

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA MOSCON DE ASSIS PIMENTEL TEIXEIRA**

**OS OLHARES DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE DE VITÓRIAS: A ESCOLA  
COMO UM PONTO DE PARTIDA**

**VITÓRIA  
2012**

**ANA MOSCON DE ASSIS PIMENTEL TEIXEIRA**

**OS OLHARES DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE DE  
VITÓRIA/ES: A ESCOLA COMO UM PONTO DE PARTIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vania Carvalho de Araújo.

VITÓRIA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

T266o Teixeira, Ana Moscon de Assis Pimentel, 1961-  
Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES : a  
escola como um ponto de partida / Ana Moscon de Assis  
Pimentel Teixeira. – 2012.  
193 f. : il.

Orientadora: Vania Carvalho de Araújo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Cidades e vilas. 3. Espaço urbano. 4.  
Educação. I. Araújo, Vânia Carvalho de. II. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**ANA MOSCON DE ASSIS PIMENTEL TEIXEIRA**

**OS OLHARES DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA: A ESCOLA  
COMO UM PONTO DE PARTIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vania Carvalho de Araújo.

Aprovada em 26 de setembro de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Vânia Carvalho de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Gerda Margit Shütz Foerst  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal Fluminense

Dedico este trabalho às crianças de São Benedito.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença em todos os momentos, proporcionando-me força e sabedoria para contornar os momentos difíceis e concluir este trabalho.

A minha mãe e a meu pai (*in memoriam*) pela vida.

Aos meus amores eternos: Nicolás e Isadora pelo apoio e compreensão, mesmo sabendo o quão difícil foram as minhas ausências. Assim, também a eles dedico este trabalho, fruto de um esforço em busca de conhecimento.

À Isadora por se dispor a ler a pesquisa de campo e ajudar nas correções.

Ao querido e saudoso Rui Tendinha (*in memoriam*) pela inspiração, por me fazer acreditar na ética e na política.

À Eliza, Lurdinha, Luzia, Antônio e Jairo, a quem chamo de irmãs e irmãos.

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinhas: os que estão perto, os que estão longe, os que se tornaram sobrinhos, por me acompanhar e pelas alegrias dos encontros.

À família que ganhei na caminhada da vida: Zarita, Eduardo, Karina, Gabriel e Ceuzinha.

À professora Vânia Carvalho de Araújo pelo incentivo, dedicação e orientações que adentravam nas noites e feriados. Agradeço também por nos introduzir no pensamento de Hannah Arendt e provocar estudos sobre a infância e as crianças, por quem nutre uma profunda admiração e comprometimento.

A Rosenery Pimentel do Nascimento e a Maria Aparecida Rodrigues pela amizade e companheirismo que se consolidaram no processo de estudo para o mestrado e pelas contribuições com leituras atentas, discussões e sugestões, o que ajudou a qualificar esta pesquisa.

A Bruno Massarioli Artém pelas constantes consultorias em informática e na formatação.

Aos colegas de trabalho da Gerência de Educação Infantil pelo carinho, apoio, pelas alegrias e enquetes em meio aos trabalhos intensos.

À Flavia Cetto que, ao saber o tema da pesquisa, me presenteou com livros preciosos.

À Equipe de Desporto da Secretaria Municipal de Educação de Vitória pela colaboração.

Aos profissionais da Escola de Ensino Fundamental Paulo Roberto Vieira Gomes pela acolhida e, de forma particular, à professora Stefânia Carneiro que abriu as portas de suas aulas para que esta pesquisa se realizasse.

A Associação Atelier de Ideias pelo grande apoio.

A Valmir Rodrigues Dantas pela disponibilidade, colaboração, por acreditar na pesquisa e me guiar pelo território.

Às crianças de São Benedito pela acolhida e pela disposição em participar da pesquisa com intensidade e desejo de uma vida bonita, o que tornou este trabalho possível.

Aos familiares das crianças pela confiança.

À equipe do Projeto Terra Mais Igual por disponibilizar informações sobre a Comunidade São Benedito, de forma especial à Margareth, Patrick e Gissely.

Ao professor Carlos Eduardo Ferraço pelas aulas que nos provocava a ler, produzir textos e refletir sobre o contexto da educação.

Aos colegas da Turma 24 pelos debates e trocas realizadas.

À Sueli Raasch pela excelência e profissionalismo pela acolhida e reflexões.

À Sara pelo incentivo e competência no ensino do inglês.

À professora Bete Barros e Gerda Foerst por aceitar o convite para compor a banca, mesmo com o aperto das agendas, contribuindo com importantes análises e sugestões para esta pesquisa.

Ao professor Jader Moreira pela disponibilidade e inspiração com seus escritos.

À Alina pela delicadeza na árdua tarefa das correções das normas e textual.

*O abandono do lugar me abraçou de com força.  
E atingiu meu olhar para toda a vida.  
Tudo que conheci depois veio carregado de abandono.  
Não havia no lugar nenhum caminho de fugir.  
A gente se inventava de caminhos com as novas palavras.  
A gente era como um pedaço de formiga no chão.  
Por isso o nosso chão era só de desver o mundo.*

(Manoel de Barros, 2010)



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar as experiências realizadas pelas crianças moradoras do bairro São Benedito, em suas *relacionalidades* com e nos espaços sociais da cidade de Vitória/ES. Considera-se a escola como um ponto de partida e de análise da conjuntura da cidade. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e tomou como base a cartografia, o que possibilitou acompanhar processos de subjetivação e criação de sociabilidades produzidas entre e com as crianças. Como referencial teórico, utiliza autores que defendem uma concepção de criança como autoras, sujeitos históricos, sociais, pertencentes a um espaço geográfico, capazes de se apropriar e de recriar culturas. Faz um diálogo, ainda, com autores que problematizam a organização e as relações que se constituem nos espaços urbanos na contemporaneidade. Como resultado, aponta algumas análises, destacando que a cidade de Vitória, apesar de sua pequena extensão geográfica, guarda muitas diferenciações em seus usos e apropriações pelas crianças das distintas classes sociais. Apesar de os olhares das crianças de São Benedito terem amplo alcance sobre Vitória, os espaços de lazer da cidade são pouco acessíveis a elas. A escola exerce um papel importante na vida das crianças, contudo sua forma de organização impõe modos de silenciamentos e negação das culturas infantis, que limitam as possibilidades de reinvenção e participação. Nesse sentido, as crianças reivindicam espaços de encontros, de descobertas, de manifestação da liberdade, espaços que promovam outros modos de convivência, que criem ligames e oportunidades de expressar os seus sonhos e suas peculiaridades, tanto na escola, quanto no bairro e na cidade. Os seus desejos e anseios sinalizam a importância de se potencializar uma escola e uma cidade que tenha condição de contribuir para que elas se reconheçam nesse *espaçotempo* histórico, social, geográfico e possam encontrar um lugar para si e se comprometer com o bem comum. Bairro, cidade, escola e infância, eis uma tessitura que precisa se constituir na dinâmica da cidade, de forma a dar visibilidade às crianças e às suas culturas.

Palavras-chave: Culturas infantis. Cidade. Infância. Espaços urbanos.

## **ABSTRACT**

This study had the objective of investigating experiences with children from the neighborhood of São Benedito, which were related to their relationship with and in the social spaces in Vitoria, ES. The school was considered the starting point for the analysis of the conjuncture of the city. The methodology was qualitative and took the cartography as basis, which made possible to follow the processes of subjectivation and creation of sociability produced between and with the children. The theoretical references were authors who defend a conception of children seen as authors, historical and social subjects who belong to a geographic space, and who are able to appropriate and recreate culture. There is also a dialogue with authors that problematize the organization and the relations that are formed in the urban spaces of the contemporaneity. As a result, the study points to some analysis, highlighting that the city of Vitoria, in spite of its small geographic extension, shows great differentiation in use and appropriation by children from different social classes. Although the children from São Benedito have a broad view over Vitoria, the leisure sites are not very accessible to them. The school has an important role in their lives; however, the way it is organized imposes silence and denial of the children's culture, which limits the possibilities for re-invention and participation. Thus, the children claim for spaces for meetings, discoveries, manifestation of freedom, and spaces that can promote other ways of sociability able to create bonds and opportunities for them to express their dreams and peculiarities, not only in the school, but also in their neighborhood and city. Thus, their desires and aspirations indicate the importance of potencializing a school and a city that have the condition to contribute so that the children can recognize themselves inside this historic, geographic, and social space in such way that they become capable of finding a place to belong and commit to the continuity of the world. Neighborhood, city, school and childhood, here is a structure that needs to be constructed inside the dynamics of the city, in order to give visibility to children and their cultures.

Key-words: Children cultures. Cities. Childhood. Urban spaces.

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vista da cidade de Vitória.....	64
Foto 2 – EMEF Paulo Roberto Vieira Gomes.....	64
Foto 3 – Detalhe de um beco situado próximo à EMEF Paulo Roberto Vieira Gomes .	65
Foto 4 – Produção coletiva de Safira, Antônio e Sofia .....	103
Foto 5 – Vista parcial da Terceira Ponte, ao fundo a cidade de Vila Velha/ES .....	106
Foto 6 – Ao fundo, Monte Mestre Álvaro, Serra/ES, à direita, vista parcial da orla de Camburi .....	107
Foto 7 – Vista parcial da comunidade Floresta e Jaburu .....	107
Foto 8 – Vista da nova Ponte da Passagem, do bairro Andorinhas, da Ufes e parte do manguezal .....	108
Foto 9 – Vista parcial da estrada de acesso ao futuro Parque Municipal do Bairro São Benedito .....	109
Foto 10 – Vista parcial da orla da Praia de Camburi .....	110
Foto 11 – Riozinho do quintal de Maria Izabel, foto tirada por Maria Izabel .....	117
Foto 12 – Pedra da Cebola, foto tirada por Marcos.....	118
Foto 13 – Detalhe do lago do parque Pedra da Cebola, foto tirada por Marcos .....	123
Foto 14 – Detalhe do parque Pedra da Cebola, foto tirada por Maria Izabel .....	124
Foto 15 – Invenções no balanço do parque Foto 16 – Balançando e cantando...	125
Foto 17 – Brincadeiras no Parque Pedra da Cebola .....	125
Foto 18 – Pedra da Cebola, foto tirada por Marcos.....	126
Foto 19 – Detalhe da paisagem, foto tirada por Marcos.....	126
Foto 20 – Modos de brincar.....	131
Foto 21 – Brincadeiras de Maria Isabel e Sofia.....	131
Foto 22 – Detalhe de São Benedito, foto tirada por Maria Izabel .....	132
Foto 23 – Irmão de Maria Izabel.....	132
Foto 24 – Vista de Vitória, foto tirada por Sofia .....	133

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O TEMA</b> .....	18
2.1	REVISITANDO ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	28
<b>3</b>	<b>ENCANTOS E DESENCANTOS DAS CIDADES</b> .....	37
3.1	ALGUNS ATRAVESSAMENTOS NAS CIDADES BRASILEIRAS.....	49
<b>4</b>	<b>UMA VIAGEM COM MUITAS MUDANÇAS DE PERCURSOS: A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	60
4.1	DELINEANDO O ESPAÇO DA PESQUISA.....	62
4.2	CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS: DE QUE CONVERSA, FALO?.....	73
4.3	NO MEIO DO VOO: ATERRISSAGENS E DECOLAGENS INESPERADAS.....	77
4.3.1	<b>Conversações nos beirais da sala de aula e preciosos encontros</b> .....	83
4.3.2	<b>Cenas da praça e arredores da escola: um possível futebol e uma possível queimada</b> .....	87
4.3.3	<b>Tirando o pó dos mapas</b> .....	89
4.3.4	<b>Concorrendo com Papai Noel</b> .....	91
4.4	ANDANÇAS PELA CIDADE .....	102
4.4.1	<b>Passeio pela comunidade São Benedito</b> .....	103
4.4.2	<b>Roda de conversas: planejando as nossas andanças</b> ... ..	111
4.4.3	<b>Passeio ao parque Pedra da Cebola</b> .....	118
4.4.4	<b>Passeio ao parque Horto Municipal de Maruípe</b> .....	128
4.4.5	<b>Passeio à Praça dos Desejos</b> .....	135
4.4.6	<b>Sábado na escola: “Todo mundo bravo”</b> .....	145
4.4.7	<b>Rumo ao Parque Moscoso</b> .....	149
4.4.8	<b>Planejando a despedida</b> .....	160
4.4.9	<b>É hora de nos despedirmos</b> .....	163
4.5	A ESCOLA NA CIDADE E A CIDADE NA ESCOLA.....	169
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	179
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	184
	<b>APÊNDICES</b> .....	191

## 1 INTRODUÇÃO

Na pequena cidade de Aimorés, localizada no Estado de Minas Gerais, divisa com o Espírito Santo, foi onde vivi a maior parte de minha infância. Sempre em contato com a vida no campo, aprendi a me apropriar daquela cidade, onde a rua era o espaço comum das crianças, local de encontros e onde passávamos a maior parte do tempo nos inventando e criando as nossas brincadeiras com liberdade. Às vezes chegávamos à ousadia de atravessar de bicicleta as fronteiras geográficas da cidade e do Estado e íamos até a cidade vizinha, Baixo Guandu, que ficava no Estado do Espírito Santo. Isso tinha gosto de poeira, cheiro de mato, sabor de vida, que ficou marcado em nossos *corposmentes*.

Dessa vivência com a cidade, aprendi, de forma silenciosa, a dar as costas para o rio Doce,<sup>1</sup> a tornar ainda mais invisível, em nossas vivências infantis, o rio que ficava nos fundos de nossa cidade. A máquina, a ciência e a tecnologia se impuseram de forma brilhante em nossas mentalidades. De costas para o rio e de frente para a máquina chamada “Trem de Ferro Vitória a Minas”,<sup>2</sup> naquele tempo, toda as manhãs e tardes, o apito do trem chamava a criançada para a rua que ficava ao lado dos trilhos, para ver o trem passar, numa interação rápida e sutil com os passageiros que nos retribuía com um aceno de mãos, para a nossa alegria e comemoração.

Dessas memórias marcadas pelo progresso e desenvolvimento, criados pela ciência e tecnologia, qual o sentido de ver o trem passar? O melhor era o encontro da criançada, quando o trem terminava de passar. No movimento, entre olhares e conversas, decidíamos a brincadeira que iria acontecer até que fôssemos interrompidos por nossas mães nos chamando de volta para nossas vidas privadas.

---

<sup>1</sup> O rio Doce nasce na Serra da Mantiqueira, Minas Gerais, atravessa várias cidades mineiras, dentre elas, Aimorés, percorrendo também o Espírito Santo/ES de leste a oeste e desaguando em Regência, distrito de Linhares/ES.

<sup>2</sup> Ao longo do rio Doce, foi construída, no início da década de 1900, a “Estrada de Ferro Vitória a Minas” (EFVM). Com 905 quilômetros de extensão, está entre as principais ferrovias do mundo, utilizadas para transportar minério de ferro, aço, granito, produtos agrícolas, dentre outros, tendo como principal destinação o Porto de Tubarão. Pela ferrovia é realizado também o transporte diário de pessoas. É o único trem de passageiros de longa distância do Brasil, perfazendo um percurso de 664km entre Belo Horizonte e Vitória/ES.

Pouco a pouco ia chegando o tão esperado dia de ir para a escola. As crianças mais velhas já estavam estudando e isso despertava um grande interesse no grupo de crianças mais novas, pois boa parte delas interrompia as brincadeiras para se arrumar e ir para a escola. Em nossas conversas e imaginários, a escola devia ser muito legal, pois havia muitas crianças e devia também ter muitas brincadeiras. Estava com seis anos ao conquistar o direito de ir para a escola e, junto com essa conquista, veio a surpresa com a escola, o enorme portão de ferro que acompanhava o alto muro do Colégio de Irmãs parecia que era para nos impedir de fugir, pois esse era o nosso desejo depois de conhecer aquele espaço, constituído, em sua maioria, por meninas. Éramos obrigadas a ficar sentadas horas a fio, com nossos uniformes, confinadas e quase conformadas em suas rotinas. Mas, constantemente, criávamos táticas e movimentos para fugir desse *espaçotempo*, trazendo a vida que pulsava em nossos corpos para dentro dos espaços enrijecidos da escola, surpreendendo a nós mesmas e, muitas vezes, aos adultos, que nem sequer se davam conta de que fugíamos de seus controles.

Naquela pequena cidade do interior de Minas Gerais, com suas ruas largas e quase todas sem calçamento, pois somente a avenida principal era calçada com paralelepípedos, naquela época, ficamos sem luz por algum tempo, porque estavam modernizando a cidade e trocando todo o sistema de iluminação. Assim, nossas casas eram iluminadas por lampiões e, ao cair da tarde, um a um dos adultos ia carregando os seus banquinhos ou sentando nos banquinhos de madeira que ficavam na rua em frente de suas casas. Pouco a pouco, formava-se uma grande roda de conversa de adultos e crianças. Para falar bem a verdade, as crianças eram puro movimento, e os jovens se misturavam nas brincadeiras e invenções infantis. A cada dia, os acontecidos eram inesperados e imprevisíveis, éramos puro devir. Assim, a cidade de Aimorés fez parte da constituição de sentidos e significados em minha vida, como espaço de trocas diversas, tanto nos aspectos materiais, quanto nos afetivos e intelectuais.

Ao final da minha infância, em busca de ampliar os horizontes de estudos para os filhos, nossa família mudou-se para a Cidade de Vitória. A novidade da cidade grande foi acompanhada por muitos sentimentos, dentre eles, de encanto, de estranheza, de possibilidades e de impossibilidades. Aprender e apropriar-se da nova cidade foi e é um exercício instigante de constantes reflexões, o que tem me

motivado a colocar em análise as cidades em que vivi, sendo tentada, às vezes, a cair na armadilha de querer decifrá-las, mesmo com a dimensão de que são indecifráveis em sua essência, com sua diversidade de comunidades vivendo em suas realidades peculiares, com suas paisagens e espaços que, ao mesmo tempo em que guardam suas especificidades, estão interconectadas em uma rede de sentidos e significados que integram a região.

As grandes cidades exercem fascínio e encantamento sobre grande número de pessoas. Esse fato pode estar associado, de acordo com Park (1979), à sensação de liberdade experimentada pelo indivíduo ou por grupos em cenários específicos de convivência, que experimentam sentimentos de identificação e realização de seus desejos mais íntimos e onde quase tudo parece possível de se permitir no anonimato, longe do juízo de valor das pessoas conhecidas. As cidades são também, de acordo com Park (1979), o espaço onde tanto o bem como o mal da natureza humana são evidenciados. Dessa forma, o autor defende que a cidade é muito mais do que um grande número de pessoas vivendo reunidas em um mesmo espaço geográfico, com suas ruas, ruelas, avenidas, edifícios, instituições públicas e privadas, sob a égide de suas relações econômicas, sujeitos às mesmas leis e conveniências sociais. Para o autor, a cidade é antes de tudo:

[...] um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições e dos sentimentos e atitudes organizados, inerentes a esses costumes e transmitidos por essa tradição. Em outras palavras, a cidade não é meramente um mecanismo físico e uma construção artificial. Está envolvida nos processos vitais das pessoas que a compõem; é um produto da natureza, e particularmente da natureza humana (PARK, 1979, p. 26).

Nesse sentido, cada cidade possui forma própria de se organizar nos aspectos físicos, morais e intelectuais, constituindo associações que podem privilegiar as afinidades ligadas ao trabalho, lazer, conveniências pessoais que, em sua maioria, são perpassadas pelo aspecto econômico, contribuindo, dessa forma, para definir os seus ambientes de moradia, diversão e espaços de convivência comum. Esses fatores se articulam provocando uma organização típica em cada comunidade.

Diversos autores, como Park (1979), Simmel (1979), Castells (1983), Santos (2009), Lefebvre (2001), vêm analisando e discutindo as grandes transformações ocorridas nas cidades e há uma convergência nas ideias quanto a apontarem a revolução industrial como um marco básico para análise do processo de urbanização. Dentre

os vários fatores discutidos, alguns autores ressaltam o deslocamento das relações pessoais para as impessoais, apontam, ainda, que esse deslocamento não se restringe ao universo do trabalho; perpassa pela vida pessoal e torna o contato direto e pessoal cada vez mais restrito, trazendo consequências diversas em vários aspectos da vida social e pessoal. A proximidade das moradias, que apesar de colocar em contato grande número de pessoas, não significou estreitamento de vínculos com um universo maior de pessoas, pelo contrário, estamos em contato com muitas pessoas, contudo o encontro com os nossos vizinhos e conhecidos fica limitado a breves cumprimentos. Há uma proximidade física intensa nos espaços das cidades, todavia, os contatos raramente se estreitam.

Assim, Simmel (1979, p. 20) defende que é em meio a grande número de pessoas que mais se realça essa distância mental e afirma: “[...] a pessoa em nenhum lugar se sente tão solitária e perdida quanto na multidão metropolitana”. Aponta, ainda, que esse distanciamento que o homem urbano mantém é uma forma de se proteger, pois, em contato com tantas pessoas com realidades tão diversas, não teria condições psicológicas de suportar uma relação de proximidade nos moldes estabelecidos nas pequenas cidades e/ou comunidades rurais. Martins (2008, p. 193) destaca ainda que “A realidade urbana é aberta para novos investimentos de capital, mas crescentemente fechada para a criação de relações sociais não mediadas pelas coisas. A valorização das coisas se dá à custa da desvalorização do homem [...]”.

De acordo com Park (1979), a estrutura da cidade articula de forma complexa, em sua organização, diversos elementos: morais, físicos, sociais, políticos, econômicos que, ao interagirem, modificam-se mutuamente e estabelecem ritmos que se impõem de forma silenciosa à vida cotidiana de seus habitantes, de maneira que toda sua funcionalidade passa por uma obediência rígida aos seus tempos e, nesse sentido, ressalta que “[...] a cidade está enraizada nos hábitos e costumes das pessoas que a habitam” (p. 29).

Todavia, Walter Benjamin (1997) nos convida a pensar no tempo e nos movimentos produzidos pelas crianças em suas vivências, sinalizando que o tempo presente está impregnado pelo tempo que já passou e as experiências das crianças anunciam um devir. Dessa forma, são componentes que abrem diálogos entre passado, presente e



futuro e, assim, a partir das experiências das crianças, que são imprevisíveis, há a possibilidade de se tecer novos fios na história. Nesse sentido, Gagnebin (1999, p. 89), pautado em Benjamin, defende:

O passado é salvo no presente porque nele o escritor descobre os rastros de um futuro que a criança pressentia sem conhecê-lo. Esta busca de um 'futuro anterior', segundo a feliz expressão de Szondi, acarreta um olhar sobre o passado, e, em particular, sobre a infância, onde não há nada de idealizante ou de estetizante, mas que é, arrisquemos a palavra, profundamente político.

Assim, as crianças, estão sujeitas a múltiplos estímulos, que despertam os seus sentidos, criando significados diversos em suas subjetividades e, nesse sentido, como sujeitos históricos culturais, ao interagirem, não só se apropriam como também criam novas possibilidades a partir de suas experiências compartilhadas.

Há indicativos de que os espaços públicos utilizados pelas crianças em suas vivências têm se reduzido e, assim, paulatinamente, esses espaços comuns de convivência estão sendo substituídos pelos privados, ora dentro da própria casa, ora em *shopping centers*, ora em condomínios fechados. Os espaços comuns de convivência são destacados por alguns estudiosos como propícios para se estabelecer vínculos e sentimento de pertencimento à comunidade. Dessa forma, Lima (1989, p.12) defende a ideia de que precisamos saber: “[...] que espaços são oferecidos às crianças e, por sua vez, como as crianças percebem, captam e utilizam esses espaços [...]”.

A Carta das Cidades Educadoras, proposta em novembro de 2004, a partir do Congresso Internacional realizado em Barcelona, em seu preâmbulo, aponta que:

[...] as cidades grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade dispõe de importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos.

Nesse sentido, somos instigados a olhar para a cidade em suas diversidades de contextos e a interrogar sobre as possibilidades de experiências das crianças, que concretizam as suas vidas a partir da visibilidade do corriqueiro e do fugaz em suas interações nos espaços comuns de convivência, que, assim, assumem um caráter, conforme aponta Araújo (2011, p. 136), “[...] de corpo social, cuja pluralidade

provoca novas discursividades e novos flagrantos de organização e desorganização do espaço urbano”.

Dessa maneira, esta pesquisa se constituiu a partir do entendimento de que há muito para se aprender na aproximação com o cotidiano das crianças da cidade de Vitória. Questionando as crianças de nossa cidade sobre onde estão, o que fazem e pensam de seus espaços de convivência comuns, proponho esta pesquisa fazendo um recorte e a opção pelo bairro São Benedito, localizado em uma região com uma alta declividade, de difícil acesso e de grandes conflitos sociais, em que a escola é a única instituição pública da localidade. A pesquisa se desenvolveu com um grupo de crianças matriculadas na escola de ensino fundamental, utilizando como referência os espaços sociais onde reproduzem e produzem culturas, que se desenrolam por meio de vivências que se dão em complexas redes de relações de poder inter e intrageracional.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

A proposta deste tema advém da inquietação sobre os vínculos e saberes produzidos pelas crianças a partir das relações que se instituem com e na cidade de Vitória. Nesse cenário, priorizei os *espaçostempos* em que as crianças têm maior oportunidade de invenção e criação, pois, assim, elas poderão revelar-se em seus desafios e também nas possibilidades de suas formas singulares de ser criança e habitar a cidade. Dessa maneira, questionando quem são essas crianças, quais os seus olhares e suas *relacionalidades* que se constituem intermediadas pelos espaços sociais da cidade, adentro nesse universo da pesquisa tomando a escola como um ponto de partida e de análise por compreender que esse é um espaço fundamental de produção de conhecimento e criação de novas sociabilidades que influem nos vínculos estabelecidos com e no mundo comum, no qual partilhamos a vida e nos tornamos humanos.

Estudiosos da Sociologia da Infância, da Sociologia Urbana, bem como da Filosofia nos provocam a pensar e levantam questões sobre a complexidade e variedade das situações vivenciadas pelas crianças e adultos na contemporaneidade.

Dentre essas situações, Prout (2010) evidencia, a partir de estudos realizados com base em dados da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD), que as desigualdades econômicas estão cada vez maiores entre as crianças com um poder aquisitivo elevado e as que estão vivendo em condições de precariedade. Aponta também outro importante elemento para análise, que é a tendência de institucionalização da infância e compartimentalização das crianças em espaços planejados, organizados e monitorados por adultos, mantendo-as sob controle, inclusive os momentos de lazer, de forma a regular e tutelar as atividades realizadas pelas crianças. Essa tendência, de acordo com o autor, afeta as crianças das diferentes classes sociais, porém de modos distintos. Alan Prout associa a intensificação desse controle sobre a vida das crianças a um mecanismo estimulado nas sociedades, pela necessidade da lógica de mercado, em que a criança é vista como futura força de trabalho que demanda ser moldada. Dessa forma, há indicativos implícitos nas propostas apresentadas pelos países detentores de poder, nas redes mundiais de apoio aos países mais pobres, que visam a criar condições favoráveis para a sustentação de um modelo econômico.

As pesquisas de Gomes e Gouvea (2008), realizadas com o objetivo de compreender os discursos e práticas da privatização da infância nos países europeus, e as diferenciações que compõem o cenário brasileiro sinalizam que, ao longo do século XIX, no que diz respeito à organização dos espaços coletivos, a rua passou a incorporar o imaginário social como lugar do perigo, dos desocupados, a “[...] criança deveria ser protegida dos perigos do espaço público expressos espacialmente na rua, tida como *locus* de perigo e desvio, reduzida a local de passagem e não mais de realização de uma sociabilidade intergeracional” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 49).

No Brasil, os estudos de Gomes e Gouvea (2008) e também Camara (2010), que pesquisou o contexto do Rio de Janeiro na década de 1920, caminham na mesma direção, indicando que a presença das crianças nas ruas das metrópoles, ao longo dessa década, demarca um sentido de denúncia, variando ora como uma infância desvalida, miserável e digna de pena, ora como baderneira e perigosa, portanto uma classe para a qual o Poder Público necessita criar condições para atender a essas crianças em instituições e retirá-las dessa condição da rua. Nesse sentido, a escola, no século XIX, apresenta-se com uma marca dualista, em uma perspectiva distinta para as crianças das classes sociais abastardas e para as crianças das classes sociais menos favorecidas e, nesse cenário, Gomes e Gouvêa (2008) analisam a extensão da instrução pública, como uma medida adotada, visando à retirada das crianças das camadas populares das ruas da cidade.

Não apenas afirma-se a necessidade de instrução que interfira na livre circulação das crianças pelas ruas da cidade, mas também se propugnam a criação e ampliação de escolas dirigidas à população pobre em espaços de internação, como os colégios de artífices e as colônias agrícolas, que estabeleceriam uma restrição mais radical à sua presença nos espaços urbanos (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 54).

A partir dessas ideias que circularam durante o século XIX, as práticas sociais na sociedade brasileira foram permeadas por esses princípios, guardando diferenciações em cada metrópole. Todavia, se, a partir da perspectiva dos adultos, os espaços da cidade e, de forma particular, a rua é o lugar do perigoso, para as crianças, é lugar de invenções, de encontros e de brincadeiras. Nesse sentido, Araújo (2006) discorre, a partir da pesquisa realizada sobre as relações entre a rua e

a escola, sobre o contexto de uma rua de um bairro de periferia de Vitória, que apresenta diferentes sentidos para esse espaço:

Se a noite expõe os riscos da violência, do tráfico de drogas e das costumeiras bebedeiras, o dia expõe um movimento incessante de ir e vir de pessoas absortas por realidades tão díspares entre si: crianças brincando de variadas formas, homens conversando em frente das casas, bares expondo as jocosas conversas ou o tilintar dos copos de cerveja, mulheres à beira dos tanques dando visibilidade ao suor de seus rostos, jovens atentos aos movimentos das ruas ou a alguma novidade que desafiava a rotina diária ao esperar o inusitado em suas vidas (ARAÚJO, 2006, p. 19).

Dessa maneira, esta pesquisa considera importante um diálogo com as crianças a partir de suas experiências nos espaços sociais da cidade, colocando em cena o ordinário do seu cotidiano, movendo a direção do foco do olhar adulto sobre as crianças para um olhar com as crianças. Assim, incita-me a uma aproximação de suas perspectivas, nas suas vivências, ouvindo as suas narrativas, as suas percepções, articulando a observação de suas manifestações culturais com seus desafios de ser criança na cidade de Vitória.

Para empreender essa investigação com as crianças, este trabalho estabelece um diálogo com alguns estudiosos que vêm pesquisando as infâncias e autores que têm se dedicado ao estudo sobre o processo de urbanização, problematizando as relações que se constituem nos *espaçostempos* da cidade. Nesse sentido, apontamos alguns aspectos levantados por esses autores sobre o processo que constitui a organização das cidades a partir da revolução industrial, considerada como um marco para essa análise, que implica uma rede de múltiplos sentidos e significados que permeiam as culturas infantis. Essa rede de sentidos e significados perpassa pelas relações e materializa-se em uma configuração de uso e ocupação do espaço, tendendo a se constituir em uma perspectiva excludente e segregadora das classes sociais menos favorecidas da população, em periferias geográficas, conforme discutem Guia e Azevedo (2010).

A urbanização, das cidades pautada pela revolução industrial, trouxe as marcas do racionalismo técnico e a perspectiva de mercado, o que configurou uma organização na paisagem urbana com grandes transformações nas relações de trabalho, nas relações sociais e passou a prevalecer de forma mais contundente, em uma relação com a natureza e em uma dimensão utilitarista, o que contribuiu para distanciar o

homem do sentido de pertencimento e interdependência dos demais seres e elementos da natureza.

Dessa forma, o processo de urbanização representou não somente uma fragmentação nas relações de produção, mas também significou novas lógicas nas relações sociais e uma diferente forma de ocupação socioespacial, em que é possível identificar, nas metrópoles brasileiras, regiões com uma infraestrutura satisfatória e outras onde há uma precarização das condições de vida das populações, pois grande contingente de pessoas foi atraído para as cidades em busca de melhores condições de vida, sem que houvesse infraestrutura para acolhê-las. Guia e Azevedo (2010) e Telles (2010) discutem essa questão, denominando de cidade informal ou ilegal a região em que habitam os setores mais pobres da população onde geralmente o investimento em infraestrutura é baixo e há pouca disponibilidade de equipamentos públicos, tendendo a constituição de redes de relações sociais com regras próprias, que em várias circunstâncias são permeadas pela ilegalidade.

Santos (2009), em seus estudos sobre a urbanização, realizados no decorrer do século XX, aponta que as cidades brasileiras enfrentaram problemas semelhantes, no que tange ao desemprego, habitação, transporte, lazer, abastecimento de água, esgoto, educação e saúde, porém com intensidades diferenciadas de acordo com seu tamanho, região em que estão localizadas, tipos de atividades desenvolvidas:

Quanto maior a cidade, mais visíveis se tornam essas mazelas. Mas essas chagas estão em toda parte. Isso era menos verdade na primeira metade deste século, mas a urbanização corporativa, isto é, empreendida sob o comando dos interesses das grandes firmas, constitui um receptáculo das conseqüências de uma expansão capitalista devorante dos recursos públicos, uma vez que esses são orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais (SANTOS, 2009, p.105).

A partir da análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Maricato (2010) afirma que as regiões das periferias das metrópoles brasileiras crescem mais do que os bairros habitados pelas populações com maior poder aquisitivo, predominando, nessas regiões periféricas, além de infraestrutura deficiente, uma ocupação dos territórios de forma ilegal e predatória do ponto de vista ambiental.

Grafmeyer (1994) tece uma importante reflexão sobre a problemática que envolve a segregação, apontando diversas conceituações no âmbito da sociologia urbana, contudo defende que esse conceito é sempre ao mesmo tempo um fato social de distanciamento e separação física, situando-se na tensão entre essas duas instâncias. Nesse cenário, nos arranjos sociais que resultam em aproximações e distanciamentos nas diferentes formas de habitar a cidade, a localização residencial é um elemento no universo de suas relações dentre as tantas outras dimensões que caracterizam uma realidade urbana. O espaço urbano pode ser compreendido como facilitador de encontros entre um grande número de pessoas, com maior ou menor grau de conhecimento entre si, entretanto, apesar de o cidadão estar envolvido quase que constantemente em variadas formas de convívio, esse contato não garante uma proximidade social, pois o distanciamento advindo do espaço físico não é o único elemento que impede a comunicação entre pessoas ou grupos, mas é parte dos diversos processos sociais em suas realidades específicas.

Assim, diferentes sentidos se constroem na convivência, implicando sistemas de atitudes e práticas expressas de modos distintos, desde as mais subjetivas até as observáveis nos padrões e arquiteturas das construções, nos modos de organização, uso, ocupação do solo e nas diversificadas maneiras de sociabilidades que se estabelecem entre as vizinhanças, entre os bairros e a cidade. Nesse contexto, o autor expõe:

[...] a composição social da vizinhança e do bairro é fonte de um certo número de efeitos. Embora o espaço residencial não seja propriamente um sistema de interação, suscita, por sua vez, ocasiões de interação ou, pelo menos, situações de coexistência. Quer seja desejada ou inesperada, quer induza sociabilidades, tensões ou condutas evasivas, a proximidade do outro não é nunca completamente indiferente. Mesmo quando se desconhecem praticamente os vizinhos, a maneira como deles se fala traduz categorias de juízos, formas de situar a si mesmo e de situar os outros, e frequentemente, também, a importância que se atribui a certas mediações (utilização dos espaços públicos, manutenção do imóvel, ambiente escolar e camaradagens infantis, imagem do bairro...) [...] (GRAFMEYER, 1994, p. 56).

Lefebvre (2001) chama a atenção, a partir de seus estudos, para o fato de os espaços da cidade se constituírem em um processo dinâmico e complexo que se realiza a partir das relações que se estabelecem no território, todavia indica que esses processos podem ser influenciados por interações que ocorrem tanto no

âmbito das cidades, como por demandas que estão colocadas na região, ou ainda por demandas nacionais ou internacionais.

Dentro desse contexto macro, a situação das crianças é apontada por autores que vêm estudando a infância como complexa e desigual, pois esse grupo geracional tem sido pouco visibilizado em suas especificidades, preponderando nas práticas sociais a incorporação de uma lógica adultocêntrica, que ignora as diferenciações que envolvem os seus universos, “[...] desconsiderando a relação que tais sujeitos estabelecem com a cidade, fruto de sua inserção social” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 55).

Redin, Müller e Redin (2007), em “Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças”, defendem que as crianças nos espaços das cidades não precisam só de escolas e praças, mas necessitam de uma cidade inteira que lhes proporcione “[...] espaços tempos carregados de dignidade, respeito, ternura e aconchego [...] (p.7)”.

Por sua vez, Sarmiento e Pinto (1997) apontam uma contradição que envolve as crianças na atualidade no que se refere às legislações e condições sociais, pois, apesar dos avanços legais em torno das questões que dizem respeito à infância, esse conjunto de reconhecimento e direitos fundamentais não tem representado avanços em termos das condições de vida das crianças. Nesse sentido, afirmam:

[...] essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar factores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais indicadores de pobreza, como se tem agravado alguns sinais das crianças como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11-12).

Debortoli (2008, p.71) nos chama a atenção para aspectos que, apesar da simplicidade que parecem conter, merecem ser ressaltados: “[...] que a infância não é uma idéia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra. Sua visibilidade está condicionada e condiciona as relações que os diferentes sujeitos inscrevem e conformam”. Demarca, ainda, as influências e variações que ocorrem nos papéis sociais que são atribuídos à infância de acordo com os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas, passíveis de alterações dentro de um mesmo contexto



em decorrência das dimensões socioculturais, como classe social, espaço geográfico, relações de gênero, etnia, dentre outros.

Dessa forma, Sarmiento e Pinto (1997) destacam que as culturas infantis não nascem exclusivamente no universo da infância, como um campo fechado, mas, pelo contrário, são permeadas pelas demais culturas geracionais e não são descoladas do contexto social mais amplo, ou seja, as relações que as crianças estabelecem em sua vida são interdependentes aos sistemas estruturais e simbólicos do universo adulto. Assim, destaca o autor: “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (p. 22).

Ao observar a cidade, percebemos que os espaços foram planejados em uma lógica que restringe os seus usos e apropriação pelas crianças. Nas ruas, a intensidade do fluxo de carros crescente e as prioridades para os veículos imperam em diversos locais de cruzamento. As calçadas são estreitas e, às vezes, quando são mais largas, são aproveitadas como estacionamentos, contudo, ainda assim, podemos, com um olhar atento pela cidade, verificar alguns grupos de crianças resistindo às impossibilidades e criando as suas brincadeiras nos entre-espços da cidade. Dessa forma, a rua deixou, em parte, de ser local propício para o encontro entre as diferentes crianças, que estabelecem relações entre seus pares, criando brinquedos e brincadeiras em seus universos infantis. Existem espaços destinados às crianças e, em diversas situações, são territórios mercantilizados e, assim, pautados por uma lógica que induz ao consumo. Nessa perspectiva, a autora registra:

A cidade grande reduziu acentuadamente, para a criança, os espaços adequados ao exercício do seu direito à brincadeira. O convívio informal nas ruas foi limitado pela grande circulação de automóveis e pelo uso das calçadas para outros fins. Praças, parques e terrenos passaram a ser pouco utilizados em virtude da segurança precária. Nos shopping centers, os indivíduos tendem a ser atraídos pelo consumo em detrimento das trocas interpessoais. A demanda por alternativas de espaço social, em que a criança e seu universo sejam compreendidos e respeitados, vem partindo da própria sociedade e indica transformação das antigas formas de convívio (PORTO, 1998, p.183).

Dessa forma, são vários os desafios nas cidades a serem enfrentados quando pensamos nesse grupo geracional que é a infância. Nesse cenário, investigar com as crianças as suas realidades implica produções negociadas de sentidos e

significados, que podem contribuir para provocar efeitos na realidade que potencializem um mundo comum e se inaugurem paradigmas mais inclusivos.

Em outras palavras, aproximar-se do universo das crianças, visualizando as suas percepções, seus anseios, suas necessidades, a partir dos espaços públicos por onde circulam e concretizam suas vidas, pode representar movimentos que provoquem lampejos de possibilidades diferenciadas dos modelos paradigmáticos instituídos e caminhe em direção aos sentidos múltiplos que se expressam nas experiências das crianças.

Nessa perspectiva da criança como um sujeito pertencente a uma categoria social que se constitui nas relações que se estabelecem no e com o mundo, defendemos a concepção de cidade como um lugar de gente, gente pequena, gente grande, gente que conhece, ensina, aprende, gente que caminha pelas ruas e praças, gente que se encanta, gente que tem conflitos, gente que compartilha, gente que tem vez e voz. Assim, registramos a consideração de Tonucci, (2005) que afirma que, se a cidade for apropriada para as crianças, será uma cidade boa para todas as pessoas.

Nesse contexto, Redin, Müller e Redin (2007) defendem que as crianças são sujeitos que dão sentido e significado ao mundo em que vivem e, portanto, no percurso de suas vidas, imprimem suas marcas na história, portanto têm condição não só de se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente, como também de colaborar para a renovação do contexto social constituído pela valorização das diferenças culturais e reconhecimento de suas singularidades.

Estudos realizados sobre os centros urbanos da América Latina apontam um crescimento significativo da população urbana. Castells (1983) faz uma análise desses dados registrando que, em 1960, 40,2% da população brasileira viviam nas cidades; em 1970, esse percentual aumenta para 44,43%; e, em 1980, sobe para 54,2%. Redin e Didonet (2007) fazem uma análise de dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e apontam que, em 2001, 83,9% da população brasileira residiam nos centros urbanos. A partir desses levantamentos e dos estudos sobre as cidades, podemos constatar que a urbanização vem crescendo de forma acelerada e desordenada. E as crianças, nesse contexto, onde e como estão? De acordo com Redin e Didonet (2007, p. 27), estão ficando “[...]”

confinadas em apartamentos e casas apertadas ou amontoadas em cômodos minúsculos de um barraco”. Podemos encontrá-las também nos *shopping centers*, em condomínios fechados, estacionamentos das ruas e nos sinais de trânsito. Elas ainda estão invisibilizadas nos projetos das cidades, pois a sua visibilidade está condicionada, em grande parte, como consumidoras.

Conforme analisam Gómez-Granell e Vila (2003, p. 18), as cidades sempre foram espaços de convivência e, portanto, lugar de crise e de conflitos, mas “[...] é agora, na civilização atual, que o conceito de cidade como espaço público, passa por sua crise mais profunda”. Concluem os autores que a crise da cidade está ligada à perda de sua função comunitária e educativa. Logo, é necessário reinventar esse sentido educativo e comunitário dos espaços que compõem a cidade, entendendo que o espaço é mais um elemento ativo, dentro de um contexto, a influenciar diretamente a constituição das crianças, contribuindo para a sua formação.

Os *espaçostempos* estão enredados por histórias de homens, de mulheres e de crianças, de diferentes etnias, gerações e classes sociais, que constroem e transformam suas realidades específicas. Conforme nos diz Santos (1997, p. 10), o *tempoespaço* atual é o mais difícil de ser apreendido, “[...] é tanto mais difícil de apreender, nas fases em que a história se acelera, quanto nos arriscamos a confundir o real com aquilo que não o é mais”.

A vertente política carrega implícitas as concepções de sociedade, de homem, de mulher e de criança de uma determinada realidade histórica. Atravessa os sentidos materializando-se nos espaços e tempos das cidades. Assim, provocar questionamentos sobre as certezas que instituíram as infâncias e as crianças, a partir da perspectiva das próprias crianças, poderá contribuir para subverter a lógica dos paradigmas adultocêntricos que permearam a constituição da sociedade moderna, em que as relações e os espaços para acolher as crianças foram pautados em uma lógica controladora, enrijecida e mantenedora das racionalidades adultas em detrimento das razões das crianças e das culturas infantis. Dessa forma, conceber a infância como categoria social e geracional e a criança como seres plurais, complexos e historicamente situados, autoras e narradoras de suas próprias histórias de vida, requer um trabalho semelhante ao do arqueólogo, que busca desvendar os sentidos que estão materializados na realidade. Para isso, considera-

se essencial “[...] procurar atravessar esse imaginário, pelo político, e ouvir outros sentidos, aproximando-nos do real da cidade e dos sujeitos urbanos em seu movimento, suas rupturas, sua desordem” (ORLANDI, 2001, p.11).

Kohan (2007, p. 102) defende que precisamos discutir a lógica instalada em nossa sociedade e “[...] fazer um longo e complexo percurso até conseguir colocar a infância no seu lugar, no lugar dos indícios afirmativos”. Nesse caminho, cabe pensar as crianças como sujeitos pensantes, que são capazes de sentir, perceber, refletir e agir sobre a sua realidade. Dessa forma, são produtoras de cultura. Nesse contexto, são atores sociais, produtores plenos de sentido das práticas sociais das quais fazem parte e, dessa forma, é preciso:

[...] pensar a infância desta outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância, no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las (KOHAN, 2007, p.101).

Redin e Didonet (2007) afirmam que, na rede mundial das cidades educadoras, já há um esforço para tornar as cidades e as metrópoles em espaços educativos e habitáveis. Defendem a ideia da necessidade de desenvolvermos mecanismos nas cidades que promovam a participação efetiva das crianças, pois só assim poderemos considerá-las educadoras. Nessa visão de cidade, todas as pessoas, aprendem e ensinam em todos os espaços. Defendem também a necessidade de devolver os espaços públicos às crianças, pois, a partir das relações que se constroem no/com os espaços públicos, fortalecem-se os laços sociais e despertam-se sentimentos de pertencimento à comunidade. Essas vivências estabelecidas nos espaços públicos, compartilhadas com outras pessoas e próximas de sua casa, possibilitam às crianças uma experiência de autonomia.

Diante disso, Redin (2007, p. 149) defende que é preciso resgatar a alma das cidades e “[...] garantir uma vida plena e digna para todos. E a vida exige também beleza, gratuidade, cultura, solidariedade e bem querer”.

Resgatar a alma das cidades pode ser coincidente com a apropriação dos espaços públicos, compreendidos como possibilidades de encontros entre os diferentes sujeitos, lugar da diferença, da constituição de experiências entre iguais na

pluralidade, espaços que contemplem a participação da criança. Nesse contexto, as escolas são espaços fundamentais na perspectiva da capacidade que carrega de nos enredar no conhecimento do mundo e de nós mesmos, potencializando a vida dos sujeitos que dela fazem parte. Assim, a educação é um elemento de valor fundamental, que nos ajuda a articular os saberes e fazeres na nossa relação com o mundo e, nesse sentido, é necessário pensar a relação entre a escola e a cidade, as crianças e a cidade.

