



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***AS CRIANÇAS DA REPÚBLICA: IMAGENS SOBRE CULTURAS
INFANTIS NO CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO***

BRUNA SERENA CASCIANO

SÃO CARLOS – SP

2024

BRUNA SERENA CASCIANO

***AS CRIANÇAS DA REPÚBLICA: IMAGENS SOBRE CULTURAS
INFANTIS NO CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, para a linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Subjetividade”, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Andrea Braga Moruzzi

FICHA CATALOGRÁFICA DE BIBLIOTECA




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bruna Serena Casciano, realizada em 19/03/2025:

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA BRAGA MORUZZI**
Data: 14/04/2025 18:21:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profª. Dra. Andrea Braga Moruzzi
UFSCar

Documento assinado digitalmente
 **ALAN VICTOR PIMENTA DE ALMEIDA PALES COS**
Data: 07/04/2025 11:25:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

Documento assinado digitalmente
 **CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE**
Data: 15/04/2025 14:22:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite
UNESP

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA FINCO**
Data: 16/04/2025 00:07:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Daniela Finco
UNIFESP

Agradeço ao apoio da CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à Clara Serena, fruto de inspiração contínua na minha vida, e a todas as crianças que vivem, caminham, brincam, descobrem e produzem às cidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com todo o meu coração. Agradeço por ser fundamental que todos saibam e não se esqueçam jamais o quanto foram e são importantes na minha vida, no meu caminhar, no meu tropeçar, nos meus pensamentos e na minha existência. Agradeço para que se lembrem de que vocês foram essenciais no desenvolvimento desta pesquisa. Eu ter aceitado a aventura de seguir pela área da educação, uma área nova para mim, e ter vontade de conhecer cada vez mais o mundo fabuloso das crianças, me transformando e nutrindo de vida e reflexões, foi a melhor provocação que Clara pode fazer por mim, me desafiando, me ensinando, me instigando, me contrariando e me dando muito carinho e suporte. Desta forma, agradeço à Clara da maneira mais sincera e profunda possível. Sem os novos caminhos que a existência de Clara abriu em minha vida, esta pesquisa não seria possível.

Sem contar com o apoio de Claudio e Marly, que sempre estiveram comigo nas minhas decisões, eu não teria possibilidade de seguir com o sonho de fazer pesquisa e não teria condições materiais e financeiras para que o mestrado fosse uma possibilidade para mim, então agradeço a eles com todo o meu coração, agradeço à parceria de vida! Camila e Gabriel, mesmo quando longe, sempre estiveram em meus pensamentos e nas ricas memórias da nossa infância. Agradeço ao Gabriel que teve a paciência de ouvir sobre o meu projeto de pesquisa um pouco antes de eu apresentá-lo no Seminário de Teses e Dissertações em 2023.

Murilo sempre esteve ouvindo as minhas várias reflexões acadêmicas e de vida, me acompanhando ao longo de todo o percurso do mestrado, desde a inscrição no processo seletivo, até a finalização da pesquisa, conversando comigo sobre os mais variados assuntos, desde Godzilla e urbanismo, passando por Bergman e caindo na história dos clubes paulistas de futebol. Sempre há conversa, sempre há troca que me nutre profundamente e me mantém viva, por isso quero agradecer pela parceria!

A minha querida orientadora professora Andrea Moruzzi merece um agradecimento especial por ser uma mulher extremamente solícita, humana, dedicada e aberta para me guiar e orientar, me ensinando não apenas sobre teorias sociológicas e sobre a área da educação, mas, principalmente, sobre valores de uma mulher que luta e vai atrás dos seus objetivos. Saiba que eu me inspiro muito em você e no seu percurso enquanto mãe, mulher, pesquisadora e professora.

Mari, minha sempre-amiga Mari! A minha mais antiga e querida amiga de vida, caminhada e descobertas! Absolutamente em todos os momentos em que precisei dizer sobre a minha desorientação ou sobre os meus conflitos internos ela esteve ao meu lado, me motivou e me deu suporte ao lembrar quem eu sou e quais são as minhas potencialidades dentro e fora do universo acadêmico. Amiga-âncora, agradeço pela sua existência!

