



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Curso de Pedagogia
Trabalho de Conclusão de Curso

Maristela Della Flora

Se essa rua, se essa rua fosse minha...
Conhecendo as diferentes experiências de infância na
comunidade Chico Mendes

Florianópolis
2013

Maristela Della Flora

Se essa rua, se essa rua fosse minha...
Conhecendo as diferentes experiências de infância na
comunidade Chico Mendes

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia
Centro de Educação, Universidade Federal de
Santa Catarina – UFSC. Orientadora
Prof^aDr^aPatrícia de Moraes Lima.

Florianópolis
2013

Maristela Della Flora

**Se essa rua, se essa rua fosse minha...
Conhecendo as diferentes experiências de infância na
comunidade Chico Mendes**

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 22 de novembro 2013.

Prof.^a Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima
Orientadora

Prof.^aMs. Roseli Nazário
Membro da Banca Examinadora

Prof.^o Ms. Donizeti José de Lima
Membro da Banca Examinadora

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
sol, de céu e de lua mais do que na escola.
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus
seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul
E descobriu que uma casa vazia de cigarra esquecida
no tronco das árvores só serve pra poesia.
No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.
Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara,
envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros
e tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.
Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore
porque fez amizade com muitas borboletas."

Manoel de Barros

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pois eu nada seria se eu não tivesse fé.

Dedico especial agradecimento aos meus filhos Gabriel e Murilo, pelas ausências e por tudo que aprendi e continuo aprendendo com eles, por me mostrarem a poesia da vida... À eles que me fazem uma pessoa melhor e mais feliz *“nada é maior que meu amor nem mais bonito”*.

Ao Moa, pelo companheirismo, amizade. Principalmente, por não ter me deixado desistir. Obrigada pelo carinho, e pela paciência!

Aos meus pais Maria e Eusébio, irmãs e irmãos que mesmo estando longe sei que estão comigo, pois com todos eles(as) me constituí como pessoa, com muito carinho e apoio em todos os momentos. Em especial a Ângela e Ivandro que me apoiaram para eu entrar na Universidade.

Aos sobrinhos e sobrinhas pela alegria dos encontros.

A professora Patrícia Lima pelo seu afeto, sabedoria, paciência, inquietações, amizade e por permitir a ensaiar-me na pesquisa e me fazer acreditar que sou capaz. Obrigada pela sua boniteza!

Ao pessoal da Casa Chico Mendes pelo afeto e pelo carinho.

Em especial as crianças da Comunidade Chico Mendes que participaram da pesquisa pelo acolhimento afetuoso de todas.

Ao grupo de amigas do NUVIC pela acolhida, cuidado, sabedoria e carinho de todas (os).

Obrigada as colegas do curso pelo apoio constanteem especial as amigas Mariana A., Ana Paula, Ivana, Alini, Adri, Sah e Pri pela amizade e por estarem comigo nos momentos de aflição, mas também nos momentos de felicidades que foram melhores e mais bonitos.

A todos os professores do curso, que foram importantes na minha vida acadêmica e me tornaram mais humana.

RESUMO

O presente trabalho pretende compartilhar a experiência de pesquisa realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada: **Se essa rua, se essa rua fosse minha... Conhecendo as diferentes experiências de infância na comunidade Chico Mendes.** A presente pesquisa foi desenvolvida na Comunidade Chico Mendes, onde observei as crianças, suas interações, suas organizações, suas brincadeiras nas ruas, habitando este lugar como sendo outra possibilidade de vivenciar as infâncias. Como forma de me aproximar e de *estar com* as crianças, a proposta metodológica neste estudo mostra-se com uma contribuição da *pesquisa etnográfica*, pois nesse método há a participação do pesquisador (a) no campo que está inserido (a), estando próximo das crianças, escutando suas vozes e compartilhando os mais variados momentos. Com o auxílio dos aportes etnográficos, procurei olhar para determinada realidade e buscar compreender as ações das crianças, não com uma visão adultocêntrica, mas com uma visão horizontal, que permite observar e interpretar o que as organizações feitas pelas crianças têm a nos dizer. As formas como as mesmas se organizam mostram outras possibilidades de ver suas culturas. Busco pensar o tempo e o espaço na relação das crianças com a rua. É neste espaço que vou conhecendo as diferentes experiências de infância na comunidade. Com suas músicas, com seus sabores, com os cheiros, com as vozes, com as ruas... Com as crianças e as infâncias que habitam este lugar.

Palavras-chave: crianças, infâncias, culturas, rua e territorialidade.

ABSTRACT

This paper aims to share the experience of research in the School of Education at the Federal University of Santa Catarina, entitled: If this street, if this street was mine ... Knowing the different childhood experiences in the community Chico Mendes. This research was conducted at Community Chico Mendes, where I observed the children, their interactions, their organizations, their play on the streets, living in this place as another opportunity to experience their childhoods. As a way of approaching and being with children, the proposed method in this study is shown with a contribution of ethnographic research, because this method is the participation of the researcher (a) in the field that is inserted (a), being close to children, listening to their voices and sharing the various moments. With the aid of contributions ethnographic tried looking for a particular reality and seek to understand the actions of children, not adult- but with a vision, with a horizontal view, allowing you to observe and interpret what organizations made by the children have to say. The ways in which the same are organized show other possibilities to see their cultures. Seek thinking time and space in the children's relationship with the street. It is here that I will know the different childhood experiences in the community. With its music, with its flavors, the smells, the voices, with streets ... With children and childhoods that inhabit this place.

Keywords: children, childhood, culture, street and territoriali.

Apresentação	9
I – CAPÍTULO - Infância... Uma condição de possibilidades	11
1.3- Aproximações entre infância e filosofia.....	18
II CAPÍTULO - Os caminhos da pesquisa	21
2.1 - A perspectiva etnográfica e o refinamento do olhar.....	21
2.2 A cartografia.....	23
III – CAPÍTULO - Tempos e espaços: territorialidade da rua e os registros de uma infância na Chico	29
3.1- A chegada à comunidade Chico Mendes.....	29
3.2-O encontro com a infância na rua.....	31
3.3 – A territorialidade da infância na Rua.....	35
Bloco 1: A areia e as pedrinhas.....	36
Bloco 2: Carrinho de rolimã, bolinhas de gude e as comidinhas.....	40
3.4 - O chão da rua, gravetos, bolinhos e areia: o inacabamento o devir-criança.....	43
Bloco 3: O varal, a casinha.....	43
E se essa rua fosse minha... trilhas, trajetões, encontros e o inacabamento de uma infância em mim.....	47
Sobre importâncias.....	48
REFERÊNCIAS	49

Apresentação

Finalmente é chegada a hora do Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia aqui estou apresentando-o para vocês. A presente pesquisa foi desenvolvida na Comunidade Chico Mendes, onde observei as crianças, suas interações, suas organizações, suas brincadeiras nas ruas, habitando este lugar como sendo outra possibilidade de vivenciar as infâncias.

Foi na quinta fase do curso de Pedagogia que tive a disciplina de Organização dos Processos Educativos com a professora Patrícia de Moraes Lima, onde comecei essa minha caminhada. Com ela aprendi a ver a beleza da vida e a poesia em nossa volta, pois as crianças têm a alma de poeta e a professora tem a alma de criança... Encontrei nela também outra possibilidade de entender ou não outras formas de pensar e se fazer presente, outros autores, outros conceitos, outras crianças e, outras infâncias...

Esta quando ministrou uma disciplina na 5ª fase, nos apresentou a comunidade Chico Mendes. Foi neste dia que tive o primeiro contato do *lado de dentro* da comunidade, aonde mais tarde vim fazer parte de um projeto de pesquisa.

Foi nesse momento que também conheci o Núcleo Vida e Cuidado – NUVIC. Fui muito bem acolhida no Núcleo por todos/as, tive a oportunidade de ingressar nesse núcleo, onde me constituo ainda mais como pessoa, pois o aprendizado é constante. Iniciei no Núcleo em 2011 como bolsista do projeto de pesquisa *Infância e experiência: uma pesquisa fotoetnográfica na comunidade Chico Mendes*, coordenado pela professora Patrícia Lima.

Minha experiência com a comunidade Chico Mendes se dava, até então, pelo *lado de fora* por conhecê-la pelo lado da Via Expressa, e também, pela mídia local, destacado como um *lugar violento e de muita carência*. Com a pesquisa fui adentrando e conhecendo melhor seu interior, conhecendo também, algumas pessoas que lá moram e com isso fui afetada no modo de olhar. Este lugar que há muito era estranho, aos poucos foi se tornando familiar, fuidesconstruindo a visão estigmatizada e deixando-me afectar pelos sujeitos, pelos sons, pelos cheiros, pela comunidade, pelas crianças, pelas infâncias...

Nesse trabalho de TCC, registro reflexões que pude ancorar durante esse percurso de pesquisa e que agora, nessa finalização, tenho oportunidade de partilhar. No capítulo I - **Infância... Uma condição de possibilidades** revisito o conceito de infância e busco as contribuições dos Estudos da Infância e da Filosofia para pensar a

infância.No capítulo II - **Os caminhos da pesquisa**, trago aqui a maneira como esse trabalho foi sendo *desenhado*, tendo como suporte os aportes teóricos da etnografia e da cartografia para compor e ajudar-me no encontro com a pesquisa.No capítulo III - **Tempos e espaços: territorialidade da rua e os registros de um infância na Chico**, trago o encontro com as crianças, suas brincadeiras e formas de organizarem-se nas ruas.

Compreendendo minha trajetória e a possibilidade de tempo que o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC nos possibilita para a pesquisa e, por ser uma pesquisa de campo no espaço da rua, precisei contar também com as adversidades do clima para sua realização. A seguir trago um registro de campo de uma manhã de chuva.

Em uma manhã de sábado saí de casa para ir até a Comunidade Chico Mendes para observar as crianças. Fazia um dia lindo, bastante ensolarado, porém até eu chegar à Comunidade o tempo fechou e quando lá cheguei fiquei por alguns minutos com as crianças e a chuva começou.

Como era apenas alguns pingos ficamos, as crianças e eu, ali na rua. Ao perceber que a chuva engrossa Henrique me olha e diz *está chovendo*, eu sem graça respondo *é está*. Ele pergunta *você vai ficar aqui na rua?* Vou ficar um pouquinho respondo. Ele insiste, *mas está chovendo e você vai se molhar*. Então falo, *é acho que vou entrar*, ele diz *então entra!* E com o olhar me acompanha até o portão para ter certeza que vou entrar. (registro dia 28 de setembro).