Nesse contexto, as relações estabelecidas pelas crianças nos espaços comuns em seus bairros e pelos demais espaços da cidade por onde circulam materializando suas experiências, por meio de distintos processos sociais, podem nos indicar diferentes sentidos imbricados na trama social, ora mais explícitos em um conjunto de valores e verdades, ora mais velados nos costumes e práticas sociais que compõem nossa realidade urbana. Esses sentidos podem adquirir um estatuto diferenciado de acordo com a região geográfica na qual estão situadas as residências, perpassando o imaginário social e revelando-se de diferentes formas nos espaços, instituições e nas redes de relações sociais. Assim, é desafiador problematizar e compreender parte desse cenário em que estão inseridas as crianças moradoras de áreas periféricas com uma precária infraestrutura.

## 2.1 REVISITANDO ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Realizei um levantamento de artigos e pesquisas desenvolvidas com temas relacionados com este estudo, utilizando os descritores criança, educação e cidade. Para esse levantamento, tomei como referência o período de 2000 a 2011. Consultei as pesquisas apresentadas na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), artigos publicados na Scientific Electronic Library Online (biblioteca científica eletrônica em linha - SciELO) e na *home page* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

No portal do PPGE/UFES, a análise dos resumos das teses e dissertações ocorreu entre 2006 e 2010, pois foi o período disponível para consulta. Entretanto, dentre as teses e dissertações analisadas, não foi selecionado trabalho, considerando que não contemplava o tema em análise nesta pesquisa.

Assim, discorrerei, a seguir, sobre alguns aspectos abordados pelos artigos selecionados no SciELO. Esses trabalhos compõem um quadro de referenciais teóricos que corroboram uma reflexão sobre o tema a que este estudo se propõe, formando um cenário de variáveis com possíveis comparações dos contextos e resultados alcançados.

O artigo de Telles e Hirata (2010), “Ilegalismos e jogos de poder em São Paulo”, faz uma análise da rede de ilegalidades que compõem a cidade e levanta a hipótese de que os ilegalismos reúnem e organizam campos de ação e jogos de poder fluidos que se situam entre o legal e o ilegal, articulando acordos e violências, indicando existir uma dinâmica de políticas entrelaçadas nos mercados informais, implicadas nas tramas urbanas com suas capilaridades que possibilitam um complexo mercado de comércio de drogas ilícitas.

Rolnik e Klink (2011), a partir do seu estudo, “Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias?”, discutem que o aumento do gasto público no desenvolvimento urbano, imbuído com promessas de descentralização, e o estatuto das cidades ainda demarcam uma concepção de desenvolvimento urbano excludente e predatório, que permanece visível em diversas áreas do processo de urbanização das cidades brasileiras. Desse modo, esse artigo apresenta alguns limites que se colocam como empecilho de respostas positivas a fim de ampliar os direitos e acesso à cidade a uma parcela considerável da população.

O artigo de Grostein (2001), denominado “Metrópole e expansão urbana: a persistência de processos insustentáveis”, discute o processo de expansão urbana e aponta que no contexto brasileiro se destacam modelos que comportam uma insustentabilidade e representa uma baixa qualidade de vida a uma grande parte da população. Esse contexto contribui para a criação de um “espaço dual” dentro da mesma cidade, uma cidade formal e, por outro lado, a cidade informal, que cresce sem as condições de urbanidade, exaltando as diferenças socioambientais.

O artigo apresentado por Ramao e Wadi (2010), “Espaço urbano e criminalidade violenta: análise da distribuição espacial dos homicídios no município de Cascavel/PR”, analisa a relação entre a distribuição espacial e a criminalidade no

município de Cascavel – Paraná. As considerações desse trabalho concluíram que existe uma forte correlação entre o maior índice de criminalidade e as desigualdades socioeconômicas no espaço urbano. Afirmam que, nos bairros com menor poder aquisitivo e com maior carência de serviços urbanos, ocorrem maior número de conflitos que resultam em morte.

Desse modo, observamos que os estudos apresentados associam o crescimento urbano desordenado ao acirramento das desigualdades socioeconômicas e o surgimento de regiões com precária infraestrutura. Nesse contexto, os autores apontam o aumento da criminalidade. Dessa forma, esses artigos levantam questões importantes associadas às regiões que se constituem às margens da cidade “legal” e, assim, ajudam-nos a pensar sobre o campo delimitado para nossa pesquisa, pois esta dissertação se realiza com crianças moradoras em um morro, que foi ocupado na clandestinidade, com condições de moradia e infraestrutura precárias. Um território atravessado por muitos conflitos, relacionados, principalmente, com o comércio ilícito de drogas. Questionamos, então, sobre as experiências das crianças moradoras nesse bairro, nos espaços sociais da cidade e evidenciamos a escola como um ponto de partida para analisar as relações em meio a tantas contradições.

Britto e Jacques (2009), no artigo intitulado “Corpocidade: arte enquanto micro-resistência urbana”, partem da crítica à espetacularização das cidades e defendem a necessidade de restituir o caráter político dos espaços públicos por meio de usos dos espaços urbanos de forma que possam valorizar a experiência corporal, atuar como possibilidades de resistências ao processo de segregação e na contramão dos fatores apolíticos que imobilizam os espaços da cidade.

Perez, Póvoa, Monteiro e Castro (2008) discorrem, no artigo “Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro”, sobre os processos de apropriação da cidade pelas crianças, nos quais elas são capazes de transformar a cidade. Defendem que é na participação e ação das crianças na coletividade que a cidadania pode se constituir. Sinalizam que o processo de construção da cidadania envolve sentimentos e ações que, na medida em que participam, estabelecem vínculos e laços com outras pessoas nos espaços urbanos, o que contribui para a construção de novas concepções de cidade, como espaço compartilhado.

Barbosa (2007), no artigo “Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas”, faz uma discussão sobre as culturas escolares, culturas de infâncias e culturas familiares, pontuando desafios no processo de escolarização das crianças na atualidade. Propõe estabelecer um diálogo entre essas três dimensões. Faz uma análise do que significa ser criança e viver a infância na atualidade e sugere a necessidade de articulação entre as culturas escolares, culturas familiares e infantis, sinalizando que essas últimas são consideradas ainda hoje como ilegítimas. Defende que somente poderemos viabilizar uma educação de qualidade a partir de indicadores consensuados entre essas três instâncias de participação.

Nesse contexto, destaco que as produções de Perez, Póvoa, Monteiro e Castro (2008) e Britto e Jacques (2009) dialogam com esta pesquisa, pois me provocam a refletir sobre a apropriação da cidade pelas crianças como lugar da experiência, da resistência e afirmação do caráter político dos espaços da cidade. Complementando essa ideia, Barbosa (2007) me instiga a problematizar os modos como culturas escolares têm se constituído, apontando a necessidade de se dar visibilidade às culturas infantis e familiares nos processos escolares. Desse modo, resalto a importância de colocar em análise a relação criança, escola e cidade.

Apresento, a seguir, os trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, relacionados com o contexto desta pesquisa.

A dissertação apresentada por Christovão (2009), na área de planejamento urbano, intitulada “Vizinhança importa: desigualdades e educação no morro Cantagalo”, investigou os efeitos dos espaços segregadores sobre a escolarização das crianças residentes em favelas situadas próximas a áreas nobres da cidade. O autor levanta a hipótese de que a relação de vizinhança tem impactos sobre o processo de escolarização, interferindo na socialização das crianças moradoras desses espaços e aponta, ainda, efeitos sobre o funcionamento da escola como um todo. O estudo evidencia que os conflitos que se fazem presentes na cidade perpassam também os espaços escolares. O autor sinaliza que as linhas que demarcam a separação desses espaços estão muito bem delimitadas, produzindo reflexos perversos sobre a vida dos indivíduos. Desse modo, conclui que existe segregação entre bairro e



favela no Rio de Janeiro. Ainda que seja pouco visibilizada, a segregação desencadeia efeitos negativos sobre o processo de escolarização das crianças.

A dissertação desenvolvida por Domingos (2009), na área da sociologia da infância, sobre os “Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II – Rio Branco/RS: o que dizem as crianças”, aponta que, apesar de o bairro não possuir equipamentos para o lazer, as crianças criam estratégias para as brincadeiras. No entanto, o trabalho sinaliza que as crianças realizam suas brincadeiras nos espaços de suas casas, contudo afirmam suas utopias em transformar o bairro em um espaço mais agradável. A pesquisa conclui que as crianças têm as suas percepções sobre o lugar onde moram e deveriam ser contempladas na elaboração de políticas voltadas para a infância nas cidades.

A pesquisa de mestrado realizada por Félix (2006), intitulada “O lúdico nos espaços e tempos da infância escola e cidade: articulações educadoras”, teve como objetivo pensar a cidade na perspectiva da criança em uma dimensão lúdica e tomou por referência a experiência realizada em uma escola pública da cidade de Novo Friburgo, no Estado do Rio Grande do Sul. A partir dessa experiência bem-sucedida, analisa a possibilidade de estender essa proposta por toda a cidade e se interroga sobre que políticas públicas poderiam transformar os espaços da cidade em lugares apropriados para o jogo e experiências lúdicas para as crianças e a comunidade. Defende que o Estado assumira o papel de coordenador e articulador dessas sinergias que advêm da comunidade. Os estudos analisam propostas que podem viabilizar elementos educadores. Nesse contexto, discute a cidade educadora em uma dimensão capaz de reatar vínculos comunitários, essenciais a um espaço urbano. Aponta, em suas conclusões, a importância das iniciativas dos movimentos sociais que se contrapõem aos processos individualizantes que perpassam por nossa sociedade e produzem espaços de alienação. Defende a necessidade de se pensar em políticas públicas que tomem como pressuposto a participação do cidadão e políticas públicas para a infância que resguardem, dentre outros, o direito de brincar das crianças.

A pesquisa de mestrado realizada por Ferreira B. (2001), “Adolescente em situação de risco social e linguagem logo: uma experiência fora da escola”, indica que um percentual de crianças e adolescentes em situação de risco social abandona a

escola em busca das oportunidades que a rua oferece, em termos de lazer e/ou de trabalho. Assim, defende a necessidade de se pensar alternativas para que esses jovens possam se inserir em contextos educativos diferenciados que possibilitem formas de se apropriar de conhecimentos. A partir da investigação do uso da linguagem logo em informática, integrada aos programas de assistência social na cidade de Maringá-Estado do Paraná, defende a necessidade de espaços educativos com propostas alternativas, que proporcionem uma relação mais criativa com o conhecimento, de maneira a oportunizar o desenvolvimento cognitivo e a autonomia, bases para a constituição de cidadãos.

Oliveira W. (2002), em sua tese de doutoramento denominada “Cenários lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão”, investiga como as crianças constroem *espaçostempos* de ludicidade e lidam com os impedimentos de vivências coletivas tanto nos espaços de suas casas quanto nas ruas. Aborda, em seu trabalho, o confinamento em espaços familiares a que estão submetidos tanto as crianças quanto os adultos dessas regiões. Em suas reflexões, aponta a necessidade de ambientes lúdicos que possibilitem a expressão criativa e a oportunidade de convivência com outras crianças e com distintas gerações.

A pesquisa de mestrado realizada por Silva (2005), “Escola e família: as fronteiras entre o público e o privado na educação das crianças”, desenvolvida a partir do referencial da Psicologia, foi delineada a partir de discussões sobre a problemática enfrentada pelos profissionais que atuavam em uma escola pública localizada na periferia de Cuiabá – Mato Grosso. As discussões resultaram em indicações de categorias que envolviam a pobreza das crianças, o fracasso escolar, o lugar da escola e o da família na educação das crianças. Na análise dos depoimentos, a pesquisa evidenciou o discurso dos professores e dos demais funcionários sobre as categorias elencadas. No que diz respeito à pobreza, a forma apontada pela escola para lidar com essa questão foi o assistencialismo. No que concerne ao fracasso escolar, a estratégia adotada foi a de culpabilizar e buscar as causas nas famílias, colocando-se em uma posição de denúncias e queixas, o que traz perdas para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que os discursos que envolvem a queixa não implicam os sujeitos e são imobilizadores. Esse estudo aponta a importância de envolver os profissionais da educação no sentido de que a própria escola possa

questionar e refletir sobre suas concepções e função social, construindo possibilidades de ação.

Argueta (2003), em sua tese de doutorado, “Áreas urbanas segregadas e cidadania da criança: uma proposta de empoderamento”, desenvolvida na área de Psicossociologia, analisa as categorias infância e participação e traz para discussão a questão das crianças moradoras em espaços de periferia. Situa o crescimento desordenado que vem ocorrendo nas cidades brasileiras, que tende a desencadear efeitos sobre as crianças, e aponta impactos de diversas ordens em suas vidas, tanto para o momento presente, quanto como possibilidade de vida futura. Nesse sentido, defende a necessidade de empoderamento desses sujeitos e a criação de políticas públicas voltadas para a construção de cidades onde os direitos das crianças sejam respeitados.

A tese de Oliveira C. (2002), realizada na área de arquitetura e urbanismo, “O ambiente urbano e a formação da criança”, discute a importância das vivências das crianças nos espaços públicos da cidade, em condição de liberdade e em interação com outras crianças e adultos. Ressalta que, dessa forma, abre-se oportunidade de estabelecer vínculos com outras crianças e com adultos, em uma relação entre diferentes sujeitos, possibilitando, assim, o aprendizado de ser solidário. Situa a importância dos espaços do seu entorno na constituição de cada criança e no seu aprendizado de mundo. Aponta que hoje, na cidade de São Paulo, há uma precariedade de espaços públicos e locais apropriados para brincar. Considera que as crianças são sujeitos que têm direito à saúde, à liberdade, à dignidade, ao respeito, à educação e à convivência comunitária. Afirma ainda que a cidade precisa contemplar espaços públicos acolhedores e diversificados para que a criança possa usufruir de seus direitos, pois o ambiente urbano é fundamental na formação da criança.

A partir da análise dessas pesquisas, aponto uma possível relação com os estudos apresentadas por Christovão (2009) e Silva (2005), no que diz respeito aos efeitos perversos nos processos de constituição e de escolarização das crianças e jovens moradores em áreas de periferias.

Este estudo dialoga ainda com Ferreira (2001) na questão relacionada com adolescentes em situação de risco social, no que tange a um território em que crianças e jovens tendem a abandonar a escola em busca de oportunidades que a rua oferece. Esta pesquisa se aproxima dessa análise no que diz respeito à necessidade de redimensionar os espaços da cidade. Contudo, diferencia-se na medida em que defendo a necessidade de qualificação e reinvenção dos espaços escolares, de maneira que possam contemplar a aprendizagem e o acesso ao conhecimento em uma relação que exerça encantamentos e abra possibilidades às crianças e aos adolescentes de inserção e apropriação do mundo comum.

Dentre as pesquisas apresentadas, destaco também as ideias defendidas por Oliveira W. (2002) e Oliveira C. (2009) sobre a importância de os espaços públicos oportunizarem a convivência entre as diferentes crianças e as distintas gerações em uma perspectiva lúdica, bem como as discussões de Argueta (2003) que defendem o empoderamento das crianças para que os direitos sejam garantidos nas cidades, e de Felix (2006), que argumenta sobre a necessidade de que as políticas públicas estejam pautadas na participação dos cidadãos e fortaleçam os vínculos comunitários nos espaços da cidade de forma a assegurar experiências lúdicas. Desse modo, concordo com esses autores na medida em que também acredito na participação das crianças na formulação de políticas públicas para os espaços da cidade, de forma a assegurar uma concepção lúdica.

Ainda me aproximo dos resultados discutidos por Domingos (2009), ao indicar que as crianças constroem estratégias para lidar com os impedimentos encontrados em suas vivências cotidianas, criando *espaçostempos* de ludicidade. Assim, dialogo com esses resultados discutidos pelo autor, que defende a necessidade de se considerar as percepções das crianças nas decisões que envolvem os seus direitos e a criação de mecanismos de participação que possibilitem a escuta das crianças.

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa de Silva (2005) provoca reflexões sobre a escola pública e seu papel, pois afirma que os profissionais desse contexto tendem a lidar com a situação de pobreza das crianças com uma atitude assistencialista e de culpabilização das famílias pelo desempenho escolar. Nesse sentido, colocam o foco da avaliação do processo ensino-aprendizagem fora do contexto escolar, o que dificulta avanços em direção a uma educação com qualidade social. Sendo assim,

este estudo lança questionamentos para o universo da escola me instigando a aumentar o foco para os diálogos e tendências produzidos no espaço da escola.

Nesse cenário, as pesquisas e artigos aqui discutidos me desafiam a considerar as crianças como seres plurais, inventivas, portanto, capazes de participação e expressão dos seus desejos e pensamentos que nos ajudam a qualificar e dimensionar políticas públicas para os espaços sociais das cidades das quais fazem parte.

Nesse sentido, observo que esses estudos abrem para esta pesquisa possibilidades de diálogos, o que amplia o leque de análise das relações entre as crianças, a escola e a cidade. A partir das contribuições apresentadas, cumpre destacar ainda que esta pesquisa se diferencia ao lançar um olhar para a escola e, simultaneamente, para a cidade, em processos de escuta de crianças, reais, moradoras em um espaço geográfico determinado, consideradas em seu contexto escolar, o que me aproxima de suas perspectivas e expectativas sobre o espaço escolar e a cidade.

### 3 ENCANTOS E DESENCANTOS DAS CIDADES

Que lugar é esse que seduz e encanta multidões que chegam com suas malas cheias, sobretudo de sonhos e esperanças de uma vida melhor? Sonhos e esperanças guardados em algum canto de suas casas, barracos, nos becos, nas ruas e avenidas das cidades e, quem sabe, o sonho está guardado na enorme fábrica que toca o apito ao meio-dia, anunciando a hora de pegar a marmita para o almoço que aconchega o estômago, mas deixa desassossegada a cabeça que se pergunta pelas crianças que estão em casa, ou na rua, sob os cuidados de alguém que não se sabe muito bem quem. Desassossego que parece só terminar ao final da tarde com o novo toque da sirene anunciando o término do expediente e, no ponto de ônibus, a espera parece não ter fim. Se tiver sorte, vai passar logo o transporte coletivo e garantir um lugar, em pé ou sentado, já não importa tanto, o desejo é chegar e, quem sabe, parar no boteco da esquina, tomar uma bebida e bater um papo para aliviar esse desassossego que teima em não cessar. Que sonhos ainda guardam os seus moradores? Que sonhos foram esquecidos? Que sonhos novos estão acalantados em suas almas? Walter Benjamin (1997, p. 197), em “Declaração de amor dos poetas e artistas à capital do mundo”, referindo-se a Paris, afirma: “A cidade se espelha em milhares de olhos, em milhares de objetivas”.

Os desejos e as expectativas de seus moradores não são passíveis de mensuração, porque são múltiplos, diversos e polifônicos, mas não nasceram sozinhos. No íntimo de cada um, há um aceno que chama e sinaliza que a vida na cidade grande pode ser muito melhor, há muitas oportunidades.

Que sinais foram disseminados e que promessas foram lançadas aos quatro cantos que convenceram as multidões a se locomoverem em marcha solene para as cidades? Que lugar é esse que nos entranha com seus ritmos, ditando nossas vidas e que nos deixa viciados com seus tempos frenéticos e nos faz parecer bicho que saiu da mata e se acostumou no cativeiro e não sabe mais viver de outro modo, viciado com seus encantos e as seduções de seus fetiches.

Eis aqui mulheres sonolentas enquanto os homens vão trabalhar longe e voltam extenuados. Eis os setores pavilionistas centros que formam um microcosmos e que no entanto permanecem urbanos porque dependem dos centros de decisão e porque cada lar tem televisão. Eis uma vida cotidiana

bem decupada em fragmentos: trabalho, transporte, vida privada, lazeres. [...]. Eis os sentidos, o olfato, o tato, a audição, uns atrofiados, outros hipertrofiados. Eis funcionando separadamente, a percepção, a inteligência, a razão. Eis a palavra e o discurso, o escrito. Eis a cotidianidade e a festa, esta última moribunda (LEFEBVRE, 2001, p. 101).

De acordo com Wirth (1979), um dos fatos mais marcantes dos tempos modernos é o crescimento das cidades e a urbanização do mundo. Afirma ser impossível precisar a dimensão real da população urbana mundial, no entanto seus estudos indicam que, nos países que faziam distinção entre população urbana e rural, em meados do século XX, 69,2% do total dessas populações foram caracterizadas como urbana. Ponderando sobre o crescimento das grandes cidades ter ocorrido somente muito recentemente, fato que acompanha o fenômeno da revolução industrial, o autor defende:

[...] o início do que pode ser considerado marcadamente moderno em nossa civilização é caracterizado pelo crescimento das grandes cidades. Em nenhum lugar do mundo a humanidade se afastou mais da natureza orgânica do que sob as condições de vida característica das grandes cidades. O mundo contemporâneo já não mais apresenta o quadro de pequenos grupos humanos isolados, espalhados através de um vasto território, como Sumer descreveu a sociedade primitiva. A característica marcante do modo de vida do homem na idade moderna é a sua concentração em agregados gigantescos em torno dos quais está aglomerado um número menor de centros e de onde irradiam as idéias e as práticas que chamamos civilização (WIRTH, 1979, p. 90).

No entanto, Wirth (1979) chama a atenção para o fato de que os determinantes para caracterização do urbano não podem ser restringidos, considerando-se unicamente a proporção da população total que habita as cidades, pois:

As influências que as cidades exercem sobre a vida social do homem são maiores do que poderia indicar a proporção da população urbana, pois a cidade não somente é, em graus sempre crescentes, a moradia e o local de trabalho do homem moderno, como é o centro iniciador e controlador da vida econômica, política e cultural que atraiu as localidades mais remotas do mundo para dentro de sua órbita e interligou as diversas áreas, os diversos povos e as diversas atividades num universo (WIRTH, 1979, p. 90-91).

Os estudos de Park (1979), por sua vez, apontam que nem sempre as cidades exerceram esse poder sobre as civilizações. Ressalta esse pesquisador que as cidades antigas eram fortalezas que tinham a principal função de proteger e refugiar os moradores em tempos de guerra, porém as cidades na era moderna, pelo contrário, são, acima de tudo, uma conveniência de comércio.

A urbanização é defendida por Wirth (1979) como um processo que representa não somente a conjuntura pela qual as pessoas foram e são seduzidas e incorporadas aos sistemas de vida das cidades, mas se anuncia também pela

[...] acentuação cumulativa das características que distinguem o modo de vida associado com o crescimento das cidades e, finalmente, com as mudanças de sentido dos modos de vida reconhecidos como urbanos que são aparentes entre os povos, sejam eles quais forem, que tenham ficado sob o encantamento das influências que a cidade exerce por meio do poder de suas instituições e personalidades, através dos meios de comunicação e transporte (WIRTH, 1979, p. 93-94).

Assim, autores da Sociologia vêm analisando e discutindo a existência de características peculiares aos indivíduos urbanos, dentre eles, Simmel. Esse autor estabelece algumas diferenciações entre o homem que vive na grande cidade e o que vive em pequenos centros urbanos ou áreas rurais, destacando que os intensos estímulos nervosos a que os homens das grandes metrópoles estão sujeitos resultam em alterações na sua maneira de relacionar-se com os demais sujeitos e, de modo geral, com o mundo.

Tais são as condições psicológicas que a metrópole cria. Com cada atravessar de rua, como o ritmo e a multiplicidade da vida econômica, ocupacional e social, a cidade faz um contraste profundo com a vida de cidade pequena e rural no que se refere aos fundamentos sensoriais da vida psíquica. A metrópole extrai do homem, enquanto criatura que procede a discriminações, uma quantidade de consciência diferente da que a vida rural extrai. Nesta, o ritmo da vida e do conjunto sensorial de imagens mentais flui mais lentamente, de modo mais habitual e mais uniforme (SIMMEL, 1979, p. 12).

As pesquisas desenvolvidas por Simmel (1979) destacam, ainda, a metrópole como sede da economia monetária e desvelam intrínsecas vinculações entre economia monetária, o intelecto e as interações entre os sujeitos. Destaca a impessoalidade como uma forte característica do homem metropolitano que contribuirá, em última instância, para a formação de atitude denominada por Simmel de “*blasé*”. Segundo o autor, essa atitude se dá em decorrência do grande número de estímulos cotidianos a que está sujeito o homem metropolitano, o que faz com que ele, depois de algum tempo, tenha uma atitude de distanciamento em frente aos acontecimentos, não tenha capacidade de reagir diante dos fatos com uma energia adequada, não se espantando com nada, em uma espécie de letargia e embrutecimento dos sentidos produzidos pelo excessivo estímulo nervoso. Considera, ainda, que essa atitude “*blasé*” está presente na metrópole desde a infância. Segundo o autor, a



solidariedade que integrava o indivíduo à sua comunidade e ao seu grupo de pertencimento nas cidades tradicionais rompeu-se com o desenvolvimento da economia monetária e o desenvolvimento da técnica, produzindo, por um lado, uma sensação de liberdade pessoal e, por outro, ampliando a dependência em diversos aspectos da vida dos indivíduos.

Os estudos de Simmel (1979) evidenciam que, nas cidades, quase tudo é mercantilizado e onde se oferecem maiores condições para a divisão do trabalho é também o local onde se reúnem o maior número de objetos, que representa a expressão da divisão do trabalho, despertando o desejo de consumo e emoção, passando uma ilusão de atração, excitação e realização fugidia que parece ser saciada ao consumir. Nesse espaço de fetiche, até mesmo as relações são quantificadas. Isso se manifesta nos jogos de interesses e intencionalidades pouco claras, pois, nessa esfera, são também incorporadas as racionalidades dos negócios, do contrato, em que se mantêm impessoalidades e segredos próprios do mercado. Entretanto, Simmel defende uma cultura que caminhe em sentido oposto ao que impera nas grandes metrópoles, uma cultura que cultive a alma e eduque, em um movimento que sintetize o espírito objetivo e subjetivo, possibilitando a capacidade inventiva dos sujeitos. Ressalta que:

[...] a concentração de indivíduos e sua luta por consumidores compelem o indivíduo a especializar-se em uma função na qual não possa ser prontamente substituído por outro. É um fato decisivo que a vida da cidade transformou a luta com a natureza pela vida em uma luta entre os homens pelo lucro, que aqui não é conferido pela natureza, mas pelos outros homens. Pois a especialização não flui apenas da competição pelo ganho, mas também do fato subjacente de que o vendedor precisa sempre buscar atender a novas e diferenciadas demandas do consumidor atraído (SIMMEL, 1979, p. 22).

De acordo com Velho (1979), os estudiosos Wirth, Simmel, Park, Weber e Chombart de Lauwe estão em acordo quanto à importância do urbano como categoria de análise para a compreensão da época atual. A cidade é o espaço de aglutinação das grandes correntes e interesses econômicos, políticos e ideológicos. Aponta para a inversão, nesse cenário, no que se refere ao período que antecede o fenômeno da Revolução Industrial, pois o centro do poder social por excelência residia no campo e imprimia suas marcas sobre a cidade e, nesse sentido, afirma:

[...] com a revolução industrial desloca-se efetivamente o centro real do poder, o que inverte a tendência básica, fazendo com que o 'modo de vida

urbano' – e mais ainda o 'metropolitano' – levado pela técnica moderna, pelos meios de comunicação e de transporte, vá tendendo a permear cada vez mais todos os níveis da vida social nos mais remotos rincões do globo (VELHO, 1979, p. 10).

Henri Lefebvre (1999) pondera que o setor agrícola deixou de ter autonomia em relação aos grandes centros industriais e, paulatinamente, transforma-se em um setor da produção industrial, submetendo-se às suas regras e às suas demandas. Dessa forma, as organizações tradicionais características da vida do homem do campo, com o seu saber, modificam-se e passam a se integrar à indústria e ao consumo dos bens produzidos pela indústria. Demarca-se uma concentração da população nos meios de produção e, assim, o tecido urbano se estende e ultrapassa os limites do que era a vida agrária. Dessa maneira, entende-se que “tecido urbano” é utilizado como um conceito que abarca, além do espaço edificado, as expressões, os sentimentos e as opiniões que revelam um fazer e conhecer-se. Nesse aspecto, destaca-se o domínio das cidades sobre os campos.

Nesse sentido, Wirth (1979) também observa que os desenvolvimentos tecnológicos, no transporte e na comunicação, que marcam essa nova época histórica contribuem fortemente para acentuar a preponderância das cidades em nossa civilização, disseminando um modo de vida urbano para além das fronteiras da própria cidade. Assim, pode-se compreender que a vida rural contém as marcas do urbanismo e, dessa forma, o urbanismo não se restringe ao espaço da cidade, mas: “[...] manifesta-se em graus variáveis onde quer que cheguem as influências das cidades” (p. 96).

De acordo com os estudos de Wirth (1979, p. 96) para fins sociológicos, a cidade pode ser considerada como: “[...] um núcleo relativamente grande, denso e permanente, de indivíduos socialmente heterogêneos”. Destaca, ainda, que, quanto mais densamente povoada e mais heterogênea for a comunidade, tanto mais forte serão as marcas características ligadas ao urbanismo. Ressalta que a constituição das cidades, principalmente das grandes cidades, pode ser relacionada com a concentração de atividades industriais, comerciais e financeiras, em conjunto com as condições estruturais de transportes, comunicação e de equipamentos culturais e recreativos. Chama a atenção para o fato de que as populações das cidades não se reproduziram a si mesmas, mas foram recrutadas de outras localidades, do interior e, às vezes, até de outros países. Então, não devemos ter a expectativa de

encontrar personalidades tipicamente urbanas e tipicamente rurais, pois as cidades tornaram-se “[...] o cadinho das raças, dos povos e das culturas e o mais favorável campo de criação de novos híbridos biológicos e culturais. Ela não só tolerou como recompensou diferenças individuais” (WIRTH, 1979, p. 98).

Em acordo com Simmel (1979), Wirth (1979) registra que, nas cidades, as relações se constituem mais por contatos secundários, podendo até mesmo, em algumas situações específicas, realizar-se por meio de contatos primários, todavia são impessoais, superficiais e transitórios, carregados com uma reserva e indiferença que podem ser uma forma de proteção e imunização contra exigências pessoais e expectativas alheias. Assim, nossos contatos físicos, nas cidades, têm a propensão de serem próximos, contudo nossos contatos pessoais se revelam distantes. Dessa forma, essas características que compõem as relações urbano-sociais denotam, também, a sofisticação e a racionalidade que geralmente são associadas ao homem urbano. Wirth defende a ideia de que nossas relações, na cidade, são pautadas por uma lógica utilitarista, predominando o nexos pecuniário que tende a conduzir a relações predatórias. Temos inclinação a desenvolver uma sensibilidade ao mundo de artefatos culturais, no entanto nos distanciamos gradativamente do universo das pessoas e da natureza. Esses contatos físicos estreitos, em contrapartida com o distanciamento social, são elementos que agravam e contribuem para a falta de vínculos e para a solidão entre os habitantes das cidades.

Chombart De Lauwe (1979) ressalta que, ao contrário do que se pensou em determinado momento histórico, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a proximidade dos homens no espaço urbano não contribuíram para superar o isolamento social, pois, apesar do grande número de pessoas com as quais entramos em contato diariamente, as possibilidades de diálogo e estreitamento das relações tornaram-se mais remotas, acirrando a separação entre as pessoas.

As diferentes regiões das cidades tendem a adquirir funções especializadas, nas quais mosaicos sociais são delimitados de acordo com a natureza do trabalho, a renda, as características raciais, étnicas, o *status* social, os costumes, hábitos, preferências e preconceitos. Esses fatores são descritos como significativos para seleção e distribuição da população urbana. Ressalta ainda o mesmo autor que “[...]”

pessoas de *status* e necessidades homogêneos, consciente ou inconscientemente, se dirigem ou são forçadas para a mesma área” (WIRTH 1979, p. 103).

Os estudos desenvolvidos por Lefebvre (1999) apontam a existência das cidades no período que antecede a Revolução Industrial. Ele diz que, apesar da simplicidade que contém essa afirmação, ela não está formulada completamente. Assim, desenvolve um corpo teórico defendendo a tese da existência da cidade política e da cidade mercantil ou comercial antecedendo a emergência da sociedade urbana, entendida como a sociedade que surge com a Revolução Industrial.

Dessa forma, Lefebvre (1999) tece uma análise sobre o fenômeno urbano que faz diálogo com as ideias de Park (1979). Indica que as aldeias, no período que antecedeu a Revolução Industrial, eram um local que emanava poder sobre as cidades. Em suas reflexões, Lefebvre (1999) constrói uma linha do tempo, situando os primeiros agrupamentos humanos, que eram predominantemente nômades, coletores, pescadores e/ou caçadores que marcaram o espaço com suas explorações, vindo, posteriormente, os camponeses, já com habitação fixa, e se aperfeiçoaram na agricultura e no pastoreio. Destaca que, em todos os lugares em que há registros na história, a cidade seguiu de perto e tomou a mesma direção da aldeia. Porém o autor defende que essa representação em que a aldeia teria gestado a realidade urbana é uma ideologia que generaliza o que ocorreu na Europa, no período do Império Romano, na época da romanidade e da reconstituição das cidades da Idade Média. Levanta a tese de que a agricultura somente passou de coletora para a produção de excedentes agrícolas a partir do comando dos centros urbanos, que geralmente eram povoados por conquistadores hábeis que se tornaram:

[...] protetores, exploradores e opressores, isto é, administradores, fundadores de um Estado ou de um esboço de Estado. A cidade política acompanha, ou segue de perto, o estabelecimento de uma vida social organizada, da agricultura e da aldeia (LEFEBVRE, 1999, p. 19).

Ressalta que essa tese não é válida, quando diz respeito aos grandes espaços onde predominou um seminomadismo, em que os agrupamentos humanos sobreviveram por longo período por meio do cultivo itinerante. Nesse sentido, concebe a cidade política povoada por sacerdotes, guerreiros, príncipes, chefes militares, administradores e escribas, destacando que da cidade política emanava poder por

meio de documentos, ordens, inventários e cobrança de taxas. Contudo, a cidade política também continha espaços de artesanatos e trocas que visavam a proporcionar as matérias-primas necessárias à guerra e ao poder. Assim, geralmente a cidade política administrava e explorava um extenso território dirigindo os trabalhos agrícolas, dominando um quantitativo de aldeias e tornando o solo uma propriedade do monarca, no entanto os camponeses conservavam a posse das terras mediante o pagamento de impostos.

Inicialmente, os espaços destinados à troca e ao comércio, bem como às pessoas que se ocupavam com essas funções, foram marcados fortemente pelo preconceito, pois essas atividades eram exercidas por pessoas suspeitas, normalmente estrangeiras e, assim, excluídas da cidade política. Os mercadores itinerantes, das antigas cidades romanas, utilizavam as ruínas fortificadas como forma de travar lutas contra os senhores territoriais, dominadores do território. Essa luta de classe se estendeu também no Ocidente e, nesse sentido, a praça do mercado pouco a pouco conquista espaço, tornando-se central, extrapolando a própria praça da reunião. Nesse caminho, o processo de integração do mercado, da mercadoria e das pessoas à cidade durou séculos, todavia o comércio e a troca, como atividades essenciais à sobrevivência humana, geraram riqueza e dinâmica no entorno das cidades e, nesse cenário, a cidade política tenta resistir, ao ver-se ameaçada pela mercadoria, pelo mercado e pelos comerciantes.

Inumeráveis fatos testemunham a existência, ao lado da Atenas política, tanto da cidade comercial, o Pireu, quanto as interdições em vão repetidas à disposição de mercadorias na ágora, espaço livre, espaço do encontro político. Quando Cristo expulsa os mercadores do templo, trata-se da mesma interdição, com o mesmo sentido. Na China, no Japão, os comerciantes permanecem durante longo tempo na baixa classe urbana, relegada num bairro 'especializado' (heterotopia). Em verdade, é apenas no Ocidente europeu, no final da Idade Média, que a mercadoria, o mercado e os mercadores penetram triunfalmente na cidade (LEFEBVRE, 1999, p. 20).

É importante ressaltar que, quando a praça do mercado suplanta a praça da reunião, aparecem, em torno do mercado, a igreja e a prefeitura, geralmente agregando em sua nova arquitetura os símbolos que representam a liberdade e o poder, sinalizando uma nova concepção de cidade, onde o urbano assume a dimensão do encontro das coisas e das pessoas, bem como espaço privilegiado das trocas. Desse modo, a cidade mercantil conquista o seu lugar depois da cidade política,

contribuindo para o surgimento de novas formas arquiteturais e conseqüentemente, novas estruturas urbanas.

De acordo com Lefebvre (1999), a cidade comercial se insere na cidade política e, dessa forma, antecede a cidade industrial. Defende o autor a hipótese de que a indústria estaria em primeiro lugar associada à não cidade, à inexistência da realidade urbana. Constata que primitivamente a implantação das indústrias ocorreu predominantemente levando em consideração regiões próximas às fontes de energia, matérias-primas e contingentes de mão de obra, o que facilitou a exploração do trabalho a baixo custo. Entretanto, as indústrias se fixaram em lugares distintos, porém em condições favoráveis ao seu funcionamento longe dos centros urbanos. Com o decorrer do tempo, foram interligadas às cidades preexistentes. Por outro lado, também novas cidades se constituíram ao redor dos complexos industriais. Aponta que, assim como a cidade política resistiu, durante longo período, à cidade comercial, também a cidade comercial criou obstáculos e resistência contra a indústria nascente. A partir da crescente industrialização acompanhada da crescente urbanização, o autor afirma que:

[...] a implosão-explosão produz todas as suas conseqüências. O crescimento da produção industrial superpõe-se ao crescimento das trocas comerciais e as multiplica. Esse crescimento vai do escambo ao mercado mundial, das trocas simples entre dois indivíduos até a troca dos produtos, das obras, dos pensamentos, dos seres humanos. A compra e a venda, a mercadoria e o mercado, o dinheiro e o capital parecem varrer os obstáculos (LEFEBVRE, 1999, p. 24).

Nesse contexto, Castells (1983) tece uma análise sobre o fenômeno urbano afirmando que não há uma linearidade quando se discute a correlação urbanização e industrialização. Propõe um movimento inverso ao pensamento globalizante e defende a importância de situar a discussão sobre hiperurbanização dentro de cada contexto histórico e social. Aponta que a hiperurbanização nos países subdesenvolvidos tem como fatores limitantes, além da falta de recursos, a “[...] impossibilidade de uma organização social capaz de concentrar e dirigir os meios existentes em direção ao desenvolvimento da coletividade” (CASTELLS, 1983, p. 81).

Assim, em seus estudos, Castells (1983) delimita a importância de uma análise nas regiões subdesenvolvidas de forma diferenciada, formulando o que significou,

nessas sociedades, o processo de urbanização dependente, os significados da inserção dos modos de produção capitalista nesses países, pois a articulação dessas relações políticas e econômicas se expressa em sua materialidade. Distingue três tipos de dominação que se constituíram historicamente: “Dominação colonial”, “Dominação capitalista-comercial” e “Dominação imperialista industrial e financeira”. Essas formas de dominação, de acordo com o autor, podem coexistir, porém sempre uma se destacará em relação à outra, dependendo do momento histórico. Ressalta que antes de sofrer a influência das forças sociais exteriores, essas cidades tiveram um papel fundamental, basicamente político e administrativo, gerindo o excedente agrícola e organizando serviços para a classe dominante. Aponta que alguns autores analisam ingenuamente essa oposição cidade-campo, como se as formas sociais fossem identificadas com os fatores sociais. Sinaliza a especificidade da relação de classes, variando desde o feudalismo apresentado no Japão até as formas de exploração burocráticas denominadas de despotismo desenvolvidas na Ásia e em organizações como o sistema de castas na Índia.

Considerando ainda a reflexão teórica desenvolvida por Castells (1983), indica que, em decorrência do tipo de produção capitalista que se estabeleceu no Ocidente, suas consequências são manifestas na organização social e na estruturação demográfica das sociedades. No entanto, adverte que é equívoco partir do princípio do impacto da indústria sobre a urbanização, tendo em vista que inicialmente esse impacto é incipiente, mas há que trazer para o cenário de análise o processo específico de industrialização ocidental em uma relação de dependência.

[...] Há, portanto, uma relação a estabelecer, por um lado, entre industrialização dominante e urbanização dependente, por outro lado, entre urbanização e o crescimento, no país, das atividades manufatureiras tecnologicamente modernas (CASTELLS, 1983, p. 85).

Segundo Lefebvre (2001), a problemática atual das cidades e realidades urbanas gira em torno do ponto crítico do duplo processo, industrialização e urbanização, que circulam entrelaçadas, provocando movimentos que explodem e implodem a cidade tradicional, fragmentando-a. Aponta a complexidade dessa crise e a necessidade de situá-la evidenciando os seus pontos críticos, as interrupções, os espaços vazios e cisões, destacando o risco de incorrer em graves erros, caso essa crise seja mal formulada. Nessa crise, estão contidas as trocas, os locais de trocas e a valorização das quantidades das trocas econômicas em detrimento da qualidade,

menosprezando os lugares e os tempos de encontro em que as relações não sejam condicionadas pela regulação do mercado visando ao consumo. Nesse cenário, a própria cultura se decompõe, transformando-se também em objeto de consumo e oportunidade para o lucro, portanto é necessário se pensar a cidade, a sociedade urbana como valor de uso. O autor indica que a maior dificuldade, tanto teórica, quanto prática, se constitui no fato de que a urbanização da sociedade industrial ocorre a partir da destruição e desmoronamento do que denominamos de cidade, portanto, há limitação para compreender o fenômeno em suas diversidades, em suas incoerências coerentes. Apesar de essa crise conter tons, gradações e particularidades em acordo com os contextos políticos de cada sociedade, ela é mundial.

Numa série de países mal desenvolvidos, a favela é um fenômeno característico, enquanto nos países altamente industrializados essa característica é a proliferação da cidade em 'tecidos urbanos', em subúrbios, em setores residenciais cuja relação com a vida urbana constitui um problema [...]. Nos países ditos 'em vias de desenvolvimento', a dissolução da estrutura agrária empurra para as cidades camponeses sem posses, arruinados, ávidos de mudança; a favela os acolhe e desempenha o papel mediador (insuficiente) entre o campo e a cidade, entre a produção agrícola e a indústria; freqüentemente a favela se consolida e oferece um sucedâneo à vida urbana, miserável e no entanto intensa, àqueles que ela abriga (LEFEBVRE, 2001, p. 80).

Dessa forma, Lefebvre (2001) aborda a crise mundial da agricultura e da vida no campo articulada com a crise mundial da cidade tradicional, corroendo antigas formas e transformando as peculiaridades da obra, da criação e apropriação, transpondo para a realidade um estado permanente de mutação, homogeneidades, signos e símbolos carregados de ordens e tudo isso "[...] produz o sarcasmo, a miséria mental, a pobreza da vida cotidiana [...]" (p. 83).

Os significados e os sentidos traduzidos pelos signos impregnados no urbano, na natureza e no campo, bem como os relativos à satisfação e à felicidade foram relegados ao consumo, que se coloca à nossa frente como um cardápio de autoatendimento pronto para saciar uma população faminta. Esse fenômeno revela-se até mesmo na forma como as pessoas buscam e consomem turisticamente as lembranças guardadas nas cidades antigas, talvez no intuito de saciar e resgatar o desejo da experiência (LEFEBVRE, 2001).



Castells (1983) ressalta que a crise urbana se revela também nas instituições municipais, em que o Estado se reveza numa associação com os setores industriais, ora se rivalizando, ora se unindo, mas, sobretudo, compondo e possibilitando à iniciativa privada espaços de poderes privilegiados sobre a vida urbana. Essa manifestação se projeta em alguns países capitalistas com o agravo de delegar ao Estado o que representa investimentos financeiros de forma a proporcionar infraestrutura necessária aos setores privados. Assim, a cidade tende a ser planejada em uma perspectiva planificada, a partir de uma racionalidade unitária, baseando os projetos em indicativos e dados recolhidos a partir da visão parcial de especialistas.

Estes estudiosos da questão urbana, Castells (1983) e Lefebvre (2001), convergem em suas pesquisas apontando que dificuldades em avançar nos desafios que se evidenciam nesta crise em análise privilegiam os aspectos teóricos, pois as contradições estão intrinsecamente ligadas às práticas sociais, às políticas.

De acordo com Castells (1983, p. 45), ao contrário do que se propagou, a revolução industrial não foi responsável pelo fortalecimento das cidades, mas sim pelo “[...] seu quase desaparecimento enquanto sistema institucional e social organizado em torno de objetivos específicos”.

Todavia, a sociedade urbana, apesar de suas edificações erguidas sobre ruínas, engloba experiências que se realizam entre as pessoas, que presenciam suas relações sociais intensificadas e em permanente transformação, complexificando e explicitando as suas contradições. Nesse sentido, a práxis possível precisa agregar à forma urbana “[...] sua razão suprema, a saber, a simultaneidade e o encontro, não podem desaparecer” (LEFEBVRE, 2001, p.84).

O direito à cidade, de acordo com Lefebvre (2001), necessita ser concebido a partir das necessidades sociais da existência humana, investindo em espaços nas cidades, que possibilitem a coexistência entre a pluralidade que significa o humano, onde o jogo, a brincadeira, as atividades criadoras sejam contemplados em uma lógica que não seja determinada pelo mercado e pelo consumismo, que possa envolver as expectativas do encontro com as alegrias e desencantos que podem significar.

As necessidades sociais têm um fundamento antropológico; opostas e complementares, compreendem a necessidade de segurança e a de abertura, a necessidade de certeza e a necessidade de aventura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e do imprevisto, de unidade e de diferença, de isolamento e de encontro, de trocas e de investimentos, de independência (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediaticidade e de perspectiva a longo prazo. O ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções no mundo (LEFEBVRE, 2001, p. 105).

Assim, Lefebvre (2001) defende que o direito à cidade deve ser formulado como direito à vida no espaço urbano, como *espaçotempo* que privilegie o valor de uso, espaço de manifestação da atividade criadora, da dinâmica do encontro entre os diferentes seres humanos em suas singularidades, que una, em sua base, utopias e formas pautadas pela realização prático-sensível, o que implica uma teoria integral para a sociedade urbana contemplada pela arte e ciência.

### 3.1 ALGUNS ATRAVESSAMENTOS NAS CIDADES BRASILEIRAS

Em análise sobre a América Latina, Castells (1983) aponta que ocorreu, simultaneamente, o crescimento urbano e uma marginalização crescente de parte significativa da população. Destaca que há, nessa região, uma especificidade teórica significativa, bem como grandes diferenças internas, mas existem alguns pontos de aproximação quando comparadas com outras regiões denominadas de Terceiro Mundo. Essas semelhanças estão associadas aos processos de constituição das cidades que ocorreram em um contexto de dependência, sendo possível observar aspectos socioculturais com características comuns. Ressalta que o processo de colonização ibérica provocou a destruição e a desintegração das formações sociais existentes.

