga”, enquanto Matheus diz que gosta parcialmente da escola, porque “as professoras gritam muito”.

De modo geral, as crianças gostam das suas escolas, e os motivos para isso variam, principalmente porque mostram a avaliação que fazem das relações estabelecidas com os adultos e com seus pares. As disciplinas são adoradas ou abominadas com base nas relações estabelecidas com os professores responsáveis pelo ensino destas. Por exemplo, Élida não gosta de matemática, porque a professora xinga todos os alunos por atos que somente alguns cometeram.

5.1.3 Espaços de lazer

Os parques são invenções dos adultos *para* as crianças. Mesmo sem ter nunca considerado as crianças como sujeitos de pesquisa, Jacobs (1992) assume como fantasiosa a tendência dos adultos em pensar os parques como lugares seguros para as atividades das crianças, em contraposição à rua. Embora a sua análise seja temporal e espacialmente delimitada - as cidades americanas dos anos quarenta e cinquenta -, seus argumentos são ainda pertinentes. A autora aborda aqueles mitos que foram se constituindo como legítimos, mostrando que, por trás deles, há um jogo de poder e de arbitrariedade dos adultos. Ela questiona o porquê de os parques serem entendidos como bons para as crianças, enquanto as ruas são automaticamente tomadas como ruins.

Os parques com sua função de lazer surgem com os projetos urbanos do século XX, quando, no auge dos processos de industrialização das sociedades ocidentais, se via neles uma possibilidade de se respirar ar puro. As crianças também buscam, nos parques, o contato com a natureza, expresso nas fotos das árvores, dos lagos e dos animais.

A transferência das crianças de classes média e alta das ruas para os parques causa a privação do contato com outras gerações. Além disso, esses lugares apresentam os mesmos problemas de insegurança das ruas, todavia não contam com os olhos de “observadores” (JACOBS, 1992). Representam, sim, uma forma de adultos e gestores de políticas se eximirem da culpa de a cidade não ser adaptada às necessidades das crianças. A elas restam os parques, a escola e a família.

⁵⁷ Ratto (2002, 2006) analisa os livros de ocorrência em escolas públicas, mostrando como as relações entre a escola e os pais no campo disciplinar normatizam o comportamento das crianças.

Para Jéssica, Leonardo, Gabriel, Giuseppe, Victória e Matheus, os parques Farroupilha e Moinhos de Vento são os lugares de recreação e lazer, visitados principalmente aos finais de semana e na companhia de alguém da família: pai, mãe, irmão mais velho ou avós. Leonardo (2004) e Jéssica também freqüentavam o parque para a prática de educação física, na companhia de professores e colegas da escola. Waldemir também menciona as visitas de carro ao Parque Farroupilha, que fazia na companhia da família, aos finais de semana.

Jéssica fotografou as diferentes funções do Parque Farroupilha: as áreas de esporte e de diversão, os animais, o Brique da Redenção, o lago. Ela, no entanto, não é autorizada a ir sozinha ao parque, pois, ao mesmo tempo, este tem uma conotação de perigo para os seus responsáveis. Para Leonardo e Victória, o parque está associado à companhia dos pais, ao prazer de compartilhar um espaço-tempo com aqueles que, durante a semana, não estão tão presentes.

Jacobs (1992, p. 80) expõe que as crianças das cidades precisam de uma variedade de lugares para brincar e aprender. Se limitadas aos parques, as crianças terão uma experiência especializada, enquanto que elas também necessitam de lugares não-especializados para brincar, como as calçadas e as ruas. Ainda segundo a autora (1992, p. 99), “a variedade de experiências atrai a vivacidade, ao passo que a monotonia repele a vida”.

Os parques não têm a função de diversidade das cidades; eles podem, sim, conectar os diversos arredores – fazem-no com sucesso o Parque Farroupilha e o Parque Moinhos de Vento na intersecção de vizinhanças diferentes, adicionando um elemento de diversidade. As crianças de classes média e alta comparam e contrastam a rua com o parque. Enquanto a primeira é suja, cinza, tem paralelepípedo desnivelado, é um lugar de passagem, o parque é limpo, verde, tem grama e é onde se pode correr, brincar, praticar exercícios.

A infância contemporânea também é vivida em outros espaços de lazer, para além dos parques, principalmente tendo o consumo como foco. A expansão mundial da indústria de brinquedos e vestuário vem apontando as crianças como agentes econômicos ativos⁵⁸. As crianças de classes média e alta mencionam a freqüência a lugares de consumo junto com suas famílias, como hipermercados, cinemas, locadoras de vídeo, *shopping centers* e as cadeias de *fast food McDonald's e Habib's*. É interessante notar que, dentro desses espaços, foram

⁵⁸ Zelizer (2002) considera ilusória a idéia de que as crianças na contemporaneidade passaram da fase da produção para a do consumo, argumentando que as crianças estão envolvidas com as três instâncias econômicas: produção (qualquer esforço que produz valor como a variedade de tarefas domésticas); consumo (transferência de valores não somente frutos de troca, mas presentes de aniversário e lanche na escola trocados entre pares); distribuição (aquisição de bens e serviços).

criados outros, especialmente para as crianças, adaptados em tamanho, cores, formas de acesso.

Steinberg (1997) acredita que o excesso de informações combinadas às transformações econômicas contribui para um abalo das noções tradicionais da infância. A autora (1997, p. 99) entende que a infância "é uma criação da sociedade, que está sujeita à mudança sempre que ocorrem importantes transformações sociais". Assim, as grandes corporações mundiais seriam responsáveis pela produção de uma nova idéia de infância a partir do consumo.

A autora acredita que a educação não está limitada somente à escola. Bibliotecas, brinquedos, televisão, *videogame*, anúncios também seriam espaços pedagógicos. Todas as crianças mencionam que assistem à televisão no turno oposto ao da escola; Leonardo e Élide são os que permanecem mais tempo nesta atividade. Leonardo descreve uma série de programas que assiste, como novelas, filmes, *Big Brother*, noticiário de esportes, e considera que hoje tem mais maturidade para entender os programas exibidos, especialmente os filmes. Isto porque se antes, quando "criança", achava que os "filmes eram reais", hoje sabe que se tratam de produções, o que "acaba perdendo a graça". No caso de Élide, assistir à televisão é uma forma de se inserir no grupo de pessoas mais velhas da casa, compartilhando informações e deixando de ser associada às irmãs mais novas – as "crianças".

A maior parte das crianças, exceto Adriane, Élide e Waldemir, tem computador em casa, no entanto os três têm acesso à informática no telecentro anexo ao galpão de reciclagem. Leonardo foi quem mais demonstrou conhecimentos sobre o mundo virtual, ainda que sofra as limitações impostas pelo irmão e pelos pais, não tendo seu próprio endereço eletrônico, MSN ou *Orkut*. Apesar de estar no papel de espectador, ele sabe de todos os procedimentos necessários para usar esses meios e todas as possibilidades decorrentes deles, como um suposto namoro do irmão mantido pela Internet. Jéssica, por sua vez, é responsável por procurar e imprimir as receitas culinárias pelas quais a mãe se interessa no *site* do programa "Mais Você", da Rede Globo. Certa vez, Nice (mãe de Jéssica) comentou que havia assado, com sucesso, um bolo-pudim, inspirada pela apresentadora Ana Maria Braga e graças à ajuda de Jéssica para encontrar as receitas no *site*.

Kincheloe (1997) analisa a construção da infância a partir da intervenção da cadeia de *fast food McDonald's* na rotina das crianças. O *McDonald's* é entendido como produtor da colonização das crianças, tendo o objetivo de transformar crianças em consumidoras. Isto tem conexão com o que Sarmiento (2002, p. 6) observa: "aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos".

Principalmente Victória e Matheus são atraídos não apenas pelos lanches, mas pelos brindes promocionais associados a outros veículos de consumo, como o cinema e os desenhos animados. É necessário conhecer a *kindercultura*, pois é através de suas culturas que as crianças mostram suas concepções de mundo (STEINBERG, 1997). Todavia, as crianças também transgridem aquilo que é produzido para elas. Ao me pedir que fosse ao *McDonald's* para lhe ajudar a colecionar um bônus que dava direito ao brinquedo, Victória me explicara que não poderia comer todos os lanches sozinha, pois iria engordar e sabia que o “lanche é gorduroso”.

Jéssica possui uma visão crítica sobre os *shoppings*, freqüentando-os com amigos e parentes para “olhar as coisas”, já que elas são muito caras, o que inviabilizaria a compra. Além disso, ela vê no DC Navegantes uma alternativa mais ecológica para o lugar de compras, já que sua iluminação é natural e sua estrutura é em um único andar, não contando com ambiente climatizado. Ela se dá conta, no entanto, do quão difícil é o acesso ao *shopping*, que teria de ser feito de carro.

Alguns lugares de consumo em Porto Alegre estão localizados em espaços especializados, distantes ou apartados dos bairros, sendo, muitas vezes, difícil o acesso. Isto é exemplificado pelas fotos do *shopping* DC Navegantes, localizado em um bairro distante do centro da cidade, e do Hipermercado Bourbon, na avenida Ipiranga. Ao invés de ilhas de consumo, Jacobs (1992, p. 84) sugere a mistura das áreas residenciais e comerciais, o que não só fortaleceria as relações pessoais e de vizinhança, como colaboraria para uma maior segurança das cidades.

O mito da infância irracional é rompido quando as crianças demonstram conhecimentos mais elaborados do que os dos próprios adultos sobre as informações veiculadas na televisão, na apropriação de diferentes vocabulários e no uso do computador. Steinberg (1997, p. 124) explica que as “noções tradicionais da infância como um tempo de inocência e de dependência dos adultos são abaladas pelo acesso infantil à cultura popular”. As crianças são cada vez mais “empoderadas” pelo domínio de um conjunto de conhecimentos que amplia a sua forma de ser e estar no mundo. Isto desafia a suposta diferença que as coloca em posição de desigualdade com os adultos. A seguir, analiso a tensão entre a institucionalização e a transgressão criativa das crianças.

5.1.4 Lugares criados pelas crianças

O reconhecimento de lugares criados pelas crianças e da necessidade de estudos da relação das crianças com eles é decorrente da ruptura da associação da infância com uma

etapa passiva, de incompletude e de total dependência. Geertz (1989, p. 10) afirma que “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível”. As crianças produzem cultura - um contexto no qual as relações sociais delas podem ser descritas - e são contribuidoras ativas para os processos de continuidade e mudança social. As culturas da infância são marcadas pela fluidez, apropriação, transformação e resistência à cultura dos adultos.

Para Corsaro (1997, p. 95) a “cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e interesses que crianças produzem e compartilham em interação com pares”. Na companhia de seus pares, as crianças querem ter e compartilhar controle sobre as suas vidas (CORSARO, 2003). Crianças produzem culturas com seus pares naqueles lugares que conseguem proteger, ainda que provisoriamente, dos adultos. E é onde elas conseguem ter domínio sobre a situação, imprimindo a sua marca no grupo ao se fazerem pertencer, ao mesmo tempo em que também são influenciadas. Contudo, as culturas da infância só são produzidas porque estão em relação com a cultura mais ampla, o que é pautado pelas interações geracionais. Assim, elas exprimem a cultura maior, de modo diferente, “quando veiculam formas próprias de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2002, p. 8).