I - CAPÍTULO

Infância... Uma condição de possibilidades

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar
no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.
Manoel de Barros

1.1 Revisitando o conceito de infância

Ao longo da história muito se tem pesquisado em torno da infância. A cada momento histórico observamos que há diferentes modos de inventar/conceber a infância, e essas significações parecem de certa forma, naturalizadas na sociedade. “Família, educadores somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo” (Dornelles, 2008, p. 11).

No que diz respeito às pesquisas com crianças, destaco que no século XIX a consolidação desses estudos firmava-se no discurso da medicina e especialmente da psicologia, que tinha a criança como objeto de estudos. Essas perspectivas orientavam-se pelo discurso adultocêntrico, onde a incompletude infantil era legitimada pelos saberes científicos da época.

Em seu texto *Infância e Experiência*, Lima (2006) destaca que nas últimas décadas vem ocorrendo mudanças no modo como a sociedade vem significando a infância e construindo suas estratégias de proteção e cuidado, problematizando dois campos teóricos complementares que predominantemente engendram práticas institucionais e que proferem um lugar à infância na contemporaneidade. Tais campos teóricos são resultado da preocupação e aumento dos estudos relacionados a infância, onde medidas sociais de proteção e amparo estão em forte implementação nas mais diversas esferas sociais. A sociedade passou a tratar e problematizar a infância de forma mais específica, buscando compreender melhor o que esse tempo representa a partir disso, buscar ações, que quando postas em prática, conferem um lugar à infância na contemporaneidade.

O primeiro campo aborda uma perspectiva mais desenvolvimentista pautado na cientificidade, afirmando a infância como um período inicial, denominando a infância como uma fase onde começa o desenvolvimento humano. Nesse campo, a infância

demonstra sua importância perante aos outros tempos ao longo da vida, pois, nessa perspectiva predominante, é a partir da consolidação de estruturas absorvidas nessa fase, que os indivíduos terão base para um *amplo e pleno* desenvolvimento.

O segundo campo traz o movimento marcado pelos direitos humanos concretizados pela proposição de uma nova legislação acerca da infância e da juventude, pautados inicialmente na década de noventa. Com debates inaugurados, especialmente a partir desse marco das lutas em defesa dos direitos da infância, e através de uma análise histórico-social das crianças no Brasil, há uma intensa preocupação em relação às problemáticas vivenciadas pelas mesmas, - passando desde o trabalho infantil e violência doméstica, à exploração sexual -, que acabam por eliminar o conceito de inocência, tantas vezes vinculado à infância. A partir do fomento dos debates e das lutas traçadas no âmbito, as crianças que eram, até então, tratadas como sujeitos em desenvolvimento, passam a ser, também, sujeitos de direitos.

Encontramos a partir dessa reflexão, um modo específico de cuidado que não se caracteriza mais só pela assistência ao processo de desenvolvimento, mas que ganha contorno formativo. (LIMA, 2006). Dessa forma, diferentes discursos e saberes vêm legitimados em formas de políticas de atendimento e cuidado voltados para a infância atribuindo às instituições diferentes práticas e estratégias de governo e controle sobre as crianças.

Em seu livro: *Infâncias que nos escapam. Da criança na rua à criança cyber*. Leni Dornelles (2008), a autora, destaca que a história da infância vai mudando dependendo do momento vivido. Assim, a modernidade contribuiu para essa emergência sendo que essa manifestação não está deslocada das condições sociais e dos diferentes contextos. Destaco ainda que esta emergência está associada à ideia de cuidado para com as crianças sob forma de governo¹ das mesmas, alegando a esses cuidados uma maior dependência das crianças perante os adultos. Daí que a emergência da infância vai se produzindo no interstício destes séculos, em cada momento histórico, fixando-se em cada ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos. (DORNELLES, 2008, p. 13)

A autora ainda nos aponta três fatores que contribuíram na modernidade para a emergência da infância, traz esses fatores não apenas como fato histórico que foram

¹Ver DORNELLES, Leni. *Infância que nos escapam. Da criança da rua à criança cyber*/Leni Vieira Dornelles. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes (2008)

acontecendo linearmente, mas como um estudo genealógico da infância. Fatores como 1) **Imposição do controle da família**, 2) **Instituição da escola**, 3) **Ciências humanas**. Dessa forma, podemos perceber que a história da infância vem permeada de diferentes narrativas e que buscam definir um modelo universal de criança, não considerando o contexto social, as diferenças de classes, gênero, e etnia, não rompendo com a noção de poder do adulto perante a criança. Segundo Dornelles (2008)

A ideia ocidental de infância vai se afirmando cada vez mais em época como o renascimento, para se consolidar a partir do Século das Luzes. Até então a criança não era vista senão como um mero ser biológico, sem status próprio. A emergência da criança como um acontecimento visível faz com que esta passe a ser falada, dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisa de cuidado e proteção. (DORNELLES, 2008, p, 15)

Discursos que consolidam no período, uma infância individualizada, dependente dos adultos, institucionalizadas para ser mais bem governada, afirmando um lugar para elas, deixando de lado a multiplicidade, a heterogeneidade das diferentes infâncias que encontramos na sociedade atual.

Ariès (1978) alega que na idade média a educação da criança era garantida pela aprendizagem junto com os adultos. No convívio da família, sendo esse grupo restrito, a educação recebida era informal. Possuía um caráter mais voltado à socialização, proteção, ou seja, às condições básicas para o convívio social.

A partir do advento da modernidade foram tecidas novas reflexões sobre a criança, e, ao mesmo tempo um novo olhar sobre a educação. A criança deixou de ser vista como um *adulto em miniatura* (Ariès, 1978) e a infância começa a ganhar mais “visibilidade”. As práticas de educação e cuidado foram (re) significadas e deslocadas para sistemas modernos, homogêneos, público e globais, ou seja, da esfera privada para a esfera pública. E por sua vez, a infância passou a ser compreendida e vinculada ao contexto social.

Vale ressaltar que algumas críticas foram levantadas a respeito da metodologia da forma linear que Ariès utilizou em sua pesquisa sobre *a invenção da infância*, utilizando em seus estudos alguns materiais iconográficos, demonstrando apenas um modelo de criança, modelo esse da criança européia de classe mais abastada, desconsiderando em seus estudos as diferentes experiências e caracterizações de infâncias em contextos sociais mais amplos.

No Brasil no século XIX o *sentimento de paparicação*, Ariès (1978), também começou a ser observado através do afeto que as amas de leite davam as crianças

comgestos, palavras, mimos, carinhos, causando efeito nos padres educadores da época, pois para eles a educação implicava disciplinamento, castigos e ainda acreditavam que, se a criança fosse muito mimada, cresceria doente e fraca. Também os discursos médico higienistas devido ao alto índice de mortalidade infantil, sendo maiores vítimas as crianças pequenas. Dornelles (2008) destaca que a invenção da infância está associada a uma série de práticas no que diz respeito à vida e ao cuidado das crianças, tornando-as cada vez mais dependentes dos adultos (DORNELLES, 2008, p. 32).

A criança passa a ser cada vez mais capturada no sentido de ser controlada pelas instituições que ainda de cunho religioso prezavam pela moral e bons costumes da época. Toda a forma de atendimento as crianças era voltado para governá-la, assim a criança se tornará uma criança mais “dócil”, adaptando-a na instituição escolar, onde o controle do corpo se efetivará para melhor moldá-lo e normalizá-lo para a sociedade.

Todo o esforço educacional tinha como propósito o governo das crianças desde muito cedo para que se tornassem melhores adultos no futuro. Assim, ainda hoje no século XXI, percebemos a existência de muitos discursos que confirmam as representações sociais das crianças como um vir a ser, preparando-as para a vida adulta, negando às crianças de viver efetivamente os direitos fundamentais de sua infância.

Discursos que consolidam uma “infância atemporal”, (Dornelles, 2008), que pensam as crianças como seres ingênuos, incompletos, aquele que ainda não sabe, que não tem conhecimento. Como na frase “*parece criança*” repetida por muitos adultos, podemos perceber que este discurso é legitimado na relação adulto – criança, e essas historicamente são tratadas como incapazes, as que não têm experiência.

A invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquiza-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. (DORNELLES, 2008, p. 19)

1.2- As contribuições dos Estudos da Infância para pesquisa com crianças

Se em outro momento a ciência pautou e legitimou a criança como objeto de estudos baseados nos saberes científicos estabelecidos na época pela medicina e pela psicologia, que tinham as crianças como sujeitos passivos nas relações, numa perspectiva desenvolvimentista, podemos perceber que, nas últimas décadas, diferentes

campos científicos, tais como a antropologia, história, sociologia, filosofia vêm tendo um novo enfoque com contribuições significativas acerca das crianças e das infâncias.

São diferentes perspectivas teóricas que buscam conhecer e se aproximar das crianças na sua heterogeneidade, legitimando-as e assegurando seus direitos fundamentais como a provisão, proteção e participação² nas ações. Nesse enfoque os estudos da infância vêm tecendo considerações importantes sobre a pesquisa com as crianças, tratando a infância como categoria social.

Segundo Sarmiento e Gouvea (2009)

Esses estudos alargam as fronteiras do campo disciplinar de onde provêm para, na verdade, configurarem uma abordagem renovada (nos planos teórico, epistemológico e também metodológico) da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.). (GOUVEA, SARMENTO, 2009, p. 09)

Como forma de me aproximar e de *estar com* as crianças, a proposta metodológica neste estudo, constitui-se numa *pesquisa etnográfica*, pois nesse método há a participação do pesquisador (a) no campo que está inserido (a), estando próximo das crianças, captando suas vozes e compartilhando os mais variados momentos, e, se tratando de uma pesquisa que se desenvolverá em espaços habitados por crianças, as mesmas estarão presentes nesta relação, compondo o cenário e vivenciando ativamente esta experiência.

Experiência esta no sentido de *estar com*, conhecer e ampliar a compreensão acerca das diferentes culturas infantis em diferentes espaços, neste caso, a rua onde brincam, e as relações sociais estabelecidas em seu contexto.

Como assinala Rocha (2008)

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas com crianças passam a exigir que se dê mais atenção às duas dimensões da experiência social por meio de pesquisas do tipo etnográfico, que permite captar o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais – portanto, no contexto das relações com outros agentes. (ROCHA, 2008, p. 48)

Compreendendo a participação de crianças nas pesquisas como atores sociais, sujeitos de direitos, essa deve ser entendida com ética, respeitando a privacidade da criança, valorizando suas vozes e ações, onde através da investigação participativa abusca será em constituir uma relação próxima entre as crianças e a pesquisadora.