Portanto, é a partir de um cenário de destruição dos grupos sociais tradicionais e de uma relação de urbanização dependente que essas sociedades se organizam. O autor destaca, ainda, que o processo de urbanização desencadeado na América Latina não se deu em função de uma relação tecnológica causada exclusivamente pela implantação de indústrias localizadas, mas como resultado de um conjunto de fatores que visavam a cumprir um objetivo econômico em um sistema macro. Assim, a mudança na estrutura do trabalho, nesses países, sofreu interferências mais diretamente em primeiro plano, a partir das políticas que influenciaram a integração

de uma parcela considerável da população agrícola, no setor terciário das cidades, que se organizou basicamente em três tipos de atividades: de comércio, de administração e na forma de serviços diversos, englobando, nesse item, grande parte dos trabalhadores desempregados: vendedores ambulantes, trabalhadores domésticos, trabalhos não especializados e transitórios.

Nesse contexto, aponta que a não integração de uma parcela significativa da população nas atividades produtivas das cidades, aliada à falta de uma política de urbanização para atender a essa nova população, desencadeou a ocupação de áreas urbanas deterioradas e sem infraestrutura para atendimento às suas necessidades básicas, resultando em baixo padrão de qualidade de vida a esses grupos “[...] seja nos bairros insalubres da antiga cidade, seja nas favelas periféricas construídas pelos recém-chegados” (CASTELLS, 1983, p. 98).

Assim, o pesquisador ressalta que o fator fundamental para o crescimento urbano na América Latina é a migração rural-urbana e, assim, Castells (1983, p.104) destaca que a emigração “[...] é um ato social e não a consequência mecânica de um desequilíbrio econômico”. Sinaliza alguns aspectos que confirmam a sua hipótese, entretanto registra que isso ocorre sem a teorização necessária e específica que requer o tema. Aponta, como primeiro fato, a grande desigualdade do nível de vida e dos recursos existentes entre as cidades e os campos, todavia essa desigualdade nas condições de vida não é suficiente para que se possa compreender a migração das populações rurais para os centros urbanos, pois é necessário que se considere que, na origem desse fenômeno, há também a desorganização da sociedade rural. Nesse sentido, o fluxo de população em direção aos centros urbanos indicou uma forte capacidade de transformação das formas tradicionais de produção, entretanto não significou melhores condições de vida para o conjunto dessas populações, pois estudos demonstram uma tendência das indústrias em oferecer oportunidades de trabalho pouco produtivas e com utilização de mão de obra em larga escala, mas com baixos salários.

Dessa forma, o autor defende que o processo de urbanização na América Latina é antes a manifestação, no que tange às relações socioespaciais, “[...] da acentuação das contradições sociais inerentes a seu modo de desenvolvimento –

desenvolvimento determinado por uma dependência específica no interior do sistema capitalista mundial” (CASTELLS, 1983, p. 106).

Os estudos de Fernandes (2009) apresentam uma análise sobre o processo de dominação externa ocorrido na América Latina e indicam várias fases e distintas formas com que se apresentou. Conclui que esse modelo de capitalismo dependente foi construído paulatinamente a partir de suas realidades históricas em um arranjo consentido com as elites nacionais e políticas. Assim, a forma de colonização e de dominação externa vivenciada em quase todas as nações latino-americanas, durante pelo menos três séculos, foi estabelecida a partir das bases de um sistema colonial, em que se transplantaram os padrões ibéricos de estrutura social, ajustando-se ao trabalho forçado dos nativos, africanos ou dos mestiços. Nesse sentido, essas questões necessitam ser mais bem compreendidas e situadas, pois:

[...] a docilidade dos interesses privados latino-americanos em relação ao controle externo não constitui tão somente um estratagema econômico. Trata-se de um componente dinâmico de uma tradição colonial de subserviência, baseada em fins econômicos, mas também na cegueira nacional, até certo ponto estimulada e controlada a partir de fora (FERNANDES, 2009, p. 22).

De forma específica, no contexto do Brasil, Santos (2009) destaca que, por um longo período, até meados do século XIX, as cidades brasileiras poderiam ser comparadas com um grande arquipélago composto por vários subespaços que se desenvolviam de acordo com lógicas próprias, porém prescritas, em sua maioria, pelas relações de poder externo, entretanto em cada subespaço havia uma dinâmica interna, apesar do baixo estabelecimento de interações entre si.

Essa configuração será alterada significativamente a partir da segunda metade do século XIX, quando o Estado de São Paulo se torna um polo produtivo de café, incluindo parte dos Estados do Sul do País e, de certa forma, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Ressalta que essa integração poderia ser compreendida em função das mudanças realizadas tanto nos sistemas de Engenharia implantados, quanto no sistema social.

De um lado, a implantação de estradas de ferro, a melhoria dos portos, a criação de meios de comunicação atribuem uma nova fluidez potencial a essa parte do território brasileiro. De outro lado, é aí também onde se instalam, sob os influxos do comércio internacional, formas capitalistas de

produção, trabalho, intercâmbio, consumo, que vão tornar efetiva aquela fluidez. Trata-se, porém, de uma integração limitada, do espaço e do mercado, de que apenas participa uma parcela do território nacional (SANTOS, 2009, p. 29).

Assim, é a partir desse novo arranjo que o processo de industrialização se desenvolverá e, dessa forma, essa região se destaca em relação às demais regiões brasileiras. Esse diferencial permanecerá ao longo do tempo, porém com as singularidades de cada período.

Esse primeiro período, com duração até a década de 1930, é apontado por Santos (2009) como uma fase que projetou uma nova organização no contexto brasileiro a partir das políticas que impulsionaram a industrialização, em primeiro lugar, fomentada pelo Poder Público e depois pela abertura para o mercado interno que se apresentava com uma demanda crescente, conquistando espaço nesse cenário, de proposição de uma nova racionalidade econômica e territorial.

Nesse sentido, é essa lógica da industrialização, entendida como processo social complexo que marcará, a partir das décadas de 1940 e 1950, a sociedade brasileira, tanto influenciando a formação de um mercado nacional, quanto incluindo medidas, visando a torná-lo integrado, em um contexto macro, com a expansão do consumo de diversas formas, o que promoverá grandes alterações nas relações de trabalho, trazendo para a cena a terceirização como nova possibilidade no mercado. Esse contexto incrementou nas cidades brasileiras o processo de urbanização.

Em análise sobre a crise urbana brasileira, Carvalho (2008) aponta que, em consequência da política econômica adotada no País, a segunda metade da década de 1950 terá um novo elemento no processo de industrialização, marcado pela entrada maciça de capital estrangeiro. Esse fato significou intensos esforços na efetivação de uma política econômica no Brasil e aumento da participação do Estado na economia.

Com o governo Kubitschek, o Brasil entrou efetivamente nessa nova ordem capitalista mundial, em que o sistema se baseava no fenômeno das corporações multinacionais. Dessa maneira, portanto, o capital internacional tornou-se um elemento fundamental na industrialização brasileira (CARVALHO, 2008, p. 19).

Dessa forma, o autor conclui que, no período que se segue, com o regime militar a partir de 1964, esse modelo econômico foi efetivado bem como o processo de

internacionalização da economia brasileira, permitindo ao capital internacional o controle de setores estratégicos tanto na indústria, como em áreas de exploração de recursos naturais e agrícolas. Ressalta, ainda, que esse modelo supõe um alto custo para a maioria da população, acentuando as desigualdades sociais e regionais, pois não foi acompanhado por políticas de bem-estar social. Assim, a ideia de desenvolvimento econômico divulgada pode ser considerada um mito transmitido ideologicamente para atender aos interesses de um grupo, visando à reprodução e ampliação do capital. Contudo, afirma: “[...] Se, por um lado, não há como negar, por exemplo, o aumento da taxa de crescimento do Brasil entre 1965 e 1973, por outro lado, está claro, também, o empobrecimento da maioria da população” (CARVALHO, 2008, p. 21).

A partir dos estudos de Santos (2009, p. 32) sobre a evolução da população urbana e rural, indica-se que, no período compreendido entre 1940 e 1980, há uma inversão no que diz respeito à moradia da população brasileira. Em 1940, a taxa de urbanização brasileira era de 26,35% e, em 1980, já atingia o índice de 68,86%. Nesse processo de crescimento, foi incorporado aos espaços urbanos, no intervalo de 1960 a 1980, “[...] cerca de cinquenta milhões de novos habitantes, isto é, um número quase igual à população total do país em 1950”. Os pesquisadores sobre a questão metropolitana Azevedo e Guia (2010) reafirmam essa análise de Milton Santos e indicam que os índices da população urbana, no final de 2000, atingem um percentual de 81,2%, chegando aproximadamente a 190 milhões de habitantes, apesar de vários estudos demonstrarem a redução do ritmo de crescimento demográfico e a estabilização da população a partir de 2020. Tomando como referência o censo 2010, o percentual da população urbana já alcançou 84,35%, enquanto a população rural se apresenta reduzida a 15,65%. Entretanto, os problemas sociais brasileiros permanecem latentes e, conforme os dados apresentados, necessitam ser enfrentados, majoritariamente, nos espaços das cidades.

De acordo com Santos (2009), verifica-se que, após o término da Segunda Guerra Mundial, se acentua o processo de urbanização, associado a um grande crescimento demográfico, apontado como resultado um alto índice de natalidade, ao mesmo tempo em que há uma redução nos índices de mortalidade, em função dos progressos sanitários e uma melhoria relativa nos padrões de vida.

Podemos destacar que é também após a Segunda Guerra Mundial que o Estado brasileiro executa um ousado programa que prevê ações e grandes investimentos visando à criação de infraestrutura e, dessa forma, são construídas estradas de ferro e estradas de rodagens interligando várias regiões do território brasileiro, o que vai contribuir para a formação das bases para a viabilização do modelo econômico capitalista.

Fernandes (2009) registra o surgimento recente de um novo padrão de dominação externa, que está relacionado com a expansão das grandes empresas corporativas, atuando nas áreas comerciais, de serviços e financeiras e, sobretudo, nos campos das indústrias pesada e leve. Essa concepção e a implantação desses empreendimentos trouxeram novas marcas à região e, sob a lógica do imperialismo, organizam a ordem social em todos os níveis, passando pelos meios de comunicação de massa e eixos vitais para as políticas, inclusive educacionais e, assim, surge:

[...] um novo estilo de organização, de produção e de *marketing*, com novos padrões de planejamento, propaganda de massa, concorrência e controle interno das economias dependentes pelos interesses externos. Elas representam o capitalismo corporativo ou monopolista [...] (FERNANDES 2009, p. 27)

De acordo com Maricato (2010), a sociedade brasileira demorou demasiadamente para realizar o enfrentamento relacionado com os desafios que se constituíram nos espaços urbanos, onde podemos considerar a questão fundiária e imobiliária como central, entretanto não é a única e é preciso a devida atenção para a falta de saneamento básico. Em decorrência dessa situação, o lançamento de aproximadamente 75% dos esgotos coletados “in natura” era feito nos córregos, rios, lagos e praias, além de outros problemas como o transporte coletivo e a violência no trânsito que provoca mais de trezentos mil acidentes por ano com aproximadamente trinta mil vítimas fatais. Contudo, o autor sinaliza que é a violência urbana, caracterizada por assaltos, roubos, sequestros e, de forma particular, os homicídios que mais assustam os moradores dos centros urbanos, com indicativos de estudos que demonstram que a parcela mais afetada com esse problema é a que reside na periferia.

Essa questão da violência urbana é também abordada por Ribeiro e Júnior (2010), destacando que o seu aumento está intrinsecamente associado aos processos de isolamento socioterritorial “[...] que separam as classes e grupos sociais em espaços da abundância e da integração virtuosa, e em espaços da concentração populacional e dos processos simultâneos de exclusão social” (RIBEIRO; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 49).

Os estudos desenvolvidos por Ribeiro e Santos Júnior (2010) analisam o crescimento de oito regiões metropolitanas e apontam um salto populacional nessas regiões, no entanto, enquanto as áreas centrais cresceram apenas 5%, as suas periferias cresceram 30% no mesmo período. Esses pesquisadores refletem sobre a importância política, econômica e social da metrópole, porém questionam sobre suas possibilidades de governabilidade, considerando o tamanho e a complexidade das questões agregadas ao urbano no decorrer dos últimos anos, as dificuldades advindas da fragmentação institucional e a falta de conhecimento por parte dos políticos na busca de alternativas viáveis para solucionar os problemas, tudo isso aliado à lacuna, em nossa sociedade, de valores e capacidade de desenvolvimento de políticas efetivamente articuladas por ações coletivas em nível interinstitucional para o enfrentamento dos problemas comuns. Os autores argumentam que temos hoje nas metrópoles brasileiras,

[...] efeitos mais dramáticos da complicada crise societária que atravessamos. Porém, além de conhecermos apenas superficialmente o diagnóstico do problema, não identificamos no horizonte mais imediato os caminhos institucionais capazes de tornar governáveis esses territórios, apesar de podermos encontrar iniciativas positivas aqui e acolá (RIBEIRO; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 47).

Ainda dialogando com Azevedo e Guia (2010) na análise que tecem sobre as legislações urbanas municipais que definem as formas de apropriação e ocupação do uso do espaço urbano, eles consideram que, em decorrência da conjuntura de economia de mercado, caracterizada por grandes desigualdades de renda, esses instrumentos de organização do espaço urbano têm contribuído para acentuar a segregação das classes sociais, transformando as periferias em territórios fora da lei. Essa separação agrava as condições de vida nas periferias, marginalizando, fragmentando e transformando-as em espaços desconectados dos espaços produtivos e assim surge o estabelecimento de duas cidades – “a legal” e a “ilegal”.



Dessa forma, constituem-se em duas realidades distintas que, apesar de interagirem, o fazem a partir de parâmetros diferenciados e divergentes, tendendo a uma desvalorização tanto em nível simbólico, quanto em termos de acesso aos bens de consumo. Portanto, pode-se compreender que “[...] configura regiões de plena cidadania e regiões de cidadania limitada” (ROLNIK, apud AZEVEDO; GUIA, 2009, p. 67).

Em relação aos jovens nos espaços urbanos, Chombart De Lauwe (1979, p. 118) destaca que “A ‘juventude’, enquanto fato social tem um lugar que tem sido mal definido na maior parte das sociedades industriais ou de países em transformação econômica”. Registra também que o estudo sobre as juventudes e – nesse sentido, acrescentaria ao destaque do autor as crianças – pode ser revelador para a compreensão do momento atual e do processo de evolução pelo qual passamos.

Camara (2010), em sua tese de doutoramento, dedica-se a investigar as diferentes concepções de infância, identificando os sentidos e significados relacionados com a infância durante os anos de 1920, na cidade do Rio de Janeiro. Em seu trabalho, faz referência às consecutivas reportagens veiculadas nos jornais da época, desvelando um forte abandono da infância e as preocupações da imprensa com os riscos que esses grupos de crianças que andavam soltas pela cidade representavam para a paz social e o desenvolvimento do País.

Um dos aspectos entristecedores de uma grande cidade é o quadro que nos oferece, no seu precoce sofrimento, a infância desvalida. Esfarrapados e maltrapilhos, perambulando pelas vias públicas, estendendo a mão aos transeuntes ou recostando a cabeça à pedra das calçadas, os menores abandonados passam diante de nossos olhos como visão de tristeza e de amargura. A esses entes desamparados pela sorte, órfãos ou enjeitados, sujeitos muitas vezes ao trabalho penoso na época em que o organismo débil precisa de se fortalecer e consolidar, o caminho do mal e do vício se rasga tão largo e fácil que poucos são os que, em tão dolorosa situação, por ele não envereda. (GAZETA DE NOTÍCIAS, 17-03-1928, apud CAMARA, 2010, p. 39).

Dessa forma, a pesquisa retrata o abandono material e moral em que se encontra a população infantil nesse período, evidenciando um aumento considerável da exploração do trabalho infantil nos espaços das fábricas, em subempregos, prostituição e até mesmo maus-tratos e abandono na própria família, representada muitas vezes pela mulher sozinha com os filhos que, ao sair para trabalhar, deixa a criança vulnerável à própria sorte. Destaca, ainda, que, nos jornais cariocas que

circulavam na ocasião, havia um apelo para se estabelecer políticas públicas de atendimento às crianças e, assim, registra a frequência dos artigos publicados que denunciavam o panorama desumano sobre:

[...] a situação de doença, fome, exploração e maus tratos a que estava exposta a infância pobre, enredava possíveis articulações entre os problemas cotidianamente vividos na cidade e as desigualdades produzidas pela sede desenfreada de progresso e de civilização (CAMARA, 2010, p. 40).

Os estudos de Carvalho (2008), realizados com base na análise dos indicadores: renda e estrutura familiar, acesso à saúde e à educação, abandono, trabalho, criminalidade e vitimização, também denunciam o estado de pobreza em que estava inserida cerca de metade da população infanto-juvenil brasileira residente nos centros urbanos. Em 1980, desse universo infanto-juvenil, 45% estavam em condições de pobreza, em 1987, esse índice cai para 44% e, em 1990, volta a subir, atingindo 53,5%. Esse aumento da pobreza, conclui o autor, acabou refletindo também no percentual de mulheres, adolescentes e crianças inseridas no universo do trabalho, contudo a entrada prematura no mercado de trabalho desses jovens e crianças não significa uma melhora na condição de vida dessas famílias, pois, geralmente, os jovens e as crianças exercem funções desqualificadas e, portanto, com baixa remuneração e com o agravante de que, em muitas situações, é possível verificar o abandono da escola para dedicação ao trabalho, o que reduz as suas possibilidades de acesso a empregos com condições qualificadas. Ressalta, a partir dos estudos realizados, em dez regiões metropolitanas analisadas, um alto índice de crianças em situação de abandono e aponta que esse fato pode estar relacionado com o estado de precariedade da renda familiar. Quanto aos serviços de saúde, sinaliza com relação às famílias da Região Nordeste, principalmente as de baixa renda, em que as mães tinham baixa escolaridade, a população infanto-juvenil não foi atendida satisfatoriamente. Com relação à educação, indica que a situação identificada foi semelhante à da saúde:

[...] pois as famílias de baixa renda e as regiões menos desenvolvidas foram as mais penalizadas, apresentando maiores índices de exclusão. Essa situação ficou constatada também pelo fato de que muitas crianças abandonaram a escola na 4ª série para trabalhar (CARVALHO, 2008, p. 53).

Assim, Carvalho (2008) defende a tese de que grande parte da população infanto-juvenil em estado de pobreza apresenta comprometimento no que diz respeito à sua

sociabilidade e desenvolvimento, ao renunciar às atividades relativas à sua formação, principalmente escolar, e atividades ligadas ao lazer, e tomar para si as responsabilidades do universo adulto. Essas crianças e jovens estão sujeitos a violências físicas e mentais tanto no âmbito familiar, quanto no comunitário, no entanto existe um alto índice de agressões cometidas na própria família. O autor chama a atenção para o aumento da prática de delitos entre os jovens do sexo masculino, de forma especial nas áreas urbanas, pois eles têm sido as maiores vítimas dos casos registrados de agressão física e de assassinato.

Nesse sentido, Santos (2009, p. 125) ressalta que “[...] É um equívoco pensar que problemas urbanos podem ser resolvidos sem solução da problemática social. É esta que comanda e não o contrário”. Destaca a importância de se considerar as novas racionalidades e interações internacionais que se estabelecem com o País e refletem nas políticas nacionais e regionais. Assim, denuncia que o futuro é mais que uma tendência, é também uma questão de vontade que perpassa por decisões políticas.

Filgueiras e Andrade (2010) defendem que, para discutirmos as políticas sociais, é fundamental considerar a complexidade que envolve esse tema, pois está associada ao enfrentamento da pobreza e suas múltiplas situações que se alteram de forma dinâmica no tempo e no espaço, em níveis diferenciados em cada realidade, desafiando-nos à organização de respostas complexas.

Henri Lefebvre (2001) afirma que a sociedade urbana precisa ser reinventada a partir da prospecção das necessidades do homem da sociedade urbana, pois ainda não foram objetivadas. Ainda que tome como ponto de partida as centralidades passadas, modelando-as em novas formas, nessa nova projeção não há lugar para uma única centralidade cultural, pois não há uma única cultura. Entretanto, contrapondo ao espaço dirigido pelo consumo, pelas relações comerciais, apresenta o desafio de trazer como centralidade as experiências lúdicas, que constroem sentidos diversos em direção ao espaço da festa renovada, capaz de restituir “[...] o sentido da obra trazido pela arte e pela filosofia – dar ao tempo prioridade sobre o espaço, não sem considerar que o tempo vem se inscrever e se escrever num espaço – pôr a apropriação acima do domínio” (2001, p. 132). Esse espaço lúdico se

articula e coexiste como espaço de trocas múltiplas, de visibilidade das diferenças, de tensionamentos e, portanto, essencialmente político.

Lefebvre (2001), Arendt (2009a) e Araújo (2011) nos provocam a dimensionar uma mudança no foco da centralidade urbana, de forma que se destaque uma noção de tempo que seja direcionado pela cadência das experiências sociais sobrepondo-se ao espaço quantificado. Nesse deslocamento da configuração do espaço urbano, o aspecto lúdico torna-se central e o habitar se constitui como elemento predominante sobre o *habitat*. Nessa condição, é possível que o espaço urbano anuncie para as pessoas, em suas complexas tramas, movimentos, imprevisibilidades, os tensionamentos provocados pela pluralidade de ideias e, assim, poderá expressar a singularidade das experiências compartilhadas, perpassadas pelas dimensões política, ética e estética. Nesse contexto, revela-se um sentido educativo nos espaços públicos da cidade, onde é possível se encontrar em diálogos: passado, presente e futuro, interrogando-nos e convidando a nos responsabilizar pela continuidade do mundo.

#### **4 UMA VIAGEM COM MUITAS MUDANÇAS DE PERCURSOS: A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA**

A aproximação do momento de iniciar o trabalho de campo despertou-me sentimentos semelhantes ao descrito por Silva, Barbosa e Kramer (2008) que associam esse momento da pesquisa a um arrumar e desarrumar as malas para uma viagem longa e importante. É um momento em que paramos para pensar nos detalhes da bagagem e fica uma ponta de receio de esquecermos algo imprescindível e a sensação de que não haverá como retornar para buscar, portanto será preciso utilizar as alternativas possíveis que encontrarmos no meio do caminho. É um sentimento misto, de alegria, expectativas e até certo receio, pois é um encontro muito esperado, mas você não conhece esses outros com quem vai se encontrar. Assim, várias perguntas pairam no ar e as marcas desse sujeito cartesiano me rondam querendo mapear esses sujeitos do encontro, pois parece que seria mais fácil lidar com alguém já conhecido, mas há que se reconhecer que esse outro é desconhecido e essa é uma das belezas do processo de pesquisa.

É preciso estar aberto para uma relação complexa que será permeada por experiências diversas e impossíveis de se conhecer sem que se adentre nesse campo de pesquisa de forma intensa e densa. Mais uma vez, ao olhar para a mala, volta o sentimento desse sujeito cartesiano que insiste em me atormentar questionando: como não me envolver criando relações permeadas por sentimentos que me impeçam, como pesquisadora, de ver os fatos de forma clara e racional, mais próximos do real? Chego à conclusão de que esse é um dos desafios a enfrentar, pois muitos conceitos que carrego a respeito das crianças foram constituídos a partir do olhar adulto e, portanto, esse é um duelo importante e, assim, intensifica-se a clareza da necessidade de aprender a conviver com as incertezas, despojando-me dos saberes prévios, suspendendo os juízos de valores, trazendo a disponibilidade e a abertura para tornar esse encontro acessível, reconhecendo as diferenças que nos constituem, contudo, reconhecendo esse “outro” como um sujeito que é múltiplo, diverso, forte e válido.

Dessa forma, coloco na mala alguns estudiosos da Sociologia da Infância, da Filosofia da Infância, da Geografia, da Sociologia Urbana e Filosofia da Cidade, com

suas teorias, as quais acredito que poderão subsidiar os conflitos, dúvidas e inseguranças que surgirem no curso da viagem.

Com muitas incertezas e poucas convicções, fui me preparando para essa viagem, entretanto, com a dimensão de que seria uma estrangeira naquele espaço e, como estrangeira, haveria muito que aprender. Seria preciso um olhar atento e uma escuta sensível para compreender os códigos da linguagem, aprendendo a ler os ditos e os interditos das crianças e das demais pessoas que compõem o espaço em que vou adentrar na pesquisa.

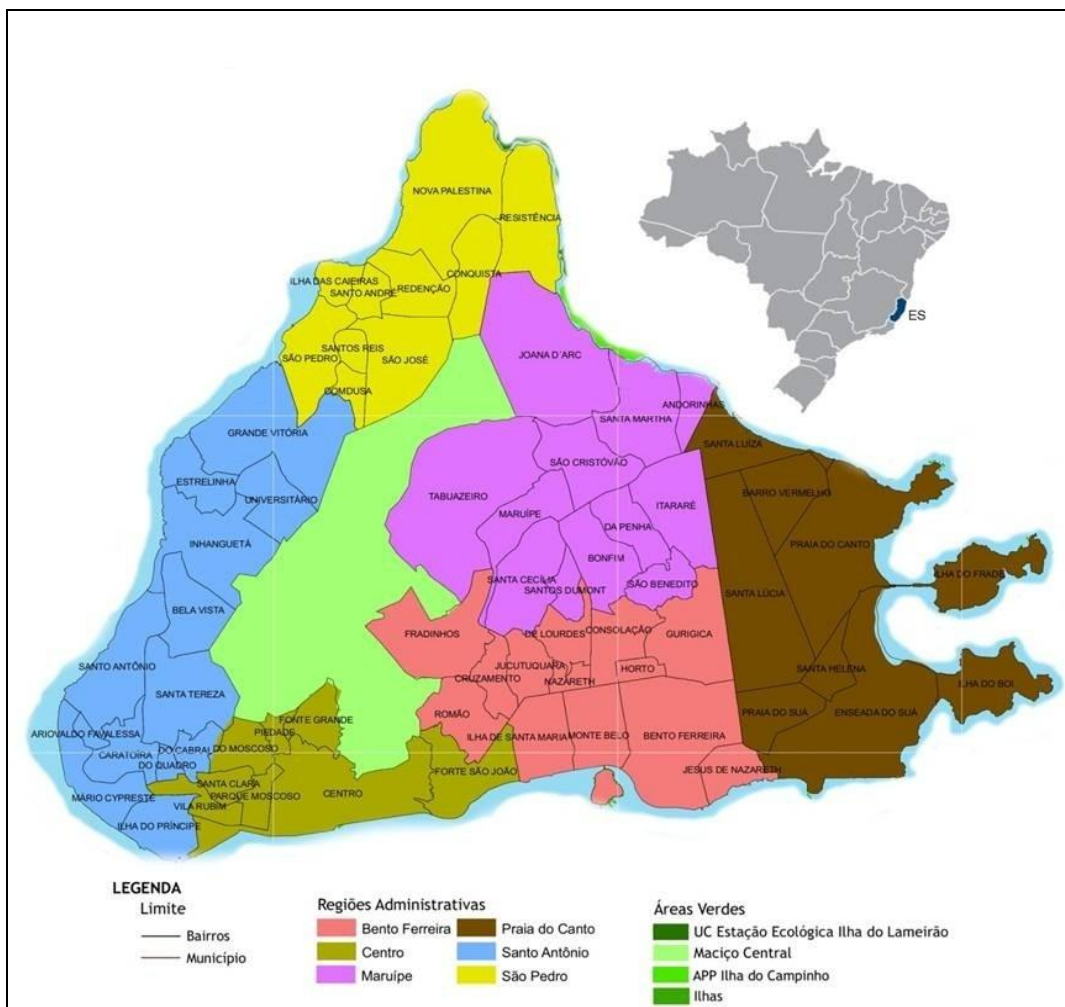
Como estrangeira também dos espaços da Sociologia, da Geografia e da Filosofia, peço licença para incluir na mala que preparo alguns saberes dessas terras, com a clareza dos riscos que corro pela falta dos conhecimentos aprofundados dessas áreas, contudo carrego a certeza de que é preciso dialogar com esses outros conhecimentos, pois, nos espaços da vida, nada é separado; tudo está conectado e faz parte de uma complexa rede de sentidos e significados e, dessa forma, faço a opção pelo risco do equívoco a não considerar essas áreas. Nesse sentido, faço um esforço de análise teórica a fim de trazê-las para o diálogo neste estudo. Com a certeza de que a incompletude é parte da natureza humana, hei de colocar a humildade nesta bagagem em grande quantidade, compreendendo que as limitações, como mulher, mãe, professora e pesquisadora que me proponho, estarão interconectadas com as capacidades e potências que me constituem como pessoa.

Dessa forma, atravessada pelas pessoas que me compõem, carregando comigo, muito dos sujeitos e dos contextos que, na minha história de vida, me trouxeram inquietações e implicações, sinto-me desafiada a me constituir pesquisadora.

Nesse sentido, situar um pouco desse sujeito, que está em construção permanentemente, ajuda-me a compreender esse lugar que ocupo e, dessa forma, quem entra em campo é alguém que enfrenta dificuldades diversas, sentimentos controversos, mas, também, alegrias, satisfações, realizações em ter a oportunidade de alargar os conhecimentos sobre esse universo complexo e pouco conhecido que envolve as crianças e suas culturas na cidade de Vitória.

#### 4.1 DELINEANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

Mapa 1 – Ilha de Vitória e localização do Estado do Espírito Santo



Fonte: Vitória em mapas - Região Administrativas de Vitória – Portal PMV, 2012.

Obs.: Mapa elaborado pela autora a partir da divisão Administrativa das Regiões de Vitória.

Esta pesquisa se propõe a investigar as experiências das crianças moradoras no bairro São Benedito, localizado na cidade de Vitória (Mapa 1). O município de Vitória situa-se na Região Sudeste do Brasil e é a Capital do Estado do Espírito Santo. De acordo com o *site* da Prefeitura Municipal de Vitória, é formado por uma ilha principal, com uma área de 29.37km<sup>2</sup>, e uma parte continental, com uma extensão territorial de 34.35km<sup>2</sup>. Compõe a Região Metropolitana da Grande Vitória, com um processo acentuado de urbanização, juntamente com os municípios da Serra, Viana, Cariacica, Vila Velha, Guarapari e Fundão.

A cidade de Vitória faz parte de uma região geográfica privilegiada, composta por ilhas, morros, enseadas e praias, o que proporciona um cenário com belezas paisagísticas singulares em uma área pouco extensa.

A opção por desenvolver a pesquisa com as crianças moradoras do bairro São Benedito ocorreu a partir das inquietações provocadas pela peculiaridade das situações que envolvem as crianças nessa comunidade. Região localizada em um morro com uma alta declividade e com uma precária infraestrutura, entrecortada por várias escadarias e becos, pouco visíveis aos olhos dos transeuntes que observam a distância. Entretanto, já na subida do morro, revela-se pouco a pouco uma vista privilegiada sobre a cidade de Vitória (Foto 1), descortinando o mar, montanhas, vales e parte dos municípios vizinhos. Assim, interrogando as crianças sobre suas vivências, sobre os olhares que lançam sobre a cidade, o entorno de suas moradias e sobre a escola, aguçou-me o interesse em ampliar o conhecimento sobre esse universo complexo e pouco conhecido que envolve as crianças e suas culturas nessa região. Nesse contexto, a escola é um importante elemento de análise e será considerada como um ponto de partida para esta pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa se desenvolveu com um grupo de crianças moradoras no bairro São Benedito, matriculadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Roberto Vieira Gomes (EMEF PRVG). Essa escola, que é a única instituição pública localizada na comunidade, atende de forma precária, pois, apesar de funcionar em três turnos, conta apenas com quatro turmas em cada turno, atendendo às crianças do 2º ano à 4ª série<sup>3</sup> no diurno e, no turno noturno, trabalha com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pequena escola (Foto 2) nos dá uma ideia de que foi adaptada a partir de uma casa residencial e está localizada em uma encosta. Possui limitações de espaço tanto interno, quanto externo, pois localiza-se em um estreito terreno acidentado, entre uma encosta e a única rua de acesso ao bairro, contrapondo-se às inúmeras escadarias e becos (Foto 3) em pontos diversificados que permitem ingressar em diferentes bairros do entorno da comunidade.

---

<sup>3</sup> O município de Vitória está em processo de transição de nomenclaturas em função da implantação do ensino fundamental de nove anos, por isso, nesse momento, ainda se convivia com as terminologias série e ano.



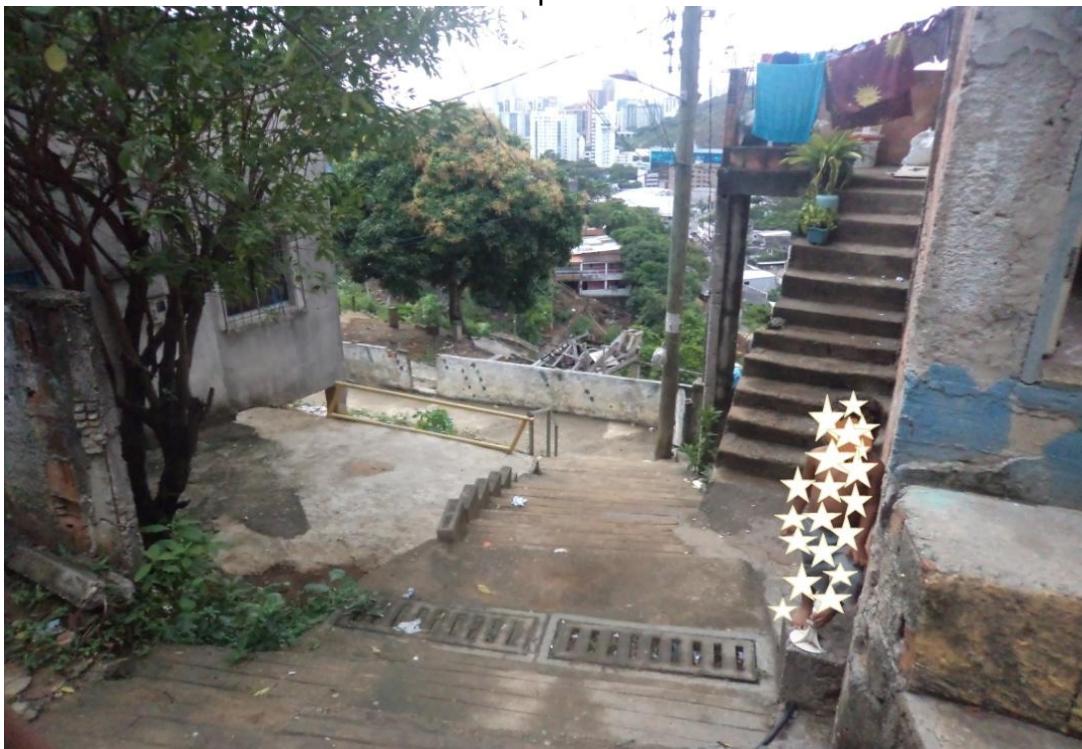
Foto 1 – Vista da cidade de Vitória



Foto 2 – EMEF Paulo Roberto Vieira Gomes



Foto 3 – Detalhe de um beco situado próximo à EMEF Paulo Roberto Vieira Gomes



De acordo com a “Pesquisa sócio-organizativa” desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV, 1999),<sup>4</sup> o bairro São Benedito localiza-se na parte mais alta da região Poligonal 1<sup>5</sup> da cidade de Vitória. Situa-se entre os bairros da Penha, Consolação, Bonfim e Itararé. Limita-se ao norte com a Avenida Maruípe, ao sul com a Avenida Vitória, a leste com a Avenida Marechal Campos e a oeste com a Avenida Leitão da Silva.

Até meados do século XX, grande parte das regiões de encostas do município de Vitória conservava uma densa vegetação e era comum a presença de animais típicos desses ecossistemas. De acordo com Siqueira (2001), a população da

---

<sup>4</sup> A Prefeitura Municipal de Vitória desenvolve o Projeto Terra Mais Igual, que é o nome fantasia do Programa de Ação de Desenvolvimento Social, Urbano e de Preservação Ambiental em Áreas Ocupadas por População de Baixa Renda do Município de Vitória. É uma iniciativa de política pública que visa a promover a inclusão socioterritorial. O programa investe em saneamento básico, delimita áreas de interesse ambiental, regulariza o seu uso e promove a desocupação das áreas de risco, constrói novas moradias e reassenta as famílias em situação de risco. Investe em melhorias de acessibilidade e mobilidade e promove a regularização fundiária. Pesquisa realizada no site: [www.vitoria.es.gov.br](http://www.vitoria.es.gov.br)

<sup>5</sup> O Projeto Terra Mais Igual subdividiu a cidade de Vitória em 15 áreas denominadas Poligonais, abrangendo 38 comunidades, a fim de facilitar a ação de mapeamento e conhecimento das condições de vida de cada Poligonal, para planejar as intervenções necessárias. Pesquisa realizada no site: [www.vitoria.es.gov.br](http://www.vitoria.es.gov.br)

Grande Vitória aumentou em 356%, entre 1960 e 1980, o que exerceu influências no processo de ocupação das áreas de morros e manguezais. Essa ocupação desordenada esteve associada a uma baixa qualidade de vida para essas populações. A ocupação dessas regiões iniciou-se primeiro pelas partes baixas, onde se localizavam os manguezais, que foram gradativamente aterrados e, dessa forma, abriram espaços para o surgimento de novos bairros. Os morros, normalmente, pertenciam a particulares e, à medida que a urbanização se estendeu sobre as áreas baixas, a população com baixo poder aquisitivo foi, paulatinamente, ocupando as encostas, sem nenhuma infraestrutura.

Nesse sentido, no processo de urbanização na cidade de Vitória, predominou uma distinção espacial e social para as diferentes classes sociais, restando à população de baixo poder aquisitivo regiões sem condições mínimas para moradia.

Alguns bairros no interior dos morros apresentaram grandes dificuldades aos moradores no acesso e circulação entre as residências, por um lado devido à topografia e, por outro, em decorrência da ocupação desordenada.

A ocupação densa e desordenada dos morros aliada as condições de precariedades existentes e a falta de infra-estrutura, estabeleceram diversos níveis de problemas urbanísticos, sanitários e ambientais, que associados passaram a expressar o grau de pobreza e carência das comunidades ali estabelecidas (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 1999, p. 20).

Essas comunidades têm, em geral, áreas de lazer restritas. Com isso os moradores ocupam os entreespaços, utilizando as ruas, escadarias e becos para realizar encontros, brincadeiras e festas.

A comunidade de São Benedito conquistou a abertura de uma rua que seguiu basicamente o traçado original da trilha inicial utilizada pelos moradores. Essa rua é cheia de curvas sinuosas e dá acesso à parte alta da comunidade. A pesquisa realizada pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV, 1999) aponta o movimento da comunidade reivindicando melhor infraestrutura na área de saúde e educação.

Todavia, de acordo com o relato da diretora da escola em exercício no ano de 2011, a comunidade dispensou o destacamento da Polícia Militar que se localizava próximo à escola. Como atitude de revolta com a ação da polícia, destruiu a casa

onde funcionava esse destacamento. Desde então, os policiais sobem o morro para alguma ação específica, sob a suspeição e atenção dos moradores do bairro.

A pesquisa destaca, ainda, que, após a ocupação dos morros, os moradores enfrentaram grandes dificuldades com a falta de luz, esgoto sanitário e água encanada. Às vezes, os moradores precisavam percorrer longas distâncias para buscar água.

O principal problema enfrentado na época (década de 60), depois da ocupação, foi a falta d'água, os moradores buscavam água no poço em Gurigica e/ou no 'Poço do Rapa', no Bairro da Penha, ambos de difícil acesso e distantes. As mulheres carregavam água em latas, e faziam várias viagens. Depois de muitas tentativas para resolver o problema junto ao poder público, a Prefeitura de Vitória construiu um chafariz, o que não resolveu o problema, porque o mesmo era insuficiente para abastecer a população, que formava imensas filas e perdia muito tempo para buscar água. Em seguida ocorreu a construção da lavanderia comunitária, que serviu a comunidade durante 15 (quinze) anos. A instalação de água encanada só aconteceu na década de 70, quando a CESAN começou a fazer as ligações domiciliares (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 1999, p.37)

O documento destaca ainda que as famílias recém-chegadas do interior Estado e de Estados vizinhos, principalmente Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, travaram muitas lutas no processo de ocupação do morro. Há indicativos de que as famílias vieram em busca de melhores condições de vida e atraídas pela notícia que circulavam na época, com promessa de bons empregos em função da implantação de novas indústrias na região da Grande Vitória.

A subida para o bairro São Benedito envolve manobras arriscadas em diversos pontos, que assustam, em alguns momentos, até mesmo os moradores já acostumados a esse percurso. Ao subir o morro São Benedito para a primeira visita de campo, em 18-08-2011, observei que, em determinados pontos, a rua dividia espaço com entulhos de construções, descarte de móveis e lixo e, assim, à medida que subia me surpreendia com o cenário diverso que se apresentava. De um lado, a bela vista da cidade de Vitória e do mar se anunciava e, do outro, a capacidade das crianças e jovens de inventar brincadeiras e encontros nos entre-espços da rua e becos, dos apertados casebres e estreitas calçadas. Nas adversidades do terreno, também era possível admirar a capacidade inventiva em arquitetar construções naquelas condições geográficas:



[...] Somente no percurso da subida, compreendi o motivo da linha ser feita com micro-ônibus. Havia momentos em que o micro-ônibus, ao fazer a manobra em curvas acentuadas, arrastava a traseira no chão e a frente quase encostava nos muros das casas. Outras vezes, o motorista precisava dar ré em curva e ladeira para permitir a passagem de outro veículo e, em seguida, acelerava forte e parecia que faltava força no motor para subir a ladeira íngreme e em curva [...]. Avistei crianças brincando em alguns trechos onde havia estreitas calçadas e em entradas de becos que a distância pareciam escadarias íngremes. No percurso da subida, chamou-me a atenção uma criança pequena brincando com um trator na calçada estreita. Aproveitava a falta de cimento na calçada desgastada, para empurrar o carrinho e pegar um pouco de terra e, em seguida jogar na rua e, assim, repetia o movimento várias vezes. Olhei entre admirada com a concentração da criança com a brincadeira e, ao mesmo tempo, preocupada, pois ela aparentava ter aproximadamente três anos, ali sozinha, sem um adulto por perto. Se decidisse caminhar um passo, mesmo com aquelas perninhas pequenas, já estaria na rua, local de domínio quase que exclusivo de carros e motos, que passavam ladeira abaixo acelerados. No entanto, não demorou muito e ouvi a voz de uma mulher que gritou de dentro da casa para três crianças maiores que estavam sentadas um pouco afastadas para prestar atenção na criança.

[...] após descer do ônibus e caminhar em direção à escola, chamou-me a atenção a cena de um menino que brincava sozinho com uma bola furada num estreito meio-fio de terra. Jogava a bola ladeira acima e esperava a bola descer. Depois a criança parou o jogo com a bola e iniciou nova brincadeira: colocava a carinha em direção ao beco e, usando a voz, emitia sons contínuos e modulados, ora mais agudos, ora mais graves. Brincava com a voz. Olhei pelo beco e vi, na descida da escadaria, um barraco com um pequeno quintal de terra batida, onde estavam várias crianças pequenas. Ao passar pela criança, ouvi a voz de uma mulher que vinha de dentro do barraco, ordenando que a criança parasse com os 'gritos' (DIÁRIO DE CAMPO, 18-08-2011).

No caminho feito a pé, da pracinha do ponto final do ônibus até a escola, é comum avistar muitas crianças pequenas, ora dentro de suas casas criando brincadeiras a sós, com objetos inesperados, ora nas ruas acompanhando suas mães que se reúnem em grupos de conhecidos para suas conversas. Ao se passar pela rua nesse trecho, não é preciso um olhar atento para já se acessar o interior das casas, pois, frequentemente, as portas e janelas ficam abertas, revelando aos transeuntes a privacidade dos seus moradores que se prolonga até à rua, com seus hábitos e suas estéticas. Araújo (2006, p. 93-94) faz uma interessante observação a partir da pesquisa realizada em outra região de periferia da cidade de Vitória que é pertinente neste contexto:

[...] a estreiteza espacial nos aproxima muito mais de seus moradores e de suas intimidades que, às vezes, nos leva a questionar se a rua é extensão da casa ou se é a casa a extensão da rua. Conversas, cochichos, xingamentos, músicas de vários gêneros, gritos, gargalhadas, olhares desconfiados, brigas, etc. parecem compor o universo vivido dessas variadas gentes.

Dessa forma, ao longo da subida e única rua de acesso do bairro, é frequente a presença de jovens e adolescentes em suas práticas particulares que parecem não se importar com os desconhecidos que transitam pela região, pois deixam transparecer que aquele é um espaço de domínio próprio. As vivências, suas conversas e negócios são explicitados e chegam a surpreender os desavisados:

Ao saltar no ponto final e caminhar em direção à escola, vários grupos de rapazes estavam nas calçadas e também no meio da rua. Ao passar por um deles, sentia-me como alguém que está invadindo a intimidade deles. Assim, procurei não olhar diretamente em direção a eles para evitar constrangimentos. Parece que eles não me reconhecem como alguém da escola e acompanham meu movimento para saber quem sou e para onde vou. Às vezes eles ficam em grupos e parecem usar drogas livremente. Muitas pessoas que caminham por ali também têm aspecto de quem está sob o efeito de drogas. Ao passar por um desses grupos, um deles se dirige a mim em um tom interrogativo: '*Ei professora!?*'. Parei, olhei para ele e tentei me lembrar de seu rosto e vi que, de fato, não o conhecia. Então respondi olhando para ele: 'Oi, tudo bem?'. Ele respondeu que sim e segui em frente (DIÁRIO DE CAMPO, 26-09-2011).

Ao sair da escola para ir embora, no trecho que fica logo após a escola, dois rapazes conversavam parados próximos a um banco de madeira no meio-fio. Ao passar por eles, eles começaram a andar junto comigo, ao meu lado, enquanto um perguntou para o outro: '*Mostra aí esse bolo de dinheiro!*'. Enquanto outro jovem veio caminhando em sentido oposto ao nosso, em nossa direção, gritou algo para eles, que não compreendi e um deles perguntou: '*Você quer quantas?*'. Ele respondeu: '*Uma pedra só!*' Eu sentia uma provocação, parece que eles faziam questão de deixar claro para as pessoas que por ali passavam que as regras ali, eram ditadas por eles e era preciso se enquadrar (DIÁRIO DE CAMPO, 27-09-2011).

A escola Paulo Roberto Vieira Gomes tem capacidade reduzida de atendimento e faltam espaços adequados para funcionar a contento. Na parte alta do bairro São Benedito, está em processo de criação um Parque Municipal. É uma área privilegiada, onde podemos ter uma vista em ângulo de quase 360° sobre a cidade de Vitória. Dentro dessa área do parque, está prevista a construção de uma unidade de educação infantil, o que atenderá à solicitação dos moradores.