Criados e planejados pelos adultos os espaços *para* as crianças refletem uma visão específica e fragmentada sobre a infância. É interessante pesquisar as crianças como atores sociais nos lugares delimitados pelos adultos. Todavia, uma noção diferente da vida das crianças na cidade pode ser evidenciada quando as crianças fotografam e falam dos lugares que são importantes nas suas vidas. As crianças demonstram a necessidade de lugares diferentes, ou transformados, daqueles planejados para elas. É no espaço-lugar que as culturas da infância se manifestam.

Há de se considerar que dentro dos limites espaciais e temporais impostos pelos adultos, as crianças criam lugares para elas. Podendo ser a rua em frente à casa, os becos, o pátio do condomínio, partes do parque, os lugares criados *pelos* crianças na cidade reafirmam as trocas entre pares, ao mesmo tempo que são tentativas de se fazerem pertencer, de se tornarem menos invisíveis e resistirem à separação do convívio social mais amplo.

Se, por um lado, para as crianças dos bairros Bom Fim e Moinhos de Vento, a rua serve como um lugar de passagem, por outro, no bairro Bom Jesus, ela é entendida como uma extensão da casa durante o dia. São raras as moradias que possuem calçadas – se as têm, essas são estreitas, com a exceção da existente na frente da Escola Municipal Mariano Beck.

No Bom Jesus, no verão e nos horários de sol no inverno, é comum encontrar pessoas sentadas em cadeiras de praia na rua. Para as crianças, este é o lugar de encontro, para dançar, conversar, brincar e jogar futebol, onde a “rua e casa se reproduzem mutuamente, posto que há espaços na rua que podem ser fechados ou apropriados por um grupo, categoria social ou pessoas, tornando-se sua ‘casa’, ou sendo seu ‘ponto’” (DA MATTA, 1985, p. 59).

Contudo, a rua no bairro Bom Jesus, como espaço de lazer é principalmente usada durante o dia, pois, à noite, existe tensão e medo pelas brigas nos bares ou pelos tiroteios. Isso é comprovado nos relatos de Adriane, que teme pela segurança dos irmãos quando estes saem à noite e receia que os “Bragé” e os “Miranda” matem até crianças, se as encontrarem na rua.

São evidenciados conflitos naqueles lugares usados pelos adultos e pelas crianças simultaneamente. Ao contrário dos filhos Waldemir e Gisele, Vera se incomoda com a presença das crianças na frente da sua casa, entendendo que isto é resultado do descuido das mães, que não acompanham as atividades dos filhos. Na sua visão de adulta, ela entende os lugares tomados pelas crianças de forma diferente delas, relacionando com bagunça, desordem e mal-comportamento.

Os becos do bairro Bom Jesus são tomados pelas crianças, que, ao contrário dos adultos, têm agilidade e desenvoltura para se locomover por eles. Waldemir, Élide e Adriane explicitam o seu prazer em brincar com crianças de diferentes idades em um espaço que mistura público e privado – “O beco é uma rua onde tem um monte de casas” (Élide). É quando jogam futebol e caçador, pulam corda e brincam de esconde-esconde que vários conceitos emergem, como os de amizade, ajuda, companheirismo e resistência. Este último é principalmente demonstrado por Waldemir que, ao contrário do desejo da mãe, mantém laços de afeto estreitos com os amigos do beco.

O recreio é um espaço criado para as crianças, mas que sofre transformações com as suas ações. As fotos e conversas mostram primeiramente as relações entre as crianças com os seus colegas e amigos neste contexto. Elas dividem os espaços em lugares de acordo com suas preferências – as rodas de danças de Jéssica, os jogos de futebol de Giuseppe, as corridas de Leonardo.

As situações de brincadeira no recreio contam com pouca ou nenhuma interferência do adulto, tornando-se um lugar das crianças. As relações entre pares são mais evidentes pela própria classificação das crianças por faixa de idade. A noção de amizade surge com a idéia de atividades vivenciadas com pares no recreio. A importância dos amigos é confirmada na quantidade de fotos onde aparecem, precisamente nas de Waldemir, Élide e Adriane. Estão corretos Jéssica, ao garantir que a escola “faz a gente [os amigos] se encontrar”, e Leonardo,

ao dizer que, na escola, encontra amigos e assim pode “unir o útil ao agradável: estudo e brinco”.

Willis (1991, p. 37) explica a oposição entre o formal - a escola - e o informal - a cultura contra-escolar -, argumentando que enquanto a escola tem uma estrutura - o edifício, as normas, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade, o aparato estatal -, a cultura contra-escolar é onde as exigências invasivas do formal são negadas. Isso pode não ser expresso de forma verbal pelas crianças, pois elas criam "estilos, de micro interações e de discursos não públicos" de resistência (WILLIS, 1991). O autor ajuda a entender que as culturas da infância são lugares de reprodução cultural em relação à cultura mais ampla, no entanto as crianças apreendem o mundo social de forma criativa e transformativa.

Willis (1991, p. 42) ainda argumenta que a oposição à escola manifesta-se na luta para ganhar espaço físico e simbólico e por derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito, ou seja, fazer as crianças-alunas trabalharem. Isto é evidente nos relatos de Leonardo, que separa as atividades desempenhadas na sala de aula (estudar/realizar trabalhos) e aquelas vividas no recreio (brincar).

As culturas da infância se manifestam através de um conjunto de formas distintas, sendo uma delas a brincadeira. Os ritos de entrada nas brincadeiras não são tão simples como os adultos podem pensar. Mais do que isto, adultos tendem a olhar a brincadeira como se fosse um conjunto de ações homogêneas e estáveis, enquanto as crianças mostram que não são. Brincar com os outros envolve rejeição, competição, fofocas, brigas, raiva, alegria, prazer. Dependendo do grupo e do andamento da brincadeira, as crianças protegem o seu tempo e espaço da ação de outras crianças.

Definições sobre amizade aparecem de diversos modos nos relatos das crianças. Para as crianças pequenas, amigos são vistos como aqueles com quem se brinca no momento, com quem se está brincando junto e compartilhando, com ou sem a interferência dos adultos (CORSARO, 2003). Giuseppe conheceu novos amigos no recreio, porque passou longo tempo observando o jogo e alcançando a bola quando esta saía dos limites do campo. Assim, depois de algum tempo, ele foi convidado a participar, o que representa uma aceitação como membro do grupo e o autoriza a entrar automaticamente nos próximos jogos.

Adriane entende que amigos contam segredos e confissões uns aos outros, e, neste caso, ela elege uma das amigas como a melhor, porque não só confia nela, mas ela “brinca direitinho” e “se comporta”. Tentando diferenciar a intensidade das relações com os seus pares, Leonardo faz questão de caracterizar o que significa ser amigo e ser colega.

É importante diferenciar o conceito de amizade para os adultos e para as crianças. Corsaro (1997, 2003) concluiu que, quando os pais observam os filhos em situações de brincadeira, os primeiros usam estratégias para desencorajar o conflito e associam a amizade à partilha. À medida que as crianças formam opiniões diferentes daquelas dos adultos, os conflitos começam a ser entendidos como parte da relação de amizade, o que Jéssica expõe claramente. Se, por um lado, os amigos são aqueles com quem se pode brincar, conversar, ir ao cinema e compartilhar momentos bons da vida, por outro, ela também entende que conflitos e até brigas são inevitáveis e fazem parte do relacionamento. Tanto o conflito como o processo de fazer as pazes são elementos importantes das relações das crianças, e contribuem para a organização dos grupos de pares e o fortalecimento dos laços de amizade.

Giuseppe narra diferentes conflitos durante o recreio, quando joga futebol, os quais o fazem, muitas vezes, romper com certos amigos. Embora Giuseppe não tenha racionalizado da mesma forma que Jéssica que brigas eventuais não são antagônicas à amizade, observei, nos seus relatos, que os rompimentos com os amigos não duram mais do que um recreio. Este é um outro fator a considerar: rompimentos, conflitos e brigas tomam outras dimensões e significados para as crianças nas suas relações de amizade.

A separação das crianças por gênero aparece nas conversas com Adriane, que apóia a existência de canchas de esportes separadas para meninos e meninas, pois, em sua opinião, “não dá pra misturar; dá briga”. No entanto, é justamente o contrário que aparece nas suas fotos: meninos e meninas compartilhando os mesmos lugares amistosamente. A pesquisa de Cruz e Carvalho (2006) sobre as relações das crianças durante o recreio da escola mostrou que os conflitos são modos possíveis de sociabilidade entre meninos e meninas. As autoras (2006, p. 121) nomeiam de “sociabilidade do conflito” o duplo movimento de distanciamento entre meninos e meninas durante os períodos amistosos e aproximação através de ações conflituosas, o que garante estarem juntos.

O recreio é a categoria espaço-temporal que mais aparece nos relatos das crianças como facilitador do encontro com amigos, sendo para elas um dos melhores momentos do dia, senão o melhor. A sala de aula, o lugar de ouvir os professores, aparece em oposição ao pátio, mostrando a divisão do espaço conforme os comportamentos esperados das crianças. Leonardo aponta essa dicotomia no momento em que afirma que gosta da escola, mas está “enjoado das aulas”.

Quando Adriane relata a importância da imagem da santa no pátio da escola, que para ela teria a função de cuidar das crianças, parece que está reconhecendo o fracasso das professoras em fazer aquilo que é esperado como uma de suas funções. A apelação para o

divino, sobrenatural, deixa-a tranqüila, confortada com o fato de que alguém está olhando por todos, inclusive pelos adultos. A idéia, de certa forma, se conecta às críticas de Leonardo sobre as limitações de apenas dois professores para “cuidar do recreio”, que reúne centenas de crianças e adolescentes juntos.

Adriane e Victória chamam a atenção para o espaço físico do recreio em suas escolas e manifestam o desejo de ter acesso aos mesmos brinquedos do pátio da educação infantil. Ambas fotografam o espaço lúdico da educação infantil, questionando o porquê de não terem as mesmas oportunidades e concluindo que crescer na escola implica a perda de alguns prazeres. É notável um sentimento de nostalgia entre as crianças ao falar sobre os seus primeiros anos na escola, o que também é exemplificado pela fotografia das professoras do “jardim”, tiradas por Adriane e Élide.

As diferenças entre os pátios de recreio da educação infantil e do ensino fundamental são marcantes nas fotografias das crianças. Enquanto o pátio do ensino fundamental é acimentado, apresenta quadras de esporte cercadas, e as crianças são incentivadas ao jogo, na educação infantil pode-se encontrar caixas de areia, brinquedos, estruturas metálicas e certa espontaneidade na organização das brincadeiras. Buckingham (2002, p. 19) alerta que a escola "é uma instituição social que constrói e define de forma eficaz o que significa ser criança, e criança de uma determinada idade".