Sobre estudos com a participação infantil Soares, Sarmiento, Tomás (2005)

²Ver o texto de Natália Fernandes. Direito da criança: Realidade ou utopia. In: Infância e juventude. Lisboa: DGSTM, ISSN0870-6565 N.o 4 (Out./Dez. 1997), p. 101-126

destacam que:

A participação infantil é, na segunda modernidade, um princípio incontornável nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como actores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico. (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p. 54).

Nas pesquisas *com e sobre* as crianças devemos estar cientes da participação efetiva das mesmas, não como objetos passivos de pesquisas, mas como atores ativos capazes de desejar, criar, de querer participar, ter o respeito da recusa de participar na pesquisa. Ou seja, as crianças como produtoras de culturas e sujeitos participantes da história. Assim com apontam Soares, Sarmiento e Tomás (2005):

A investigação é assim considerada como um processo de participação social, no qual é fundamental considerar um equilíbrio mutuamente possível, de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre parceiros do processo de investigação. (SOARES, SARMENTO E TOMÁS, 2005, p. 56)

Entendo que nos últimos anos muitas pesquisas vêm sendo feitas *com e sobre* as crianças, mas não podemos apenas ouvi-las, é preciso, além de ouvir, estabelecer aproximações efetivas, valorizando ações entre adultos e crianças, criança e criança e ainda, a criança na interação com o seu espaço. Assim, a relação e as trocas entre os sujeitos envolvidos na pesquisa se consolidará com mais envolvimento e sintonia.

Compreendo então, que o ouvir, não é apenas ouvir as crianças assim com nos ensina Rocha (2008) com o termo *auscultação*³, não como uma mera percepção auditiva, mas como possibilidade de recepção e compreensão da comunicação na relação com o outro levando em consideração as múltiplas linguagens.

Com o auxílio de pesquisas dos estudos da infância, e ainda com experiências sociais, vamos mudando nosso entendimento, nossa concepção acerca das crianças. Surge então, a necessidade de uma maior aproximação, para melhor conhecer as mesmas, compreendendo que as crianças são seres humanos, assim como os adultos, porém, são seres humanos de pouca idade, com diferentes especificidades.

De acordo com Rocha (2008):

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz as crianças sejaque elas reproduzem as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa *escuta*

³ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda., 2010.

confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p.46).

Pensar as crianças a partir de seus contextos requer uma tomada de consciência social e política por parte dos adultos envolvidos neste processo de pesquisar com as crianças. Pensar as crianças a partir de seus contextos: o que sabemos sobre elas? O que fazem em seus cotidianos?

Muitas pesquisas têm sido feitas com as crianças em instituições educativas, parto destas para construir um percurso que me possibilite pensar outros contextos. Este estudo se dará nas ruas da Comunidade, para melhor conhecer, aproximar e compreender mais as crianças em seus contextos, suas interações, suas organizações seus cotidianos, ou seja, no lado de fora das instituições. Buscar junto às crianças outras possibilidades de pensar as mesmas em suas experiências sociais mais amplas e com isso, também contribuir com o modo em que conhecemos as crianças nas instituições educativas.

As relações humanas são complexas, por isso a necessidade de ter diálogos com outros conceitos mais amplos da sociedade (gênero, etnia, idade), as pesquisas ainda não têm dado conta desse diálogo em contextos mais amplos. E, as crianças têm outras formas, outras linguagens diferentes de dizer e de viver.

Ainda Rocha (2008) aponta que:

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais. (ROCHA, 2008, p. 48)

Entendo que não é este estudo que irá dar conta de abranger toda essa complexidade da vida, mas também entendo a necessidade de buscar junto às crianças diferentes possibilidades sociais, para aprender com elas outras formas de ver o mundo.

As crianças têm modos específicos de ser, pensar, diferentemente dos adultos de ver e estar no mundo, cabe ao pesquisador (a) estabelecer e construir uma relação comunicativa com as mesmas. As pesquisas com crianças nos apontam o

reconhecimento das mesmas como sujeitos de direitos. No entanto, para que possamos compreender as crianças é necessário o reconhecimento efetivo das mesmas, dos seus modos de ser e estar no mundo e para isso, torna-se necessário *auscultar* as crianças, para ouvir e interpretar o que elas tem a nos dizer.

1.3- Aproximações entre infância e filosofia

A presente pesquisa ampara-se nas contribuições dos estudos da infância e dos aportes da Filosofia da Diferença⁴. Amparo-me, nesse trabalho, no autor Walter Kohan que aponta em suas pesquisas outra possibilidade de ver a infância. Este autor apresenta outra ideia de infância, não como idade cronológica, mas como outra maneira de pensar a infância, busca ainda entender a infância como uma *experiência da existência humana*.

Em sua obra *Infância. Entre Educação e Filosofia*, Kohan (2005), busca nos filósofos gregos a preocupação desses com a educação, não especificamente que esses tragam a terminologia da palavra infância – pois na época não tinha essa definição – mas indicam uma preocupação com a educação dos sujeitos, pois desses indivíduos dependerá o futuro da polis. De acordo com Kohan (2005)

“[...] por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar, por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser...” (KOHAN, 2005, p. 57).

Dessa forma a infância era pensada para uma preparação da polis, a infância atrelada à política buscava normatizar o indivíduo, pois eles seriam os futuros governantes da polis. Na atualidade ainda percebemos que há de certa forma um “cuidado” exacerbado para com as crianças, pois o discurso é que as crianças serão o futuro da nação, fazendo com que a infância torna-se uma etapa de preparação para a *aduldez*.

O autor Kohan (2005) busca a infância com uma aproximação da Filosofia e a Educação. Procura pensar a infância como categoria filosófica, ou seja, a imagem da infância como forma de pensamento, inquietude, questionamentos e experiência, uma

⁴Osestudossobre a infânciaquecontornam a filosofia da diferençaamparam-se, nesse caso, na filosofia de Deleuze, Foucault, Guattari e com autoresqueramificamdessestudostaiscomo: Larrosa, Skliar, Kohan, Dornelles, Lima.

condição de possibilidades. Segundo Kohan (2005)

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito pelo não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição. (KOHAN, 2005, p. 239)

Entender a infância na concepção deste autor possibilita pensar um novo olhar sobre a infância, uma maneira não de encaixar o conceito infância, mas uma forma de pensar, um pensar não homogêneo, mas, um pensar sobre diferentes possibilidades. Pensar numa temporalidade da infância para além do tempo cronológico, para além das etapas da vida como apenas uma fase de desenvolvimento, para que possamos pensar o conceito infância e entendê-lo como experiência.

Kohan (2010) destacaos diferentes tempos para pensar a temporalidade do devir criança, traz o tempo *kairós*, como o da medida, da proporção; tempo *khronos* tempo sucessivo, sequencial do limite passado e presente; e ainda o tempo *aión* que designa então a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, qualitativa. É o tempo da experiência e do acontecimento. (KOHAN, 2010, p.132)

Nesta direção Kohan (2004) aponta que:

Devir-criança é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo. (KOHAN, 2004, p. 54).

Dessa forma então, o tempo da infância é o tempo *aión*, tempo este de potência, intensidade, sem temporalidade cronológica, das infâncias múltiplas, do movimento o tempo do agora. Sabemos que o tempo das crianças é outro, assim como suas organizações.

Sobre o tempo para as crianças Lima e Félix (2012) nos asseguram “que o tempo para a criança é puro instante, o instante infinito da intensidade, da ocasião da oportunidade, é o tempo constituído pela simultaneidade, pela experiência da desmemória e da invenção” (p.02).

Pensar nas infâncias possibilita pensar nas multiplicidades de expressões das mesmas que encontro nas ruas da comunidade. Expressões essas marcadas nos muros grafitados, nas pipas soltas ou nas rabiolas penduradas na rede elétrica, nas bolinhas de

gude, nos espaços organizados pelas meninas que brincam de casinha na rua, ou seja, andando pela rua é possível perceber o lugar que as infâncias habitam, podendo ser o lugar ideal ou não, mas permite pensar este como possibilidade de encontros intensos de reinvenções dos espaços e tempos de criação pelas crianças. Conforme Kohan (2005)

A infância é devir; sem pacto, sem fala, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência (KOHAN, 2005, p. 253).

II CAPITULO

Os caminhos da pesquisa

As flores dessas árvores depois nascerão mais perfumadas.
Manoel de Barros

2.1 - A perspectiva etnográfica e o refinamento do olhar

Para este estudo procurei nos referenciais da etnografia contribuições para pensar a pesquisa com crianças, dessa forma busquei uma melhor aproximação das crianças em suas múltiplas vivências, suas culturas, em seus contextos fora da instituição.

Com a pesquisa etnográfica amplia-se o conhecimento acerca das ações das crianças, permitindo descobri-las a partir do que elas nos contam através de suas culturas, nas suas relações de pares. Os estudos e pressupostos etnográficos vêm nos auxiliar nessa tarefa de aproximação às crianças, na tentativa de entendê-las mais em instituições educacionais e em outros espaços.

Enquanto adultos fizemos nossas ponderações – a partir da etnografia nosso olhar pode ver mais de perto, nos possibilitando maiores aproximações às crianças, na intenção de conhecer esse outro mundo culturalmente diferente.

A observação participante permite ao pesquisador (a) estar mais próximo das ações e significações das crianças. Através da mesma procurei acompanhar de perto o que se passa com as crianças, na tentativa de compreender suas ações, pois estando mais próximo das crianças me permiti tentar ler as ações e poder posteriormente compreender e interpretar melhor o que via.

Com o auxílio dos aportes etnográficos, procurei olhar para determinada realidade e tentar compreender não com uma visão adultocêntrica, mas com uma visão horizontal, que permite observar e interpretar o que as organizações feitas pelas crianças têm a nos dizer. As formas como as mesmas se organizam mostram outras possibilidades de ver suas culturas. Culturas que não são homogêneas, onde reside também, a alteridade como diferença sendo vivida entre os seus pares. Os estudos etnográficos têm a intencionalidade de conhecer esse mundo das crianças, seu modo de vida onde também há diferenças sociais e culturais.

Há uma dinâmica nas relações entre adultos e crianças, sendo essa necessária, uma vez que a relação do adulto *sobre* a criança estará presente, assim como a relação

criança *com* o adulto. Tais relações são ditas intergeracionais e traduzem as relações de poder do adulto sobre as crianças.