Ao chegar à escola para a primeira visita, com um olhar de estranhamento, adentrei no espaço e pareceu-me ser uma casa que foi adaptada para funcionar como escola. Tentava me familiarizar e compreender os espaços. Os sons que vinham das salas e as crianças que transitavam por ali me chamavam a atenção. Procurava apreender cada detalhe daquele lugar, buscando compor um corpo de conhecimentos que pudesse contribuir na aproximação com as crianças, em suas experiências:

Na primeira visita à escola, subi a rampa e, logo em seguida, o primeiro ambiente era uma corredor, sem cobertura. Caminhando por ele, cheguei a outro corredor coberto, que me pareceu mais comprido, porém mais estreito. Fiquei um tempo aguardando até que a diretora pudesse atender. Dessa forma, permaneci sentada na mureta do corredor. Atrás era um muro de arrimo que fazia a contenção de uma alta encosta. Meus olhos percorriam os ambientes. Observei o bebedouro e um estreito caminho entre o muro de arrimo e a parede da escola que se iniciava após o corredor. O espaço amplo, logo após o portão de ferro, acessava três portas que pareciam ser salas de aulas. Vez por outra chegava uma criança para tomar água. Estava admirada com o pequeno espaço físico que já se revelava dali do corredor. Procurei no meu campo de visão onde seria o pátio e não consegui localizar. Assim que a diretora me chamou, ao entrar na escola, vislumbrei três salas de aula com saída para a área mais ampla, uma pequena sala de professores feita com divisórias, banheiros para as crianças, um banheiro para funcionários, um estreito e pequeno corredor conduzia à cozinha e a uma estreita sala de informática e, no canto, uma última sala de aula. O ambiente mais largo foi adaptado para funcionar, de um lado, como biblioteca, assim, tinha uma mesa e estantes, e do outro lado, ficavam três mesas de estudantes para apoio das painéis na hora de servir a merenda das crianças [...]. Algum tempo depois começaram a servir o jantar. Uma turma de cada vez formava fila e as cozinheiras serviam e entregavam os pratos prontos às crianças, que retornavam para suas salas de aula para saborear as suas refeições sentadas em suas carteiras. Muitas crianças aproveitaram para comer e continuar copiando o dever do quadro. A diretora explicou que eles não tinham horário de recreio, pois, como não havia espaço adequado, decidiram que, após o lanche ou jantar, retornavam para as aulas e, assim, saíam vinte minutos mais cedo (DIÁRIO DE CAMPO, 18-08-2011).

Na reunião com a equipe de educadores da escola em que apresentei o projeto de pesquisa, falei da intenção de me aproximar das crianças para conhecer um pouco sobre as suas experiências nos espaços da escola, do bairro e da cidade. Para tanto, tinha como horizonte a composição de um grupo focal. Nesse sentido, a coordenadora sugeriu e os demais profissionais concordaram que o melhor para atingir os objetivos do projeto seria acompanhar as aulas de Artes e de Educação Física, pois eram os *espaçostempos* em que as crianças tinham maior liberdade. Dessa forma, aceitei a sugestão dos grupos, tanto matutino, quanto vespertino e passei a participar das aulas de Artes e Educação Física, do turno vespertino. As duas disciplinas que eram ministradas pela professora de Artes, pois não havia professor de Educação Física com disponibilidade para assumir a função.

Nesse contexto, foi desafiadora a aproximação com as crianças, procurando compreender um pouco do que era expresso em suas linguagens próprias de suas redes de relações. Após algum tempo de convívio com as crianças, houve uma aceitação da pesquisadora por parte de um grupo, não como alguém igual, mas diferente e estranho, porém, alguém que podia participar de suas interações, saber

de suas brincadeiras e, dessa forma, algumas crianças se aproximaram lentamente, outras permitiram que eu me aproximasse e tivesse acesso aos seus diálogos, até achando graça da minha falta de conhecimento de suas histórias e linguajar. Outras crianças não se aproximaram e nem permitiram que eu me aproximasse e, apesar da vontade de me relacionar com elas, aprendi a respeitar esses limites impostos. Inicialmente, era comum questionarem quem era aquela pessoa que passou a participar de suas rotinas escolares nos horários das aulas de Artes e Educação Física. Em alguns momentos, com desconfiança, questionaram se, de fato, eu não era do Conselho Tutelar e outras vezes me perguntaram: *“Então você trabalha na Secretaria de Educação? É verdade que veio aqui para nos vigiar se estamos fazendo bagunça e levar o nosso nome para lá?”*. Depois uma criança me confidenciou que a professora havia usado esse argumento para manter o controle sobre a turma.

Assim, foi preciso tempo para que eu conhecesse um pouco sobre as experiências das crianças, mas foi preciso também tempo para que as crianças me analisassem e conhecessem um pouco sobre mim, e aquelas que confiaram, gradativamente, passaram a solicitar a minha presença e me incluir em suas vivências. Dessa forma, parte das crianças começou a me aceitar e a se aproximar de mim. Essa aproximação ocorreu de forma diferenciada em cada turma, em cada grupo, meninos e meninas, cada qual a seu modo. Algumas meninas se aproximaram mais rápido, outras crianças se mantiveram a distância e, quando tentava uma aproximação, elas demarcavam que queriam afastamento. Para essas crianças, minha presença era aceitável, porém a distância. Contudo, as redes de relações estabelecidas com as crianças foram se alterando à medida que nos conhecíamos. Com os meninos a aproximação foi mais lenta. O pouco conhecimento e dificuldade de me inserir no universo das brincadeiras masculinas que ocorriam nos espaços da escola parece ter exercido influências nessa aproximação:

Era uma sexta-feira final de tarde. As crianças haviam retornado da quadra, um pouco antes do final da aula de Educação Física, pois ocorreram conflitos que terminaram em brigas. Eram muito comuns as provocações entre eles acabarem em brigas e agressões físicas. Ao chegar na sala de aula, as crianças, estavam dispersas, aborrecidas e agitadas, concluí que já era hora de ir embora. Peguei a minha bolsa e meu Diário de Campo, despedi-me da professora e das crianças. Ao sair da sala de aula, deparei-me com uma cena que me chamou a atenção e me fez titubear e voltar atrás em minha decisão de ir embora: duas crianças olhavam livros de histórias na estante da possível biblioteca. Tive vontade de me aproximar



delas, saber que livros a interessavam. Assim, coloquei meus objetos sobre a mesa e me juntei a elas. Comecei também a olhar um livro que já havia me despertado a atenção e em seguida nos sentamos no chão. Outras crianças também se juntaram a nós no chão e começamos a olhar os livros. Elas quiseram saber sobre o livro que eu havia escolhido e se estava mesmo lendo ou só olhando as gravuras. Quiseram saber do que tratava o livro que estava lendo. Foi um momento em que conversamos sobre as leituras que nos interessavam e percebi uma importante aproximação e estreitamento de vínculos entre nós (DIÁRIO DE CAMPO, 23-09-2011).

Durante a pesquisa de campo, ocorreram momentos em que a professora de Artes e Educação Física esteve afastada por problemas referentes à saúde e, nesses dias, circulei pela escola para me inserir em alguma sala de aula, mas percebi que, nas salas de aulas regulares, as crianças estavam quase sempre organizadas em fileiras uma atrás da outra, copiando tarefas do quadro e, nessas condições, ocorreu em alguns dias a liberação das crianças mais cedo:

Ao chegar à escola, as crianças estavam formadas em fila, no estreito corredor. Permaneci no final da fila, no meio delas. A coordenadora informou que iriam sair mais cedo, em decorrência da falta da professora de Artes. Ameaçou a 4ª série de não sair dali, pois estavam de forma irregular na fila. Assim, afirmou que não entrariam para a sala de aula enquanto não estivessem bem alinhados um atrás do outro. Ali, no final da fila, as crianças estavam entre conversas e risos, sem dar muita importância à fala da coordenadora. Uma garota avisou para a outra que ela iria apanhar na hora da saída, que só não iria contar de quem. Após entrarem, percorri as salas de aulas para me inserir em alguma atividade, mas não vi espaço, pois as crianças estavam organizadas com as cadeiras uma atrás da outra e em silêncio copiavam as tarefas do quadro (DIÁRIO DE CAMPO, 27-09-2011).

Por outras vezes, a professora esteve de licença médica e, na procura de espaços para me aproximar das crianças, acabei descobrindo, nas aulas de informática, uma nova possibilidade. Assim, vez por outra, quando a professora não estava, adentrava na sala de informática e por ali permanecia por algum tempo em meio às crianças.

Hoje a professora de Artes não veio à escola. A pedagoga informou que ela está de atestado médico e por isso vai liberar as crianças mais cedo. Amanhã, quarta-feira, as turmas também serão liberadas mais cedo para arrumar a escola para a Mostra Cultural. Após passar pelas salas de aula e perceber que não havia possibilidade de participação nas atividades, pois as crianças estavam sentadas em suas carteiras copiando dever do quadro, permaneci sentada na sala dos professores para aguardar a hora do jantar e conversar um pouquinho com as crianças. Algumas delas se aproximaram me perguntaram quando iríamos começar os nossos encontros. Sugeriram que começássemos logo hoje. Disse para eles que, no dia seguinte, iria à escola levar a carta para que seus pais autorizassem a participação deles. Dei uma espiada no laboratório de informática. Percebi que a aula estava iniciando. Cada criança sentou-se em frente a um computador, acessou a *internet* e entrou em jogos que iam escolhendo: corrida de carrinhos, motos, fazendo receitas, orkut etc. Alexandre estava sentado em uma cadeira com

a perna estendida em outra cadeira. Ao me aproximar dele, ele retirou a perna de cima da cadeira e me convidou para sentar a seu lado. Assim, participei com ele de suas atividades e as demais crianças também me convidaram para acompanhar as suas brincadeiras. Surpreendi-me com a receptividade deles. Enquanto isso, um professor brincou com o Alexandre: *'Encontrei com o seu pai na rua e ele disse que, se você não vier para a aula de informática, vai acertar as contas com você quando chegar em casa. Olha, se você continuar assim, o 'pessoal do movimento' vai te pegar, hein? Vai te pegar e arrancar metade da sua orelha fora. Você presta atenção!'* Mais tarde, compreendi que o professor estava se referindo a faltar à aula, estava relacionando com a bagunça na sala de aula regular, pois era usual, quando as crianças 'aprontavam', serem penalizadas com a suspensão da aula de Educação Física ou Informática, que parecia ser as aulas preferidas deles (DIÁRIO DE CAMPO, 29-11-2011).

Para chegar a conversar com as crianças, foi necessário compreender a complexidade que envolvia cada uma delas, porque, como seres plurais, múltiplos e diversos, carregam consigo os seus medos, desconfianças, alegrias, esperanças e sonhos. Assim, foi preciso humildade e não ter a pretensão de que me acolhessem sem restrições. Nesse contexto, foi importante também reconhecer a fragilidade que envolve essa relação, em que pesquisador e pesquisado são partes de um processo em que os lugares de um e do outro não são fixos, ambos aceitam compor uma rede de conhecimentos. Dessa maneira, foi essencial articular uma conversação em uma relação temporal que não era possível ser medida no relógio, mas no tempo necessário para transcorrer uma brincadeira ou uma conversação, no ritmo, intensidade e flutuações que envolvem os universos infantis. Em alguns momentos, iniciei uma conversa e as crianças não estavam interessadas e, nessa condição, elas criaram táticas para fugir da conversa ou responderam evasivamente, de forma a se livrar do assunto que não lhes interessava. Por outro lado, as crianças iniciaram conversas sobre assuntos que lhes eram importantes e fizeram leituras e conexões indicando que compúnhamos, em alguns momentos, uma rede de conversação.

#### 4.2 CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS: *DE QUE CONVERSA, FALO?*

Trago, dessa forma, para diálogo, uma explicação de que *conversar* estou me referindo. Falo de um *conversar* baseado em Maturana (1997, p. 167) que, para defesa de sua perspectiva, parte da análise da raiz etimológica: "A palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer 'com', e *versare* que quer dizer 'dar voltas com' o outro [...]". Dar voltas com o outro, de acordo com o autor, implica emoção, linguagem e razão. Defende que todo fazer humano se dá na linguagem e, ao mesmo tempo, também todo fazer humano se constitui a partir da

emoção. Assim, tudo o que diz respeito ao humano ocorre no entrelaçamento do linguajar com o emocionar e, então, o ser humano vive sempre em um conversar “A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo *conversar*, e chamo *conversação* o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar” (MATURANA, 1997, p.172).

Nesse sentido, o conversar e a conversação implicam um parar para dar atenção ao que se ouve, um aprender a ouvir de forma atenta e comprometida com os sujeitos da conversa, a suspender o juízo de valor e, assim, as palavras, as frases, os silêncios, as entonações, as expressões corporais têm um sentido próprio dentro do conjunto da rede de conversação. Dessa forma, só se torna possível uma interpretação próxima dos diferentes sentidos que circulam em uma rede de conversações para os sujeitos que estão inseridos, participantes ativos do contexto.

Quando se deseja estabelecer uma conversa com crianças, é preciso que se considerem as especificidades desse grupo geracional, deixando tempo e espaço para um fluir das ações individuais e coletivas, aceitando os desafios que elas nos colocam, podendo romper com o planejamento previsto, em função de um devir criança que muitas vezes nos foge à compreensão, em função de sua complexidade. Karlsson (2008, p. 163-164) afirma:

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo.

Carvalho e Müller (2010) nos chamam a atenção para as pesquisas desenvolvidas com crianças sobre a importância de se realizar um planejamento do tempo, pois é necessário se considerar um período para o estabelecimento de vínculos de confiança e empatia para que as crianças se sintam à vontade e se expressem em sua inteireza.

É importante ressaltar que os processos que envolvem a comunicação discursiva são permeados pela orientação social, que se evidenciam nos enunciados de diversas formas, em que a linguagem verbal não é a central e nem a única, pois a

linguagem oral e sua diversidade de entonação são acompanhadas de tantos outros movimentos, como as expressões do rosto, das mãos, do corpo e o choro, o silêncio ou a agitação. Assim, para compreensão dos enunciados, é necessário que se considere o lugar social dos atores envolvidos no processo, conectando os conhecimentos dos sujeitos aos sistemas ideológicos articulados no contexto social do qual fazem parte (SOUZA; CASTRO, 2008).

Carvalho e Müller (2010, p. 67) argumentam que todo pesquisador deve se dedicar à:

[...] arte de apreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, isto é, ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir.

O processo da pesquisa envolvendo crianças nos desafia a uma escuta atenta, acolhendo-as em suas diferenças, em suas excentricidades. Nesse sentido, Rocha (2008, p.45) chama a atenção para “[...] a necessidade do cruzamento de procedimentos de *escuta* utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos [...]”, podendo, dessa forma, conquistar uma relação que reduza os possíveis constrangimentos advindos das diferenças geracionais, que constituem as crianças e o pesquisador. A autora aponta ainda que, nessa visão da criança como coautora, é essencial que se incluam as suas perspectivas nas decisões que envolvem os procedimentos da pesquisa.

Sarmiento e Gouvea (2008) defendem a ideia de que devemos superar as concepções de infância ou crianças como meros objetos de investigação, apontando a necessidade de compor situações em que as crianças ocupem o lugar de sujeitos nos processos de investigação e que sejam consideradas “[...] enquanto atores sociais produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais se encontram envolvidas” (p. 82).

Dessa forma, neste enfoque em que se consideram as crianças como sujeitos reconhecidos e legítimos de um saber, a pesquisa se pauta em uma perspectiva de fazer com, aproximando das “[...] experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-

pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão humana” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53).

Sarmiento e Pinto (1997, p. 24) ressaltam que os estudos que focalizam as crianças devem estar atentos a um conjunto de orientações metodológicas coerentes e é necessário que se considere “[...] que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva”.

Nesse sentido, afirmam:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO; PINTO, p. 25).

Sendo assim, este trabalho tem como base para o seu desenvolvimento a pesquisa qualitativa, por possibilitar vivenciar o campo investigativo, ouvindo as narrativas dos sujeitos envolvidos no processo e permitindo a observação do contexto das produções das narrativas em seu ambiente natural. Assim, compreende-se que os dados produzidos compõem descrições do contexto, das situações envolvendo as crianças e seus universos, as suas experiências, incluindo entrevistas, relatos, fotografias, desenhos e vários tipos de intervenções que possibilitam a expressão das crianças e suas culturas, conforme apontam Ludke e André (1986).

Rocha (2008, p. 49) aborda a importância de construção, no processo de escuta e entrevistas com as crianças, de “[...] estratégias de troca, de interação, mais do que perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente”.

Para aproximar-se dos sentidos que as crianças constroem em suas experiências nos espaços comuns de convivência, torna-se essencial reconhecer as limitações que envolvem a tradução do que é observado, pois o acontecimento da experiência é plural e com sentidos múltiplos e únicos para os que partilham a experiência, portanto a experiência não é possível de ser capturada em sua diversidade, pois é um recorte de uma realidade multifacetada, que comporta uma dimensão de transitoriedade nas produções resultantes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, tomar a infância “[...] como um ponto de partida, um ancoradouro inicial, supõe já de saída ter consciência de seu caráter fugidio, de seus múltiplos sentidos, de sua infinita complexidade” (BUJES, 2005, p. 181).

De acordo com Larrosa (2008), o desenvolvimento da pesquisa com as crianças deve contemplar uma temporalidade que não nos aprisione, que não nos torne incapazes da atenção ao que nos acontece, que supõe a alteridade e alteração em sua dinâmica, portanto uma temporalidade que permita o estabelecimento de uma relação baseada na confiança em que cada um é reconhecido em suas diferenças, cada qual com a sua força, o seu brilho e a sua intencionalidade. Assim, ressalta que “A temporalidade da espera, no entanto, é uma temporalidade aberta: não é antecipação, mas atenção, disponibilidade, escuta, a única forma de temporalidade em que o inesperado pode acontecer” (p.193).

#### 4.3 NO MEIO DO VOO: ATERRISSAGENS E DECOLAGENS INESPERADAS

Ao adentrar no campo de pesquisa, levava na bagagem uma proposta de percurso metodológico delineada com o intuito de atingir os objetivos que almejava. A intenção era compor um grupo focal a partir da observação e acompanhamento das vivências infantis, inicialmente no espaço escolar, principalmente nos momentos de pátio, nos horários de entrada e saída, por considerar que, nesses interstícios de espaço e tempo, as crianças estariam em condição de maior liberdade para optar pelas suas brincadeiras, conversas e jogos.

Essa intenção começou a se desfazer logo ao iniciar o trabalho de campo. Foi na reunião com o grupo de profissionais da escola que veio o primeiro indicativo da inviabilidade dessa proposta. Ao apresentar o projeto para a equipe da escola, foi o grupo de profissionais, tanto do matutino quanto do vespertino, que apontou a primeira de tantas outras fragilidades do planejamento. Assim, o grupo sinalizou que as crianças não tinham horário de recreio em função do comprometimento do espaço. Os professores relataram que a experiência em realizar o recreio no corredor de entrada não foi boa, pois, no estreito corredor, havia muitos conflitos que quase sempre acabavam em brigas e, assim, decidiram terminar com o horário do recreio e liberar as crianças às 17h10min, ao invés de 17h30min. Assim, o grupo

levantou uma alternativa, sugerindo que eu acompanhasse as crianças durante as aulas de Educação Física e Artes, considerando que, durante essas aulas, as crianças estavam mais livres, principalmente nas aulas de Educação Física que, de acordo com os professores, era desenvolvida pela professora de Artes, na quadra da Instituição Secri.<sup>6</sup>

A equipe do turno vespertino apontou ainda que, antes do horário de entrada, as crianças não costumavam ficar em grupos próximos à escola à espera do sinal para entrar. Somente “[...] ao bater o sinal as crianças começam a chegar de todos os lados. Parecem que brotam da terra” (DIÁRIO DE CAMPO, 19-09-2012).

Tínhamos, como horizonte, o acompanhamento das crianças nas suas diferentes formas de pensar e ocupar a cidade, iniciando pela escola, o seu bairro, com os seus lugares preferidos e as brincadeiras realizadas. A proposta trazia, em seu escopo, a articulação do lúdico e a criação artística, visando a aproximações sobre as percepções das crianças nos seus espaços de convivência. Dessa forma, estava prevista a produção de maquetes e o uso de máquinas fotográficas para registro pelas crianças de seus olhares, seus enquadramentos, suas estéticas.

A pesquisa envolveu pelo menos dois momentos distintos: inicialmente comecei a acompanhar todas as turmas do vespertino, durante as aulas de Artes e Educação Física. Dessa forma, nas segundas e terças-feiras, participava das aulas de Artes e às quintas e sextas-feiras, de Educação Física. Todavia, três meses após esse acompanhamento, a professora de Artes aborreceu-se com a indisciplina na turma da 4ª série e decidiu que não daria mais aulas no horário da Educação Física para essa turma. Então continuei a acompanhar as aulas de Artes e me preparei para iniciar o segundo momento da pesquisa que envolveu encontros, basicamente aos sábados, com as crianças das 3<sup>as</sup> séries que demonstraram interesse. Elegi as turmas das 3<sup>as</sup> séries em função da idade, aproximação e possibilidade de continuidade de contato na EMEF Paulo Roberto, no ano de 2012, pois as crianças e adolescentes da 4ª série, no ano de 2012, mudariam de escola. A turma da 2ª série, inicialmente, era composta por 15 alunos. No decorrer do ano, a frequência

---

<sup>6</sup> Serviço de Engajamento Comunitário (Secri), fundado por um grupo de religiosos da Igreja Católica com o objetivo de prestar ajuda à população moradora das periferias, mais especificamente, dos bairros São Benedito e Itararé.

oscilou entre oito e seis alunos. Grande parte deles estava em defasagem idade/série, e suas idades variavam entre 10 e 14 anos.

Assim, nesse contexto, o planejamento elaborado foi se dissipando lentamente através de variadas lentes, ao aceitar o desafio de acompanhar as crianças e os adolescentes em suas aulas de Artes e Educação Física. Esse acompanhamento possibilitou aproximações, estreitamento de vínculos e um início de aceitação em suas brincadeiras e em suas redes de conversações.

De início, tive dúvidas sobre como, no decorrer das aulas, poderia me aproximar das crianças e estreitar vínculos para compor o sonhado grupo focal. Assim, durante as aulas desenvolvidas em sala de aula, pus-me no lugar de quem observava e olhava a distância. Entretanto, foram as crianças que me puxaram para um espaço intenso, de movimentos marginais produzidos por elas com suas táticas de romper com o que era proposto pela professora, criando sentidos diversos, para o desespero da professora, em sua primeira experiência de sala de aula. O cotidiano era intenso. Cada dia era recheado de acontecimentos e foram as meninas que primeiro se aproximaram e me incluíram em suas brincadeiras e invenções. Ao saber sobre a pesquisa que estava em curso, expressaram o desejo de participar.

Por um momento, apesar de todas as evidências denunciarem que o planejado era inviável e estava se esgarçando, como pesquisadora, senti-me perdida e, de alguma forma, tentei me prender ao percurso traçado. Todavia, ao caminhar pelas trilhas marginais, aprendi a me deixar levar pelos acontecimentos. Aceitei e me reconheci perdida em um campo aberto, afeito de novidades. Passei a cultivar uma atenção ao contexto, sem um foco específico, tanto durante o percurso que fazia sozinha do ponto até a escola, durante as aulas de Artes e Educação Física, quanto quando saíamos da escola com as crianças e caminhávamos para a quadra do Secri, onde se desenvolviam-se as aulas de Educação Física. O percurso feito pela rua para a quadra já se revelava, ao lado das crianças, como um espaço mais próprio e possível de circular, pois elas me conduziam por um território estrangeiro.

Assim, foi possível um olhar mais à vontade tanto para o ambiente, quanto para as pessoas que compunham o espaço. Dessa forma, na quadra, passeava o olhar pelos diversos acontecimentos que simultaneamente aconteciam naquele lugar.



Muitas vezes, parte dos meninos dividia a quadra jogando futebol com outros jovens da comunidade, ao mesmo tempo em que entravam garotos de todas as idades da comunidade, andando de bicicleta ou arrumando a quadra para o *rock* do final de semana, enquanto outro grupo de crianças e adolescentes fumava. As meninas costumavam levar suas bonecas e inventavam brincadeiras. Pela parede de combogó, podia avistar o morro vizinho, o maior inimigo daquela comunidade, e era possível ver marcas de balas trocadas nas paredes da quadra. Até mesmo o nome do morro era dito pelas crianças sob suspeita. Às vezes era chamado só pela primeira sílaba e dito baixinho. A quadra era um espaço de convivências múltiplas e, em muitas ocasiões, havia situações de conflito entre os próprios alunos e outras vezes entre as crianças em aula de Educação Física e as crianças da comunidade que entravam para usufruir o espaço.

Dessa forma, de uma observação sem foco, passava para um olhar atento, um pouso e inserção em algo específico. Nesses momentos, às vezes me aproximava de um grupo e pedia para participar da brincadeira. O pedido era visto com surpresa e, de certa forma, observei satisfação na expressão das crianças que passaram a me solicitar em outros momentos. Ao me permitir ir ao encontro do inesperado, ocorreram experiências significativas e ímpares, que envolveram aproximações, distanciamentos e encontros com crianças, jovens e adultos que me afetaram de forma significativa.

Nesse sentido, o itinerário da pesquisa foi se remodelando, tomando uma direção que era desenhada de acordo com a dinâmica do tempo e do contratempo do que ocorria no espaço, compondo caminhos nas franjas, entrando em movimentos marginais que nos conduziram por becos fluidos e imprecisos. Todavia, nesse campo movediço, ocorreram bons encontros.

A partir das experiências de campo, ocorreu uma aproximação com o método de pesquisa intervenção da cartografia, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esse método não se realiza de modo prescritivo, com objetivos e regras predeterminadas, porém isso não significa um caminhar sem direção, tendo em vista que a cartografia inverte o sentido do método tradicional e nos provoca “[...] não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do

caminhar que traça, no percurso, suas metas [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17).

O cartógrafo acompanha essa emergência do si e do mundo na experiência. Para realizar sua tarefa não pode estar localizado na posição do observador distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesma. O cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência, cuidando do que advém. É pela dissolvência do ponto de vista que ele guia sua ação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 129).

Dessa forma, nesse percurso metodológico, o foco maior esteve no acompanhamento dos processos que eram enredados pelas crianças em suas interações cotidianas, realizadas na escola, no bairro e em alguns espaços da cidade.

Acompanhei as aulas de Artes e Educação Física durante o período de setembro a novembro de 2011. Quando a professora parou de dar as aulas de Educação Física, continuei a participar das aulas de Artes até o final do ano letivo. Depois do encerramento das aulas de Educação Física, organizei as crianças que queriam participar da pesquisa e iniciei os encontros com esse grupo, aos sábados. Cada sábado era uma surpresa. O planejamento escorria pelas mãos e exigiu um aprendizado para lidar com as situações imprevisíveis, aceitando as possibilidades que se apresentavam em ritmos variados.

No mês de janeiro de 2012, realizamos um encontro no qual percorremos o bairro São Benedito e, no início do mês de fevereiro, quando iniciaram as aulas, retornamos os encontros aos sábados, ora na própria escola e seus arredores, ora em passeios pela cidade. Esses encontros ocorreram até o dia 28 do mês de abril de 2012, quando encerramos a pesquisa com as crianças. Durante esse período, a maior parte das crianças ficou com a máquina fotográfica aproximadamente uma semana para realizar os registros de suas perspectivas, de seus espaços e brincadeiras preferidas. Esses registros eram apresentados no encontro seguinte pela própria criança, que demonstrava interesse e alegria em mostrar as suas produções.

Posteriormente, selecionamos um quantitativo de fotos, em que procuramos contemplar a diversidade dos elementos que apareceram nas fotografias, bem como os registros de cada criança, para revelação e apresentação no dia do

encerramento. A máquina fotográfica foi utilizada pelas crianças sem que envolvesse explicações para o seu uso, pois, ao disponibilizar a máquina para elas, apesar do fato de, para algumas delas, ser a primeira vez que manuseava um equipamento daquele tipo, o máximo que perguntaram foi: “*Onde liga?*” e “*Qual o botão que devo apertar para tirar a foto?*”. Todavia, inicialmente, algumas crianças se sentiram intimidadas para utilizar a máquina fotográfica, porém, à medida que pegavam, elas se apropriavam dela e demonstravam domínio para fazer os seus registros. Nesse percurso, o diário de campo também foi um precioso instrumento de apoio a esta pesquisa.

Tomando como referência os aspectos éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos e mais especificamente com crianças, elaborei uma carta aos pais ou responsáveis adultos pelas crianças interessadas em participar do projeto, esclarecendo sobre os objetivos da pesquisa e os caminhos metodológicos adotados, para que pudessem decidir sobre a participação da criança. Ao ponderar sobre os riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais e coletivos, comprometendo-me com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, optei por utilizar nomes fictícios para as crianças e, assim, no decorrer das experiências e diálogos descritos na pesquisa, os nomes que se apresentam foram escolhidos por elas, que decidiram como gostariam de ser conhecidas. Quanto às crianças que participaram somente do primeiro momento da pesquisa, que ocorreu durante o acompanhamento às aulas, não foi possível que fossem consultadas para que escolhessem os seus nomes. Sendo assim, os nomes foram por mim definidos, de forma a manter em sigilo suas identidades.

As crianças interessadas em participar da pesquisa e que retornaram com a autorização dos pais e/ou responsáveis compuseram um grupo de 18 participantes. Contudo, esse grupo se alterou substancialmente no desenrolar da pesquisa. Crianças que sequer eram conhecidas do espaço da escola demonstraram interesse em participar dos encontros aos sábados e não aceitaram as argumentações utilizadas como empecilho para a sua inserção. Arrumaram estratégias para sua entrada e autorização dos pais para compor o grupo. Dessa forma, a variação das crianças nos encontros foi um fator marcante, ora porque a família não tinha com quem deixar as crianças e, assim, elas acompanhavam os pais para o trabalho, ora porque tinham compromisso com o catecismo, ora porque adoeceram e, dessa

forma, o quantitativo de crianças que participaram nos encontros se modificava a cada sábado.

Nesse sentido, algumas questões compunham um cenário de inquietações. No decorrer da pesquisa, procurei investigar e evidenciar as respostas apresentadas pelas crianças: Em quais lugares da cidade vocês vão sozinhos ou com amigos? Com quem vocês brincam, onde e quais as brincadeiras preferidas? Quais são as suas percepções sobre a escola? Do que gostam no lugar onde moram?

#### **4.3.1 Conversações nos beirais da sala de aula e preciosos encontros**

Durante as aulas de Artes, principalmente, na turma da 4ª série, as crianças costumavam ficar bem alvoroçadas, aproveitavam o momento de trabalho em grupo ou durante a produção individual de algum material proposto pela professora, para suas conversas e invenções infanto-juvenis. Dado o ambiente cheio de animosidades e a sala lotada, inicialmente, sentei-me em uma cadeira que ficava localizada próximo à mesa da professora, meio sem jeito e sem saber como fazer para me aproximar das crianças e, ao mesmo tempo, não atrapalhar a aula da professora. No entanto, não demorou muito para uma criança se aproximar e perguntar o meu nome. Apesar da apresentação feita a princípio pela professora e por mim, julguei ser uma estratégia para aproximação e olhei para ela com certa admiração. Desse modo, Patrícia, no primeiro momento, aproximou-se e depois pediu ajuda para realizar as atividades propostas que envolviam produções de pompons. E, assim, ao aceitar a solicitação de Patrícia para participar das atividades junto com ela, surgiu um entre-espaço junto às crianças, situado às margens das aulas que transcorriam. Ali se desenrolaram aproximações e encontros com um grupo de crianças.

Assim, a aproximação com as crianças, em cada turma e com cada uma delas, deu-se de forma inusitada. Em uma das turmas da 3ª série, o nosso encontro ocorreu a partir do telefone celular e das fotos que estavam registradas em sua memória. Depois desse momento, as crianças quiseram saber quem eu era e o que estava fazendo quase todos os dias na escola durante as aulas de Artes e Educação Física. Comecei a participar de suas brincadeiras e, a partir desse momento, apresentaram o desejo de compor o grupo de pesquisa.

Na turma da 4ª série, os encontros ocorreram principalmente a partir das atividades propostas em sala de aula, tanto de Artes, quanto de Educação Física. Em determinado dia, as crianças estavam bastante entusiasmadas com a aula de Educação Física, pois a professora havia organizado a atividade a partir de diversos jogos de mesa: totó, futebol de botão e sinuca, porém uma criança permanecia isolada, sem participar de nenhuma forma da aula, enquanto as demais se juntavam ao redor das mesas, ora jogando, ora torcendo e aguardando a sua vez de jogar. Essa menina me chamou a atenção, porque, enquanto os demais meninos e meninas estavam envolvidos, ela, Valentina, permanecia sentada em sua carteira silenciosamente. Eu mesma já havia circulado por algumas mesas e participado dos jogos, a princípio, como torcedora e, posteriormente, as crianças me convidaram para que entrasse no jogo e, assim, vibrávamos com os pontos e derrotas. Observei que Valentina não se envolvia. Passado um tempo, sentei-me ao seu lado e puxei conversa:

Pesquisadora: Como é o seu nome?

– *Valentina.*

Pesquisadora: Você gostaria de entrar para jogar algum desses jogos?

– *Valentina: Não, não gosto!*

Pesquisadora: Ah, não gosta destes jogos?

– *Valentina: Não, não gosto de nenhum jogo.*

Pesquisadora: Não? Então, você gosta de quê, Valentina?

Valentina olhou para mim e seus olhos brilharam. Ela me respondeu:

– *Gosto de escrever músicas e de cantar!*

Pesquisadora: Ah é? Gosta de escrever suas próprias músicas? Também canta?

– *Valentina: Você quer ver?*

Pesquisadora: Sim.

– *Valentina: Espera, vou pegar meu caderno.*

Valentina correu até a sua carteira e trouxe um caderno cheio de músicas. Ela criava a letra e utilizava a música de seu cantor preferido. Seu caderno era organizado e feito com muito gosto. Valentina se transformou, de menina tímida que não se relacionava passou a menina falante. Começou a contar suas histórias, seus sonhos de ser cantora. Ela se orgulha do que escreve. Disse-me que tinha fãs onde morava e falou-me sobre seus pais que não a deixavam descer para cantar na rua. Contou-

me sobre sua irmã e sua mãe, detalhando como gostavam de cantar suas músicas e de como isso lhe dava orgulho e satisfação. Passei o resto da aula ao lado de Valentina, que não se intimidou em cantar várias músicas e me situar sobre a letra original e, em seguida, como ficou a sua criação.

Fiquei surpresa com a sua capacidade de criação de textos e adequação de música, com sua mudança de menina tímida a menina desenvolta, disposta a se abrir, mostrar sua produção, sua voz e a menina sonhadora que guardava dentro de si.

Assim, aos poucos, deixei de ser uma estranha simplesmente. Já havia algum vínculo com algumas crianças e, mesmo para aquelas crianças com as quais ainda não existiam vínculos diretos, percebi que, à medida que participava das aulas, algumas delas já me reconheciam como alguém que poderia estar ao lado delas e, ocasionalmente, ajudá-las nas suas tarefas. Dessa forma, outras crianças começaram a solicitar que eu me sentasse próximo ou em seus grupos e, então, a cada momento, contavam suas experiências. Cantavam suas músicas, admiravam o meu desconhecimento e, às vezes, paravam, riam e avaliavam:

*– Tia, você não vai gostar de ouvir o final desse funk. (Às vezes, falavam de suas experiências em seus espaços de convivência e, em meio, a sorrisos falavam do rock do final de semana.)*

Em uma segunda-feira, durante a aula de Artes da 4ª série, enquanto a professora chamava a atenção das crianças por conta da bagunça, assim que entrei, Patrícia me convidou para sentar em uma carteira que estava atrás da sua e logo começou a me contar de suas experiências do final de semana. Falou-me em tom baixinho:

*– Tia, sabia que ontem os garotos desceram todos encapuzados! Eram muitos! Eu passei perto deles e tinha um monte de bala caindo das armas.*

Pesquisadora: É mesmo Patrícia! E como foi isso para você?

*Patrícia: Eu fiquei com medo...*

Ao mesmo tempo em que o olhar de Patrícia ficou distante, rapidamente, mudou de assunto e parecia não querer conversar mais sobre o ocorrido. Nesse momento, preferi ficar em silêncio junto com ela, pois me parecia não ter palavras para lhe falar, e o que senti foi um profundo respeito por aquela criança que havia buscado aproximação. Achei que o melhor que poderia fazer era tentar acolhê-la. Assim,

passei a buscar Patrícia durante os dias em que estava na escola para falar com ela e para saber dela.

Na primeira página dos jornais desse dia, circulava a notícia de que traficantes encapuzados haviam expulsado uma família para usar a casa como ponto de venda de drogas. Enquanto isso, na escola, corria a notícia de que algumas pessoas tinham sido expulsas do bairro porque estavam falando o que não deviam.

A professora pediu às crianças que se organizassem em grupos a fim de realizar uma tarefa da aula de Artes e, durante os trabalhos, sentei-me próximo a um grupo de meninos, mas o grupo de meninas que estava ao lado me solicitou para sentar com elas. Em seguida, já formávamos um grande grupo de meninos e meninas e cada qual começou a contar suas histórias do final de semana.

*Débora: Nesse final de semana eu fui para o rock lá no beco. Eu tomei Ice e red bull!*

Pesquisadora: Você comprou Débora, isso não tem álcool?

Entre risos eles me explicaram:

*Débora: Tia, a gente não compra, é de graça!*

Pesquisadora: Ah é! Pra todo mundo?

Pesquisadora: E quem foi para o rock, Débora?

*Débora: Todo mundo que quis.*

Mariana disse que outro dia a sua irmã, adolescente, bateu na janela do seu quarto para abrir a porta para ela: “*Estava bebona, entrou, começou a pular, pular sem parar e dançar sem parar. Acho que ela tinha tomado balinha!*”. Ao perguntar o que era balinha, eles me explicaram que era uma droga que quem tomava ficava doidão, que batia a cabeça na parede e dançava sem parar. Disseram que, durante as festas, eles costumavam dar, não precisavam pagar.

Saionara contou que costumava ir para o *rock* com a irmã adolescente, e que outro dia a sua irmã também chegou de madrugada “bebona”. As histórias eram contadas em tom de muita graça e risos. Elas riam de suas irmãs e de suas histórias.

Os hábitos de suas festas se evidenciavam nas falas e, apesar de serem realizadas ora em espaços comuns, nos becos, ora na quadra, eram particulares. Quando

perguntei se a bebida que consumiam não tinha álcool, ela me respondeu que era muito pouco, que não fazia mal e que era muito gostoso. Todavia, outra colega disse que não tomava bebida alcoólica, pois ela e sua mãe eram da igreja.

Adélia contava que a mãe dela não a deixava ir para o *rock*, pois tinha medo do Conselho Tutelar aparecer. As outras crianças também concordaram que era perigoso o Conselho Tutelar aparecer nas festas e que por isso seus pais não deixavam ir para o *rock*.

#### **4.3.2 Cenas da praça e arredores da escola: um possível futebol e uma possível queimada**

Enquanto aguardava o ônibus na pracinha do ponto final, muitas cenas transcorriam, entre as reuniões de adolescentes que se encontravam para suas conversas e segredos acompanhados de *chips* e o compartilhar de refrigerantes. Algumas adolescentes, às vezes, ficavam sentadas em grupo na praça, pedindo dinheiro às pessoas que passavam por ali para completar o dinheiro para comprarem um lanche.

A praça, aos sábados, parecia se transformar em um animado espaço com múltiplos encontros. Jovens se reuniam em um canto e às vezes fumavam um cigarrinho. Percebi que as músicas religiosas que tocavam durante a semana eram substituídas nos sábados pela sertaneja e *funks*. Em outra ocasião, bêbados travavam briga na praça e, pela primeira vez, vi intervenções das pessoas que estavam à volta, para separar a briga.

Mas um jogo entre dois meninos me chamou a atenção. Era um sábado, já no início da tarde, quando dois garotos chegaram ao lote vago que ficava localizado em frente à pracinha. Primeiro ensaiaram uma lutinha, depois encontraram um osso grande e começaram a lançar um ao outro. Uma das crianças havia perdido parte das duas pernas em um acidente e, então, às vezes lançava o osso com as mãos ao que, primeiro, o outro fugia e depois tentava chutar em direção ao amigo, que primeiro corria para fugir do osso e depois ia em sua direção e disputava o osso com o amigo para tentar chutar em direção ao que seria o gol. O jogo transcorreu durante todo o tempo em que estive esperando o ônibus.



Observando o horário de entrada das crianças do turno vespertino e o horário de saída, reparei no fato de as crianças não terem o hábito de ficar na área em frente à escola esperando o sinal bater. Muitas delas, meninos e meninas, gostavam de ficar em cima do morro que se prolongava na parte lateral, onde se localizava a escola. Nessa parte, havia um platô com os restos de uma construção, antiga delegacia, que agora só tinha uma parte do piso cimentado. Às vezes, ficava um grupo de crianças na parte de cima do morro lateral à escola, e um grupo na parte debaixo. Enquanto a turma de cima jogava pedra na turma que estava embaixo, a turma que estava embaixo retribuía também com pedradas. Quando o sinal batia anunciando que estava na hora de entrada na escola, as crianças que estavam na parte de cima do morro já acessavam a escola pulando o muro lateral, cortando caminho. Entravam direto no portão, evitando descer o morro inteiro e contornar o muro para subir a rampa. Uma professora costumava chamar a atenção das crianças, alegando que elas não eram cabritos para ficar subindo o morro daquele jeito e pular o muro. Insistia que, principalmente as meninas, dessem a volta para subir a rampa e entrar na escola pela forma convencional, mas era em vão o seu pedido, pois raramente alguma criança descia para atender à professora.

Mais tarde continuava a refletir sobre aquela cena e o que inicialmente me pareceu uma brincadeira violenta, pensando em suas gargalhadas e mesmo nas pontuações: *“Tia, só estamos brincando, a gente não se machuca”*. Fiquei lembrando suas expressões e considerei que aquela forma de lançar pedras e correr das pedras se assemelhava ao jogo da queimada realizado pelas crianças.

O jogar as pedras dos dois grupos tinha uma ordem e uma conotação lúdica, pois as crianças não se jogavam pedras aleatoriamente, havia uma sequência, um grupo aguardava o outro jogar a pedra e tentar acertar. Depois era a vez do outro grupo que esperava a pedra ser lançada e, quando a pedra vinha em sua direção, as crianças fugiam, corriam da pedra, entre gargalhadas de uns e dos outros. Em um primeiro momento, ao ver essa brincadeira, pensei que estivessem brigando e alertei que poderiam se machucar. Ao continuar a observar essa brincadeira que se repetiu em alguns dias, também no horário da saída, considerei que esses movimentos tinham uma relação muito estreita com o jogo da queimada. Ora, a rua era muito estreita, naquele horário não passavam muitos carros, entretanto circulavam muitas motos e às vezes em velocidade. Dessa forma, criaram táticas para tornar o espaço

inviável em espaço próprio para a brincadeira. Aos nossos olhos estrangeiros parecia uma forma de violência, quando, no entanto, eles nos diziam “*Estamos brincando*”, portanto era uma forma de criação, de tornar o improvável para o universo adulto em possibilidades e diversão.

### **4.3.3 Tirando o pó dos mapas**

Na véspera do primeiro encontro marcado, estivemos na escola para lembrar as crianças do nosso compromisso e organizar os materiais para o dia seguinte. Durante a semana, já vínhamos procurando mapas do Estado do Espírito Santo e da cidade de Vitória, mas não havíamos localizado. Perguntei aos professores e à pedagoga. Ninguém sabia informar. Achavam que tinham, mas não sabiam onde estavam. O Globo Terrestre já tinha visualizado dentro da sala dos professores, em cima do armário. Talvez a assistente administrativa ou a diretora soubessem, assim procurei a assistente que se dispôs a me ajudar a encontrá-los. Ela pegou uma escada e sugeriu procurarmos na laje, em cima do banheiro, uma laje baixa, construída abaixo do telhado alto. Subi na escada e, no meio de muita poeira, havia vários materiais, dentre eles, alguns mapas. Separei um mapa do Estado do Espírito Santo, um mapa do Brasil e um mapa mundi. Além da poeira, os mapas estavam cheios de fungos. Tive dúvidas da possibilidade de usá-los com as crianças, no entanto, ponderei que seria interessante tê-los à mão, caso quiséssemos localizar a cidade de Vitória para melhor situar as crianças sobre a pesquisa.

Dessa forma, estendi sobre a mesa que compunha o ambiente adaptado para funcionar a biblioteca e comecei a limpar com um pano umedecido em álcool. As crianças que passavam para ir ao banheiro ou tomar água paravam curiosas para olhar os mapas. Luíza, aluna da 3ª série, parou junto ao mapa que eu estava limpando e ficou um tempo olhando, depois pediu para ajudar-me e continuou a observar cada mapa que limpávamos. De repente, começou a apontar os lugares onde já havia morado.

*Luíza: Olha, eu já morei aqui, ó!*

Pesquisadora: Aonde, Luíza?

*Luíza: Aqui ó, na Bahia!*

Apontava com o dedo e os seus olhos curiosos vasculhavam o mapa à procura de mais lugares conhecidos.

Pesquisadora: É mesmo, Luíza, você já morou na Bahia?

*Luíza: Sim, olha! Já morei aqui também, em Nova Venécia! Aqui também, em Aracruz, e também aqui, em Colatina!*

Pesquisadora: Puxa, você já morou em muitos lugares, não é Luíza?

Depois estávamos limpando o mapa mundi e novamente Luíza, surpresa, chamou a minha atenção:

*– Olha! Aqui é Índia! Onde moram os índios!*

Continuando as suas descobertas, concluiu em tom de alegria:

*– Foi daqui que saíram os índios! Os índios que vieram para cá, que moram lá em Aracruz!*

Luíza estava admirada e, na medida em que localizava no mapa cidades e municípios onde já tinha morado, era uma alegria, pois estava se reconhecendo naqueles lugares e, ao identificar a Índia, espaço geográfico pouco conhecido, não teve dúvidas, como quem vem da Bahia é baiano, concluiu que os índios eram assim denominados porque saíram da Índia. Começamos uma conversa sobre os índios e, pouco tempo depois, ela precisou retornar para a sala de aula. Fui surpreendida com a conclusão a que chegara e desafiada a buscar argumentações que pudessem contribuir com os conhecimentos que Luíza estava elaborando. Apesar da aparente simplicidade, a sua conclusão carregava uma lógica infantil que comportava uma complexidade.

Analisando o interesse despertado pelos mapas nas crianças e de forma especial em Luíza, considere que, ao tentar ler, interpretar e se localizar, transformava o que poderia ser uma relação distante e sem significados em aproximações e produção de sentidos. Luíza tomou, como referência para a sua leitura dos mapas, os lugares de sua moradia e os conhecimentos acumulados em suas interações sociais. Nesse contexto, interrogo sobre o papel da escola pública e em que medida essa escola tem possibilitado às crianças o acesso aos conhecimentos culturais acumulados historicamente.