Sobre a duração do recreio, especialmente Victória e Matheus se queixam do tempo limitado, com base nas comparações com outras escolas, mas também nas suas próprias experiências. Victória toma o exemplo de outra escola que supostamente tem um recreio de trinta minutos ou uma hora para mostrar que a sua experiência é muito restrita. Já Matheus, vindo da educação infantil, sente tanto que a duração é curta, que pensa que este passa em um minuto.

Enquanto os adultos poderiam identificar espaços para as crianças, somente as crianças podem mostrar – e fotografar – os lugares criados *por* elas. Elas são criativas para criar lugares e atribuir a eles um sentido especial, o que muitas vezes o adulto é incapaz de compreender. Ao criar seus lugares, as crianças se identificam com seus pares e compartilham experiências únicas.

Giuseppe entende o Parque Farroupilha como uma floresta e cria lugares com diferentes nomes – o vulcão, o lugar do Buda, a árvore da vida – para caracterizar os cenários das suas brincadeiras e aventuras com o irmão Lorenzo e outros amigos. Uma forma de se apropriar e se fazer pertencer é dar nomes aos locais favoritos - o que Giuseppe faz. Isso também demonstra que, apesar do planejamento cauteloso do parque pelos adultos, onde se

prevêem espaços próprios para as crianças, como as pracinhas de brinquedos, elas brincarão em todos os lugares e com qualquer coisa.

É interessante perceber conexões e tensões no encontro de crianças e adultos nos mesmos lugares. O pátio do condomínio de Leonardo é um bom exemplo de criação de um lugar *pelos* crianças, mesmo em contraposição às regras da síndica – representante dos adultos. É no pátio ou nos corredores dos diferentes prédios do condomínio que Leonardo e os amigos - uma equipe - fazem reuniões, andam de *skate*, jogam.

Geralmente os adultos não admitem que as crianças possam ensinar umas às outras, no entanto elas o fazem continuamente, por meio de diversas linguagens e da criação de códigos de pertencimento ao grupo. James, Jenks e Prout (2006) argumentam que as culturas da infância podem ser identificadas como formas particulares da ação coletiva das crianças, que se exprimem no espaço, mas não são necessariamente espaciais. Logo, através da linguagem as crianças expressam suas culturas, como é o caso das gírias de grupo. Leonardo chama de “ratão” o possível delator da sua “equipe secreta”.

5.2 INFÂNCIA: UMA CATEGORIA GERACIONAL EM RELAÇÃO NA CIDADE

Se o século XX reconheceu a criança como um sujeito de direitos, há de se pensar que o conceito de direito – associado à proteção – está relacionado à necessidade de controle dos adultos sobre as crianças. James e James (2004, p. 3) lembram que faz parte da experiência de socialização das crianças “fazer o que eu (o adulto) estou mandando”, o que reflete a ordem hierárquica entre as gerações.

A infância é universal e singular. Essa universalidade foi oficialmente garantida pela Declaração dos Direitos da Criança, com desdobramentos na Convenção para os Direitos da Criança, que representa um avanço para um período histórico de pós-guerra. Em nome de direitos universais, a infância é normalizada, e o conceito ocidental de uma infância ideal é espreado pelo globo.

A infância também é universalizada pelos princípios de comportamento esperados dos adultos em relação às crianças - proteção, amor, segurança – introduzidos pela classe média nas democracias industrializadas durante o século XIX, de forma a garantir às suas crianças “uma infância boa” (CONINCK-SMITH E GUTMAN, 2004, p. 133). Como consequência, chega-se ao consenso de que as crianças não devem trabalhar, mas aprender e brincar em lugares designados e construídos para elas. Logo, é possível entender o porquê de os adultos não gostarem da permanência das crianças naqueles espaços não controlados por

eles, não sendo bem aceito que brinquem autonomamente nas ruas, nos becos, nos esconderijos.

Através de suas experiências, porém, as crianças singularizam as suas infâncias, porque, como seres ativos, elas buscam fazer o que desejam. Lima (1989) negou a visão de espaço relacionada somente à dominação, afirmando que ele é continuamente construído, destruído e, portanto, reconstruído, seja pelas forças do ambiente, seja pelo esforço humano. Assim, “não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço” (LIMA, 1989, p. 13). Os becos são um bom exemplo. Brincando nesses pequenos atalhos, as crianças do bairro Bom Jesus têm a possibilidade de se esconderem, se abaixarem e se locomoverem rapidamente, habilidades que o adulto não têm devido ao seu tamanho. Élica e Adriane demonstraram facilidade para evitar as poças, enquanto eu embarrava nelas constantemente.

Ambos os movimentos, de universalização e de singularização da infância, podem ser observados através da ação das crianças. Isto porque a agência das crianças está constantemente em tensão com a agência dos adultos (MAYALL, 2003), o que coloca a infância em uma posição relacional, também produzida por processos geracionais.

Mannheim (1952) foi o pioneiro dos estudos geracionais a partir das dimensões histórica e sociológica. Para o autor (1952), uma geração não é um grupo organizado a partir de laços de proximidade, nem criado conscientemente, mas independe do conhecimento dos indivíduos. Enquanto a situação de classe, por exemplo, é pautada pela estrutura econômica e de poder, “o fenômeno sociológico das gerações é baseado no ritmo biológico de nascimento e morte” (MANNHEIM, 1952, p. 290). Para Mannheim (1952), a noção de geração como posicionamento social só é possível pela interação social entre os seres humanos, pela existência de uma estrutura social e pela continuidade histórica. A partir de três categorias-chave exploradas - *situação de geração*, *geração como realidade* e *unidade de geração* -, é possível traçar algumas relações com a infância contemporânea.

A idéia de *situação de geração* compreende a coexistência de grupos de pessoas da mesma idade, o que os tornam *situados*. Crianças formam um grupo distinto ao compartilhar experiências comuns nas suas vidas. Ser criança é pertencer a um grupo de idade, o que Adriane (“a recém, tenho nove anos”) e Victória (“tenho nove pra dez”) explicitam. A partir da noção de geração, a idade é construída socialmente, sendo também um dado biológico.

Crianças partilham um conjunto de experiências e sentimentos, o que traz a idéia de *geração como realidade*. Uma das experiências universais de ser criança é ser aluno; faz parte da apresentação pessoal das crianças informar a série que frequentam na escola, como faz

Stéffany (irmã de Adriane): “Eu tenho 11 anos. Eu estudo, estou na quinta série, nunca rodei, sou líder da minha turma”. Ser criança envolve se ocupar com a realização de temas, o cumprimento de atividade escolares e extra-escolares, execução de tarefas domésticas pelas mães pobres. Crianças se expressam por meio de diferentes linguagens, e não somente a verbal, como, por exemplo, quando Gabriel e Victória se esconderam embaixo dos móveis para me surpreender. Ao lidar com uma frustração, Lorenzo (irmão de Giuseppe) usa uma antena de carro para chamar a minha atenção.

Já uma *unidade de geração*

representa um laço muito mais concreto que a geração como realidade. Jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos talvez sejam entendidos como parte da mesma geração-realidade, enquanto aqueles grupos da mesma geração-realidade que elaboram o material de suas experiências comuns em formas específicas diferentes constituem unidades de geração distintas (MANNHEIM, 1952, p. 304).

Mayall (2003) argumenta que a falta de poder das crianças dentro das relações geracionais impede que formem uma *unidade de geração*, na qual poderiam criar um laço baseado em objetivos comuns e colocar em prática um programa de atividades. Contudo, nos países terceiro-mundistas, talvez seja possível visualizar a *unidade de geração* na organização de alguns grupos de criança em situação de trabalho na busca de seus direitos (ver Cussianóvich et al, 2001).

A possibilidade de ser criança está na relação com outros grupos geracionais (pais, avós, professores) ou de idade (irmãos, colegas, primos, vizinhos e amigos). Portanto as fases da vida se diferenciam porque estão em relação e não porque estão segregadas. Todas as crianças da pesquisa se entendem como crianças, exceto Leonardo, Élide e Jéssica que se autoclassificam como pré-adolescentes.

Jéssica, Leonardo e Élide não querem mais ser associados aos grupos de criança, rejeitando-os, o que faz parte dos seus processos identitários. A diferença das idades das crianças que participam do mesmo recreio na escola também é um tema recorrente. Jéssica tem bastante clareza de que crianças pequenas e os “grandões” têm interesses diferentes: os pequenos ainda gostam de brincar e correr pelo pátio; os maiores se organizam em grupos, dançando em rodinha ou simplesmente conversando. Já Leonardo também entende como negativa a aproximação dos maiores com os menores, principalmente porque teme pela segurança daqueles que possam se envolver nas brincadeiras violentas dos “guris perigosos”.

O'Donnell (1985) compreende grupo de idade como o produto da interação de fatores biológicos e sociais, enquanto geração é um termo mais amplo para definir um agregado de pessoas diferenciadas de outras pela idade. Geração seria uma forma de grupo de

idade, que, entre a comunidade sociológica, é assumida como um período de trinta anos (O'DONNELL, 1985).

Para pensar a infância como etapa geracional, é fundamental perceber a posição social das crianças. No decorrer da pesquisa, foi possível observar diferenças geracionais expressas na família, na escola, como também no espaço maior de relações: a cidade. A cidade tanto é apropriada pelos seus habitantes, quanto é construída e transformada por eles, num processo de criação e acumulação que nunca é realizado pelos mesmos indivíduos (MANNHEIM, 1952).

A apropriação *da* e a aprendizagem *na* cidade são mediadas pelas relações geracionais. Ser criança ou pré-adolescente em uma cidade grande como Porto Alegre impõe a aprendizagem constante de domínios e restrições. Embora as crianças experimentem diferentes situações de aprendizagem na cidade, é possível generalizar que todos os participantes da pesquisa vivem uma ambivalência cotidiana demandada pelos adultos: ora eles precisam ser autônomos, ora devem ser dependentes. Saber lidar com o dinheiro, tomar o ônibus correto, ir e vir sozinhas da escola, assumir tarefas em casa, enfim, são responsabilidades assumidas pelas crianças ao mesmo tempo em que não têm direito ao voto, não têm salário, seguem os horários determinados pelos adultos e pelas instituições.

Cabe ressaltar que o espaço só faz sentido quando articulado às relações sociais; isso é quase óbvio, mas a visão do adulto, muitas vezes, perde essas pistas, principalmente ao pensar e executar políticas urbanas voltadas às crianças. Ward (1978, p 25-27) lembra as conclusões de um estudo realizado nos anos 70 por Spencer e Lloyd, que visava a analisar o olhar das crianças sobre Small Heath, uma área da cidade de Birmingham, na Inglaterra. Por meio de desenhos e textos realizados pelas crianças, os autores perceberam que muita atenção foi dada a pessoas, animais e fenômenos naturais, enquanto que edifícios, estradas e objetos foram vistos especialmente em relação às atividades humanas.

A família é o lugar de práticas de autoridade, geralmente dos mais velhos sobre os mais jovens, em nome da integração social, compondo um universo de relações recíprocas, complementares e assimétricas (SARTI, 2004). Com certeza, as funções desempenhadas por cada membro, assim como as responsabilidades e os deveres, levam em consideração a posição na escala de idade. O mesmo também é verificado na escola, no entanto a partir de um quadro classificatório que envolve seriação e aprendizagem formal, o que distingue aqueles que não sabem – crianças e jovens alunos – daqueles que sabem – adultos professores.