Agradeço imensamente às crianças, minhas interlocutoras de pesquisa, com as quais pude desfrutar de momentos ricos entre o asfalto e o calor, entre risadas, brincadeiras, aprendizagens e trocas de afeto e gostaria de lembrá-las de que este trabalho é também feito *por e com vocês*, ou seja, sem a presença de cada um e cada uma, jamais existiria esta pesquisa. Agradeço também aos familiares dos meus interlocutores que confiaram em mim, e às babás Mônica, Fabi e Iza que foram parceiras de praça e de percurso dentro da cidade de São Paulo, pois sem o acolhimento delas o trabalho seria muito mais desafiador, ou inviável.

Vale sempre lembrar que cheguei até aqui porque tive professores que me inspiraram muito e me motivaram através de conselhos, ensinamentos, palavras de afeto e engajamento. Agradeço à professora Sylvia Caiuby Novaes, por me iniciar no universo antropológico e das imagens e por me orientar enquanto Clara estava em meu ventre, ao professor Alan Pimenta, pelas conversas sobre imagem, por ter me guiado em minha banca do Seminário de Teses e Dissertações e por fazer cair por terra tantas das minhas convicções, e pelo professor Flávio Caetano da Silva, que me disse palavras lindas e motivadoras sobre a minha proposta ética para trabalhar com crianças e pelas melhores aulas que tive na UFSCar.

Agradeço à banca de qualificação, César Leite e Daniela Finco, pelos ensinamentos, gentileza, reflexões, provocações acadêmicas e pelas palavras certeiras sobre a necessidade de *criançar* mais a dissertação, povoar ainda mais de vozes infantis e tentar, de alguma forma, realizar algum tipo de rachadura na estrutura rígida do formato de escrita acadêmica através da escuta e (re)escuta profunda das vozes das crianças interlocutoras de pesquisa que tanto me ensinaram e me mostraram que é possível fazer pesquisa de uma maneira diferente daquela que eu conhecia até o momento.

Agradeço à Universidade Pública, agradeço à UFSCar por me acolher! Agradeço à UNIVESP!

Simplesmente agradeço com todo o meu coração e afeto.

RESUMO

O presente trabalho teve como intuito compreender de que forma as crianças, habitantes do bairro da República, na zona central da Cidade de São Paulo, criam e atuam na vida cotidiana. Ao longo deste trabalho, buscou-se responder algumas questões centrais, juntamente com as crianças, através de procedimento etnográfico, tais como: *O que faz este grupo de crianças quando e enquanto caminha pela cidade? Para quais locais vão? Com o que, do que, como e com quem brincam? Como se relacionam e interagem com o espaço da cidade? O que caracteriza as culturas que produzem? Como compreendem e constroem os seus espaços vividos pela cidade através de suas experiências cotidianas?* O objetivo principal foi compreender de que forma as crianças se relacionam com o contexto sociocultural em que estão inseridas, possibilitando identificar qual é a *cultura infantil* que é produzida por elas e de que forma se apropriam do espaço urbano em que vivem. A pesquisa tem como base o aporte teórico da sociologia da infância e a pesquisa com crianças foi realizada a partir de relatos escritos, obtidos a partir da fala delas, relatos fotográficos e desenhos, também produzido pelas crianças. A investigação feita com as crianças no centro da cidade de São Paulo permitiu observar as brechas urbanas que elas encontraram para brincar e produzir a sua cultura de pares. As vivências das crianças da República, que, acompanhadas de suas cuidadoras, gozam de certa autonomia para experimentar e brincar, ocorrem cotidianamente na praça Roosevelt, cuja lógica adultocêntrica de uso é subvertida e reestruturada por elas: objetos e equipamento da praça ganham novos usos e são requalificados. O cotidiano urbano destas crianças, apesar de todos os dias fazerem os mesmos percursos de suas casas para a escola ou para a praça, nunca é o mesmo, há sempre novas percepções que o espaço, as ruas, as calçadas proporcionam. O espaço da Praça Roosevelt, local favorito das crianças, mas não tão bem estimado pelas babás, é qualificado pelas primeiras, representando afeto, pertencimento e amizade. Foi possível verificar que meus interlocutores, majoritariamente brancos e de classe média urbana, compartilham entre si, em suas falas e brincadeiras, elementos de uma cultura midiática mais ampla voltada para crianças, a saber: os desenhos animados do *Pokémon*, *Patrulha Canina* etc. Apesar da fissura que as crianças da República geram em um espaço voltado e pensado para o uso adulto, percebe-se a praça Roosevelt como um espaço relativamente homogêneo, no que diz respeito à presença de grupos infantis, trazendo indícios de certa racialização do espaço.

