

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social
Mestrado em Desenvolvimento Social

Jones Barreto Corrêa

A VIDA NÃO É DESCARTÁVEL
o olhar de crianças sobre a própria infância

Montes Claros - MG
Março / 2018

JONES BARRETO CORRÊA

**A VIDA NÃO É DESCARTÁVEL
o olhar de crianças sobre a própria infância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), da Universidade Estadual de Montes Claros/MG, como requisito para a obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Social.

Orientador: **Prof. Dr. Elton Dias Xavier.**

Co-orientador: **Prof. Dr. João Batista de Almeida Costa.**

**Montes Claros – MG
Março / 2018**

C824v Corrêa, Jones Barreto.
A vida não é descartável [manuscrito] : o olhar de crianças sobre a própria infância / Jones Barreto Corrêa. – Montes Claros, 2018.
108 f. : il.

Bibliografia: f. 93-97.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Elton Dias Xavier.
Coorientador: Prof. Dr. João Batista de Almeida Costa.

1. Criança. 2. Infância. 3. Brincadeiras. 4. Depósito de materiais e objetos. I. Xavier, Elton Dias. II. Costa, João Batista de Almeida. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: O olhar de crianças sobre a própria infância.

JONES BARRETO CORRÊA

A VIDA NÃO É DESCARTÁVEL
o olhar de crianças sobre a própria infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), da Universidade Estadual de Montes Claros/MG, como requisito para a obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Social.

Orientador: **Prof. Dr. Elton Dias Xavier.**

Co-orientador: **Prof. Dr. João Batista de Almeida Costa.**

Membros da banca:

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Luz Alves Ferreira – PPGDS - UNIMONTES

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria Corrêa de Sá Carneiro – ICS/UERJ

Montes Claros – MG
Março / 2018

*Dedico este trabalho às pessoas,
especialmente às crianças, com
quem convivi e que me mostraram
que tudo pode ser descartável,
menos a vida.*

AGRADECIMENTOS

Começo expressando a profunda gratidão pela vida que tenho e por chegar a mais uma etapa importante da minha vida. Agradeço ao mistério que a vida é, por ter colocado em minha trajetória, pessoas que me fizeram crescer. Tudo o que vivenciei me ensinou a ser melhor, mais aberto, mais atencioso, mais feliz, mais livre.

A todas as crianças que fizeram parte deste estudo, pois sem elas, este trabalho não seria desenvolvido.

Sou intensamente grato pela minha família, especialmente meus pais, Jones e Fátima, e meu irmão, Lucas. Sou grato aos primos e aos amigos que, próximos ou distantes, têm grande significado. Agradeço aos avós que tive (*in memoriam*), à oportunidade de compartilhar a vida e de sempre aprender junto deles. Agradeço a Maria Tereza, pela companheira que és, por sua presença nos momentos alegres e tristes, por compreender minhas ausências e dificuldades dos últimos meses.

A todos os amigos.

Grato aos colegas de trabalho e aos amigos que fiz no meu pequeno percurso profissional na assistência social.

Agradeço a cada colega, professor e amigo da graduação em Psicologia e do grupo de estudos GEPPSI. Pessoas com quem vivi grandes momentos e que me ajudaram a discutir, a compreender, a refletir sobre o escutar, o olhar, o pesquisar e a vida humana. Aos professores Achilles, Lilian Maria, Carlos André e Luciana Martins pelos encontros e contatos recentes que me ajudaram a pensar o desenvolvimento da pesquisa e deste trabalho. À professora Simone Monteiro por ter me acolhido durante o percurso de estágio docente e contribuído na minha formação.

Agradeço aos professores, funcionários, colegas e amigos do PPGDS, pela oportunidade que me foi dada, por engrandecerem meus dias, pela amizade, pelo apoio, pelas contribuições de sempre, por estarem presentes na produção do conhecimento, desde o primeiro dia. Aos amigos, que estiveram comigo nas horas de estudos, de leituras, de trabalho, de construção da minha pesquisa, nos momentos de estresse e de angústia durante o percurso da pós-graduação e da escrita deste trabalho. Aos amigos Hamilton, Igor, Victória e à professora Andrea Narciso.

Às professoras Maria Da luz e Juliane Leite pelas observações e problematizações na banca de qualificação.

Agradeço ao meu orientador Elton por ter me orientado, mostrado possibilidades, apoiado na decisão da pesquisa e feito as observações que ajudaram a construir este trabalho. Agradeço ao meu co-orientador João Batista pela disponibilidade de sempre, por ter contribuído tanto na construção da pesquisa quanto na condução do processo etnográfico, nas orientações e no processo de escrita.

RESUMO

Este trabalho descreve e, portanto, interpreta, como objetivo central, a vida de um grupo de crianças, o significado que elas oferecem sobre ser criança e os vários significados que emergem de suas atividades, das relações entre si (entre crianças), com as outras pessoas de seu convívio, além da relação que elas estabelecem com o espaço onde vivem, incluindo o espaço de depósito de materiais e objetos descartados nas proximidades de suas casas, localizadas numa região urbana da cidade de Montes Claros/MG. De maneira complementar, as descrições realizadas alcançaram os outros moradores da região pesquisada, suas atividades e o ambiente, considerando que tudo são contexto e parte integrante da vida das referidas crianças. Dentro dos objetivos deste trabalho, este ainda descreve e analisa produções teóricas e históricas a respeito dos sentidos atribuídos à criança e à infância: discursos proferidos pela sociologia, antropologia e psicologia; a trajetória histórico-social das crianças abandonadas, das consideradas pobres e dos olhares que foram sendo construídos sobre elas, principalmente pelos discursos jurídicos e de autoridades estatais que determinavam como elas deveriam ser assistidas e tratadas no Brasil. O trabalho de campo foi desenvolvido entre julho de 2017 e janeiro de 2018, realizado através de pesquisa etnográfica, incluindo observação participante e entrevistas (informais e semiestruturadas). As crianças entrevistadas têm idade entre 6 e 9 anos. Os dados apresentados mostram particularidades com relação ao modo de vida das crianças pesquisadas, pois incluem as especificidades de suas vivências, atividades, gestos, interações e relações com as pessoas da região, com o espaço, com o ambiente, com a escola e com objetos que são despejados perto de suas casas. Uma vida concretizada no momento presente, exigindo olhares e presenças que valorizem as singularidades, as condições e o contexto de vida atual.

Palavras-chave: Criança; infância; brincadeiras; depósito de materiais e objetos.

ABSTRACT

This work describes and therefore interprets, as the central objective, the life of a group of children, the meaning they offer about being a child and the various meanings that emerge from their activities, relationships among themselves (among children), with the other people they live with, as well as the relationship they establish with the space where they live, including the storage space of discarded materials and objects near their homes, located in an urban area of the city of Montes Claros / MG. In a complementary way, the descriptions achieved reached the other residents of the researched region, their activities and the environment, considering that everything is context and an integral part of the life of said children. Within the objectives of this work, this one also describes and analyzes theoretical and historical productions regarding the meanings attributed to the child and to the childhood: speeches delivered by sociology, anthropology and psychology; the social-historical trajectory of abandoned children, the poor and the looks that were being built on them, mainly by the legal discourses and state authorities that determined how they should be assisted and treated in Brazil. Fieldwork was developed between July 2017 and January 2018, conducted through ethnographic research, including participant observation and interviews (informal and semi-structured). The children interviewed are between 6 and 9 years of age. The data presented show particularities regarding the way of life of the children studied, since they include the specificities of their experiences, activities, gestures, interactions and relations with the people of the region, with space, with the environment, with school and with objects who are dumped near their homes. A life concretized in the present moment, demanding looks and presences that value the singularities, the conditions and the current context of life.

Keywords: Keywords: Child; childhood; jokes; deposit of materials and objects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

LBA – Legião brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

SAM – Serviço Nacional de Assistência ao Menor

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNICEF – United Nation Children's Fund

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Placas indicativas do aterro e do curral municipais	58
FIGURA 2 – Casa construída pelo próprio morador	60
FIGURA 3 – Barraquinho construído por Leandro	61
FIGURA 4 – Objetos e materiais separados para venda (gorda)	63
FIGURA 5 – Espaço de depósitos	64
FIGURA 6 – Caminhada até o “lixão”	72
FIGURA 7 – Meninos escorregando	79
FIGURA 8 – Pulando corda	83
FIGURA 9 – Processo de aterramento	100
FIGURA 10 – A busca em meio aos objetos	100
FIGURA 11 – Entre materiais, objetos e brinquedos	101
FIGURA 12 – A brincadeira de farinha	101
FIGURA 13 – Brincadeira no campo	102
FIGURA 14 – Conversa entre crianças	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – CRIANÇA E INFÂNCIA: REFLEXÕES	21
1.1 Criança e infância: palavras em questão.....	21
1.2 Infância: apontamentos históricos	23
1.3 Olhares sobre a infância pobre no Brasil.....	29
1.4 A infância na sociologia e a sociologia da infância	37
1.5 Duas leituras psicológicas sobre a criança	43
1.6 Antropologia da criança	46
1.7 Infância e seus destinos no contemporâneo.....	49
CAPÍTULO 2 – UM LUGAR, MUITAS VIDAS: DESCRIÇÕES E OLHARES	52
2.1 Pesquisa em antropologia urbana: o desafio na cidade	52
2.2 O lugar: um olhar de perto e de longe	56
2.3 Atividades adultas.....	62
CAPÍTULO 3 – CRIANÇAS: ESPAÇO, ATIVIDADES E O SIGNIFICADO DE SER CRIANÇA	67
3.1 A pesquisa e as crianças	67
3.2 As crianças.....	68
3.3 As crianças, o ambiente e o depósito de materiais	70
3.4 As crianças, o espaço e o brincar	74
3.5 O que é ser criança?.....	84
3.6 As crianças e a escola.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	99
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

As influências para a pesquisa

A investigação e a problematização da infância e principalmente sobre o ser criança são questões que começam para mim na graduação em Psicologia, desde as disciplinas que tratavam sobre o desenvolvimento infantil, sobre sua constituição, até aquelas últimas que discutiam a relação entre a Psicologia, a escola e a criança. Embora eu não tenha definido como campo privilegiado de pesquisa, a escola é uma das instituições influenciadas pelos saberes psicológicos, legitimando ações e posturas que são hoje criticadas.

Nos estágios profissionalizantes do Núcleo de Assistência à Saúde e Práticas Profissionalizantes (NASPP) – clínica-escola onde aconteciam os atendimentos em psicoterapia e as supervisões de estágios, durante os semestres finais da graduação, as questões sobre criança emergiram no contato direto. Estive com crianças em atendimentos em escolas públicas e privadas (a partir dos plantões psicológicos, uma modalidade de atendimento psicológico) e em atendimentos na modalidade de psicoterapia. Neste último, a queixa escolar, levada até a sala de atendimento por um familiar, classificava e adjetivava a criança através de categorias morais, ilustradas nas expressões “criança violenta” e “criança agressiva”. Tais categorias marcavam a criança, implicando em exclusões e punições por parte de seus colegas e professores. Contudo, a vivência direta, a observação e o encontro dialógico com a criança, no qual o brinquedo tinha seu papel expressivo, mostraram-me outros motivos e experiências diferentes daquelas anteriormente nomeadas pelos “outros”.

Anos mais tarde, atuando como profissional da Psicologia, trabalhei no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) em uma cidade mineira, com uma população de pouco mais de 5 mil habitantes, mas com uma vida pulsante e complexa: crianças maltratadas, silenciadas, mas também crianças resistentes, em luta contra o próprio sofrimento.

Agora, durante os dois anos dentro do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), em contato com leituras da sociologia, da antropologia e das ciências sociais sobre a infância e a criança, além das discussões sobre modernidades e teorias do desenvolvimento, minha postura diante do tema se faz sob outro agir: como pesquisador. Dessa maneira, não por acaso, desenvolvo aqui um trabalho com crianças, com a infância e com uma gama de referências bibliográficas produzidas sobre elas.

O Tema e os propósitos da pesquisa

A concepção de criança e de infância no século XXI está presente em diversos espaços: em textos de leis e decretos, nos discursos familiares, nas ações de profissionais ligados às práticas socioassistenciais ou no modo como instituições intervêm sobre elas. As crianças, nestes casos, são vistas majoritariamente como indivíduos em desenvolvimento físico e psicológico, em preparação para a vida adulta e, por isso, dentre outros motivos, são alvo de práticas de proteção e especialmente de educação. Por vezes, as crianças têm voz ou são compreendidas como atores sociais. O que compreendo, nesse sentido, é que o cuidado e o descaso com as crianças e com a infância não são atividades humanas naturais ou universais, mas, antes, fazem parte de um processo sócio-histórico de construção de um modelo do que é ser criança, do que elas representam, dos lugares sociais que elas devem ocupar, das atividades que devem executar e da capacidade de autonomia que elas têm.

Do ponto de vista legislativo, é notável o avanço de conquistas no sentido dos direitos para a criança e para o adolescente. No caso brasileiro, a “Convenção para os Direitos da Criança” de 1989, e a lei 8.069, que estabelece o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) em 1990, propõem, de modo geral, a proteção integral de crianças e adolescentes, a execução de políticas sociais públicas e a promoção de ações para a garantia de direitos em diferentes setores: saúde, lazer, esporte e convivência comunitária, além da destinação privilegiada de recursos públicos na área da infância e da juventude (BRASIL, 1990b). Embora garantidos os direitos em lei, o que sabemos sobre as crianças que vivem nas diversas regiões do Brasil e seus modos reais de viver? Que infância elas vivem? A criança em situação economicamente desfavorável vive essa infância proposta pelo Estatuto? A história de crianças pobres, negras e abandonadas descritas por diversos autores como: Alvim e Valladares (1988), Marcílio (2003), Rizzini (2011a; 2011b; 2011c), Passetti (2013) e Arantes (2011), a descrição histórica feita por Ariès (2014), as considerações e críticas feitas por Kuhlmann Jr (2010), fizeram-me perceber que a palavra infância deve ser referida no plural, pois as infâncias reais são várias, vividas por uma diversidade de crianças em diferentes lugares do país ou mesmo dentro de diferentes espaços de uma mesma cidade.

Historicamente, o conhecimento da infância se deu a partir do “sobre” elas e não “através” delas, o que trouxe uma variedade de consequências sobre seus destinos. As crianças, especialmente aquelas que viveram e que vivem sob baixas condições socioeconômicas ao longo da história do Brasil, são marcadas pelo olhar externo, de setores produtivos, de instituições, de governos, que as tiveram como recurso de trabalho ou mão-de-obra, como

questão social, como problema, como perigo. É este olhar dominante que marca a trajetória da criança brasileira considerada pobre, menor, desvalida, delinquente (RIZZINI, 2011a).

Discutindo a construção da infância sob a perspectiva sociológica, Reis (2015) considera que a sociologia da infância tem sido caracterizada principalmente por percepções oscilantes entre duas compreensões a respeito das crianças: de um lado, a vertente biologista compreende a criança como um conjunto de sujeitos cujo atributo central é sua presença dentro de uma determinada fase da vida, imaturas, com características biológicas similares e aspectos predominantemente mais uniformes e homogêneos. De outro lado, a segunda vertente concebe a criança a partir de um conjunto social que se diversifica, a partir de diferenças culturais, por terem origens culturais distintas. A questão sobre as duas vertentes, para a autora, é que elas não estabelecem problematizações intensas acerca da criança nas suas diferenças quanto aos seus modos de pertencimento de classe, às formas de poder que as envolvem, às diferenças quanto as suas situações econômicas, assim como quanto à diversidade de interesses e oportunidades de educação (REIS, 2015).

Aliado a este panorama de vertentes sobre a infância, é possível notar que os discursos a respeito da criança e da infância não emergem das especificidades que universo infantil manifesta. Para Lourdes Gaitán, o interesse pela infância, do ponto de vista de uma preocupação específica, é relativamente recente e de caráter dúbio. Se por um lado, defendem a infância como etapa diferenciada de vida, por outro, esforçam-se por integrá-la dentro da mesma ordem e totalidade nas quais a sociedade adulta é compreendida, favorecendo, nesse sentido, as necessidades dos adultos em relação às crianças, antes de atentar e perceber as particularidades que estas possuem (GAITÁN, 2006). Segundo a autora, a sociologia da infância centralizou historicamente suas pesquisas nas instâncias de socialização (escola, família e justiça), ao passo que a criança como ator social é uma proposta mais recente, tornando-se um desafio para os estudos sobre a criança.

Do ponto de vista da antropologia, Cohn (2013) nos convida para uma reflexão acerca das pesquisas realizadas com crianças a partir de trabalhos feitos por antropólogos. Segundo a autora, a maioria dos trabalhos desenvolvidos neste campo realizam belas descrições e análises etnográficas muito interessantes para a compreensão das crianças e da infância com culturas distintas, por se tratarem de descrições que registram atividades, relações, modos de viver e de se comportar, isto é, a partir de olhares e pontos de vistas externos. Para a autora, o modo como as próprias crianças entendem e compreendem o seu mundo, a sua infância, a partir de suas próprias falas, é um elemento faltoso no campo das pesquisas etnográficas.

Os olhares da sociologia da infância e da antropologia da criança são exemplos do modo como as crianças são pensadas e discutidas no campo teórico, a partir de determinadas disciplinas. Apontamentos estatísticos também têm influenciado essas discussões ao indicarem situações diversas sob as quais crianças de todo o mundo vivem. De acordo com o relatório produzido e publicado pela “United Nations Children's Fund” (UNICEF), no ano de 2016, a estimativa é de que 70 milhões de crianças possam morrer antes de atingir o quinto ano de vida, até o ano de 2030. Além dessas estatísticas, a fundação aponta que: se até o ano de 2030 (prazo para o alcance das metas do plano de desenvolvimento sustentável), os diferentes países não reduzirem a desigualdade neles existente, 167 milhões de crianças poderão viver em situação de extrema pobreza e 60 milhões estarão fora do ensino primário escolar (UNICEF et. al., 2016). Todos esses números, que caracterizam o trabalho estatístico, apontam, dentre outros aspectos, a situação da criança no mundo. Embora manifestem preocupação e interesse com tal situação e com a vida das crianças, tais números ainda são exemplos de estudos que realizam leituras, pesquisas e diagnósticos externos – “sobre” as crianças através dos “outros” (pesquisadores, técnicos sociais, assistentes sociais etc.).

Segundo Campos (2008), a criança está presente no campo de pesquisa científica há muitos anos, mas na condição de objeto medido, observado, analisado. Na educação, elas aparecem na condição de aluno dentro da escola e suas falas são adequadas ou não aos objetivos da instituição. Na saúde pública, os padrões considerados normais de condições físicas infantis são o critério de comparação do qual as crianças são vistas. A partir dessas considerações, independente dos tipos de apontamentos e dos discursos sobre as crianças, nota-se que elas são mais imaginadas e pensadas que vistas como criativas e protagonistas, capazes de expressar sobre si mesmas.

Trabalhos e pesquisas que privilegiaram a criança como a fonte central da coleta de dados, especialmente utilizando suas vozes e expressões, são poucos, mas expressivos do ponto de vista de sua contribuição para o protagonismo infantil. Alguns exemplos podem ser vistos nos trabalhos de Oliveira (2001), que aborda a infância sob o olhar de crianças na creche; Delgado e Müller (2005), que realizam várias pesquisas com crianças, incluindo o estudo de caso etnográfico; Panisset (2005), que procura entender experiências pedagógicas na perspectiva das próprias crianças em duas pré-escolas no Brasil.

Dessa maneira, um dos propósitos desta pesquisa, para além do seu resultado acadêmico e intelectual, aproxima-se ao que Spivak (2010) questiona em seu livro: “Pode o subalterno falar?”. A autora discute a visão que grande parte das pessoas tem em pensar que todos falam, mas, ao contrário do que é aparente, existem aqueles que não podem falar, como

é o caso, por exemplo, das mulheres (especialmente as indianas e as africanas), das crianças pequenas, das pessoas consideradas loucas e das consideradas “deficientes”. Falar aqui não significa simplesmente ter a capacidade verbal de emitir palavras, mas se inserir numa dinâmica de falar, ser escutado e ser considerado. Dessa maneira, entendo que, embora os estudos sobre a criança contribuam para suas vidas, elas precisam falar e que suas falas sejam escutadas e consideradas.

Problema e objetivos da pesquisa

Portanto, sob o panorama dessas considerações sobre as crianças, marcadas pelo olhar do “outro”, pelo seu silêncio, (por vezes imposto) e pelas vivências cotidianas nas quais suas vozes são secundárias, este trabalho – projetado durante o curso de Mestrado - tem como objetivo central analisar a vida e o modo de olhar a própria infância por um grupo de crianças que vivem em local localizado próximo ao (oficialmente) antigo aterro municipal da cidade de Montes Claros/MG.

O conhecimento de que havia crianças vivendo nesta região fez-me interessar pelos seus modos de vida. A primeira vez que fui ao local foi no final de junho de 2017, por volta de 14h da tarde. Não sabendo ao certo o caminho até o lugar onde moravam, acompanhei uma acadêmica de Psicologia, cujo contato consegui com uma ex-professora minha de graduação. Os estudos exploratórios e o início do trabalho de campo começaram a partir do momento em que passei a estar lá, acompanhando e observando parte do cotidiano das crianças, o espaço de convivência, suas atividades, suas relações interpessoais e suas falas. O contato direto e as consequentes observações provocaram-me as seguintes questões: como é a vida destas crianças e qual é o significado de ser criança para elas próprias? Como elas percebem as suas próprias vivências?

São crianças que vivem junto de suas famílias, em situação economicamente desfavorecida, e num espaço marcado pelo depósito de objetos, de materiais diversos, de entulhos, assim como marcado pelo descartado, pelo trabalho, por relações entre adultos, adolescentes e crianças entre si. O foco central, portanto, são as crianças a partir delas mesmas. São elas os sujeitos pelos quais desenvolvo este trabalho e para as quais dirijo maior cuidado de observação, de fala, de escuta e de silêncio.

Procedimentos

Primeiramente, ao utilizar a palavra procedimentos, pretendo organizar a seção das escolhas das ações que culminaram no registro dos dados aqui apresentados.

No percurso de elaboração do projeto de pesquisa que aqui se desenvolve, vivências, circunstâncias e limitações se impuseram ao longo da minha trajetória de pós-graduação: greves, aposentadoria de professor, tempo de duração do curso de mestrado. Todos esses elementos se colocaram de modo que a definição sobre o tipo de pesquisa que eu desenvolveria, tornou-se uma questão.

Assim, o processo de decisão pessoal para a concretização desta trajetória de pesquisa (que se concretiza e que é descrita neste trabalho) foi marcado por um momento fundamental: que tipo de pesquisa desenvolver? Duas possibilidades estavam por mim colocadas: desenvolver uma pesquisa essencialmente bibliográfica sobre os significados da infância ou desenvolver uma pesquisa de campo dentro de um período de tempo relativamente curto. A segunda opção se apagava para mim diante dos fatos e das circunstâncias.

Contudo, para o meu posicionamento diante dessa questão, uma figura foi fundamental: o orientador. Não apenas como uma figura cuja experiência e conhecimento lhe permite dar orientações, mas também como aquele que acredita que é possível o desenvolvimento de um trabalho de campo e, conseqüentemente, apoia, sugere, oferece possibilidades. Assim, a opção pelo fazer etnográfico que se concretiza neste trabalho se estabeleceu a partir da decisão pela pesquisa de campo.

Dessa forma, de acordo com os objetivos deste trabalho, paralelamente à pesquisa etnográfica, desenvolvi leituras bibliográficas de modo a descrever, analisar e compreender o modo como a criança e a infância foram construídas, olhadas e concebidas a partir de estudos e trabalhos produzidos pela fala externa (que não o da criança).

Para a pesquisa de campo: meu olhar, minha escuta, minha fala e minha escrita ganharam contornos de uma metodologia que favorecesse o meu encontro com as crianças, considerando, sobretudo, o conhecimento “com elas” e “através delas” sobre suas próprias vidas e experiências. Assim, a pesquisa aqui desenvolvida, responsável, dentre outros aspectos, pela produção deste trabalho, procurou realizar um trabalho de campo de cunho predominantemente antropológico.

O trabalho antropológico, especificamente o etnográfico: “tem como objetivo de reflexão a maneira como culturas, sociedades e grupos sociais representam, organizam e

classificam suas experiências” (VELHO, 1980, p. 18); “O que devemos indagar é qual sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho” (GEERTZ, 1989, p.21).

Embora sejam frases aparentemente soltas, elas foram selecionadas por fazerem parte das orientações, da condução e da reflexão do meu pesquisar. Desse modo, a pesquisa baseou-se na condução e na postura do fazer etnográfico, norteado pelo propósito de compreender o modo como as crianças em questão vivem e percebem as vivências de sua infância; qual o significado que elas dão para o “ser criança”, assim como as relações que elas estabelecem com as outras pessoas e com o espaço da região, incluindo todo o ambiente e o local de depósito de materiais e objetos. Para Peirano (1995), a peculiaridade da etnografia se dá na medida em que se desenvolve da Antropologia. Esta mostra-se diferente, por alguns motivos, da sociologia e da ciência política. O objetivo da antropologia, segundo a autora, “foi sempre à procura de uma visão alternativa, mais genuína talvez, da universalidade dos conceitos sociológicos” (Ibid., p.15).

Neste sentido, a organização dos instrumentos de investigação em campo considerou a possibilidade e a presença da diversidade: uma diversidade de modos de ser criança, em virtude das diferenças de percursos e de constituição de cada uma delas, de cada olhar, mesmo estando dentro de uma mesma cidade e uma mesma região. Portanto, os dados foram coletados através de observação participante, de registro escrito em diários de campo e de registros visuais por meio de fotografias. Os conteúdos dos cadernos de campo estão relacionados à observação do lugar, do espaço físico, das ações desenvolvidas pelos moradores e especialmente das falas, das expressões e da dinâmica de atividades realizadas pelas crianças durante suas caminhadas e deslocamentos.