Ao mesmo tempo em que a família e a escola medeiam a relação da criança com a cidade, sendo também onde a criança vive a cidade, ambas a isolam das relações mais amplas com a cidade. Família e escola protegem as crianças da cidade.

5.2.1 Relações intrageracionais

A ordem do nascimento é uma construção social abstraída de uma condição biológica e é um tema de análise de relações intrageracionais. Vale notar que isso não é determinante das relações de poder, mesmo considerando que tamanho e força sejam elementos importantes. Neste estudo, apenas uma criança é primogênita – Giuseppe. Se Giuseppe detém o controle remoto e logo tem o domínio sobre a programação da televisão, o irmão mais novo, Lorenzo, acha formas de chamar a atenção, para que os pais permitam que ele assista a programas de televisão no quarto do casal e possa fazer as suas próprias escolhas.

Se inicialmente os pais e Giuseppe tentavam afastar Lorenzo das nossas conversas, o próprio encontrou um jeito de desconcentrar o irmão, exibindo guloseimas e brinquedos, de modo a ser aceito. Como o irmão menor, Lorenzo experimenta mais limitações do que Giuseppe – “foi o Peppe que escolheu (as fotos) porque ele sabia mais o que era importante; a gente (Lorenzo e pai) sabia pouco” – mas, ao mesmo tempo e por causa destas limitações, cria suas estratégias de poder e participação: é menor, sabe menos, é mais frágil, deve ser protegido pelo irmão maior.

Esse conjunto de fatores foi determinante para que ele estivesse presente em todos os encontros e, além disso, tirasse algumas fotos na segunda tomada. Conseguiu, portanto, a inserção na pesquisa de uma forma que ele estava satisfeito e que Giuseppe não considerava ameaçadora à sua participação. Se, por vezes, ser a criança mais nova traz vantagens a ela mesma, por outras, pode favorecer as mais velhas. Lembrando que o Clube da Criança realiza aniversário somente até sete anos de idade, Giuseppe não se preocupa com o fato de que fará oito anos, pois ainda terá a possibilidade de freqüentar o salão de festas no aniversário do irmão.

Na pesquisa conduzida por Punch⁵⁹ (2006), somente um quinto das crianças apresentaram aspectos negativos ocupando a posição do meio, enquanto as demais expressaram aspectos positivos dos dois mundos – estando no meio, podem desempenhar tanto o papel de filho mais novo em relação ao primogênito, quanto de filho mais velho em

⁵⁹ A autora (2006) conduziu um estudo com trinta famílias escocesas com três filhos, de idade entre 5 e 17 anos, tendo como objetivo entender a ordem de nascimento a partir da perspectiva das crianças. Como primeira estratégia metodológica, as noventa crianças foram entrevistadas individualmente, sendo que os encontros seguintes foram organizados com os três irmãos juntos.

relação ao menor. Matheus e Élide encontram-se no meio⁶⁰. Élide demonstra uma constante adaptação comportamental na relação com os irmãos. É esperado que ela cuide das duas irmãs mais novas ao mesmo tempo em que seus interesses se voltam para as atividades de “pré-adolescente”, o que a faz se identificar com os irmãos mais velhos. Como parte da rotina familiar, Élide acompanha Dienifer na ida e na volta da escola, que é no período oposto à sua aula, e ainda, no encontro em que eu solicitei o auto-retrato, sua ajuda foi esperada pelas irmãs mais novas. Por outro lado, ela começa a perder interesse pelas atividades “mais infantis”, como ela própria as define, buscando pares para freqüentar outros espaços, como o “Baile do Careca”.

Já Matheus é mais próximo da irmã mais nova, Gabriela, não somente pela menor diferença de idade, mas porque compartilhou com a irmã dois anos de freqüência na escola de educação infantil. Logo Matheus e Gabriela têm alguns colegas e amigos em comum, dentre eles a vizinha Pia. Mesmo freqüentando escolas diferentes a partir de 2005, ambos estudam à tarde, enquanto a irmã mais velha freqüenta a escola pela manhã. Por outro lado, Matheus não quer mais ser pequeno e, de certa forma, passou a subestimar a ex-escola, onde Gabi ainda estuda – “a escolinha” -, e, por conseguinte, exalta a nova escola, onde tudo é mais difícil e, portanto, melhor.

Ser o irmão mais novo traz prós e contras. No estudo de Punch (2006), as crianças menores relataram como fatores positivos terem irmãos mais experientes, serem liberados de certas funções, receberem a compaixão dos pais e serem mimados. Reconhecem, no entanto, a frustração de terem irmãos maiores e mais hábeis, de serem vigiados, de terem uma maior restrição espacial, de ganharem objetos usados dos irmãos maiores e de serem considerados “bebês”.

De um jeito ou de outro, Adriane, Waldemir, Leonardo, Jéssica e Gabriel falam sobre os mesmos sentimentos. Stéffani (irmã imediatamente mais velha que Adriane) demonstrou seu incômodo com a participação da irmã mais nova na pesquisa. Ela também buscou diferentes estratégias para fazer parte: enquanto Adriane dormia, escreveu algumas das suas recordações no diário de campo, principalmente aquelas relacionadas ao passeio à praia, o que provocou um conflito entre as irmãs. Aproveitando que Adriane estava com febre alta no dia da visita em que a convidei a se auto-retratar, Stéffani, enfim, se aproximou e pediu uma folha, para que também pudesse desenhar, o que fez juntamente com uma descrição considerável sobre si mesma.

60 É bastante divulgada na Inglaterra e nos Estados Unidos a síndrome da criança do meio (*middle child syndrome*), sendo lugar comum a idéia de que o filho do meio, ou o segundo, sente-se excluído na família.

O “mano”, mais do que o irmão mais velho, representa um exemplo de força e proteção para Leonardo, que narra os episódios de defesa durante conflitos na escola. Leonardo considera Júnior responsável por ele nos momentos em que nem a mãe nem o pai estão em casa e lhe atribui a autoridade para decidir se pode brincar na rua ou não, afinal: “Ele me observa”. A admiração pelo irmão mais velho também se evidencia na descrição das suas habilidades no uso do computador (sala de bate-papo, MSN e *Orkut*) e na conquista das namoradas.

Jéssica relata os momentos em que brinca com o seu irmão, mas é o tamanho do quarto que pode ser observado como o reflexo da escala de idade. Ela não se incomoda, mas, enquanto o quarto do irmão é “grandão”, assim como o próprio em relação a ela, o dela é “pequeninho”. E é nessa mesma arena – o quarto – que Gabriel demonstra a importância do irmão mais velho como seu protetor. A concepção das classes média e alta de que o crescimento físico impõe a necessidade de espaço privado, não combina com o desejo de Gabriel, que, mesmo tendo o seu próprio quarto, decorado e confortável, lamenta não mais dividir o espaço com o irmão.

A diferença de idade de Waldemir frente aos dois irmãos mais velhos é significativa, ao ponto de ele manter como amigo o enteado do irmão. Ele vive somente com Gisele, a irmã imediatamente mais velha. Como esta estuda pela manhã e participa dos treinamentos de vôlei três vezes por semana, Waldemir tem uma relação mais de cooperação com a irmã, quando ambos estão em casa, do que de conflito. A relação com a irmã foi destacada ao se referir às atividades domésticas compartilhadas e aos momentos de ida à escola e vinda de lá.

Embora seja filha única e não necessite repartir ou partilhar espaços e objetos com outro irmão, Victória tem a figura da prima muito presente. As condições físicas e emocionais de Victória são comparadas constantemente com as da prima, que tem a mesma idade.

Seguindo a lógica de que é necessária a separação dos quartos conforme o gênero, mas, mais do que isso, quando diferenças de corpo e de interesses começam a se manifestar, Waldemir e Jéssica ganharam seus próprios quartos, o que avaliam como positivo. Jéssica prefere o quarto porque, quando está em casa, é lá que realiza todas as suas atividades: fazer temas da escola, ler, ouvir música e dormir.

5.2.2 Relações intergeracionais

As relações entre pais e filhos é uma outra via de análise do posicionamento social da criança. É interessante perceber que os comentários dos pais em relação às crianças na frente delas são espontâneos e, por vezes, pejorativos. Buscando cumplicidade em mim, como

alguém pertencente à mesma geração, os pais faziam queixas e criticavam seus filhos, quando por exemplo, as crianças não realizaram as tarefas domésticas conforme o esperado, ou no caso da interferência da mãe de Giuseppe: “tira a boca suja no sofá!”. Observei igualmente diferentes manifestações de intimidade que conferem aos pais a liberdade de se mostrarem surpresos ao verem as fotos reveladas, como o primeiro ímpeto de Gisele: “Deixa eu ver as fotinhos, posso olhar? Saiu!!!”, enquanto o pai complementa: “Tirou foto melhor que eu!”.

Considerando a sua experiência como adultas, mães avaliam a experiência dos filhos na escola, ora temendo que passem a odiar a instituição, ora se solidarizando com as professoras. Daniela (mãe de Victória) e Andréa (mãe de Matheus) expressaram suas visões sobre os processos de transição dos filhos na escola. Daniela reforça que a filha “ama aquele colégio; quero ver até quando”, o que reflete a experiência de um adulto que vivenciou vários ritos de passagem ao longo da vida e que acredita que inevitavelmente a filha ficará aborrecida na escola. Ao comparar com a casa, Andréa concorda com as atitudes das professoras quando estas gritam com as crianças. Reconhecendo que as professoras enfrentam situações difíceis e similares àquelas que experimenta em casa, Andréa demonstra um sentimento de compaixão pela professora de Matheus, acreditando que ela deve colocar todos na “linha”.

Através de cada conversa, é possível entrar em contato com o mais íntimo dos assuntos relacionados à criança. Temas como doença, planos para o futuro, férias, troca de escola, enfim, as questões emergem a partir da demonstração de interesse e curiosidade do pesquisador. Certa vez, quando Matheus apresentava um resfriado, e logo sintomas, como congestão nasal e tosse, a mãe explicou as causas para o mal-estar: “esta noite, teve um cara que acordou morrendo de frio. Daí eu fui lá, coloquei camiseta, aí tapei ele. Quando eu levantei, ele estava destapado, sem camisa! Aí, tá aí, né!”

Ainda que se referindo à população pobre, Sarti (1995) atesta que a família é uma referência simbólica essencial para ordenar o lugar dos indivíduos no mundo social, dentro e fora da família, o que foi identificado nesta pesquisa. A idéia de que se deve “dar valor à mãe” está bastante presente nos relatos de Adriane, que também a considera sua melhor amiga. No caso de Adriane, percebi seu esforço constante de se colocar como uma pessoa “legal”, o que significa tratar a mãe com obediência e respeito, em oposição às ações de pessoas do bairro que já trataram Xuxa com rudeza, assim como “tiram sarro” das suas mães.