O avanço tecnológico se apresenta a cada dia de forma inédita, contudo Luíza nos diz que os mapas ainda exercem encanto e podem ser articuladores de saberes importantes para que as crianças se apropriem e se reconheçam nesse *espaçotempo* a que pertencem.

Vasconcellos (2009, p. 93) afirma que toda “Educação é Patrimonial” defende que o que mantém viva uma cultura é a sua atualização permanente e registra que as crianças, ao interagirem com os objetos socioculturais, “[...] convertem a seu próprio modo e em novos sentidos práticas centenárias”.

Almeida (2011) nos desafia a pensar a educação a partir de Arendt e discute sobre a fundamental e provocadora tarefa de cada professor em introduzir os novos nesse mundo em curso, possibilitando, assim, o estabelecimento de vínculos que nos dão o sentido de “pertença” a um lugar, o que torna possível a preservação de certas tradições culturais, ao mesmo tempo em que abre espaço para a renovação do mundo comum.

#### **4.3.4 Concorrendo com Papai Noel**

Mapas limpos, tudo organizado na cabeça da pesquisadora errante de como seria o nosso primeiro encontro aos sábados, agora com o grupo de crianças que demonstrou interesse em participar da pesquisa. Frutas compradas para o nosso lanche, imaginei organizar as cadeiras em círculo para facilitar a nossa conversa. O encontro estava marcado para as dez horas. Acordei às 6h30min, pois não sabia o horário do ônibus aos sábados. O dia estava fechado, céu escuro e a chuva caindo. A previsão da meteorologia indicava chuvas fortes. Isso significava, de acordo com a Defesa Civil, possibilidade de alagamentos e deslizamentos em áreas de riscos. No entanto, lembrava-me das crianças e isso me ajudava a vencer o medo. Revi a bolsa, repensei e considerei melhor incluir na bolsa mais alguns materiais. Fui para o ponto de ônibus e, depois de aproximadamente meia-hora, chegou o “031- São Benedito”. Ainda dentro do ônibus, pensava nos detalhes do planejamento, afinal, lembrava-me das orientações apontadas para o bom funcionamento do grupo focal.

Era a primeira vez que subia o Morro de São Benedito em um sábado. Parecia mais movimentado, com exceção dos grupos de jovens que se distribuíam em vários pontos ao longo da subida. Entretanto, ao chegar à pracinha do ponto final, observei

uma movimentação diferenciada. Havia vozes vindas de alto-falantes, algazarras de crianças, música de várias direções, dali daquelas casas próximas à pracinha e de outras mais distantes. Caminhei em direção à escola. Quando ouvi uma criança me chamar, olhei e avistei o Wellington que veio em minha direção e abraçou-me. O abraço teve um significado especial, senti-me acolhida naquele espaço. Era semelhante ao que Damatta (1997), em “A casa e a Rua”, discorre sobre ser recebido pelo anfitrião. Segui em frente. Uma casa com a porta aberta mostrava a sala com algumas crianças dançando *funk* e um bebê estava no meio delas e parecia se divertir. Ao passar, ouvi as crianças gritando:

– Olha, é a tia Ana!

– Ei, tia!

Vieram todas ao portão para falar comigo. Eram alunas da 4ª série. Perguntaram-me se estava indo para a escola e o que iria fazer. Conversamos, respondi às suas perguntas e, logo em seguida, continuei o caminho.

Ao passar em frente ao Secri, ouvi algazarra e barulho de crianças. A voz no microfone anunciou que logo chegaria o “Papai Noel”. Estavam fazendo uma festa para as crianças.

Ao chegar à escola, subi a rampa e, no corredor de entrada da escola, profissionais da saúde sentados aguardavam a comunidade. Dentro das salas de informática e em uma sala de aula, acontecia o Programa Escola Aberta, com o acesso à *internet* e aula de música com jovens tocando violão e cantando *funk*.

Entre na sala dos professores para pegar os mapas e retirei-os de cima do armário, junto com o Globo Terrestre para levar para a sala. Ao começar a arrumar as carteiras, refleti: em um sábado chuvoso, com festa para as crianças com Papai Noel, será difícil aparecer alguma criança. Abri as janelas e olhei em direção ao Secri. O barulho da algazarra das crianças continuava. Observei que não havia nenhum sinal de criança alguma a chegar na escola.

Ouvi barulhos e gritos na rua, fui até a janela e vi um grupo de pessoas no acesso de um beco. Achei que fosse briga. Mas as pessoas estavam olhando paradas, não se mexiam. Olhavam, conversavam e aparentavam tranquilidade. Concluí que

estava enganada, pois, se fosse briga, fariam algum movimento. Continuava ouvindo gritos. Olhei de novo em direção ao beco de onde pareciam vir os gritos, e outro grupo de pessoas estava parado. Olhavam com tranquilidade e conversavam. Fiquei por um tempo na janela observando o movimento das pessoas, mas parecia uma invasão de privacidade naquela comunidade, pois, ao olhar a rua, já implicava o acesso ao interior de algumas casas, e algumas de suas vivências já se revelavam ali, no meio da rua.

Olhei no relógio. Eram 10h50min. Tive a certeza de que nenhuma criança apareceria. Comecei a organizar o material para descer, quando, de repente, entrou pela porta da sala a Safira.

Acho que meus olhos brilharam. Levantei e fui ao seu encontro. Abraçamos-nos. Estava surpresa e feliz. Safira tinha se lembrado do encontro e, apesar da chuva e do Papai Noel, ela apareceu e logo falou:

*– Tia, eu perdi a hora!*

Pensei nos mapas abertos e no Globo e achei um bom motivo para iniciar a conversa, quando Safira começou a me falar com a voz carregada de ansiedade.

*– Tia, ali no beco, tem uma mulher que está toda machucada. Ela tá com o rosto todo arranhado, tá com sangue, acho que o braço dela tá quebrado. A mulher derrubou ela no chão, pulou em cima da barriga dela, várias vezes. Assim, ó!*

Encenando a forma como estava acontecendo, continuou:

*– Não tem a Heloísa que é da minha sala, pois é, é mãe dela!*

Lembrei-me da criança a quem Safira se referia.

Pesquisadora: Safira, é mãe dela que está batendo ou que está apanhando?

*Safira: É a mãe dela que está batendo, mas tem um montão de mulheres também!*

Pesquisadora: Como assim, Safira?

*Safira: Não tem assim, você é amiga de uma pessoa, que é amiga de outra, que é amiga de outra e aí junta todas vocês para bater em alguém?*

Safira estava ansiosa e nervosa, colocava os dedos na boca, como se fosse roer as unhas. Eu não sabia como proceder, isso não estava no planejamento. E ela continuava a detalhar sobre o que vira e a assustara tanto:

*– Acho que o braço dela tá quebrado! Ela está com o rosto cheio de sangue. Acho que precisa chamar a polícia!*

A pesquisadora não sabia como fazer, mas sabia que uma das regras daquele lugar era não chamar a polícia. Eu não consegui falar sobre isso com ela. Era o nosso primeiro encontro. O medo calou-me e deixou-me imobilizada.

Safira continuou:

*– Uma vez ela quis bater na minha tia. Mas minha tia tinha namorado o gerente que está preso, você sabe né, tia? O gerente!!!... E aí ele mandou um recado para ela, e ela não fez nada com minha tia.*

Safira levantou-se com os olhos atentos e assustados, foi até a janela, olhou para fora atentamente e falou:

*– Vou fechar a janela! Aqui parede tem ouvidos!*

Fechou as duas janelas que havia aberto e voltou a sentar-se na cadeira do canto da sala. Falava muito baixinho e muito rápido. Não conseguia entendê-la. Pedi que esperasse. Puxei a cadeira e sentei-me ao seu lado.

Pesquisadora: Não estou te entendendo, Safira, vou sentar pertinho de você. Agora me fale!

*– A minha mãe falou que era para eu vir e não sair daqui. Se acontecesse alguma coisa, algum tiroteio, era para a gente ir para um canto e deitar no chão. A mamãe perguntou se você era nova na escola, se conhecia aqui, era para te falar sobre tudo daqui, que aqui é muito perigoso. Tia, você sabe, né? Aqui é o São Benedito, lá embaixo é o Bairro da Penha, mais embaixo é Consolação, lá do outro é o Floresta e, lá na frente, é o Jaburu. Tia, eles estão brigando. Disseram que vão se juntar todos para subir aqui, no São Benedito, e matar todo mundo, mesmo quem não está envolvido! A minha mãe disse que vai alugar uma casa lá embaixo. Ainda bem, eles vão matar todo mundo que estiver aqui. Eu estou com muito medo! Ainda bem que minha mãe falou que vai mudar daqui! [...]. Um dia, um tiro passou perto de mim e bateu no muro. A minha mãe falou que a gente paga para nascer e aqui a gente morre de graça!*

Safira estava angustiada e assustada, falava sem parar. Depois me convidou para ir à sua casa. Resisti, pois sua mãe não sabia do convite de Safira e tive receio de invadir a sua privacidade. Mas Safira não se contentava com o não, insistiu.

Pesquisadora: Deixa para outro dia Safira, a sua mãe não sabe, deixa para o próximo sábado, aí a gente combina com a sua mãe.

*Safira: Não, tia, vamos hoje, a minha mãe não está lá, mas o meu vô está embaixo, na casa dele! Eu vou até lá e falo com ele.*

Safira insistia e me pedia que não reparasse na bagunça.

*– Na varanda da minha casa é assim, ó!*

Fez o gesto com a mão mostrando que era íngreme e alto.

*Safira: Minha mãe falou que, se cair de lá, não dá tempo nem de pedir água.*

Safira havia me dado uma primeira aula sobre a região em que morava. A sua conversa envolvia tantas informações que não conseguia compreender tudo e tentava articular o que havia escutado. Os mapas, planos e lineares foram deixados à parte. As redes que compunham o mapa de sua região pulsavam, tinham veios e veias e sangravam. Safira me trouxe um mapa vivo. Estava perplexa diante dos seus conhecimentos, sensibilidade e com a confiança que foi capaz de depositar em minha pessoa, apesar de toda a sua vivência e alerta que o seu território lhe impunha. As suas vivências e confiança tinham me inserido naquele espaço e sentia uma transformação das redes frias que me compunham em redes aquecidas.

Caminhamos até a sua casa. Descemos por um beco e chegamos à sua casa. O portão de madeira estava fechado. Ela chamou pelo seu avô, apresentou-me como professora, conversamos rapidamente no portão e logo, em seguida, subimos. Ela morava em cima da casa do avô. A escada sem proteção, com os degraus altos e estreitos, só cabia a ponta dos pés, ou senão era preciso que se colocasse os pés de lado. Safira subiu com desenvoltura e cuidou para que eu subisse com segurança, alertando-me que a escada era perigosa. Ela mesma já havia caído várias vezes. Mostrou-me as marcas em suas pernas.

Ao chegar à sua casa, demonstrava muita satisfação, mas também estava preocupada pedindo que eu não reparasse no que ela chamava de bagunça. Estava preocupada também em receber-me da melhor forma possível. Ofereceu-me refrigerante, pipoca, cachorro-quente, que sua mãe havia deixado pronto para ela. Queria que aceitasse algo e, assim, comi um pacote de pipoca doce.

Ela explicou-me que sua mãe sai para trabalhar de manhã e ela fica com a irmã de quatro anos. Depois, uma pessoa conhecida leva a irmã para a escola e ela também vai para a escola e, ao final da tarde, volta a ficar com a irmã.



Da varanda de sua casa se tem uma bela vista sobre a cidade de Vitória. Novamente Safira me deu uma aula ao vivo, a partir de seus olhares, suas vivências. Foi me mostrando toda a sua região, o que estava perto e o que estava distante, o que representava perigo, a sua vista preferida, a vista do canal, a terceira ponte, o Convento da Penha e até a vista que lhe causava medo. Contudo, deteve-se a me relatar sobre os conhecimentos ali de sua região, que são de seu domínio.

Quando estávamos olhando para a vista dos fundos de sua casa, Cíntia, amiga de Safira, apareceu na janela de uma casa um pouco abaixo e gritou:

– *Safira, hoje não teve catequese!*

Safira apontou para mim e disse para Cíntia:

– *Olha quem está aqui! É a tia Ana!*

Cíntia pareceu estranhar inicialmente, depois acenou e sorriu para mim. Retribuí ao seu aceno e também sorri para ela.

Safira me relatou que odiava cigarros, que seu avô fumava e ela pedia a ele para parar. Toda vez que ele ia fumar, ela pedia para esperar. Corria para comprar chicletes, outras vezes fazia suco para ele.

*Safira: Eu já pedi a ele para parar! Minha mãe também quando fuma me incomoda muito, atrapalha a respirar. Também já pedi a ela para parar de fumar!*

De repente, Safira olhou para o sofá e avistou em cima do móvel um maço de cigarros. Safira pegou e cheirou o maço de cigarros, fez uma cara de nojo e, ao mesmo tempo com raiva, pegou o maço de cigarros e jogou no lixo. Tive medo de sua mãe brigar e lhe perguntei se sua mãe não iria brigar com ela. Ela balançou os ombros, como se não se importasse e falou:

– *Eu faço isso, ela já sabe que não gosto que ela fuma!*

Pesquisadora: Safira, você tem uma vista linda daqui da sua casa, podíamos fazer algumas fotos, o que você acha?

Safira: Sim, mas eu acho que é bonito para a gente tirar foto lá na praia. Não tem a Curva da Jurema?

Pesquisadora: Sim, Safira, eu sei onde é!

*Safira: Pois é, tem também, você conhece a Praça da Ciência?*

Pesquisadora: Sim, eu conheço, podemos combinar e ir até lá!

Safira estava me dizendo que concordava comigo que aquela vista de sua casa era bonita, entretanto mais bonito para tirar fotos era lá embaixo, próximo da praia ou nas praças da cidade. Ela relatou-me que conheceu esses espaços com o Programa de Educação Integral.

Pesquisadora: Você gostaria de tirar fotos daqui, Safira?

*Safira: Sim. Esta máquina é de quem?*

Pesquisadora: Esta máquina é para ser utilizada na pesquisa. É nossa. Inclusive, poderia deixar com você esta semana, para tirar as fotos que você considerar importante dos seus espaços de brincadeira, dos seus lugares preferidos...

Safira aceitou e demonstrou ter gostado da ideia de ficar com a máquina. Tirou várias fotos e foi mostrando detalhes de nossa cidade, até então, desconhecidos por mim. Sua aula estava transformando os mapas que tinha em minhas representações. Assim, com os seus conhecimentos e sensibilidade, aqueceu e alterou os frios mapas que estavam em mim cristalizados.

Já estava tarde e disse para Safira que precisava ir embora. Ela insistia que queria comprar pão para que comesse junto com ela o cachorro-quente que sua mãe havia deixado pronto. Quando me ofereceu refrigerante, tomou um pouquinho de coca-cola zero. Ao nos prepararmos para sair, Safira colocou a mão no estômago e disse que estava doendo. Eu perguntei a ela o que havia comido quando acordou, e ela me respondeu que nada. Olhei para Safira e falei que poderia ser a coca-cola, de manhã, com o estômago vazio. Ofereci banana e maçã que ainda restara do lanche que havia levado, mas ela não aceitou. Apesar disso, disse-lhe que ficasse, então, com algumas bananas e maçãs para a irmã.

Arrumei-me para ir embora. Precisava voltar à escola para guardar os mapas que havia esquecido sobre a mesa na sala dos professores. Safira disse que iria me acompanhar até a escola e depois até a padaria.

Ao descer as escadas, Safira novamente pediu-me para ter cuidado. Desci e fiquei esperando por ela, no beco, embaixo de sua casa. Ela reclamou quando descobriu

que seu avô havia saído e nem tinha falado para ela. Demonstrou medo e preocupação, pois iria ficar sozinha.

Enquanto esperava por Safira na passagem do beco, olhava as pessoas circulando por ali, mães com suas crianças e pessoas idosas. Observei que era um lugar cheio de gente, gente com vida, gente bonita, gente cheia de bem-querer. Percebi-me diferente. Era a primeira vez que adentrava em um beco naquela comunidade. Eu estava contaminada pelo lugar. Aquele lugar estava compondo com a minha pessoa e passou a fazer parte das minhas redes.

Safira apontou do alto da escada e ficou me observando, chamou-me e perguntou com preocupação:

– *Tia, você está triste?*

Pensei em como me sentia, diferente, mexida por aqueles conhecimentos e espaço em que Safira havia me inserido. Estava pensativa e havia uma alegria pelo encontro com ela, entretanto não sabia como explicar isso para Safira.

Pesquisadora: Não, Safira, não estou triste.

Ela teve dúvidas de minha resposta e voltou a insistir com tom preocupação:

*Safira: Você tem certeza?*

Pesquisadora: Sim, Safira! Estou contente em estar com você!

Após sairmos da escola, Safira tinha decidido ir até a padaria comigo. Caminhávamos pela rua. A rua agora parecia ter voltado à sua rotina. Alguns grupos de jovens reunidos, grupos de mulheres e homens também reunidos em um banco próximo à escola. Contudo, após andarmos um pequeno pedaço da rua, havia um grupo de rapazes e adolescentes conversando. Safira parou de repente, olhou assustada para o grupo de rapazes e depois para mim e disse baixinho:

– *Vou voltar daqui!*

Pesquisadora: Está certo... faça como for melhor para você...

Percebi que Safira estava com medo, com muito medo. A sua expressão ficou repentinamente fechada e seu corpo tenso, não sabia ao certo o que ou quem a assustara tanto. Abracei-a e lhe dei um beijo e ela me falou baixinho:

– *Você vai com cuidado, tá?*

Depois completou a frase em tom bem alto:

– *Cuidado com os carros, tá tia?*

Pesquisadora: Tá bem Safira, se cuida também, tá!

Safira, ao me apresentar a sua região, articulou os seus conhecimentos a partir da sua experiência na cidade de Vitória. Introduziu-me naquele universo e trouxe uma contribuição fundamental para que aquele espaço pouco conhecido se tornasse um lugar do qual agora já não era uma estranha que olhava a distância e que não me pertencia. Reconheci-me naquele lugar e naquelas pessoas. Nesse sentido, Ferreira R. (2010, p. 155) nos dá indicativos de como se constitui esse processo de apropriação do espaço pela criança que o torna um lugar próprio:

[...] a afetividade desenvolvida por um indivíduo em determinado espaço, suas percepções e transformações de tais espaços em lugares, passa pelo encontro dessa criança com os outros, incluindo também os maiores, que constroem com ele as redes de significações e juntos transformam o espaço físico, materializado, em um lugar cheio de sentidos.

O conhecimento daquele *espaçotempo* social do São Benedito, a partir da mediação de Safira, desestruturou a forma burguesa como eu via a cidade. Estava sensibilizada com tudo o que tinha acontecido naquele final de manhã e início da tarde. Vivia um conflito que me incomodava. Safira, uma criança, havia cuidado de mim, acolheu-me e me inseriu em seu universo. Foi capaz de se revoltar com a cena que presenciara da mulher que apanhava. Tinha consciência mais uma vez dos meus conceitos sobre criança novamente despontando. Todavia me questionava: alguém que se preparou para estar nesse lugar como pesquisadora, por que não havia tomado a atitude que considerava importante, em frente a cena que se desenrolara? Havia ficado paralisada ante o medo do que poderia acontecer a Safira e a minha pessoa e, dessa forma, não tinha sido capaz de agir. Qualquer ação, no sentido de intervir na situação de violência contra a mulher que apanhava, poderia desencadear outras formas de violência e, assim, optei, sob o efeito do medo, por respeitar as normas daquele território. O silêncio a que havia me imposto me

incomodava e comecei a refletir sobre a liberdade e o que significava a falta de liberdade.

Era um território atravessado por muitas tensões, uma porção da cidade de Vitória pouco conhecida e pouco visível para uma parcela significativa da população. Durante a pesquisa de campo, ocorreram vários momentos de conflitos. Um deles envolveu os próprios moradores da comunidade e traficantes dali do bairro. Alguns moradores foram expulsos. A informação que circulava era de que foram expulsos porque estavam falando além do que deviam. Outro momento de atrito intenso entre traficantes dos bairros vizinhos resultou em tiroteios, morte e na imposição às comunidades de São Benedito e seu entorno do denominado “*Toque de Recolher*” por quase uma semana.

Telles (2010), em “A cidade nas fronteiras do legal e do ilegal”, faz uma reflexão sobre as formas como as grandes cidades se organizam e se reorganizam, em suas tramas e percursos, indicando um funcionamento que interliga o centro e suas periferias geográficas. Ressalta, a partir do conceito de margens desenvolvido por Das e Poole que:

Margens: não se trata de um fora do Estado e da lei, lugar de anomia, desordem, estado de natureza. São espaços produzidos pelos modos como as forças operam nesses lugares, práticas que produzem as figuras do *homo sacer* em situações entrelaçadas nas circunstâncias de vida e trabalho dos que habitam esses lugares. No entanto, são também lugares em que a presença do Estado circunscreve um campo de práticas e de contracondutas, no qual os sujeitos fazem (e elaboram) a experiência da lei, da autoridade, da ordem e seu inverso, em interação com outros modos de regulação, microrregulações, poderíamos dizer, ancoradas nas condições práticas da vida social (TELLES, 2010, p. 33).

Arendt (2009b) tece uma importante análise sobre a liberdade e aponta que a liberdade não acontece no isolamento do eu consigo mesmo, pois, mesmo os que defendem a tirania necessitam tomar como referência a oposição que existe entre a liberdade interior e política. Assim, “[...] As experiências de liberdade interior [...] pressupõem sempre uma retirada do mundo onde a liberdade foi negada para uma interioridade na qual ninguém mais tem acesso [...]”. Dessa forma, a liberdade em Arendt não significa a realização de um desejo pessoal e solitário, pois não é soberania, mas, antes de tudo, pressupõe a existência do outro que também esteja em uma condição de igualdade.

Tomando como referência o pensamento de Arendt (2009b) e Telles (2010), coloquei em análise a questão da liberdade e do agir nas regiões onde há uma prevalência das normas e regras regidas por interesses privados, provocando uma impossibilidade da aparência dos diferentes na esfera pública. Assim, o agir e, portanto, a política, apresentam-se comprometidos. Essa inversão e predominância dos princípios particulares sobre os coletivos se impõem aos moradores e transeuntes, negando-lhes o direito da palavra, pluralidade de ideias e feitos em prol de um mundo em comum. Desse modo, coloca-se em risco não só a vida dos indivíduos, “[...] mas sim o mundo está em jogo” (ARENDR, 2009b, p. 203).

Nas redes complexas que compõem a cidade, circulam ideias manifestas em práticas sociais, que se sustentam em preconceitos de lugares bons e maus, dos bons e dos maus. Dessa forma, ser morador de um bairro comporta implicações positivas ou negativas, que podem abarcar conceitos de exclusão e segregação, conforme também aponta Grafmeyer (1994). Nesse sentido, Azevedo e Guia (2010, p. 68) afirmam: “Essa hierarquização espacial agrava também as condições sociais dos mais pobres, ao desvalorizar fortemente – tanto no nível simbólico como no nível econômico – as áreas não reguladas pelo Estado [...]”.

Lopes (2009, p. 128) destaca que as crianças exploram o seus espaços “[...] em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias [...]”. Dessa forma, o espaço geográfico a que pertencem é apropriado e redimensionado a partir de suas experiências nesse *espaçotempo* social a que pertencem.

Assim, ser criança moradora do bairro São Benedito é desafiador e parece ter significados múltiplos para as diferentes crianças e jovens, que, transitando pelas tramas sociais entre a diversão do “rock” do final de semana, seja na quadra, seja nos becos, seja na praça, seja em suas casas, caminham diariamente por uma frágil linha que permeia o permitido e o proibido e, nesse contexto, demonstram que é preciso conhecimentos apurados, pois, contraditoriamente, o que ameaça é, ao mesmo tempo, o que proporciona alegrias, promove festas e a quem se recorre quando se deseja usar a rua para as festas. De acordo com o relato de algumas

crianças, um dos seus maiores medos e de suas famílias é o Conselho Tutelar aparecer, principalmente durante as festas do final de semana.

#### 4.4 ANDANÇAS PELA CIDADE

Mapa 2 – Lugares da cidade de Vitória visitados pelas crianças



Fonte: Disponível em: “<https://maps.google.com.br>”.



#### 4.4.1 Passeio pela comunidade São Benedito

Foto 4 – Produção coletiva de Safira, Antônio e Sofia



Durante os nossos encontros que passaram a ocorrer aos sábados, desenhávamos, pintávamos e conversávamos (Foto 4) sobre os nossos interesses e por onde gostaríamos de circular na cidade. Falamos sobre alguns espaços que considerávamos interessantes e combinamos de iniciar as nossas andanças com um passeio por São Benedito. Dessa forma, mostrariam o seu bairro e sua geografia, que, a partir de suas experiências, o transformam em “lugares” com sentidos e significados próprios a cada um e ao grupo social a que pertencem, conforme discute Ferreira (2010). Assim, combinamos que o nosso primeiro passeio aconteceria no bairro São Benedito, no mês de janeiro.

Caminhar pelo bairro São Benedito e seus arredores exige conhecimento para além do geográfico, exige uma leitura das lutas e conflitos estabelecidos no território e entre os bairros vizinhos, pois os becos e escadarias dão acesso a vários bairros do



entorno. Assim, precisava de um adulto que conhecesse esses conflitos para nos guiar, pois, do contrário, poderia colocar as crianças em situação de risco. Ao buscar o apoio de pessoas moradoras da região, fui informada sobre o acirramento de conflitos, que não era explícito e dos riscos que significavam adentrar em determinados espaços. Dessa maneira, conversei com um morador para que me auxiliasse nesse passeio pelo bairro. Um grupo de nove crianças veio à escola para o nosso passeio.

Encontramo-nos em frente à escola. As crianças estavam agitadas e decidimos iniciar o percurso, conversando ao longo da caminhada. Na primeira sombra, paramos para conversar sobre o nosso passeio e explicar por que o havia proposto. Levei três máquinas fotográficas e combinei que iríamos revezando para fazermos os registros que considerássemos interessantes. Inicialmente, Jéssica não quis compor o grupo para tirarmos foto com todos juntos.

Jéssica afastou-se do grupo e ficou sozinha com uma carinha de mal humor. Aproximei-me dela para conversar, perguntei o que estava acontecendo e expliquei que ninguém iria tirar foto se ela não quisesse. Ela disse ainda com a cara fechada:

*– Mas eu não quero tirar foto nenhuma!*

Pesquisadora: Tá bom, você não precisa tirar fotos, só se você quiser, tá combinado?

Jéssica fez sinal com a cabeça que aceitava o combinado. Ao entregar as máquinas, ela foi a primeira a pedir para ficar com uma máquina e, depois disso, não queria mais largar.

As crianças estavam organizadas em grupos que ora se constituíam, ora se reorganizavam. Elas estavam interessadas em suas vistas e fotos. Júlia e Jéssica, ao tomar posse da máquina fotográfica, seguraram-na e guardaram. Elas não tiravam fotos. As crianças começaram a reclamar que elas não estavam tirando fotos e também não queriam emprestar a máquina ao colega. Foi preciso que mediássemos o uso da máquina para que as crianças pudessem tirar fotos do que lhes interessavam. Em alguns momentos, reuníamos o grupo para conversar e socializar as nossas percepções.

Reunimo-nos no meio do caminho. Em alguns momentos, aproveitávamos a sombra das árvores. Conversamos sobre o porquê estávamos fazendo aquele passeio e sobre a proposta de me apresentarem o seu bairro. No meio dessa roda de conversa, Cíntia comentou que era bom ter algo para fazer nas férias e falou, em tom de desabafo:

*– Estou doida para as aulas voltarem!*

Pesquisadora: Ah, é mesmo, Cíntia! Está com saudades da escola?

*Cíntia: Não, não eu não estou com saudade da escola!*

Pesquisadora: Como assim, Cíntia, você está com vontade que voltem as aulas, mas não está com saudade da escola?

*Cíntia: Não, não estou com saudade da escola! A escola é muito chata! Eu estou é cansada de ficar sem fazer nada. Não tem nada para a gente fazer. Faço nada o dia todo. Acordo, vejo televisão e durmo ...*

Pesquisadora: - Por que você acha a escola tão chata?

*Cíntia: Porque sim ...*

Assim, iniciamos uma conversa sobre como estavam as férias, e Cíntia voltou a falar de seu aborrecimento com esse período. As outras crianças concordaram com ela afirmando que não tinham nada para fazer ali, no bairro:

*Cíntia: Eu não tenho feito nada! Durmo até meio-dia, depois vejo televisão e depois volto a dormir.*

Pesquisadora: Mas você não brinca com seus amigos?

*Cíntia: Brincar de quê? Não tem nada para fazer e nem aonde ir. Minha mãe não deixa brincar na rua, porque é perigoso.*

*Júlia: Eu vou à praia!*

Pesquisadora: Você vai para a praia com quem, Júlia?

*Júlia: Com minha mãe.*

*Maria Izabel: Eu vou para o rock com minha mãe.*

Pesquisadora: E o que é que tem de interessante no rock, Maria Izabel?

*Maria Izabel: A gente come... tem música ...*

À medida que subíamos, descortinava-se pouco a pouco a cidade de Vitória, parte de Vila Velha e Serra ante os nossos olhos. Podíamos quase ver por inteiro os

contornos da Ilha pelo braço do mar. Parávamos em alguns pontos para observar os cenários que nos chamavam a atenção. Íamos admirando a beleza do cenário e compartilhando as nossas descobertas: Olha a Terceira Ponte. Lá está a Fábrica de Chocolates, o Monte do Mestre Álvaro, o Convento da Penha – que fica em outro município Vila Velha, – a nova Ponte da Passagem, do outro lado é a Universidade Federal do Espírito Santo, o manguezal, os bairros de Santa Marta, Joana D’Arc, Resistência, Início de São Pedro, Maruípe, a Praia de Camburi. As máquinas fotográficas foram se revezando nas mãos das crianças e às vezes eram criadas situações de conflitos e disputa pelo equipamento. As fotos apresentadas a seguir foram feitas pelas crianças (Fotos 5, 6, 7, e 8).

Foto 5 – Vista parcial da Terceira Ponte, ao fundo a cidade de Vila Velha/ES



Foto 6 – Ao fundo, Monte Mestre Álvaro, Serra/ES, à direita, vista parcial da orla de Camburi



Foto 7 – Vista parcial da comunidade Floresta e Jaburu





Foto 8 – Vista da nova Ponte da Passagem, do bairro Andorinhas, da Ufes e parte do manguezal



Para cada direção que olhávamos, descobríamos parte da cidade de Vitória e até dos nossos municípios vizinhos.

Ao olharmos para o cenário ali, ao nosso lado, Valmir nos chamou a atenção para o lugar onde ficava o barraco que rolou em decorrência das chuvas do mês de janeiro. Em dezembro, ainda no período das aulas, também havia desabado um barraco da família de uma aluna da escola. O guia agradecia a Deus por não ter ocorrido perda de vidas. Entretanto, mostrava as obras recentes com rampas e contenção de encostas que já estavam cedendo, deixando a rampa feita em cimento, suspensa, sem suporte. Falou em tom de denúncia: *“Eu mesmo já tentei embargar essa obra duas vezes. Olha como eles fazem a obra! Parece que querem mesmo que as escadas caiam e matem os pobres!”*.

Observamos, no percurso da caminhada, muitos trechos em obras, e Valmir nos explicou que as obras eram para o saneamento básico, estão preparando as ligações para o esgotamento sanitário. Ele afirmou: *“Isso é importante!”*.

Ao nos aproximarmos do topo do morro, área onde será implantado o Parque Municipal, a estrada ficou no meio de árvores (Foto 9), o que nos proporcionou um agradável frescor. Ao longo da estrada, muitos grupos de jovens estavam em rodas de conversas, alguns sentados no caminho. Logo que nos avistaram, olharam com

ar surpresa, levantaram-se, e Valmir se aproximou, parou para conversar com alguns deles sobre a nossa visita à área do parque. Muitos jovens eram conhecidos das crianças e elas apontavam:

– *Olha, tia, aquele ali é meu primo.*

– *Olha lá, aquele ali é meu tio.*

Foto 9 – Vista parcial da estrada de acesso ao futuro Parque Municipal do Bairro São Benedito



As crianças descobriram, por entre as folhas das árvores, teias de aranha. A princípio, ficaram com medo e fantasiaram que era uma aranha venenosa. Todos quiseram ver e nosso guia informou que não era uma aranha venenosa. Conversamos sobre alguns tipos de aranhas e animais que contêm venenos e sobre as diferenças do solo que fica protegido pelas matas, e falamos também sobre a forma como as árvores ajudam a segurar o solo, contribuindo para que não ocorram deslizamentos. Falamos ainda sobre a disposição de lixos em lugares indevidos mostrando como podem contribuir para provocar deslizamentos.

Ao nos aproximarmos do topo do Morro São Benedito, a vista se ampliou e uma vasta visão sobre a cidade de Vitória, parte da Serra e Vila Velha se abriu aos nossos olhos. “*Essa é a área onde será o parque, a rua de acesso já foi calçada, mas é bem estreita*”, nos informou Valmir. Falou que reivindicaram que fosse mais

larga para que possibilitasse a subida e descida simultaneamente em toda a sua extensão.

Foto 10 – Vista parcial da orla da Praia de Camburi



Foi difícil reunir as crianças para as conversas em grupos, pois estavam em seus pequenos grupos e queriam ficar em seus movimentos peculiares, ora em suas conversas, ora em suas poses imitando o universo adulto para fotos. Aquela vista não era nova para elas, mas as percepções de cada um eram novas para o outro. Assim, compartilhamos algumas perspectivas e pudemos identificar os bairros do entorno do São Benedito e também os que estavam mais distantes. A cidade se apresentava com suas belezas e contradições, ali, perto, os barracos e os casebres, lá ao longe, próximos da praia, avistávamos suntuosos prédios. Enquanto uma criança apontava um avião decolando do aeroporto de Vitória (Foto 10), outra criança disse, ao olhar para a Praia de Camburi e o seu entorno: *“Olha, lá só mora gente rica!”*.

Aproveitamos a base da torre para sentar e conversar sobre parte de nossas observações. As crianças pontuaram sobre a falta do que fazer no período de férias, sobre os sonhos em relação à Fábrica de Chocolates, sobre o avião e o aeroporto, algumas delas registraram que gostavam de ir à praia com suas famílias e que também gostavam de ir para o *rock* ali do bairro, mas que era muito legal quando

desciam para comer *pizza* lá embaixo, no Itararé. Algumas crianças já haviam feito esse percurso com a escola, mas disseram que sobre a cidade de Vitória não tinham estudado e tiveram dúvidas sobre o nome da cidade onde moravam. As que participam ou que participaram do Programa de “Educação Integral” disseram que já saíram para conhecer lugares interessantes da cidade e citaram: a <sup>7</sup>Escola da Ciência, Biologia e História, Escola da Ciência e Física e Praça da Ciência, passeios possibilitados pela escola, mas reclamaram da falta de opções e de lugares legais para as crianças, no bairro.

#### **4.4.2 Roda de conversas: planejando as nossas andanças...**

Vieram para o encontro Murilo, Maria Izabel, Paula, Vinícius, Mateus e Safira. João, uma criança de oito anos, foi para o projeto Escola Aberta e fez questão de participar do grupo, apesar de alguns protestos das crianças do nosso grupo que alegavam que ele não pertencia ao grupo de pesquisa.

Iniciamos o nosso encontro e, logo após, a coordenadora do Escola Aberta abriu a porta da sala e avisou que a sala de informática já estava disponível. Assim, Gabriel, Alex e Gustavo fizeram um movimento com o corpo como se quisessem ir e, ao mesmo tempo, seus corpos pesavam na cadeira entre o ficar e o ir para a *internet* jogar. Percebi a dúvida dos meninos e disse que poderiam ficar à vontade. Se quisessem poderiam ir para a informática. Eles, então, decidiram ir para a informática. João fez questão de permanecer, apesar de não fazer parte do grupo, e as meninas pediram que ele saísse, mas ele insistia que participava também do projeto e perguntou à pesquisadora:

– *Não é que eu também faço parte do grupo?*

Esclareci que o grupo foi organizado no ano anterior, que cada um levou uma folha para a mãe, o pai ou o responsável para assinar e que eu não tinha uma autorização de seus pais, mas que naquele dia ele poderia participar. João ficou por ali, participou ativamente, depois saía e voltava novamente, e o grupo pediu que

---

<sup>7</sup>A Escola da Ciência, Biologia e História, a Escola da Ciência e Física e a Praça da Ciência são espaços sociais da cidade de Vitória administrados pela Secretaria Municipal de Educação que tem como proposta o acesso e popularização da ciência sobretudo às crianças e jovens, em um contexto agradável e lúdico.



escolhesse, pois, a esta altura, várias crianças já olhavam e queriam entrar para matar suas curiosidades sobre o que estávamos fazendo. Nesse dia, ficamos sem acesso aos materiais, pois eu estava sem a chave do armário onde tinha guardado os materiais para os nossos encontros. Safira falou:

*– Espera aí, vou conseguir folha de chamex e lápis de cor.*

Sentamos em roda e, enquanto desenhavam, conversamos sobre as suas experiências na cidade.

Elas falaram sobre os lugares que gostam de Vitória e do que gostam de brincar:

*Safira: Eu gosto da Pedra da Cebola, do Parque Moscoso, Horto de Maruípe, da Praia ...*

*João: Eu gosto da Pedra da Cebola, Parque Moscoso, Horto de Maruípe, Praça da Ciência...*

Percebi que, em alguns momentos, eles estavam repetindo o que os colegas haviam falado, mas João trouxe um novo lugar que nenhum deles havia citado e, então, perguntei-lhe:

*– Já foi à Praça da Ciência, João? Com quem você foi?*

*João: Com a turma do Integral e foi muito legal...Tem um lugar que os cabelos da gente fica tudo assim, para cima.*

*Maria Izabel: Eu gosto de ir ao Shopping Vitória com a minha mãe e com meu pai. Gosto de lugar que tem um montão de brinquedos e gosto também das escadinhas que ficam subindo e descendo sozinhas.*

Pesquisadora: Da escada rolante, Maria Izabel?

*Maria Izabel: Isso!*

*Antônio: Eu gosto de brincar na quadra de bola e também no quintal de minha casa, de bola. Quando tem goiaba, eu gosto de subi no pé pra pegar goiaba e também gosto de subi no pé de cajá. Às vezes, a gente também joga bola no campinho, mas, outro dia, a gente tava jogando bola lá e aí chegaram os policiais e perguntaram o que a gente tava fazendo lá. Perguntaram se a gente não sabia que lá era perigoso e aí falaram que era para a gente ir embora para casa.*

Antônio disse que costumava ir sozinho ao Erlandes<sup>8</sup> para comprar arroz, feijão, costela, salsicha e ração para a sua cachorra que se chama Madona. Tentei localizar

---

<sup>8</sup> Nome do dono de um estabelecimento comercial local.

em que lugar ficava o Erlandes. Apesar de todos eles conhecerem, não consegui situar se ficava localizado no próprio bairro ou em bairro vizinho, pois, mesmo eles explicando que ficava lá embaixo isso não significava que era na parte baixa da cidade. Às vezes se referiam ao lá embaixo quando o lugar era localizado em região um pouco mais baixa que as suas casas.

Antônio falou ainda que às vezes ia à praia, às vezes viajava para São Mateus na casa do irmão e às vezes ia à casa da irmã, que fica em Cariacica.

Quando perguntei sobre os espaços que eles não conheciam e que gostariam de conhecer, evidenciaram que os lugares que falaram que gostavam da cidade de Vitória não necessariamente significava que eles conheciam por ter frequentado, mas, às vezes, porque ouviram falar e tinham em seus imaginários referências de que o lugar era muito legal.

Assim, fomos conversando sobre os lugares que gostariam de conhecer:

*Maria Izabel: Gostaria de conhecer a Pedra da Cebola.*

Safira concordara com Maria Izabel falando de sua curiosidade em conhecer a Pedra da Cebola. Depois completou:

*– Nunca fui ao cinema, nem ao Mc Donald's, nem na Fazenda Camping, na Fazendinha, ao Shopping Álvares Cabral e nem ao Yahoo.*

*João: Acho tudo legal na cidade, o shopping, o cinema, mas eu queria mesmo era conhecer a praia.*

Pesquisadora: Você nunca foi à praia João?

*João: Não.*

João tem oito anos e de seu bairro avista-se a praia, entretanto, apesar da distância física ser relativamente pequena, os espaços de diversão da cidade revelavam-se não ser assim tão acessíveis às crianças moradoras de São Benedito.

Ao conversarmos sobre o que não gostam na cidade, Safira pontuou:

*– Não gosto do tráfico de drogas... As pessoas, ao invés de trabalhar ficam bebendo. Também não gosto de ver as crianças na rua, ao invés de tá na escola...*

Safira falou também sobre as crianças que eram estupradas e disse que isso causava revolta nela. Às vezes ela queria ir atrás deles e relatou:

*– Um dia eu estava sentada perto do bar do João Paulo, na escada que desce para o beco, chegou uma menina com sangue escorrendo pelas pernas, a boca pocada. Aí eu falei: ‘Ah, meu Deus, de novo, não! Outra vez!’ Perguntei para a menina se ela tinha visto para onde eles tinham ido. Ela apontou por onde eles tinham descido. Aí eu perguntei onde ela morava e levei ela até a casa dela. A mãe dela e o pai, você precisava ver como eles ficaram!... O pai falou que ia contar pros ‘meninos’. A mãe dela ficou arrasada, você precisava ver, assim, na cara dela, a gente via... Os ‘meninos’ falaram que ia ajudar ele a pegar quem fez aquilo. Se pegar, tia, não sei não... Uma outra menina que foi estuprada, depois de alguns dias, os ‘meninos’ pegaram ele. Ele apareceu morto depois...*

*Antônio: Não gosto de briga.*

*Paula: Não gosto de ver as pessoas jogando fora os bebês!*

Pesquisadora: Onde você viu as pessoas jogando fora os bebês Paula?

*Paula: Eu vi na televisão. Outro dia eles mostraram bebês que foram jogados fora!*

Paula também foi uma criança que compôs o grupo em vários momentos no ano de 2012, apesar de não tê-la conhecido no ano anterior, quando ocorreu a formação do grupo. Tem oito anos e veio junto com a amiga, Maria Izabel, que tem dez anos e é sua vizinha.

*Maria Izabel: Não gosto daquelas pessoas que falam que trabalham, mas ficam fumando... Tem aqueles meninos que falam que vão para a escola e não vão, ficam na rua fumando. Não tem o Pedro? Que nem ele.*

Maria Izabel comentou que costuma descer com sua família para a igreja que fica localizada em Andorinhas e continuou contando sobre os hábitos de sua família.

*– Meu pai trabalha, sai às seis horas da manhã para trabalhar. Chega de noitão, toma banho e aí vai para a igreja. Não tem nem um tempinho para descansar. Eu também acordo às seis horas da manhã, tomo banho, troco de roupa, depois visto fralda na minha irmã, dô leitinho para ela, faço outro leitinho para ela levar para a escola. Minha mãe também sai para trabalhar de manhã e chega de tarde. Quando eu saio do Secri, eu pego a minha irmã na escola.*

Quando conversamos sobre o que conhecem e sabem sobre a cidade de Vitória e o que estudaram sobre a cidade na escola, somente Safira respondeu e disse que não estudou sobre a cidade na escola. Ao perguntar sobre o bairro, ela falou que fizeram um passeio pelo bairro e foram até à torre. No entanto, não quis conversar sobre o assunto e, assim, a prosa mudou de rumo.

Quando conversamos sobre as suas brincadeiras preferidas, apontaram o futebol, pique-pega, pique-esconde, de bonecas e fazer comidinhas. As meninas disseram que suas brincadeiras acontecem na maior parte das vezes em suas casas ou nos quintais das suas casas ou das colegas.

Em determinado momento, as crianças estavam desenhando e Safira virou-se para Maria Izabel e disse:

*– Sabia Maria Izabel, que a tia também fica triste?*

Maria Izabel olhou surpresa, como se me interrogasse.

*Safira: Não é, tia?*

Pesquisadora: Sim, é verdade, Safira.

*Safira: O que é que te deixa triste?*

Compreendi que Safira estava trazendo para a conversa o que leu na minha expressão no primeiro dia do encontro com o grupo, no sábado. A pergunta de Safira provocou muitos pensamentos, surpresa pela inversão dos papéis, pois agora era ela quem assumia o papel de entrevistadora e, assim, levei um tempo para responder:

Pesquisadora: Fico triste quando vejo alguma coisa que não gosto, mas que não consigo mudar. Fico triste em muitas situações... Quando preciso brigar com meus filhos....

Safira deu continuidade a conversa:

*– Eu fico triste quando meus pais brigam, eles brigam... Também fico triste quando eles me batem... Também quando vejo as crianças na rua usando drogas ao invés de ir para a escola.*

Cada fala de Safira sobre o que lhe trazia tristeza era carregada de um silêncio e, em seguida, continuava a fazer suas observações.

Maria Izabel participava da conversa olhando ora para Safira, ora para mim, com um ar entre surpresa e pensativa com a nossa conversa e pontuou:

*– Meus pais não me batem.*

Safira fazia referência ao nosso primeiro encontro marcado para o sábado. Saímos da escola e, atendendo a seu pedido, fomos até a sua casa. De sua casa, tínhamos uma bela e ampla vista sobre a cidade de Vitória, e ela me deu uma aula sobre o seu bairro e os bairros do entorno. Ao sair de sua casa, olhei para o beco onde ficava a sua casa e vi pessoas transitando: senhoras idosas, mulheres com crianças e fiquei pensando. Era a primeira vez que estava em um beco ali da comunidade São Benedito. Até então, aquele espaço era apenas mais um morro dentre tantos outros na cidade de Vitória. Era como se fosse uma representação fria de algo estranho que não me pertencia e, agora, Safira, com sua sensibilidade e afetividade, me incluía naquele espaço. Fiquei pensativa: O Morro São Benedito era um ponto cego. Só existia com as representações corriqueiras como: é o lugar do perigo e do perigoso. Ali, à minha frente, estavam pessoas que viviam em meio a tantas adversidades. Era possível perceber práticas de solidariedade entre aqueles moradores e me vi inserida nesse contexto.

Assim, por um momento, passou-me a lembrança desse dia em minha memória. Continuamos a conversa sobre o que nos deixava triste, e disse para elas que também ficava triste ao ver as crianças na rua usando drogas. Após um silêncio que pairou no espaço, começamos a falar sobre o que nos deixava felizes, quais as brincadeiras, onde brincavam e com quem brincavam. Assim, Maria Izabel discorreu:

*– Eu brinco no quintal da casa da minha amiga que mora perto de minha casa. Na minha casa tem uma árvore e passa um rio. A gente brinca de padaria, a gente brinca de fazer comidinha. É muito legal. Quando a minha mãe sai para trabalhar, a gente pega as coisas de casa para fazer comidinha... risos.*

Pesquisadora: Nossa, que legal, Maria Izabel! Passa um rio no quintal de sua casa?