Palavras-chave: Culturas infantis, imagens, cidade, educação, fotografia.

ABSTRACT

This study aimed to understand how children living in the República neighborhood, in the central area of the city of São Paulo, create and act in their daily lives. Throughout this study, we sought to answer some central questions, together with the children, through an ethnographic procedure, such as: What does this group of children do when and while they walk around the city? Where do they go? With what, with what, how and with whom do they play? How do they relate and interact with the city space? What characterizes the cultures they produce? How do they understand and construct their lived spaces in the city through their daily experiences? The main objective was to understand how children relate to the sociocultural context in which they are inserted, making it possible to identify which children's culture is produced by them and how they appropriate the urban space in which they live. The research is based on the theoretical framework of the sociology of childhood, and the research with children was conducted based on written reports, obtained from their speech, photographs and drawings, also produced by the children. The research carried out with the children in the city center of São Paulo allowed us to observe the urban gaps they found to play and produce their peer culture. The experiences of the children of the Republic, who, accompanied by their caregivers, enjoy a certain autonomy to experiment and play, occur daily in Roosevelt Square, whose adult-centric logic of use is subverted and restructured by them: objects and equipment in the square gain new uses and are requalified. The urban daily life of these children, despite taking the same routes from their homes to school or to the square every day, is never the same; there are always new perceptions that the space, the streets and the sidewalks provide. The space of Praça Roosevelt, a favorite place for children but not so well-liked by nannies, is described by the former as representing affection, belonging and friendship. It was possible to verify that my interlocutors, mostly white and from the urban middle class, share among themselves, in their speeches and games, elements of a broader media culture aimed at children, namely: *Pokémon* cartoons, *Paw Patrol*, etc. Despite the fissure that the children of the Republic generate in a space aimed and designed for adult use, Praça Roosevelt is perceived as a relatively homogeneous space, with regard to the presence of children's groups, bringing evidence of a certain racialization of the space.

Keywords: children's cultures, images, city, education, photography.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	15
2. BRINCANDO DE RESOLVER PROBLEMAS: RECALCULANDO AS ROTAS DE PESQUISA.....	20
2.1 As crianças da República: um breve panorama.....	26
2.2 “O que você escreve tanto?” Traços de etnografia: experiência antropológica em estar com as crianças.....	29
3. CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL: O CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	41
3.1 As elites.....	41
3.2 A popularização do Centro.....	42
3.3 Ações governamentais para o Centro: requalificação e revitalização.....	44
3.4 Os <i>outsiders</i>	51
3.5 A praça Franklin Roosevelt.....	52
3.5.1 “Bruna, sabia que a praça Roosevelt já abriu?” As crianças na Praça Roosevelt.....	52
3.5.2 Compreendendo a história da praça Roosevelt.....	60
3.6 O Parque Augusta.....	64
3.6.1 “Cansei, quero ir embora” A relação das crianças com o Parque Augusta.....	64
3.6.2 Considerações sobre os intensos debates em torno da construção do Parque Augusta.....	68
4. “DEIXA EU TE CONTAR...”.....	70
4.1 Fotografia: discussões sobre a sua natureza e as suas potencialidades.....	70
4.2 Fotografias <i>sobre</i> as crianças e fotografia feita <i>por</i> crianças: as crianças fotógrafas.....	77
4.3 “Deixa eu te contar...” os desenhos das crianças da República.....	86