O pai de Giuseppe e as mães de Élide, Victória, Jéssica, Waldemir e Gabriel demonstraram interesse em usar a máquina fotográfica com o intuito de registrar momentos importantes ou mesmo apresentar imagens “melhores” para a pesquisa. É importante notar as

diferentes estratégias que cada um usou para deixar a sua marca. Alexandre, pai de Giuseppe e Lorenzo, registrou quatro fotos do quarto dos meninos, sob o pretexto de estar testando a máquina.

Na família de Élida, Coroca usou a máquina na primeira tomada para registrar o aniversário do bebê que mora ao lado da sua casa, assim como a tia usou a máquina para registrar uma sessão de umbanda na segunda tomada. Esther somente quis usar a máquina, aflita de que o filho não fosse capaz de tirar as fotos.

Outros ainda foram solicitados pelas próprias crianças para realizarem certas fotos: Jéssica solicitou à mãe Nice que fotografasse a rodoviária e a Avenida Castelo Branco, uma vez que esta estava no banco da frente do carro e tinha uma visão mais ampla; Victória solicitou à mãe que fotografasse o prédio em que a mesma trabalha e o Rio Guaíba; Waldemir pediu à mãe que o fotografasse com seu padrasto, para que tivesse “uma lembrança”.

Quanto menor a criança, mais intensos os laços com a família. A afirmação não deve ser entendida como uma verdade absoluta, pelo contrário, ela faz sentido no contexto desta pesquisa. As crianças menores não só narraram mais situações de convívio em suas famílias, como dependeram muito mais da ajuda dos adultos para a realização das fotos. Já as crianças mais velhas - especialmente Leonardo, Jéssica e Élida - fizeram referências a um conjunto maior de relações estabelecidas por terem mais autonomia na cidade, mostrando um esforço permanente de construção de outras identidades fora da família.

Não seria justo afirmar que se faz pesquisa somente *com* as crianças, o que foi demonstrado desde o início da pesquisa, com o pedido de consentimento. Embora eu tenha conversado com todas as crianças e lhes apresentado o objetivo da pesquisa, foi com os seus responsáveis que eu primeiro entrei em contato e também com eles agendei todos os encontros. Vale ressaltar que somente um homem, Éverton (pai de Leonardo) colaborou durante toda a pesquisa, sendo que os encontros com as outras crianças foram intermediados por suas mães.

Foi Victória quem me fez pensar sobre os passos iniciais ao fazer pesquisa com as crianças e sobre os equívocos dos pesquisadores gerados por uma postura centrada no adulto. Mesmo tendo sido a menina quem atendeu ao telefone, eu insistia em falar com a sua mãe, buscando um retorno positivo para o primeiro encontro. Apesar de os pais serem responsáveis e também precisarem emitir seu consentimento, isso não precisaria obedecer a uma ordem geracional. Por que os pais devem ser os primeiros? Victória recusou passar o telefone para a mãe, pois queria mais detalhes da pesquisa e, como já sabia de algumas informações, queria a minha opinião sobre o plano de tirar uma foto da janela do seu quarto.

A situação motivada por Victória me desafiou a pensar nessa hierarquia geracional que afetou o modo como eu, uma pesquisadora adulta, vi as crianças, tratando-as neste estágio da pesquisa de modo diferente das minhas próprias concepções teóricas. Mesmo ao passar o telefone para a mãe, Victória permaneceu ouvindo a conversa na extensão do seu quarto, alegando que eu “era a moça das fotos” e que o assunto era do seu interesse.

As experiências em outros espaços da cidade são mediadas pela família. Algumas crianças apontaram familiaridade com práticas religiosas. Jéssica, Victória e Giuseppe fotografaram igrejas católicas, enquanto Gabriel fotografou a sinagoga freqüentada pela família. Gabriel freqüenta semanalmente, pela manhã, uma oficina de recreação que compartilha com outras crianças judias. Além disso, as noites em que vai a sinagoga são uma oportunidade de aproveitar a companhia do pai e do irmão mais velho. Adriane freqüentava uma igreja de caráter pentecostal, distante alguns metros da sua casa, acompanhando semanalmente a “escolinha de Jesus”. Contudo, esta foi substituída por uma casa de festas – “o bailão” – que se tornaria não só o cenário de lazer aos finais de semana, como o da morte de alguns freqüentadores, como mencionou Adriane. O avô de Élide é pai-de-santo e mantém, em sua casa, um terreiro de umbanda onde acontecessem as sessões. É interessante notar que justamente a irmã mais nova de Élide, Maiara, ocupa uma função de responsabilidade nesse espaço, já fazendo parte da “roda”.

5.3 VISÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE QUE HABITAM

A idéia de cidade para as crianças, assim como para os adultos, implica a apropriação e a aprendizagem do tempo e do espaço e do exercício contínuo de se fazer pertencer, ou seja, na transformação do espaço em lugar. Os adultos contam com certas convenções já abstraídas de sua experiência com a realidade, enquanto que as crianças têm outros referenciais. Além disso, os símbolos da cidade são diferentes para os adultos e para as crianças. Enquanto, para os primeiros, o Rio Guaíba, a prefeitura, a Usina do Gasômetro simbolizam a cidade, para as crianças, ela é simbolizada pela família, pela escola, pelos parques, pela rua de casa.

As crianças também expõem visões próprias sobre a administração da cidade. O entendimento de Giuseppe sobre o papel do prefeito de Porto Alegre reflete a sua compreensão de espaço e poder: “É o prefeito Fogaça que governa este país”. Já Victória participou ativamente na campanha do então candidato José Fogaça (outubro de 2004), distribuindo folhetos (vulgos santinhos) e tentando convencer os motoristas nos segundos de parada no sinal de trânsito.

Igualmente estão atentas às desigualdades sociais. Ao fotografar as favelas da Avenida Castelo Branco e falar sobre elas, Jéssica mostra o seu ceticismo pelos políticos, questionando a veracidade dos dados que apresentam e as promessas que fazem em época de campanha eleitoral. Leonardo faz críticas às políticas e aos programas do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, mostrando-se descrente ao analisar o atendimento nos hospitais públicos e as taxas de inflação. O menino inclusive demonstra a sua intenção, caso fosse autorizado a votar: apoiaria o partido da Causa Operária.

Waldemir fotografa e menciona diversos problemas enfrentados pelos vizinhos e amigos em seu bairro, o que o faz concluir que as pessoas precisam de ajuda. Por ter uma experiência mais ampla na cidade e não estar confinado no bairro, ele tem a possibilidade de contrastar distintas situações e perceber, do seu jeito, as diferenças sociais que se desdobram em desigualdades.

Essas manifestações apontam para a necessidade de incluir as crianças nas discussões sobre a cidade que elas habitam e de promover o diálogo com elas, de forma a engajá-las nos processo de mudança. Mayall (2003) argumenta que as visões das crianças devem fazer parte das discussões políticas, de forma a mudar os caracteres material e social do espaço público e promover novas idéias sobre quem tem o direito de usá-lo; as crianças devem ser aceitas como usuárias de direito do espaço público.

Muitas cidades italianas procuram considerar o ponto de vista das crianças para planejar políticas públicas para todos os seus habitantes, o que é evidente no projeto “a cidade das crianças” (TONUCCI, 1997). A cidade nessa perspectiva é concebida como um grande laboratório, responsável por uma função investigativa e educativa. Jacobs (1992) já analisava, nos anos 50, as cidades como grandes laboratórios, de tentativa e erro, fracasso e sucesso, onde o planejamento deveria estar aprendendo, formando e testando suas teorias.

Se, por um lado, o argumento de Ward (1978, p. 204) é pertinente: “eu não quero uma cidade da infância. Eu quero uma cidade onde as crianças vivam no mesmo mundo que eu”, por outro, a idéia nas cidades italianas é de que, direcionando as políticas para as crianças, todos seriam contemplados. Isto se desdobra na defesa de um trânsito mais lento, de amplitude de espaços para os pedestres e ciclistas, de mais praças para o convívio das pessoas, pois “as crianças abrem o caminho para os outros grupos geracionais” (TONUCCI, 1997, p. 53). À primeira vista, os argumentos de Ward e Tonucci parecem opostos, porém, olhando atentamente, é possível entendê-los em consonância: as cidades devem ser usufruídas e cuidadas por todos de maneira ampla e integradora.

A concepção principal do projeto “cidade das crianças” é que a cidade é um espaço-lugar de aprendizagens múltiplas e entre gerações, o que ajudaria os adultos a reconhecer as necessidades das crianças através da escuta e da compreensão, considerando-as como protagonistas. Tonucci (1997) ressalta que as crianças podem dar opiniões e fazer propostas para a cidade, o que não significa que elas devam ser responsáveis pela resolução dos problemas produzidos pelos adultos. Às crianças é dada a oportunidade de participar e cooperar por meio de discussões, como também de desenhos sobre os espaços e as estruturas da cidade.

A pesquisa de Castro (2001) oportunizou a crianças e jovens a exposição de suas concepções sobre as cidades do Rio de Janeiro, Fortaleza e São José dos Campos. No primeiro módulo, a “cidade real”, as crianças e os jovens foram convidados a falar sobre os seus modos de participação na cidade. No segundo momento, a “cidade ideal”, as crianças puderam discutir e imaginar outras possibilidades para a melhoria da vida na cidade. Por fim, no módulo chamado a “cidade possível”, as crianças e os jovens discutiram as implicações para uma maior participação delas na vida da cidade.

O que precisa ser pensado é que o planejamento das cidades é feito com base em diferentes conceitos sobre os seus habitantes que são primeiramente classificados conforme a idade. Logo, crianças não têm direito à participação, sendo consideradas passivas ou incompetentes. O presente estudo mostra que, embora nunca tenham sido consultadas anteriormente, as crianças não só têm opiniões fundamentadas, como querem mais de sua cidade.

As crianças têm preocupações com segurança na cidade, principalmente à noite. De modos diversos e enfatizando situações relacionadas aos seus cotidianos, todas as crianças falaram sobre o seu medo em relação ao espaço público. A preocupação com casas abandonadas, estupro e assalto fizeram parte dos relatos de Leonardo, que, ao comparar Porto Alegre com Canoas, pensa que a primeira é muito mais perigosa, e, além disso, as pessoas se mostram mais desconfiadas das ações de outros nas ruas. As crianças de classes média e alta mencionaram a polícia como a possibilidade de proteção - a antítese do crime.

Mesmo que a rua seja o lugar das brincadeiras, das danças e das trocas entre pares no bairro Bom Jesus durante o dia, o medo de tiros e balas perdidas causados por brigas entre diferentes grupos e destes com a polícia é permanente. À noite, a rua é cenário de medo e perigo.

A insegurança das crianças na cidade traz como consequência um entendimento de casa e rua em contradição. Como espaço público, a rua é, ao mesmo tempo, de todos e de

ninguém e constitui um espaço onde as leis não são exercidas sem a autoridade externa; já a casa é o espaço privado da proteção, onde se encontra o familiar.