*Maria Izabel: É, mas não é um rio... é um riozinho... (Foto 11).*

Pesquisadora: Ah sei! Um rio pequenininho!

*Maria Izabel: É, mas não é um rio... é só de vez em quando...*

Pesquisadora: Ah! É um riozinho que se forma de vez em quando, quando chove?

*Maria Izabel: É, acho que é isso!*

Pesquisadora: Ah, que interessante!

Foto 11 – Riozinho do quintal de Maria Izabel, foto tirada por Maria Izabel



*Safira: Eu brinco na varanda da minha casa. Eu gosto de brincar de pique-pega. Às vezes, eu brinco perto da minha casa, mas minha mãe e meu pai não deixa muito.*

Pesquisadora: No beco, perto de sua casa?

*Safira: É...*

Conversamos sobre os nossos próximos encontros e acordamos que, no próximo sábado, iríamos para o Parque Pedra da Cebola. Maria Izabel perguntou:

*– Precisa levar dinheiro?*

Pesquisadora: Não, Maria Izabel, não precisa levar dinheiro.

*Maria Izabel: Mas, e se a gente ficar com fome?*

Pesquisadora: Vou levar um lanche para nós.

Maria Izabel já tinha percebido que costumava levar frutas para o nosso lanche e perguntou:

*– Maçã?*

Pesquisadora: O que vocês acham?

*Maria Izabel: Eu gosto de todinho!*

Pesquisadora: Podemos levar todinho para beber, vocês também gostam?

Fiz a pergunta para as outras crianças que estavam na sala e elas responderam afirmativamente.

Pesquisadora: E o que vamos comer? Poderíamos levar sanduiche?

*Safira: Sanduiche, o que é isso?*

Pesquisadora: Pão com queijo, presunto...

Maria Izabel e Safira Falaram quase simultaneamente:

*– Eu não gosto de queijo!*

*Maria Izabel: Você podia fazer cachorro quente, mas com molho de carne moída no pão!*

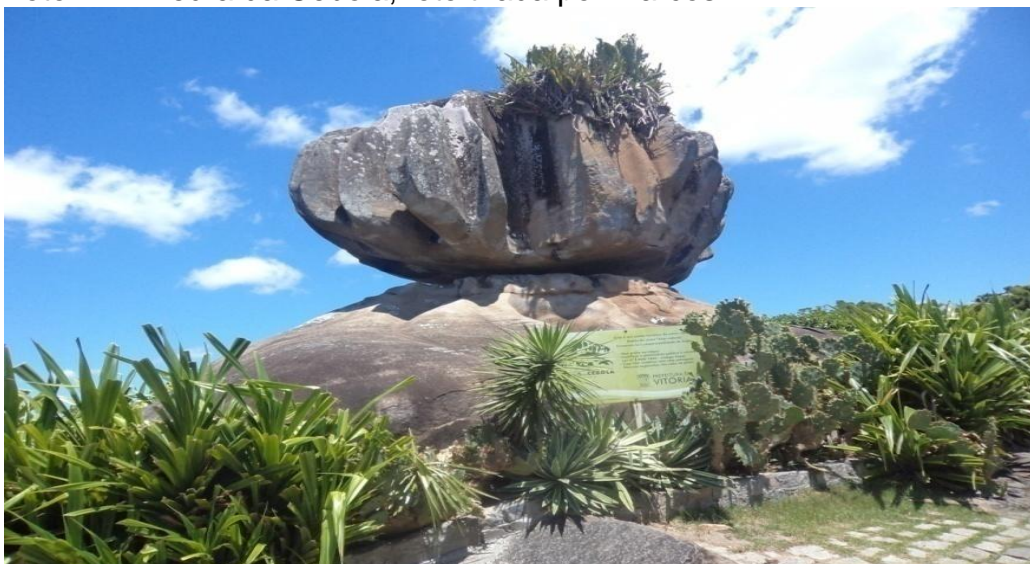
Pesquisadora: Acho uma boa ideia, vocês concordam?

As demais crianças concordaram.

Pesquisadora: Então, tá combinado, no próximo sábado, nós vamos ao Parque Pedra da Cebola. Vou levar todinho e cachorro-quente com molho de carne moída. Venho aqui para pegá-los às nove horas da manhã!

#### 4.4.3 Passeio ao parque Pedra da Cebola

Foto 12 – Pedra da Cebola, foto tirada por Marcos



Após preparar o lanche conforme havia combinado com as crianças, fiz o percurso como habitualmente costumava fazer. Fui de carro até o bairro Itararé, deixei o carro estacionado e me dirigi para o ponto de ônibus para subir para o bairro São Benedito. Aproximadamente às 8h5min já estava no ponto e percebi que, apesar de

passarem vários ônibus, uma senhora continuava sentada no banco. Desconfiei que estivéssemos aguardando a mesma linha, pois já tinham passado vários ônibus e ela permanecia ali. Iniciamos uma conversa e, reclamando da escassez de ônibus nos finais de semana, disse:

Nos finais de semana, eles reduzem ainda mais os ônibus, acho que cortam pela metade. Eles pensam que, no final de semana, a gente não precisa sair de casa, que a gente deve ficar preso dentro de casa (DIÁRIO DE CAMPO, 03-03-2011).

Somente após quase 40 minutos que estava no ponto, apareceu o ônibus. Sentei na cadeira ao lado da janela, logo atrás da roleta, com o vidro aberto para amenizar o calor. Descia um caminhão caçamba carregado de entulhos e lixo. O ônibus começou a andar bem próximo das casas para possibilitar a passagem do caminhão, pois, nesse ponto, não havia calçada. De repente, ouvi um barulho estranho que vinha em minha direção, pulei da cadeira e me coloquei de pé em uma atitude de reflexo. Ao pular da cadeira, entraram dois vergalhões pelo vidro da janela em que estava sentada. Os vergalhões estavam na janela de uma casa e, como não havia espaço entre a casa e a rua, os vergalhões arrastaram-se pela lateral do ônibus e entraram pela janela. Os passageiros ficaram revoltados e um deles comentou: *“Já pensou se fosse uma criança que estivesse sentada aí?”*.

Ao chegar à pracinha do ponto final, transcorria uma briga entre um senhor e um homem alto e magro que mal conseguia ficar em pé. Já havia visto esse homem outras vezes e sempre com aspecto de quem estava embriagado. A praça é pequena e, apesar da pressa para o encontro, permaneci dentro do ônibus. O senhor empurrou o homem e ele caiu sentado, levantou-se e pegou uma pedra grande para atirar, o outro, que aparentava estar mais sóbrio, passou a mão em um vergalhão e foi em direção ao senhor. Outros homens que estavam na praça e observavam a briga seguraram os dois impedindo que se machucassem. Já havia presenciado outros momentos de conflito ali na comunidade, mas era a primeira vez que via a intervenção de quem estava à volta para impedir uma briga. Aproveitei para descer rapidamente e apressar o passo para sair do campo do conflito e chegar à escola.

Ao chegar à escola, Safira veio correndo avisar que Maria Izabel estava em sua casa, que sua mãe iria descer para o trabalho de carro e ofereceu carona para



descermos. Circulei pela escola à procura das outras crianças, mas não encontrei. De certa forma, fiquei aliviada por não ter encontrado o João, pois não tinha autorização de seus pais para sair com ele e sabia da dificuldade em convencê-lo de que não poderia levá-lo. Marcos não havia participado do encontro passado, no entanto estava na rua em frente à escola e ficou me acompanhando e me seguindo com os olhos. Circulava à nossa volta. Percebi, no seu jeito calado e silencioso, o desejo de perguntar se poderia ir com a gente e, assim, falei com ele sobre o encontro no sábado anterior, perguntei onde morava, apontou-me a sua casa. Disse que poderia ir se quisesse e se a sua mãe deixasse. Ele foi à sua casa, trocou a camisa e voltou rapidamente pronto para sairmos.

Descemos com a mãe de Safira até o bairro Itararé. Ali pegamos o carro e fomos em direção ao parque. Ao passarmos em frente à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), eles perguntaram o que era aquilo, falei que era a Universidade e, quando passamos em frente ao Teatro, Safira e Marcos falaram que já haviam ido lá com suas famílias, em uma festa, não se lembravam muito bem, mas disseram que era uma festa do trabalho de alguém da família e já fazia muito tempo.

Perguntei a eles se sabiam o nome da cidade em que morávamos e Marcos disse que achava que era Espírito Santo, Maria Izabel concordou com Marcos e Safira falou que não, achava que era Vitória. Então voltamos a conversar sobre o estudo que estávamos fazendo sobre a cidade de Vitória e, por isso, iríamos circular por alguns lugares.

Safira perguntou que bairro era aquele em frente à Ufes, quando falei que era Jardim da Penha, ela afirmou:

*– Ah! é aí que a minha mãe falou que gente vai morar. Ainda bem que a gente vai mudar de lá. Eu tenho muito medo de morar lá. Minha mãe está estudando e meu pai também, eles vão fazer prova para ser policiais, mas isto é segredo, ninguém lá pode saber, senão os ‘meninos’ não vão gostar e é perigoso.*

Ao chegarmos ao parque, as crianças estavam empolgadas. Era a primeira vez que iam àquele lugar. Descemos e começamos a caminhar. Eles estavam curiosos e queriam saber se ali tinha parquinho. Sugeriu que fôssemos até a fazendinha, mas, ao chegarmos lá, havia poucos animais, entretanto ficaram encantados com cada animal que viam. Safira, apesar de se entusiasmar, tinha medo de passar perto do

mato e ter uma cobra. Ficou com medo das galinhas garnisé e d'angola que correrem atrás dela. Quando viram o pavão, curiosos queriam saber que bicho era aquele. Ficaram surpresos com as tartaruguinhas no lago, os gansos, tudo parecia ser novidade. Estávamos com máquina fotográfica, mas, inicialmente somente, Safira estava interessada em fotografar.

Ao voltarmos da fazendinha, caminhamos em direção ao parquinho, Safira reclamou que estava com fome, pois não havia tomado café da manhã. Marcos e Maria Izabel também concordaram e disseram que estavam com fome. Dessa forma, decidimos parar para lanchar. Maria Izabel perguntou se havia levado alguma coisa para forrar o chão. Sugeri que fizéssemos como em um piquenique, e Safira deu a ideia para que abríssimos a toalha toda para sentarmos em cima da toalha e assim fizemos. Eles ajudaram a tirar o lanche para arrumar em cima da toalha. Quando começamos a comer, Safira perguntou se tinha colocado azeitona e, ao afirmar que havia colocado um pouquinho, ela falou que não gostava muito e começou a retirar alguns pedacinhos que estava em seu lanche. Marcos comentou:

*– Quem gosta muito de azeitona lá em casa é meu irmão. Meu pai, quando compra azeitona, ele esconde.*

*Safira: O quarto do Marcos é lindo. É todo pintado de azul e branco, parece um arco-íris. O pai dele falou que vai pintar o meu quarto igual ao dele, só que rosa.*

*Marcos: Meu pai trabalha construindo casa, mas a minha mãe fala pra ele que ele não ganha nada, nem um centavo...*

*Maria Izabel: O meu pai também trabalha construindo casa, lá em casa tem comida, não falta nada. O meu pai trabalha... a minha mãe trabalha...*

*Marcos: A minha mãe tá procurando trabalho, mas ela ainda não conseguiu.*

*Safira: A casa do Marcos é linda! Você precisa ver!*

*Marcos: A minha casa era pequenininha, não cabia nem a gente direito. O meu pai cavou e aumentou a casa e agora eu tenho um quarto!*

Pesquisadora: Que legal, Marcos, você tem um quarto só para você?

*Marcos: Não, eu tenho um quarto com meu irmão de seis anos e o outro maior.*

Pesquisadora: Ah, sim!

*Marcos: Antes a minha casa só tinha um lugar que dormia todo mundo e uma cozinha pequenininha! O banheiro era fora da casa. Agora a gente tem um quarto pra gente e outro para o meu pai e minha mãe e ainda temos um banheiro, não precisa mais sair de casa para ir ao banheiro.*

Pesquisadora: Que legal, Marcos!

Pesquisadora: Quero falar para vocês sobre os nossos encontros, o que cada um de vocês falar e for pedido segredo, a gente poderia combinar de respeitar o pedido. Se vocês estão pedindo é porque é importante. Vocês concordam? Quando eu estiver escrevendo a pesquisa, vou falar de nossos passeios, de nossas conversas, mas acho que poderíamos combinar de cada um escolher um nome e, assim, na hora que estiver escrevendo sobre os nossos encontros, ao invés de usar o nome de verdade de vocês, usaria o nome que vocês escolhessem. O que vocês acham disso?

Antes de falar o que achavam sobre o assunto, já começaram a discutir sobre os nomes que gostariam de serem conhecidos, em uma atitude de que já concordaram. E, assim, eles escolheram os nomes com os quais gostariam de serem conhecidos.

Começamos uma conversa sobre os lugares que conheciam da cidade. Fizeram referência ao passeio do ano anterior pelo bairro e às saídas que faziam com o Programa de Educação Integral.<sup>9</sup> Ao conversarmos sobre a escola, Marcos falou:

*– Eu gosto da escola, mas não gosto dos professores!*

*Maria Izabel: É mesmo!*

Safira olhou pensativa, interrogando Marcos e afirmou:

*Safira: É..., mas eu gostava da professora do ano passado, ela era legal!*

Pesquisadora: Em que ela era legal, Safira?

*Safira: Ela era boazinha!*

Pesquisadora: Como assim?

*Safira: Ela não gritava com a gente.*

Pesquisadora: Ah! Entendi.

*Marcos: Eu gosto das aulas de Matemática e Educação Física...*

Pesquisadora: Ah que interessante! Você gosta de Matemática?

*Marcos: Não! Eu não gosto de matemática, eu gosto é de informática e Educação Física.*

---

<sup>9</sup> “Educação Integral é um Programa de Governo voltado para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua proposta pedagógica visa à permanência do aluno na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais [...]” ( www.vitoria.es.gov.br).

Terminamos o lanche e eles estavam ansiosos para brincar. Fomos até o parquinho próximo ao lago, eles olharam os brinquedos e um sorriso se abriu, entretanto, inicialmente, permaneceram parados olhando. Safira exclamou:

– *Nossa, quanta gente!...*

Pesquisadora: Então, vocês querem brincar?

*Safira: Nossa! Eu tenho vergonha... você não tem não?*

Pesquisadora: já tive, mas agora não tenho mais.

Olharam para o lago que ficava em frente ao parquinho e quiseram ir até lá. Marcos ficou admirado com as tartaruguinhas e quis fotografar. Riam e se divertiam com as tartarugas que às vezes só colocavam a cabecinha para fora, outras se esticavam em cima das pedras que compunham o lago (Foto 13).

Foto 13 – Detalhe do lago do parque Pedra da Cebola, foto tirada por Marcos



*Maria Izabel: Eu pensei que fosse encontrar aqui um monte de cebolinhas e por isso que o parque se chamava Pedra da Cebola. Não vi nem uma cebolinha até agora!*

Pesquisadora: Aqui tem uma pedra que parece uma cebola, por isso tem esse nome. Depois nós vamos lá.

Maria Izabel descobriu, debaixo de um arbusto, uma família de patos descansando (Foto 14) e, admirada, fotografou:

Foto 14 – Detalhe do parque Pedra da Cebola, foto tirada por Maria Izabel



Decidiram ir ao parquinho, mas o que ficava embaixo, próximo à fazendinha, pois, perceberam que nesse havia menos crianças. Brincaram nos balanços e entoaram gritos em coro à medida que se balançavam e gargalhavam (Fotos 15, 16). Ora o Marcos, ora Maria Izabel e ora a Safira iniciavam:

*Marcos, Safira e Maria Izabel: Uou, uou, uou, uouu, uuouuuouuuuu!*

Inventavam movimentos e formas diferenciadas de usufruir do balanço, ora em pé, ora deitado de costas. E o que um fazia, o outro tentava imitar. Quando ficaram de pé em cima do balanço, tentaram se equilibrar e se darem as mãos. Eles se entendiam e havia cumplicidade entre eles. Quando uma criança se aproximou para puxar conversa e entrar na brincadeira, Marcos foi cordial, respondeu ao que a criança lhe perguntou, mas não quis estabelecer maiores vínculos. Apesar de ser o único menino, isso não representou impedimento para nenhuma brincadeira que ele ou as meninas propunham. Safira entrou no túnel e explorou o brinquedo, escondendo e aparecendo.



Foto 15 – Invenções no balanço do parque Foto 16 – Balançando e cantando



Depois de um tempo já familiarizados com aqueles brinquedos, quiseram subir para o outro parquinho maior, com outros brinquedos. A vergonha pareceu que tinha desaparecido, pois exploraram os brinquedos com desenvoltura. Era a primeira vez que via Marcos tão à vontade, gargalhando e inventando-se nos brinquedos. Subiu no brinquedo “troca-braço” e, depois de um tempo, conseguiu chegar ao final sem cair. Comemorávamos e torcíamos também quando as meninas tentavam (Foto 17).

Foto 17 – Brincadeiras no Parque Pedra da Cebola



Os três ficaram surpresos ao verem a pedra da cebola que deu o nome ao parque. Maria Izabel, ao olhar para a pedra, colocou a mão na boca como se segurasse o riso e exclamou:

– Nossa, eu pensei que tivesse um monte de cebolinhas!

Foto 18 – Pedra da Cebola, foto tirada por Marcos



Foto 19 – Detalhe da paisagem, foto tirada por Marcos



Marcos quis fotografar a Pedra da Cebola (Foto 18 e 19) e depois as outras pedras que estavam à volta. Perguntei se achava as pedras bonitas, e ele respondeu-me afirmativamente. Então disse a ele que também tinha admiração pelas pedras.

As crianças descobriram algumas árvores carregadas de frutas e quiseram saber o que era. Falei que era um pé de araçá, parecia um pouco com a goiaba. Quiseram experimentar e não queriam mais parar de colher e comer araçás e depois descobriram os pés de pitangas.

Preparamos-nos para ir embora e, assim, fomos de carro até o bairro Itararé. Deixei o carro e fomos para o ponto esperar o ônibus São Benedito. No ponto, o sol estava escaldante, dividíamos o pequeno espaço de sombra com várias pessoas. Saíam uns e chegavam outros e nada do nosso ônibus. Mesmo na sombra, o calor era grande. As crianças inventavam brincadeiras: soco-soco, bate-bate, soco-bate, soco-vira... e assim o tempo passava. Depois Maria Izabel teve uma ideia:

*– A gente podia ir na piscina na casa da Célia!*

*Safira: Eu nunca fui lá, não sei onde fica.*

*Marcos: Eu não posso, não tenho dinheiro.*

*Maria Izabel: É só dois reais, pede à sua mãe!*

*Marcos: A minha mãe não tem dinheiro nem para comprar as coisas pra dentro de casa.*

Pesquisadora: Que lugar é esse, Maria Izabel?

*Maria Izabel: É a casa da Célia. Lá tem uma piscina que a gente paga e pode ficar um tempão brincando.*

Pesquisadora: Olha só, vamos combinar uma coisa: primeiro vocês vão para a casa, para pedir à mãe de vocês, se ela deixar vocês vão, está certo?

Voltaram a questionar por que não subíamos de carro. Expliquei que tinha medo de dirigir naquelas ladeiras em curvas acentuadas. Sugeriram, então, que subíssemos a pé ou de táxi. Depois de reclamarem, pareciam esquecer por um momento da espera exaustiva e começavam outra brincadeira. Dessa vez foi Marcos que começou a falar, e as meninas caíam na gargalhada e depois repetiam juntos:

*– Óiaa, óia a reio e a coxa! óiaa, óia a reio e a coxa! Quem vai querê?!*

Cheguei mais perto para tentar compreender aquela conversação que era própria deles e não consegui, até que o Marcos me explicou:

*– É que lá, no São Benedito, tem um homem que passa vendendo rede e colcha e ele grita assim: Óia, óia a reio e coxa, quem vai querer!*

Rimos juntos e nada de o ônibus chegar. Lembrei-me da senhora que reclamara: “Acho que eles pensam que a gente não precisa sair de casa no final de semana”.



Por fim, desistimos do ônibus, aceitei a ideia dos meninos e fomos até o supermercado para pegar um táxi. Acertamos de nos encontrar no próximo sábado, na escola, às dez horas para combinarmos a nossa próxima saída.

#### 4.4.4 Passeio ao parque Horto Municipal de Maruípe

A enorme espera no ponto de ônibus e depois um engarrafamento inesperado em um longo trecho da Avenida Nossa Senhora da Penha contribuíram para que eu chegasse atrasada à escola. Ao chegar próximo à escola, ouvi uma voz de criança gritando o meu nome e, ao olhar, vi Sofia que foi logo falando:

– *Você demorou muito, já estava de raiva!*

Pesquisadora: Como, Sofia?

*Sofia: É, eu já estava de muita raiva! Pensei que você não viesse mais.*

Pesquisadora: O ônibus demorou muito e, além disso, para completar, peguei um trânsito grande na Avenida Reta da Penha. Eu também fiquei de raiva, sabia? Bom, agora não precisamos ficar mais de raiva, tá bom?

Falei com um tom de brincadeira, imitando o palavreado usado por Sofia, pois era a primeira vez que ouvia essa expressão.

Estavam me esperando Sofia, Maria Izabel e Marcos. Olhei no relógio e eram dez horas, então sugeri:

– *Olha, hoje nós vamos conversar aqui na escola e planejamos o nosso passeio para o próximo sábado. O que vocês acham?*

Olhei para eles e vi uma carinha de decepção. Argumentaram:

*Sofia: Ah, não! Vamos sair. Vamos hoje no Horto de Maruípe!*

*Marcos: É, é pertinho e a gente pode descer o morro a pé que é mais rápido do que esperar o ônibus.*

*Maria Izabel: É mesmo, vamos!*

Olhando para a expressão deles e a expectativa da espera, ponderei que poderíamos fazer um rápido passeio ao parque Horto de Maruípe.

Pesquisadora: Então vamos, mas hoje não vamos demorar. Vai ser um passeio mais rapidinho e vocês aproveitam para me apresentar o bairro de vocês, enquanto a gente desce. Combinado?

Enquanto descíamos, iam me apresentando a lojinha de frutas e verduras. Marcos me apresentou a casa onde a mãe dele o leva para cortar o cabelo. Disse para eles da dificuldade que tinha para localizar onde terminava o bairro São Benedito, onde iniciava o Itararé e onde começava o bairro da Penha. Todos estavam atentos às placas com os nomes das ruas e bairro, mas o Marcos ia um pouco à frente para trazer a informação mais rápido. Percebi que esses limites não eram fáceis de serem identificados também para eles, mas observei que era um desafio e, assim, faziam um esforço para compreender esses limites, para me situar. Maria Izabel disse que ia até lá embaixo para fazer compras para sua mãe e às vezes descia com sua irmã menor. Sofia e Marcos só fizeram referência em descer sozinhos na área do entorno do São Benedito.

Ao chegar à altura do monumento em cimento colocado em homenagem aos primeiros moradores do bairro São Benedito, paramos e lemos:

*“Altar Pátrio- Homenagem aos fundadores que lutaram e sofreram 1968 a 1970.”*

Perguntei se conheciam o significado daquele monumento e Maria Izabel, Marcos e Sofia disseram que não sabiam o que representava e que nunca haviam observado aquela placa, então conversamos sobre o estudo que eu estava fazendo e expliquei que havia lido sobre o início do processo de ocupação do Morro São Benedito. Muitas famílias que vieram do interior do Estado e de outras localidades, que estavam sem lugar para morar, viram uma possibilidade nessas regiões de morros. Esses novos moradores começaram a ocupar essas regiões, mas ocorreram muitos conflitos. Eles contaram com o apoio de um sargento chamado Carioca, que ajudou a demarcar os lotes e organizar o processo de ocupação. Tudo isso era feito de forma escondida, pois havia perseguição por parte dos policiais que, às vezes, derrubavam os barracos construídos durante a noite. Foram muitas lutas.

Ficamos olhando a placa por alguns instantes e depois continuamos a nossa caminhada em direção ao Horto. Ao olhar a vitrine de uma loja, Sofia disse:

– *A gente podia ir passear no Shopping, não é?*

Pesquisadora: *Você gosta de ir ao shopping, Sofia?*

*Sofia: Sim, e você gosta?*

Pesquisadora: Não muito, só às vezes.

Pesquisadora: E você, Marcos, gosta de ir ao *Shopping*?

*Marcos: Não muito também, a gente fica só olhando um monte de coisas, não tem dinheiro para comprar, o que a gente vai fazer lá, só ficar olhando?*

*Sofia: Eu vou olhando assim na vitrine e vou falando: um dia eu vou comprar isso, isso, isso... e vou apontando tudo o quero comprar.*

*Maria Izabel: Eu gosto de ficar subindo e descendo nas escadas...*

*Marcos: Acho muito chato, vamos pra um lugar que tem brinquedos pra gente brincar, acho melhor...*

*Maria Izabel: É mesmo, a gente podia ir no Parque Moscoso!*

*Sofia: É mesmo.*

Ao chegarmos ao parque, observamos que uma parte dele estava cercada para obras. Subimos para o parquinho que fica localizado na parte alta. Havia poucas crianças no espaço. Brincaram e exploraram os balanços e depois começaram a explorar as pedras que estavam à volta. Tive receio de que se machucassem e nos sentamos em uma pedra um pouco mais baixa. Propus que Sofia e Maria Izabel mostrassem as fotos que tinham feito para a gente. Assim elas ligaram a máquina e foram mostrando os lugares em que brincam, os seus brinquedos e brincadeiras. As fotos mostravam que os seus espaços de brincadeiras eram dentro de casa ou no quintal, com os seus riosinhos imaginários. Fotografaram o gato de estimação e um cachorro que também faziam parte de suas brincadeiras. Sofia, ao olhar a foto do irmão de Maria Izabel com os braços cruzados, como se estivesse com armas, comentou:

*– Eu e Maria Izabel não gostamos de nossos irmãos!*

Pesquisadora: Mas por que vocês não gostam dos irmãos?

*Sofia: Eles são muito chatos.*

Pesquisadora: Como assim?

*Maria Izabel: É que eles se acham...*

Por outro lado, elas se fotografaram mostrando as suas redes de amizades, suas invenções, traduzindo suas alegrias em suas brincadeiras nos espaços de suas casas e entorno. Mostraram a vista da cidade a partir de suas casas e dessa forma,

revelaram algumas perspectivas: Ponte da Passagem, o manguezal, a Ufes e Monte do Mestre Álvaro (Fotos 20 a 24).

Foto 20 – Modos de brincar



Foto 21 – Brincadeiras de Maria Isabel e Sofia



Foto 22 – Detalhe de São Benedito, foto tirada por Maria Izabel



Foto 23 – Irmão de Maria Izabel



Foto 24 – Vista de Vitória, foto tirada por Sofia



Depois retornamos à conversa sobre a escola:

*Pesquisadora: O Marcos e a Maria Izabel me falaram no outro dia que gostavam da escola, mas que não gostavam quando os professores brigavam e falavam alto. Não foi isso, Maria Izabel e Marcos?*

*Marcos: É, eu gosto da escola, gosto de ir para a informática, gosto também das aulas de Educação Física, mas não gosto dos professores ficarem brigando com a gente toda hora, a gente não pode fazer nada, nem falar nada.*

*Sofia: É mesmo, outro dia eu tava falando uma coisa importante para a Maria Izabel, e a tia me deu o maior brigueiro...*

Maria Izabel e Sofia iam comentando sobre suas experiências na escola, e Marcos ia concordando, depois comentou com uma expressão brava:

*– Eu não gosto também do banheiro!*

*Sofia e Maria Izabel: É mesmo, é feio!*

*Pesquisadora: Como assim, o que é feio?*

*Marcos: Tá sempre sujo!*

*Maria Izabel e Sofia: É mesmo!*

*Maria Izabel: É pequeno...*

*Sofia: O banheiro dos professores é que é bonito, mas a gente não pode entrar...*

Pesquisadora: E o que é que tem de bonito no banheiro dos professores?

*Maria Izabel: Eu já olhei da porta, e ele é todo bonito. Tem espelho grande, é bonito!*

Pesquisadora: O banheiro de vocês não tem espelho?

*Responderam quase simultaneamente:*

*– Não!!!*

*Sofia: No banheiro dos professores, tem também aquele negócio que a gente aperta assim... e sai um negócio para lavar as mãos.*

Pesquisadora: Sabonete líquido?

*Sofia: Sim.*

*Maria Izabel e Marcos: É mesmo!*

Marcos ficava com uma expressão de aborrecido ao falar do banheiro e comentou:

*– Eu nem gosto de usar o banheiro!*

Pesquisadora: E como você faz, quando está com vontade?

*Marcos: Seguro para fazer em casa, só faço xixi quando estou bem apertado. Acho que a descarga está com defeito. Tá sempre sujo!*

Descemos e exploramos os outros ambientes do parque, inclusive os equipamentos para os idosos. Chamei para ir embora e eles resistiam, e Marcos iniciou uma conversa:

*– Esse parque é perigoso. Sabia que outro dia mataram uma pessoa aqui? O meu tio tava aqui e ele falou que foi embora correndo.*

*Maria Izabel: É mesmo, aqui é perigoso, dizem que as pessoas vêm pra cá pra usar drogas.*

*Sofia: Que porcaria esse negócio de droga, podia acabar com isso!*

Pesquisadora: É mesmo, eu também concordo com você!

*Marco: O meu tio tomou balinha outro dia e ele ficou muito doido, ele batia a cabeça na parede e disse que queria morrer, depois começou a pular e dançar sem parar.*

No meio dessa conversa Sofia propôs:

*– Acho melhor mesmo a gente ir embora.*



Já estava acertado que a máquina fotográfica ficaria com Marcos para ele fazer os seus registros. Assim, após colocar novas pilhas, a máquina foi entregue a Marcos.

Combinamos que iríamos subir de táxi, pois já estávamos cansados para ir a pé e o ônibus demorava muito. Ao chegar ao pátio do supermercado, Marcos olhou para os taxistas e falou em tom de denúncia:

*– Outro dia o meu pai estava aqui e foi pegar um táxi e os motoristas ficaram empurrando um para o outro, ninguém queria levar o meu pai com as compras!*

Pesquisadora: É mesmo Marcos, isso é muito chato, é preconceito! Vamos ver como vai ser hoje.

Fiquei com receio de que também demonstrassem má vontade para nos levar e observei que a cada dia cobravam um preço diferente, pois não ligavam o taxímetro. Parecia existir um acordo sobre o valor mínimo a ser cobrado. Um dia peguei um táxi lá no alto do São Benedito, e o motorista disse que me levaria por um valor mais baixo, mas que não deveria falar para ninguém, pois os colegas não poderiam saber.

#### **4.4.5 Passeio à Praça dos Desejos**

Ao chegar à escola, Safira apareceu na rua e me gritou chamando para ir à sua casa. Ela parecia que tinha acabado de acordar. A sua prima Lúcia estava em sua companhia. Pedi a Safira para se aprontar para sairmos para o nosso passeio. Lúcia nos olhou e pediu para ir com a gente. Pensei que, além de não ter autorização de sua família, havia um quantitativo determinado de crianças que estava previsto para ir a esse passeio, de forma que a nossa saída estava organizada em um carro pequeno. Lúcia argumentou, não aceitou as explicações que não poderia sair com ela sem a autorização dos pais. Insistiu e arrumou uma forma de me convencer a ir à sua casa para falar com a sua mãe. Assim me vi em um beco sem saída e fui até a sua casa para falar com sua mãe. Enquanto adentrávamos pelo beco, percebia aquele lugar sob uma nova perspectiva. Descobri que os dois becos que iniciavam na rua em frente à escola se encontravam ali, mais abaixo, e transformavam em um único beco, talvez mais à frente se bifurcasse novamente. Era a geografia dos becos. Safira parou de repente e disse que tinha medo de ir até lá. Dessa forma, fui com Lúcia até a sua casa e, quando chamou a sua mãe, apareceu uma senhora e algumas crianças, depois mais outra senhora e dois homens. As duas meninas



olharam para mim e me reconheceram e eu também a elas. Eram do grupo de crianças que inicialmente participaram do projeto. Não tiveram dúvidas quando ouviram Lúcia pedir para ir ao passeio, já disseram: “*Nós também vamos!*”.

Pesquisadora: Mas sua mãe não está sabendo!

*Cristal: Aqui ela, ela deixa a gente ir!*

Olhei para a senhora que Cristal apontara e ela balançou a cabeça em sinal de autorização, o pai também já estava ali e reafirmou a resposta da mãe. A essa altura, estava a família de Lúcia, a de Cristal e também a de Jade. Falei do projeto que estava desenvolvendo junto com as crianças e tanto o pai quanto a mãe autorizaram a ida de Lúcia, Cristal e Jade.

Por um momento, olhei em volta e fiquei com receio de que aparecessem mais crianças conhecidas por ali, pois já não teria como levá-las.

Dessa forma, saímos para o passeio e caminhamos para o ponto final do ônibus com Cristal, Jade, Safira, Lúcia, Maria Izabel e Marcos. Lá embaixo pegaríamos o carro, pois não tinha coragem de dirigir naquelas curvas em ladeira. Chegando ao ponto de ônibus, Cristal disse:

*– Não precisa você pagar a minha passagem, eu vou pular a roleta!*

*Marcos: A minha também não precisa pagar!*

*Maria Izabel, Jade, Safira: Nem a minha, vou pular a roleta!*

Pesquisadora: Não, nada disso! Eu vou pagar a passagem de vocês!

*Cristal, Safira, Maria Izabel, Marcos, Lúcia, Jade: Não, não precisa gastar o seu dinheiro, nós vamos pular a roleta!*

Fiquei assustada, pois todos eles falaram que iriam pular a roleta e não estavam dispostos a me ouvir, assim eu me tornava cúmplice desse ato. Insisti e busquei argumentações, entretanto percebi que não adiantaria, pois eles estavam decididos. Quando o ônibus, que estava parado no ponto final, abriu a porta, eles foram os primeiros a entrar e, em fila, um atrás do outro, foram pulando a roleta. Por um momento fiquei perplexa, não havia o que fazer. Esse era o hábito deles, crianças, jovens e grande parte dos adultos. Preferi não voltar a conversar com eles sobre esse assunto, pois, diante dos costumes já enraizados naquela comunidade, pagar

ou não pagar a passagem para aquelas crianças seria uma discussão maior, inclusive sobre os processos de exclusão a que estavam submetidas.

Descemos do ônibus no bairro Itararé e pegamos o carro para irmos ao nosso destino: Parque Moscoso. Ao chegarmos ao centro de Vitória, estacionei o carro próximo ao supermercado e fomos caminhando para o Parque Moscoso. Sabia que o parque tinha ficado fechado no mês de janeiro para pequenos reparos e reforma e por isso não pairava a menor dúvida de que estaria aberto. Depois de ir ao supermercado comprar nosso lanche, sob os olhares curiosos tanto dos funcionários, quanto dos clientes do supermercado, que nos observavam enquanto discutíamos sobre o nosso lanche, caminhamos pelas calçadas, procurando as faixas para atravessarmos.

A cidade estava em obras em vários pontos para a construção da rede de saneamento básico. Passamos por alguns idosos tomando sol, e outros idosos e alguns jovens, àquela altura da manhã, já estavam embriagados. Os idosos e os bêbados, à medida que passávamos, cumprimentavam-nos com um largo: “*Bom-dia, crianças!*” ou: “*Bom-dia, professora!*” e ora com simplesmente: “*Bom-dia*”. Percebi uma diferença significativa na atitude daquelas pessoas que frequentavam o centro da cidade e, mais especificamente, o entorno do Parque Moscoso. Pensei, nas definições dos estudiosos das cidades que diziam que a cidade é muito mais do que suas construções, seu corpo de instituições públicas e privadas; a cidade é formada pelas práticas, gestos e atitudes das pessoas, pelos seus hábitos, seus cheiros e seus sabores. Senti-me orgulhosa de ser professora pesquisadora na cidade de Vitória e orgulhosa das crianças que estavam ali comigo. Acho que nos sentimos pertencentes nativos daquele espaço que nos era comum.

Ao chegarmos ao portão para entrar no parque, fomos informados, pelo agente de segurança, que o parque estava fechado para reformas: “*Mas como assim, não ficou fechado para reformas no início do ano, em janeiro? De novo? E aí para onde vamos?*”.

O agente explicou que agora as obras eram para o saneamento básico.

Pesquisadora: Será que a Escola da Ciência e Física está aberta? Vamos até lá?

As crianças reclamaram, não quiseram, pois já conheciam a Escola da Ciência e Física, tinham ido com o Programa Educação Integral e expressaram:

*– Nós queremos brincar em uma praça com brinquedos! Nós já fomos à Escola da Ciência e Física!*

Compreendi que aquele era um importante espaço de aprendizagem e conhecimentos, mas, no entanto, o que as crianças queriam naquele momento era brincar em um local aberto com brinquedos, queriam inventar suas próprias brincadeiras.

Enquanto caminhávamos pelo centro em direção ao carro, conversamos sobre as suas percepções sobre a cidade. Chamei a atenção para o lugar, as pessoas, as calçadas, os buracos por causa das obras. Ainda assim, eles disseram que achavam a cidade “linda”, “toda linda”. Questionei a mim mesma se a resposta deles estava relacionada com a satisfação de estar passeando ou porque estavam fazendo comparações com as suas vivências, pois, em seu bairro, só havia calçadas bem estreitas e em alguns pontos obstruídas por entulhos e lixo.

Pegamos, então, o carro para ir em busca de uma praça com parque. Entramos no carro, não sem conflitos e discussões sobre quem iria à frente, quem iria à janela. Após tudo acertado, ficou combinado que Marcos iria à frente, pois acabara de completar dez anos, e o cinto não pegava no pescoço, então ele já podia sentar na frente. No percurso, as crianças sentadas atrás conversavam e gargalhavam, todas ao mesmo tempo, mas se entendiam. Ao passarmos pela Avenida Getúlio Vargas, tentei chamar a atenção para o Porto de Vitória, mas não me ouviram. Entretanto, olharam para o lado oposto e comentaram: “*Olha ali é o Palácio Anchieta, não é? Nós fomos lá com a turma do Integral!*”, Safira comentou:

*– É aí o Palácio? Ah, então é aí que morava o rei e a rainha.*

Pesquisadora: Como assim, Safira?

*Safira: Não é ali o palácio do rei e da rainha?*

Pesquisadora: Safira, aquela construção é mesmo um Palácio, o Palácio Anchieta, foi construído pelos jesuítas há muito tempo e é ali que atualmente o governador do Estado do Espírito Santo trabalha.

*Safira: Ah!...*

Acho que Safira ficou um pouco decepcionada. No movimento próprio de um carro cheio de crianças, não voltamos a conversar sobre o assunto, mas pareceu-me que ela associou o Palácio Anchieta às histórias de contos de fadas que já ouvira.

Marcos estava sentado na frente, com seu jeito reservado, quieto, quase não falava, só observava. De repente, ele apontou para o outro lado do mar e perguntou:

*– O que é aquilo ali, é a cadeia?*

Pesquisadora: Sim, Marcos, ali é a cadeia.

Algumas crianças que estavam sentadas atrás me chamaram a atenção e queriam falar algo, então pedi que esperassem um pouquinho, pois estava conversando com Marcos e queria ouvi-lo. As crianças também pararam a algazarra para ouvi-lo. Marcos falava baixinho, sua voz era quase um sussurro e, portanto, precisava de atenção para compreendê-lo.

*Marcos: Eu já fui lá...*

Pesquisadora: Você já foi à cadeia?

*Marcos: Sim, eu já fui várias vezes...*

Após comentar que já tinha ido à cadeia, Marcos ficou em silêncio.

Pesquisadora: Você foi à cadeia com quem Marcos?

*Marcos: Com minha mãe...*

Pesquisadora: Ah, entendi...

*Marcos: Eu era pequeno... Meu pai estava preso lá... Eu ia sempre lá, todo dia... Meu pai gosta de desenhar e de pintar e ele fazia desenhos para mim... Ele fazia desenhos na minha bermuda... e na minha camisa... Ele fazia muitos desenhos para mim...*

*Cristal: O seu pai já ficou preso Marcos?*

Não havia na pergunta de Cristal um tom de surpresa ou alguma forma de desvalorização do pai do Marcos. Em seguida, Safira falou:

*– Poxa, depois que ele saiu da cadeia ele fez uma casa lindona!*

*Cristal: É mesmo, a casa dele ficou linda!*

Cada criança ia tecendo um comentário sobre a casa de Marcos, e ele ia entrelaçando uma ideia à outra. Todos comentavam e concordavam que a casa de Marcos era muito bonita, e ele demonstrava que se sentia orgulhoso de seu pai.

Chegamos à Praça da Ciência, onde decidimos parar e, assim, poderíamos aproveitar a praça e o parque da Praça dos Desejos. Paramos na beira da praia para lanche. Após o lanche, o relógio já marcava 12h6min e, ao chegarmos à Praça da Ciência, tinha acabado de encerrar o horário de visitação. Só abriria novamente às 14 horas.

Decidimos caminhar pela calçada à beira-mar em busca do tão sonhado parque. Sentíamos o agradável frescor e o barulho do mar, que nos acalmava naquele final de manhã tão desacertado. Logo que as crianças avistaram o parquinho, saíram correndo em sua direção e começaram a explorar os brinquedos. O sol estava quente. Só parte de um conjunto de balanços estava na sombra, os demais estavam sob o sol. Estava próxima de Cristal que acabara de subir no escorregador, parou na parte mais alta do brinquedo, olhou para o lado e mostrou-me um mendigo que dormia em canto em cima de um papelão, coberto por outro papelão. Ela disse:

*– Olha, por isso que eu não gosto de vir aqui!*

*Pesquisadora: Por quê, Cristal?*

Apontou em direção ao mendigo.

*Pesquisadora: Você não gosta de mendigos?*

Colocou a mão no nariz, fazendo um sinal de que o lugar estava com mau cheiro.

*Cristal: Hum.. tá fedendo.... Mas... coitado dele, né? Não tem onde morar!*

*Pesquisadora: É, acho que não.*

Não demorou muito, as crianças olharam para frente e avistaram a praça com os equipamentos para idosos e novamente saíram correndo, mas, desta vez, em direção ao novo espaço.

Fiquei para trás com Lúcia e fomos caminhando sem pressa. Ao passarmos por um quiosque, uma senhora nos chamou e pediu dinheiro para completar o almoço,

estava com dois filhos, um de 11 anos e outro de 13 anos . Peguei algumas moedas no bolso e dei a ela. Ela disse que veio de São Paulo e estava aguardando receber um dinheiro para alugar uma casa. Explicou que já tinha ido a todos os lugares em busca de ajuda e queria que lhe deixassem quieta por ali, até conseguir alugar uma casinha. Lúcia perguntou o seu nome e ela se identificou como Sandra.

Pesquisadora: Seus filhos já estão frequentando a escola?

*Sandra: Não, eu estou aguardando para ver aonde vou morar.*

Pesquisadora: A senhora precisa buscar escola para eles.

*Lúcia: Se você tinha casa lá em São Paulo, por que veio para cá?*

*Sandra: Problemas, minha filha! Problemas... Na vida adulta a gente tem problemas que vocês crianças não podem entender...*

Lúcia insistiu:

*– Mas você não tem onde morar?*

*Sandra: Não, estou esperando receber um dinheiro para alugar uma casa.*

Despedimo-nos e fomos embora. No caminho, Lúcia comentou:

*– Poxa, coitada dela, né? Não tem onde morar!*

Pesquisadora: É verdade Lúcia, deve ser muito difícil não ter onde morar!

Estava observando as crianças brincarem nos equipamentos de ginástica para a terceira idade. De repente, procuro por Lúcia e não a vejo. Começo a procurá-la no entorno da praça e, nesse momento, percebo que ela vem correndo da direção onde estava Sandra e seus filhos. Caminho em direção a Lúcia para saber onde ela estava. Ela me respondeu:

*– Eu fui lá na Sandra, fui dar o dinheiro que eu tinha para ela.*

Pesquisadora: Como assim, você estava com dinheiro no seu bolso? Quanto você tinha, Lúcia?

*Lúcia: Eu tinha \$0,25.*

Pesquisadora: Você deu o dinheiro para ela?

*Lúcia: Sim, ela está precisando muito!*

Pesquisadora: Ah... entendi... Você podia ter me avisado, fiquei preocupada com você!

Lúcia correu para contar para os amigos sobre a situação de Sandra, e eles quiseram ir conhecê-la, assim fomos todos juntos. Ao retornarmos, os dois filhos já não se encontravam no local e agora tinha outro rapaz. Expliquei a Sandra quem éramos e que as outras crianças quiseram conhecê-la. Eles começaram a conversar com ela:

*Cristal: Como é o seu nome?*

– *Sandra.*

*Cristal: Você trabalha?*

*Sandra: Não, na verdade eu só posso trabalhar em casa por conta da minha dificuldade em andar, eu dependo de cadeira de rodas.*

*Safira: Você não tem onde morar?*

*Sandra: Por enquanto não.*

Perguntaram para o rapaz o seu nome, e ele respondeu que era Luciano. Então perguntaram se ele também não tinha casa.

*Luciano: Não... Eu não tenho casa, nem pais e nem irmãos... Quer dizer, eu tenho um irmão, mas não me dou com ele... Já morei em um abrigo, mas eu não gostei de lá. Aqui eu acho melhor e estou trabalhando...*

*Jade: Você tá trabalhando em quê?*

*Luciano: À noite, eu tomo conta de carros.*

As crianças despediram-se e saíram em direção à praia, brincaram na areia e molharam os pés. Queriam que voltássemos um dia para tomarem banho na praia.

O sol estava quente e, assim, pedi que as crianças viessem para a sombra para tomar água e comer algo. Sentamos em uma barraca localizada na calçada da praia. As crianças estavam sensibilizadas com a condição de Sandra e seus filhos, então, iniciaram uma conversa:

*Lúcia: Nossa! Lembrei que lá, no São Benedito, tem uma casa alugando perto da casa de Izabel, vamos falar pra ela, ela tá sem casa, né?*

*Jade: É mesmo!*

A senhora da barraca ouviu a conversa, percebeu a preocupação das crianças e disse:

*– Olha, vou dizer uma coisa pra vocês. À noite, ali, ao redor dela, junta um monte de jovens, acho que uns 15 e ficam se drogando. Já até denunciaram pra polícia. Não quero me meter nisso porque trabalho aqui e pode ficar complicado para mim. O pessoal dá dinheiro para ela e ela nem compra comida para os filhos, usa o dinheiro para comprar drogas.*

*Lúcia: O quê?... Ela compra drogas com o dinheiro que ganha? Então eu vou lá pegar o meu dinheiro de volta!*

Lúcia levantou-se e começou a andar rapidamente em direção à Sandra. Segurei Lúcia pelo braço e pedi que esperasse para conversarmos:

*– Olha, Lúcia, agora você já deu o dinheiro, então acho que não deve pegar de volta. Quando a gente dá uma coisa, a gente não deve pegar de volta. Deixa pra lá... De outra vez a gente vê melhor se vai ajudar a pessoa ou não. Tá bom?*

Assim consegui convencer Lúcia de não pedir o seu dinheiro de volta. Ela é uma criança decidida. Quando quer algo, é difícil fazê-la desistir. Desse modo, fiquei aliviada, pois tive receio do conflito que poderia criar.