A observação participante e as entrevistas foram, nesse sentido, as duas técnicas principais da pesquisa. O que as crianças fazem, como fazem, com quem se relacionam, o espaço, os objetos utilizados, serão contemplados pela observação direta e participante. A vida realmente como ela se dá exige um tipo de contato mais direto e pessoal, de modo a ser capaz de captar melhor e mais fidedignamente esse conjunto de modos de vida, de relações, de olhares. Segundo Oliveira (2000), a observação participante permite a vivência e a penetração em formas de vida estranhas ao pesquisador, colaborando ainda, com o processo de escrita do texto e da interpretação dos dados que serão coletados. O autor ainda aponta que o exercício da observação participante é capaz de apreender informações, a realidade sócio-cultural ou dados cuja significação o método, com seus parâmetros pré-determinados não dá conta. Para Neto

(2002), a observação participante tem como característica principal o “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (p.59).

As entrevistas, por sua vez, foram utilizadas predominantemente de modo informal (no acontecer dos diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa) e de maneira semiestruturada, com perguntas para as crianças selecionadas para tal entrevista. As entrevistas, segundo Angrosino (2009), especialmente em contextos etnográficos, são a extensão da observação participante. A necessidade de captar alguns significados sobre certos comportamentos, por exemplo, direcionam o pesquisador para a necessidade de colocar perguntas aos sujeitos melhores informados ou ao grupo de sujeitos investigados. Sobre a entrevista etnográfica, o autor aponta que: “seu objetivo é sondar significados, explorar nuances, captar as áreas obscuras que podem escapar às questões de múltipla escolha que meramente se aproximam da superfície de um problema” (Ibid., p.62). As entrevistas informais ou abertas, por sua vez, assemelham-se a conversas casuais (GIL, 2016) e tem a característica de permitir a fluidez da conversa na relação interativa, possibilitando captar novos elementos para novas investigações (ANGROSINO, 2009).

Os dados observados e as entrevistas abertas e semiestruturadas foram registrados predominantemente em cadernos de campo e posteriormente analisados de acordo com o objetivo central da pesquisa. Nesse sentido, o modo de vida, a realidade e o ponto de vista das crianças acerca de seu cotidiano, de suas vivências e do “ser criança” ganharam destaque no desenvolvimento deste trabalho.

As fotografias, outro recurso utilizado neste trabalho e baseado na antropologia visual, foi feita através de uma câmera pessoal, de manuseio manual, que levei comigo durante todas as idas a campo, embora não tenha registrado todos os acontecimentos de todos os dias. As fotografias privilegiaram os lugares que as crianças iam, suas atividades e ações.

O acesso e a pesquisa das crianças aconteceram no lugar onde têm suas respectivas moradias e onde estabelecem suas inter-relações, atividades e trocas na maior parte do dia: a comunidade e todo espaço ao redor, cercada por mata, árvores, entulho, pedras e objetos diversos. A descrição do espaço, das atividades e das vidas do lugar foram registrados a partir de duas falas: a minha e das pessoas com quem dialoguei durante o percurso do trabalho de campo. O que foi vivenciado (conversado, sentido, ouvido e olhado) transformou-se em palavras escritas, tanto para os cadernos de campo, quanto para este trabalho - processo de textualização referido por Oliveira (2000), considerando seus objetivos e o que Geertz (1989) aponta como busca do significado dos gestos, das falas, dos questionamentos, das expressões.

Em alguns momentos deste trabalho, lançarei mão de minhas anotações de caderno de campo. Muitos dos registros de falas dos moradores, adultos, adolescentes ou crianças, suas expressões e percepções minhas, foram feitos no meio do percurso e de minhas visitas, sentado numa pedra ou numa cadeira de plástico. Outros registros foram feitos poucos minutos depois de ir de volta para casa.

Não ficarei escondido durante todo o decorrer deste texto sob a voz da terceira pessoa ou da impessoalidade (como pode-se perceber até agora). Não é pretensão mostrar autonomia ou reforçar a autoria, mas é uma questão de incluir o percurso pessoal no processo desafiante que foi realizar uma observação participante numa região urbana dentro da mesma cidade que vivo.

CAPÍTULO 1 – CRIANÇA E INFÂNCIA: REFLEXÕES

No capítulo 1, faço uma descrição e análise sobre algumas das produções teóricas e históricas a respeito dos sentidos atribuídos à palavra criança e infância, sobre a trajetória histórico-social das crianças abandonadas, das consideradas pobres e dos olhares que foram sendo construídos sobre elas, principalmente pelos discursos jurídicos e de autoridades estatais que determinavam como elas deveriam ser assistidas e tratadas no Brasil. Nesse sentido, destaco legislações criadas ao longo dos anos que marcam a institucionalização de crianças, a garantia de direitos e a previsão de deveres ao final do século XX. Ainda no panorama das construções teóricas, analisa-se elaborações da sociologia, da antropologia e da psicologia sobre suas caracterizações acerca da infância e do desenvolvimento da criança, os quais também expressam o modo como o mundo adulto compreende e olha para elas.

1.1 – Criança e infância: palavras em questão

O que é ser criança? O que vem a ser infância? Estas são perguntas que podem ser respondidas, por exemplo, de modo rápido ou com algum tempo, conforme nossa própria vivência quando crianças, conforme nossa prática profissional, sustentada por um arcabouço teórico, ou por meio do que visualizamos no cotidiano em que estamos inseridos.

A distinção entre criança, crianças e infância, segundo Gaitán (2006), não se orienta apenas por uma questão terminológica. Esta diferença situa-se sobretudo num campo conceitual e, por conceitos, a autora assinala que estes são os significados dos termos e que, ainda: implicam uma determinada interpretação da realidade, a partir de diferentes concepções de mundo e podem indicar uma diversidade de fenômenos, adquirindo implicações para os processos de pesquisa e para as práticas sociais. Dessa forma, conforme Gaitán (2006), com a palavra “criança”, faz-se referência falando ao ser humano individual, de natureza física e psíquica peculiar, características que lhe são definidoras. Quando se trata da palavra “crianças”, a referência está no grupo de pessoas que compartilham de um conjunto de certas características que lhes são semelhantes. Por último, o termo “infância” está associado a uma abstração que representa uma certa condição comum compartilhada por um conjunto de indivíduos

Em alguns dicionários da língua portuguesa, podemos encontrar algumas definições para a palavra infância e criança, por exemplo: “in.fân.cia s.f. fase que vai do nascimento ao

início da adolescência” (HOUAISS E VILLAR, 2001, p. 249). Logo mais abaixo encontramos: “in.fan.til adt.2g. 1 próprio de criança ou da infância 2 tolo” (Ibid., p.249). A respeito da palavra criança, encontramos: “cri.an.ça s.f. 1 bebê 2 quem ainda não é adulto” (Ibid., p. 115). Etimologicamente, a palavra infância deriva do latim *infantia*, que semanticamente está ligado às expressões: “ausência de fala” (LAJOLO, 2016, p.324) e “incapacidade de falar, meninice” (NASCENTES, 1955, p.276).

A questão é que, independente de qual das palavras se utiliza – a depender da situação em que se está – nenhuma delas pode ser tratada sem sua necessária problematização. As expressões utilizadas para a definição de criança, de infância e do adjetivo infantil não são meras escolhas de significados. Todos os significados têm contextos, ideologias, concepções ou mesmo teorias científicas que atravessam tais definições. Incapacidade de falar ou ausência de fala podem marcar tanto a ideia da inexistência da fala concreta enquanto ato, quanto podem fazer refletir sobre a negligência da fala da criança enquanto não válida não importante.

Um dos considerados maiores marcos da legislação em relação às crianças e aos adolescentes é a lei nº 8.069 promulgada no Brasil, em julho de 1990, que institui o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA). Neste, logo em seu início, nas disposições preliminares, encontramos outra definição de criança: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990b). Na “Convenção sobre os Direitos da Criança”, adotada e aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, a criança adquire atenção no campo dos direitos, enfatizando especialmente o paradigma da proteção. No Brasil, tal convenção foi ratificada e entrou em vigor através do decreto de nº 99.710, em outubro de 1990. No artigo 1, da primeira parte do texto, é então definida quem estaria dentro da categoria criança: “Para efeitos da presente Convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (BRASIL, 1990a).

O ECA define criança como a pessoa até doze anos de idade incompletos. A Convenção dos direitos da criança que entra em vigor no Brasil três meses depois estabelece a definição como o ser humano menor de dezoito anos. Como fica esta diferença? No país, as ações e práticas, inclusive as institucionais, orientam-se pela determinação do referido estatuto.

A definição de criança e de infância a partir de uma cronologia de idade possibilitou construir projetos e programas vinculados a políticas públicas e privadas de assistência social, de saúde, por exemplo, mas tal definição nos auxilia entendê-las nas suas questões atuais e

peçoais? Respondendo de forma negativa, em virtude da complexidade do campo teórico e da pesquisa que desenvolvo, vejo a necessidade de caminhar por alguns trabalhos e reflexões (sem a pretensão de esgotá-los ou levá-los às últimas consequências), especialmente por meio de contribuições da história (incluindo a filosofia e a educação), da sociologia e da antropologia, que falam, discursam e desenvolvem estudos sobre as crianças, acabando por revelar e/ou influenciar os modos como os diversos sujeitos as percebem e o modo com a própria criança passa a se perceber.

1.2 – Infância: apontamentos históricos

A infância analisada sob o ponto de vista de trabalhos teóricos e de trabalhos de cunho histórico-descritivos nos possibilita perceber que o olhar para a criança está presente desde o século XVIII em países da Europa e, posteriormente, no Brasil, como é visto mais adiante na trajetória da infância pobre no Brasil. Este olhar ou interesse, muitas vezes associados à preocupação sobre a criança em determinados contextos históricos e sociais, pode ser encontrado em discursos e textos de historiadores, de juristas, de políticos, de médicos, de psicólogos, de jornalistas, nos trabalhos de pintores e em obras literárias. Para Quinteiro (2002), a preocupação sobre a criança como problema social desde aquele século não esteve vinculada a sua consideração como problema de investigação científica. Segundo a autora, a história da infância e a história da educação constituíam dois campos distintos de pesquisa até a década de 1960, quando, então, foi publicada na França, em 1960, e nos Estados Unidos, em 1962, a obra de Philippe Ariès: “A criança e a vida familiar no Antigo Regime”, que posteriormente teve sua tradução brasileira em 1981, com o título: “A história social da criança e da família”.

Nessa obra, Ariès (2014) faz um percurso histórico sobre as transformações que ocorreram no modo de entender a infância na Europa, simultaneamente às mudanças ocorridas na família, na representação sobre a criança e na institucionalização da educação escolar. Para o historiador, na Idade Média não havia o sentimento de infância em relação à sua particularidade diante do universo dos adultos, como observamos na contemporaneidade. “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (Ibid., p. 99). A emergência da sensibilidade na vida social, do início da configuração da infância com estatuto social próprio, acontece especialmente na

modernidade, no final do século XVII e início do século XVIII, inicialmente em determinados setores da aristocracia e burguesia. Aqui, então, é possível notar a diferença da trajetória de mudanças quanto às ideias e à particularização da infância entre os setores superiores e as classes populares ao longo da história (ARIÈS, 2014).

Na Idade Média, como afirma o autor, não eram dispensadas ações direcionadas às crianças, em virtude de estas possuírem uma particularidade infantil. Os comportamentos entre os adultos e aqueles comportamentos direcionados às crianças eram similares. Pequenos adultos ou adultos em miniatura é como percebiam ou concebiam o que podemos denominar hoje de criança. Maneiras de se vestir, participação em festas e reuniões, relações interpessoais sem discriminações ou censuras, participação em discussões dos mais variados assuntos, todas estas situações ou vivências eram comuns e partilhadas entre crianças e adultos. As imagens de pintores da era medieval, que constituem um dos elementos essenciais no estudo histórico de Ariès (2014), retratavam adultos e crianças com os mesmos traços físicos e os mesmos trajes ou vestimentas. Nas palavras do autor:

numa miniatura francesa do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços. O pintor não exitava em dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto: assim, no livro de salmos de São Luís de Leyde, datado do fim do século XII ou do início do século XIII, Ismael, pouco depois de seu nascimento, tem os músculos abdominais e peitorais de um homem (Ibid, p.17).

Assim, o aspecto que diferenciava criança de adulto nas pinturas era apenas o tamanho. Ainda neste cenário, a ausência de maiores cuidados básicos e de higiene para com a criança produziam uma alta taxa de mortalidade infantil, o que pode nos sugerir um modo, de certa forma, negligente de lidar com o sentido das crianças se comparado aos modos atuais de sentimento com e para elas. Segundo Ariès (2014), uma representação mais realista, associada a um maior sentimento com a criança, apresentou evolução a partir do século XII, a partir da arte da criança que seria modelo das outras crianças pequenas da história: o menino Jesus. “Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e aninha em seu colo, como o rosto colado ao dela” (Ibid., p.19). Este sentimento sobre a chamada tenra infância, conforme o autor, limitou-se ao menino Jesus até o século XIV, ampliando para outras infâncias santas. A iconografia infantil que representava uma diversidade de crianças santas deste século, teve um acompanhamento da expansão de histórias de crianças nas lendas e contos. Nos séculos XV e XVI, a iconografia, mesmo não representando as crianças de forma exclusiva e sozinhas, expandir-se-ia para as infâncias leigas

(diferentes da infância religiosa), representadas em muitas pinturas, com adultos, brincando, urinando, acompanhando apresentações etc (ARIÈS, 2014).

Segundo o autor, na escola medieval, não institucionalizada e sem lugar específico para o ensino, crianças e adultos se misturavam. Pessoas de 7 a 20 anos estavam juntas, por exemplo, na rua ou na porta de uma igreja, onde um mesmo mestre era responsável pela mesma matéria para todos. A idade de 7 anos para a criança também é marcada por alguns acontecimentos. Ao completar esta idade, a criança era inserida no universo adulto, participando de seu cotidiano e da economia familiar, desenvolvendo atividades e tarefas semelhantes às desenvolvidas por seus pais e mães.

Nesse sentido, as transformações do olhar para a criança também se dão em função das mudanças culturais, econômicas e políticas pelas quais a sociedade passava, a partir das quais as relações no interior da família também passaram por mudanças. A família, nesse momento, começa a dedicar mais tempo com a educação da criança, o que provoca o que o autor consideraria, por volta do século XVI, o surgimento de um sentimento para com a infância diante de dois momentos: paparicação e apego. Nesse sentido, os atos de mimar e paparicar são marcados por serem ações dos adultos sobre as crianças, como momentos e meios de entretenimento, especialmente nas classes pertencentes às elites (ARIÈS, 2014).

No final do século XVII, grandes mudanças se darão no modo como a infância vai ser olhada e tratada na Europa Ocidental. É importante destacar aqui, que o reconhecimento da particularidade da infância a partir dos apontamentos e descrições de Ariès (2014) não acontecerá para todas as crianças, devido às diferentes condições sociais, econômicas e culturais sob as quais elas viviam. Assim, as mudanças na relação com a infância serão consequências principalmente do movimento de moralização desenvolvido e realizado por educadores, católicos e protestantes ligados à Igreja e ao Estado. A família, nesse sentido, deixa de ser a instituição encarregada apenas da transmissão dos bens e do nome e assume a função moral e espiritual, especialmente em relação às crianças. Os moralistas, no século XVIII, como o autor os considera na obra, vão insistir cada vez mais na separação da criança como forma de preservá-la das brincadeiras e dos gestos considerados naquele momento como indecentes. O sentido de inocência infantil provocou atitudes (morais) sobre a infância: “preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (Ibid., p. 91).

Outros fatores, nessa direção, estão presentes para o pensamento sobre a infância e sobre a criança. Pensadores e filósofos estão estreitamente associados às ideias relativas à infância ao longo dos séculos. Autores como John Locke e Jean Jacques Rousseau são exemplos

de pensadores que, através de suas teorias, influenciaram por anos o modo como a sociedade concebeu e desenvolveu suas práticas dirigidas para as crianças, especialmente entre os séculos XVII e XVIII (PINTO, 1997). John Locke, filósofo inglês, segundo Heywood (2004), estabelece uma concepção de ser humano sustentada na ideia de que o recém-nascido seria uma folha em branco, na qual aqueles responsáveis mais próximos por seu desenvolvimento (pais e educadores, por exemplo) exerceriam a função de “escrever” de acordo com o que achassem necessário. Por sua vez, o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, em sua obra “Emílio ou da Educação”, escrita na década de 1760, desenvolverá sua teoria baseada no pensamento de que o ser humano nasce naturalmente bom e, neste caso, a criança é por natureza boa e pura, mas sob o meio e as circunstâncias em que vive, está sujeita a ser corrompida ou às influências da corrupção social (ROUSSEAU, 2004).

É possível notar, pela concepção do autor, que a infância neste período começa a adquirir cada vez mais particularidade e cuidado, mesmo sob o olhar de que ela é uma fase simplesmente de paz e alegria. O modo de conceber e a presença de indicações sobre como deviam ser olhadas e tratadas as crianças são exemplificadas nas palavras do autor:

amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão duro que lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para nós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida (Ibid., p. 73).

Rousseau (2004), em pleno século XVIII, aponta para a concepção de infância enquanto fase da vida marcada pela paz, alegria, inocência, pureza e, nesse sentido, faz perguntas reflexivas e indicações voltadas para a conservação dessa etapa da vida.

Ao ler as elaborações de Locke e Rousseau, estando no século XXI, além do fato de que expressam pensamentos e reflexões europeus do século XVIII, observa-se que a criação de um modelo de infância universal é impossível. Levar adiante tais pensamentos para o Brasil sob uma simples transferência para outro território é praticar a negligência de nosso contexto e das concretas vivências infantis em nosso país (considerados no tópico seguinte).

Retomando os escritos de Ariès (2014), a escola, como instituição, é criada neste período com um aspecto novo: a disciplina, com origem na disciplina religiosa ou eclesiástica, o que resultou posteriormente no surgimento de uma literatura pedagógica infantil diferente

daquela estabelecida nos livros para adultos. Para o autor, a diferença fundamental que existe entre a escola medieval e os colégios modernos é essa inserção da disciplina. A escola passa por alterações: adquire função de transmitir conhecimentos técnicos e de promover a disciplina, por vezes, rigorosa. Ao longo do tempo, a escola passa a prolongar a infância no mesmo tempo em que duraria o seu ciclo escolar. A moral que se espalhava na época passa a exigir dos pais a necessidade de proporcionar aos seus filhos o que o autor chama de preparação para a vida. Dessa forma, a saída das crianças da sociedade e do cotidiano dos adultos foi desenvolvida pela escola e pela família, então, modernas, nas transformações pelas quais passaram.

A partir desta obra de Ariès (2014), como Sirota (2001) aponta, o sentimento de particularidade infantil será objeto de vários trabalhos posteriores e objeto de interesse em pesquisas vinculadas ao campo da história e das ciências sociais em seu conjunto, sendo, inclusive, alvo de críticas. Várias críticas são feitas à obra de Ariès e ao modo como ele descreve o surgimento do sentimento da particularidade da infância em suas obras.

Kuhlmann Jr (2010) faz uma abordagem histórica e crítica com relação à infância em sua relação com a história e a educação. O autor cita, em sua obra, alguns trabalhos e textos de outros historiadores como o de Cambi e Ulivieri (1988), Riché e Alexandre-Bidon (1994) e Gélis (sem data), que analisam os estudos de Ariès, tecendo críticas ao desenvolvimento histórico deste. Para os primeiros críticos, a transformação, que vai da ausência ao surgimento do sentimento de infância, não deve ser vista sob o caráter linear e ascendente, considerando que a realidade social e cultural da infância é um processo altamente complexo. Os segundos autores, analisando os registros de Ariès sob o ponto de vista das pinturas e das imagens utilizadas por ele, afirmam que o sentimento de infância não deve ser datado de modo que seu surgimento aparece apenas após a Idade Média.

a multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos. Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância da Idade Média (RICHE E ALEXANDRE-BIDON, 1994 apud KUHLMANN JR, 2010, p.22).

A terceira crítica citada, a de Gélis, assemelha-se à dos segundos, sobre o surgimento daquele sentimento ser considerado apenas no século XVIII. Segundo o autor, a indiferença medieval em relação às crianças é denominada como uma fábula. No século XVI, é percebida a preocupação dos pais com cura e a saúde de seus filhos.

Para Kuhlmann Jr (2010), considerar que o sentimento de infância no Brasil emerge paralelamente ao processo ocorrido na França do século XVII, é uma visão linear, abstrata e incompleta. Ao contrário de Ariès (2014), que localiza no século XVII a mudança com relação ao sentimento de infância, indícios e sinais desse desenvolvimento podem ser encontrados nos apontamentos de Chambouleyron (2013). Segundo o autor, o desembarque de padres e irmãos da Companhia de Jesus no território posteriormente chamado de Bahia, tinha objetivos, entre outros missionários e catequistas. O ensino dirigido às crianças foi uma das principais preocupações dos jesuítas neste período, pois, segundo determinação do rei dom João III, as crianças deveriam passar pelo ensino jesuítico por estarem mais propensas à imposição das doutrinas assim como do ordenamento.

As crianças indígenas, conforme o autor, eram selecionadas de modo mais frequente para as intervenções e o processo evangelização, tendo em vista a consideração de sua menor crítica e maior passividade com relação à sua conversão segundo os princípios da lei cristã. O doutrinamento da população indígena foi aos poucos se tornando mais geral e eficaz, tendo em vista que o público infantil foi gradualmente influenciando, inclusive por atos próprios, na conversão dos próprios pais à doutrina cristã e aos chamados bons costumes, de origem portuguesa, como a luta contra a nudez, a antropofagia e a poligamia, embora algumas dessas crianças tomassem outros rumos quando jovens ou adultos. Os órfãos lusitanos também tinham função nesse processo: aprendiam a língua indígena com facilidade, auxiliando no processo de conversão. As escolas também foram aumentando em quantidade e em presença tanto dos meninos indígenas quanto dos filhos de portugueses nascidos na nova terra. Nesse sentido, houve a criação dos colégios a partir da segunda metade do século XVI. Nestes, havia o ensino da leitura, da escrita, da contagem, além da teologia moral e da gramática (CHAMBOULEYRON, 2013).

Dessa maneira, datar a emergência da particularidade infantil somente no século XVII, de acordo com os registros de Ariès (2014), torna-se uma ação equivocada. Contudo, a obra de Philippe Ariès, partindo de uma análise da história dos acontecimentos, com detalhes da iconografia de pintores da época, da arte religiosa, dos costumes e das ações cotidianas na Europa Ocidental, desde o período medieval, coloca-nos frente ao contexto social, histórico, cultural e político como elementos sob os quais podemos entender a infância como não-universal e cujos sentimentos e desdobramentos são também desiguais para uma diversidade de crianças, o que nos oferece mais um campo de pesquisa complexo, no qual as generalizações se mostram perigosas para entendermos as infâncias contemporâneas da maneira que se mostram de fato.

1.3 – Olhares sobre a infância pobre no Brasil

Com o trabalho “Infância e Sociedade: uma análise da literatura” publicado em 1988, que integra o primeiro capítulo de um trabalho mais amplo, Alvim e Valladares (1988) apontam que a infância é um tema presente desde o século XIX, com produção intelectual no Brasil e em outros países, através de textos de profissionais, como médicos, juristas, jornalistas, cronistas e políticos, especialmente interessados e preocupados em analisar e estabelecer as possíveis intervenções sobre a “questão social”. Segundo as autoras, a questão da infância foi recorrente principalmente no contexto de acelerado desenvolvimento urbano e de intensa industrialização. No século XIX, na Inglaterra e na França, as crianças foram alvo das reflexões enquanto se discutia sobre as condições de vida das camadas populares, dentro de um panorama de um capitalismo emergente. Discutia-se sobre as crianças exploradas pelo trabalho nas indústrias, as crianças abandonadas, mendigas, entre outras que faziam parte do cruel contexto da cidade.

Em relação aos sujeitos que são alvo desta pesquisa: as crianças que vivem em situação de pobreza (economicamente desfavorecida), vê-se a necessidade de ressaltar o modo como as crianças pobres foram olhadas na história do Brasil. Segundo Marcílio (2003), é possível perceber a prática do abandono de crianças e recém-nascidos, principalmente as crianças pobres, desde o século XVIII. Supostamente, a assistência deveria ser prestada pelas câmaras municipais, criadas na época. Estas, por omissão, alegação de falta de recursos ou descaso, não intervinham na situação das crianças abandonadas que, por sorte, eram acolhidas por famílias que, por caridade ou com a pretensão de sua utilização como mão-de-obra futura, devidamente reconhecida e gratuita, recolhiam-nas sob seus lares. O amparo das crianças abandonadas de modo mais incisivo se deu a partir da criação da Roda dos Expostos, no século XVIII. Tal instituição surgiu com a proposta de garantir o anonimato de pessoas que não mais desejavam seus bebês e os abandonariam. Como registra a autora:

o sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casa de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das criancinhas morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas (MARCÍLIO, 2003, p.52).

A autora aponta que a Roda dos Expostos, de cunho essencialmente religioso e criada no Brasil-Colônia, multiplicou-se no período do Brasil-Império, perdurou durante a

República e foi extinta somente na década de 1950. Não são observadas ações ou intervenções que valorizassem especificamente a vida da criança durante do século XVIII. A mortalidade infantil teve índices sempre elevados, decorrentes das situações de miséria, má alimentação, promiscuidade e algumas doenças que emergiam diante desse contexto (SCARANO, 2013).

A Lei do Ventre Livre, de 1871, segundo Lima e Venâncio (1991), teve influências no crescimento do número de crianças abandonadas ao longo do século XIX. A lei não provocou mudanças significativas na condição de escravo da criança negra, da mesma forma que não evitou a vivência escravista das crianças libertas a partir da lei decretada, conduzindo à manutenção da precariedade das condições das crianças abandonadas.

O Brasil passava por um período importante na sua formação política e social: as ideias e projetos estavam associados ao anseio pela emancipação, pela materialização de sua nacionalidade, pela busca de identidade do país. O início do desenvolvimento urbano e do projeto de industrialização brasileira por volta da década de setenta do século XIX, como aponta Rizzini (2011b), teve o Rio de Janeiro (capital do país naquele período) como cidade modelo, por ser considerada a que mais se aproximava do estereótipo europeu do que seria uma cidade civilizada. É no Rio de Janeiro, então, símbolo da sociedade urbana da época, onde serão gestadas as principais ideias e paradigmas que influenciarão, inclusive, países da América Latina.