As situações de perigo na rua são relatadas pelas crianças. Usando a expressão “maloqueiro”, Victória se mostra aflita pela presença dos “bebuns” na Praça Dom Sebastião, em frente à escola, de quem ela deve fugir e se proteger “trancando logo a porta da kombi”. Jéssica concentra a sua preocupação por segurança na Rua Oswaldo Aranha, em frente à Lancheria do Parque, à noite, quando já aconteceram ações relacionadas ao tráfico de drogas, no entanto muito da sua fala se concentra na identificação de diferentes estilos de vestir, se comportar e socializar, exemplificado por comentários sobre os cabelos cor-de-rosa de uma menina e por termos como “aqueles malucos”.

As crianças buscam conforto na homogeneidade e se incomodam com a diversidade, manifestada pela presença do diferente. Um exemplo é o entendimento de Victória sobre o grafite na Rua Vasco da Gama, no bairro Bom Fim, considerado por ela como “sujeira”. Mesmo tendo uma experiência também ampla na cidade, Jéssica mostra seus preconceitos sobre o que é ser pobre, considerando todas as pessoas que vê mendigando pelas ruas como moradores de favela e tendo “uma carrada de filhos”.

O ditado popular “o que os olhos não vêem, o coração não sente” pode ser muito bem aplicado para se entender as relações de tolerância em uma cidade que preserva fronteiras bem definidas entre as classes sociais, como é o caso de Porto Alegre. O maloqueiro, trazido à tona por Victória, é sujo, fétido, insuportável, incomunicável e representa o lugar imaginado de onde vem.

As crianças participantes desta pesquisa são representantes das diferentes infâncias, o que não significa que sempre se cruzem e se encontrem. Quando o invisível aparece, gera repulsa, identificado na situação de Victória na praça, com os “maloqueiros”, e de Adriane com um menino diferente da maioria da população do bairro, “aquele branquinho”. Castro (2004, p. 107) encontrou o mesmo tipo de comportamento entre crianças e jovens na cidade do Rio de Janeiro e conclui que “se o que está longe, distante e não se conhece é considerado pejorativamente, acaba-se por se valorizar única e absolutamente o que é local, próximo, conhecido”.

Embora a diversidade assuste as crianças, é ela que também garante a segurança na rua. A diversidade se manifesta pela presença de diferentes tribos e grupos geracionais, que mesmo sem interação direta dão vitalidade à experiência urbana. A Lancheria do Parque, agregadora das diferentes tribos urbanas, garante segurança àquela quadra da Rua Oswaldo Aranha, esta que é completamente diferente quando o estabelecimento está fechado, das 3h às

6h da manhã. Os garçons da Lancheria do Parque se comportam como “personagens públicas” (JACOBS, 1992), fazendo uma conexão dos diferentes grupos do bairro e de fora dele.

A visão do adulto sobre a rua coloca a criança numa posição de vítima. Principalmente entre pais e mães, a conotação negativa da rua se estende às preocupações de possíveis aprendizagens negativas das crianças nesse lugar. Contudo, é somente através do contato, da vivência pública e coletiva na rua, que ela se torna segura e de todos.

Uma rua viva e segura depende do envolvimento de dois atores: os usuários e os “observadores” (JACOBS, 1992). Embora o Bom Fim seja considerado, no senso comum, um bairro perigoso, é nele que pode ser encontrado um conjunto de combinações que, na desordem, cria a ordem: residências e comércio, pedestres e observadores (os idosos são verdadeiros vigilantes das ruas – vendo toda a movimentação através de suas janelas e pátios), diferentes tipos de moradores. Os porteiros do bairro, assim como o do antigo cinema Baltimore, mencionado por Jéssica, também agem como “personagens públicas”, cuidando, vigiando, fazendo fofocas e mantendo a segurança daquele limite territorial.

Ao menos em seus bairros, as crianças têm experiências como pedestres na cidade. Essa condição deve ser analisada com cautela, já que ocorre de maneiras diferentes e não está desarticulada das concepções dos adultos sobre perigo, responsabilidade e proteção.

Adriane e Élida têm um vasto conhecimento de boa parte do bairro Bom Jesus, não só das vias principais de acesso ao galpão de reciclagem, ao posto de saúde, ao mercado local, mas também aos becos, que servem de atalhos. Apropriaram-se do conhecimento pela própria vivência no bairro, onde realizam longas e curtas caminhadas diariamente para ir à escola, acompanhar os irmãos e visitar os parentes. Em comparação com as outras sete crianças participantes da pesquisa, Adriane e Élida possuem informações limitadas dos espaços fora do perímetro do bairro Bom Jesus, vivendo em uma espécie de confinamento espacial.

Ao mesmo tempo em que possuem um conhecimento de todas as lógicas implícitas e explícitas do bairro, Adriane e Élida não detêm outros referenciais que oportunizassem a elas contrastar e comparar a sua vizinhança com outras. Provavelmente as demais crianças não tivessem a mesma capacidade para se proteger de um tiroteio, por exemplo, o que Adriane e Élida fazem com frequência, no entanto isso não implica desprezar que ambas mereceriam um contato com a realidade mais ampla. É necessário reconhecer que, no caso de Adriane e Élida, “a vida na cidade grande pauperiza ainda mais a criança pobre porque restringe as suas possibilidades de locomoção” (CASTRO, 2001, p. 142).

Ambas experimentam a condição de “turistas” na sua própria cidade, o que é explicado por Ward (1978, p. 47): “a criança pobre, que é geralmente a mais isolada da vida na cidade como cidade, é também, paradoxalmente, a quem é negado o consolo do isolamento”. Já Waldemir, embora tenha experiências similares como morador, desloca-se diariamente a outro bairro, onde fica a sua escola, tendo a percepção do Bom Jesus em comparação com outras áreas da cidade.

Por ser um bairro relativamente pequeno e com um forte senso de comunidade⁶¹, Jéssica, Leonardo, Gabriel e Giuseppe têm experiências cotidianas como pedestres no Bom Fim. Em 2004, Jéssica e Leonardo já eram autorizados a ir à escola e voltar dela, ir ao supermercado ou às aulas de inglês, no caso da menina, sem a companhia de adultos. Além disso, o bairro é localizado em um ponto estratégico da região central de Porto Alegre, o que Jéssica demonstra ao narrar a facilidade para visitar os *shoppings* Praia de Belas e Total.

Já Matheus e Victória apresentam experiências mais limitadas como pedestres. Enquanto Matheus se restringe às ruas da quadra da sua casa, Victória caminha algumas quadras para ir aos cursos de inglês e pintura, acompanhada da empregada doméstica, e conta com o transporte coletivo duas vezes por semana.

Quando se está caminhando, mesmo que na companhia de alguém, as chances de se notar pequenos detalhes é maior, isto é, torna-se razoável admitir que o aprendizado sofre menos interferências. Caminhar é o melhor recurso para conhecer uma cidade e para apreender detalhes que passam despercebidos quando observados de dentro de um carro ou ônibus, porém, este não é um recurso por si só suficiente para se ter uma visão ampla da cidade.

Matheus, Jéssica, Leonardo e Waldemir fotografaram os carros das suas famílias. No caso de Leonardo, o carro está associado à companhia do pai e ao prazer de acompanhá-lo durante algumas atividades, representando também certa liberdade dos limites que os lugares de origem – a rua, o bairro – impõem. Todas as crianças, exceto Adriane e Élide, contam com carros na família, e Jéssica, Gabriel, Giuseppe, Victória e Waldemir mencionam experiências com transporte coletivo, o ônibus.

Conduzidas de carro ou ônibus, as crianças percorrem itinerários planejados por outrem, não tendo escolhas; o deslocamento se dará de um ponto ao outro, sob a condução de um adulto. Victória e Matheus, por exemplo, têm um conhecimento muito mais amplo da cidade, pois, se comparados com os demais participantes da pesquisa, são as crianças que

⁶¹ Isso pode ser percebido no folheto da associação do bairro, que veicula notícias da comunidade, propagandas de estabelecimentos comerciais e inclusive a foto do “porteiro do mês”.

mais dependem de carro e que percorrem maiores distâncias diariamente. Mesmo assim, todo o trajeto é planejado por outrem, ao ponto de que ambos sabem exatamente a ordem espacial, tendo a casa como ponto de partida e a escola como ponto de chegada.

Jailakshmi (apud Ward, p. 60) afirma que “as crianças das favelas são pássaros livres, que querem ser livres todo o tempo”. Cabe questionar se somente as crianças das favelas teriam esse desejo. A relação observada no contexto da pesquisa parece ser: crianças pobres são pássaros livres em espaço confinado; crianças ricas são pássaros em gaiolas no espaço livre.

As experiências de circulação das crianças na cidade são diferentes. Se Adriane e Jéssica estão confinadas no Bom Jesus, as crianças do bairro completamente oposto em termos sócio-econômicos, o Moinhos de Vento, também sofrem certa clausura nas suas próprias casas. Embora a rua também seja um lugar de passagem para as crianças do Bom Fim, ao menos para as maiores, situações de autonomia podem ser experienciadas durante o dia. Nas situações de deslocamento que envolvem a escola, Jéssica e Leonardo puderam compartilhar momentos de conversa, observação e brincadeiras com seus pares.

Em geral, as crianças descreveram os seus bairros de maneira positiva. Ainda que Waldemir pense que muitos dos seus vizinhos precisem de ajuda e de apoio, principalmente por suas condições de vida precárias, de modo geral, julga bem o seu bairro, principalmente por causa das suas relações de amizade. Esse sentimento tem relação com o que Castro (2004, p. 85) também verificou no Rio de Janeiro: “em geral, os jovens pobres não desejam deixar seu local de moradia, mas, sim, ver aí melhorias de habitação, saneamento e lazer”.

A idéia autodepreciativa “sou pobre, mas sou limpinho”, de certa forma, está ancorada na avaliação que a mãe de Waldemir, Vera, faz de si e dos vizinhos. Na sua visão, as condições de vida dos vizinhos, que estão refletidas no estado das ruas e becos, são limitadas por serem fruto de uma escolha individual, evidenciada através do “relaxamento”, da “preguiça” e da “imundície”. Observei muitas similaridades entre as condições precárias da rua com as das casas de Adriane e Élide, porém, não parece justo afirmar que isso é bem aceito. Adriane expressa o seu mais profundo desejo pela casa nova, onde ela espera que não haja inundações, goteiras, ratos e baratas. Embora ela quisesse fotografar a sua casa, ela concorda com a proibição da mãe, repetindo que a sua casa é suja e feia.

Tomando como exemplo a Avenida Oswaldo Aranha e a rua da sua escola, Jéssica sugere que elas poderiam ser mais limpas, o que tem ligação com o entendimento de Gabriel, que fotografa as fezes de um animal na calçada da sinagoga. Logo, com base na experiência dessas crianças, a rua é colocada em oposição à casa, por representar o sujo e o não-familiar.

É justamente o movimento contrário que é defendido no projeto “a cidade das crianças”, pois se espera que todos sintam a cidade como sua e a cuidem como se fosse a própria casa (TONUCCI, 1997, p. 55).