Nas palavras de Ferreira (2002)

Nesta perspectiva, ambos, adultos e crianças, adultocentrismo e processos interpretativos, se influenciam, constroem, jogam, e se controlam no terreno das relações e interações sociais que entre si desenvolvem, eclodindo no seu cerne perplexidades mútuas; fulcrais, porque sendo geradoras da reflexividade permitem desconstruir os essencialismos que atravessam aquelas duas categorias sociais. (FERREIRA, 2002, p. 151)

O olhar distanciado dos adultos sobre as ações das crianças pode levar a diferentes interpretações. Com o apoio da observação participante busquei ficar mais próxima dos contextos das crianças para poder entender um pouco mais o complexo mundo das crianças, suas brincadeiras, suas interações, suas trocas. Novamente como assinala Ferreira (2002):

[...] Só assim seria possível compreender por *dentro* os seus modos de pensar, a sua racionalidade, o significado de símbolos e valores, as regras e princípios de ação constitutivos da sua cultura infantil, as relações sociais que lhe subjazem e as sociabilidades que as desafiam e que, de outro modo, me estariam completamente vedados. (FERREIRA, 2002, p. 158)

Procurei estabelecer uma relação que permitiu uma aproximação com as crianças para melhor compreender o que está se passando na lógica das mesmas, o sentido que elas estão dando às suas ações, seus significados, também ver e compreender a forma de como os espaços são organizados por elas.

Entendo que a minha compreensão não será completa, considerando que a relação de poder do adulto sobre a criança é complexa.

A autora frisa que:

Assume-se assim que independentemente do esforço do investigador para transcender as fronteiras da idade, tamanho, formas de pensar adultas e autoridade, as diferenças geracionais, e de poderes entre aquele e as crianças não são anuladas. Ao invés, porque estão no cerne do trabalho de renegociação de papéis e estatutos e da sua sucessiva reconfiguração, tornam a pesquisa etnográfica um processo de reflexividade dual sempre inacabado. (FERREIRA, 2002, p. 165)

A etnografia não dispensa a reflexividade metodológica, traz como fator importante a escolha e os dilemas do campo para serem refletidos, para pensar o que se está por trás disso, ir mais além - o principal é estar consciente que nunca seremos capazes de “acabar”, estamos sempre em constante inacabamento.

Através da aproximação com as crianças pude compreender, mesmo que minimamente – devido o tempo do TCC, que suas ações têm um sentido, uma história,

uma organização, que as faz agir de determinada maneira, de acordo com seus interesses que são mediados também pela presença dos adultos, tempos e espaços. Diferentes espaços, diferentes sentidos que são permanentemente territorializados pelas crianças na rua.

2.2 A cartografia



Figura 1: Mapa da comunidade Chico Mendes⁵.

Em seu texto *Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação*, Oliveira (2012), traz a cartografia⁶ como possibilidade de fazer pesquisas em Educação. Não nega a pesquisa tradicional, porém nos apresenta a cartografia como outra possibilidade de experienciar a trajetória da pesquisa, podendo então ser cíclica, pois no caminho percorrido o pesquisador vai arriscando-se, perdendo-se, criando seu pensamento, sua pesquisa.

Oliveira (2012) destaca que:

[...] Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 282).

⁵Feito por Donizeti José de Lima. Pesquisador/doutorando UFSC.

⁶Ver: OLIVEIRA, Thiago R. M. *Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação*. In: *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso, (organizadoras).—Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Assim fui adentrando na comunidade, esperando encontrar com as crianças, buscando uma aproximação com as pessoas que ali vivem. Percorrendo as ruas da comunidade, fui desenhando em minha memória um traçado, onde possivelmente as crianças se encontram na rua. Ao mapear as ruas vou percebendo como a infância se apresenta nesta comunidade, seja nas crianças andando na rua com outras crianças, as crianças acompanhadas de algum adulto, seja em alguns brinquedos esquecidos pela calçada e até mesmo, nos fios de pipas presos na rede elétrica.

Para minha surpresa encontrei um grupo de crianças constituído que brinca no *pedaço*⁷ da Rua Pau Brasil. As crianças usam este *pedaço* como extensão de suas próprias casas. O encontro nas brincadeiras, ressignificando este diferentemente do significado que o adulto tem da rua, pois os adultos têm a noção também do perigo que ronda este espaço.

Conforme Magnani (2007)

É nessa condição que se institui um espaço privilegiado para o exercício da sociabilidade. No caso das crianças, é aí que podem iniciar-se, desde cedo, no exercício da cidadania, pois entram em contato com outro ambiente, com outras pessoas, precisam conhecer novas regras de convivência, entre as quais aprender a compartilhar, ceder, negociar... Pode parecer muita responsabilidade, tarefa de adultos, mas é no ambiente lúdico que essas regras se internalizam. (MAGNANI, 2007, p. 02).

Neste processo de produção vou me experienciando, mapeando lugares onde as crianças se encontram. Neste movimento vou me afetando pela infância e me aproximando das crianças e suas multiplicidades de ações e criações. Nas ruas onde se encontram vão criando seus mundos, “mundos que têm uma realidade própria enquanto possibilidade de existir” (OLIVEIRA, 2012, p. 295).

Na rua vou criando minha pesquisa e as crianças vão criando espaços de encontro, de brincadeiras, de trocas. Criações.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou bastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não quero ser apenas um sujeito que abre portas,

⁷Ver Magnani, J. Cantor. O pedaço das crianças <http://www.n-a-u.org/magnaniopedacodascriancas.html>. Segundo o autor pedaço trata-se de um espaço intermediário entre a casa e a rua. É quando, de um lado, a casa se abre para fora e, de outro, a rua se torna mais acolhedora: do encontro, da interação entre ambos é que surge o pedaço, vocabulário usual na linguagem comum, mas que pode ser tratado como uma noção mais geral, uma categoria que também designa relações, regras, normas.

Que puxa válvulas, que olha o relógio,
Que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
Que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

Ao desenharem no chão vão cunhando na areia e no seu imaginário diferentes formas de ver e se fazer presente no mundo, sugerindo a invenção de diferentes mundos e neste movimento vão transformando a rua em um lugar mais acolhedor e com vida, pelo menos, enquanto ali estão ocupando este pedaço. Segundo Oliveira (2012) nesses encontros cartográficos, os elementos de determinado território de investigação estão sempre em relação de movimento, definem-se apenas pelo seu poder de afetar e ser afetado. (OLIVEIRA, 2012, p. 294)

Com o apoio da cartografia, arrisquei-me no caminho da minha pesquisa. Numa tarde bastante ensolarada, aproveitei para ir à comunidade com o propósito de *andar* pelas ruas. Fui de ônibus, porém não descii no ponto de sempre, fiz a volta e depois é que saltei. Andei por ruas que antes não havia andado, fui “apreciando” a arquitetura das casas, as ruas. Encontrei mais adultos na rua, caminhando ou conversando em pequenos grupos, em frente as casas ou no comércio. Também ouvi músicas de diferentes ritmos, em cada rua que passo vou ouvindo os barulhos, sons da rua. Ouço conversas, gargalhadas, músicas, pessoas cantando, falando alto, crianças conversam, riem, choram. E o cheiro nem sempre é o mesmo também, assim como a música. Ao passar por uma rua senti cheiro de pão caseiro, deveria estar ainda no forno, um aroma que se espalhava pela rua toda. (Registro dia 02 de outubro/2013)

Com a minha presença neste espaço, mesmo que minimamente, vou tecendo uma relação, uma aproximação com a comunidade, em especial, com as crianças, pois a cada encontro elas me reconhecem e recebem-me com sorrisos. Vou também me sentindo mais segura no percurso da pesquisa.

Nesta pesquisa utilizei registros fotográficos como suporte para compor este texto. Busquei na fotografia um aporte para me auxiliar nos registros feitos durante as observações. A fotografia não apenas como ilustração, mas no sentido de compor o texto escrito com a imagem para melhor *desenhar* as ações das crianças.

Neste cenário tão amplo de uma comunidade questões surgem sobre o que registrar e como registrar? Para registrar as cenas das crianças e da comunidade em

geral, busquei focar meu olhar no encontro com o outro, com o cenário. Neste encontro meu olhar foi um olhar interpretativo, buscando significado das culturas, das ações das crianças, para que as fotografias tivessem mais sentido no registro.

Sobre o olhar Vill (2009) destaca que:

Nessa relação com o outro, a imagem do mundo não é apenas paisagem, mas me faz pensar como sou no mundo. Importa-me como olho o mundo. Esse olhar não espera *o momento*, mas fala do que materializa como imagem, uma possibilidade, um recorte, que diz de uma implicação, de uma intimidade, de um envolvimento. Uma imagem que tem seu presente ligado a um passado, marcado pelas presenças e ausências que o olho escolhe para enquadrar. Somos no mundo, nas situações que vivenciamos. (VILL, 2009, p. 32)

Importante também no registro fotográfico assequências de fotos que foram selecionadas para determinado texto. Assim, o texto escrito mais a fotografia vêm compor uma significação mais precisa sobre esse processo de pesquisa.

Na continuidade dessa reflexão sobre os caminhos da pesquisa, vale ressaltar que busquei inicialmente, as pesquisas já desenvolvidas através do demarcador: **culturas das crianças**, a partir de todos os artigos e pôsters publicados como Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente no GT – 07, Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

Ano	Autor	Título do Trabalho
2013	Deise Arenhart	Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social
2013	Marta Regina Paulo da Silva	Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências
2012	Raquel G. Salgado, Anabela R. K. Ferrarini e George M. de Luiz	Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na Infância contemporânea
2011	Vanessa Ferraz Almeida	A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever.
2009	Eliane Fazolo	Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade
2008	Levindo Diniz Carvalho	Infância, brincadeira e cultura
2006	Angela Meyer Borba	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos
2005	Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller	Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas
2005	Solange Estanislau dos Santos	Culturas infantis e saberes: caminhos recompostos
2004	Fernanda Muller	Culturas infantis na cidade: aproximações e

		desafios para a pesquisa
2003	Fernanda Müller	<i>Infâncias</i> nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência
2001	Ângela Maria Scalabrin Coutinho	Infância e diversidade: as culturas infantis

Procurei ainda, através do mesmo demarcador **culturas infantis** trabalhos publicados na Revista eletrônica Zero a Seis do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância- NUPEIN da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ano	Autor	Título do Trabalho
2012	Michelle Brugnera Cruz Cechin e Thaise da Silva	A boneca barbie na cultura lúdica: brinquedo, infância e subjetivação
2011	Graciele de Souza Colling e Rita BuzziRausch	Compreensão de professoras acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis
2011	João Josué da Silva Filho	Descobrimos caminhos na trajetória da educação e das culturas infantis
2009	Susana Rangel Vieira da Cunha	As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual
2009	Simone Santos de Albuquerque	Educação infantil: das políticas públicas às lógicas e culturas dos contextos familiares
2009	Roberto Sanches Mubarac Sobrinho	Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola.
2008	Maurício Roberto da Silva	Exploração do trabalho infantil: em busca da cultura lúdica no âmbito da região da cana-de-açúcar do nordeste do Brasil
2007	Arlete Vieira da Silva	A presença da arte e da cultura da literatura infantil desde a creche
2007	Alessandra M.R.de Oliveira	Em cena na cultura infantil...
2005	Ângela Maria Scalabrin Coutinho	Culturas infantis: conceitos e significados no campo da Pesquisa e no cotidiano da educação infantil
2004	Ana Beatriz Cerisara	“Culturas da infância: as produções simbólicas das crianças e das professoras de educação infantil - CIPROCEI”
1998	Nazaré Cristina Carlhoë 1998	"O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades do conhecimento na educação física escolar”.
1998	Patrícia Dias Prado	Educação e Cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas.