Como Santos (2012) nos mostra, a população mundial obteve crescimento significativo entre as décadas de 1920 e 1960. Os ritmos de crescimento mais elevados se deram na África e na América Latina. Na América do Sul, mesmo diferente em alguns países como a Argentina e o Uruguai, a porcentagem de crescimento da população total se deu em ritmo regular, com 20% a 25% em cada década, no período de 1920 a 1950. Entre esta última e a década de 1960, houve aceleração no ritmo de crescimento, atingindo 31%. Dentro deste panorama de aumento da população mundial, o autor também destaca o fenômeno da urbanização que atingiu uma amplitude global principalmente nas décadas de 1950 e 1960, quando, nesta última, a população urbana representava 25% da população mundial, sendo que na América Latina, a taxa de crescimento urbano alcançou 71%.

Tomando como exemplo São Paulo, a seguinte descrição expressa parte deste novo panorama que se estabelecia:

a partir da última década do século XIX, a cada ano, multiplicou-se o número de novos estabelecimentos, em sua maioria têxteis, alimentícios, serrarias e cerâmicas. Porém, o mesmo não se pode afirmar das condições sociais e habitacionais da cidade, que não compartilhavam desse 'progresso' (DOS SANTOS, 2016, p.212).

Nesse período de mudanças, como afirma Rizzini (2011b), acreditava-se na possibilidade de (re)formar o Brasil, de salvar o país de ser atrasado, da sua barbárie e da sua ignorância, de modo a tornar-se uma nação civilizada e culta. Nesse sentido, do ponto de vista da infância, a criança era percebida sob duas perspectivas: por um lado, simbolizava a esperança, pois, se devidamente educada ou reeducada, seria útil à sociedade. Por outro lado, a criança também representava um risco e um perigo, considerando a percepção da criminalidade, da delinquência e dos vícios nas ruas e casas de detenção. Assim, no final do século XIX, a criança pobre, abandonada do ponto de vista material e moral, foi identificada como problema social grave, cuja necessidade de intervenção era urgente.

Uma observação sobre a infância pobre no Brasil pode ser feita a partir de Gilberto Freyre, quando destaca alguns pontos percebidos nas relações da criança com o brinquedo em seu livro “Ordem e Progresso”:

Maria Joaquina da Conceição, mulher do povo e analfabeta, nascida em Goiana, na Província de Pernambuco, em 1885, e neta bastarda de certo grande senhor de Goiana, chamado M. P., em cujo sobrado viu pela primeira vez a luz do dia, diz que as meninas pobres naquela parte do interior da então Província de Pernambuco que ela conheceu, brincavam com bonecas de pano. Mas brincar com bonecas de pano era sinal de ser menina de gente inferior (FREYRE, 1959, p.89).

A citação nos coloca a pensar, independente da veracidade ou não dos acontecimentos, sobre o olhar a respeito da criança considerada pobre e sobre a perpetuação de uma imagem negativa a seu respeito por não utilizar os mesmos recursos que as crianças consideradas ricas ou da elite utilizavam. A palavra inferior, sem a pretensão de estabelecer um aprofundamento nas análises acerca das questões de gênero e de cor, é presente e perpetuada na história do Brasil quando as expressões: ser criança, ser mulher, ser negra e ser pobre caracterizam uma mesma pessoa.

Passetti (2013) ilustra resumidamente o panorama social contraditório de crianças e jovens mesmo em meio à proclamação da República, à perspectiva de melhorias esperadas com o regime político-democrático e à proposta de o país tornar-se competitivo dentro do quadro de grandes potências internacionais e da América do Sul. O autor registra algumas das vivências de crianças e jovens nesse momento:

crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos e nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específica (Ibid., p.347).

Para Rizzini (2011a), que desenvolve uma discussão acerca da legislação destinada às crianças e aos adolescentes no Brasil, do período de 1822 à 1927, as duas primeiras décadas do século XX são marcantes e produtivas para a história da legislação brasileira sobre a infância, na qual foram percebidas uma grande quantidade do número de leis criadas e dos discursos nas Assembleias das Câmaras Estaduais e no Congresso Federal. Segundo a autora, os discursos oscilavam entre dois pontos: aqueles que defendiam a criança (em perigo) - que vivia as mudanças que emergiam com as transformações do contexto capitalista e das mudanças de valores morais da sociedade; e aqueles que se posicionavam contra a criança (perigosa) que se tornava uma ameaça à sociedade, elementos que perturbavam a ordem social ou a segurança pública.

A questão social ou problema social, como muitos denominavam, foram tratados predominantemente como “questão de polícia”, termo utilizado pelo primeiro secretário de Segurança Pública de São Paulo em 1906 (DOS SANTOS, 2016). Este último ponto de vista se manifestou, segundo a autora, em quase todos os decretos daquele período. Neste período, há uma estreita associação entre os termos justiça e assistência, que seriam concretizadas nas práticas sobre a infância. Com a grande influência de juristas nos debates políticos da época, em São Paulo e especialmente no Rio de Janeiro, e uma associação destes às forças policiais, às cruzadas médicas e às associações caritativas, vê-se no Brasil uma judicialização e uma criminalização da infância, cujas crianças foram categorizadas juridicamente sob o termo “menor”.

Este último termo era empregado para designar “a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras” (RIZZINI, 2011a, p.113). A autora ainda registra que a infância pobre, desassistida e delinquente, também chamada de moralmente abandonada, vai ser, nesta época, alvo das intervenções e das legislações, que darão gradualmente ao Estado o poder sobre a infância e sobre suas famílias. Nesse sentido, são os especialistas, como assistentes sociais, professores, juízes, psicólogos, antropólogos, psiquiatras, políticos, entre outros, que dissertam, legislam e controlam as crianças a partir de seus discursos e práticas.

Em Minas Gerais, segundo Rizzini (2011c), o Instituto João Pinheiro se destacava. Fundado pelo governo mineiro em 1909, o relatório sobre o instituto realizado pelo seu diretor, Leon Renault, e publicado – somente em 1930 – pela Imprensa Oficial do estado, constava uma série de elogios de autoridades, de pais e de ex-alunos que visitaram o instituto na época. A instituição tinha como lemas o trabalho, a disciplina, a honra e a justiça. A clientela do instituto era composta por: crianças (cuja família foi privada de sua guarda ou, sob situação de indigência, não teriam condições de cuidar de sua educação) e órfãos. Ela recorria, conforme o relatório,

ao tratamento preventivo e regenerativo, e suas ações incluíam a educação moral, cívica, física, intelectual e profissional. Esta funcionava a partir da formação agrícola-industrial.

Desse modo, as respostas às questões de pobreza, abandono e criminalidade se deram, sobretudo, sob a perspectiva da periculosidade, da contenção da delinquência, da educação disciplinar e da repressão. É o plano jurídico-policial, conforme Passeti (2013), que vai subsidiar as respostas aos modos de vida das crianças pobres, dos “meninos de rua”, dos menores infratores.

A primeira providência tomada em relação à organização da assistência à infância deu-se com a Lei Orçamentária Federal, de 1921, que estabeleceu a criação do “Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e delinquente”. Além deste serviço, a lei determinou a criação de novas instituições complementares para menores, como um abrigo provisório para menores do sexo feminino e masculino (RIZZINI, 2011c).

A partir desse momento, principalmente no início da década de 1930, observa-se a descentralização do Juízo de Menores do Rio de Janeiro, criado com decreto em 1923. Este Juízo passou a encaminhar menores para várias instituições divididas em “institutos oficiais”, sustentados pelo governo federal, por verbas do Ministério da Educação e Saúde, assim como estabelecimentos particulares. Em Minas Gerais, estavam localizados sob a forma de patronatos agrícolas, cinco oficiais e dois providos pelo governo federal. Os patronatos eram exclusivos para as classes pobres e sua intenção era a educação - cívica, moral, profissional – na agricultura, nos campos, longe das ruas da cidade, em sistemas de internato (RIZZINI, 2011c).

Dessa maneira, como destaca Arantes (2011), é possível perceber uma crescente intervenção do Estado na assistência a partir da década de 1920, iniciando a formalização de modelos de atendimento, sem, contudo, alterar ou diminuir a condição de pobreza e suas consequências vividas por muitos. A inclusão de especialistas no campo social como forma de atingir a proposta de racionalização da assistência fez contemplar, antes, mais uma estratégia de criminalização e medicalização da pobreza, do que concretizar transformação significativa das condições reais de vida de crianças e de suas famílias.

Segundo a autora, através da legislação, posta pelos Código de Menores de 1927 e de 1979, que vigoraram até 1990, crianças e jovens tinham a possibilidade de serem sentenciadas na mesma categoria: irregulares e, assim, seriam enviadas a diversos tipos de instituições, quais sejam: de triagem, de recolhimento, de ressocialização ou guarda. Assim, crianças e os adolescentes eram categorizadas como irregulares por vários motivos:

seja porque não tinha família ('órfã' ou 'abandonada'); porque a família não podia assumir funções de proteção ('carente'); porque não podia controlar os excessos da criança ('conduta antissocial'); porque as ações e envolvimento da criança ou do adolescente colocavam em risco sua segurança, da família ou de terceiros ('infrator'); seja porque a criança era dita portadora de algum desvio ou doença com a qual a família não podia ou sabia lidar ('deficiente', 'doente mental', com 'desvios de conduta')(ARANTES, 2011, p.194).

É perceptível o olhar que se tem para alguns grupos de pessoas através da utilização de palavras para caracterizar uma situação ou uma característica pessoal quando entendidos que são um problema para a sociedade: carentes, infratores. O destino da criança, do adolescente ou de suas famílias estão ligados ao modo como são vistos e são denominados.

No século XX, durante as décadas de 60, 70 e 80, os serviços institucionais de assistência dispensada às crianças e aos adolescentes, estiveram associados à Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada pelo governo federal em 1942. A legião iniciou-se com o intuito de prestar assistência às famílias daqueles convocados para ações na II Guerra Mundial. Contudo, a partir de 1945, passou por uma série de reestruturações, priorizando a assistência à maternidade e à infância, no campo da educação e da saúde, incluindo a participação da comunidade nos problemas populacionais na década de 60. Na década de 80, houve a articulação com programas de formação profissional, com o lema: geração de renda e o apoio das chamadas "microempresas sociais", com atuação ampliada ao longo dos anos para diversos estados e cidades (RIZZINI, 2011c).

As intervenções legais, nos escritos da autora, também são exemplificadas com o Código de Menores, em 1927, os Serviços de Assistência a Menores (SAM), na década de 1940 e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964, que veio a substituir o serviço anterior após uma série de críticas contra seus métodos e resultados, considerado de caráter repressivo.

Entre os anos de 1945 e 1964, o contexto brasileiro ganhou experiências especialmente democráticas, como apontam Perez e Passone (2010). Estes autores ainda argumentam que a constituição de 1946 favoreceu os direitos dos trabalhadores, incluindo o salário-mínimo familiar, a assistência médica, sanitária e a previdência social. Foram organizados os serviços de adoção no país através do Serviço de Colocação Familiar, em 1949 e regulamentados com o Instituto de adoção em 1957. Em 1953, é criado o Ministério da Saúde, auxiliando e continuando a assistência à infância. O Serviço Nacional de Merenda Escolar é implementado a partir do Ministério da Cultura e do Lazer. No campo da educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1961, com princípios liberais e democráticos, contudo, o acesso aos recursos da educação continuou fortemente privado. A Declaração

Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1959, tornou-se um marco na valorização da infância e na consideração com a criança, tendo em vista a nova visão como sujeito de direitos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Neste mesmo período, no qual inclui o governo da Ditadura Militar, marcos legais e normatizações continuaram a ser decretados. Em 1964, é instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor; há discussão para diminuição da idade penal para 16 anos, em 1967; Em 1968, acontece o Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância e o governo brasileiro, que assumiria o compromisso em efetivar os preceitos da Declaração Universal dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Porém, o que se observou na prática foi exatamente o oposto: em 1979, ocorre a instituição de um novo Código de Menores, que assumiu caráter mais repressivo. O começo do desmantelamento do regime militar se deu na década de 1980, a partir de um conjunto de fatores, como a organização de setores da sociedade em defesa da democracia e da liberdade e a crise econômica mundial que se repercutiu no país (PEREZ E PASSONE, 2010).

Do ponto de vista das produções da época, Alvim e Valladares (1998), ao realizarem uma análise sobre a literatura produzida entre a década de 1960 e a década de 1980 (até 1987) no Brasil, fizeram algumas constatações acerca dos estudos sobre o menor e a criança. Para a realização do levantamento, consultaram uma diversidade de bibliotecas do Rio de Janeiro. O levantamento foi capaz de cobrir de maneira mais extensiva as produções do Rio de Janeiro e São Paulo e as outras produções nacionais, ausentes, foram consideradas ao consultar as bibliografias contidas nos textos levantados.

Dessa forma, os resultados aqui resumidamente descritos apontam que: dentre um total de 212 trabalhos, 72 deles estiveram ligados ao eixo Rio-São Paulo, permanecendo Minas Gerais e Brasília juntas com 5 destes trabalhos. Em relação à distribuição por temas, nota-se um total de 113 trabalhos ligados à “Delinquência, Violência e Criminalidade”, “Trabalho do Menor”, “Legislação sobre o menor” e o “Menor Institucionalizado”, temas que foram maioria até a década de 1980. Pode-se observar que é a partir da década de 1980 que se intensificam os trabalhos em outros temas, como “Educação”, “Criança e Família”, “Características Socioeconômicas da Criança Pobre” e “História da Infância Pobre”. Sobre tais temas, dentro de um total de 68 trabalhos realizados durante todo o período analisado, 53 foram produzidos na década de 1980 (ALVIM E VALLADARES, 1998).

Na década de 1980, com o intuito de inserir na Constituição Federal, direitos a favor da criança e do adolescente, movimentos sociais e organizações não governamentais iniciam uma série de mobilizações através de críticas e com a proposta de romper com as práticas de

intervenção então vigentes para com a criança e para com o adolescente, baseadas no modelo histórico de atendimento “correcional-repressivo” (VOGEL, 2011).

Nos anos que se seguiram após o processo de redemocratização do Estado brasileiro, influenciado também por iniciativas da sociedade civil, alguns marcos legais reconfiguraram o panorama de atendimento à criança e ao adolescente. Ilustrando este contexto de novas deliberações, com a Constituição de 1988, diversas leis federais foram decretadas no campo dos direitos. Perez e Passone (2010) exemplificam esse conjunto marcos legais, como é a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 1991; da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Além disso, foram decretados: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, de 2001; a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Programa Bolsa-Família, em 2003; a substituição do Ministério da Previdência e Assistência Social pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2004; e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2004 e 2005, respectivamente.

Aprovado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz um novo panorama de atenção a estes sujeitos, que adquirem valores diferentes, pela nova legislação, ao serem relacionados como sujeito de direitos. O referido estatuto é composto por direitos considerados fundamentais que pretendem garantir a proteção e o desenvolvimento sadio e harmonioso do público infantil e juvenil: direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária. Além disso, registra outros direitos como: direito à educação, ao esporte, ao lazer e à cultura; direito à profissionalização e à proteção no trabalho proibindo qualquer tipo de trabalho realizado por crianças (BRASIL, 1990b).

Contudo, mais uma vez me questiono: como as crianças com poucos recursos financeiros e cujas famílias vivem em situação economicamente desfavorável vivem a realidade de suas vidas? Estes direitos lhes são garantidos e envolvem a diversidade de infâncias brasileiras?

Conforme Marchi (2015) assinala, infâncias desiguais foram sendo produzidas no Brasil ao longo dos anos. São infâncias construídas de forma extrema: uma, associada à palavra propriamente dita “criança”, relacionada às instituições escola e família. A outra infância é associada à palavra “menor”, cujos integrantes estão ligados às instituições como, prisões, orfanatos, asilos, etc. Dessa forma, a presença de uma dicotomia entre os termos criança e menor, separando-os e criando estereótipos, sugere e afirma, segundo a autora, o não

reconhecimento da infância pobre. Há então um reconhecimento negativo dessas crianças que, no nível simbólico, foram e estão associadas historicamente à ideia de perigo, de ameaça à paz e à ordem.

1.4 – A infância na sociologia e a sociologia da infância

O movimento da sociologia da infância, especialmente a partir de 1980 na Europa, segundo Abramowicz (2011), trouxe um processo de desterritorialização em relação à pesquisa sobre criança e infância questionando e criticando duas áreas ao mesmo tempo: a psicologia do desenvolvimento e a sociologia da educação. Conceitos dentro da sociologia da infância, como: processos de socialização, autoria social e culturas infantis, são conceitos desenvolvidos e consolidados principalmente pela sociologia francesa e inglesa, como aponta a autora e a partir dos quais a sociologia brasileira iniciou operando.

Nas publicações de pesquisas em periódicos da educação francesa de 2006 a 2011, é a Psicologia que estabelece a maioria dos discursos sobre a infância pequena. Nas reuniões de comitês americanos de pesquisa em educação, na *American Educational Research Association*, instituída em 1916, por exemplo, as pesquisas relativas à primeira infância são predominantemente guiadas pela psicologia do desenvolvimento e do comportamento. Estes são exemplos de uma hegemonia que se dá de maneira internacional. A sociologia da infância faz críticas a este pensamento hegemônico como, por exemplo, às descrições minuciosas das etapas de desenvolvimento da criança, tradicionalmente representados pelos postulados de Jean Piaget e Vigotski, além de críticas à aliança entre psicologia e educação determinando etapas universais de desenvolvimento e de comportamentos (ABRAMOWICZ, 2011).

A outra mudança que o movimento da sociologia da infância opera, segundo a autora, é sobre a sociologia da educação. A escola é uma instituição central no processo de constituição da sociedade francesa e a recusa da expressão de lógicas culturais ou religiosas em espaço público é secular. O que a sociologia da infância francesa faz é um movimento de “desescolarização” da criança, vista tradicionalmente como aluno, no ofício de aluno. Entre as décadas de 1960 e 1980, a sociologia da educação francesa discutiu majoritariamente as questões sobre desigualdades sociais associadas à escola. Segundo a autora, o Brasil segue este mesmo caminho, sempre estabelecendo relações entre as desigualdades sociais, a *performance* e o desempenho escolar. Este debate não será aprofundado aqui.

Pretendo demonstrar o enraizamento das pesquisas com crianças na educação e anteriormente na Psicologia do desenvolvimento e do comportamento e os movimentos realizados pela sociologia da infância europeia na crítica e no questionamento dessas duas lógicas hegemônicas de pensamento. Eu, psicólogo por graduação, entendo que os princípios do pensamento psicológico são passíveis de críticas, uma vez que, antes de seguir uma linha de pensamento ou abordagem, seja na Psicologia, seja nas Ciências Sociais, caminho na direção de uma compreensão cada vez mais total do ser humano, abrangendo contribuições de diversas disciplinas, nenhuma que limite a nossa capacidade de ser.

De acordo com Quinteiro (2002), em 1990, o “Congresso Mundial de Sociologia” possibilitou pela primeira vez a reunião de diversos sociólogos da infância, fato que permitiu o debate acerca do processo de socialização e da influência efetuada por agentes sociais e por instituições sobre as crianças, visando seu processo de integração na sociedade. Para a autora, este fato contribuiu para a realização de uma grande intensificação da produção estrangeira sobre o tema. A exemplo da produção europeia, a autora considera que os artigos publicados no ano de 1998 e 1999, pela revista francesa *Revue Éducation et Sociétés*, são exemplos dessa intensificação da produção, reunindo trabalhos sobre a emergência da sociologia da infância. Dois desses artigos foram traduzidos e publicados no Brasil na revista “Cadernos de Pesquisa”, nº 112. Assim, destacam-se como importantes os trabalhos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon, que analisam um histórico de produções acerca da infância, sob o ponto de vista da sociologia, a partir, especialmente, das línguas francesa e inglesa, respectivamente.

No seu trabalho intitulado “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”, Sirota (2001), analisando as produções francesas acerca do tema, aponta que a atenção dos sociólogos da infância se deteve em reflexões sobre as instâncias de promoção da socialização da criança, do ser social, principalmente num quadro estrutural-funcionalista. Segundo a autora, a sociologia, especialmente a sociologia da educação esteve por muito tempo associada à definição de Émile Durkheim, segundo o qual a criança é um ser que não fala, que deve ser moldado, socializado. Assim, segundo a autora, a infância como objeto sociológico será reconstruída essencialmente e principalmente através das instituições família, escola e justiça.

Para Quinteiro (2002), os elementos iniciais para a Sociologia da Infância, seja em língua inglesa, seja em língua francesa, surgirão a partir da crítica e do posicionamento oposto à concepção de infância que tem como base de seu pensamento aquele no qual a criança é vista como objeto passivo, cuja socialização é regida por instituições ou agentes sociais. Aqui, a criança seria considerada como uma tábula rasa sobre a qual os outros, os adultos, depositariam

sua cultura. De acordo com Sirota (2001), uma das primeiras publicações em francês a respeito do objeto criança e que demonstra o posicionamento de afastamento com relação à posição de Durkheim foi através de um número da *Revue de l'Institut de Sociologie de Bruxelles*, publicado em 1994, indicando as crianças como atores sociais, participantes das interações e dos constantes processos de ajustamento.

A organização da estrutura sociocultural da sociedade, para Gomes (2015), valoriza o discurso dominante sobre a infância de modo que ela é vista como uma fase caracterizada pela imaturidade, pelo desenvolvimento, pela incapacidade e, portanto, pela necessidade de educação. Da mesma forma, a organização sociocultural também se configura neste campo estabelecendo seus ponderamentos acerca das interações que existem entre as crianças, os adultos, os jovens e os velhos. Nesse sentido, as crianças são percebidas partir de determinadas definições biológicas e psicológicas – a partir de normas – que, materializadas principalmente em práticas pedagógicas e meios de socialização, estabelecem e definem os elementos que determinam o que vem a ser a infância.

Dentre essas determinações, Sirota (2011) indica os recortes etários ou o calendário de idades como aspectos de classificação e organização das crianças. Os recortes etários de caráter institucional, produzidos e construídos essencialmente pela escola, articulam a ideia de infância com formas de cuidados e de educação. Temos: “a idade da creche, a idade do maternal, a idade da escola primária, a idade do colégio, a idade do liceu, a idade do ensino superior” (Ibid., p. 567). Entender esse modelo normativo sobre a infância e as crianças nos permite compreender o caráter social e cultural da construção da infância e dos saberes sobre ela empreendidos.

Dessa maneira, compreende-se que a concepção de infância também se dá sob um conjunto de normas que governa, organiza e estabelece relações hierárquicas entre as gerações e que, assim, podem imprimir uma sujeição das crianças em relação aos outros e uma normatização de sua autonomia e criatividade (GOMES, 2015).

No mesmo sentido, em pesquisa realizada entre 1987 e 1990 em diferentes países do hemisfério norte, liderada pelo sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, como Nascimento (2011) nos mostra, foi desenvolvida uma série de discussões acerca dos paradigmas e das abordagens nos estudos da infância. Diante de diversos temas encontrados na investigação da pesquisa, como assistência à criança e à família, crianças em situação de risco e políticas de cuidado e atenção, foi percebido que as abordagens com as quais se tratavam tais temas se fundamentavam predominantemente em paradigmas advindo da Psicologia e da Pedagogia. A partir destas, os estudos sobre a criança se firmavam sob o ponto de vista no qual a criança era

percebida como um estágio preparatório e formativo, em fase de desenvolvimento. Nesse sentido, constatou-se que a maioria dos estudos e das pesquisas se orientava para as instâncias socializadoras da criança, tendo como foco as categorias família e educação, das quais as crianças são comumente reconhecidas como dependentes.

Para Gaitán (2006), estando os estudos centrados nos processos de socialização e nas instâncias encarregadas deste processo, as crianças não constituem objeto formal e central de pesquisa. Compreendidas, assim, como um adulto que ainda não é, como parte de uma etapa de vida em preparação, as crianças são definidas por uma espécie de subtração e, por conseguinte, tornam-se uma categoria residual, de sujeitos cuja importância não reside no ser humano que é no presente, mas no seu potencial futuro.

Montandon (2001), desenvolvendo uma leitura sobre as produções de língua inglesa sobre crianças, aponta que no último quarto de século, os principais temas abordados pelos sociólogos puderam ser classificados em quatro categorias: “os trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças” (Ibidem, p.36). Nesse percurso de leituras, a autora aponta que contextos como o certo afastamento do funcionalismo estruturalista e o crescimento das perspectivas interpretativas, interacionistas e fenomenológicas, contribuíram para a preparação do campo de estudos para os sociólogos com interesse na investigação da categoria criança.

É o desejo e a defesa em considerar a criança como ator social e como produtora de cultura, que alguns autores e estudiosos passam se opor e a fazer uma nova leitura do conceito de socialização, o que permitiu o surgimento de novos elementos de uma sociologia da infância (GRIGOROWITSCHS, 2008; SIROTA, 2001).

A título de exemplo, Grigorowitschs (2008), desenvolvendo uma leitura do conceito de socialização, cita Georg Simmel (1908) e suas explorações por parte de outros autores, como Nobert Elias (1970), assim como George Mead e seu conceito de desenvolvimento do *self*.

A partir da aproximação destes autores e seus aprofundamentos por outros, Grigorowitschs (2008) nos mostra considerações para um novo olhar para e pela criança:

o conceito “interação” ou “interações sociais”, como aquilo que constitui os processos de socialização, permite reconhecer todos os atores sociais (crianças, adultos, idosos, negros, brancos, mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais etc.) como ativos nos processos dos quais participam, o que não significa que, na vida em sociedade, não existam figurações sociais específicas dotadas de formas variadas de distinção social e hierarquias diversas. Mas o fato é que essas formas de distinção social se encontram em constante tensão com a dimensão de autonomia individual que o interagir proporciona (Ibid., p. 49).