O assunto sobre drogas continuou e eles pontuaram sobre os seus vizinhos e conhecidos que usavam drogas.

*Jade: A Carol usa drogas, mas cuida bem dos seus filhos!*

*Marcos: É verdade, a minha mãe já ajudou ela dando leite para os filhos, quando ela não tinha!*

*Safira: A minha mãe também ajudou ela, às vezes dava fraldas, às vezes dava leite...*

*Jade: É, mas ela pegava o leite e as fraldas que ganhava e vendia para comprar drogas. Minha mãe não ajuda mais.*

*Maria Izabel: Minha mãe ainda ajuda ela, dá leite para as crianças. Mas ela pega o leite e vende...*

Pesquisadora: Vocês acham que ela consegue cuidar bem das crianças?

As crianças ficaram em dúvidas se Carol cuidava bem das crianças, mas era possível perceber práticas de solidariedade em seus relatos e atitudes, contrastando com o espaço de tantas precariedades. Era a cidade de Vitória se revelando e surpreendendo em seus movimentos e rupturas, demonstrando a possibilidade de se reinventar.



De repente, Lúcia apertou as pernas e disse:

– *Estou apertada, quero ir ao banheiro.*

Apontei para o módulo logo na frente informando: “*Vamos ali, que tem um banheiro*”.

A senhora da barraca afirmou:

– *Não, não tem mais, está fechado.*

Pesquisadora: Como assim? Cadê o banheiro que ficava ali?

Jade, Cristal, Safira e Maria Izabel exclamaram que também estavam apertadas e que não conseguiriam mais segurar. Caminharam em direção à areia da praia. Pedi que elas segurassem para pegarmos o carro e procurarmos um banheiro bem depressa. Ao olhar para elas, percebi que já era tarde, Lúcia já estava abaixada.

*Lúcia: Não consigo mais segurar, senão fizer agora vou fazer na roupa.*

Pesquisadora: Espera, vamos à Praça da Ciência pedir ao guarda para usar o banheiro!

As meninas fizeram um círculo protegendo Lúcia que já estava abaixada. Depois foi a vez de Cristal e de Jade.

Safira ainda continuava apertada, pedi que ela segurasse só mais um pouquinho, assim, iríamos à praça da Ciência para pedir ao guarda para usar o banheiro. Ao chegarmos à praça, chamamos o guarda, mas ninguém atendeu. Desse modo, solicitei que as crianças entrassem rapidamente no carro para irmos do outro lado da rua em algum ponto comercial. Abri o carro e pedi que Safira se sentasse logo na frente para ficar mais confortável. Marcos fechou a cara e se afastou do carro, demonstrando que estava aborrecido. Compreendi que era porque Safira estava sentada na frente. Tentei convencê-lo, dizendo que Safira estava apertada e que precisávamos sair logo. No entanto, continuou com a cara fechada e os braços cruzados. Falei novamente firme com ele e, assim, depois de várias tentativas sem sucesso, muito aborrecido, entrou no carro e começou a provocar Safira, chamando-a de apelidos pejorativos. Pedi que ele parasse, mas sem muito sucesso. Entretanto, por um momento, considerei que ajudou Safira a esquecer que estava tão apertada, pois respondeu à altura as provocações de Marcos.

Nesse sentido, Kohan (2007, p. 131), ao analisar a infância, evidencia que os infantes subvertem a lógica etimológica e anunciam suas ideias e, nesse contexto, também os seus conflitos “[...] sem solicitar autorização para pensar. Pensam e dizem o que pensam. Essa palavra e esse pensamento infantis são uma força que nos dão o que pensar. Uma capacidade que pensa e dá o que pensar, isso também é a infância”.

Já havia presenciado outros momentos de conflitos envolvendo Safira e outras crianças. Ela transformava-se em força e valentia e era capaz de enfrentar os meninos. Mesmo com a mão machucada, alertava: *“Não vá pensar que só porque estou com uma mão machucada que eu não vou te bater, não, hein! Olha só pra aqui, eu tenho a outra mão, ó!”*. Tomou essa atitude para defender uma amiga que era menor, e alguns meninos tomaram o seu lugar na fila. Já havia presenciado também no espaço da escola algumas crianças entrando no meio de conflitos e provocações para defender colegas menores ou considerados mais fracos e, às vezes, ao final da aula, levavam os seus protegidos até suas casas para que não apanhassem.

Ao ouvir as discussões entre Safira e Marcos, por um momento, fiquei analisando a relação de poder que estava em jogo, pois, na discussão, ambos se afirmavam e, após algum tempo de embates, deram continuidade a uma conversa em tom amigável, como se não tivessem se agredido há tão pouco tempo. Dessa maneira, as crianças, Safira e Marcos, demonstravam em suas relações formas complexas de sociabilidades e poder. Ao mesmo tempo em que se enfrentavam com austeridade, havia um princípio de respeito mútuo.

#### **4.4.6 Sábado na escola: “Todo mundo bravo”**

Liguei na sexta-feira para confirmar o nosso encontro no dia seguinte, sábado, apesar de sentir que uma gripe forte estava chegando. Afirmei para as crianças e suas famílias que o nosso encontro seria na escola para planejarmos a nossa última saída.

Ao acordar, estava com febre e dor de cabeça. Pensei que não poderia decepcionar as crianças e deixá-las me esperando. Assim, preparei-me para ir até a escola e conversar com elas sobre o nosso último passeio. Ao chegar à escola, encontrei

Cristal, Lúcia e Jade que logo informaram que Marcos já estava chegando e que Safira não estava em casa. Depois de um tempinho, Marcos chegou. Estávamos conversando sobre o encerramento do projeto. Expliquei para eles que, como já tinha dito, precisávamos planejar como e onde seria o nosso último passeio. Todos ficaram de caras fechadas e bravas. E, então, pediram:

– *Então leva a gente na sua casa!*

Esclareci que a minha casa não fazia parte do estudo e que tínhamos muitos lugares da cidade para escolher. Repetiam insistentemente:

– *Mas nós queremos ir à sua casa!*

Um falava e os outros confirmavam:

– *É isso mesmo, queremos ir à sua casa!*

No meio da conversa, Safira chegou. Fizemos uma roda, deixei disponível para eles massinha, lápis de cor, pincel atômico e folhas de chamex. Eles não quiseram nada. Estavam, de fato, aborrecidos. Tentei puxar uma conversa sobre o próximo sábado, mas também não quiseram falar. Insistiam:

– *Por que não vamos na sua casa?*

Pesquisadora: Porque vocês querem tanto ir à minha casa? Minha casa não faz parte do estudo!

*Lúcia: Nós queremos conhecer a sua casa! Ela é grande, tem piscina?*

*Cristal: É isso mesmo, queremos conhecer a sua casa e onde você mora!*

*Safira: Pois é, a gente leva você na nossa casa e você leva a gente na sua casa!*

Safira tinha razão, foi importante a abertura e a acolhida em sua casa, no entanto lembrava-me das orientações “*A sua casa não faz parte dos estudos*”. Voltei o assunto para o dia presente.

Pesquisadora: Olha, não é possível, hoje não estou passando bem e não é possível sairmos da escola. Combinei com os pais de vocês que não iríamos sair hoje.

*Jade: Então podemos ir a um parque! Vamos agora!*

Pesquisadora: Acho que não compreenderam, hoje não vamos sair, hoje vamos combinar a saída do próximo sábado. Hoje não estou passando bem, não estou com dinheiro e não combinei com os pais de vocês!

Pegavam uma parte de minha fala e tentavam argumentar:

*Cristal: Olha, não precisa de dinheiro. Eu trouxe dinheiro!*

*Marcos: Eu também trouxe!*

Fiquei curiosa para saber o que eles estavam planejando e com base em que valores. Assim, apesar dos riscos, perguntei:

– *Vocês trouxeram dinheiro?*

Cristal enfiou a mão no bolso de seu *short*, retirou uma nota de dois reais, e Marcos também mostrou dois reais. Marcos afirmou:

– *Tá vendo, são quatro reais que a gente tem!*

Pesquisadora: Mas, se a gente ficar com fome?

*Cristal: A gente divide um lanche! Mas nós não vamos ficar com fome!*

As outras crianças concordavam e reforçavam a negociação que Cristal e Marcos tentavam fazer.

Pesquisadora: E se der sede?

*Cristal: A gente divide uma água!*

Pesquisadora: Vocês acham que quatro reais dá para comprar água e lanche para satisfazer a vocês?

*Cristal: Se a gente ficar com sede, a gente pode procurar um bebedouro no parque e, se não tiver, a gente divide duas garrafas de água, cada um toma um pouquinho.*

Expliquei para eles que tinha responsabilidades com eles e que os pais deles confiaram em mim e que não poderia mesmo sair com eles, portanto não sairíamos. Assim, todo mundo ficou de cara fechada e aborrecido.

Comecei a manipular a massinha e, em seguida, algumas crianças também. A conversa foi difícil, ia se desenrolando pouco a pouco enquanto brincávamos com a massinha. Lúcia foi a primeira a dizer:

– *Então eu vou embora, não quero mais ficar aqui!*

Cristal e Jade também expressaram o desejo de ir embora. Primeiro saiu Lúcia, em seguida saíram Jade e Cristal e depois Safira. Cheguei até a porta para dar uma olhada e vi que elas estavam ali à volta. Disse, então, a elas que iria encostar a

porta, mas, se mudassem de ideia, poderiam entrar. Safira voltou para a sala e tentou ainda insistir:

– Vamos pelo menos até a pracinha do Bairro da Penha!

Pesquisadora: Hoje não!

Safira: *Então vamos amanhã?*

Pesquisadora: Amanhã é domingo, não posso!

Safira: *Tá muito chato, acho que vou sair do projeto!*

Pesquisadora: Você acha mesmo, Safira?

Safira gaguejou, tentou explicar porque estava achando chato. Mas só balbuciou alguns sons, que demonstravam que estava chateada.

Pesquisadora: Então vocês querem combinar sobre o próximo sábado?

*Maria Izabel: Hum... A gente podia ir ao cinema!*

Pesquisadora: É isso. Podemos ir ao cinema, fechar a nossa última saída com um cinema.

Safira: *Ah, não! Cinema, não! Então eu não vou!*

Pesquisadora: Por que não, Safira?

Safira: *Não, cinema, não! Porque eu combinei com a minha mãe que ela vai me dar de presente de aniversário. Eu vou com ela e meu pai, no meu aniversário!*

Pesquisadora: Mas, Safira, a gente pode assistir um filme e depois você assiste um outro filme com sua mãe e seu pai, o que você acha?

Safira: *Não, a minha primeira vez no cinema, eu quero que seja com a minha mãe e meu pai!*

Pesquisadora: Tá certo, Safira, eu entendi.

As crianças continuaram a levantar possibilidades:

*Maria Izabel: Podíamos ir ao shopping!*

*Marcos: O que vamos fazer no shopping sem dinheiro? Ficar só olhando?*

*Maria Izabel: É mesmo, ficar só olhando e não ter dinheiro para comprar é chato!*

Safira: *É, não tem graça!*

Safira: *Vamos para a praia, podemos tomar banho na praia!*

A praia empolgou a todos, mas disse a eles que não levaria à praia para tomar banho, pois considerava perigoso ir sozinha com eles. Ponderaram sobre o Parque Moscoso, mas lembraram que estava fechado.

Pesquisadora: Tem o Parque Fazendinha, lá em Jardim Camburi e do lado tem o Parque da Vale.

Então, finalmente combinamos de ir ao Parque Fazendinha e, dependendo do horário, passaríamos no Parque da Vale.

Conversamos sobre o parque da Praça dos Desejos e eles comentaram que não gostaram daquele lugar, pois estava com mau cheiro e aquele homem parecia que estava morto. Avaliaram ainda que tinha pouca sombra nos brinquedos e, com muito sol, os brinquedos ficavam muito quentes e, dessa forma, não dava para brincar. Ponderamos também sobre a importância de um banheiro próximo aos brinquedos e à praia.

#### **4.4.7 Rumo ao Parque Moscoso**

A disputa por pontos de tráfico, no dia seguinte ao nosso último encontro, levou ao acirramento dos conflitos entre os bairros do entorno do São Benedito. Ocorreram tiroteios que resultaram na morte de uma pessoa. Durante toda a semana, imperou na região o “*Toque de recolher*”. Foi possível perceber reflexos desses conflitos em toda a extensão dos bairros da Penha, Itararé e São Benedito. Os ônibus foram impedidos de circular, e o atendimento nas espaços instituições públicas ficou comprometido.

Acompanhei os conflitos pelos jornais e, na véspera do nosso encontro, liguei para a mãe de uma das crianças participantes da pesquisa, com quem havia estreitado vínculos, para saber a sua opinião sobre a possibilidade de realizarmos o nosso encontro previsto para o sábado. Então, ela avaliou que os ônibus haviam voltado a circular na quinta-feira à tarde e considerou que poderíamos continuar com a nossa programação.

No sábado, quando estava a caminho para São Benedito, a mãe de Safira me ligou, disse que estava descendo e que poderia trazer as crianças que estavam na escola e, assim, eu não precisaria subir. Desceria a pé, pois sabia de um atalho.

Assim, não demorou muito para Marcos, Safira e Lúcia chegarem na parte baixa do bairro Itararé acompanhados da mãe de Safira. Estava particularmente feliz em encontrá-los bem, fiquei preocupada com a segurança delas e de suas famílias. Abracei-as com alegria, afinal estavam bem. O abraço adquiriu um significado especial. A mãe de Safira, Juliana, pegou carona para chegar mais próximo do seu trabalho. Dessa forma, fomos conversando sobre a semana deles. Ela falou que a semana tinha sido muito difícil, precisou descer a pé para pegar o ônibus, pois ficou impossível de chegar ao trabalho no horário e, na volta, quando retornava já à noite, seu marido vinha buscá-la na avenida para subir com ela.

As crianças que estavam ouvindo começaram também a contar como tinha sido para elas a semana. Safira disse que acordou no meio da noite com muitos tiros:

*– Eu acordei com o barulho dos tiros no meio da noite: pá pá pá pá pá pá pá pá pá pá pá pá pá ... Eram muitos tiros... Não parava mais... Foi muito tiro... Tiro para lá e tiro para cá... Eu fiquei desesperada! Eu chorava e cobria a minha cabeça com as mãos... Batia com as mãos no chão, fiquei encolhida no chão, depois fui me arrastando. Eu estava sozinha... Foi horrível...*

*Mãe: Eu já estou acostumada! Não, não que a gente se acostume com isso. Não quero me acostumar com isso! Mas a minha filha fica tão desesperada, que acho que é até arriscado ela ter um troço... Ter um ataque a qualquer hora, de tão desesperada que ela fica.*

*Safira: O morro do bairro da Penha se juntou com o Jaburu e o Itararé contra a gente. Eles disseram que vão subir para matar todo mundo do São Benedito. Eu tenho medo... Muito medo... Mas o Floresta tá com a gente, fechou com a gente.*

*Marcos: É mesmo, o Floresta fechou com a gente!*

*Safira: Mas os meninos falaram com o Rio de Janeiro... O Rio de Janeiro também tá com a gente, eles mandaram um monte de armas para a gente. Eles falaram que vão mandar um canhão!*

Quando relataram o tiroteio da noite, eles falavam como se os policiais estivessem junto com os “meninos” do São Benedito. Disseram:

*Marcos: Aí os meninos atiraram neles, e os policiais também ajudaram: Paá, pá, pá, pá... Aí a bala atravessou os zói dele, assim, ó... Depois a bala atravessou a cabeça dele...*

*Safira: Agora o ônibus São Benedito não tá mais passando no bairro da Penha, porque eles colocaram a arma na cabeça do motorista e disse que, se ele passasse lá de novo, ia matar ele. O motorista ficou com tanto medo que eu acho que nem tá conseguindo trabalhar!*

A mãe esclareceu que o ônibus da linha São Benedito que passava pelo bairro da Penha mudou o percurso depois desse episódio.

Depois de deixar a mãe de Safira no ponto de ônibus, seguimos para Jardim Camburi, quando Safira nos informou:

*– O Parque Moscoso já tá aberto. Eu fui lá com a minha tia. A gente podia ir lá...*

*Marcos: É mesmo, naquele dia a gente nem conseguiu entrar.*

*Lúcia: Eu também queria!*

Pesquisadora: Vocês preferem ir para o Parque Moscoso?

As crianças disseram que preferiam ir ao Parque Moscoso. Lembrei que é o parque mais antigo da cidade, este ano completará 100 anos e, então, ponderei que seria uma troca interessante e assim acordamos a mudança do percurso.

Pesquisadora: Então vamos para o Parque Moscoso!

Pegamos a Avenida Dante Micheline e seguimos pela praia em direção ao centro de Vitória. Ao passarmos pela praia de Camburi, Lúcia exclamou:

*– Nossa, que praia linda! Nunca vim nessa praia. Que praia é essa?*

Pesquisadora: Praia de Camburi. E lá ao fundo é o Porto de Tubarão.

*Marcos: Eu também nunca vim nessa praia.*

*Safira: Nem eu!*

Lúcia olhou para a direita e se surpreendeu:

*– Nooosaaa! Olha que prédio lindo e chique!*

*Safira: Humm é mesmo!*

*Lúcia: Deve ser gente muuuuito rica que mora aí!*

Ao passarmos em frente à Praça dos Namorados, Lúcia estava olhando atenta e perguntou:

*– Que lugar é esse?*

Pesquisadora: É a Praça dos Namorados!

*Lúcia: Ah!... é aí que eu trabalhava!*

Pesquisadora: Você trabalhava aí, Lúcia?

*Lúcia: Sim, eu minha mãe e meus irmãos.*



Pesquisadora: E o que você fazia?

*Lúcia: Eu tomava conta de carro até de noitão!*

Marcos, que até então estava quieto, observando e ouvindo, começou a falar, com um tom de voz baixinho:

*– Quando eu era pequeno, a gente não tinha onde morar... aí a gente ficava na rua... a gente ficava na rua pedindo...*

Pesquisadora: É, Marcos, e que lugar era esse em que você ficava?

*Marcos: Não me lembro...*

*Marcos: Uma vez a gente tava na rua perto de um sinal pedindo e eu achei uma caixa... uma caixa de papelão...*

Marcos ficou em silêncio.

Pesquisadora: E o que tinha na caixa de papelão, Marcos?

*Marcos: Nada... A caixa estava vazia... Eu levei a caixa para a minha mãe... A minha mãe fez um corte na caixa assim ó!*

Mostrou com as suas mãos como se tivesse feito um rasgo na caixa na parte de cima. Ele ia completando as suas frases entrecortadas por um silêncio. De alguma forma, a conversa transcorria, e talvez aquele espaço por onde estávamos circulando tivesse despertado lembranças em Marcos das experiências vivenciadas na cidade. Ele queria falar, mas parecia que ele mesmo tinha medo de ouvir e de ser ouvido. Nesses momentos, era preciso um tempo diferenciado, um tempo para que ele pudesse traduzir em palavras parte do significado daquelas experiências. Parecia ser difícil expressar aquelas experiências em palavras. Mas ele queria falar, e eu queria ouvi-lo. Lúcia e Safira parecem que também compreenderam a importância daquele momento e permaneceram em silêncio para ouvi-lo.

Pesquisadora: E aí, Marcos?

*Marcos: A minha mãe me devolveu a caixa e disse que era para guardar o dinheiro que a gente ganhasse...*

Novamente ficou em silêncio.

Pesquisadora: E depois, Marcos, vocês foram morar no São Benedito?

*Marcos: Acho que sim.*

Safira chamou a atenção para o seu pé e pernas, disse que estava doendo muito e falou:

– *Eu fui a pé da Reta da Penha até lá em casa.*

Pesquisadora: Por que você andou tanto Safira?

*Safira: Eu fui à igreja com meu vô e depois fomos embora a pé. Os ônibus não estavam passando no São Benedito.*

Chegamos ao centro, estacionei próximo ao Parque Moscoso e, desta vez, Safira fez questão de ir andando à frente, explicando o caminho que tinha feito com sua tia no dia anterior. Ainda no caminho, ela falou:

– *O cavalo preto é meu, tá!*

Disse em seguida para Lúcia: Você pode ficar com o amarelo, ou o vermelho, tá!

Marcos perguntou:

– *Tem um verde?*

*Safira: Sim.*

*Marcos: Então eu vou ficar com o verde!*

Lúcia parecia aborrecida. Com a expressão fechada, não respondeu às observações de Safira. Percebi, pelos olhares e expressões das meninas, o prenúncio de um conflito. Ao entrarmos no parque, Lúcia e Safira começaram a correr em direção aos balanços de cavalos. Lúcia foi a primeira a chegar e logo subiu no cavalo preto. As duas começaram a discutir:

*Safira: Eu falei primeiro que ia ficar com o cavalo preto!*

*Lúcia: Mas, eu cheguei primeiro!*

Pesquisadora: Ora, vocês podem trocar, primeiro uma balança no cavalo preto e depois vocês trocam. Olha, sobe nesse cavalo aqui azul. Safira poderia balançar aqui e depois você vai para o preto, e Lúcia vem para o azul! O que vocês acham?

*Safira: Não, eu quero o cavalo preto!*

*Lúcia: Mas eu cheguei primeiro e também quero o cavalo preto!*

Depois de um tempo que estavam discutindo e nenhuma das duas abria mão, Lúcia teve uma ideia:

– *Olha, Safira, você pode sentar aqui comigo, você senta atrás, na garupa do cavalo.*

Safira, um pouco a contragosto, aceitou a proposta. Mas, quando começaram a balançar, logo gritou:

*– Para, para, aí, aí... tá me machucando!*

Lúcia parou e saltou do cavalo aborrecida, deixando Safira sentar no cavalo preto, para a sua alegria. Entretanto, Lúcia procurou o cavalo da outra ponta e permaneceu com a expressão fechada por um momento. Tentei puxar conversa com ela, mas não quis conversa.

Safira e Marcos estavam sentados próximos e se divertiam, enquanto Lúcia estava cabisbaixa. Depois de um tempo, Lúcia aproximou-se e disse que estava com fome.

*– Eu estou com fome, não comi nada de manhã. Sabe, a minha mãe tem que pagar as contas e não sobra dinheiro para comprar as coisas para mim.*

*Safira: Tia, eu acho que da próxima vez você não devia trazer criança que não toma café da manhã.*

*Marcos: Eu tomei café com pão puro. Não tinha manteiga, a manteiga acabou, mas eu comi.*

*Pesquisadora: Às vezes você também sai com pressa e fica sem tomar o café da manhã, não é Safira?*

*Safira: É... mas foi só uma vez!*

Depois de um tempo, Safira pediu para comprar um picolé. Disse que fosse perguntar quanto era e, ao voltar, dei o dinheiro para que comprasse o picolé, aí ela perguntou:

*– Se for o mesmo preço do sorvete, eu posso comprar um sorvete?*

O que Safira queria mesmo era o sorvete e ficou com receio de pedir. Percebia que, apesar de me pedirem para comprar as coisas que sentiam vontade de comer, eles tinham uma preocupação em não gastar muito. Seus pedidos eram carregados de preocupação. Safira comprou o sorvete e voltou para o cavalo. Não demorou muito, Marcos saiu do cavalo e sentou-se no chão ao meu lado. Sua expressão estava fechada, como quem está chateado.

*Pesquisadora: O que foi, Marcos?*

*Marcos: Nada.*

Passou um tempo e Marcos continuou ali sentado, estava a lhe provocar com o meu silêncio, depois voltei a lhe perguntar:

– Aconteceu alguma coisa?

*Marcos: Não.*

Pesquisadora: Você quer alguma coisa?

*Falou entre os dentes:*

– *Sorvete.*

Pesquisadora: Ah, você quer sorvete?

Marcos comprou o sorvete e de novo foi montar no seu cavalo, agora com uma expressão feliz. Safira e Lúcia de vez em quando entravam em conflito novamente.

Assim que terminaram de tomar o sorvete, Marcos e Safira vieram em minha direção, falando que a mão estava melada e que queriam tomar água. Procuramos o banheiro e o bebedouro e, então, fomos informados de que não tinha banheiro e nem lugar para lavar as mãos e, assim, precisamos sair do parque para lavar as mãos, usar banheiro e tomar água. Lúcia comentou:

*– Que chato, aqui devia ter banheiro e bebedouro, não é? Agora vamos perder um tempão...*

*Marcos: É mesmo, é chato ter que sair.*

*Safira: Por que eles não fazem banheiro aqui?*

Pesquisadora: É verdade, concordo com vocês. Não sei se é por causa da reforma. O parque só está funcionando essa parte dos brinquedos, o restante continua em reparos.

Assim, saímos para lavar as mãos e tomar água e, ao voltarmos, Lúcia foi explorar os outros brinquedos do parque. Safira e Marcos foram atrás de Lúcia. Pararam em frente às gangorras, Safira e Marcos sentaram-se em uma gangorra e começaram a se balançar. Lúcia sentou-se em um gangorra ao lado e ficou à procura, à sua volta, de alguém para se balançar com ela. Aproximaram-se do brinquedo alguns pais com seus filhos pequenos e os balançavam. Lúcia tentou puxar conversa com um pai que estava com sua filha, pedindo para ele colocar a criança do outro lado da gangorra em que Lúcia estava sentada. O pai, em atitude de desculpas, disse que poderia deixar que ele a balançava. Observei que entrou no espaço um grupo de crianças. Pareciam que eram conhecidas ou parentas. Havia uma que aparentava ter a idade de Lúcia. Lúcia se dirigiu a ela e perguntou sob um olhar de estranhamento das possíveis irmãs:

– *Você quer balançar comigo?*

A garota aceitou o convite, e as duas começaram a se balançar, divertiam-se. Safira e Marcos voltaram para os cavalinhos. Safira olhou em direção à Lúcia e gritou chamando-a para ela ir para a área dos cavalinhos para brincar com eles.

Uma relação de poder estava estabelecida entre eles. Safira já havia falado indiretamente que deveria retirar Lúcia do grupo, pois ela saiu sem o café da manhã. Observei que Lúcia também conquistara a atenção no grupo. Lúcia estava vivendo conflitos e eu percebia, em sua atitude, uma tentativa, em muitos momentos de substituir a cara fechada e de isolamento em que se colocava, para buscar outros modos de se relacionar, tanto com as crianças quanto comigo. Pensei no território em que moravam e lembrei-me das observações de Safira em uma conversa que transcorreu com Lúcia. Safira havia comentado com Lúcia sobre a festa de aniversário de uma colega no final de semana:

– *Você falou que Júlia te convidou para o aniversário dela, mas ela me disse que não te convidou e, se você aparecesse por lá, ela não ia deixar você entrar. Ela falou que, se convidasse você, também ia precisar convidar Cristal e Jade. E elas são muito barraqueiras!*

Lúcia morava relativamente perto da casa de Safira, no mesmo beco, descendo após uma bifurcação. A casa de Lúcia situava-se em um conjunto de casas agregadas fisicamente, porém moravam várias famílias. Assim, compreendia que o comentário de Safira evidenciava um preconceito que Lúcia sofria em decorrência do local onde morava e de sua vizinhança. No mesmo beco, porém, havia diferenciações no espaço.

No momento em que Lúcia estabeleceu relação com outra criança, Safira percebeu e tentou resgatar Lúcia. Não queria perdê-la e tentava trazê-la de volta para o grupo. Gritou chamando por Lúcia para ir brincar nos cavalinhos. Lúcia retrucou e demonstrou que podia fazer outros amigos e gritou para Safira: “*Não, eu estou aqui balançando com minha amiga!*”. Em seguida, Lúcia virou-se para a garota que acabara de conhecer e tentou confirmar a sua afirmação: “*Não é que você é minha amiga?*”. A garota olhou para Lúcia, pareceu estranhar a pergunta, no entanto balançou a cabeça confirmando que era amiga de Lúcia. Conversavam sobre o parque:

*Lúcia: Estão reformando o parque, acho que, quando abrir de novo, vai tá tudo novinho!*

*Amiga de Lúcia: Acho que aqui eles já reformaram. Olha os cavalinhos, já foram pintados!*

*Lúcia: É mesmo, olha, aquele poste e as lâmpada são novos!*

*Amiga de Lúcia: É, é mesmo!*

*Lúcia: Acho que vai ficar lindo! Aqui é gostoso, né? Tem sombra que dá pra gente brincar!*

Continuaram se balançando na gangorra até que as outras garotas chamaram a amiga de Lúcia e ela saiu. Safira e Marcos voltaram para as gangorras, e Safira e Lúcia finalmente se sentaram em uma gangorra e começaram a se balançar. Assim, usavam o peso de seus corpos para impulsionar o movimento de vai e vem da gangorra. Nesse vai e vem, Lúcia não tinha peso suficiente para abaixar a gangorra, pois era mais leve do que sua companheira. Assim, Safira gritou para ela:

*– Vai, Lúcia... Força! Abaixa!*

*Lúcia: Não estou conseguindo...*

*Safira: Força...*

*Lúcia: Eu não consigo... Você é pesada... Eu não consigo...*

*Safira: Faz força! Pra baixo!*

*Lúcia: Não consigo... Estou fazendo força... Você é muito pesada!*

*Safira: Olha, professoraaa! Ela tá me chamando de gordaa!*

Aproximei-me da gangorra e coloquei meu peso junto com Lúcia e, assim, a gangorra subiu. Safira sorriu, mas estava aborrecida, ainda discutia com Lúcia. Ao perceber o conflito entre as duas, e o esforço de Lúcia em não responder às provocações de Safira, verifiquei a resistência das gangorras e me propus a me balançar com Safira. Agora era a Safira que não conseguia abaixar a gangorra. Pedi a ela que fizesse força para abaixar a gangorra e ela se esforçava e, mesmo assim, não conseguiu e gritou para mim:

*– Não estou conseguindo!...*

*Pesquisadora: Por que você não está conseguindo, Safira?*

*Safira: Não sei...*

Safira estava com um conflito e demonstrava dificuldade para processar o que estava acontecendo. O preconceito e sua autoimagem pareciam estar interferindo em sua compreensão e conclusões. Depois de algum tempo entre balanços e reflexões, Safira enuncia uma pergunta em tom de quem está sofrendo:

– *É por que você é mais pesada?*

Pesquisadora: Sim, Safira, é por isso mesmo. E por acaso você está me chamando de gorda?

Lúcia explorava os outros espaços do parque, entretanto circulava só e parecia pensativa. Safira e Marcos estavam quase sempre brincando juntos. O cavalinho parecia ser o brinquedo preferido dos dois. Todavia, decidiram também explorar outros brinquedos e caminharam em direção à torre onde um garoto brincava. Safira brincava, explorava o brinquedo, o garoto também brincava e se exibia satisfeito. Safira conseguiu subir até o topo da torre e equilibrou-se, também se exibia com os braços abertos, sorridente, pois conseguiu vencer o desafio e estava na parte mais alta do brinquedo. Safira ensaiou passinhos de dança. O garoto começou a acompanhar Safira, o garoto também conseguiu chegar ao topo da torre, mexia o corpo em ritmo de dança. Os dois sorriram um para o outro e iniciaram uma conversa. Após um tempo de conversa, Safira me chama, aponta para o garoto e me apresenta o seu novo amigo: *“Olha, ele tem seis anos, é o Lucas!”*. Marcos também explora o brinquedo e entra na brincadeira, porém um pouco mais tímido. Quando Lucas começa a falar, é possível perceber um sotaque diferente. Safira perguntou para ele:

– *Você mora aonde?*

*Lucas: São Paulo.*

Em seguida, Lucas corrige:

– *Não, é em Alagoas!*

*Safira: Mas é em São Paulo?*

*Lucas: Não, é em Alagoas, Maceió!*

*Safira: Mas é São Paulo?*

*Lucas: Nãoo, é Alagoas!*

*Safira: Hum... mas é São Paulo?*

Safira continuava sem entender. Eu estava um pouco afastada, e Safira olhava para mim e me pedia ajuda, pois achava que Lucas não estava entendendo. Fiz uma intervenção explicando para Safira que Alagoas é outro Estado, que fica no Nordeste do Brasil, lá no alto do mapa e que São Paulo fica aqui, um pouco abaixo do nosso Estado, mais perto de nós. Safira não tinha referências em sua rede de conhecimentos sobre a localização geográfica, que permitisse diferenciar o Estado de São Paulo e de Alagoas.

Denise circulava pelo parque e se aproximou de um dos bancos em que havia uma exposição de várias fantasias infantis, com álbuns de fotografias e um cavalinho em cima do banco. Era um convite às crianças e seus familiares. Lúcia sentou-se perto e começou a olhar as fotos e depois explorou as fantasias, em seguida passou a observar o cavalinho. Safira e Marcos também se aproximaram curiosos. Lúcia pegou o colete de *cowboy*, que estava em cima do cavalinho, olhou, vestiu e perguntou para o senhor que a observava:

– *Para que serve isto?*

*Senhor: É um colete!*

Lúcia franziu a testa e voltou a perguntar quase em coro com Marcos e Safira:

– *Colete?*

*Senhor: Sim, é um colete para colocar e subir no cavalo para tirar foto!*

*Marcos: Colete... à prova de balas?*

Lúcia e Safira sorriram e Safira falou em tom de descoberta:

– *É mesmo!! Colete à prova de balas!!*

Lúcia, Safira e Marcos não conheciam o significado da palavra colete como uma peça de roupa que o *cowboy* usa, mas fizeram conexão com a rede de significados e sentidos que era comum em seus cotidianos.

O parque, um espaço público, também se apresentava como um lugar atravessado por relações privadas, de sedução e convite ao consumo, com apelo às crianças para tirar fotos, para o picolé, algodão-doce, sorvete e pipocas etc. Os apelos se mostraram eficientes com as crianças, pois as atingiram, despertando o desejo de consumir.



#### 4.4.8 Planejando a despedida

Combinamos de nos encontrar na escola no dia 14 de março para planejarmos o nosso último encontro marcado para o dia 28-04-2012. Ao chegar à escola, havia um grupo de meninos sentados na rampa, aguardando o portão abrir para participarem do Projeto Escola Aberta. Enquanto isso, as crianças estavam sentadas em círculo e brincavam com um jogo de figurinhas. Ao olharem para mim, perguntaram se seria eu que iria abrir a escola e ligar os computadores. Respondi para eles que não e percebi que seria complicado eu entrar na escola com um grupo de crianças e impedir a entrada de outro grupo. Safira apontou na rua e correu para me encontrar. Trazia em seus braços metade de uma folha de papel panamá, que me entregou e disse que havia feito para mim. Olhei e vi um lindo desenho de uma mulher e em volta escrito: *“Isso é para mostrar o quanto que eu te amamos”*. Abracei Safira e sabia o quanto aquela frase era significativa para nós.

Para evitar problemas com as crianças que aguardavam a escola abrir, preferi sentar na escada do beco próxima à escola. Logo em seguida, chegaram Lúcia, Cristal, depois Jade e Marcos. Este último chegou trazendo a máquina fotográfica e, assim, ele nos mostrou as fotos que havia feito: fotos do seu pai pintando a casa, registros do chão e das paredes de sua casa reformada, fotos da parede do seu quarto com a pintura que seu pai fez, fotos da cachorra com os filhotinhos e algumas fotos feitas da laje de sua casa que mostravam parte da cidade. Comentou sobre as fotos e mostrou o quanto seu pai sabia pintar, era um artista e ele se orgulhava disso. Sabia que as fotos de sua casa eram de fato muito importantes para Marcos em suas vivências.

Conversamos sobre as brincadeiras que gostariam de fazer e sobre o nosso lanche. Na hora de decidirmos sobre o lugar onde faríamos o encerramento, não conseguimos chegar a um acordo, pois, quando falamos sobre a possibilidade de se fazer na escola, eles argumentaram: *“Mas, não vai dar certo, porque os meninos que vão para o Escola Aberta não vão deixar a gente em paz e vai ser muito chato!”*. Cristal disse que poderia ser no quintal da casa dela, mas algumas crianças disseram que não seria também bom, porque, se fosse lá, nem todo mundo iria. Pensei que se fizéssemos na rua seria interessante, não só para as crianças que participaram do projeto, mas era uma forma provocativa para o uso do espaço, na

perspectiva da criança. Assim, sugeri que fizéssemos na rua em frente à escola. Poderíamos fazer as brincadeiras de queimada, pique-pega e de pula corda. Mas, eles retrucaram: “*Se for na rua, vamos ter que pedir autorização para os ‘meninos’, não acho uma boa ideia!*” Então planejamos o nosso lanche e as brincadeiras que gostaríamos que acontecessem, mas sem a definição de um local.

Enquanto conversávamos, um homem e algumas crianças, moradores dali do beco, transitavam para cima e para baixo carregando mesas e cadeiras. As pessoas passavam e nos olhavam com curiosidade. Depois de algum tempo o avô de Safira a chamou e disse que era para entrarmos e conversarmos dentro de casa. Compreendi que não queria que Safira ficasse ali no beco.

Ao entrarmos na casa de Safira, ela me falou que havia feito outro desenho, mas que aquele só ia me mostrar, não me daria. Assim, ela pegou o desenho também feito em papel panamá para mostrar. Olhei o desenho admirando os seus traços, as casinhas, as lajes, a escola. Safira me surpreendeu quando me perguntou:

– *O que você está vendo?*

Olhei para o desenho buscando sentidos para responder à sua pergunta. Quis me aproximar de sua perspectiva, entretanto sabia que, naquele momento, eu era aprendiz e Safira assumia o papel de pesquisadora da minha capacidade de compreensão do seu desenho. Depois de olhar atentamente a representação do bairro São Benedito e do bairro da Penha, vi uma frase que havia me passado despercebida inicialmente, pois estava escrita a lápis de leve: “*O que não gosto no São Benedito*”.

Continuei observando o desenho, e Safira foi conduzindo a minha observação:

– *Você tá vendo que aqui é a comunidade de São Benedito? Cheia de casas...*

Pesquisadora: Sim, Safira, estou vendo...

Apontou para o desenho que estava na parte mais baixa da folha e perguntou:

*Safira: Você tá vendo que aqui é a comunidade do Bairro da Penha? Também cheia de casas...*

Pesquisadora: Sim, estou vendo...

*Safira: Você tá vendo a escola? O que você está vendo na escola?*

Olhei para a escola e não vi nada de diferente, de certa forma fiquei ansiosa, pois não estava conseguindo ver o que Safira queria me mostrar e onde queria chegar, mas ela continuou calmamente me conduzindo:

*– Você está vendo as janelas e o portão da escola?... O que você tá observando nas janelas e portão?... Você tá vendo que estão fechados?*

Pesquisadora: Ah... sim, Safira, estou observando...

*Safira: O que você está vendo nas ruas? Você tá vendo que não tem ninguém nas ruas? A rua está vazia...*

Pesquisadora: Sim...

*Safira: Pois é, você sabe o que isto significa, não é?*

Atrás do cartaz, Safira escreveu:

**“PORQUE ESTÁ TUDO CAUMO, PORQUE NOSSO MORRO ESTÁ EM GERRA, ESCOLA SEM FUNCIONA E PURAI VAI PESSOAS MORRENDO”**

Safira não pronunciou que isso representava os momentos que viveram e, de alguma forma, continuavam a viver com os conflitos acentuados entre o tráfico de bairros vizinhos e com “O toque de recolher”, mas agora compreendia o sentido do desenho dela e respondi:

*– Eu soube, Safira, dos momentos que vocês viveram e fiquei muito preocupada com vocês. Rezei para que nada de mal acontecesse a vocês.*

*Safira: Foi horrível... Quando começou o tiroteio, eu estava sozinha... Eu fiquei desesperada. Eu fiquei aqui ó...*

Levantou-se, foi até a cozinha e mostrou-me o chão entre a cozinha e a porta do banheiro. Deitou-se no chão para mostrar a posição que ficara: deitada com o corpo encolhido, em posição fetal com a cabeça e o rosto virados para baixo e as duas mãos cerradas, batendo no chão de leve e chorando baixinho falava:

*Safira: Não! Não! Não, meu Deus, não pode ser...Fiquei encolhida no chão chorando querendo gritar, mas, não podia... Depois fui me arrastando no chão... Fui para o quarto e me enfiei debaixo da cama. Eu só ouvia tiro passando pra lá e pra cá... pá, pá, pá, pá, pápápápápá... Foi horrível...*

Lembrei-me do primeiro do encontro com o grupo em que somente Safira aparecera e, naquela ocasião, comentou sobre as conversas que circulavam na comunidade e o que estava guardado em seu imaginário: “Um dia eles vão se juntar todos para

*subir até aqui em cima e matar todo mundo, todo mundo... Não importa se estão envolvidos ou não com o tráfico...”*

Lembrei-me também do poema de Manoel de Barros. Imaginei que, apesar de não ter vivido aquele momento descrito por Safira na Comunidade, ele conseguira descrevê-lo com profundidade e de forma poética:

O abandono do lugar me abraçou de com força.  
E atingiu meu olhar para toda a vida.  
Tudo que conheci depois veio carregado de abandono.  
Não havia no lugar nenhum caminho de fugir [...]  
(BARROS, 2010)

Ao sair, perguntei a Safira se poderia levar o desenho, e ela me disse:

– *Você quer mesmo?*

Pesquisadora: Sim, claro que quero, se você quiser e puder me dar...

*Safira: Então tá, mas você vai ter que prometer que vai levar assim, escondendo, sem deixar aparecer o desenho e o que está escrito. Ninguém pode ver, tá?*

Pesquisadora: Combinado.

Nem mesmo os sentimentos daquele momento desesperador podiam ser explicitados; precisavam ser escondidos. As emoções e pensamentos estavam impedidos de serem expressos e, assim, a dor também precisava calar-se no mesmo silêncio comedido das palavras.

#### **4.4.9 É hora de nos despedirmos**

O nosso encontro foi realizado em uma casa no bairro Itararé, cedida pela “Associação Atelier de Ideias” e assim, após deixar o lanche, os brinquedos e os livros de história na casa, subi ao São Benedito para buscar as crianças. Ao chegar à escola, avistei várias crianças que já vieram correndo me encontrar. Estavam a Lúcia, Maria Izabel, Sofia, Marcos e Jéssica. As crianças que estavam participando do Projeto Escola Aberta ouviram a algazarra e correram para a janela da escola que dá para a rua para olhar. Algumas que estavam por ali começaram a se aproximar. Fiquei com receio que me pedissem para ir e precisaria dizer não. Isso era difícil, apesar de ser necessário. Uma avozinha idosa, que morava em frente à escola saiu de seu barraco abraçada a seu neto e disse: “*Você também vai tá, meu*

*filho, vai passear!”*. Fiquei aliviada, pois, ao olhar, reconheci a criança, era o Antônio, que havia participado da pesquisa em alguns momentos.

Perguntei por Safira que também havia confirmado que iria participar, foi quando Lúcia me falou:

*– Ela não vai, ela tá internada, ela perdeu o pulmão!*

Pesquisadora: Meu Deus, mas como foi isso?

Busquei em minha memória algum indicativo de que Safira apresentasse problemas pulmonares e não consegui associar. Havia conversado com a mãe de Safira na quinta-feira à noite, ela confirmou a sua participação, portanto, até quinta-feira, ela estava bem. Então continuei perguntando, mas Lúcia já me trazia outra novidade:

*– Minha mãe falou que eu não posso comer doce de manhã...*

Pesquisadora: Isso mesmo, Lúcia, não faz bem.

*Lúcia: Sabia que subiu verme na garganta e saiu verme pela minha boca e nariz?*

Pesquisadora: É mesmo, Lúcia, e você tomou remédio?

Lúcia não respondeu, ainda perguntei mais uma vez. Lembrei-me que ela perdeu uma irmã no ano anterior. Ela dormiu e não acordou. Voltamos a conversar sobre Safira e agora era a Maria Izabel quem tentava explicar:

*– É mesmo, ela tava com falta de ar e tinha um corte aqui ó, no pulso!*

Pesquisadora: Mas como assim, vocês a viram?

*Lúcia: Sim, ela tirou o pulmão, ela tava com um curativo aqui no pulso onde ela cortou!*

Respirei aliviada. Percebi que estavam pensando que Safira havia retirado o pulmão pelo pulso e então falei sobre a localização do pulmão. Nesse momento, Marcos, me deu o recado de que a mãe de Safira havia me pedido para que ligasse para ela. A mãe de Safira falou que ela havia passado mal, que teve febre e dor no corpo, ela explicou que tinha feito alguns exames e estava com sinusite, mas precisou levá-la ao pronto-socorro para fazer os outros exames, mas que ela estava muito triste por não poder participar. Se fosse possível, iria nos encontrar assim que saísse do pronto-socorro.

Descemos o Morro São Benedito. Ao entramos na casa, as crianças já estavam eufóricas em conhecer cada ambiente. Exploraram o segundo piso em que estávamos, admiraram a cozinha, o banheiro, a varanda e depois começaram a subir para conhecer o andar de acima. Ficaram impressionadas e comentavam:

*Lúcia: Nossa que casa grande!*

*Izabel: Olha a cozinha!*

*Sofia: Que chique!*

*Jéssica: Essa casa deve ser de gente rica, não é?*

Todos eles pararam no banheiro e ficaram admirados, principalmente com o banheiro do andar superior que tinha uma banheira. Somente depois de explorar toda a casa e o terraço nos sentamos para conversar. A casa, apesar de ser uma boa casa em termos de conservação, estava em estado ruim pois, as janelas e portas estavam empenadas e fechavam mal, precisavam de reparos por conta do tempo e do uso, mas em nenhum momento esses detalhes chamaram a atenção das crianças, pelo contrário, admiraram cada ambiente, até mesmo a cozinha.

Já havíamos estendido a mesa com uma toalha branca bordada e copos, pratinhos e talheres descartáveis para o nosso lanche. Na geladeira estava a nossa torta salgada e nossa torta de chocolate com morangos, suco de uva, goiaba, pêssego e maracujá. Eles já haviam aberto a geladeira, os armários e logo perguntaram quando seria o lanche, somente Antônio disse que não estava com fome e que preferia comer um pouco mais tarde. Assim, decidimos iniciar o nosso encontro com o lanche. Sentamos para saborear o nosso lanche. Antônio, ao sentar-se à mesa junto com o grupo, não resistiu e também lanchou.

Enquanto comíamos, uma conversação se estabeleceu:

Pesquisadora: Esse é o último encontro do nosso grupo de pesquisa. Eu gostei muito de conhecer vocês e quero agradecer a vocês por terem participado, foi muito bom... gratificante e importante conhecer um pouquinho sobre vocês...