Vale ressaltar ainda que procurei através do demarcador **rua** em ambos portais e não encontrei nesse levantamento nenhum trabalho de pesquisa.

Para essa pesquisa me amparo em registros feitos na Comunidade durante o

período da pesquisa de agosto a outubro de 2013, sendo possível constituir-lo pelo fato de eu já ter o uma inserção anterior na comunidade durante a pesquisa Infância e Experiência, coordenada pela professora Patrícia Lima.

No que diz respeito à autorização das crianças para essa pesquisa, retomo as contribuições Kramer (2002) que nos alerta quanto aos nomes, não como prescrição, mas como cuidado, avaliar cada situação tendo como horizonte sempre o não apagamento destes sujeitos. Algumas indagações apresentadas pela autora, (a partir de estudos anteriormente produzidos por Algebaile (1995), Leite (1995), Earp (1996), e Ferreira (1998)) nos ajudam a pensar sobre autoria e autorização na pesquisa com crianças. Nesse texto de 2002, a partir dessas referências, já se expressava a preocupação com o anonimato das crianças e com as possibilidades dos processos de pesquisa escutar as vozes das crianças. Vale aqui ressaltar que Rocha (2008) irá aprofundar essa preocupação expressa por Kramer no início da década.

Kramer (2002) também traz a contribuição que diz respeito à fotografia e a sua autorização. No caso da pesquisa com crianças a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem. (KRAMER, 2002, p. 52)

No caso desta pesquisa com a participação das crianças, também trago a fotografia como amparo para compor o texto escrito. Dessa forma optei por usar os nomes verdadeiros das mesmas e ao me aproximar delas na rua, busquei ter o cuidado de me aproximar também dos adultos que estavam por perto naquele momento. Apresentando-me, falando da pesquisa e pedindo autorização para fotografá-las. Solicitava autorização para os adultos, e também para as crianças que ali na rua estavam. Fui bem aceita e autorizada a fotografar por todos que encontrei.

Conforme descrevo a seguir.

Em uma tarde ao me aproximar de um grupo de crianças brincando na rua fui em direção deste, me apresentei e falei da pesquisa. Ao perguntar para a mãe se eu podia fotografar as crianças, a mãe toda solícita diz que sim e ainda chama a atenção das crianças *sentam direito que a professora que tirar uma foto*. (Registro dia 09 de outubro).

III - CAPÍTULO

Tempos e espaços: territorialidade da rua e os registros de uma infância na Chico

Quando o mundo abandonar o meu olho.
Quando o meu olho furado de beleza for esquecido pelo mundo.
Que hei de fazer.
Manoel de Barros

3.1- A chegada à comunidade Chico Mendes

Agora meu olhar ganha outros contornos, focado na observação *de perto e dentro*⁸ da comunidade e das crianças, reconheço este lugar como sendo de lutas e de conquistas pelos sujeitos que ali vivem. Ao mesmo tempo, vou desconstruindo o que a cultura *dominante* e a mídia local apontam e reafirmam deste lugar como sendo *apenas de falta*, e com muitos preconceitos com os sujeitos que ali residem. Magnani (2002), em seu texto *De Perto e de Dentro* alega a invisibilidade que é atribuída ao sujeito que vive e faz parte da cidade e as formas como esses vivem. Deste modo o autor destaca que:

[...] é justamente essa dimensão que a etnografia ajuda a resgatar. A incorporação desses atores e de suas práticas permitiria introduzir outros pontos de vista sobre a dinâmica da cidade, para além do olhar “competente” que decide o que é certo e o que é errado e para além da perspectiva e interesse do poder, que decide o que é conveniente e lucrativo. (MAGNANI, 2002, p. 15).

E na segregação histórica⁹ que a sociedade vive vai invisibilizando ainda mais os atores que vivem nas comunidades e que *fogem das regras* sociais impostas por uma cultura *dominante* que, a fim de controlar a todos, inventa estereótipos para legitimar o que é diferente, segregando e reproduzindo a invisibilidade.

Culpa-se o indivíduo pela *falta, pela miséria e pela violência*, e não busca *olhar de perto e de dentro* tendo a compreensão que este lugar também pode ser de encontro. Encontro esse que se dá com a pluralidade de atores que ali vivem, dos adultos com

⁸MAGNANI, José Guilherme Cantor. *DE PERTO E DE DENTRO*: notas para uma etnografia urbana. In: *RBCS Vol. 17 no 49 junho/2002*.

⁹ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos Outras Pedagogias*/Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

suas experiências, vivências e cuidado também, com as crianças suas experiências, vivências, brincadeiras, interações e as criações culturais que vão compondo este lugar como um lugar de convívio múltiplo.

Segundo Magnani, 2002:

... O que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas – religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa. (MAGNANI, 2002, p. 18)



Composição 1: a comunidade, a rua

No início de minha exploração pelas ruas da comunidade eu estava bastante insegura, mas na medida em que fui me aproximando, indo mais vezes, conversando com alguns moradores fui me sentindo com mais autonomia, mais segura, me sentindo mais pertencente neste espaço. Na medida em que adentrava fui reconhecendo o território¹⁰ e a pesquisa foi ganhando o contorno, foi neste movimento de proximidade

¹⁰Esse é um conceito que emerge nesse trabalho de pesquisa e que pretendo aprofundar em momentos posteriores dessa formação. Territorialidade e infância agenciam formas específicas nessa estar na rua. Tanto as crianças, quanto a minha presença enquanto pesquisadora, ganharam esse contorno sobre os territórios.

da comunidade, das crianças que fui agregando em mim, elementos para me sentir pesquisadora.

O que percebo ao andar pelas ruas da comunidade Chico Mendes, é que agora não a vejo mais com estranhamento, pois aos poucos fui me familiarizando com as ruas, as pessoas, as casas, os barulhos, a música que ora é um ritmo, ora outro.

É no espaço desta comunidade que vou ao encontro dos atores sociais que ali se constituem. Com suas músicas, com seus sabores, com os cheiros, com as vozes, com as ruas... Com as crianças e as infâncias que habitam este lugar. Trago aqui esta poesia *Uma casa se faz*¹¹ para ilustrar minimamente este meu percurso na comunidade Chico Mendes.

"Uma casa se faz com tudo aquilo que a sorte traz cimento, sonho, suor, canseira, barro e madeira. Folha de zinco ou de bananeira tijolo oco, tinta e reboco. Tem que ter teto parede e porta, melhor se reta, mas vale torta, pois o que importa É que dê guarida. Abrigue o sono. Proteja a vida".

3.2- O encontro com a infância na rua



Composição2: a rua, o encontro.

Em seu livro *A casa e a Rua*¹², Roberto DaMatta (1991), destaca que o tempo e o espaço são *invenções sociais*, e que cada espaço têm uma distinção, uma função diferente do outro, ou seja, o espaço da casa é diferente do espaço da rua, que a opinião e o comportamento das pessoas mudam dependendo do lugar que essas pessoas estão.

Em nossa sociedade o espaço da casa é tido como privado, onde as divisões são delimitadas, a casa é como um abrigo, onde a família vive em harmonia e a temporalidade marcada pelos adultos. Já o espaço da rua é o lugar público, mas ao

¹¹COLASANTI, Marina. *Minha ilha maravilha*/Marina Colasanti; Ilustrações Marina Colasanti. – São Paulo: Ática, 2007. 40p. : Il. – (Poesia para crianças)

¹²DaMatta, R. *A casa e a Rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. 1991.

mesmo tempo é o espaço de isolamento do indivíduo, o que acontece de ruim, acontece na rua. Pode também este espaço estar ocupado, como traz o autor, por *categorias sociais*, que vivem na rua como se estivessem em casa.

Assim como nos apresenta o autor:

[...] Em todo o caso, se a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que se soma e define a nossa ideia de “amor”, “carinho” e “calor humano”, a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. Terra que pertence ao “governo” ou ao “povo” e que está sempre repleta de fluidez e movimento. A rua é um lugar perigoso. (DAMATTA, 1991, p. 63)

Percebi que a rua é vista como um espaço de brincar pelas crianças, ao mesmo tempo é vista como um lugar de perigo por alguns adultos. Ao conversar com a mãe dessas crianças ela diz não *gostar que suas meninas brinquem na rua porque é muito perigoso*. Disse ainda que *quando a polícia passa, vem muito rápido pela rua e tenho medo que a viatura atropеле as crianças*, acabou dizendo que *tenho mais medo da polícia que dos bandidos que passam por aqui*. (Registro dia 11 de setembro de 2013).

Percebe-se que hoje ainda mais se tem a rua como um lugar de intenso movimento, um lugar perigoso do lado de fora de suas casas, seja pelas violências que muito presenciamos hoje, seja pela individualização da sociedade e pela invisibilidade que acarreta em cada sujeito que vive na rua. Mas como nos diz João do Rio (2008) à rua é mais do que isso, a rua é um fator da vida das cidades, a rua tem alma! (RIO, 2008, p. 01)

Entendo também que nem todas as famílias têm a mesma opinião sobre o espaço da rua ser apenas um espaço *perigoso*. Pois andando na rua, também podemos perceber o cuidado em relação aos outros, seja na relação adulto criança como também, criança com criança.

Não estou aqui negando os perigos que tem na rua, mas não podemos negar que dentro de muitas casas também acontecem as mais variadas violências, especialmente com crianças, adolescentes e contra as mulheres.

O espaço da rua nesta comunidade é bastante habitado pelas pessoas, as casas são pequenas e próximas da rua. Então, as calçadas e a própria rua tornam-se extensão das casas e as pessoas transitam e ocupam estes espaços com certa tranquilidade e familiaridade, percebe-se este movimento no encontro entre as pessoas na rua, na conversa entre vizinhos, pelas janelas ou sentados nas calçadas, os varais que expostos na rua secam as roupas ao sol, mostrando que a rua não é mero local de passagem.