A partir dessa caracterização, a autora se posiciona de modo a superar a ruptura que autores conduzem na etapa de socialização, como no caso dos conceitos de Berg e Luckman: “socialização primária e secundária”, vividos respectivamente por crianças e adultos separadamente. Dessa forma, com a crítica, a autora enfatiza o caráter contínuo e sem fim que caracteriza o interagir humano, os processos de socialização, sua não-linearidade, tendo em vista a diversidade de relações que acontecem simultaneamente e o aspecto de autonomia individual que cada um tem.

Seguindo o panorama de novas elaborações para a sociologia da infância, Alan Prout e Allison James, autores do trabalho intitulado *New paradigm for sociology of childhood: provenance, promise and problems* (um dos capítulos do livro por eles organizado a respeito da construção e reconstrução da infância), destacam novas abordagens nos estudos sobre esse campo. Nesses estudos, citam a emergência de um novo paradigma a respeito da infância, que tem como um de seus precursores o americano Charlotte Hardman, com trabalhos na área da antropologia das crianças. Assim, James e Prout (1990), seguindo da afirmação de que a questão central deste novo paradigma é fornecer um lugar em que as crianças tenham voz, apontam o que entendem como sendo as principais características para a constituição e emergência deste paradigma. Para os autores, a infância é entendida como uma construção social e, como uma variável de análise social, a infância não pode ser separada de outras variáveis como etnia, gênero e classe; tanto a cultura quanto as relações sociais das crianças merecem um estudo próprio, tratado de forma independente das perspectivas e das concepções implementadas pelos adultos; as crianças não são apenas sujeitos passivos dos processos e das estruturas sociais, mas são e precisam ser compreendidas como atores da construção de suas vidas sociais, assim como da vida daqueles com que vivem e convivem; além disso, do ponto de vista da pesquisa de campo, para os autores, a etnografia tem especial utilidade para os estudos sobre a infância, por dar voz às crianças de forma mais direta, além de permitirem sua participação na produção de dados sociológicos.

Do ponto de vista de uma “Nova Sociologia da Infância”, Gaitán (2006) nos mostra as três abordagens consideradas predominantes (teórica e metodologicamente) e sob as quais os novos estudos sociológicos sobre a infância têm se sustentado. São eles: o enfoque estrutural, o construcionista e o relacional. A primeira delas, a abordagem estrutural é desenvolvida no final do século XIX e início do século XX. A infância é entendida como um fenômeno social e, dessa maneira, é compreendida histórica e socialmente construída (por isso, sujeita a mudanças) e com uma forma estrutural. Isso implica na ideia de que a infância é uma estrutura permanente nas diversas sociedades, mesmo que os indivíduos que as compõem se renovem de modo

constante. Nesse sentido, a infância tem um lugar particular e distinto na sociedade. Sendo parte desta, a infância estaria exposta às mesmas forças às quais o universo adulto está sujeito, porém de maneira distinta. O fato de pertencerem à sociedade não indica que as crianças estão simplesmente nela localizadas, mas porque dela também participam, interagindo de modo construtivo e integrado às atividades dos adultos.

O segundo enfoque, o construcionista, concebe a infância como uma construção social, como uma variável de análise social. Assim, a infância é um fenômeno em processo de construção e as crianças são compreendidas com a capacidade de serem ativas no processo de construção de suas vidas sociais. Para aqueles que seguem tal abordagem, os estudos sobre as relações sociais e a cultura das crianças devem acontecer sob a dimensão que lhes são próprias e, dessa maneira, a etnografia é entendida como uma metodologia útil para o estudo da infância (GAITÁN, 2006).

Seguindo as considerações, a autora descreve o enfoque sociológico relacional. Este, partindo da sua própria denominação, concebe a infância como um processo relacional. Nesse caso, o conceito de geração é um elemento importante para compreender as relações entre crianças e adultos, pois se entende que existe uma distribuição assimétrica de poder e *status* entre estas gerações que coexistem: infância e vida adulta. Nesta direção, o enfoque relacional considera os estudos de gênero, especialmente os feministas, que discutem a vida e a posição das mulheres na sociedade, elementos importantes para o avanço dos estudos da infância e da criança. Em relação à construção do conhecimento, o enfoque valoriza a própria experiência das crianças, como experimenta suas vidas e as relações sociais, escutando-as (individualmente ou em grupo) e incluindo seus pontos de vistas na investigação sociológica, inclusive para o reconhecimento de seus direitos.

Os apontamentos anteriores serão aqueles considerados no desenvolvimento desta pesquisa: as crianças entendidas como atores, cuja capacidade de comunicação, de inventividade e participação ativa na construção de si e dos outros se mostra presente, contínua, mesmo sob relação com os adultos e com as instâncias de socialização que lhes impõem normas, regras de conduta, formas de agir, os lugares que devem frequentar etc. Nas palavras de Sirota (2001): “Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização” (p.19).

1.5 Duas leituras psicológicas sobre a criança

Inseri este tópico para apresentar duas teorias a respeito da criança do ponto de vista da Psicologia. Tais teorias (que fornecem um arcabouço teórico de explicações sobre o desenvolvimento infantil), serão apresentadas de modo breve, sem exaurir todas as obras dos autores em questão. A psicologia do desenvolvimento infantil reúne um conjunto de autores que produzem pequenos textos e obras extensas explicando a evolução psicológica e comportamental da criança e as características observadas em certas fases do desenvolvimento. As teorias produzidas por esses autores influenciaram outros campos do conhecimento, como a pedagogia, e instituições como a escola.

O propósito é, assim como foi feito com a sociologia da infância e antropologia da criança, lançar mão de outros olhares em relação à infância e à criança do ponto de vista de suas elaborações teóricas.

1.5.1 Jean Piaget e os períodos do desenvolvimento

A teoria de Jean Piaget se caracteriza, sobretudo, por fornecer explicações a respeito da formação mental do homem da infância à adolescência. A Psicologia da criança, assim denominada, estuda a criança em seu próprio desenvolvimento mental. Esta Psicologia utiliza como instrumento de análise explicativa a psicologia genética (não nos termos dos mecanismos hereditários), mas referindo-se ao desenvolvimento individual, ontogenético (INHELDER E PIAGET, 2001).

A característica marcante nas obras de Piaget sobre psicologia da criança é a divisão que ele estabelece para explicar o “desenvolvimento mental da criança”. Esta expressão intitula a primeira parte de sua obra “Seis estudos de Psicologia”, na qual Piaget (1999) divide esse desenvolvimento em quatro tópicos: “recém-nascido e o lactante”; “a primeira infância”; “a infância de sete a doze anos” e, por último, “adolescência”. Os tópicos representam a vida da criança dividida em etapas de desenvolvimento, com suas características, ausências e aquisições.

Na sua obra “A construção do real na criança”, o autor aponta que existem um série de fatores presentes no processo de desenvolvimento individual (PIAGET, 1975). Tal processo se dá como resultante de atividades variadas associadas em diferentes aspectos: o exercício e a

experiência física (aprendidos em ação); o fator biológico (maturação orgânica); e as interações sociais (nas quais se incluem a linguagem e a educação). Um último fator é apontado: o fator de equilíbrio (PIAGET, 1975; 1999).

Piaget (1999) faz uma descrição da evolução do desenvolvimento psíquico da criança ao longo dos anos caracterizando todo o processo como aquele cuja tendência é o equilíbrio.

da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto (Ibid., p.13).

Com isso, para o autor, o desenvolvimento psíquico é uma construção contínua que tende a um equilíbrio móvel, o que significa que quanto maior sua estabilidade (que vai sendo alcançada), maior será a flexibilidade e mobilidade das funções superiores da inteligência e da afetividade. Nesse processo de equilíbrio, há funções constantes e comuns a todas as idades: as funções do interesse e da explicação – que pode ser uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual -, presentes em todas as ações do indivíduo. Assim, serão as estruturas variáveis e suas formas sucessivas que marcarão a diferença dos níveis ou etapas de desenvolvimento, de conduta, desde o lactante até o adolescente.

O que Piaget diria, de acordo com sua teoria, sobre as crianças que são os sujeitos centrais do trabalho que aqui desenvolvi? Neste período, que coincide com o início da escolarização, observa-se o surgimento de novas formas de organização. Um duplo progresso é notável: concentração individual (em situações onde o sujeito age sozinho) e colaboração efetiva - a criança torna-se capaz de cooperar “porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los” (PIAGET, 1999, p.41).

Nesse sentido, também é observado, segundo o autor, mudança de atitudes em momentos como o jogo com regras. A partir dos sete anos, mesmo sem saber todas as regras do jogo, as crianças asseguram-se de que elas sejam válidas e iguais para todos. Aliadas a esses progressos sociais, transformações individuais também emergem nessa fase da vida: nota-se o começo da reflexão – a criança pensa antes de agir.

Por volta dos 6, 7 anos, a criança entra no estágio denominado “operatório-concreto”, no qual é perceptivo a gênese das operações concretas do pensamento e de outras mudanças nas relações sociais (INHELDER E PIAGET, 2001). Nesta etapa, segundo os autores, a criança adquire a capacidade de realizar operações de agrupamento em classes, de ordenação, além das noções de conservação, de reunião - dissociação, adição e subtração.

1.5.2 Vigotsky, o desenvolvimento infantil e a cultura

O desenvolvimento infantil em Lev Semenovich Vigotsky é discutido e apresentado com elaborações que expressam um desenvolvimento humano mais amplo, cujos fatores constroem as particularidades do ser humano e, ao mesmo tempo, fazem parte do desenvolvimento da criança.

Em suas obras “Pensamento e Linguagem” e “Formação social da mente”, Vigotsky aborda o processo de desenvolvimento humano enfatizando que seu caráter é sócio-histórico, no qual interações dos sujeitos com o meio externo, o espaço social, são essenciais. Os termos social e cultural não são precisamente discutidos e definidos pelo autor. Contudo, são categorias cruciais para a construção de sua teoria e do próprio desenvolvimento do homem, especialmente dos processos psicológicos. Nas duas obras referidas, o autor utiliza palavras e expressões que representam o que seria os sujeitos da cultura, do meio social e suas interações: “os outros”, “a mãe”, “processo interpessoal”, “outra pessoa”, “meio ambiente”, “adultos” (VIGOTSKY, 1993; 2007).

Segundo o autor, o ser humano é dotado de uma característica fundamental: é um ser social (sociabilidade primária). Sendo assim, as interações sociais são o ponto inicial e fundamental para seu desenvolvimento como humano.

Suas obras não são elaboradas sob descrições detalhadas durante cada período da vida humana, de maneira linear e crescente. O desenvolvimento é discutido a partir de processos qualitativos, cuja ênfase e centralidade são dadas a elementos, como linguagem, fala, sistemas de signos e a cultura (VIGOTSKY, 1993; 2007).

Os outros humanos, na sua relação com a criança, segundo Vigotsky (2007), fornecem-lhe mensagens e significados aos seus comportamentos que, mais tarde, serão por ela compreendidos e internalizados. Essa incorporação não acontece como algo que é inserido de fora, mas dentro de um processo de transformações qualitativas e ativas. A história do comportamento da criança é caracterizado pelo entrelaçamento entre duas linhas qualitativas de desenvolvimento: os processos elementares (que são de origem biológica) e as funções psicológicas superiores, cuja origem está nas relações sócio-culturais estabelecidas com a criança. Os processos interpessoais vão permitindo às crianças a aquisição das formas culturais de comportamento: o uso de instrumentos (condutor da ação humana sobre objetos) e a fala humana – na qual estão os signos (que permitem a orientação interna do ser humano). Esses dois elementos culturais são considerados mediadores que vão sendo incorporados pela criança,

construindo o que se nomeia como funções psicológicas superiores ou formas mediadas de comportamento.

Entende-se disso, que os processos elementares, na medida em que entram em relação com o meio social, com a cultura, com as outras pessoas, transformam-se do ponto de vista qualitativo, entrando num nível superior (“funções psicológicas superiores”) quando os instrumentos, os signos e a fala vão sendo incorporados (não passivamente) pela pessoa, pela criança.

Quando a fala e os signos são incorporados a qualquer ação da criança, esta é transformada, sua qualidade é modificada. As crianças começam a controlar e a interferir no ambiente através da fala. Além de produzir novos modos de se relacionar com o meio, ela auxilia na organização do seu próprio comportamento (VIGOTSKY, 2007).

Em experimentos analisados, Vigotsky (2007) constatou que as crianças solucionam tarefas práticas não somente com os olhos (a visão) e as mãos, mas também com a ajuda da fala. Nas palavras do autor, a fala, “além de ser um meio de expressão e de liberação de tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo – a busca e o planejamento da solução de um problema” (VIGOTSKY, 1993, p.15). O uso da fala, do ponto de vista prático, permite o planejamento de uma gama maior de possibilidades de ação e modos de agir.

1.6 Antropologia da criança

A antropologia se estabelece como um campo do conhecimento e como ciência social, segundo Cohn (2005), ao final do século XIX e início do século XX. Inicialmente se institui através de estudos direcionados às culturas e às sociedades distantes, desconhecidas e diversas. Durante sua trajetória e ao longo dos anos, sua característica e suas perspectivas passaram por mudanças. A inclusão de novos trabalhos e novos interesses de estudos começam a fazer parte das ações de antropólogos, iniciando um percurso de pesquisa com fenômenos sociais mais próximos.

Dessa forma, conforme Cohn (2005), a partir da trajetória de transformações da antropologia, a antropologia da criança, hoje, pode definir tanto uma análise sobre o significado de ser criança em culturas distintas quanto sobre aquelas que vivem nos grandes centros urbanos. Sobre sua obra, a autora nos mostra que o que ela pretende discutir é uma antropologia da

criança e não da infância. Este último termo, para ela, designa um modo particular de pensar a criança, inclusive demonstrado pelos estudos históricos de Philippe Ariès, sobre o qual descrevi numa das sessões anteriores deste capítulo. O que é ser criança e o tempo estabelecido para o término da infância pode adquirir diferentes conotações a depender do contexto sociocultural do qual se fala. Assim, a antropologia da criança precisa ser capaz de captar essas diferenças. Dois questionamentos são essenciais, segundo a autora, para a pesquisa sobre a infância e o ser criança em contextos etnográficos: “o que é ser criança para estas crianças com que se interage na pesquisa, e o que é ser criança neste lugar – ou, em meus termos, como se define a infância (ou as infâncias) nestes lugares” (Cohn, 2013, p.224). Tais perguntas são necessárias pois se assume a posição de que não existe uma infância universal. Isso pode ser exemplificado no seu trabalho e na sua pesquisa com os *Xikrin*, etnia indígena de língua jê, que vivem no estado do Pará e se denominam através da palavra *Mebengokré*. Cohn (2005), em seu estudo etnográfico, chega a conclusão de que o ser criança para os *Xikrin* tem um tempo - associado ao significado – que lhes são específicos:

um ou uma Xikrin será criança até o momento em que passa a ter uma criança que é sua — e que é o momento em que o casamento é consolidado, em que o casal ganha um espaço próprio na casa, faz sua própria roça e caça e pesca o que irá comer e compartilhar, ganhando também um lugar na produção econômica (COHN, 2005, p.25).

Buss-Simão (2009), em trabalho publicado sobre produções acerca da antropologia da criança, aponta que as abordagens clássicas deste campo que têm a criança como foco dos trabalhos estão principalmente ligadas à escola de “Cultura e Personalidade” e aos “Estudos sobre Socialização”. A escola de Cultura e Personalidade tem como característica marcante os estudos realizados na busca pela compreensão da cultura como fator de constituição da criança, enfatizando a influência dos padrões de cultura sobre o corpo e a personalidade. A autora destaca, nesta escola, os trabalhos da norte-americana Margaret Mead, como *Coming of Age in Samoa*, de 1928, *The Primitive Child*, de 1931, e *Growth and Culture: a photographic study of balinese childhood*, de 1951, que se aproximam no sentido de compreender o significado de ser criança ou adolescente em sociedades e culturas distintas, através de análises de descrições e fotografias. Ainda dentro dos estudos associados à Escola de Cultura e Personalidade, Cohn (2005) e Buss-Simão (2009) citam o trabalho de Ruth Benedict (1934), com seu livro “Padrões de Cultura”, estudando a influência da cultura na conformação dos comportamentos humanos em três diferentes povos.

Os “Estudos de Socialização”, apontados por Cohn (2005) e Buss-Simão (2009), localizados dentro das abordagens clássicas da antropologia, são marcados principalmente pelas pesquisas de antropólogos britânicos que tinham como base as preocupações da escola estrutural-funcionalista instituída por Radcliffe-Brown. Essa vertente se estabelece negando o psicologismo a partir do qual eles consideram as vertentes de análise americanas de se sustentarem.

Para Cohn (2005), na escola estrutural-funcionalista, o interesse de análise não se reside nos modo de formação da personalidade ideal, mas nos processos associados à socialização dos indivíduos. Nessa perspectiva estrutural-funcionalista, as sociedades se constituem sob um sistema de papéis e relações sociais e estes papéis sociais definem a posição que o indivíduo ocupará na sociedade. A conclusão da autora é de que, nesta última escola, a criança é colocada em segundo plano, uma vez que protagoniza um papel social que ela não age sobre sua definição. Assim, as crianças são percebidas como um receptáculo de papéis desempenhados e, desse modo, é a elas recusado um lugar ativo no estabelecimento e consolidação do lugar que ocupam na sociedade.

Cohn (2013) faz uma análise e nos propõe uma reflexão sobre a contribuição que a antropologia oferece e pode oferecer para os estudos das crianças e das infâncias, a partir de uma discussão do tema: concepções de infância e de infâncias, especialmente através das produções desenvolvidas pela antropologia da criança ou da infância no Brasil. Segundo a autora, a antropologia sempre realizou trabalhos referentes às crianças, mas é a partir do final do século XX que o foco e a intensidade das pesquisas centralizaram no entendimento das crianças a partir delas mesmas.

Há uma diversidade de descrições sobre o modo como os indígenas percebem as crianças e o modo como elas atuam:

em seus aprendizados - Codonho, 2007, em espaços de mediação, nas escolas - Marqui, 2012; Limulja, 2007, nas suas andanças e circulação pelos espaços - Correia da Silva, 2011. Temos também ótimas descrições sobre como a infância é pensada a partir de passagens e categorias de idade - Fernandes, 1976; Cohn 2000a; Nunes 2003 (Ibid., p.227).

Tais estudos, segundo a autora, são belas descrições, mas não desenvolvem uma compreensão sobre o modo como as crianças indígenas entendem o seu próprio mundo, o ser criança para elas, naquele lugar específico. A educação, nesse sentido, também se tornou campo de estudos com diversos trabalhos relacionados à infância. Embora os estudos em escolas possuam intensa conexão com a sociologia da infância, antropólogos, como afirma Cohn (2013),

têm realizado alguns trabalhos referentes às experiências escolares, tendo, em geral, a população indígena como público-alvo. Contudo, a diversidade que a antropologia assumiu dentro de seu campo de pesquisa trouxe consequências para análises antropológicas recentes que incluem a experiência escolar de pessoas não-indígenas. A autora cita o trabalho de Malheiros Moraes que, desenvolvendo a etnografia com crianças no contexto da educação infantil, destacou como há o aprendizado de ser aluno e, assim, revela-nos a construção de uma infância escolarizada, na qual as crianças e suas respectivas famílias devem seguir e se adequar aos modos escolares de ser e agir. A infância neste caso é a infância escolar, ameaçada pelos modos diversos de ser criança de cada uma delas (COHN, 2013).

Embora a antropologia da criança seja um campo de estudos considerado recente, as contribuições para a pesquisa com crianças são fatos. Ela oferece tanto concepções a partir de abordagens clássicas (e suas perspectivas de formação da sociedade), quanto pesquisas desenvolvidas com crianças dentro de seus contextos de vida. Isso tem implicações ao demonstrar a diversidade cultural que existe entre grupos de crianças e ao incitar a continuação da reflexão sobre os estudos etnográficos, entendidos por vezes como meras descrições.

1.7 Infância e seus destinos no contemporâneo

Diante dos registros, das teorias e dos discursos históricos perante a categoria infância, um novo panorama teses e expectativas com relação à criança e à infância são apontados no século XX e XXI.

Neil Postman publicou a obra “O Desaparecimento da Infância” em 1982 nos Estados Unidos, que teve sua edição traduzida e lançada no Brasil em 1999. Embora utilize o termo desaparecimento, Postman (1999) aponta a tese de que a fronteira entre o universo infantil e adulto está cada vez mais estreita e a tendência é a formação de adultos precoces ou pseudo-adultos. No percurso da argumentação de sua tese, o autor destaca a maior semelhança (entre adultos e crianças) em aspectos como: linguagem, vestuário, hábitos alimentares, além da profissionalização cada vez mais cedo de esportistas. Nesse mesmo sentido, o autor destaca a função dos meios de comunicação de massa, das mídias, enfatizando, sobretudo, as informações transmitidas pela televisão na diminuição da barreira existente entre os conteúdos considerados de cunho adulto e aqueles de conteúdo livre, infantil. O mistério do sexo, por

exemplo, é um dos assuntos que as crianças começam a ter mais acesso com a televisão e o menor controle dos pais.

Os estudos de Buckingham (2007), nesse sentido, fazem três discussões com relação à infância. Na primeira, ele aponta estudos acerca da tese da “morte da infância”, na qual está presente, dentre outras, as argumentações de Postman (1999) sobre tal e a formação de adultos precoces. Na segunda vertente, aponta a “geração eletrônica” ou “geração-net”, considerada como uma imagem inversa da tese elaborada por Postman. Nesta segunda tese, a geração de crianças e adolescentes é também considerada como autônoma e responsável, no passo de que, crianças e jovens, com o acesso às mídias eletrônicas mais democráticas, mais diversificadas, mais participativas, fazem emergir consequências positivas, levando-os à maior atividade, em detrimento da passividade, a uma aprendizagem mais dinâmica e veloz, assim como a uma imaginação para além das gerações anteriores.

Na terceira parte de suas argumentações, Buckingham (2007) apresenta uma nova elaboração, em contradição às duas anteriores.

sugiro que a vida das crianças e, portanto, os significados que atribuímos à ‘infância’ realmente mudaram significativamente nas últimas duas ou três décadas. Em alguns aspectos minha reflexão confirma vários dos argumentos centrais de ambos lados do debate, embora ela também sugira que a infância esteja mudando de um modo muito menos dramático e muito mais ambivalente e contraditório do que aqueles analistas têm defendido (Ibid., p.92).

Dessa forma, em suas argumentações, o autor aponta para a emergência de uma infância diferente e, portanto, de uma concepção diferente de infância. Sua reflexão atravessa a apresentação de três campos principais que sofreram mudanças: o tempo e o uso do lazer pelas crianças, sua experiência educacional e profissional e seu lugar na família. Contudo, o próprio autor afirma que sua reflexão se baseia em estudos relativos primariamente ao Reino Unido e, embora, tente-se fazer generalizações de seus argumentos para outros países ocidentais industrializados, isso não é possível de se fazer.

Bauman (2008) e Santos (2009) apontam como um atributo e característica marcante da sociedade do século XXI: o consumismo, uma economia consumista.

a ‘sociedade de consumidores’, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida ou uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e, segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha possível aprovada de maneira incondicional. Uma escolha viável e, portanto, plausível – e uma condição de afiliação (BAUMAN, 2008, p.71).

Segundo Bauman (2008), marca de sociedades atuais, a economia consumista se fortalece do movimento constante das mercadorias e do dinheiro dos consumidores. Quanto mais o dinheiro passa por mudança de mãos dos indivíduos (especialmente pelo ato de comprar), mais a economia consumista é considerada em alta. Tal mudança é sempre acompanhada pela viagem de alguns produtos de consumo para o depósito de lixo. O estilo de vida consumista, segundo o autor, único estilo de vida possível e aprovado por todos aqueles que visam o lucro, produz, de certa forma, uma quantidade cada vez maior de lixo, de objetos descartados, para que estes possam ser substituídos por outros.

Por se tratar de uma característica marcante da sociedade, logo se supõe que as crianças – que fazem parte da sociedade – também estariam sujeitas a tais influências da economia consumista e correriam o risco de terem seus destinos movimentados por tais influências. O autor explica que, para o desenvolvimento de seus escritos, faz uso de “tipos ideais” de modo que suas elaborações não podem ser totalmente universalizadas.

Estariam as crianças fadadas ao estilo de vida consumista? Eu poderia aprofundar os estudos sobre as influências das mídias eletrônicas, do computador, do celular, da televisão, dos *tablets*, dos *ipads* e do cinema, tudo incidindo sobre a vida das crianças e seus modos de ser. Porém, de forma alguma poderia generalizar tais estudos para todas as crianças, para todas as realidades e para todos nós. Afinal, é possível defender uma tese universal sobre a infância e os comportamentos infantis? Minha resposta é negativa, pois, modos de vida, relações interpessoais, relações com o ambiente, acessos, situações econômicas, circunstâncias do cotidiano, embora possam ser semelhantes em alguns sentidos e dependendo da forma que se olha, apresentam elementos inéditos, pessoais, que emergem de contextos singulares.

CAPÍTULO 2 – UM LUGAR, MUITAS VIDAS: DESCRIÇÕES E OLHARES

Neste segundo capítulo, iniciarei a apresentação da pesquisa a partir dos dados registrados por meio do trabalho de campo e considerarei a observação participante e as entrevistas informais com os moradores, adultos, na região em destaque. As descrições/interpretações serão feitas de modo que minhas vivências durante o trabalho etnográfico são enfatizadas: as primeiras visitas a campo, os sentimentos, os questionamentos e a discussão do fazer etnográfico numa região urbana, onde moradores vivem em condições economicamente desfavoráveis, dentro da mesma cidade onde vivo. Nesse mesmo sentido, farei a descrição do lugar, das moradias, das atividades e dos espaços, orientando-me a partir do meu próprio olhar e do olhar dos sujeitos pesquisados.

2.1 Pesquisa em antropologia urbana: o desafio na cidade

Construir uma pesquisa de campo, realizá-la e torná-la um trabalho escrito são atividades que exigiram de mim uma boa reserva de tempo, estudo, reflexão, prática, conhecimento, entre outros fazeres. Embora livros sobre metodologia, aulas sobre conceitos e discussões sobre o fazer no campo tenham me fornecido base para o início do planejamento e para o percurso do desenvolvimento deste trabalho, eu digo que a vivência de estar com pessoas, num lugar que, para mim, era desconhecido, foi essencial para a construção de cada etapa da pesquisa.