Olhei para as paredes e senti falta das fotos reveladas que ficariam expostas e participariam de nossa conversa. Mas compreendi que ser pesquisadora é trilhar por um caminho errante, que não se faz por antecipação, mesmo planejando, tentando

antever os possíveis desacertos, os acontecimentos nos surpreendem, desestabilizam, mas trazem também beleza e vida para um presente que é intenso e inusitado. Pensei em todos os artigos que li sobre pesquisa com as crianças e não conseguia me lembrar de nada que falasse sobre o encerramento, como terminar um trabalho que nos deixou marcas fortes, elos de solidariedade e vínculos de amizade. Gostaríamos de poder ter a premissa da “liberdade política” e possibilidade do “agir”, para que, juntos, pudéssemos vislumbrar e nos comprometer com um “Mundo Comum”.

Ao nos sentarmos ao redor da mesa para o nosso lanche, as crianças foram comentando:

*Marcos: Que chato acabar, né? Eu queria que a gente continuasse se encontrando, foi tão legal!*

*Maria Izabel: É mesmo! A minha mãe gosta que eu participo também, porque não tem nada, nenhum lugar pra gente brincar lá em cima. A minha mãe me disse que era pra eu brincar e comer muito! [risos].*

*Lúcia: A gente só pode brincar assim dentro de casa e no quintal, que é na rua.*

Pesquisadora: Como assim, Lúcia?

*Lúcia: É, a nossa casa já fica assim na rua. Só posso ficar um pouquinho!*

*Marcos: A minha mãe já falou que, quando eu estiver na rua e que algum menino estiver usando drogas, que é pra eu sair de perto. Tomara que quando eu crescer não tenha mais esse negócio de droga...*

*Antônio: É mesmo, a nossa colega de sala a [...] e também o [...] falaram que, quando eles crescerem, vão querer fumar maconha igual à mãe deles.*

*Maria Izabel: É, mas a mãe da [...] parou de fumar maconha, tá! Mas agora ela pega o dinheiro todo do Bolsa Família para comprar cerveja!*

*Antônio: É, mas tem uma porção de garotos que usa drogas e fica doidão!*

Pesquisadora: Mas como que eles compram?

*Marcos: Às vezes eles até dão de graça, muitas vezes...*

*Antônio: Eles ganham dinheiro, ficam na pista olhando quando vem a polícia. Aí eles correm e avisam pros “meninos” e aí eles ganham dinheiro...*

*Marcos: O meu tio tomou bolinha e ele ficou doidão, batia a cabeça na parede e depois começou a pular assim ó e dançar sem parar.*

A voz de Marcos ficou de novo um sussurro e ele falou:

– *O meu pai já usou droga... mas falou que não vai usar mais... mas às vezes ele vai para as festas...*

Ficou em silêncio e o seu olhar fixou-se no chão.

Pesquisadora: É difícil quando se vai às festas resistir não é, Marcos?

Marcos balançou a cabeça afirmativamente. E, então, conversamos sobre como as drogas viciam e tornam as pessoas dependentes e, mesmo quando as pessoas querem parar, não é fácil. Conversamos sobre alguns tipos de drogas que eles conheciam e falamos sobre o *crack*, que pode viciar, de acordo com algumas pessoas, em apenas uma vez que se usa. E, então, o Marcos confirmou com o comentário:

– *É, acho que é verdade.*

Fez-se um silêncio, sua expressão ficou fechada e o seu olhar fitou o infinito. Sofia foi quem deu continuidade à conversa e comentou:

– *A minha prima também já tomou balinha e ela ficou pulando sem parar.*

*Maria Izabel: O meu tio foi preso esses dias. Ele não estava fazendo nada, ele estava trabalhando, estava até de sandálias. Ele disse para a minha mãe que a comida lá da cadeia é horrível. É sem sal e é azeda! Meu tio não come aquela comida, minha mãe leva comida para ele.*

*Lúcia: O meu irmão foi preso também esses dia. Ele estava na matinha que fica ali em cima da escola. Os policiais cercaram e pegaram ele com maconha... Eu fui ontem lá na cadeia vê ele, agora ele foi para aquele lugar que fica lá... Acho que é DPJ.*

Pesquisadora: Seu irmão já é um rapaz, Lúcia?

*Lúcia: Não sei...*

Pesquisadora: E a escola de vocês, o que vocês acham dela?

*Antônio: Eu não gosto dos professores. Não deixam a gente falar nada. Tem que ficar quieto sempre.*

*Maria Izabel: Mas eu gosto da professora [...], ela não grita com a gente...*

Pesquisadora: E do que vocês aprendem, vocês gostam?

*Sofia: Os professores gostam de encher o quadro de dever! É chato!*

*Antônio: É mesmo!*

*Marcos: Eu queria que a nossa escola tivesse uma quadra só para nós, para a gente jogar bola...*



*Maria Izabel: É, a gente queria que tivesse pátio com parquinho. A escola daqui de baixo é linda! É chique! Tem parquinho!*

*Marcos: Eu queria que tivesse um banheiro com aquele negócio para lavar as mãos.*

Pesquisadora: Sabonete líquido?

*Marcos: É, sabonete assim para apertar e lavar as mãos. Queria também que tivesse espelhos, igual ao banheiro dos professores!*

Jéssica era a única criança que não parava ali no grupo, participando de nossa conversa. Explorava as cadeiras giratórias que estavam na sala.

Pesquisadora: De que vocês brincam?

*Antônio: Eu jogo bola.*

Pesquisadora: Aonde você joga bola?

*Antônio: Às vezes na rua... às vezes na quadra.*

*Marcos: É, às vezes, eu também jogo na quadra... Mas na quadra fica um monte de garoto fumando!*

*Antônio: Já joguei bola lá no Campinho, mas lá é perigoso, até os policiais já mandaram a gente ir embora de lá.*

Do hospital Safira ligava de vez em quando, ia acompanhando os nossos movimentos, toda hora queria saber o que cada um estava fazendo.

As brincadeiras rolaram no terraço com pula-corda, escolinha, historinhas animadas pelos fantoches, futebol. Depois observei que, a cada momento, descia um grupo de crianças para olhar algo no andar de baixo, então propus que brincássemos embaixo, pois tive receio de deixá-los sozinhos em um andar. Assim, fomos para o segundo andar a contragosto de alguns. No entanto, o mau humor por descer, rapidamente foi substituído por brincadeiras de faz de conta. Cada degrau da escada havia se transformado em uma casa, cada casa tinha a sua cama, cada criança tinha a sua profissão e elas saíam pelos ambientes da casa para os seus trabalhos. Os meninos viraram bombeiros; Lúcia, de dia, era empregada doméstica e à noite trabalhava limpando o *shopping*; Jéssica trabalhava no *shopping*; Sofia e Maria Izabel trabalhavam fazendo faxina. Algumas crianças tinham filhos, e a pesquisadora virou filha. Os livros de histórias e os fantoches compunham a decoração de suas casas. As mães, quando chegavam do trabalho, arrumavam a

casa e contavam histórias para seus filhos, a pedido deles. As cadeiras da sala foram juntadas umas às outras e formaram-se os limites de outra casa.

A mesa se transformou no que eles chamaram de jantar de gente rica. As meninas arrumaram os pratinhos com biscoitinhos, copos com sucos, guardanapo e o prato principal, era estrogonofe. Todos se sentaram à mesa e saborearam o delicioso jantar.

Durante as brincadeiras, as crianças pediram que não parássemos os nossos encontros. Esclareci para elas que, nesse momento, era necessário e importante, pois havia um tempo para concluir o trabalho e, assim, já com saudade nos despedimos e trocamos números de telefone. No entanto, em vários momentos, as crianças utilizaram estratégias para que continuássemos as nossas andanças e, na tentativa de burlar, tentaram marcar um novo encontro para o sábado seguinte.

#### 4.5 A ESCOLA NA CIDADE E A CIDADE NA ESCOLA

As crianças participantes da pesquisa enunciaram sentimentos diversos sobre a escola, ora contraditórios, pois demonstraram que sentiam falta do espaço da escola durante as férias, mesmo quando diziam que não gostavam da escola. Algumas crianças afirmaram que gostavam da escola, entretanto diziam não gostar da atitude dos professores, quando organizavam suas aulas a partir dos silêncios das crianças. Em outros momentos, algumas delas disseram que a escola era muito chata, porque *“Os professores brigam toda hora com a gente, a gente tem que ficar quietinho, só copiando dever do quadro, toda hora. Não podemos nem falar nada, mesmo quando a gente tem uma coisa importante!”* (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2012).

Assim, tecem uma crítica aos modos como a escola propõe os processos de ensino aprendizagens, centrada em modelos rígidos, com prevaência da não fala das crianças e apenas pequenas possibilidades de expressão de seus pensamentos.

Entretanto, em alguns momentos, algumas crianças apontaram a escola como significativa em suas vidas e em suas vivências cotidianas e expressaram o desejo de estudar para ser médico ou membro do Corpo de Bombeiros.

Nos nossos passeios pela cidade, elas estabeleceram interações com outras crianças e, em alguns momentos, dependeram de conhecimentos geográficos de

outras regiões brasileiras para que estabelecessem os seus diálogos. Nessa condição, tiveram dificuldades de compreender o que estava sendo dito e precisaram de ajuda para se situar e dar continuidade às suas conversações.

Nesse sentido, a escola tem um importante papel em frente aos conhecimentos acumulados historicamente e o desafio de adentrar com as crianças no contexto da cidade, da região, do mundo, pois “[...] *Conhecer o mundo*, independentemente do recorte a ser feito, é, portanto, parte fundamental da educação” (ALMEIDA, 2011, p.165). Mas, como fazê-lo de forma a extrapolar os deveres exaustivos de cópia do quadro que pouco faz além de manter as crianças ocupadas, silenciosas e bravas com a escola? Como ir além dos deveres que pouco envolvem a criação e caminhar em direção às ações que alcancem a faculdade do pensar? O pensar que não se controla, apenas se desencadeia e não se pode e nem se deseja definir aonde vai chegar. Um pensar em nossos espaços de convivência, carregado de belezas, conflitos, desafios e histórias. Nesse sentido, cheios de nuances e rugosidades.

Almeida (2011) estabelece, a partir das ideias de Arendt, diferenças sobre o conhecer e o pensar e defende que essas duas atividades são fundamentais no contexto da educação e, embora “[...] faça uma defesa do pensar, não descarta a relevância do conhecer. Não se trata de estabelecer uma hierarquia, mas de constatar que são duas atividades mentais distintas” (p.170). Assim, analisa as especificidades que as envolvem, pois, de outra maneira, corremos o risco de suprimir essa importante dimensão dos processos escolares e de nossa vida. Conforme essa autora:

O conhecer busca resultados relativamente seguros e verificáveis, tanto no quadro da ciência como também no âmbito do senso comum. Isto é, mesmo na vida cotidiana precisamos ter certeza a respeito das informações e conhecimentos dos quais dependem as atividades que exercemos. O pensar em oposição a isso não produz nenhum resultado sólido, mas diz respeito ao sentido que estamos sempre procurando naquilo que nos ocorre [...] (ALMEIDA, 2011, p.167).

Assim, discorre sobre a faculdade do pensar defendendo que, ao introduzir os novos no mundo, desejamos que as crianças não só conheçam o mundo em crise do qual fazem parte, mas também pensem e se apropriem desse espaço comum. Dessa forma, reafirma, baseada na própria experiência de Arendt, que essa é uma atividade:

[...] que não tem fim e nos instiga a continuar procurando respostas para as questões que só podem receber respostas provisórias. Essa busca está intrinsecamente ligada a nossa capacidade de assumir a responsabilidade pelo mundo, porque, somente se o mundo no qual nos encontramos e aquilo que nos acontece nele fazem algum sentido para nós, ele pode deixar de ser um lugar inóspito para ser a 'nossa casa', que depende de nós para ser arrumada e reformada, transformada e conservada (ALMEIDA, 2011, p. 164).

Nesse sentido, cabe à escola não só o legado dos conhecimentos acumulados, “[...] mas também questionar o que ocorre nele, buscar compreender suas histórias e estabelecer uma relação própria com esse espaço comum [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 146).

Por outro viés de análise que discute sobre as formas como as culturas permeiam os espaços escolares, Maria Carmem Barbosa, no artigo intitulado “Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas”, argumenta que, em muitas situações, as lógicas escolares de socialização são divergentes e se opõem às culturas infantis e às lógicas de socialização familiares. Nesse contexto, a autora afirma:

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas (BARBOSA, 2007, p. 3).

De acordo com Barbosa (2007), a educação brasileira traz ainda em sua organização as marcas das escolas missionárias, que foram criadas com o objetivo primordial de “civilizar” a população e, assim, foi naturalizada na cultura escolar a negação da criança e de sua própria identidade. Dessa forma, Maria Carmem Barbosa aponta que a escola teve como objetivo primordial a aquisição de conhecimentos por parte da população que envolvia:

[...] ensiná-la a negar-se como índio, como negro, como mulher, como criança para tornar-se outro. A continuidade da existência da escola somente será viável se ela conseguir incorporar a idéia de ser um espaço de aceitação e afirmação das diferenças, mas ao mesmo tempo de criação de novas formas de convívio comum. A reflexão no campo da alteridade estimula o gosto pelo pensamento, pelo conhecimento e ensina a intervir no mundo através da política, da justiça, da sensibilidade e argumentação (BARBOSA, 2007, p. 20, 21).

Assim, a cidade emerge na constituição dos *espaçotempos* que se desenrolam entre as pessoas nos territórios. Pude evidenciar, no decorrer desta pesquisa, que as lógicas que permeiam os *espaçosempo*s escolares estão entremeadas nas formas diversas de como a cidade se organiza e se apresenta. Ambos coerentes com concepções da modernidade, entretanto emergem nesses cenários questionamentos e críticas que ensaiam e ousam propor mudanças aos modelos vigentes, mas com importantes enfrentamentos a se fazer.

Contrariando a ideia que alguns professores levantaram inicialmente durante a pesquisa de campo, quando afirmaram que “[...] muitas crianças sequer sabem que moram na cidade de Vitória, muitas delas nunca desceram o Morro São Benedito [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 19-09-2011), as crianças participantes da pesquisa indicaram, de fato, dúvidas ao serem solicitadas sobre o nome da cidade onde moravam, no entanto demonstraram conhecer e apreciar vários espaços sociais da cidade, em função da participação no programa de Educação Integral desenvolvido no contraturno da escola. Todavia, foi possível perceber uma falta de articulação entre as ações realizadas na escola regular e as ações do contraturno da escola. As crianças também apresentaram um conhecimento detalhado da região em que moram e, caminhando na contramão de várias de suas vivências, participam e são atores de redes de solidariedade significativas.

Em cada gesto, em cada ato, a cidade se revelava para as crianças com suas riquezas e contradições. Ao circular pelo centro de Vitória, percebemos, em diversas pessoas que estavam no entorno do Parque Moscoso, uma admiração e solidariedade com o grupo das crianças, que se manifestavam por meio de sorrisos e um largo “Bom-dia”, como se fôssemos velhos conhecidos e pessoas admiráveis. Os motoristas dos carros, também, ao perceberem o grupo de crianças, tendiam a parar na faixa para atravessarmos. Entretanto, vivemos alguns constrangimentos, mas a pesquisadora adulta preferiu desviar o olhar e apostar que havia passado despercebido pelas crianças, no entanto elas estavam atentas e denunciavam:

Paramos próximo à calçada e aguardamos para atravessarmos uma movimentada rua. Àquela hora do sábado, no Centro de Vitória, não demorou muito para um motorista de um pequeno caminhão de transporte de cargas parar. Fiquei admirada e, com um sentimento de gratidão agradável, atravessamos na faixa e, assim, agradecemos com um sinal de ‘positivo’. As crianças, em uma atitude também de agradecimento, sinalizaram com o dedo polegar o agradecimento. Na boleia do caminhão

estavam o motorista e mais dois homens. Um dos homens retribuiu fazendo com o dedo médio um sinal que tem um significado compreensível de 'dane-se'. Preferi acreditar que não tinha visto direito e, ao conversarmos sobre a faixa de pedestres e de como era bom ter motoristas gentis, que paravam dando prioridade para as pessoas atravessarem, as crianças falaram imediatamente: *'Mas você viu, que aquele cara fez dedo para a gente? Não gostei nada!'* (DIÁRIO DE CAMPO, 31-03-2012).

Assim, a escola e os espaços sociais da cidade são partes de um cenário que se compõe e decompõe de forma complementar, e é possível presenciar as portas da escola entreabertas, com uma intencionalidade de organização de propostas curriculares que contemplem o universo infantil. Todavia, as forças que atuam e se contrapõem as essas emergências são ainda fortes e visíveis. Trago para análise a comemoração do "Dia das Crianças" que aponta enfrentamentos a se fazer pelos diferentes sujeitos que participam do espaço escolar.

Para comemorar o 'Dia das Crianças' a escola organizou uma tarde diferenciada com a exibição de um filme infantil. Ao chegar à escola, todas as crianças de todas as turmas estavam em uma única sala de aula. A sala estava cheia, o ambiente escurecido por tecido de TNT presos nas janelas fechadas. Uma professora me confidenciou: 'Hoje vamos fazer uma homenagem ao Dia das Crianças'. Iniciaram a exibição do filme 'Deu a louca na Chapeuzinho', em uma televisão relativamente pequena para o quantitativo de alunos. Muitas crianças estavam sentadas ao chão, outras em cima das carteiras que estavam encostadas nas paredes. A sala abafada, pois o dia estava quente, ficava ainda pior com as janelas fechadas. Poucas crianças ficaram atentas ao filme. O corpo pedia movimento e denunciava o desejo de conversar com os colegas. Os pedidos de silêncio eram constantes. Eu mesma fiquei sentada próxima à entrada da porta, pois o calor e o cheiro de suor estavam fortes. Observei algumas crianças que procuravam se inventar e criar um novo sentido para esse momento. Pegaram pedaços de TNT e se enrolaram de forma a ficar próxima de suas amigas e ali cochichavam seus segredos. Depois de um tempo, dormiram. Valentina sentou-se em cima de uma mesa e estava de cara fechada, como se estivesse brava. Duas crianças alegaram que estavam se sentindo mal, pediram para sair da sala e depois pediram para ir embora. A coordenadora tentava convencê-las a ficar na sala (DIÁRIO DE CAMPO, 14-10-2011).

A lógica dessa organização do espaço escolar indica que, mesmo quando se tem a intenção de contemplar os interesses das crianças, ainda assim a ação é feita de forma a invisibilizá-las e, portanto, continua na perspectiva do adulto. Esse fragmento sinaliza parte dos desafios a serem enfrentados para desestabilizar esse modelo de escola centrado no silêncio e na imobilidade dos alunos. Dessa forma, não é algo que pode ser considerado simples, ao contrário, há uma complexidade a ser dimensionada e enfrentada. Alguns autores da Sociologia da Infância e da Filosofia da Infância apontam que podem ser um caminho profícuo a escuta e o diálogo com essas diferentes crianças e suas experiências. Todavia, esse percurso

não é dado, pois provocar diálogos entre as diferentes gerações e culturas que compõem o universo escolar é um caminho novo e, como todo novo caminho, faz-se na caminhada.

Então, fica a esperança de assumirmos com coragem esse caminho e, quem sabe, contribuir para promover rachaduras nas formas colonizadoras com que a escola e a sociedade urbana têm se apresentado. Dessa modo, poderão emergir outras possibilidades nos *espaçostempos* escolares e nos *espaçostempos* de nossas cidades. Assim, é desafiador, mas, ao mesmo tempo, salutar deixar ecoar as diferentes vozes e culturas que perpassam o universo escolar.

As crianças leem os contextos e observam as atitudes e as formas como a escola e a cidade se apresentam a elas e, nesse sentido, ambas estão continuamente emitindo mensagens, ora explícitas, ora mais implícitas, que paulatinamente formam um corpo de sentidos e significados que marcam a região. Nesse contexto, a escola é um importante equipamento educativo, dentre vários outros que estão materializados na cidade. Expressam-se em sua organização e modos de acolher, visíveis nos detalhes, seja nas relações humanas que estabelecem, seja na arquitetura das construções.

Todavia, como parte de um contexto maior, poderíamos compreender que a escola contemporaneamente vive conflitos importantes, pois, ao mesmo tempo em que é pressionada a reproduzir o modelo vigente de uma sociedade moderna, é, por outro lado, chamada a romper com esse corpo de conhecimentos lógicos, rígidos, coesos, adultocêntricos, que se concretiza nas mais diversas formas dos espaços escolares e, de modo geral, nos espaços urbanos.

Nesse sentido, Barbosa (2007) chama a atenção para a necessidade de estarmos atentos às mudanças dos contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas e participam ativamente se apropriando e recriando culturas em distintos modos de interação com os diferentes sujeitos com os quais se relacionam. Portanto, as crianças que cotidianamente chegam às escolas são sujeitos plurais carregados com as marcas históricas de suas vivências “mestiças”, “globais” e “locais” e se expressam por meio de diferentes linguagens, demarcando as suas diferenças, em

processos de escuta pelos professores e profissionais que atuam na escola ou não, elas revelam as suas excentricidades.

As crianças revoltaram-se quando um micro-ônibus que atende ao Projeto 'A Escola Fora da Escola', foi agendado para atender a uma turma e só podia contemplar parte do grupo de crianças. A escola selecionou os alunos que iriam ao passeio e os demais permaneceriam dentro da escola. Os critérios de seleção das crianças que iriam para o passeio foram questionados pelas crianças e, insatisfeitas, fizeram um movimento que elas denominaram de 'rebelião'. Os alunos se uniram e tentaram agredir fisicamente a coordenadora, pois entendiam que era a responsável por deixá-los de fora do passeio (DIÁRIO DE CAMPO, 18-10-2011).

Evidencia-se, nesse fragmento, a emergência de problemas que nos remetem aos conflitos presentes nas tramas sociais que compõem a cidade. As dificuldades de diálogos entre as culturas escolares e as culturas infantis refletem nos *espaçostempos* da escola e podem gerar violências. Entretanto, Barbosa (2007) aponta que as pesquisas realizadas com crianças, consideradas em suas diferenças étnicas, de classe social, região de moradia, de idade, de gênero, religião etc., podem fornecer elementos significativos para ampliar a compreensão das suas culturas e de suas famílias e, dessa forma, promover aproximações entre esses universos, em diálogos que se estabelecem nas diferenças que os constituem, mas, em uma relação que se pauta pelo reconhecimento e validade de cada um que participa do contexto. Promover espaços de diálogos entre as culturas escolares, as culturas infantis e as culturas familiares poderá contribuir para pensar em modos de educar as crianças a partir de novos paradigmas que deem visibilidade às diferentes culturas e, nesse sentido, Barbosa (2007, p. 21) defende: “[...] É preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras”.

As novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem, certamente, nos auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças brasileiras, que entretença as culturas e não as negue. Uma escola que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa 'escutar' as crianças e se construir para e com elas. Que escute o barulho do confronto, faça emergir os mal-entendidos, compreenda as diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste as lógicas de cada grupo cultural, analise as relações de poder e hierarquia entre eles, proponha processos de inserção social de todos (BARBOSA, 2007, p. 24).

Estudiosos do fenômeno da segregação urbana nas grandes cidades vêm examinando uma possível relação entre o local de moradia e o desempenho das crianças e jovens em seus processos de escolarização. Ribeiro e Kastman (2008, p.



16) analisam alguns fatores que sugerem uma relação entre a apropriação dos conhecimentos nas escolas e os bairros em que estão situadas e apontam: “[...] a concentração territorial dos segmentos vulneráveis transforma-se em segregação residencial, isolamento físico, sociocultural e dos direitos cívicos e políticos inerentes à condição urbana [...]”, assim, sugerem efeitos perversos e pouco visíveis nos processos de ensino-aprendizagem escolares das crianças e adolescentes residentes nas periferias. Esses mecanismos, ainda opacos no universo escolar, contribuem para a sustentação de práticas excludentes e colabora para que um percentual significativo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social abandone a escola, optando pelos processos dinâmicos que a rua oferece.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, o estudo de Barbosa (2007, p. 12) aponta que o modelo de infância criado pela modernidade, “[...] una, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe, promove rupturas [...]” em suas diferentes formas de se relacionar com o mundo. Os professores sinalizam as suas dificuldades em lidar com essas infâncias plurais em um modelo que tenta cerceá-las. A transcrição abaixo do discurso de um professor reflete parte dessa complexidade que emerge no âmbito escolar:

Esses meninos são terríveis... As famílias não assumem esses meninos... Bom seria fazer como no Estado, eles ficam pra lá... Lá na casa deles... As famílias que tomem conta de seus filhos. Eles ficam pra lá... e a gente fica pra cá... aqui na escola... Educação a distância... Bom, seria a escola sem crianças! (DIÁRIO DE CAMPO, 09/12/2011).

Arendt (2009b), em seus escritos sobre “A crise na educação”, faz uma análise a partir do contexto da América do Norte e aponta que os problemas relacionados com a educação não se restringem ao espaço escolar, mas estão intrinsecamente ligados e expressam uma vasta crise que se instaurou no mundo moderno. Nesse sentido, argumenta:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém, todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto à nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro (ARENDR, 2009, p. 245, 246).

Assim, diz que pensar a educação na modernidade é pensar sem corrimão, sem o auxílio da tradição, no entanto ressalta que a crise é um momento oportuno e crucial para se refletir e intervir no mundo e nos diz que a crise só se torna algo negativo, quando reagimos a ela com preconceitos. Aponta que a educação é uma das atividades mais rudimentares e indispensáveis das sociedades humanas e defende que:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a **essência da educação é a natalidade**, o fato de que seres nascem para o mundo (ARENDR, 2009b, p. 223, grifo nosso).

Almeida (2011) busca, em sua obra, dialogar com os pensamentos arendtianos sobre o sentido da educação e assim discorre sobre o significado da ideia central sobre a qual Arendt discute a educação:

[...] Ao sustentar que a ‘essência da educação’ é a natalidade, Arendt enfatiza tanto a preservação do mundo que é legado aos jovens como a sempre urgente renovação desse espaço comum. Os que nascem são novos no mundo de modo que precisam conhecê-lo – e apresentá-lo a eles é uma forma de conservá-lo –, mas também são novos para ele. Em outras palavras: eles são uma novidade para esse lugar e, por isso, são potencialmente capazes de instaurar algo novo nele e assim transformá-lo. Nessa capacidade de fazer um início reside, como explica Arendt, a liberdade humana (ALMEIDA, 2011, p. 28, 29).

Com relação ao âmbito da ação do professor, alega que ele tem uma dupla responsabilidade: por um lado, o importante papel de contagiar os seus alunos por um “*amor mundi*” e, assim, criar um sentimento de pertencimento a este mundo e, por outro lado, é também responsável pelo mundo e, dessa forma, é essencial que assuma, perante os alunos, essa responsabilidade:

[...] o professor está em condições não só de *apresentar*, mas também de *representar* o mundo diante dos ‘forasteiros’. Como representante deste, sua tarefa é protegê-lo e conservá-lo, mostrando sua relevância para os novos. Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse seu ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar (ARENDR, apud ALMEIDA, 2011, p. 39).

Ressalta que a autoridade dos adultos, diante das crianças e jovens, é transitória, pois se inscreve no tempo necessário para que se apropriem do mundo com os saberes e as práticas que lhes permitam movimentar-se, assumindo a sua condição de cidadãos, “[...] junto a outros cidadãos, isto é, em companhia de seus iguais, serão eles mesmos responsáveis pelo mundo” (ALMEIDA, 2011, p. 40).

A educação tem, então, uma dupla tarefa, a de conservar o mundo contra a ruína e abrir espaços às novas gerações, possibilitando, dessa forma, a renovação do mundo. Assim, Almeida (2011, p. 49), a partir Arendt, destaca que estamos diante de uma escolha imprescindível “[...] ou desistimos do mundo e das crianças ou resolvemos que, apesar de tudo, apostaremos no mundo e cuidaremos dos novos [...]”. Esse é um caráter primordial que permeia as discussões sobre educação em Arendt que defende:

[...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2009b, p. 247).

Assim, a educação tem o objetivo fundamental de contribuir para que os novos que chegam ao mundo se identifiquem e encontrem o seu lugar nele. Essa possibilidade de instituir um vínculo com o mundo e suas tradições está intrinsecamente ligada à faculdade do pensamento. Nesse sentido, Almeida (2011, p. 188) afirma que “[...] Convidar os novos a engajar-se nesse processo é um desafio para a educação”. Esse desafio envolve os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade sobre esse mundo, mas, sobretudo, diz respeito à capacidade de instigar a atividade do pensamento que não se compromete com a certeza de resultados, todavia se indaga sobre os sentidos e significados a partir das experiências realizadas e mantém a confiança em um mundo comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abandono do lugar me abraçou de com força.  
 E atingiu meu olhar para toda a vida.  
 Tudo que conheci depois veio carregado de abandono.  
 Não havia no lugar nenhum caminho de fugir [...]  
 (MANOEL DE BARROS, 2010)

Encerro esta pesquisa a partir do poema com o qual inicio este trabalho “O abandono do lugar”, de Manoel de Barros, pois conhecer o bairro São Benedito, a partir das crianças, levou-me a desestabilizações que provocaram um recolhimento para um pensar, pois não havia corrimão para apoio e, apesar do território ser pouco acolhedor, contraditoriamente, as crianças foram acolhedoras. Foi um pensar, às vezes na companhia do “eu, comigo mesma” e, outras, era “a sós com amigos” Arendt (2009). Entretanto, depois de conhecê-lo, sempre que observava um espaço da cidade, refletia sobre São Benedito.

Circulando pela orla de Camburi, em um domingo pela manhã, observei a pista lateral da praia fechada para a comunidade usufruir a cidade, e a rua estava tomada por jovens, adultos e crianças de diferentes idades. Algumas crianças acompanhadas por seus familiares brincavam com seus pares, fazendo estripulias em suas bicicletas, patinetes, patins; outras jogavam bola em meio aos adultos na areia da praia, caminhavam pela rua ou simplesmente brincavam e se banhavam no mar. Guardas da Companhia de Trânsito acompanhavam o movimento e orientavam o trânsito cuidando da segurança das pessoas. Essa cena me remeteu ao São Benedito, pois, dias antes, conversávamos com as crianças sobre o encerramento da pesquisa, as brincadeiras que faríamos e sobre o local onde faríamos. Não havia um lugar para fazermos a nossa reunião de confraternização e despedida e, então sugeri às crianças: “*Vamos fazer na rua!*” Ao que retrucaram: “*Não, não dá... porque, se a gente for fazer na rua, vamos precisar pedir aos ‘meninos’! Está muito perigoso, acho melhor não!*”. Assim, pus-me a refletir sobre a cidade de Vitória, um espaço territorial pequeno, dual e com tantas diferenciações. Ali estavam jovens, crianças e adultos interagindo e se apropriando do espaço da cidade. Era a cidade formal, proporcionando locais lúdicos de experiências entre diferentes sujeitos em uma condição de liberdade. Entretanto, as crianças de São Benedito, participantes do projeto, ao passarem pela Praia de Camburi, perguntaram: “*Nossa, que praia é esta*

*tão bonita? Nunca vim aqui*". Ao passarmos pela Praça dos Namorados, reconheceram o espaço como o lugar do trabalho e do período em que não tinham onde morar e eram pedintes nos sinais de trânsito. Assim, concluo que a cidade de Vitória tem um acesso limitado, restrito e desigual dos espaços de experiências lúdicas às crianças.

Nesse contexto, peço licença para citar Hannah Arendt como um importante referencial para esta pesquisa, apesar da forma superficial com que trabalhei com suas ideias, dada a amplitude e profundidade de suas obras. Entretanto, o seu pensamento sobre a liberdade e a política foi fundamental para as reflexões sobre o campo pesquisado.

Dessa forma, situo que Manoel de Barros e Hannah Arendt se fizeram presentes nos momentos mais áridos e nas inquietações que me trouxeram o campo de pesquisa, pois a falta de liberdade "*[...] me abraçou com força e atingiu o meu olhar [...]*" e me provocou e, em meio a tantos becos, não encontrei "*[...] nenhum caminho de fugir [...]*". Sem a possibilidade do "*agir*", vi-me encarcerada no silêncio dos meus pensamentos e, assim, Arendt e Barros se fizeram companheiros, pois parecia que conheciam aquele lugar. Posteriormente, Almeida (2011) passou a acompanhar as reflexões sobre a educação e, assim, apresento um fragmento em que chama a atenção para as tendências totalitárias que se fazem presentes em países de regime não totalitários:

[...] A ideia de que pode haver seres humanos supérfluos, que estão a mais no mundo e dos quais seria melhor se desfazer, é um perigo real nas modernas sociedades de massa.

Isso nos remete à experiência concreta de grande parte dos jovens – alunos de nossas escolas. Aqueles que moram na periferia, sobretudo dos grandes centros urbanos, cada vez mais são vistos não como pessoas singulares que devemos introduzir e acolher em nosso mundo, mas como uma ameaça à sociedade, independentemente de quem são, daquilo que fazem ou deixam de fazer. São tidos como potenciais criminosos e, sendo todos 'suspeitos', podem ser eliminados a qualquer momento por agentes do Estado ou presos em cadeia, nas quais não há mais nenhuma proteção à pessoa, nem o direito à vida é garantido (ALMEIDA, 2011, p. 193).

Lafer (2009, p. 347) ressalta que o isolamento e o desenraizamento são as bases para a instalação do processo de dominação dos regimes totalitários, pois, "O isolamento destrói a capacidade política e a faculdade do agir. [...] o desenraizamento [...] desagrega a vida privada e destrói as ramificações sociais [...]

Dessa forma, a impossibilidade de criar raízes equivale a não ter um lugar no mundo que, aliado ao isolamento, nos tira o sentido de pertença ao mundo. Assim, sem um lugar de reconhecimento pelo outro, perdemos a capacidade de nos comprometer com o mundo comum. Essas são as premissas para tornar os seres humanos em seres supérfluos, que podem ser descartados a qualquer momento.

Neste mundo em desordem, a educação, para Arendt (2009), tem a tarefa fundamental de contribuir para que as crianças e jovens se identifiquem com este mundo e encontrem um lugar para si. Nesse cenário do mundo moderno e pouco acolhedor, essa não é uma tarefa simples, todavia a confiança de que algo absolutamente inédito possa ser instaurado a cada nascimento é a possibilidade de renovação deste mundo comum.

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, ***o novo sempre surge sob o disfarce do milagre***. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo absolutamente novo [...]. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais (ARENDR, 2009, p.191, grifo nosso).

Contra-pondo-se ao contexto de violência: falta da liberdade política, do espaço da aparência e do agir em concerto, as crianças moradoras de São Benedito participantes do projeto de pesquisa, subverteram, com suas éticas e estéticas, as lógicas do território. Foi possível participar de redes de solidariedade com as crianças carregadas de experiências singulares, portanto, que comportam a capacidade de instaurar “o novo”. Assim, contra as circunstâncias da trama social que compõe o lugar, há a possibilidade de emergirem “*sob o disfarce do milagre*”, pequenos rompimentos com as formas desertificadoras com que a sociedade moderna se organiza. Dessa maneira, são indícios, fragmentos não determinantes, mas fundamentais para que a “confiança” e a “fé” em um mundo comum possam sobressair (ARENDR, 2009).

O relógio anuncia que o tempo está acabando e é hora de concluir o que não se conclui. O tempo cronometrado briga com o tempo aiônico, o tempo da experiência, da brincadeira e, por isso, o tempo da criança (KOHAN, 2007). Assim, não poderia

deixar de registrar que esta pesquisa apenas abre um diálogo sobre as incontáveis experiências e vivências das crianças de São Benedito, impossíveis de serem narradas em sua inteireza. As crianças reivindicaram mais tempo, afinal a pequena cidade de Vitória também se torna infinitamente grande quando queremos habitá-la de diferentes modos. As crianças têm sede por conhecer e se apropriar dos espaços urbanos. A cidade, para elas, não se restringe aos limites geográficos. Ouvem falar de outros espaços que se propagam em suas subjetividades, com um apelo convidativo ao consumo.

Dessa forma, este trabalho não tem a pretensão de apresentar conclusões, mas, antes, análises em processo, ideias embrionárias que continuarão a multiplicar-se e transformar-se em distintas formas de “*pensar, querer e julgar*” o mundo e, contestando as probabilidades das forças individualizantes das sociedades modernas, reafirmar a possibilidade da esfera pública (ARENDDT, 2009, p. 343).

Assumindo o erro como o caminho, foi possível a descoberta de atalhos que ainda não haviam sido vislumbrados, e os encontros que ocorreram nesses espaços foram capazes de alterar os pontos cegos e ampliar o campo de visão. Dessa forma, os mapas e redes frias foram transformados por redes aquecidas de processos comunicativos, solidariedades e afetos em que estive imersa com as crianças.

Ouvir as crianças participantes da pesquisa é ouvir as muitas vozes que ecoam nas experiências das crianças no espaço geográfico da comunidade de São Benedito. Acompanhar os seus olhares, as suas vivências, nos ajudou a “[...] assumir que o nascimento humano ocorre num espaço intencionalmente elaborado, sem o qual não podemos pensar a dimensão do processo de humanização [...]” LOPES (2009, p. 124). O campo de pesquisa, em muitas situações, conduzido pela multiplicidade de conhecimentos que as crianças apresentaram, mostrou o quanto a escola precisa se abrir aos conhecimentos e solidariedades que circulam pelos becos e escadarias do morro. Um morador do bairro que colaborou com esta pesquisa argumentou: “*Hoje raramente as crianças têm fome de comida, a maior fome hoje é de lazer, de amor, fome de uma educação de qualidade, fome de espaços para brincadeiras*” (DIÁRIO DE CAMPO, 28-11-2010).

O olhar para a escola, o olhar para o espaço, o acompanhar os olhares das crianças para o seus espaços sonhados e possíveis contribuíram para um pensar sobre a escola e provocar reflexões sobre o seu papel primordial e suas práticas, muitas vezes, distantes da criança real, encarnada, presente em nossas escolas e em nossas cidades. Crianças que querem ser reconhecidas como sujeitos válidos, capazes de participar e contribuir para subverter a ordem do espaço e, despretensiosamente, inventar-se, abrindo tempo no espaço para criar espaços de ludicidade imprevisíveis e sonhos fugazes.

Nesse sentido, aproprio-me das ideias de Lefebvre (2001), Arendt (2009) e Almeida (2011) e ressalto que o homem contemporâneo e, de forma particular, as crianças são sujeitos ricos de necessidades, necessidades ainda não arquitetadas, necessidades não de consumir as cidades, mas de conviver nas cidades. Não a um retorno às cidades antigas ou às condições precárias das áreas rurais, mas, sobretudo, o direito a uma cidade projetada para o encontro entre as diferentes pessoas: crianças, homens, mulheres, brancos, negros e pardos em suas diversidades humanas, em uma perspectiva em que o aspecto lúdico, o jogo e a brincadeira possam erodir e desordenar a lógica moderna da sociedade de consumo e contaminar os espaços urbanos e, assim, potencializar os rastros de uma escola pública que tenha a capacidade de contribuir para que as crianças encontrem um lugar para si e possam se comprometer com um mundo comum.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hanna Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre: Anpae, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A escola da rua, a rua da escola. **Cadernos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória: PPGÉ, v. 14, n. 28, dez. 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009b.

ARGUETA, Lourdes Brazil Dos Santos. **Áreas urbanas segregadas e cidadania da criança: uma proposta de empoderamento**. 2003. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

AZEVEDO, Sérgio; GUIA, Virgínia R. dos Mares. Os “dois lados da moeda” nas propostas de gestão metropolitana: virtude e fragilidade das políticas. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John. **Inclusão, colaboração e governança urbana: perspectivas brasileiras**. Vancouver: The University of British Columbia. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.** [on-line], v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1997.

BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein. Corpocidade: arte enquanto micro-resistência urbana. **Fractal, Rev. Psicol.** [on-line], v. 21, n. 2, p. 337-349, 2009. ISSN 1984-0292. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922009000200010>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO,

26., 2003, Poços de Calda. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2010.

CARVALHO, Carlos Henrique. **Os submundos das cidades**: as crianças no espaço urbano brasileiro. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTRO, Erika; WOJCIECHOWSKI, Maciej John (Org.). **Inclusão, colaboração e governança urbana**: perspectivas brasileiras. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010.

CHOMBART DE LAUWE. A organização social no meio urbano. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHRISTOVAO, Ana Carolina. **A vizinhança importa**: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Imagens contraditórias da infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

DOMINGOS, Suzane Carvalho. **Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco - Rio Grande/RS**: O que dizem as crianças. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FÉLIX, Rosane Romanini. **O lúdico nos espaços e tempos da infância escola e cidade**: articulações educadoras. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Apresentação de Ricardo Antunes. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, Barbara Pimpão. **Adolescentes em situação de risco social e linguagem logo**: uma experiência fora da escola. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

FERREIRA, Regina Célia Frigério. Mundo-rua: lugar de criança. In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto Silva; LOPES, Jader Janer Moreira (Org.). **Diálogos de**

**pesquisa sobre crianças e infâncias.** Niterói. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2010.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha; ANDRADE, Luciana Teixeira de Andrade. Capacidades institucionais de governos municipais e governança metropolitana. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John. **Inclusão, colaboração e governança urbana:** perspectivas brasileiras. Vancouver: The University of British Columbia; Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles; Belo Horizonte, MG: Ed. PUC Minas, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo. Editora Perspectiva, 1999.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBOTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio. Introdução. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

GRAFMEYER, Ives. **Sociologia urbana.** Tradução de Maria Parro. São Paulo: Publicação Europa-América, Ltda., 1994. (Coleção Saber).

GROSTEIN, MARTA DORA. Metrópole e expansão urbana: a persistência de processos "insustentáveis". São Paulo **Perspectiva.** [on-line], v. 15, , n. 1, p. 13-19, 2001. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000100003>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

GUIA, Virgínia R. dos Mares; AZEVEDO, Sérgio de. Os "dois lados da moeda" nas propostas de gestão metropolitana: virtude e fragilidades das políticas. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John. (Org.). **Inclusão, colaboração e governança urbana:** perspectivas brasileiras. Vancouver: The University of British Columbia; Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles; Belo Horizonte, MG: Ed. PUC Minas, 2010.

KARLSSON, Lisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2008.

KOHAN, Omar Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAFER, Celso. A política e a condição humana. In: ARENDT, Hanna. A condição humana. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara, KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1999.

LIMA, Mayumi de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Editora Nobel, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de Mello (Org.). **O jeito de que nós pensamos crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARICATO, Ermínia. Prefácio. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John (Org.). **Inclusão, colaboração e governança urbana: perspectivas brasileiras**. Vancouver: The University of British Columbia; Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010.

MARTINS, Sérgio. Urbanização e violência: reflexões a partir do livro e do filme Cidade de Deus. In: DEBOTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

MATURANA, Humberto R. Ontologia do conversar. Tradução de Cristina Magro e Nelson Vaz. In: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (Org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

OLIVEIRA, Claudia Maria Arnhold Simões de. **O ambiente urbano e a formação da criança**. 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. **Cenários lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ORLANDI, Eni Puncineli. Tralhas e troços: o flagrante urbano. In: ORLANDI, Eni Puncineli (Org.). **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREZ, Beatriz Corsino; POVOA, Juliana; MONTEIRO, Renata; CASTRO, Lucia Rabello de. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicol. Soc.** [on-line]. v. 20, n. 2, p. 181-191, 2008. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000200005>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

PORTO, Cristina Lactette. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Izabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Pesquisa sócio-organizativa**: poligonal 1, Projeto Terra. Diagonal Urbana. Vitória, ES, 1999.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2010.

RAMAO, Fernanda Pamplona; WADI, Yonissa Marmitt. Espaço urbano e criminalidade violenta: análise da distribuição espacial dos homicídios no município de Cascavel/PR. **Rev. Sociol. Polit.** [on-line], v. 18, n. 35, p. 207-230, 2010. ISSN 0104-4478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000100013>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

REDIN, Euclides. Conclusão: como construir uma cidade, um mundo mais feliz? In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Introdução. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. As grandes cidades e a questão social brasileira: reflexões sobre o estado de exceção nas metrópoles brasileiras. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John (Org.). **Inclusão, colaboração e governança urbana**: perspectivas brasileiras. Vancouver: The University of British Columbia; Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KASTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a escola?** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Tradução de Jacob. Rio de Janeiro: Ed. Letra Capital: Faperj; 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2008.

ROLNIK, Raquel; KLINK, Jeroen. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias?. **Novos estud. - CEBRAP** [on-line], n. 89, p. 89-109, 2011. ISSN 0101-3300. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002011000100006>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

ROLNIK, Raquel. Prefacio. In: KLUG, Letícia Beccalli. **Vitória**: sítio físico e paisagem. Vitória: Edufes, 2009.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed., 2. reimp.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço urbano do homem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. (Org.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2008.

SILVA, Veline Filomena Simioni. **Escola e família: as fronteiras entre o público e o privado na educação das crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SIMMEL, George. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2008.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. **Industrialização e empoderamento urbano: o caso da Grande Vitória 1950-1980**. Vitória: Edufes, 2001.

TELLES, Vera da Silva. **A cidade nas fronteiras do legal e ilegal**. Belo Horizonte, MG: Ed. Argvmentvm, 2010.

TELLES, Vera da Silva; HIRATA, Daniel Veloso. Ilegalismos e jogos de poder em São Paulo. **Tempo Soc.** [on-line], v. 22, n. 2, p. 39-59, 2010. ISSN 0103-2070. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702010000200003>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELLOS, Tânia. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol (Org.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vitória (ES), 4 julho de 2011

À DIRETORA E PROFISSIONAIS DA EMEF PAULO ROBERTO SOARES

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos a senhora Ana Moscon de Assis Pimentel Teixeira para esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa intitulado “*OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA*”, de autoria da referida mestrand, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”.

A pesquisa tem como objetivo investigar as experiências realizadas pelas crianças nos espaços sociais da cidade de Vitória, analisando como elas se relacionam com a dinâmica da cidade e como materializam suas experiências nesse espaço tempo social. Tem a intenção de realizar a pesquisa com as crianças moradoras na comunidade de São Benedito, matriculadas na EMEF Paulo Roberto Soares.

Será desenvolvida, tomando como referência a metodologia qualitativa, utilizando um grupo focal em que estão previstos encontros com as crianças, visando ao desenvolvimento dos trabalhos. Nos encontros previstos, poderão ser utilizados a gravação áudio (falas) e também de fotos produzidas com as crianças. Solicitaremos aos entrevistados e aos responsáveis pelas crianças o consentimento para utilização das falas e imagens que se julgarem necessárias para a qualificação do trabalho, esclarecendo que será dado tratamento científico às fontes coletadas.

O resultado será disponibilizado após a apresentação da dissertação no PPGE/UFES, com possibilidade de publicação.

Vitória (ES), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Professora orientadora: Dr<sup>a</sup> Vânia Carvalho de Araújo