São poucas as cidades brasileiras que apresentam vias limpas e uma hipótese menos comprometida seria de que enquanto o privado – entendido como o familiar – é cuidado dentro de um contexto íntimo, a rua é de todos e de ninguém ao mesmo tempo e, então, não é assumida como responsabilidade coletiva e compartilhada. Isto porque a rua (pública, suja e perigosa) é contrária à casa, que “só faz sentido quando em oposição ao mundo exterior: ao universo da ‘rua’” (DA MATTA, 1985, p. 16).

Enquanto a cidade também é associada à escola, ao trabalho dos pais, ao *stress* dos engarrafamentos, a praia aparece como uma possibilidade de as crianças fugirem da cidade, nos meses em que estão de férias. No Rio Grande do Sul, a idéia de férias de verão está associada à praia. Entre as classes média alta e alta, não é raro observar que as pessoas mantêm casas de praia no litoral norte do estado ou em Santa Catarina, onde as crianças passam boa parte das férias na companhia dos parentes; este é o caso de Victória, Matheus e Gabriel.

Victória fica hospedada na casa dos avós, de dezembro a fevereiro, em Garopaba, Santa Catarina, enquanto seus pais passam algumas semanas com ela, mas retornam ao trabalho em Porto Alegre. Já Matheus e as irmãs permanecem na praia com a mãe durante todo o período de férias escolares de verão e inverno (duas semanas em julho), sendo que o pai os visita aos finais de semana. Gabriel conta com a companhia dos pais em alguns dias, mas permanece na praia com o irmão e outros parentes até o início das aulas.

Acompanhada pela madrinha, pelos pais ou somente pela mãe, Jéssica passa alguns dias das férias em Capão da Canoa, praia do litoral norte do estado. A casa pertence aos padrinhos da menina e também serve como local de férias dos funcionários da Lancheria do Parque, que são autorizados a convidar alguns parentes durante os cinco dias de férias que têm direito nessa época.

Já a família de Waldemir costuma freqüentar as praias do Rio Guaíba no verão, especialmente a Praia do Lami, que se localizam a uma hora de carro da sua casa. Adriane e Élide tiveram a oportunidade de passar um final de semana em Capão da Canoa, no verão de 2005, pois suas famílias se integraram à excursão organizada por um vizinho. Nesta perspectiva, praia e cidade se colocam em oposição; a praia é a fuga da cidade.

6 CONCLUSÃO

Jacobs (1992) faz uma analogia entre as cidades e a medicina, mais precisamente com a prática da flebotomia - popular desde a antiguidade até o fim do século XIX. Esta técnica médica consistia na coleta de uma considerável quantidade de sangue do paciente sob a justificativa de que isto pudesse curar ou prevenir doenças. Tomando emprestada a crítica de Turner - “pessoas doentes precisam ser fortalecidas e não drenadas” -, Jacobs (1992) afirma que o mesmo é verdadeiro para as cidades, criticando a experiência de muitas cidades americanas dos anos 50, que extinguíram o senso de comunidade ao criar espaços urbanos artificiais e isolados. As grandes cidades têm sido cada vez mais drenadas e isto é evidenciado quando as crianças apontam a homogeneidade dos espaços, das relações e das pessoas. Mais do que isto, as crianças se mostram confortáveis com a homogeneidade, demonstrando pouca tolerância ao diferente.

A tolerância é uma aprendizagem. Só através do contato as pessoas podem aprender umas com as outras. Tolerância está relacionada com a capacidade de ouvir, sentir, olhar e aceitar o diferente. Cardoso (1988) distingue o ver do olhar, assegurando que entre ambos, a configuração do mundo se transforma. Enquanto o ver sugere discrição e passividade em quem vê, o olhar investiga e indaga para além do visto; se o ver conota ingenuidade e evoca espontaneidade em quem vê, o olhar tem uma intenção, causa malícia; a visão acredita em um mundo pleno e inteiro, na totalidade, por outro lado, o olhar não descansa, se enreda na descontinuidade. Justamente porque o “olhar não acumula e não abarca, mas procura” (CARDOSO, 1988, p. 350).

Por outro lado, é necessário esclarecer que seria injusto atribuir somente às crianças a capacidade ou não para tolerar. Uma vez que a cidade fortalece as divisões espaciais baseadas em classe social e funções (áreas de moradia, lazer, negócios, centro e periferia), esta oferece aos seus moradores o encontro com os seus “iguais”. Se tolerância é necessária para a riqueza cultural de uma cidade, esta não depende de escolhas individuais ou da organização urbana, mas de ambas.

Foi através do olhar de Jéssica, Leonardo, Giuseppe, Gabriel, Matheus, Victória, Adriane, Élide e Waldemir que consegui interpretar *como as crianças se manifestam e entendem a cidade que habitam*. A seguir, busco sintetizar os achados deste estudo.

No segundo capítulo defendo que:

- A infância é um fenômeno híbrido, composto na intersecção de aspectos biológicos, sociais e culturais. As crianças não se apropriam passivamente do mundo adulto, como se fosse um processo vertical e automático de aprendizagem. Todos os seres humanos estão em contínuo processo de formação ao longo de toda a vida e, independentemente de idade e tamanho, todos são seres biológicos e sociais em constante negociação, tensão e conformação entre si, em diferentes tempos e espaços da vida.
- A infância demanda estudos interdisciplinares.

O terceiro capítulo mostra que:

- É possível fazer pesquisa *com* crianças e ousar metodologicamente. As crianças são eficazes ao produzir dados relevantes junto com o pesquisador. A pesquisa promoveu a reflexão de nove crianças sobre as suas experiências na cidade que habitam. Isto mostra a importância de considerar as crianças como atores sociais nas pesquisas conduzidas com elas naqueles espaços inicialmente planejados pelos adultos. Uma visão diferente sobre a vida das crianças na cidade só foi possível a partir da análise dos dados produzidos com elas. Ao fotografar e interpretar as fotos, as crianças apresentaram seus conceitos sobre a cidade. Elas contextualizaram a família, a escola e os espaços de lazer como mediadores da sua relação com a cidade.

No quarto capítulo argumento que:

- A infância é simultaneamente universal e singular. A infância é universalizada pelos adultos, através de regras evidenciadas na legislação e em acordos internacionais, e pela expectativa de sentimentos de amor, segurança e proteção. Ela também é singular pelas ações das crianças, que se exprimem na família, na escola, na relação com pares, nos lugares criados por elas. Os retratos de cada criança mostram esta tensão entre o singular e o universal. Foi através da análise dos dados de cada criança, que consegui me aproximar de categorias-chave - as instituições que medeiam a relação da criança com a cidade -, mas mais do que isto, onde as crianças vivem a cidade. Foram três as principais categorias: a família, a escola e os espaços de lazer. Os retratos apresentam a primeira fase da análise.

No quinto capítulo, que apresenta a segunda fase da análise, concluo que:

- A criança não apreende a cidade em sua totalidade, mas sim em fragmentos. É possível identificar através do estudo que diferentes instituições da vida social compõem a idéia de cidade para as crianças, tais como a família, a escola e os espaços de lazer. A cidade não existe como um todo, mas na sua parcialidade.
- Os adultos criam lugares *para* as crianças e limitam a sua experiência na cidade. Estes lugares materializam os interesses e preocupações dos adultos, e estão amplamente articulados com uma noção idealizada de “boa infância” (CONINCK-SMITH E GUTMAN, 2004). A relação da criança com a cidade é primeiramente mediada pelos adultos, que cerceiam, assistem, mas também promovem diversas experiências. A família e escola são instituições legítimas onde a infância é vivida, o que também colabora para a invisibilidade das crianças na cidade (CASTRO, 2004, p. 73).
- As crianças encontram jeitos criativos de lidar com as limitações dos adultos. Elas criam lugares alternativos daqueles criados *para* elas na cidade, afirmando as culturas da infância nas trocas inter e intrageracionais. Isto pode ser evidenciado no recreio, nos parques e na rua, e muitas vezes estes lugares não têm sentido para os adultos, que não conseguem sequer enxergá-los da mesma forma que as crianças. Enquanto os adultos vêem estes lugares como bagunçados, sujos, desordenados, as crianças lhes atribuem um sentido especial, criando até nomes diferentes daqueles originais (ex. vulcão, árvore da vida, lugar do Buda).
- Crianças sentem-se inseguras na cidade. Parte desta insegurança é produzida pela presença do diferente. Um primeiro passo para pensar a segurança de qualquer cidade é lidar com os problemas provenientes dos espaços em que as pessoas se sentem inseguras, e não os evitando e criando outros alternativos de confinamento das crianças, quer seja nos parques, nos clubes, pracinhas de brinquedos ou shoppings. Jacobs (1992, p. 77) argumenta que as mesmas regras de segurança e vida pública na cidade que se aplicam aos adultos também se aplicam às crianças, com a exceção de que as crianças possuem menos experiências.

Espero oferecer contribuições para futuras pesquisas, mas também um retorno social e político. As situações de aprendizagem na pesquisa *com* as crianças permitem a construção

de novos objetos científicos relacionados com os problemas apresentados na contemporaneidade, sendo um deles, a vida nas grandes cidades.

Enquanto todos os adultos podem identificar espaços *para* as crianças nas cidades, os lugares *das* crianças só podem ser apontados por elas – o que fizeram Jéssica, Leonardo, Gabriel, Giuseppe, Victória, Matheus, Adriane, Élida e Waldemir. Isto mostra que as crianças são capazes e devem ser consideradas nas discussões e rumos das cidades que habitam. Embora sejam os adultos que segregam as crianças nos fragmentos da cidade, elas acham maneiras de se apropriarem e se fazerem pertencer.

A infância vem sendo estudada no Brasil a partir de diferentes disciplinas, que precisam estar mais bem organizadas em torno deste objeto. Futuras conexões entre as ciências humanas e sociais e as ciências bio-psicológicas poderiam fortalecer um campo interdisciplinar sobre a infância, comprometido com a discussão de temas que se colocam cada vez mais complexos.

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001. P. 69-92.

ALDERSON, Priscilla. **Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice**. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

_____. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Eds). **Research with children: perspectives and practices**. London/New York: Routledge/Falmer, 2001. P. 241-257.

ARCHARD, David. **Children: rights and childhood**. London: Routledge, 2004.

ARIÈS, Phillip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

_____. La infancia. **Revista de Educación**, Madri, n. 281, p. 5-17. 1986.

ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES E AMIGOS DO BAIRRO MOINHOS DE VENTO. **Moinhos Vive**: blog da Associação dos Moradores e Amigos do Bairro Moinhos de Vento. Porto Alegre: 2007. Disponível em <http://moinhosvive.blogspot.com>. Acesso em 25 fev 2007.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASTIDE, Roger [Prefácio] In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

BAUMAN, Zygmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECK, Ulrich. **Risk society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.

BECKER, Howard. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, Hucitec: 1997.

BRARDA, A.; RÍOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir.; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRIGADA MILITAR. **Programa educacional de resistência às drogas e à violência**. Porto Alegre: Brigada Militar, 2007. Disponível em: http://www.brigadamilitar.rs.gov.br/compromisso_social/proerd.asp. Acesso em 27 fev 2007.

BUCKINGHAM, David. **Crecer en la era de los medios electrónicos**: tras la muerte de la infancia. Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia, 2002.