A realização de um trabalho antropológico dentro de um ambiente urbano, numa sociedade contemporânea é um processo relativamente recente, inclusive do ponto de vista teórico. Segundo Magnani (2008), uma nova elaboração de conceitos e de outros paradigmas nos trabalhos e nas atividades da etnografia foram empreendidos ao longo dos anos desde seus primórdios. Sua preocupação fundante, a diversidade cultural, permaneceu como objeto de estudos, mas a antropologia deixou de associar o diferente ao atrasado e, assim, afastou-se da ideia de que seu objeto de pesquisa seria composto pelos povos considerados primitivos. Segundo o autor, a diferença empreendida pela antropologia entre as sociedades ocidentais e os povos com os quais se entrava em contato nas colônias ou em viagens marítimas, era explicada a partir da existência de estágios sucessivos de evolução, nos quais os povos seriam aqueles que

permaneceram nas primeiras etapas, fixados a sistemas, princípios, meios e atividades mais simples, primitivas e atrasadas. A mudança conceitual e paradigmática fez emergir novas áreas de investigação e novos sujeitos, novos grupos.

A complexidade da compreensão da vida dos moradores deste lugar, especialmente da vida de algumas crianças, dá-se na medida em que entendo a possibilidade de construção de uma singularidade do viver, mesmo dentro de uma mesma estrutura que é a cidade, suas normas, sua política, seus governantes, suas instituições, seus habitantes. Particularmente, imaginei estar me inserindo numa complexidade de investigação relativamente baixa, ao imaginar uma pesquisa com pessoas que vivem na mesma cidade onde resido. Isso, porque queria comparar com aquelas aventuras das clássicas etnografias, nas quais a cultura, a dinâmica das atividades, os modos de falar e a língua dos “nativos” são completamente desconhecidos pelo pesquisador/etnógrafo. Contudo, era para mim apenas uma aparência, uma imaginação. É tão complexo quanto. O trabalho antropológico numa cidade não é simples.

A leitura da obra de Geertz (1989): “A interpretação das Culturas”, antes e durante a pesquisa, ajudou-me a refletir sobre meu posicionamento e meu auto reconhecimento durante às minhas idas a campo. Nas minhas primeiras idas, eu tive sentimentos semelhantes àquele vivenciado no primeiro dia de estágio docente, no qual eu estive na figura de um professor estagiário. Uma situação parecida àquela onde o professor, em seu primeiro dia de aula como profissional, sente-se um “não-professor”, pela ausência de experiência na área. Como eu poderia me sentir um etnógrafo, um praticante da etnografia, se a experiência não me tornava um praticante? Para Geertz (1989), para compreender o que é uma determinada ciência, é necessário que se entenda o que os praticantes dessa ciência fazem. Assim, em antropologia, o que se faz é etnografia. Aqui, surgia uma questão minha, de identidade, de auto reconhecimento.

Para mim, considerado um leitor de poucas obras e textos sobre experiências etnográficas e, conseqüentemente, diante de uma pesquisa que empreendia, eu não me considerava um praticante da Antropologia e da etnografia. Pesquisar sob os contornos do trabalho antropológico, principalmente na pretensão da realização de um trabalho de cunho etnográfico num período relativamente curto, numa região urbana, dentro de uma cidade média, foi um desafio enorme. As exigências da pós-graduação (seu tempo de conclusão), assim como os imprevistos institucionais e pessoais (paralizações, comprometimentos de saúde pessoal), estabeleceram influência no desafio e na complexidade de realizar um bom trabalho do ponto de vista de sua qualidade, especialmente considerando a proposta e o desenvolvimento de um estudo etnográfico dentro de um período de seis meses. Minhas idas e vindas do campo de pesquisa, contudo, foram me tornando mais experiente a cada encontro, de modo que, mesmo

eu não me considerando um grande etnógrafo como dos clássicos (que também sofrem críticas), meus esforços foram múltiplos (embora com alguns erros e defeitos) para a realização da descrição das minhas experiências etnográficas, nas quais momentos, diálogos, espaços, atividades e significados foram registrados através da escrita. Eu encontrei amparo nas palavras de Peirano (1995) que diz: “Na antropologia a pesquisa depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas da disciplina em determinado momento, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia local da pesquisa (p.43).

O início do trabalho de campo foi para mim um dilema. Eu, estudante de escolas de ensino privado, graduado em faculdade privada e, embora agora estudante de pós-graduação em universidade pública, pertenço ao que eu consideraria: classe média. A necessidade que sentia em ser aceito e reconhecido pelos moradores do lugar de pesquisa foi o que me preocupou na minha primeira inserção: um pesquisador aceito pelos sujeitos pesquisados.

Minha primeira ida ao campo foi no final do mês de junho de 2017, quando, motivado por pesquisar a infância, conheci o lugar e os moradores a partir de informações de uma professora de Psicologia, que coordenou atividades de estagiários tempos atrás. Meu primeiro contato foi, portanto, junto de um membro do projeto “Reciclando Vidas”, que realiza ações junto às crianças do lugar durante o período letivo. Este é um projeto ligado ao “Instituto de Desenvolvimento Sustentável Conexão Juventude” da cidade, que reúne jovens que promovem diversas atividades, como a atividade lúdica e o diálogo. Junto desse membro, conheci neste dia duas moradoras do lugar: Margarida e Violeta. Em diálogo com Margarida, que vive há 30 anos no local, conheci um pouco de sua vida e de sua família. Perguntei sobre as crianças e um senhor, que mais tarde eu conheceria, disse que as crianças vão para a escola na parte da tarde e voltam por volta de 17h30. Algumas delas vão na parte da manhã, mas não estavam ali naquele momento. Estavam na casa de alguém.

Minhas idas ao campo de pesquisa tinham sempre o objetivo de entender como essas crianças viviam e como elas percebiam a própria vida, as próprias atividades, suas tarefas, o lugar, a escola. Estar como pesquisador se tornou desafiante para mim. O primeiro desafio foi questionar-me se eu deveria passar dias vivendo naquele lugar de maneira que eu não voltasse para casa no dia seguinte.

Como seria me hospedar na casa de alguém (considerando que não há casa para alugar), percebendo que a maioria dos moradores trabalha dia e noite para sobreviver e sabendo que eles não têm água, energia elétrica ou comida disponível para quando desejarem? Como seria se eu levasse tudo isso para permanecer no lugar? Embora leituras do trabalho de Footy

Whyte: “Sociedade de Esquina” (*Street Corner Society*), tenham me fornecido algumas ideias de seus procedimentos etnográficos, como se mudar para o bairro onde desenvolvia sua pesquisa, aumentando a possibilidade de seu contato direto dia após dia, do amanhecer ao anoitecer, eu decidi voltar para casa depois de passar parte do dia em campo. A cada ida a campo eu me perguntava como seria e como eles reagiriam se eu pedisse para passar alguns dias ali. Eu provavelmente teria que levar minha alimentação, minhas vestimentas e talvez meu computador, que utilizei para a produção, redação e impressão deste trabalho final. Como seria, hoje não posso saber. Desafiador é uma palavra certa, mas experiências clássicas sobre etnografia urbana, como a de Whyte (2005), são experiências específicas que precisam de uma decisão, consideradas as circunstâncias, o lugar, as questões sociais (a socioeconômica, neste caso) e as relações de tudo isso. Como Velho (1980) mesmo aponta: “familiaridade e proximidade física não são sinônimos de conhecimento, assim como viajar milhares de quilômetros não nos torna livres de nossa socialização com seus estereótipos e preconceitos” (p.15-16).

Dia após dia minhas visitas se tornaram parte do meu cotidiano e os moradores, especialmente as crianças, reconheciam minha presença. Andei por todos os lugares, acompanhando as crianças em tudo que estivessem fazendo ou decidissem fazer. Nesse primeiro momento, alguns dilemas estavam postos para mim. Eu não gostaria e não poderia ser completamente estranho por um período longo de tempo, de modo que a confiança em mim não fosse depositada. Contudo, Whyte (2005) atentou-me para peculiaridades da observação participante. Seleciono aqui o que eu denominaria de cuidados sobre os quais o pesquisador deve estar atento frente a observação participante. O autor atenta para a entrada do pesquisador numa região que lhe é desconhecida a priori e onde não é esperado. O cuidado necessário deve estar nas pressuposições que o pesquisador precisa evitar, como no caso de achar de que dispõe de conhecimento acerca da vida dos sujeitos em questão e, portanto, de seu controle. Outra atenção precisa ser dada à interação entre o pesquisador e o pesquisado, tendo em vista que é nesta relação que muito dos dados da pesquisa emergem. O pesquisador deve cuidar da sua presença perante os sujeitos, entendendo que é um sujeito a priori estranho, sempre sob observação e que, nesse sentido, poder haver uma contínua curiosidade e desconfiança sobre si, por mais inserido que esteja.

Nesse sentido, Whyte (2005) mostra o cuidado que o próprio pesquisador deve ter com seu próprio modo de se expressar, como realmente está inserido dentro daquele lugar: como pesquisador e não precisa esforçar-se para ser igual àqueles sujeitos da pesquisa. Mostrar-se tendo como fundamento o motivo real de estar ali pode ser produtivo. O autor diz:

aprendi que as pessoas não esperavam que eu fosse exatamente igual a elas; na realidade, estavam interessadas em mim e satisfeitas comigo porque viam que eu era diferente, bastava que tivesse um interesse amigável por elas. Abandonei portanto meus esforços de imersão total (Ibid., p.304).

Nesse sentido, para o autor, a presença do pesquisador no local pesquisado, mesmo quando sob acontecimentos adversos, precisa ser constante, pois esta frequência pode contribuir para o estabelecimento da confiança. No andamento e no processo de pesquisa, o autor considera necessário a presença de um intermediário para o pesquisador ou um informante, aquele capaz de favorecer a entrada em campo e esclarecer dúvidas iniciais ou incertezas quanto a informações sobre as pessoas e o local pesquisado.

A observação participante, para o autor, ainda reserva cuidados com a presença de questionamentos ou perguntas. O pesquisador precisa aprender o momento de fazer ou não as perguntas que deseja e aquelas que precisam ser feitas em momentos adequados. Por vezes, para Whyte (2005), as informações de que anseia podem aparecer sem muitos esforços, resultado da aceitação que os sujeitos têm do pesquisador, não desconsiderando a necessidade de entrevistas mais formais em casos de informações sobre problemas específicos.

Reuniões e conversas no ambiente acadêmico também foram fundamentais nesse sentido. Conversas e dúvidas junto ao orientador e ao co-orientador sobre a preparação para o trabalho de campo, inclusive sobre as vestimentas que utilizaria, foram auxiliares na construção do meu processo de pesquisa. Em certo momento, embora tenha iniciado minhas idas a campo de maneira que meu vestuário se aproximasse daquele utilizado, de um modo geral, pelas pessoas da região, abandonei a ideia de que tinha de querer me vestir de um modo muito mais simples daquilo que pretendia. Afinal, eu estava indo ao campo de pesquisa como pesquisador e era preciso que me vissem também como tal.

Assim, leituras prévias e durante o processo de pesquisar foram atividades significativas para desenvolvimento deste trabalho.

2.2 O lugar: um olhar de perto e de longe

Falar de um lugar onde vidas acontecem, onde pessoas vivem e sobrevivem, onde se relacionam e constroem suas vidas, situado na mesma cidade onde eu resido, tornou-se um

desafio de pesquisa. Primeiramente, quando escolho utilizar a palavra lugar para referir-me ao local da pesquisa, estou me referindo a um horizonte de significado diferente daquilo que podemos pensar quando imaginamos um simples lote de terra ou um bairro que não conhecemos. Tuan (1983) nos aponta que um espaço ou uma localização são distintos do que se compreende como lugar. Segundo as palavras do autor:

o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto 'especial', que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1979, p.387).

Dessa maneira, um lugar torna-se lugar na medida em que pessoas vão atribuindo valores e significados a sua vivência e relação com o espaço, fazendo emergir conhecimento e intimidade. O lugar de onde falo é urbano, uma região periférica. Aqui, a perspectiva assumida com relação ao termo periferia é tratada da maneira como Ivo (2010) discute tal termo com relação a cidades da América Latina: um lugar onde se representa a possibilidade de se problematizar a questão social no espaço urbano. Nesse mesmo sentido, acrescenta-se suas expressões, na medida em que a periferia manifesta, de modo intenso:

a crise urbana e o processo recente de precarização social e das desigualdades sociais nessas cidades. Um *lugar* de vivência contraditória de amplos segmentos populares adensados pela expansão imobiliária e pelo disciplinamento do espaço urbano promovido poder público (IVO, 2010, p.9).

Na frequência de minhas idas ao campo de pesquisa, a percepção acerca do lugar, da região, novos elementos sempre eram acrescentados à minha percepção durante minha trajetória até o local. Na beira da estrada, é possível ver dois caminhos: um indicado por duas placas e outro sem indicação: uma estrada de terra e pedras.

As duas placas no meio da estrada, na beira do asfalto, indicam dois lugares distintos: “Aterro Municipal” e “Curral Municipal”. Duas placas indicativas de dois lugares que comumente estão associados ao lixo doméstico que é aterrado e à criação de animais, respectivamente. Para ilustrar essa associação, segue dois registros de dicionários para a palavra aterro e curral: “aterro / ê/ s.m 1 terra ou entulho us. para nivelar ou elevar um terreno 2 terreno aterrado” (HOUAISS E VILLAR, 2001, p.43). O lixo doméstico presente no aterro municipal é coletado por uma empresa da cidade e não está incluído na definição. Para a palavra curral, temos: “curral s.m. local onde se recolhe o gado” (Ibid, p.117).

Figura 1 – Placas indicativas do aterro e do curral municipais



Fonte: Autorial, 2017.

Como alguém poderia imaginar que existem pessoas (entre adultos, adolescentes e crianças) que moram e vivem nessa região, observando a indicação dessas duas placas? Mas nesse sentido uma questão: por que aquele lugar teria uma placa indicando que vivem pessoas ali? Contudo, uma pergunta seguinte surgiu: Por que teria se nenhum outro bairro da cidade tem? Meu questionamento a priori me levou a questionar aquele lugar não no sentido de negá-lo, mas no sentido de conhecer se aqueles moradores, aquelas pessoas, aquelas crianças existiam para os outros, para a cidade, para todos. Sob as circunstâncias do tempo, da amplitude geográfica da cidade e o número de habitantes, decidi não realizar uma pesquisa paralela sobre a visibilidade e a existência das pessoas da região entre os habitantes, mas diante da questão, a invisibilidade está presente. Alguns sabem porque ouviram falar, outros por ter passado pelo

local, mas é certo que há possibilidade de não haver “existências” para parte da população da cidade.

Portanto, o primeiro caminho iniciado por uma rua asfaltada e indicada pelas referidas placas é utilizado pelas caminhonetes e caçambas para fazer o trajeto em direção ao espaço de seus depósitos (de objetos, materiais e alimentos diversos). O segundo caminho dá acesso às moradias das famílias e também ao primeiro. Ao seguir o segundo caminho, é possível avistar de um lado, um condomínio (aparentemente de luxo) e um lote de terras de um “Haras”, ambos separados por cerca de madeira e arame. Caminhando e seguindo a rua, do outro lado dela, é possível ver pedras, sacos de entulhos, um campo de futebol e as primeiras moradias. Estas se dispõem ao longo da rua que também dá acesso a outros lugares seguintes. As casas estão postas entre esta rua e o espaço destinado aos depósitos.

Ainda sobre a minha percepção, o cheiro que eu esperava encontrar de lixo queimando, não o sentia. Isso, talvez porque ali não são depositados restos de comidas ou alimentos utilizados. São depositados tijolos quebrados, concretos de cimento quebrados, folhas, latas de alumínio, garrafas de plástico, garrafas pet, pacotes de alimentos lacrados, mas vencidos. Frequentemente, sem período predefinido, os objetos são queimados e jogados numa espécie de grande buraco que há ao lado, para gerar mais espaço para os próximos depósitos.

O lugar é local de vida de várias famílias, com suas casas ou como alguns moradores dizem: seus barracos. Leandro, que mora há três anos ali, tem 52 anos de idade e se refere à estrutura onde ele e seus dois filhos (crianças) moram como “barraco” ou “barraquinho” e utiliza a palavra “casinha” quando fala da possibilidade de comprar uma casa em um dos outros bairros da cidade e quando, ao me convidar para conhecer seu barraquinho, revela-me seu desejo de construir uma casa “no capricho”, expressão usada por ele.

Diante dos meus olhos, percebo duas realidades diferentes e próximas: de um lado da rua, o luxo, visto em casas e carros de um condomínio fechado. Do outro lado, casas sem água encanada, algumas sem energia elétrica, umas feitas de tijolo, outras feitas de madeira, de pano ou lona. Segundo Violeta e Leandro, o lixo parou de ser depositado há 3 anos, justamente por ordem de um dos donos do condomínio de luxo, após os moradores deste queixarem-se de mau cheiro vindo daquele lugar.

A construção de condomínios na cidade de Montes Claros é um fenômeno perceptivelmente crescente. Tais condomínios se inserem na denominação e caracterização feita por Do Rio Caldeira (1997), ao citar um dos elementos presentes nas atuais transformações das cidades: os novos enclaves fortificados. Segundo o autor, tais enclaves se destinam para vários fins, como moradia, lazer, trabalho e consumo de classes altas e médias da população. Apesar

da variedade de usos, eles apresentam características básicas: são propriedades privadas com utilidade coletiva, fisicamente isolados (por muros ou espaços vazios, por exemplo) e voltados para dentro, o que coloca a ideia de que não apresentam aspectos de socialização com a população em geral ou com a rua. Além disso: “Na verdade, muitos dos novos enclaves instalaram-se na antiga periferia, tendo por vizinhos as favelas ou concentrações de casas autoconstruídas” (Ibid., p. 159).

Figura 2 – Casa construída pelo próprio morador



Fonte: Autoral, 2017.

A construção de sua própria moradia também é o caso de Violeta e Sol, que utilizaram materiais semelhantes aos de Leandro para construir suas casas: madeiras, telhas, ferro, lona, pano. Violeta é moradora do lugar há 7 anos e vive com seus filhos adolescentes.

Dois casas bem próximas uma da outra foram construídas durante minhas vivências no lugar. Ambas “*pegaram fogo*” e caíram. Estão sendo construídas com a ajuda de pessoas de fora da região, que estão arrecadando materiais (doações) para a construção.

Figura 3 – Barraquinho construído por Leandro



Fonte: Autorial, 2017.

O lugar também é local de vida de Margarida, Bela, Hortência, todas mulheres que moram ali e tem filhos (crianças) dos quais criam e cuidam. Algumas não são mais casadas. Outras trabalham com maior frequência no lugar, selecionando e separando objetos e materiais. Outras ainda, não trabalham mais, mas seus maridos trabalham em outras regiões da cidade e retornam para casa somente *“bem mais à noite”*, como afirma Margarida. Por isso, elas aparecem mais durante minhas observações e descrições referentes ao lugar do que os homens.

Segundo Leandro, ele não tem água encanada nem energia elétrica. A água que ele bebe, toma banho, faz comida e lava roupa (o que acontece também com outras famílias) advêm de uma mangueira que puxa água da casa de outra pessoa, que tem sua casa no lugar, mas pouco vive lá. Ele diz que aquilo vai acabar, por que a água está fraca e faltando para esta moradora. Ele diz que às vezes busca água num córrego perto dali, mas que não o faz mais, por ter, como me conta, visto um cavalo morto naquelas águas. Leandro se mudou para o lugar junto dos dois filhos menores há 3 anos, em virtude de alguns fatores, como separação, conhecimento do lugar e o preço do lote que um conhecido havia oferecido.

Há pessoas que moram ali há 30 e 40 anos e não têm água disponível. Eu estou vivendo uma transição junto deles: uma empresa está instalando encanamento de água na rua deles, mas eles não sabem ao certo se será para eles também. Leandro diz que o encanamento sai do rio Pacuí em direção à cidade. Sol afirma que não entendeu ainda o que é isso. Ela vive

ali há 40 anos e não têm água nem energia elétrica. A água é emprestada dos vizinhos. A luz é de lamparina. Ela sonha com a igualdade da distribuição da água, do encanamento: *“Podia ser igual pra todo mundo”*. Ela se mudou para este local há muitos anos, porque trabalhava no que ela chama de “lixão”.

A desigualdade no Brasil é um fato, independente das explicações teóricas que tentam elucidá-la e entendê-las. Não há nada mais concreto que experienciar a fala de uma mulher que diz: *“Podia ser igual pra todo mundo”*. É o sentimento da desigualdade explícita na realidade e Sol vive esse sentimento (considerando apenas um de seus vários aspectos). É impossível escapar de uma fala dessas vivendo no mesmo país, na mesma cidade. Eu não poderia deixar de expor essa vivência, mesmo que não constitua objetivo do meu trabalho discutir profundamente a desigualdade dos moradores da região.

Margarida, da mesma forma, diz que não tem água, que uma empresa vai de mês em mês levar água para ela, mas ficam sem água durante até 3 meses. Em suas próprias palavras: *“Estamos sem água. Essa caixa aqui é pra beber. Não tem água pra tomar banho. Olha a cor desses meninos”*. Margarida me diz que se mudou para a região porque onde morava (outro bairro da cidade) era muito violento, com muitos bandidos, e ela conhece o lugar por ter trabalhado para um homem no que ela chama de bananal.

Dentre os motivos que impulsionam a migração de pessoas dentro de sua cidade para outros lugares, por hora, distantes, como é o caso de Margarida, um deles é a violência, fenômeno que atinge várias regiões urbanas do Brasil. Segundo Kowarick (2009),

[...] a violência, nos anos recentes, e de forma crescente, tornou-se um elemento estruturador da vida das pessoas, pois, não raras vezes, constitui fator de migração de um local para outro na escolha do local de moradia, além do cuidado em tomar medidas de segurança que minimizem os riscos de sofrer atos violentos (p. 20).

2.3 Atividades adultas

Dezenas de caçambas e pequenas caminhonetes chegam todos os dias e a todo momento para depositar diferentes coisas: entulhos, objetos dos mais variados tipos e funções: garrafas pet, sacolas e vasilhas de plástico, canos pvc, madeiras, ferro, latas, brinquedos quebrados, brinquedos inteiros, pacotes de alimentos com data de validade ultrapassada, entre

outros. Algumas pessoas que moram no lugar vivem e ganham dinheiro recolhendo e vendendo alguns desses materiais e objetos.

A primeira vez que estive dentro do ambiente onde as caçambas e os caminhões fazem o despejo foi na companhia de Violeta, uma mulher que trabalha e vive com a atividade de selecionar e juntar os materiais depositados para vender. Violeta se preparava para ir ao espaço onde os objetos e materiais são depositados e, assim, decidi ir com ela. Eu já havia conhecido um local como esse quando era adolescente, em viagem com a turma da escola, no final do ensino fundamental, quando eu morava em outra cidade. Agora, meu olhar era outro. Era uma variedade de coisas, todas juntas espalhadas pelo chão de terra, incluindo os urubus que sobrevoam e pousam no local. Um registro meu no caderno de campo me faz reviver um pouco aquele momento:

Estou agora junto dela (Violeta), no meio do aterro. Há uma variedade de objetos e materiais que ela vai selecionar para catar. Ela junta tudo num grande saco para depois levar até a porta de sua casa com um pequeno carrinho.

Figura 4 - Objetos e materiais separados para venda (Gorda)



Fonte: Autoral, 2017.

Figura 5 – Espaço de depósitos



Fonte: Autorial, 2017.

Até o momento, tudo sempre chega por meio de caminhonetes e caçambas, no início do dia até o anoitecer. Tais chegam por volta de 6h da manhã e terminam por volta de 19h, 20h. Na medida em que vão se aproximando, alguns moradores, como Violeta e seus filhos, assim como Sol, também se aproximam para ver o que será depositado. Ao início do anoitecer, as caminhonetes e as caçambas param, mas muitas pessoas ali continuam a trilhar: moradores, adultos, adolescentes, crianças. Assim, tal espaço é lugar e destino de várias pessoas com diferentes propósitos: catar, juntar, levar consigo aquilo que selecionou, brincar, sobreviver. Alguns objetos são selecionados e separados em grandes sacos, chamados, segundo Margarida e Violeta, de “gorda”. Segundo Violeta, os valores são definidos por quilograma de material, como garrafas pet, latas, ferro, garrafas de vidro.

O aterro sanitário do município, hoje, está oficialmente localizado em outra região da cidade, porém, neste lugar, onde observo, pesquiso e onde diversas pessoas vivem e sobrevivem, caçambas e pequenas carretas ainda chegam para depositar centenas de tipos de objetos diferentes.

Como o aterro sanitário não funciona mais neste lugar, a quantidade de objetos e materiais depositados é menor. Duas moradoras do lugar dizem sobre uma das consequências desta paralisação de depósito de lixo e o fim do aterro sanitário:

cada material tem um valor: pet é 70 centavos o quilo. O ferro é de 10 a 20 centavos. Na época que o lixo era aí a gente pegava mais coisas, a gente ganhava mais (Violeta).

Eu trabalho aí há 23 anos. Eu vivo de pegar as coisas daí e vender. Tem garrafa pet, tem papelão, tem ferro. Quando tinha o lixo era melhor. Tinha muita coisa. Hoje tem bem menos (Sol).