João do Rio (2008) declara seu amor pela rua:

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. Tudo se transforma, tudo varia — o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia, Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua. (RIO, 2008, p. 01)

Percebi que ao mesmo tempo em que o portão fica convidativamente aberto esperando para as crianças cruzarem e irem para a rua, por vezes o encontrei fechado, demarcando um território com maior controle por parte da família sobre as crianças. Dessa forma a possibilidade de encontrar com as crianças esbarra-se no controle e cuidado familiar, da esfera privada, mostrando assim, que a imagem das crianças não se inscreve sobre a lógica dos adultos, pois quem regula e decide a passagem das crianças para a rua são os adultos. Já as crianças ao perceberem o portão aberto passam tranquilamente andam na rua, brincam correm e entram na casa ao lado sem nenhuma cerimônia.

Importante destacar que na organicidade dos adultos percebemos que os moradores estão ligados como define Fonseca, por “redes de ajuda mútua” (FONSECA, 2005, p. 51). Dessa forma é possível perceber que muitas famílias de classes populares, criam em seu redor uma grande rede de ajuda. De modo que quando um necessita de um auxílio é quem mora nas suas proximidades que ajudará, nem sempre com algum grau de parentesco, mas por estar ligada a questão de morar em comunidades e as casas ficarem uma do lado da outra e os vínculos irem se constituindo de forma que na falta de algum adulto da família por perto, o que estiver mais próximo irá de alguma forma “assistir” as crianças.

As crianças habitam a rua tranquilamente como um espaço para elas brincarem. As trocas e as brincadeiras entre elas são constantes, são crianças de diferentes faixas etárias e seus convívios diários as aproximam ainda mais. Brincando as crianças se organizam e se desenvolvem cognitivamente, emocional e fisicamente, apropriando e ampliando assim suas culturas entre seus pares.

Conforme destaca Sarmiento (2002)

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade.

As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade. (SARMENTO, 2002, p. 04)



Composição3: a pipa, o fio.

A rua é bastante movimentada em relação à circulação das pessoas, adultos acompanham as crianças até a escola, crianças acompanham outras crianças e tem ainda a cultura da pipa¹³ que é muito presente entre as crianças e adolescentes da comunidade. Percebe-se não apenas quando vimos os meninos empinando pipas, mas também através da rede elétrica onde podemos ver quantos restos de pipas estão emaranhados em seus fios, sendo este brinquedo muito comum no cotidiano dessas crianças.

A forma como as crianças têm o espaço da rua e a temporalidade do mesmo é diferente da forma que os adultos a vem. Enquanto para alguns adultos a rua é vista como perigo, para as crianças é sinônimo de brincadeira. Essas vão estabelecendo outra relação com a rua. É neste movimento de trocas, interações e brincadeiras que as crianças vão aprendendo e constituindo-se como participantes ativos em relação a complexidade da sociedade, do mundo, mostrando que elas habitam todos os lugares da comunidade com suas brincadeiras, músicas, interações, silêncio, vozes, choros, gargalhadas, olhares...

Outra vez trago João do Rio (2008) quando este diz:

Oh! sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, spleenéticas, snobs, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue... João do Rio (p. 04)

Andando pelas ruas da Comunidade, meus olhos também são chamados a

¹³ Pipa é composta de uma estrutura armada que suporta um plano de papel que tem a função de asa, sustentando o brinquedo. Conforme o modelo pode contar com uma rabiola, que é um adereço preso na parte inferior para proporcionar estabilidade, geralmente feitas de fitas plásticas finas ou de papel, ou mesmo de pano, amarradas a uma linha. <http://www.kitpipa.com/html/historia.html>

observar os varais nas ruas. Como as crianças, os varais ocupam quase que um lugar de destaque na rua. Alguns moradores lavam suas roupas e expõem os varais no espaço da rua para que as roupas sequem, deixando o cenário mais colorido e leve, pois com o vento parece que as roupas balançam suavemente. Sendo assim vou ao encontro das crianças, mas me deixando afetar pelos compores das ruas. Vou experienciando novos encontros e ampliando meu olhar pela comunidade como um todo. Larrosa (2002) nos destaca que ‘a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Mas o que se passa, não é o que acontece ou que toca. A cada dia se passam por muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada acontece’ (p. 21).

Dessa forma vou compondo minha pesquisa e os varais vão compondo as ruas, e por vezes, as crianças reutilizam esses em suas brincadeiras, demarcado a rua com a territorialidade da infância.



Composição4: a roupa, ovaral.

3.3 – A territorialidade da infância na Rua

Na educação infantil a organização dos espaços e tempos para as crianças são de responsabilidade dos adultos, assim os espaços são organizados com objetos, brinquedos, materiais, para que as crianças ao chegarem neste espaço, o mesmo esteja pronto esperando-as. Porém, o espaço institucional também vem carregado de limites de espaços, regras, rotinas, horários. Cabe às crianças reorganizar e dar novos significados ao ambiente anteriormente organizado da sala.

Pelas ruas vou andando e observando o quanto as crianças habitam este espaço, por mais que os adultos estejam ali presentes, são as crianças que organizam suas brincadeiras, no entanto cabe ressaltar que foi observada a presença dos adultos nas ruas olhando e cuidando junto aos espaços onde as crianças brincam. Na rua, os adultos não estão marcando a sua presença no espaço através de uma intencionalidade pedagógica,

as crianças vão demarcando sua territorialidade na rua e vão ressignificando o lugar de forma diferente dos adultos. Reorganizam espaços, cantos são demarcados por elas, seja na areia espalhada na rua, no montinho, ou pelos panos estendidos no chão, demarcando que ali é a casinha das meninas. Com a observação vou compreendendo as formas de como as crianças se organizam neste espaço. Como nos assinala Ferreira (2004)

...As crianças no momento do brincar, a partir dos seus modos particulares de ver o mundo, têm oportunidade de, nas suas interações umas com as outras, se apropriarem dos espaços e de lhes atribuir os seus próprios sentidos, construindo coletivamente significados culturais, padrões, regras, tabus, rituais e sanções, e de os manter, tornando <<aquele mundo>> sensível e um lugar gerível e manejável. (FERREIRA, 2004, p. 210)

No espaço da rua percebi que a organização é dada pelas próprias crianças, onde as mesmas estabelecem e delimitam parâmetros dentro do grupo. Assim como dentro da instituição há distribuição de funções, mas essas são assimiladas sem a presença da relação do adulto sobre a criança. No ato de estabelecer papéis, a criança não apenas representa, mas torna-se o próprio personagem em questão.

Bloco 1: A areia e as pedrinhas

Numa tarde de setembro quando estávamos, eu e Dodô¹⁴, em frente à escola, vimos quando as gêmeas Ana Ester e Miriam Estefani saíram da escola para irem para casa, não saíram juntas, primeiro uma que não distingui e depois de alguns instantes a outra. Ao passarem por nós disseram "oi" e seguiram em direção a sua casa.

Em seguida fomos ver se as meninas estavam na rua em frente a sua casa, esperamos um pouco no portão da Casa Chico Mendes¹⁵. Não demorou muito para uma das meninas (gêmeas) vir para a rua. Pegou um graveto e desenhou alguma coisa no chão no meio da rua, voltou para dentro de casa.

Em seguida a outra menina veio para a rua sozinha, pegou um graveto se

¹⁴ Donizete José de Lima, coordenador da Casa Chico Mendes, uma organização não governamental, que atende a jovens e adolescentes das comunidades Novo Horizonte e Chico Mendes.

¹⁵ A Casa Chico Mendes, situada no Bairro Monte Cristo, tem sua história inicia nos anos 90. Mais especificamente no dia 1 de julho de 1994 nasce a Associação dos Amigos do Centro de Atividades Comunitárias Chico Mendes. A missão da Casa é desenvolver ações junto às crianças, adolescentes, jovens e famílias para que possam vivenciar experiências que contribuam para a humanização das relações, resgate da auto estima e construção da cidadania. Em muitas situações é preciso olhar a realidade de outro modo, porque muitas vezes o preconceito não leva em conta o cruel processo histórico de empobrecimento. Por isso a Casa Chico Mendes busca edificar uma cultura de protagonismo com crianças, jovens e famílias, no sentido de construir outros modos de ser e estar no mundo.

aproximou do muro e ficou desenhando no chão. Logo mais, a menina que havia entrado a pouco retornou, pegou o graveto novamente e voltou a desenhar no meio da rua.

Aproximei-me das duas meninas e fiquei a observá-las. Tive dificuldade de saber quem era quem, e quando uma delas se aproximou de mim para que eu a ajudasse a tirar o casaco que estava preso no cabelo pelo ganchinho, perguntei se ela era Ana Ester e ela confirmou. Quando soltei o casaco dela, ela voltou a desenhar no chão. Perguntei se poderia fotografá-la, ela aceitou fazendo uma afirmação com a cabeça.



Composição5: a menina, a areia.

Ana Ester ficou desenhando e fazendo um som como um cantarolar (qué, qué, qué). Perguntei o que estava desenhando ela respondeu *um sorvete*, e voltou a desenhar cantarolando bem baixinho. Fez um desenho grande, perguntei se eu podia tirar uma foto, ela disse que *sim*, ao acabar aproximou-se de mim e disse *fiz um sorvete com sete bolas divertidas*.

Não sei se foi o fato de estarem apenas as duas meninas neste momento na rua, - na observação passada encontrei várias crianças e elas conversavam muito, - fez com que elas brincassem mais silenciadas, porém seus corpos estavam em pleno movimento quase que bailando pela rua ao desenhar. Principalmente Ana Ester que rodopiava para fazer seu desenho.

“Aquilo que nos faz dançar, o tom e o som, faz o corpo se mexer. Corpo é sempre transação, experiência de encontro, conjugação, disjunção e abertura. O corpo é a experiência da liberdade e de seus limites. O corpo quando ginga simplesmente se solta...” (JÓDAR, GOMEZ 2002, p. 38).

Próximo ao muro estava Mirian Estefani bem concentrada fazendo seu desenho. Cheguei mais próximo, perguntei o que ela havia desenhado e ela me falou, *desenhei um queijo e uma pera*, perguntei se eu podia fotografá-la desenhando ela respondeu

póode e continuou o que estava fazendo, perguntei e agora o que você está fazendo? E ela respondeu *estou fazendo um bolo*. Miriam Estefani fez um montinho de areia e saiu pela rua catando pedrinhas, em silêncio, enchia as mãos com pedrinhas até contornar o "bolo" por completo.



Composição6: a areia, as pedras.