CAIAFA, Janice. **Jornadas urbanas**: exclusão, trabalho e subjetividade nas viagens de ônibus na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

CARDOSO, Sérgio. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Aduino (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. P. 347-360.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação - economia, sociedade e cultura, vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Lucia Rabello. **Subjetividade e cidadania**: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj. 2001.

_____. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CERTEAU, Michel de. Caminhadas pela cidade. In: _____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. P. 169-191.

CITYMAYORS. **The Worlds Largest Cities and Urban Areas in 2006**. London: Citymayors, 2007. Disponível em: http://www.citymayors.com/statistics/urban_2006_1.html. Acesso em: 20 jan. 2007.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, suplemento, p. S95-S120. 1988.

CONINCK-SMITH, Ning; GUTMAN, Marta. Children and youth in public: making places, learning lessons, claiming territories. **Childhood**. Norway, vol 11, n. 2, p. 131-141, May. 2004.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

_____. **We're friends, right?:** inside kids' cultures. Washington DC: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. **I Compagni:** understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teacher College Press, 2005.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, s/v, n. 26, p. 113-143, jan/jun. 2006.

CUSSIANÓVICH, Alejandro et al. **La infancia em los escenarios futuros.** Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2001.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. P. 23-35.

_____. **A casa e a rua.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

DE MAUSE, Lloyd. The evolution of childhood. In: _____. **The history of childhood.** London: Souvenir Press, 1976. P. 1-73.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Papirus, Campinas, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Nacional, 1974.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EPTC- Empresa Municipal de Transportes Públicos. **Caminho dos Parques.** Porto Alegre: EPTC, 2007. Disponível em: <http://www.eptc.com.br/Bicicletas/bicicleta.asp>. Acesso em 31 jan. 2007.

FERNANDES, Florestan. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Anhambi, 1961. P. 153-256.

FLANDRIN, Jean Louis. **O sexo e o ocidente.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

FONSECA, Claudia W. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 10, p. 58-78, jan/fev/mar/abr. 1999.

FREITAG, Barbara. **Cidade dos homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FRØNES, Ivar. Changing childhood. **Childhood**. Norway, v. 1, n. 1, p. 1-2, Aug. 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

_____. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOLDANI, Ana Maria; LAZO, Aída Verdugo. **Brasil: desafios de políticas para famílias**. Trabalho apresentado no Seminário 'Cambio de las Familias en el Marco de las Transformaciones Globales', 2004, Santiago: Cepal, 2004. P. 1-76.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOOGLE MAPS. **Google maps**. Mountain View: Google, 2007. Disponível em: <http://maps.google.com>. Acesso em 10 fev. 2007.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Ethnography: principles in practice**. London: Tavistock Publications, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HUSSEY, Andrew. **Paris: the secret history**. London: Penguin, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2006a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006>. Acesso em 22 dez 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de População**. Brasília: IBGE, 2006b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2006/estimativa.shtm>. Acesso em 22 dez 2006.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF EDUCATING CITIES. **International Association of Educating Cities**. Barcelona: AICE, 2007. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>. Acesso em 28 fev 2007.

JACOBS, Jane. **The death and life of great American cities**. New York: Vintage Books, 1992.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. **Constructing childhood: theory, policy and social practice**. London: Palgrave/Macmillan, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge/Malden: Polity Press, 2006.

JENKS, Chris. **Childhood**. London: Routledge, 1996.

_____. Zeitgeist research on childhood. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Eds). **Research with children: perspectives and practices**. London/New York: Routledge/Falmer, 2001. P. 62-76.

JOHNSON, Steven. **The Ghost Map**. London: Penguin, 2006.

JOYCE, James. **Ulysses**. New York: Vintage, 1986.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 53-86.

_____. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron et al (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 69-97.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Atelier Editorial, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v , n. 116, p. 41-59, julho. 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LATOUR, Bruno. **We have never been modern**. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

_____. **Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LAW, John. **Notes on the theory of the actor network: ordering, strategy, and heterogeneity**. Lancaster: Lancaster University/Centre for Science Studies Lancaster University, 1992. P. 1-11. (mimeo).

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Editora Unesp/Editora Hucitec, 1998.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, junho. 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução. In: _____. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. P. 17-34.

MANNHEIM, Karl. The problem of generations. In: _____. **Essays on the sociology of knowledge**. London: Routledge and Kegan Paul, 1952. P. 276-322.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: _____. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 51-80.

MASON, Jennifer; TIPPER, Rebecca. Children, Kinship and creativity. In: CHILDREN'S KINSHIP SEMINAR. 2006, Manchester. **Working Paper**. Manchester: University of Manchester/Morgan Centre for the Study of Relationships and Personal Life, 2006. P. 1-20.

MAYALL, Berry. Conversations with children: working with general issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Eds). **Research with children: perspectives and practices**. London/New York: Routledge/Falmer, 2001. p. 120-135.

_____. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

MEAD, Margaret. **Children, culture, and Edith Cobb**. Trabalho apresentado no Children, Nature, and the Urban Environment: Proceedings of a Symposium-Fair, 1977, Upper Darby, Pennsylvania, 1977. P. 18-24.

MONTANDON, Cléopâtre. **L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du cœur**. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

_____. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, s/v , n. 112, p. 33-60, março. 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2001.

MORROW, Virginia. Rethinking childhood dependency: children's contributions to the domestic economy. **The Sociological Review**, Keele, v. 44, n 1, p. 58-77. 1996.

_____. Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. **Health Education Research**, Oxford, v. 16, n. 3, p. 255-268, June. 2001.

_____. **The ethics of social research with children and young people: an overview**. London: University of London/Institute of Education, s.d. P. 1-19. (mimeo).

MUMFORD, Lewis. **The city in History: its origins, its transformations, and its prospects**. New York: Harcourt/Brace & World, 1961.

OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE. **Banco Estatístico**. Porto Alegre: ObservaPOA, 2007. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio>. Acesso em 15 fev. 2007.

O'DONNELL, Mike. **Age and generation**. London/New York: Tavistock Publications, 1985.

PARSONS, Talcott E. F. **Social structure and personality**. New York: Free Press of Glencoe, 1964.

PEIRANO, Mariza. G. S. **A favor da etnografia**. Brasília: Série Antropologia, 1992. P. 1-21. (mimeo)

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

POLLOCK, Linda. **Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD, 2002.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1997. P. 7-33.

PROUT, Alan. **The future of childhood**. New York/London: RoutledgeFalmer, 2005.

PUNCH, Samantha. Children's experiences of sibship and birth order: 'someone to look up to and someone to look down on'. In: CHILDREN'S KINSHIP SEMINAR. 2006, Manchester. **Working Paper**. Manchester: University of Manchester/Morgan Centre for the Study of Relationships and Personal Life, 2006. P. 1-27.

QVORTRUP, Jens. Introduction. **International Journal of Sociology**, v. 17, n. 3, p. 3-37, Fall. 1987.

_____. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni B.; WINTERSBERGER, Helmut. **Childhood matters: social theory, practices and politics**. Aldershot: Avebury, 1994. P. 1-23.

_____. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001. P. 129-152.

RASMUSSEN, Kim; SMIDT, Søren. Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the city. CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Eds). **Children in the city: home, neighbourhood and community**. London: FalmerPress, 2003. P. 82-100.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 95-106. 2002.

_____. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1259-1281, dez. 2006.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas: UNICAMP, 1999. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 12, n.28, p 1467-1470, dezembro. 1976.

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-293. 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Introdução: seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S.; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 15-19.

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S.; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 23-33.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Ofício de Criança. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL 'OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA', vol II,

2000, Braga. **Actas do II do Congresso Internacional ‘Os mundos sociais e culturais da infância’**. Braga; Universidade do Minho, 2000. P. 125-145.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. P. 1-22. (mimeo).

SARTI, Cynthia Andersen. O valor da família para os pobres. In.: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. P. 131-150.

_____. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28. 2004.

SGRITTA, Giovanni B. Childhood, normalization and project. **International Journal of Sociology**, v. 17, n. 3, p. 38-57, Fall. 1987.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, s/v, n. 112, p. 7-31, março. 2001.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. P. 98-145.

STEPHENS, Sharon. **Children and the politics of culture**. Princeton/NJ: Princeton University Press: 1995.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

THORNE, Barrie et al. Raising children, and growing up, across national borders: comparative perspectives on age, gender and migration. In: HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette. **Gender and U.S. immigration: contemporary trends**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2003. P. 241-262.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

TUAN, Yi Fu. **Space and place: the perspective of experience**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

UNITED NATIONS POPULATION FUND. **State of the world population**. UNO, 2007. Disponível em: <http://www.unfpa.org/swp>. Acesso em 21 maio 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 35-82.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o projeto educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen.; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WARD, Colin. **The child in the city**. New York: Pantheon Books, 1978.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001. P. 93-120.

WRIGHT MILLS, Charles. **The sociological imagination**. New York: Oxford University Press, 1959.

ZELIZER, Viviana. Kids and commerce. **Childhood**, Norway, v. 9, n. 4, p. 375-396, Nov. 2002.

ANEXO

Quadro A1. Informações selecionadas sobre crianças e escolarização em 2004

Ano 2004	Idade	Gênero	Série 2004	Série 2005	Bairro	Tipo de escola
Jéssica	9	F	5 ^a	6 ^a	Bom Fim	Pública estadual
Leonardo	12	M	5 ^a	5 ^a	Bom Fim	Pública estadual
Gabriel	4	M	Ed Infantil	Ed Infantil	Bom Fim	Privada
Victória	9	F	3 ^a	4 ^a	Moinhos de Vento	Privada
Matheus	6	M	Ed Infantil	1 ^a	Moinhos de Vento	Privada
Giuseppe	7	M	2 ^a	3 ^a	Bom Fim	Privada
Adriane	9	F	2 ^a	3 ^a	Bom Jesus	Pública municipal
Élida	12	F	6 ^a	7 ^a	Bom Jesus	Pública municipal
Waldemir	10	M	4 ^a	5 ^a	Bom Jesus	Pública municipal

Quadro A2. Informações selecionadas sobre crianças e suas famílias em 2004

	Irmãos	Idade	Moradores domicílio	Profissão do pai/padrasto	Profissão da mãe
Jéssica	Douglas	14	4	Garçom e sócio de restaurante	Dona-de-casa e doceira
Leonardo	Júnior	14	4	Corretor de imóveis	Massagista
Gabriel	Daniel	13	4	Profissional liberal	Funcionária pública
Matheus	Bruna Gabriela	12 4	5	Funcionário público	Dona de casa e organizadora de festas infantis
Giuseppe	Lorenzo Isabel	5 1	5	Executivo de uma empresa	Dona-de-casa
Adriane	Débora Alan Fábio Stéffani	19 16 15 12	9	Preenseiro de lixo	Selecionadora de lixo
Élida	Henrique Bruna Diennifer Maíara Artur	16 14 8 6 8m	7	Preenseiro de lixo	Dona-de-casa
Waldemir	André Júlia Gisele	26 22 12	4	Manutenção pública	Dona-de-casa e comerciante no setor informal
Victória			3	Profissional liberal	Funcionária pública