Em uma das minhas visitas seguintes, mais uma vez inserido no espaço de depósitos, observando as pessoas que ali se encontravam, retirando objetos em meio à variedade e diversidades de entulho, perguntei a um homem (que depois descobri que era um adolescente de 17 anos), “se o lixo que estava ali foi jogado no buraco”, pois não havia mais aquela grande quantidade que observei dois dias atrás. Foi neste momento que estabeleci minha primeira desconstrução de conceito. Aquele adolescente me diz: “Lixo? Aqui não tem lixo. O entulho foi empurrado lá pra baixo”. Diante dessa fala, eu me coloquei a refletir sobre a diferença que tínhamos com relação ao significado de um nome e ao modo como entrava em relação com aqueles moradores. A partir disso, minhas tentativas de perguntas e as conversas que iniciava, foram cuidadas pela suspensão de alguns conceitos que tinha comigo, para então poder realmente conhecer aqueles significados. O adolescente estava na companhia de outro adolescente de 13 anos. Os dois não moram ali. Moram em outra região da cidade, mas frequentemente vão até o lugar para “tentar coisa boa”, como um deles diz. Essa expressão representa a expectativa de conseguir, diante de tudo que é despejado, uma quantidade grande de objetos e materiais que possam vender.

Margarida acolhe a muitos que passam por ali. Oferece café e água aos adolescentes. Leandro chega até sua casa para conversar; Sol vai até lá para conversar e comentar sobre algo que se passou. As crianças transitam por seu quintal e sua casa. Algumas delas a chamam de vó por consideração.

A palavra lixo é uma palavra pouco dita pelas pessoas com as quais estive alguns meses. Não executei uma análise detalhada sobre a quantidade de palavras ditas, mas a palavra lixo apareceu menos vezes entre os adultos e crianças. Geralmente, ao se referirem a determinado objeto presente no espaço destinado ao depósito, apenas dizem o nome do objeto. Margarida me diz: “não tem mais lixo. Eles jogam só entulho”. Ela vive há décadas naquela mesma casa e viveu o fim do aterro sanitário ou lixo pela prefeitura municipal. Agora, apenas entulho chega no lugar, segundo ela.

Em minhas andanças em meio ao espaço destinado aos depósitos, vejo que não são apenas entulhos que chegam: uma diversidade de objetos e materiais dos mais variados tipos são despejados: garrafas e vasilhas de plástico, latas, isopor, comidas embaladas, ensacadas,

ferro e mais dezenas de objetos. Em meio ao que é descartado pelas caminhonetes e caçambas, há urubus, sobrevoando, pousando e parados sobre os pequenos montes de objetos e entulhos.

CAPÍTULO 3 – CRIANÇAS: ESPAÇO, ATIVIDADES E O SIGNIFICADO DE SER CRIANÇA

Neste capítulo, as crianças ganham centralidade. A partir da vivência na região onde vivem, da observação participante e de sua escuta, apresento as crianças, as atividades realizadas, as relações entre si, incluindo suas brincadeiras e seus conflitos, relações estabelecidas com os adultos, com o ambiente e com os objetos e materiais depositados no chamado antigo aterro municipal. Além disso, apresento as falas das crianças através das entrevistas semiestruturadas em relação ao que é ser criança, à escola, ao depósito de materiais e ao nome do lugar onde vivem.

3.1 – A pesquisa e as crianças

Há crianças com idades diversas. A variedade de conceitos e significados teóricos e históricos do que é ser criança não fez parte do critério a partir do qual escolhi quais crianças passariam pelo maior aprofundamento da pesquisa. Eu as denominei “crianças” por estarem situadas na faixa etária de 0 a 12 anos incompletos – idade estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - de modo a não igualá-las aos adolescentes e aos adultos no desenvolvimento da pesquisa. Poderia ter realizado este aprofundamento com todas as crianças que vivem neste lugar, mas decidi que o direcionamento de observações mais próximas e perguntas mais específicas seriam destinadas a uma certa faixa etária que estabeleci dentro da definição do ECA, tendo assim apenas a função de delimitar com quais pessoas eu desenvolveria a centralidade da pesquisa. São, para ser exato, 15 crianças com as quais tive contato: Elas têm entre 2 e 11 anos. Dentre elas, aquelas que ganham centralidade e, por isso, passaram por algumas entrevistas, são 6. As escolhidas, portanto, vivem a maior parte do tempo no lugar descrito e tem idade entre 6 e 9 anos, entendendo que a maior proximidade me oferece um pouco mais de rigor metodológico. Todas estas residem e vivem a maior parte de seu tempo na região onde realizo a pesquisa.

Estar num lugar durante alguns meses me fez olhar de maneira diferente para as crianças com quem convivi e com as quais dialoguei e brinquei nesse tempo. Há várias crianças: umas pequenas, mais novas, outras maiores, mais velhas. Algumas moram ali desde que nasceram. Outras, visitam o lugar durante as férias ou em finais de semana, pelo fato de seus pais terem parentes que lá residem. Estar com estas crianças me fez olhar a vida de um modo

diferente. O modo de viver, de se relacionar, de conversar, as concepções, as atividades, a criatividade, os gestos, são alguns dos elementos que tornaram o desafio de pesquisar mais significativo.

Os nomes utilizados neste trabalho para me referir às crianças entrevistadas, de maneira a substituir seus nomes verdadeiros, foram nomes escolhidos por elas mesmas. As crianças que não foram entrevistadas (mais novas), assim como os adolescentes que aparecem nas descrições, têm nomes escolhidos por mim. Na realização das entrevistas, expliquei para elas que estava fazendo um trabalho de escola, de onde eu estudava, com pessoas de 6 a 11 anos, para saber como é a vida deles no lugar onde eles vivem. Disse que no trabalho eu não usaria os nomes verdadeiros deles para ninguém saber “quem era quem” e perguntei quais nomes eles escolheriam para colocar no trabalho. Assim, todas as crianças ganharam autonomia para decidir como elas seriam apresentadas neste trabalho a partir do protagonismo que lhes foi fornecido. Assim, foi feito.

3.2 As crianças

Maria Luíza tem 7 anos, é filha de Hortência (mulher a quem os outros dizem que é sua tia, mas que Maria Luíza a chama de mãe). Maria Luíza mora com sua mãe, seu tio e vive ali desde seu primeiro ano de vida. Sua casa foi construída com a ajuda de doações de materiais de construção por pessoas interessadas em ajudar.

Sem a pretensão de adentrar na questão do parentesco quando diz respeito a ser filho biológico ou filho adotivo, a fala de Maria Luíza ao dizer “minha mãe” é frequentemente negada por outras crianças ou por outros adultos. “*Ela não é sua mãe*” (diz uma criança); “Hortência é sua tia” (diz Margarida ao falar dela).

Mc Gui tem 8 anos. Ela é filha de Margarida e mora com sua mãe, seu pai e com seus irmãos. Está naquele lugar desde que nasceu. “*Eu moro com minha mãe, meu pai e meus irmãos*”. Segundo sua mãe, ela cria Mc Gui desde “*pituchinha*”. Em conversa com ela, quando perguntei onde ela morava, ela disse que morava no aterro, porque segundo ela “tem uma placa escrito aterro municipal.

Semelhante à Maria Luíza, as outras crianças e alguns adultos dizem que Margarida é sua avó e que sua mãe é outra mulher. Seu irmão, Ramirez, de 10 anos, que não mora naquela região, presenciando outras crianças dizendo para ela que Margarida não era sua mãe, ele se

aproxima de mim e diz: “Mãe é quem cria”. Ramirez mora com sua mãe “na cidade”, ele diz. Sua mãe tem uma casa no lugar e ele passa as férias ali. As experiências de Maria Luíza e de Mc Gui com relação às suas mães, à figura de mãe, são negadas pelos adultos e pelas próprias crianças cuja concepção está ligada ao caráter biológico do parentesco.

Robinho é um menino de 7 anos e mora com seu pai e seu irmão.

Messi tem 9 anos e mora com sua mãe e seu irmão.

Clara tem 7 anos e mora com sua mãe e seu irmão, de 3 anos.

Fernanda tem 6 anos e mora com sua mãe e seu irmão, de 4 anos.

Conheci as crianças paralelamente ao conhecimento do lugar, do espaço, da rua, das atividades, dos adultos. Todas passam maior parte do tempo fora de casa, fora de onde dormem e de onde suas famílias residem. Por quê? Elas saem de suas casas para a rua, para a casa das outras crianças e para os espaços ao redor, em busca de brincar com as outras crianças, em busca de objetos que possam usar para brincar, em busca de encher a sacola de manga (e as mais verdes são as melhores), em busca de descobrir o que uma caçamba acabou de depositar ou em busca de ajudar o pai ou a mãe a recolher alguns materiais.

A centralidade deste trabalho envolve tanto o modo como as crianças vivem como o modo como elas próprias concebem o que significa ser criança. Isso, foi algo que eu retomava a todo tempo durante as observações e as conversas. Era sempre um desafio conversar. Mas por que tão complexo? Porque a vida dessas crianças de um modo geral tem a marca do brincar, da brincadeira, do jogo, do faz-de-conta. Sendo frequentes essas atividades, isso significaria que eu poderia interromper uma série de atividades e de brincadeiras no momento mesmo em que estivessem acontecendo. Dessa maneira, para conhecer algumas relações delas com a escola, com o lugar e compreender seu próprio significado de ser criança, realizei entrevistas com todas as crianças que compuseram o público-alvo da pesquisa.

Assim, para além das observações e dos diálogos informais, realizei algumas entrevistas semiestruturadas com seis crianças: três crianças com sete anos, uma com 6, uma com 8 e uma criança com nove anos. A realização das entrevistas aconteceu de modo que eu as reuni em três grupos, considerando minha percepção de que elas conversavam mais abertamente na presença daqueles com os quais tinham maior proximidade e afinidade: primos e amigos.

3.3 – As crianças, o ambiente e o depósito de materiais e objetos

Eu inicio este tópico analisando a denominação do lugar. Utilizo esta última palavra porque, embora me distancie do vivido e do relatado, há uma variedade de nomes utilizados pelas crianças para denominarem tal lugar, no momento em que são questionadas. O espaço entre as perguntas que fiz demonstram que elas foram feitas em lugares, dias e momentos diferentes e que não estavam todos juntos durante a pergunta.

Eu: Como você chama o lugar onde você mora?

Clara: Palmital. Palmital II.

Messi: (Silêncio – pausa). Não sei.

MC Gui: Lixão. Aterro municipal.

Robinho – Não sei.

Maria Luíza: Aterro sanitário.

Fernanda: (Pequena pausa) – “Perto da cidade”

Os nomes, palavras e expressões, utilizados pelas crianças podem ser compreendidas no seu significado, no decorrer dos parágrafos seguintes, pois se tratam de uma relação mais ampla. A denominação feita tem relação com o vivido, especialmente pela relação que elas têm com o espaço onde caçambas e caminhões despejam entulhos e uma variedade de materiais e objetos. Estes, por sua vez, aparecem em vários momentos do cotidiano.

Maria Luíza vai sempre ver o que as caçambas e as caminhonetes acabaram de deixar lá. Eu a vejo várias vezes quando chego a campo, andando pelos milhares de objetos. Ela é a criança, durante esses meses em que estive observando, que mais frequenta o espaço de depósito. Como os depósitos acontecem durante toda a manhã e toda a tarde, ela vai de modo frequente. Ela anda, anda, para, olha para o chão, para um lado, para o outro. “*Eu vou procurar trem de comer, brinquedo, uma boneca*”, ela diz. Ela vai geralmente com sua mãe e sozinha.

Em uma dessas idas, Maria Luíza, carregando por volta de quatro pacotes que, segundo ela, era para fazer bolo, dirigiu-se à casa de Margarida, onde eu, outras crianças e Margarida estávamos. Outras crianças também foram ao local de depósitos, como Mc Gui e Paulo e voltaram cada um com um pacote. Nesse momento, Maria Luíza se aproximou de mim e disse: “*Pra você*” (eu havia ganhado dois pacotes daqueles). Naquela situação, estive diante de duas posturas possíveis: aceitar ou não aceitar. Num primeiro momento recusei, mas Maria Luíza insistiu dizendo “*eu tenho mais*”. Foi então que aceitei, mas não aceitei apenas alguns pacotes, aceitei uma atitude de compartilhamento de uma menina que dia após dia, ao perceber

a chegada dos caminhões e das caçambas, vai em sua direção em busca de algo para comer. Maria Luíza divide, oferece ou reparte aquilo que ela encontra como comida.

Quando estive por perto, ela me chamava para ir com ela: “Tio, vamos lá no lixão comigo?”. Maria Luíza faz o trajeto até o destino final olhando para o chão e para os lados, para ver “se tem alguma coisa”, segundo ela. Ela vasculha, pega um objeto, coloca-o de volta no chão, vira, revira, pega outro, joga de lado. Enfim, encontra uma vasilha. A vasilha, segundo ela, tem “*tedy*”, ela diz depois de comer um pouco. Seguimos o caminho.

Para Maria Luíza, não existem alimentos vencidos, aqueles com data de validade ultrapassada ou não. Existem alimentos e estes aparecem sob seus olhos e são bons ou ruins, vai depender do seu gosto. Colocar essa questão em pauta não surgiu apenas das minhas referências com relação a ser vencido ou não. A diversidade de olhares, de percepções com relação a isso se mostram entre as crianças. Há uma diferença de falas quando pergunto a elas – as crianças centrais na pesquisa: “O que os caminhões jogam aqui do lado?”:

Eu: O que os caminhões jogam aqui do lado?

Clara: “Lixo, osso, pet”.

Messi: “Lixo e porcaria”.

MC Gui: “Joga entulho, lixo, pet, roupa velha”

Eu: “Você já pegou roupa lá?”

MC Gui: “Já sim. Chinelo também”.

Bruna: “Lixo e entulho”.*

Robinho: Um tanto de coisa.

Eu: Tipo o que?

Robinho: “Não sei”.

Fernanda: “Joga arminha, brinquedo, comida azeda, chiclete. Teve um dia que eles jogaram pacote de chiclete”.

Maria Luíza: “Joga roupa, trem de comer, leite pó, brinquedo”.

As crianças utilizam diferentes expressões para definir o que é despejado pelos caminhões e pelas caçambas. As palavras usadas por Clara e Messi indicaram uma distinta concepção com relação ao despejado: “lixo”, “osso”, “porcaria”. Estar no cotidiano, durante alguns meses, mostraram-me que tanto Clara, quanto Messi não frequentam o espaço onde tudo é depositado. Nem pela manhã, nem à tarde, nem no início do anoitecer, dentro ou caminhando em direção àquele espaço. O vivido mostrou as diferenças.

Em relação às meninas: Mc Gui e Bruna*, a palavra “entulho” e a expressão “roupa velha” apontaram e indicaram novos olhares. Bruna* (que chega durante a entrevista), por não residir e viver ali, é muito influenciada pelas respostas de Mc Gui.

As falas de Fernanda, Mc Gui e de Maria Luíza expressam um pouco de suas relações com aquele espaço, com os objetos e os trabalhadores de fora. Durante uma de suas caminhadas numa manhã de quarta-feira, encontrei, ao chegar ao local, Fernanda, seu irmão mais novo, Mc Gui e Maria Luíza, próximos um do outro. Com o primeiro chamamento de Maria Luíza: “*Vamos lá no lixão, tio?*”, as outras crianças próximas também se manifestaram dizendo que também iriam. Maria Luíza é a guia. Ela diz por onde vamos: “*Vamos pela casa de Margarida*”.

Figura 6 – Caminhada até o “lixão”



Fonte: Autoral, 2017.

Assim, seguimos eu, Fernanda, Mc Gui e Rafael, de 3 anos, irmão de Fernanda, puxando seu carrinho por uma cordinha amarrada na frente do carro. Eu percebo que os caminhões e as caçambas estão chegando, depositando e saindo. As meninas discutem por onde devem passar: “*Vamos por ali*” (Mc Gui); “*Por ali está cheio de mato*” (Fernanda). Maria Luíza e Mc Gui correm em direção a um morro, por onde Rafael, Fernanda e eu também subimos.

As meninas relatam um pouco de suas vivências com motoristas das caçambas:

Fernanda: Se a gente ajudar o povo do caminhão, eles dão dinheiro.

Eu: E você já ajudou?

Fernanda: Já.

Mc Gui: É. Eu também já ajudei.

Durante a caminhada, as crianças se distanciam, correndo em direção a um campo de futebol. O campo é “*mais ou menos*” frequentado como elas dizem. Quando tem partida de

futebol, elas vão até o campo pois “*eles pagam coisa de comer pra gente*”, diz Fernanda. As vivências dessas crianças nas atividades dentro da região vão lhes fornecendo estratégias de sobrevivência, especialmente sobre o comer.

Maria Luíza na rotina de minhas visitas, sempre percebe minha presença e faz sempre um pedido para que eu a acompanhe na sua busca por algo que deseja encontrar. Seu interesse também se dirige para brinquedos. Sob sua percepção, reconhecida minha presença, há comumente um pedido de que eu a acompanhe no seu trajeto:

Maria Luíza: “Vamos ali, até naquele cantinho ali”.

Eu: O que tem lá?

Maria Luíza: “É pra procurar brinquedo”.

Eu: “Você procura brinquedos aqui?”

Maria Luíza: “É. Tem dia que eu encontro às vezes. Já encontrei boneca”.

A relação das crianças com o espaço, com os trabalhadores e com os objetos despejados são diferentes. Roupas, brinquedos, comida, comida sem ter vencido, todos são úteis ou de interesse para algumas crianças, incluindo o fato de que elas não os têm, de maneira frequente ou não. Seja para o vestir, seja para o brincar ou para se alimentar, isso interfere na concepção que têm.

Mateus, por sua vez, também tem relação com o que é depositado. Além de ir ao espaço acompanhando seu pai em suas atividades e, nesses momentos, geralmente com seu irmão, Mateus ajuda a carregar o que foi selecionado e separado. De longe, no meio dos materiais e dos objetos, ao lado de um grande saco, um adolescente diz: “Leandro, essa gorda aqui é de Mateus”, diz um adolescente (que não reside no local, mas por vezes vai até lá trabalhar. Era uma “gorda” com papelão. Como já havia dito, “gorda” são aqueles grandes sacos contendo os materiais selecionados. Mateus carrega até perto de sua casa. Esse tipo de atividade também é feito por Mateus em outros momentos. Mateus ajuda um irmão mais velho a levar sacos pequenos com “garrafas pet” e latinha para a região onde ele, Mateus, mora, para que possam ser vendidas.

Há uma diversidade presente entre as crianças no que diz respeito ao que é depositado. A relação com o que é despejado ou depositado pelas caçambas e pelos caminhões está associada à vida sob a vivência da situação economicamente desfavorável, ao trabalho dos pais e pessoas próximas e ao que vai sendo significado pela criança durante suas atividades, ações e caminhadas pelo mundo.

Vivemos hoje, segundo Bauman (2008), na condição pós-moderna (ou modernidade líquida), sob a qual a norma é consumir. Uma norma social em que estão aliadas as indústrias do consumo, as grandes empresas, os empresários, o universo midiático, entre outros, cujo objetivo é fazer com que todos consumam, mas também, que descartem (o que é velho e ultrapassado), adquirindo outros novos objetos, que oferecem a satisfação, a felicidade. Nesse sentido, para serem felizes as pessoas precisam consumir, gastar todo seu dinheiro em produtos. Têm uma vida anormal aqueles que não consomem.

Assim, na contemporaneidade, na cultura do consumismo ou na constatação de que vivemos numa sociedade do consumo apontada pelo autor, há um ponto de interrogação posto através do vivido pelas crianças – sujeitos da pesquisa. O riso percebido ao encontrar uma vasilha cujo conteúdo se pode comer, assim como ao encontrar um brinquedo ou um objeto através do qual pode ser construído um novo brinquedo; ou mesmo a lembrança acompanhada da risada ao lembrar do dia em que encontraram pacotes de chicletes, de farinha, são vivências que fazem ruir o que é posto como norma, como única forma possível de vida.

O espaço onde o município determinou como o espaço de depósitos de tudo aquilo que é definido como lixo doméstico não pode ser assim concebido simplesmente como “lixo”. Estar inserido na cultura do consumo não pode ser uma constatação para a totalidade da sociedade, mas para parte dela ou para grupos.

3.4 – As crianças, o espaço e o brincar

Desde a minha chegada ao local, quando conheci a primeira criança das muitas que ali moram, o elemento “brincar” emergiu de uma fala. Era Maria Luíza, a primeira criança que encontrei. Uma menina que, quando seu olhar se dirigiu ao meu, veio correndo até mim. Ela veio correndo em minha direção e logo disse: *“O que você veio fazer aqui?”*. Eu disse que estava fazendo um trabalho de escola e queria conhecer o lugar, as pessoas que moravam lá e as crianças. Neste momento, caminhando junto dela pela rua, ela me pediu uma “feira” e que eu brincasse com as crianças de lá. Essa feira era um saco com *“arroz, feijão”*, segundo ela. Ela disse: *“os meninos brincam com a gente”*.

Pouco tempo depois descobriria, que o projeto “Reciclando Vidas”, vinculado ao “Instituto de Desenvolvimento Sustentável Conexão Juventude”, da cidade, e colocado em prática por uma maioria de adolescentes, promovia atividades com os residentes, especialmente

com as crianças. Eles (os membros do projeto) contam histórias, algumas de cunho religioso, brincam de bola, de peteca, de pegá-las nas costas e correr, além do fornecer um lanche no final dos encontros. Além do projeto, passei a entender que comumente chegam pessoas de outros lugares, que lhes levam alimentos e roupas. Geralmente, um carro segue a rua parando de casa em casa, descendo do carro e lhes entregando alguma coisa: são doações.

As atividades realizadas pelo projeto, assim como as ações voluntárias e filantrópicas são frequentes e habituais. Uma pausa para esta experiência. Precisei de um tempo para que eu fosse olhado de maneira que não estivesse associado nem ao projeto nem à filantropia. Tornar-me um observador participante, um pesquisador, custou um pouco de tempo e diálogo. Eu não posso dizer com precisão que todos os moradores com quem tive contato me veem, depois de alguns meses, como pesquisador. Observar a dinâmica do descarte, anotar e escrever foram tornando hábito, prática e mostrando (aos olhares e posteriormente por minhas explicações) quem eu era, o que eu fazia.

Nos percursos, nas caminhadas junto das crianças, eu explicava o que eu estava fazendo lá, de modo que minimizasse uma possível influência do que Oliveira (2000) denomina como autoridade do autor. Isso porque a relação adulto-criança, no cotidiano de vida das crianças do lugar (sujeitos da pesquisa), contém momentos de relações nas quais os adultos, (predominantemente nas figuras de pais, mães, tio(a), avô e avó), determinam quais e como os comportamentos das crianças devem acontecer. Eles determinam, colocam condições e proibições às crianças.

Seguindo o percurso com Maria Luíza, conheci algumas daquelas crianças, com as quais encontraria outras várias vezes. Desde cedo, quando as encontro na rua, depois do banho, na troca de roupas para irem para a escola, incluindo os momentos em que saem e os momentos em que chegam, percebi que a interação entre elas e principalmente a brincadeira são elementos marcantes em suas vidas. Esta interpretação se concretiza tanto do ponto de vista da observação que fiz enquanto pesquisador presente, quanto das respostas das crianças em relação a questões sobre ser criança. O direcionamento dessa análise ao longo desse meu percurso partiu da obra e especialmente das palavras que Geertz (1997) insere na sua obra “O Saber Local”:

quando um etnógrafo de significados e símbolos como eu tenta descobrir o que é uma pessoa na visão de algum grupo de nativos, ele vai e vem entre duas perguntas que faz a si mesmo: ‘como é a sua maneira de viver, de um modo geral? E quais são precisamente os veículos através dos quais esta maneira de viver se manifesta?’ (p.106).

Para o autor, ao citar seus estudos e trabalhos desenvolvidos com as sociedades javanesa, balinesa e marroquina, uma análise antropológica necessita de uma postura por parte

de seu pesquisador que, em vez de se dedicar ao esforço de encaixar a experiência de outra cultura na concepção enquadrada que se tem, “para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’”(Ibid., p.91).

Mesmo citando a concepção do “eu” (que constituía seu objetivo de pesquisa nas três sociedades), o autor me ajudou a pensar a maneira como passei a me colocar no trabalho de campo, durante as observações e as entrevistas. Eu não posso entender o “ser criança” a partir da concepção que tenho sobre tal, mas que eu a suspenda ao máximo e seja capaz de compreender uma concepção mais original: a concepção e o olhar que as próprias crianças têm sobre ser criança. A cada ida a campo, perguntava-me como, para além das entrevistas, eu encontraria respostas. As duas perguntas feitas por Geertz naquela sua citação, tornaram-se parte do direcionamento que dei às observações.

O jogo, o brinquedo, a atividade lúdica e o faz-de-conta são elementos que marcam, em sua maioria, o modo de vida das crianças presentes no lugar. Diferenças de modos de vida estão presentes. Os diversos objetos e materiais presentes no espaço, o próprio espaço, brinquedos, são os intermediários, além da criatividade (o pensamento, a imaginação), desse modo de viver. Com algumas diferenças entre elas, inclusive do ponto de vista cultural, elas interagem entre si, compartilham, constroem significados a partir de suas experiências no mundo.

A primeira vez que avistei algumas das crianças reunidas, eu me deparei com cinco delas, sentadas no chão do quintal da casa da mãe de uma delas, por vezes levantando e correndo uma atrás da outra, manuseando terra, farinha e um pouco de água. Estava fazendo comida segundo eles, comida de mentira. É o faz-de-conta. É como se fosse um bolo de verdade. Mas, além de comida a farinha também era arremessada contra o outro, sob risos e gargalhadas. Os pacotes de farinha foram pegos por eles no “lixão” e no “aterro”, segundo eles. A descoberta desses pacotes de alimentos acontece quando um adulto ou mesmo uma criança que está no espaço de depósitos avisa ou se aproxima com tais. Sabendo, eles vão até lá pegar.

Robinho é um menino que costuma produzir suas brincadeiras com alguns dos objetos que estão perto de sua casa, na rua e no fundo dela. Os objetos vão emergindo na sua percepção durante a montagem do “brinquedo”. Assim, a produção do brinquedo não ocorre com “peças” ou materiais específicos pré-estabelecidos, como se fosse uma caixa de brinquedo que se acabou de abrir, mas acontece com os objetos e materiais que ele percebe ao seu redor. Num desses momentos, em uma de minhas idas, eu o vi montando um carro, como ele me mostra, feito com uma cadeira de plástico (que geralmente clubes colocam na beira da piscina),

duas latas de tinta com cimento seco dentro e dois pneus (um de carro e um de bicicleta), ambos são as quatro rodas do carro, além de uma caixa de madeira que representa a porta.