Sara se aproximou de Miriam Estefani e a convidou *vamos brincar de cozinheira? Eu tenho até umas moedinhas no bolso*. Miriam não deu ouvidose ficou a enfeitar seu bolo.Sara ficou do seu lado. Neste instante a mãe das meninas chegou e as três irmãs se despediram de mim com um leve aceno e entraram.(Registro 11 de setembro)

Em suas reflexões sobre o brincar a autora Manuela Ferreira (2004) destaca que na instituição de educação infantil há a relação adulto criança, mas quando as crianças são liberadas para *irem brincar do que quiserem* a ação do adulto interfere de outra forma. No momento que a educadora as libera para brincarem *onde e do que quiserem*, as crianças apropriam-se do espaço de forma que neste momento o foco sai da educadora e passa a ser o brincar *do que elas querem*.

Dessa forma os momentos de brincar exprimem visivelmente uma transição de atividade, de momentos determinados pelos adultos institucionalizados envolvendo o grupo de crianças e nas pluralidades de ações de as crianças se envolverem com outras em diferentes espaços e atividades. Neste sentido o adulto determina o tempo que inicia e o término da brincadeira, assim como o espaço que a criança pode ir brincar, desobrigando as crianças da atenção do adulto e deslocando-as para o contexto espacial (Ferreira, 2004).

Há uma diferença no modo de decisões entre educadora e crianças, refletindo assim, na transferência de tomadas de decisões e poderes das ações das crianças. Segundo Ferreira (2004)

A nova definição da situação (ir brincar), ao desobrigar as crianças de uma atenção focalizada no adulto-educadora, desloca-a para o contexto espacial (... ir brincar para onde quiserem) e alforria a quebra da quietude e do

alinhamento pelo coletivo, consentindo o extravasamento do movimento e do som. Por conseguinte, o momento do brincar, enquanto epíteto dos espaços-tempos das crianças sublima uma mudança deliberada na escala, no eixo e na direção das relações sociais: da conversão dos papéis e estatuto cimeiro do adulto-educadora e das suas relações explícitas de maior verticalidade para uma posição de retaguarda e para uma intervenção mais individualizada, ou mais implícita, em prol de uma configuração das relações sociais em que se espera que sejam as crianças a fonte do fazer-sentido, e de uma redistribuição das relações de poder numa maior horizontalidade. (FERREIRA, 2004, p. 210).

Ainda na reflexão sobre o brincar Ferreira (2004) traz a ideia de *rua* para dentro da instituição como forma de ampliar os espaços, contextos espaciais nas brincadeiras entre as crianças. Neste espaço o brincar se dá de forma mais coletiva entre as crianças por ser um local mais restrito e elas estarem durante um tempo todas juntas no mesmo espaço físico da instituição. Essa ação ocorre como uma *atração* que de acordo com a autora as crianças agem “parecendo ser atraídas por uma força social que, fazendo-as mover em direção ao que elas fazem e ao que nos espaços se faz, as leva a procurar iniciar ou integrar ações comuns”. (FERREIRA, 2004, p.211).

Nas interações as crianças estão em constante ação, ouvem, observam, movimentam-se pelos grupos assim como grupos nômades que ora estão em um lugar ora em outro. Neste movimento as crianças em grupos brincam neste espaço da rua, ao mesmo tempo ressignificando suas brincadeiras aproximando-as aos contextos vividos em seu cotidiano fora da instituição (ver imagens casinha, comidinhas).

Conforme Ferreira (2004)

...tendo que estar juntas no mesmo espaço físico em que uma série de atividades ocorre, convergem a todo o tempo em direção umas às outras. Essa convergência tem, simultânea e inevitavelmente, um efeito de fragmentação, resultante deste “pega-larga”, deste “vai-e-vem” que caracteriza a sua “movida” imprevisível e nômada e da intromissão de outras crianças e rotinas institucionais no decurso das ações. (FERREIRA, 2004, p. 212).

Na Comunidade as crianças também reinventam o espaço da rua, organizam casinha, brincam no monte de areia ou outros elementos também como: varal, pedras, gravetos e etc. Por vezes essas ações acontecem entre outras crianças.

Mesmo com a presença de adultos ou outras crianças, esses momentos de brincar acontecem de forma mais individualizada. Onde a criança brincam especificamente em grupos, mas numa ação mais voluntária da criança, numa brincadeira mais solitária. Segundo Ferreira (2004)

Consequentemente, estes espaços “não-espaços” são incansavelmente usados e ressignificados pelas crianças como ruas que asseguram a comunicação e trânsito de pessoas, objetos e ações entre espaços e/ou como

passerelles por onde, desfilando, elas deliberadamente se mostram e são vistas (Ferreira, 2004, p. 213).

Neste sentido a compreensão sobre o brincar das crianças na rua comunidade, vem na lógica de organização de tempos e espaços pelas próprias crianças. Fazem da rua a extensão de suas casas, organizam e habitam este espaço de forma que este revela a experiência das ações e das relações estabelecidas entre as crianças, em seu contexto social a partir deste cenário que é a rua.

Bloco 2: Carrinho de rolimã, bolinhas de gude e as comidinhas

Depois de encontrar com Dodô em sua casa, fomos andar pelas ruas da comunidade, já na esquina da Rua Pau Brasil encontramos um grupo de crianças, meninos e meninas de diferentes idades que estavam ali brincando com um carrinho de rolimã.



As rodinhas, a madeira.

Composição7: Carrinho de rolimã ou carrinho de rolamentos é o nome dado a um carrinho, geralmente construído de madeira e rolamentos de aço, para a disputa de corridas ladeira abaixo. Ele geralmente é utilizado em descidas asfaltadas e lisas. A construção de um carrinho geralmente é artesanal, feita com ferramentas simples, como martelo e serrote. O carrinho pode conter três ou quatro rolamentos (quase sempre usados, dispensados por mecânicas de automóveis) e é constituído de um corpo de madeira com um eixo móvel na frente, utilizado para controlar o carrinho enquanto este desce pela rua. . O freio deve ser um pouco maior que a distância do carrinho até o chão e precisa ficar em posição diagonal; para diminuir a velocidade deve puxar-se o pedaço de madeira ou uma barra de ferro para uma posição em que encoste no chão. Não se sabe ao certo a origem. Ao que tudo indica os primeiros exemplares foram construídos em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte no final da década de 1960 e começo da década de 1970, primeiras cidades a terem ruas asfaltadas e topografia íngreme. Os rolamentos, também conhecidos como *rolimãs* (corruptela do francês *roulement*), eram obtidos em oficinas que faziam manutenção dos carros da época e a madeira, de sobra de caixas ou tábuas utilizadas em obras.

Seguindo a caminhada, na maioria das ruas por onde passamos há crianças brincando na rua. Seja com outras crianças ou até mesmo o menino brincando de bola sozinho, jogava sua bola para cima e tentava agarrar, até o grupo de meninos que jogavam bolinhas de gude, ao lado do campo de futebol, segundo Dodô os meninos jogam no lado pois o campo é de areia e na areia é difícil jogar, mesmo tendo pedras no chão jogam tranquilamente.

Fomos andando e encontrando com alguns moradores da comunidade que cumprimentam Dodô com muito afeto em suas falas, em seus gestos, nos abraços, demonstrado carinho em seus olhares. Ainda andando e observando as ruas, observo também que os fios da rede elétrica parecem que a cada dia tem mais rabiolas de pipas pendurados, mostrando o quanto as brincadeiras de pipas se fazem presentes para essas crianças e adolescentes da comunidade.

A rua que seguimos agora é a rua da escola, Rua Joaquim Nabuco. Encontramos um morador que conversa com Dodô. Também este nos mostra e nos conta com orgulho que plantou as árvores há muitos anos para fazerem sombra e que agora estão enormes, nos chama a atenção para ninhos de passarinho que estão nas árvores.



Passava os dias ali, quieto, no
meio das coisas miúdas.
E me encantei.

Manoel de Barros

Composição8:A árvore, o ninho.

Seguindo nosso trajeto nos deparamos com duas meninas que brincavam ali na calçada ao lado de alguns adultos, ente eles a mãe da menina Tavin e do pequeno Iriel que estava em seu andador. Com o auxílio da caixa dos brinquedos as meninas distribuíram sobre ela panelas e pratos de plástico, como se fosse uma mesa posta. Nos pratos havia biscoito, também havia um bule com refrigerante de uva, que segundo Tavinera *café*.

Aproximamo-nos e pedimos para fotografar, a mãe das crianças nos autorizou.

Perguntei para as meninas o que estavam fazendo? Tavin respondeu que estavam brincando de fazer comida. Pergunto o que tem dentro da panela, ela tira a tampa e mostra que há mais biscoitos.



Composição9: o café, a mesa.

No momento em que eu estava registrando, uma das meninas (a que estava em pé) se aproxima e pede para ver a foto, mostro para ela, Tavin que está sentada também pede para ver as fotos, e esta ao ver as fotos estampa um sorriso de satisfação.

Despedimo-nos e seguimos pela rua em direção a casa. Mais tarde pelo ônibus fui observando a rua. Agora já estava noite, mas mesmo assim a rua estava bastante habitada, com adultos e também com crianças. Na rua do museu da dona Lídia¹⁶ o ônibus quase pára, pois há muitas crianças ali brincando.

Para bem criar passarinho é necessário prender o universo - dos mares ao firmamento - em uma gaiola respirando azul e infinito por todos os lados. É seguro declarar que nenhum espaço é demais para os voos. Para bem criar passarinho é preciso experimentar as asas, sempre. Bartolomeu C. Queirós

¹⁶ Dona Lídia moradora da Comunidade Chico Mendes, fundadora do Museu do Brinquedo localizado na mesma Comunidade.

3.4 - O chão da rua, gravetos, bolinhos e areia: o inacabamento o devir-criança

Bloco 3: O varal, a casinha...



Composição 10: o menino, o varal.

Na rua, mais adultos se aproximam e ficam ali no meio conversando. Alheio a essa conversa Henrique brinca silenciosamente embaixo dos varais que estão na rua. Em suas mãos há um pedaço de papel, ele pega um punhado de areia coloca dentro e enrola, depois fica andando de um varal para o outro, engatinhando e falando, mas fala bem baixinho, parecendo não querer que alguém o ouça, quando percebe que sua prima se aproximou e está sentada ao seu lado observando, Henrique sai e vai brincar com outro bebê, que no momento também está por ali brincando.

Já no ônibus, voltando para casa vejo em uma calçada duas crianças pequenas - aproximando uns dois anos, estão brincando na calçada. Sob a calçada há um pano e as crianças estão ali, uma deitada de bruços e a outra está sentada no seu lado fazendo carinho em suas costas. Meu primeiro impulso foi saltar e me aproximar mais para ver o que estavam fazendo, mas me contive e segui meu caminho.

Nesta tarde ao chegar à comunidade, vejo que as crianças estão em sua maioria brincando na rua. No portão da escola há um cartaz com um recado dos profissionais de educação dizendo do não atendimento às crianças devido a Assembleia dos professores.