Messi gosta de andar pelo quintal com seu estilingue, um objeto feito de madeira, elástico e um pedaço de couro. Ele caminha entre uma árvore e outra do seu quintal, ao redor delas (do que as crianças denominam de “pé de manga”), olhando para cima e, por vezes, para, segura seu estilingue e com uma pedra presa no couro ligado ao elástico ele arremessa em direção ao topo das árvores. Eu pergunto: “*Ei, Messi, o que tá fazendo?*”. O garoto permanece em silêncio com a minha pergunta. Seu silêncio transmite algo que depois se expressaria. Se eu não o tivesse visto e estabelecido um diálogo com ele talvez não entenderia nunca.

Eu: “Procurando manga?”

Messi: (Em silêncio balança a cabeça para um lado e para o outro, fazendo um sinal de negativo ou de “não”).

Eu: “Tá procurando passarinho?”

Messi: (Em silêncio balança a cabeça para cima e para baixo. Dessa vez é um sinal de positivo. É um “sim”).

Aquele silêncio representava a estratégia de não fazer barulho (evitando mostrar e dizer que estava caçando passarinho), ao mesmo tempo que representava um silêncio na espera de um possível julgamento de minha parte, por estar numa atividade onde sua intenção é acertar pássaros. Embora tenha essa intenção, para Messi, o que está em jogo é mais o desafio de acertar, de quem consegue acertar. Desafio este feito com seu irmão mais novo: “*Minha vez agora. (pausa). Quase!*” (Messi).

A época de mangas começa por volta do mês de novembro, com mais intensidade no mês de dezembro. A fruta é apreciada por todos: adultos, adolescentes e, especialmente pelas crianças, desde as mais novas às mais velhas.

Cada um à sua maneira, sai à procura de manga. A casa de Messi e de Clara têm por volta de três ou quatro pés de manga no quintal. Assim, eles encontram tanto no pé (dependurada na árvore) quanto no chão, com menos deslocamento. Outras crianças como Fernanda e Maria Luíza saem para catar e pegar manga e às vezes dirigem-se até a casa daquelas crianças:

Maria Luíza: “Pode pegar manga?”

Clara: (depois de um breve silêncio). “Pode, Maria Luíza. Pode pegar”.

Maria Luíza e Fernanda vão pegando as mangas espalhadas pelo chão e aquelas que estão em lugares que elas alcançam no pé. Elas colocam as mangas na sacola que carregam e que deixam no chão enquanto pegam. Caminham pelo quintal e saem para procurar mais em

outros lugares. Afastando das casas, encontram outros “pés”. Elas escolhem suas mangas: pegam do chão, olham, joga de volta, pega outra, olha, coloca na sacola. Ao final, enchem até o final da sacola e voltam em direção a suas casas. Na volta para casa, escolhem uma manga para chupar. Ao lado de casa, deixam o saco no chão e sentam ao lado. A solidariedade está presente principalmente no relacionamento entre as crianças. Algumas crianças se aproximam, como Carlos, Robinho e Rafael, além da mãe de Fernanda. Elas oferecem às crianças, que pegam uma e sentam ao lado.

A minha presença (cotidiana) é notada pelas crianças. Paulo, puxando com uma mão o que ele denomina de “carrinho”, convida-me para ir com ele em alguns lugares: “*vamos comigo ali*”. Assim, saio para acompanhá-lo em suas andanças pela região. Minha disponibilidade, expressa nas minhas posturas de acompanhar as crianças nas suas atividades, dá abertura para que elas frequentemente me peçam para que eu faça parte do que elas fazem, como é o pedido de Paulo para que eu empurre o carrinho no qual ele está montado: “*empurra pra mim*”, “*empurra até ali*”. Isso acontece algumas vezes e paramos onde ele diz ser a casa da mãe dele: “aqui é a casa da minha mãe”.

As crianças estão sempre em movimento, com brinquedos ou com a combinação de circunstância e criatividade. As circunstâncias aparecem ao longo do dia, são as situações com as quais as crianças se deparam. Robinho e Mateus, vão até o aterro acompanhando seu pai numa atividade. Carlos, menino de 3 anos também está presente. Leandro vai recolher algumas barras de ferro que, segundo ele, são para ajudar um filho mais velho. Os meninos vão com o pai e o ajudam a retirar as barras de ferro, empurrando-as de um pequeno barranco para o chão, onde seu pai, com um martelo, vai separá-las do cimento. Ao lado, os meninos encontram um barranco, que eles usam para escorregar. Depois de algum tempo, encontram no meio das objetos, alguns pedaços de isopor e passam a utilizá-los para sentar em cima e escorregar. Logo depois, eles avistam pedaços de madeira e os enfiam nos pedaços de isopor atravessando-os. “*Isso aqui é para colocar o pé*”. Essa é a criatividade da qual falo, diante do espaço, dos objetos e da situação.

O lugar, o espaço e os objetos desse meio se conectam no percurso e nas ações dessas crianças. Eles riem quando um “capota”. “*Capotô*” é palavra utilizada por Robinho quando um dos meninos caem do isopor. A descida também é controlada, tem uma regrinha de um deles: não é possível passar os três de uma vez no espaço do barranco. No máximo dois. “*Vai! Depois eu vou*”, diz Mateus para seu irmão. A conversa entre eles alterna entre gestos e falas. Os gestos, como ficar parado no momento que o outro vai descer o barranco significa que

vai esperar o outro descer para que depois desça, para que não trombem ou atrapalhe a descida um do outro.

Para a pergunta que faço “o que vocês estão fazendo?”, uma resposta de Robinho é dada: “*Estamos escorregando*”. Não é sempre que minha pergunta relacionada ao que elas estão fazendo é respondida com “*estou ou estamos brincando*” e isso diz de um processo que é o de designação das atividades infantis como brincadeiras por nós, pelo mundo adulto, pelas pessoas que estão de fora da atividade.

Figura 7 – Meninos escorregando



Fonte: Autoral, 2017.

A expressão “brincar” ou “brincando” é utilizada pelas crianças para expressar algumas atividades, como jogos e brincadeiras (“pega-pega”, “esconde-esconde”, “casinha”), além de ações que envolvem brinquedos, como bola e carrinho. De um modo geral, acontecimentos presentes, em desenvolvimento, são descritos considerando o que eles estão fazendo no agora.

Com um avião e um carro de brinquedo, algumas crianças imaginam e encenam uma vivência. Robinho, com um carrinho de brinquedo na mão, faz com as duas mãos, uma estrada no chão de terra, ao redor de um pequeno monte de areia. Com alguns objetos de madeira, ele cerca um espaço. É sua casa. Uma pequena frase é dita: “*Estou trabalhando, minha*

namorada vai chegar. Rum! Rum! Ah! Bati”. Nesta mesma situação, onde Robinho brinca, Rafael se aproxima com um avião, também de brinquedo na mão, emitindo um som pela boca representando o som do avião e se junta a Robinho. Esta relação construída por estas duas crianças se repetiu outras vezes. Tal fato se manifesta e me permite perceber a ocorrência da brincadeira compartilhada, sem a interferência do adulto, e a evidência de uma construção coletiva e ativa das diversas atividades lúdicas que vão acontecendo no decorrer das vivências cotidianas e das situações que sem previsão vão surgindo.

Em outro dia, as atividades giram em torno de uma novidade do dia: uma piscina. “*Meu pai fez uma piscina lá em casa*”, disse Robinho quando me avistou. “Estamos nadando” é a expressão que ele define para mostrar o que estão fazendo na piscina. A piscina é feita de plástico e pode ser encontrada em lojas da cidade (eu sei porque tive uma semelhante quando eu era criança). A piscina deles é aberta e colocada no chão. A água que enche a piscina vem da ligação (feita por Leandro) de uma mangueira e um tambor de água. A água é escura e as crianças levam brinquedos como carrinho e aviãozinho para a piscina. Poucos minutos depois, Robinho desafia os outros meninos – Mateus, Carlos e Rafael: “Vamos ver quem fica mais tempo sem respirar?”. Os meninos entendem que debaixo d’água não é possível respirar e por isso se torna um desafio. Um deles conta o tempo e os outros mergulham. Isso vai alternando entre eles com o pedido espontâneo: “*deixa eu ir agora*” (Rafael); “*Eu conto*” (Robinho).

Assim, parte das crianças estão produzindo suas brincadeiras, seus brinquedos, com os recursos (objetos, materiais, brinquedos) que o espaço físico e as circunstâncias oferecem, inclusive pelo cotidiano de depósitos realizados pelos caminhões e pelas caçambas. Esta produção, embora com os instrumentos que o mundo fornece, indica a concretização do ser ativo e criativo que essas crianças são e não apenas passivas, no sentido de agirem apenas a partir dos ordenamentos e dos enquadramentos do mundo adulto e da disciplina escolar.

Elas também brincam de “pega-pega”, de “esconde-esconde”, de “elefante colorido”, de peteca, de “polícia e ladrão”. O pega-pega acontece de vários jeitos: um começa por espontânea vontade para encostar a mão em alguém e os outros correm para não serem pegos. Quem é pego passa a ser aquele que deve pegar os outros. No acontecer da brincadeira, algumas crianças pedem para que peguem elas para que elas possam ser o “pega”. Do outro jeito, todo mundo pega todo mundo. A escolha é pessoal de quem irá pegar. As brincadeiras têm aspectos diferentes de regras e autonomia, num processo que é espontâneo, mas também falado e discutido.

A brincadeira de polícia e ladrão, durante seu acontecer, mostrou que as relações das crianças produzem uma familiaridade com as linguagens que eles veiculam e que tornam,

portanto, a brincadeira possível. É um aprendizado, inclusive, para adolescentes que não estão inteirados e não participam das interações das crianças com outras crianças, sejam primos ou amigos, neste caso.

Próximo à casa de uma das crianças, um barulho se fazia perceptivo. Logo depois desse estranhamento que tive: “O que foi isso?”, uma adolescente de 12 anos chega até mim e diz: “os meninos estão brigando”. O propósito de entender o que ocorria me fez ir até onde eles estavam. Próximo, avistei as crianças correndo dentro da casa e uma conversa emergiu:

Eu: “O que estão fazendo?”

Ramirez: “Estamos brincando de polícia e ladrão”.

Mateus: “É”.

Mc Gui: “De polícia e ladrão”

Ramirez: “É assim ó. A gente fica atrás da porta segurando a porta para elas não entrarem”.

Neste momento, as meninas gritam e continuam ou dão início à brincadeira:

Mc Gui: “Abre a porta, abre a porta”.

Bruna: “Abre essa porta”.

Ramirez: “Não vamos abrir não”.

Mateus: “Nãã, nãã”.

As falas dos meninos e das meninas se sobrepõem, situação na qual não se pode entender muito bem o que cada um deles fala. Enquanto eles verbalizam, as meninas batem na porta com as mãos ao mesmo tempo que as empurram com os pés. Os meninos seguram com as mãos para que a porta não abra e elas entrem. Sem avisar, os meninos abrem a porta e começam a gritar: Ramirez: “Ái, ái”; Mateus: “Ái, Ái”.

Os meninos verbalizam e mostram expressões faciais de dor, no momento em que as meninas batem neles. Esse bater é calculado. Elas simulam tapas e chutes e os meninos, por sua vez, colocam as duas mãos com os dedos entrelaçados uns nos outros, das duas mãos, atrás da cabeça, momento no qual, as meninas pegam-nos pelo braço e vão caminhando para fora da casa. Assim, entendi porque aquela adolescente de 12 anos me disse que as crianças estavam brigando. Estar familiarizado com a brincadeira, com a linguagem de cada um, permite às crianças entender o significado de cada gesto, de cada expressão física, de modo que a brincadeira se faça brincadeira.

O elefante colorido é uma brincadeira que é vivida coletivamente. Não é possível brincar sozinho. As crianças brincam predominantemente na rua que passa por todas as casas do lugar. Espontaneamente, uma criança começa: “Eu começo” (Mc Gui). Quem começa diz:

“elefante colorido”. Prontamente, as outras crianças reagem dizendo (todas ao mesmo tempo, na maioria das vezes): “Que cor?”. Esta pergunta é respondida por “quem começa”, o qual diz o nome de uma cor de sua escolha ou uma referência a uma cor. Logo depois de falar o nome da cor, ela corre em direção às outras crianças que estão na brincadeira, com o objetivo de encostar a mão em uma delas, antes que as crianças encostem a mão em qualquer objeto ou roupa de alguém que seja da mesma cor dita. Se a criança é pega, ela quem começará novamente a brincadeira dizendo “elefante colorido”. Se nenhuma delas for pega, quem começou repetirá.

As cores ditas variam: vermelho, amarelo, azul, verde, rosa. A criança que escolhe a cor tem seus olhares dirigidos para os arredores, para as roupas das outras crianças, para o chão, para objetos próximos. Entendi os olhares vivenciando a brincadeira e a observando algumas vezes. As cores também aparecem nas expressões: “cor de árvore”, “cor de folha”, “cor de ferro”, e todos correm em direção ao ferro, às folhas e às árvores.

O “esconde-esconde” é outra brincadeira que não é desenvolvida solitariamente. Minha proximidade mostra que as brincadeiras geralmente têm no mínimo três crianças. De maneira geral, o esconde-esconde tem nele uma espontaneidade para quem inicia na função de “quem conta” e no início da própria brincadeira.

Fernanda: “‘Bora’ brincar de esconde-esconde”.

Maria Luíza: “Vamos”.

Paulo: “Eu conto”.

Mateus: “‘Bora’”.

Robinho: (Silêncio).

Rafael: (Silêncio).

Carlos: (Silêncio).

A criança que conta, conta até 10, na ordem crescente dos números, começando pelo número 1. Ela conta escondendo ou tapando seus olhos, com a cabeça encostada numa árvore ou num poste na beira da rua. Com as mãos e os braços ela envolve a cabeça de forma que mostra que ela não está enxergando nada. Enquanto uma faz a contagem, as outras crianças correm para esconder. Elas escondem atrás das árvores, atrás das casas, dentro das casas, para que não sejam vistas. Terminada a contagem, a criança que a faz sai de sua posição e vai procurar as que estão escondidas. As crianças vão saindo de onde estão e correm até o lugar de contagem. Se elas encostam a mão neste lugar, elas estão “salvas” (não será aquele que contará para os outros esconderem). Se quem conta avista alguém, corre até aonde estava fazendo a contagem e diz: “um, dois, três, Robinho”, por exemplo. Assim, é Robinho que fará a contagem.

Figura 8 – Pulando corda



Fonte: Autoral, 2017.

Alguns brinquedos ou objetos como uma bola, uma corda e uma peteca são exemplos de veículos a partir dos quais as crianças interagem, conversam e discutem.

O pular corda e um jogo de peteca apresentam interação e diálogo. Com a corda, eles vão alternando entre quem faz a corda rodar 360 graus e quem pula no momento em que a corda chega próxima aos pés. *“Bate a corda assim”* (Paulo); *“Agora é minha vez”* (Robinho); *“Espera a corda chegar, Paulo”* (Robinho). Assim, eles conversam, fazem pedidos um para o outro. Eu me aproximo e, assim, sou convidado a bater a corda, de modo que a forma de pular muda. Entre recusar e aceitar o convite, desta vez, eu aceito entrar em interação com as duas crianças e passo a bater a corda junto de uma delas enquanto outra pula. As exigências continuam as mesmas: *“pode girar mais rápido”*, pede Robinho.

Um jogo com peteca é conversado: elas discutem as regras, dão a oportunidade para quem não pegou na peteca: *“São três cortes”*, *“é no terceiro”*, afirmam Messi e Mateus, respectivamente. *“Não é não, são quatro”*, responde Bruna. E assim eles definem: serão três. Dividem os times, solidarizam-se com quem ainda não teve a oportunidade de pegar na peteca: *“joga pra ela”*, *“joga pra Paulo”*, afirmam Ramirez e Bruna, respectivamente. Nesse jogo, a peteca é rebatida duas vezes até que a terceira rebatida deve ser em direção a outra criança para que ela saia do jogo. Com a mesma peteca, brincam de outra coisa: o jogo tradicional. Dividem

os times: três contra três. Duas crianças fazem a marcação na rua de terra. Uma utiliza uma vassoura para fazer as linhas da quadra, outra pega um pedaço de mangueira próxima à cerca e marca a linha de fundo do seu campo. Os recursos para a construção do espaço surgem diante das necessidades da brincadeira, da percepção das crianças do espaço ao redor e da imaginação.

A minha presença tem certa influência na relação de alguns adultos nas atividades das crianças. No acontecer das atividades, as crianças correm, conversam, manuseiam objetos, assim como caminham pela rua e pelos espaços da região. Na minha presença, os adultos, especialmente os pais das crianças, quando estão próximos, agem com posturas diferentes. Isso, percebi a partir das distâncias com que eu observava as crianças. De longe, as interferências são ausentes. Perto, observada minha presença, as crianças são por vezes interrompidas. Margarida, mãe de Mc Gui, na minha presença, a todo momento interrompe qualquer atividade dela e das outras crianças que estiverem no quintal da casa dela ameaçando bater nelas. As observações: “*vocês estão gritando demais*”, “*que bagunça é essa aí?*”, “*desse daí menino*”, “*Não vai lá não*” eram comumente ditas pelos adultos quando eu estava próximo. A minha presença no cotidiano, incluindo a explicação do meu trabalho, fizeram com que as interrupções sob minha presença fossem menos frequentes, embora ainda presentes. As crianças, por sua vez, reagem de diversas maneiras: param o que estão fazendo; se estão correndo, começam a andar; explicam o que estão fazendo (o motivo): “*estou fazendo bolo, nós achamos lá*” (Mc Gui), “*Foi ele que começou*” (Mateus se referindo a Robinho); negociam a duração: “*rapidinho*” (Paulo), “*vou lá pegar manga e volto*” (Maria Luíza); ou se distanciam do espaço para continuar.

3.5 – O que é ser criança?

Todas as crianças do lugar, inclusive as que foram centrais nesta pesquisa, caminham pela rua, pelas casas uns dos outros, pelas árvores, pelos entulhos e materiais despejados em seu espaço. Umas mais e outras menos. Este tópico não contém descrições intensas e apuradas sobre suas atividades, comportamentos e afazeres, pelo fato de se constituir como uma “pausa” no cotidiano para que pudessem responder às minhas questões.

A palavra “criança”, ao ser incluída em alguma frase ou pergunta ocasiona duas questões. A primeira surge do fato de que é necessário saber o que a palavra em si significa, para que se possa falar sobre ela ou nela se reconhecer. A escolha do termo “criança” em algumas perguntas que fiz às crianças entrevistadas se deu na medida em que entendi que tal termo permitiria

respostas que apontassem no sentido do significado de ser criança para elas. A outra questão é que, sabendo seu significado, é possível se reconhecer nela ou não, da mesma forma que é possível dizer sobre seu significado a partir do que os outros dizem, a partir do que a própria pessoa faz ou através das duas possibilidades combinadas.

Longe de pretender enquadrá-las somente dentro de uma categoria definida por uma palavra, pois sendo criança ela também pode ser filho, filha, tio, tia, aluno(a), amigo(a), entre outras identidades, inclui antes da pergunta referente ao significado outra pergunta cujo objetivo é entender o reconhecimento ou não de cada uma das crianças dentro da palavra ou do conceito “criança”. Portanto, antes de saber “o que significa ser criança” é preciso compreender se elas se consideram crianças. A minha pergunta: “Você é criança?” foi respondida por todos com: “sim” ou “sou”.

Embora houvesse a possibilidade de que tais respostas fossem marcadas por falas que indicassem o que os “outros” (pais, parentes, moradores, adolescentes, escola) definem e dizem para elas o que elas são, a pergunta “*O que é ser criança*”, seguida por outras perguntas associadas às respostas e também contendo o termo criança, produziu um conjunto de falas a partir das quais é possível entender o que elas concebem.

Eu: O que é ser criança?

Clara: Se divertir, brincar.

Messi: Brincar.

Mc Gui: “Brincar, brincar de skate, estudar. Ah, mas o adulto também estuda, mas o adulto tem que copiar muito, eu não”.

Bruna: “Divertir, brincar”.

Robinho: “Ah. Não sei. Brincar?”

Maria Luíza: “Brincar”.

Fernanda: “Brincar, crescer”.

Eu: Crescer como?

Fernanda: (silêncio)

As crianças utilizam predominantemente a palavra brincar para expressar suas compreensões do que significa ser criança. Elas entendem que o brincar pertence à infância, ao ser criança. Além disso, suas falas demonstram que suas concepções em relação ao ser criança se entrecruzam com o fazer e o agir. Cada dia presente, olhando e escutando, aproximando-me, às vezes, com a tentativa de estabelecer o mínimo de interrupções, entendi que suas atividades diversas, em casa, na rua de casa, na casa de um parente ou amigo e até mesmo na escola, são

expressas na maioria das vezes pelo lúdico, pelo brincar, que marcam a convergência entre o que elas fazem e o significado dado por elas para o “ser criança”.

Respostas à pergunta “O que criança faz?”, que fiz após a manifestação de todos na pergunta anterior, mostram, entre outras interpretações possíveis, que cada um diz de si ao dizer de uma etapa da vida que elas são: criança.

Eu: O que criança faz?

Clara: “Brinca”.

Messi: “Brinca”.

MC Gui: “Brinca, estuda, come”.

Bruna: “Brinca, dorme, estuda, arruma o cabelo, maqueia, passa batom”.

Eu: “Você faz isso tudo?”

Bruna: “Faço”.

Robinho: “Brinca de carrinho, anda de bicicleta”.

Maria Luíza: “Brinca de pular corda, brinca de casinha, de esconde-esconde”.

Fernanda: “Brinca, ajuda a mãe a arrumar a casa”.

A convergência entre o brincar, o estudar, o dormir, o comer, e o que elas realizam no seu cotidiano é uma interpretação que reúne alguns elementos. As questões “O que é ser criança?” e “O que criança faz?”, marcam a possibilidade de as crianças se reconhecerem como o sujeito das duas frases e responderem a partir de si, deixando de lado vivências alheias, da mídia.

Messi não tem televisão em sua casa, nem celular. Os momentos que assiste ao televisor (ou à TV) são quando seu primo mais velho, que mora há duas casas da sua, convida-o para ver. Os convites acontecem a partir de seu primo, geralmente para ver filme que está passando. Robinho tem relação parecida, embora diferente. Não há televisão em sua casa e não o vejo na casa de outra pessoa da região. Segundo ele: “*Eu assisto televisão quando eu vou na casa da minha tia ou do meu irmão*”. As casas de seus parentes são em outro bairro da cidade. Mc Gui têm televisão em casa, gosta de um programa que passa depois que ela chega da escola. Em conversa com ela, pouco antes de as crianças retornarem da escola, ela diz: “*Eu não conheço muita coisa fora daqui. Só quando vou com meu pai comprar alguma coisa quando ele chega à noite, depois da aula*” (Mc Gui).

Os relatos das crianças e o que é vivido por elas permitem que as linhas do significado de ser criança e de atividades feitas e vividas entrem em convergência. Suas vivências cotidianas, marcadas pela permanência, na maior parte do dia (durante os seis meses

que estive presente), em suas casas ou nos espaços próximos, assim como pela ida à escola em horários para ir e para voltar, fazem com que as primeiras referências, a partir das quais elas falam de significados, sejam suas experiências, seus afazeres.

3.6 – As crianças e a escola

Eu soube pela primeira vez que as crianças frequentavam a escola através de um senhor (que conheceria mais tarde) logo nas minhas primeiras idas ao lugar. Segundo ele, Leandro, as crianças vão para a escola na parte da tarde e voltam por volta de 17h30min. Neste dia, por volta das 15h, algumas crianças não havia ido para a escola.

Na época das aulas, o movimento e o trânsito de crianças pela rua e pelos espaços do lugar acontecem de modo menos frequente do que no período das férias.

Em dias de aula (de escola), pela manhã, as crianças, de um modo geral, ficam nos quintais das casas ou dentro de casa. Às vezes se dirigem para casa de outra criança. Elas brincam de casinha, de carrinho, com terra. Algumas assistem à televisão, outras não, por não terem. Mais tarde, no aproximar do horário da escola, elas tomam banho, ficam prontas e esperam o ônibus que passa.

As crianças estudam em escola estadual e o que elas chamam de ônibus é o transporte escolar que as levam para a escola. Estar presente durante uma sequência de dias junto das crianças me fez vivenciar alguns momentos singulares, que escapam daquilo que está programado para ocorrer e mostram a realidade no seu acontecer. Num sábado, em tempos de escola, algumas crianças (duas que residem no lugar e uma que estava com sua mãe naquele dia) se arrumavam para ir à escola, com a ajuda de irmãos mais velhos e suas mães.

Eu: Para onde vocês estão indo?

Mc Gui: Para a quadrilha.

Eu: Que horas?

Mc Gui: Quatro horas. O ônibus vem buscar a gente três e meia.

As horas passam e as crianças estão todas prontas, arrumadas, paradas numa sombra de uma árvore na beira da rua, junto de suas mães e tias, esperando o ônibus chegar. O atraso do ônibus é sentido por Mc Gui, que chora com a situação.

Eu: Por que você está chorando?

Mc Gui: O ônibus ficou de buscar a gente e tá atrasado. Ele não vai vir mais. Você leva a gente?

A vida como ela é de fato, para além dos livros e das expectativas, aliada ao “de perto” que a observação participante possibilita, assim como a minha postura de pesquisador, a partir da qual me coloquei para entender as vivências das crianças, tudo isso me fez enfrentar questões ilustradas na pergunta que uma menina me fez e que (para ela) exigia de mim uma resposta mais do que a de um pesquisador.

Eu: “Você já perguntou se alguém pode levar vocês”

Mc Gui: “Já. Falei com minha mãe.”

Por fim, o tempo passou e o ônibus não chegou às 16h. Um homem, tio das meninas, ligou seu carro para levá-los (7 pessoas), entre mães, tias e filhos. Segundo Margarida, a escola fez contato no dia anterior dizendo que iria buscar as crianças para a quadrilha. A ausência do transporte é também situações com que as crianças têm que lidar no dia-a-dia da vida na região. Não é a primeira vez que o ônibus da escola não chega para buscá-los. Messi fala sobre isso, no momento em que, numa manhã, por volta das 9h.

Eu: Vocês vão de que pra escola?

Messi: De ônibus?

Eu: Todos os dias?

Messi: Sim.

Eu: O ônibus já faltou algum dia?

Messi: Já.

Eu: O ônibus avisa?

Messi: Não.

Eu: E o que vocês fazem?

Messi: Quando passa de meio dia e quarenta e a gente vê que tá ficando tarde, vamos de carro. Ou meu pai ou meu avô leva a gente de carro.

A ida das crianças para a escola provocava-me alguns questionamentos sobre a vivência delas na instituição. Embora eu pudesse realizar uma pesquisa mais aprofundada, indo à escola para entender a dinâmica de chegada e saída, além das atividades feitas, o objetivo era o de perceber a dinâmica das crianças com o lugar onde moravam e entender suas vivências a partir de suas próprias falas.

As falas das crianças demonstram, ao evocarem da memória, diferentes atividades que fazem na escola:

Eu: O que você faz na escola?

Clara: Copio um texto, de um a 10. Copio um texto grande. Eu tenho aula de educação física. O nome dela é X (nome ocultado por questões de sigilo). Tem vôlei.

Messi: “Copio, copio muita coisa, como lanche. Copio de um a 100. Eu também tenho aula de educação física. Tem vôlei, tem peteca, futebol”.

Mc Gui: ‘Quando a gente chega tem uma oração. Segundo, entra pra sala.

Bruna: “Estudo, como, brinco, aprendo. É. Tem oração. Todo mundo.

Mc Gui: Terceiro, fica copiando. Tem exercício assim ó, tem pega-pega”.

Bruna: Quarto, saio para o recreio. Tem aula de educação física. Tem bola, queimada.

Robinho: “Estudo, brinco, lancho.

Maria Luíza: “Brinco. Tem recreio. Como lanche. Vou pra sala”.

Fernanda: (não frequenta mais a escola).

Eu: - Quando você estava na escola, o que você fazia?

*Fernanda: “Eu brincava. Brincava de casinha. Lá tinha casinha”. (pausa)
“Você esqueceu de perguntar o que a gente comia”.*

Eu: O que você comia na escola?

Fernanda: “Comia lanche. Tinha biscoito, pão. Eu achei dinheiro uma vez na escola”.

A escolarização da infância, inclusive através de aspectos legislativos, marca algumas das atividades destinadas às crianças. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “Lei de diretrizes e bases da educação nacional” (LDB), estabelece as diretrizes, os princípios, as bases, os direitos, os deveres e os acessos para a educação de crianças, jovens e adultos.

No título “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” da mesma lei, é normatizado que a garantia da educação escolar pública é um dever do Estado e sua efetivação se dará diante: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...] X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade; (LDB, 2017, p. 9-10).

A rotina e a disciplina exigida pela escola (horários, atividades) são apontadas pelas crianças. A escola, no Brasil, hoje, é uma instituição onde a presença e a matrícula são obrigatórias e com horários programados, matérias escolares predefinidas. Dentro deste enquadramento, o jogo e a brincadeira são lembrados, assim como a hora do recreio, com a presença do lanche. As brincadeiras entre as crianças aparecem tanto ao falar da escola quanto no cotidiano vivenciado na região pesquisada (na rua, nos quintais de suas casas, durante suas caminhadas, próximo às árvores, no local de depósito de materiais e objetos). As crianças

conversam, discutem, negociam, aprendem umas com as outras. A escola não é o único local de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Dorme a cidade
Resta um coração
Misterioso [...]”.*
(Chico Buarque – Minha Canção)

Pesquisar é um desafio. Um desafio que se complexifica quando está em jogo pessoas, sujeitos, crianças. Um desafio quando o pesquisador é você, sou eu, quando a pesquisa nos coloca frente a frente com a realidade e esta realidade exige um posicionamento que não está nos livros, nos cadernos ou nas notas de rodapé.

Esta pesquisa fez-me produzir conhecimento na medida em que aprendi com o vivido, com o que era antes desconhecido (mesmo não podendo dizer que conheço, pois, a realidade e o cotidiano, embora comecem a parecer familiar, são muito amplos e com horizontes e elementos percebidos com olhares não postos para tais).

Observar, escutar, anotar, foram esforços múltiplos para a realização de uma descrição que atingisse os objetivos da pesquisa. Mas, a partir daí, precisei lidar com algumas consequências do meu trabalho de campo, que tornaram inevitáveis: ser olhado, ser observado, ser questionado. Entre uma pergunta e uma resposta, há uma espera de que haja um posicionamento, uma palavra. Há posturas, posicionamentos e respostas que precisavam ser dados naquele momento e eu os dei. Pesquisar, realizar um trabalho antropológico nos coloca em situações nas quais não temos tempo para ler ou para recorrer a um texto sobre antropologia ou sobre observação participante. Tais situações me apontaram a necessidade de leituras prévias, anteriores às minhas idas a campo, tendo em vista que, embora não buscasse respostas, precisava estar mais atento ao trabalho antropológico. Esta preparação para a ida a campo se tornou necessária para revisar e refletir sobre o direcionamento que o meu observar, meu escutar e meu anotar precisavam adquirir, mesmo compreendendo que a preparação para uma pesquisa etnográfica jamais seja completa e por entender que o vivido reserva suas particularidades e singularidades. Afinal, cada pessoa é única. Assim, cada ida a campo reservou vivências diferentes, por mais que começassem a parecer familiar, pela convivência, pela rotina e pelas visitas cotidianas.

A primeira dificuldade da pesquisa emergiu mesmo antes do início do trabalho de campo: a denominação da região. O conhecimento de que viviam crianças morando no antigo

aterro municipal era uma questão. Como era possível? Mas é uma questão social: o nome que é dado, assim o é pelas pessoas de fora, pois, o “aterro” ou “lixão” é uma referência a um espaço, a um serviço que envolve a coleta doméstica do que ficou comumente chamado de lixo, fazendo referência aos restos, ao descartável, ao descartado. Por que colar o nome do espaço desses depósitos ao lugar onde essas pessoas moram e vivem? Elas não moram dentro, elas moram próximo.

Esses nomes socialmente construídos chegam aos ouvidos das crianças e, unidos a um modo de vida marcado por percepções, sensações, atividades e relações interpessoais predominantemente realizadas no local onde moram, tornam-se as únicas referências a partir das quais elas denominam o lugar onde vivem. O significado e a utilidade que os objetos têm e vão adquirindo para as crianças também dão os contornos da relação destas com aqueles. Estratégias para sobreviver também são construídas no cotidiano das atividades realizadas por todos, na medida em que cada situação vivida permite aprender sobre os espaços, sobre o ambiente, assim como sobre linguagens, rotinas e amizades.

As relações entre as crianças, de modo especial, concretizam essas possibilidades de construção: de brincadeiras, de amizades, de familiaridade, de interação, de se divertir, de desafiar, de negociar, de haver com os conflitos, de expressar solidariedade. Uma gama de vivências que, por sua amplitude de proximidades, intimidades, tempos, não podem ser todas descritas e interpretadas. A duração de uma pesquisa como a minha, considerando seus objetivos, deixa para trás elementos para que, quem sabe, pesquisas ou até mesmo intervenções futuras sejam desenvolvidas.

As crianças mostram que elas não são apenas seres em desenvolvimento, marcadas principalmente pelo que lhes faltam. Elas agem sobre o mundo, têm exigências, cumprem deveres que lhes são postos, estabelecem relações de amizade, compartilham linguagens, alimentos, têm sentimentos, caminham em busca de comida e de sobrevivência. Elas mostram que estão no momento presente.

Teorias e definições fazem parte de um processo de compreensão das crianças e da categoria infância, utilizadas para a garantia de serviços, programas de estado, práticas específicas voltadas aos públicos infantis, contudo, não dão conta de apreender todas as particularidades e especificidades da realidade vivida. Por isso, a palavra infância precisa ser lida e discutida no seu plural: infâncias, por serem diversas.

A escrita dos capítulos 2 e 3 apontaram para algumas ausências sentidas: as ausências dos olhares do município, do Estado, da federação. Essas ausências não significam a exigência ou o pedido por aqueles modos de olhar a criança brasileira dos séculos XIX e XX,

marcados pela institucionalização e pelo aprisionamento. As ausências sentidas são aquelas que garantem os direitos. Vê-se apagado o famoso “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), de 1990, que estabelece uma série de direitos com relação ao lazer, à cultura, ao esporte. O artigo 59 do referido estatuto aponta: “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer, voltadas para a infância e a juventude” (BRASIL, 1990b). Mas, como fica o acesso dessas crianças a estes direitos? Esses questionamentos são válidos para a vida dos adultos da região, não somente para as crianças. Relatos dos adultos mostram o sentimento de desigualdade vividos por eles.

Atividades, serviços e estratégias infantis fazem parte do cotidiano das crianças e, diante do amplo horizonte de significados que aquelas podem ter, compõem, inclusive, as estratégias de sobrevivência e as estratégias do “resistir”: resistir em ser negligenciadas, em ser despejadas, em ser descartadas.

REFERÊNCIAS:

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.17-36.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Licia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n. 26, p. 3-37, 1988.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2014. 196p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p.1-16, 2009.
- BRASIL. Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 nov. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>
- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 jul. 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>
- CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2013.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, 2013.

DELGADO Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd–GT de “Educação infantil 0 a 6 anos”**, v. 6, 2005.

DO RIO CALDEIRA, Teresa Pires. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 47, p. 155-76, 1997.

DOS SANTOS, Marco Antônio Cabral. Criança e criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 210-230.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre**: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da Monarquia para a República. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1959.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infancia**. Madrid: Síntesis, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/RJ: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, Lisandra Ogg. Questões particulares da infância na complexidade social. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (Orgs.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015, p.123-144.

GRIGOROWITSCHS, Tamara et al. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 33-54, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

IVO, Anete Brito Leal. A periferia em debate: questões teóricas e de pesquisa. **Caderno CRH**, v. 23, n. 58, p. 09-15, 2010.

JAMES, A; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood – contemporary issues in the sociological study of childhood**. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p.323-348.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto/CEDHAL, 1991.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, J. G. C; DE LUCCA TORRES, Lilian. **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2008, p.12-53.

MARCHI, Rita de Cássia. As crianças “de rua” como problema hermenêutico: a infância não reconhecida. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (Orgs.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015, p.261-280.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 1955.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.37-54.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. 186 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PANISSET, Maria Leticia Melo. Vivendo e aprendendo em duas pré-escolas no Brasil: entendendo as concepções de Pedagogia de crianças pequenas que vivem na pobreza. In: CRUZ,

Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2013, p.347-375.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 1997, p.33-73.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, p. 137-162, 2002.

REIS, Magali. A construção sociológica da infância. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (Orgs.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015, p.167-190.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco J.; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011a

_____. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011b

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco J.; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011c.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTANA, Ana Flávia de Souza. 2006. Tendo a rua como casa: ensaio etnopsicológico com crianças. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2006.

SANTOS, Andréia Mendes dos. **Sociedade do consumo: criança e propaganda, uma relação que dá peso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

- SANTOS, Milton. **Manual de geografia urbana**. 3^a.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7^aed. São Paulo: Contexto, 2013. 444p.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, v. 112, n. 1, p. 7-22, 2001.
- SIROTA, Régine et al. Da sociologia da educação à sociologia da infância. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 562-571, 2011.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983, p. 01-22.
- TUAN, Yi-Fu. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S. OLSSON, G. (orgs.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, 1979, p.387-427.
- UNICEF et al. The State of the World's Children 2016: A fair chance for every child **New York**, 2016.
- VELHO, Gilberto. **O desafio da cidade. Novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1980.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco J.; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- WHYTE, William Foote. **Sociedade de Esquina: [Street Corner Society]** A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.



APÊNDICE A – Roteiro de entrevista



ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA ÀS CRIANÇAS PESQUISADAS

Pesquisa: A vida não é descartável: o olhar de crianças sobre a própria infância

Pesquisador Responsável: Jones Barreto Corrêa

Endereço do pesquisador responsável: Rua Serra Dourada - Cep: 39401-766. Montes Claros
– MG.

E-mail: jonesbarretoc@gmail.com

Telefone de contato do pesquisador: (38) 992086835

QUESTÕES:

- 1 – Você é criança?
- 2 – O que significa ser criança? O que é ser criança?
- 3 – O que criança faz?
- 4 – Você vai para a escola?
- 5 – Como você vai para a escola?
- 6 – O que você faz na escola?
- 7 – Qual é o nome do lugar onde vocês moram?
- 8 – O que os caminhões jogam aqui do lado?

APÊNDICE B – FOTOGRAFIAS

Figura 9 – Processo de aterramento



Fonte: Autoral, 2017.

Figura 10 – A busca em meio aos objetos



Fonte: Autoral, 2017.

Figura 11 – Entre materiais, objetos e brinquedos



Fonte: Autoral, 2017.

Figura 12 – A brincadeira de farinha



Fonte: Autoral, 2017

Figura 13 – Brincadeira no campo



Fonte: Autorial, 2017.

Figura 14 – Conversa entre crianças



Fonte: Autorial, 2017.



ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (adultos e responsáveis pelas crianças)

Título da pesquisa: A vida não é descartável: o olhar de crianças sobre a própria infância

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Patrocinador: Não se aplica

Coordenador: Jones Barreto Corrêa

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1-Objetivo: Analisar a vida e o modo de olhar a própria infância por um grupo de crianças que vivem em região localizada próximo ao antigo aterro municipal da cidade de Montes Claros/MG.

2-Metodologia/procedimentos: Trata-se de uma pesquisa descritiva, com observação participante, e abordagem qualitativa dos dados. A população será composta pelas pessoas que moram na região próxima ao antigo “aterro sanitário municipal” da cidade de Montes Claros – MG. A amostra será composta por um total de cinco crianças, moradores do referido lugar. Como recursos metodológicos serão utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Para esta última, será realizada observação participante, com acompanhamento do cotidiano dos sujeitos da pesquisa por um período de 6 meses, com visitas diárias. No decorrer da pesquisa será aplicada entrevista semiestruturada às cinco crianças, buscando entender, junto das outras informações observadas e vividas, o que significa ser criança, o que fazem na escola e a relação com os objetos depositados no antigo aterro. As entrevistas serão realizadas individualmente ou em subgrupos de crianças, a depender do decorrer da pesquisa e de acordo do modo como eles se sentirem mais confiantes e confortáveis para responder. Todas as possíveis dúvidas serão sanadas antes e/ou durante o preenchimento deste termo. Vale esclarecer que antes do início da coleta de dados será feito contato com os pais ou responsáveis pelas crianças. Esse trabalho atenderá todos os cuidados éticos previstos na Resolução 466/2012.

3-Justificativa: Do ponto de vista legislativo, é notável o avanço de conquistas no sentido dos direitos para a criança e para o adolescente. No caso brasileiro, a “Convenção para os Direitos da Criança” de 1989, e a lei 8.069, que estabelece o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) em 1990, propõem, de modo geral, a proteção integral de crianças e adolescentes, a execução de políticas sociais públicas e a promoção de ações para a garantia de direitos em

diferentes setores: saúde, lazer, esporte e convivência comunitária, além da destinação privilegiada de recursos públicos na área da infância e da juventude (BRASIL, 1990). Embora garantidos os direitos em lei, o que sabemos sobre as crianças que vivem nas diversas regiões do Brasil e seus modos reais de viver? Que infância elas vivem? A criança em situação economicamente desfavorecida vive esta infância proposta pelo Estatuto? A história de crianças pobres, negras e abandonadas descritas por diversos autores fizeram-me perceber que a palavra infância deve ser referida no plural, pois as infâncias reais são várias, vividas por uma diversidade de crianças em diferentes lugares do país ou mesmo dentro de diferentes lugares de uma mesma cidade. Historicamente, o conhecimento da infância se deu a partir do “sobre” elas e não “através” delas, o que trouxe uma variedade de consequências sobre seus destinos. As crianças, especialmente aquelas que viveram e que vivem sob baixas condições socioeconômicas ao longo da história do Brasil, são marcadas pelo olhar externo, de setores produtivos, de instituições, de governos, que as tiveram como recurso de trabalho ou mão-de-obra, como questão social, como problema, como perigo. É este olhar dominante que marca a trajetória da criança brasileira considerada pobre, menor, desvalida, delinquente. A criança está presente no campo de pesquisa científica há muitos anos, mas na condição de objeto medido, observado, analisado. Na educação, elas aparecem na condição de aluno dentro da escola e suas falas são adequadas ou não aos objetivos da instituição. Na saúde pública, os padrões considerados normais de condições físicas infantis são o critério de comparação do qual as crianças são vistas. A partir dessas considerações, independente dos tipos de apontamentos e dos discursos sobre as crianças, nota-se que elas são mais imaginadas e pensadas que vistas como criativas e protagonistas, capazes de expressar sobre si mesmas. Portanto, entende-se que essas crianças precisam ser escutadas e compreendidas a partir de suas próprias vozes.

4-Benefícios: Os benefícios são os conhecimentos gerados a partir desta pesquisa, uma vez que ela servirá para ampliar o que se conhece acerca da referida temática.

5-Desconfortos e riscos: De acordo com a resolução 466/12 do CNS é estimado que todas as pesquisas apresentam algum tipo de risco em tipos e gradações variadas, neste estudo o risco pode ser considerado como mínimo ou quase nulos, não apresentando métodos que possam causar riscos à saúde física, mental e psicológica dos envolvidos. Os únicos desconfortos estão na observação do cotidiano dos moradores da região pelo pesquisador e em responder as perguntas contidas na entrevista, porém os/as participantes da pesquisa são livres para não responder as referidas perguntas, bem como não permitir a observação. Contudo caso ocorra situações de constrangimento dos participantes durante a realização da pesquisa, os mesmos poderão desistir a qualquer momento da participação sem nenhum prejuízo ao desenvolvimento dessas.

6-Danos: Não é previsto nenhum tipo de dano, no entanto, caso este venha a acontecer, o pesquisador interromperá a pesquisa imediatamente, sem prejuízo para o participante.

7-Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Não se aplica.

8-Confidencialidade das informações: O seu nome ou o material que indique sua participação na pesquisa não será liberado, sendo, portanto, garantido o anonimato dos participantes em quaisquer situações. Os nomes de todos serão trocados por nomes totalmente diferentes para construção de trabalho acadêmico.

9-Compensação/indenização: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não

acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. A participação no estudo não acarretará custos e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

10-Outras informações pertinentes: Esta pesquisa é um trabalho do curso de mestrado da Universidade Estadual de Montes Claros. Os resultados serão divulgados na universidade e poderá ser consultada após sua conclusão.

11-Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário.

Nome do participante	Assinatura do participante	Data
Nome do participante	Assinatura da testemunha	Data
Nome do coordenador da pesquisa	Assinatura do coordenador da pesquisa	Data

ENDEREÇO DO PESQUISADOR: Rua Serra Dourada - Cep: 39401-766. Montes Claros/MG.

E-mail: jonesbarretoc@gmail.com

TELEFONE: (38) 992086835



ANEXO 2 – Termo de Assentimento
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA



**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO
EM PESQUISA**

Informação para o(a) pesquisador(a):

Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores de idade ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (Resolução 196 revisada em 2012 – Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil).

Título da pesquisa: A vida não é descartável: o olhar de crianças sobre a própria infância

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Coordenador: Jones Barreto Corrêa

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

Explicação da pesquisa e assentimento da criança:

“Oi! Estou fazendo um trabalho da minha escola, a Unimontes, onde eu estudo. Para fazer o trabalho, eu preciso conhecer as pessoas que moram aqui nesse lugar, conhecer o espaço, o local onde os caminhões jogam as coisas e conhecer você: o que vocês fazem, onde vocês andam, os lugares que vocês vão, suas brincadeiras, os jogos e um pouco da escola que vocês estudam. Eu vou andar por aqui observando tudo isso.

No trabalho eu também preciso fazer uma entrevista com quem tem 6, 7, 8 ou 9 anos de idade. A entrevista tem algumas perguntas que você pode responder ou não. Você escolhe. Qualquer pergunta que você quiser fazer a mim ou qualquer coisa do trabalho que você quiser saber você poderá me falar.

Posso fazer a entrevista com você?” Sim: _____ Não: _____

1-Objetivo: Analisar a vida e o modo de olhar a própria infância por um grupo de crianças que vivem em região localizada próximo ao antigo aterro municipal da cidade de Montes Claros/MG.

2-Metodologia/procedimentos: Trata-se de uma pesquisa descritiva, com observação participante, e abordagem qualitativa dos dados. A população será composta pelas pessoas que moram na região próxima ao antigo “aterro sanitário municipal” da cidade de Montes Claros – MG. A amostra será composta por um total de cinco crianças, moradores do referido lugar. Como recursos metodológicos serão utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Para esta última, será realizada observação participante, com acompanhamento do cotidiano dos sujeitos da pesquisa por um período de 6 meses, com visitas diárias. No decorrer da pesquisa será aplicada entrevista semiestruturada às cinco crianças, buscando entender, junto das outras informações observadas e vividas, o que significa ser criança, o que fazem na escola e a relação com os objetos depositados no antigo aterro. As entrevistas serão realizadas individualmente ou em subgrupos de crianças, a depender do decorrer da pesquisa e de acordo do modo como eles se sentirem mais confiantes e confortáveis para responder. Todas as possíveis dúvidas serão sanadas antes e/ou durante o preenchimento deste termo. Vale esclarecer que antes do início da coleta de dados será feito contato com os pais ou responsáveis pelas crianças. Esse trabalho atenderá todos os cuidados éticos previstos na Resolução 466/2012.

3-Justificativa: Do ponto de vista legislativo, é notável o avanço de conquistas no sentido dos direitos para a criança e para o adolescente. No caso brasileiro, a “Convenção para os Direitos da Criança” de 1989, e a lei 8.069, que estabelece o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) em 1990, propõem, de modo geral, a proteção integral de crianças e adolescentes, a execução de políticas sociais públicas e a promoção de ações para a garantia de direitos em diferentes setores: saúde, lazer, esporte e convivência comunitária, além da destinação privilegiada de recursos públicos na área da infância e da juventude (BRASIL, 1990). Embora garantidos os direitos em lei, o que sabemos sobre as crianças que vivem nas diversas regiões do Brasil e seus modos reais de viver? Que infância elas vivem? A criança em situação economicamente desfavorecida vive esta infância proposta pelo Estatuto? A história de crianças pobres, negras e abandonadas descritas por diversos autores fizeram-me perceber que a palavra infância deve ser referida no plural, pois as infâncias reais são várias, vividas por uma diversidade de crianças em diferentes lugares do país ou mesmo dentro de diferentes lugares de uma mesma cidade. Historicamente, o conhecimento da infância se deu a partir do “sobre” elas e não “através” delas, o que trouxe uma variedade de consequências sobre seus destinos. As crianças, especialmente aquelas que viveram e que vivem sob baixas condições socioeconômicas ao longo da história do Brasil, são marcadas pelo olhar externo, de setores produtivos, de instituições, de governos, que as tiveram como recurso de trabalho ou mão-de-obra, como questão social, como problema, como perigo. É este olhar dominante que marca a trajetória da criança brasileira considerada pobre, menor, desvalida, delinquente. A criança está presente no campo de pesquisa científica há muitos anos, mas na condição de objeto medido, observado, analisado. Na educação, elas aparecem na condição de aluno dentro da escola e suas falas são adequadas ou não aos objetivos da instituição. Na saúde pública, os padrões considerados normais de condições físicas infantis são o critério de comparação do qual as crianças são vistas. A partir dessas considerações, independente dos tipos de apontamentos e dos discursos sobre as crianças, nota-se que elas são mais imaginadas e pensadas que vistas como criativas e protagonistas, capazes de expressar sobre si mesmas. Portanto, entende-se que essas crianças precisam ser escutadas e compreendidas a partir de suas próprias vozes.

4-Benefícios: Os benefícios são os conhecimentos gerados a partir desta pesquisa, uma vez que ela servirá para ampliar o que se conhece acerca da referida temática.

5-Desconfortos e riscos: De acordo com a resolução 466/12 do CNS é estimado que todas as pesquisas apresentam algum tipo de risco em tipos e gradações variadas, neste estudo o risco pode ser considerado como mínimo ou quase nulos, não apresentando métodos que possam causar riscos a saúde física, mental e psicológica dos envolvidos. Os únicos desconfortos estão na observação do cotidiano dos moradores da região pelo pesquisador e em responder as perguntas contidas na entrevista, porém os/as participantes da pesquisa são livres para não responder as referidas perguntas, bem como não permitir a observação. Contudo caso ocorra situações de constrangimento dos participantes durante a realização da pesquisa, os mesmos poderão desistir a qualquer momento da participação sem nenhum prejuízo ao desenvolvimento dessas.

6-Danos: Não é previsto nenhum tipo de dano, no entanto, caso este venha a acontecer, o pesquisador interromperá a pesquisa imediatamente, sem prejuízo para o participante.

7-Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Não se aplica.

8-Confidencialidade das informações: O seu nome ou o material que indique sua participação na pesquisa não será liberado, sendo, portanto, garantido o anonimato dos participantes em quaisquer situações. Os nomes de todos serão trocados por nomes totalmente diferentes para construção de trabalho acadêmico.

9-Compensação/indenização: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. A participação no estudo não acarretará custos e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

10-Outras informações pertinentes: Esta pesquisa é um trabalho do curso de mestrado da Universidade Estadual de Montes Claros. Os resultados serão divulgados na universidade e poderá ser consultada após sua conclusão.

11-Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário.

_____	_____	_____
Nome do participante	Assinatura do participante	Data
_____	_____	_____
Nome do participante	Assinatura da testemunha	Data
_____	_____	_____
Nome do coordenador da pesquisa	Assinatura do coordenador da pesquisa	Data

ENDEREÇO DO PESQUISADOR: Rua Serra Dourada - Cep: 39401-766. Montes Claros/MG.

E-mail: jonesbarretoc@gmail.com

TELEFONE: (38) 992086835