Andando pela rua não tem como não perceber o quanto este espaço é habitado pelas crianças, dando a impressão que elas estão em toda a parte, brincando de taco, de bola ou de pipa.

Ao passar pela Rua São José, a rua ao lado da creche, avistei algumas crianças brincando sobre um pano vermelho, que demarcava o *lugar da casinha*. Estavam ali sob o olhar da mãe de uma das meninas. Aproximei-me e conversei com a mãe, me apresentei e pedi se podia fotografar a mãe muito solícita autorizou as imagens. Conversei com as crianças e Vitória, uma das meninas, me explicou que era uma casinha, e que o bebê estava tomando banho no balde e depois iria vestir esta roupa e apontou para o banquinho onde sobre este havia uma a roupa que estava separada. As meninas organizaram uma casinha sobre o pano vermelho, na casinha tem uma cozinha, telefone e também um banheiro.



Composição 11: o espaço, os brinquedos.

Sábado ensolarado, anuncia um lindo dia. Ao adentrar pela comunidade fui percebendo que hoje as ruas estavam mais cheias que durante a semana. Nas ruas pessoas se encontram, conversam, ouvem músicas sentadas nas calçadas. As crianças também estão ocupando este lugar. Percebo que uns meninos estão correndo ao lado do ônibus, olho e vejo em suas mãos o carretel que segura o fio das pipas que eles estão soltando.

O ônibus segue e em seguida diminui a velocidade, pois na rua há dois meninos que estão andando de bicicleta. Também neste trajeto vi crianças jogando futebol,

correndo, brincando...

Ao me aproximar da Rua Pau Brasil já ouço vozes, gritos de crianças, ao chegar à esquina encontro com Natali e Henrique brincando em frente de casa. Natali vem dizer *oi* e Henrique se esconde sob um varal que estava na rua com roupas para secarem ao sol, finjo que não o percebi, em seguida ele vem e diz *oi, tu não me viuuuu, eu tava lá embaixo ó*, e aponta o varal. Pergunta se eu vou com ele na creche, respondo que não, hoje é sábado e não tem creche, ele sorri e diz *então fica aqui na rua tá*.

Fico por ali na rua observando Henrique e Natali brincando, suas mães estão varrendo a rua, segundo elas estava suja e assim fica melhor para as crianças brincarem. Tanto Natali quanto Henrique tenta ajudar abrindo o saco de lixo, mas como estão com chupchup na mão às mães não permitem.

Henrique entra e volta para a rua com dois gravetos e um potinho em suas mãos, me entrega um e diz *ó é essa espada é para você*, sua mãe a repreende, pois os gravetos têm pontas e ele pode se machucar. Peguei o graveto e em seguida Natali se aproxima e pede o mesmo, entrego para ela. Henrique começa a desenhar no chão, em um montinho de areia na rua, Natali faz o mesmo. Ficam os dois brincando na areia com os gravetos.

Natali percebe que Henrique soltou o potinho que estava em sua mão, ela pega o pote faz um montinho de areia e vai colocando areia dentro do potinho, como não consegue colocar a areia com as mãos, pega o pote e o coloca direto na areia para enchê-lo.



Composição 11: as mãos, a areia.

Henrique percebe que estou fotografando e diz *faz uma foto do meu desenho?* *Agora minha agora minha*, e fica pulando com o graveto na mão.



Composição 12: a areia, o graveto.

Natali continua na sua brincadeira de por areia dentro do pote, e quando percebe que tem areia suficiente, se afasta e coloca a areia em outro espaço da rua, repete este movimento por várias vezes.



Composição 13: as crianças, a areia.

Em seguida Natali larga o pote em pé, no chão, e começa a cantar *parabéns pra Nana* (como ela se chama) como se estivesse diante de um bolo de aniversário. Depois volta a jogar a areia no chão e a encher o pote e novamente canta os *parabéns pra Nana*. A cada vez que enche o pote com areia oferece a quem está por perto dizendo, *come é papá*.

Natali entra e Henrique pega o pote, coloca um graveto dentro deste e diz *estou comendo um picolé*, aproxima-se de sua tia e oferece a ela, ela faz de conta que come um pedaço, vem então em minha direção e oferece, pergunto que sabor tem o picolé e ele fala *é um picolé de morango, por que eu adoro picolé de morango*.

Conforme Jódar e Gómez (2002)

Elas, as crianças, não sabem de saber, elas sabem de sabor. Saber saboreando a partir do lugar do desejo. Cultura oral, saber mastigado, gostosura. Isso acontece com elas porque a criança não é alguém que habite de pleno direito a casa da linguagem, pois a criança não fala por inteiro, mas só pela metade e incorretamente. (JÓDAR, GÓMEZ, 2002, p. 37)

Ao chegar à Rua Pau Brasil e observo a menina Sara brincando silenciosamente na areia. Aproximo-me, cumprimento-a e pergunto por suas irmãs. Ela responde que

estão em casa, Sara diz que hoje não tem aula porque os professores foram para Florianópolis em uma reunião. Pergunto o que está fazendo, ela responde que está fazendo um bolo de areia.



Composição 14: a rua, os elementos.

Sara pega algumas peças de dominó e forma pares, depois coloca do lado do bolo, pergunto para que serve, ela responde *são os pratinhos*. Depois de arrumar *os pratinhos* em volta do bolo Sara procura algo e volta com uma pedrinha que coloca sobre o bolo e sorri satisfeita. Diz *essa é a vela*. Sua irmã a chama e ela entra em casa.

Nesse percurso de pesquisa, a territorialidade da infância na rua carrega para mim, a marca de um aprendizado que contorna elementos de uma imensa marca sobre a experiência *na e da* infância. Movimentos que se constituem entre trajetos, becos, sobre a passagem de muitos que ali circulam. Territórios habitados e desabitados, que performaticamente se apresentam como um desafio enorme a todas aqueles/as que desejam inquietar-se com a infância.

E se essa rua fosse minha... trilhas, trajetos, encontros e o inacabamento de uma infância em mim

Andar pelas ruas da Chico Mendes me possibilitou ampliar o olhar, assim fui convidada a observar. Mas observar o quê? As casas, suas cores, portas abertas, os aromas, os sons, encontrar os varais expostos na rua, os moradores, as crianças. Estar no lado de dentro da Comunidade é encontrar diferentes culturas, na rua, nas pipas, na areia, nas casinhas, nas bolinhas de gude, é encontrar com infâncias... É neste movimento que encontrei as crianças da Chico, vívidas, criadoras. A infância do devir, do movimento, da experiência, da intensidade, do agora.

Segundo Jódar e Gómes (2002)

As crianças ocupam as ruas com um mapa cartografado de intensidades, repartindo e distribuindo afectos. São mapas de extensão (com trajetos) e de intensidade (com afectos). Com as intensidades não apenas ocupam espaço sem contar nem medir. Mas também sustentam os trajetos e conectam o distante. No mapa da criança, o meio se compõe de qualidades, de substâncias, de forças e acontecimentos. (JÓDAR, GÓMES, 2002, p. 38)

Tornar-se, criar-se, sentir-se, pertencer, desejar... Assim é o que sinto agora ao experienciar mais um tempo vivido, não como mero tempo cronológico, mas um tempo de intensidade, da experiência, do inacabamento, do desejo. Desejo de cantar, bailar, experimentar, organizar assim como as crianças organizam a rua para brincar. Desejo do encontro com o outro, com as crianças, com as infâncias. Desejo de a educação ser outra possibilidade de experiência possível. Desejo de movimentar-se, de encantar-se, de arriscar-se, de encontrar-se e de perder-se...

E assim...

Sobre importâncias

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!).

Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building. Que o cu de uma formiga é mais importante para o poeta do que uma Usina Nuclear.

Sem precisar medir o ânus da formiga. Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1. Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos.

Manuel de Barros

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos Outras Pedagogias/Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COLASANTI, Marina. Minha ilha maravilha/Marina Colasanti; Ilustrações Marina Colasanti. – São Paulo: Ática, 2007. 40p. : Il. – (Poesia para crianças)
- DAMATTA, Roberto. A casa e a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 4ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S. A. 1991.
- Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda. 2010.
- DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber / Leni Vieira Dornelles. 2. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FÉLIX, Daniel Correa. LIMA, Patrícia de Moraes. Sob as asas de Eros e Kairos: Cartografia das derivas e do acaso nas narrativas de Clarice. Lispector, NathalieSerraute, André Gide, Jean Genet e Raul Pompeia. 2012. In: Pratiques Du Hasard. Pour un matérialisme de La rencontre. Sous La direction de Jonathan Pollock. Collection Études. Presses Universitaires de Perpignan, 2012.
- FERREIRA, Manuela. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. Experiência etnográfica em ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2003, p. 151-166.
- FERREIRA, Manuela. A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Maria Manuela Martinho Ferreira e Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências da Educação/ 19, Porto. 2004.
- FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: *uma contribuição antropológica*. Saúde e Sociedade v.14, n.2, p.50-59, maio - ago 2005.
- GUIMARÃES, Daniela. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. In: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda., 2010. P. 36.
- JÓDAR, F. e GÓMES, L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In. Educação e Realidade – v. 1, n.1 (fev.1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia / Walter Omar Kohan. - 1 ed. , 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. A infância, entre o humano e o inumano. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set/dez., 2010).

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, p. 41-59. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

LARROSA, JORGE. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº 19 p. 21.

LIMA, P. M. Infância e experiência. In. *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências/ Ana Maria Borges de Sousa, Alexandre Vieira e Patrícia de Moraes Lima*. – Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *DE PERTO E DE DENTRO*: notas para uma etnografia urbana. In: *RBCS* Vol. 17 nº 49 junho/2002.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa – algumas considerações. In: *Sociologia da infância no Brasil / Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco (orgs.)*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102)

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil In: *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação*. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. P. 12.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas / Silvia Helena Vieira Cruz (org.)*. – São Paulo: Cortez, 2008.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais/ Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.)*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – Coleção Ciências sociais da Educação.

SARMENTO, M. Jacinto. *Imaginário e culturas de infância*. 2002. Texto produzido no projeto POCTI/CED/49186/2002. Acesso dia 29 de setembro de 2013. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf

SARMENTO, M. Jacinto. SOARES, Natália Fernandes. Tomás Catarina. *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. In: *Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology Amesterdão*, 16-20 Agosto 2004-02-09.

VILL, Sônia. *Ensaioando o olhar: O sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de santa Catarina. 2009.

Sites:

Carrinho de rolimã. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Carrinho_de_rolim%C3%A3. Acesso em 04 de outubro de 2013.

Poesias. Disponível em: Manoel de Barros
http://pensador.uol.com.br/autor/manoel_de_barros/