5. “ <i>MAS ISSO NÃO É UMA ÁRVORE, ISSO É O NOSSO NAVIO</i> ” REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO.....	95
5.1 Primeiras impressões sobre a vida nas grandes cidades: a reação infantil.....	95
5.2 A cidade e as crianças.....	100
5.3 O espaço: aportes teóricos.....	106
5.4 As crianças da República nos espaços do centro da cidade de São Paulo.....	110
5.4.1 “ <i>Serviços de entrega da Lua! Drive Thru!</i> ” Crianças, cultura e brincadeiras na Praça.....	110
5.4.2 “ <i>Cuidado, menina!</i> ” As crianças da República e os <i>outsiders</i>	125
5.4.3 A cidade é para quem?.....	128
6. EXPERIÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES: O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DA REPÚBLICA PELO CENTRO DE SÃO PAULO.....	132
6.1 O exercício de olhar o cotidiano na cidade.....	132
6.2 Reprodução interpretativa: interpretação infantil no cotidiano urbano.....	133
6.3 Fissurando a repetição do cotidiano.....	136
6.4 Os saberes cotidianos das crianças da República.....	138
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE SÍNTESE E ENSINAMENTOS INFANTIS.....	144
7.1 “ <i>Ela é uma mini LOL, ou sou outra LOL!</i> ” Afinal, que cultura infantil é essa?.....	144
7.2 “ <i>Mas a menos coisa na praça Roosevelt, é quando eu saio da natação chateado...</i> ” A relação do centro de São Paulo com o universo lúdico das crianças da República.....	149
7.3 O que mais as crianças da República nos ensinam?.....	152
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158

CRÉDITOS DAS IMAGENS¹

● Fotografia feita por V no interior da rua privativa do Edifício Copan.....	23
● As crianças da República na Praça Roosevelt.....	28
● Fotografia feita por mim no bar. V, B e o novo colega.....	32
● Desenho de “ipê” feito por Lua em seu diário de campo.....	35
● Fotografia feita por L na rua da Consolação.....	36
● Fotografia feita por V. Eu na praça Roosevelt.....	37
● Fotografia feita por V no centro da cidade de São Paulo.....	43
● Fotografia feita por L na rua da Consolação.....	47
● Fotografia feita por Lua no centro da cidade de São Paulo.....	49
● Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt.....	53
● Desenho produzido por Pawmot referente à Praça Roosevelt.....	57
● Desenho produzido por B referente à Praça Roosevelt.....	58
● Desenho produzido por M referente à Praça Roosevelt.....	59
● Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. As crianças da República brincando com um cachorro.....	60
● Fotografia feita por M na Praça Roosevelt.....	64
● Fotografia feita por mim no parque Augusta. Lua fotografando.....	66
● Fotografia feita por mim no Parque Augusta. V e B dentro do navio.....	67
● Fotografias feitas por Lua e V no Parque Augusta.....	68
● Fotografia feita por mim na Praça Rotary. Lua e L produzem as suas câmeras de lata.....	73
● Fotografia feita por mim na Praça Rotary. Lua fotografando com a sua pinhole “quero as sujeiras do chão”.....	74
● Fotografia feita por M na praça Roosevelt.....	75
● Zoom realizado na foto de M para melhor enxergarmos a tampinha da qual ela comenta.....	76

¹ As fotografias e desenhos produzidos pelas crianças foram produto de suas escolhas e vontades do que expressar e experimentar, desta forma, boa parte dos materiais visuais inseridos neste trabalho foram escolhidos pelas crianças e discutidos em conjunto com elas, assim como os seus nomes fictícios, cuja necessidade foi fruto da proteção de dados pessoais contido nos Termo de Autorização de Imagem e Voz e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. “Bruna, agora eu estou com vontade de tirar uma foto do que gosto na praça”.....80
- Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. L brincando de escorregar.....80
- Fotografia feita por mim na EMEI Gabriel Prestes. L e Lua experimentam o visor...81
- Fotografia feita por mim na rua da Consolação. L utilizando a “saboneteira”.....81
- Fotografia feita pela babá Mônica no Parque Augusta. Segunda oficina de câmeras pinhole.....82
- Fotografia feita por B na praça Roosevelt.....83
- Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. Crianças observando as suas produções.....85
- Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. As crianças da República desenhando.87
- Desenho feito por B referente aos seus locais favoritos da cidade de São Paulo.....91
- Fotografia realizada por mim na casa de B.Desenho feito por B referente ao seu bairro.....93
- Desenho produzido no caderno de campo de Lua referente ao cotidiano pelo bairro..97
- Desenho produzido no caderno de campo de Lua referente ao cotidiano pelo bairro..98
- Desenho produzido no caderno de campo de Lua referente ao cotidiano pelo bairro..99
- Desenhos sobre o centro de São Paulo produzidos no caderno de campo de V e Lua.....105
- Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt.....115
- Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. “Este é o homem-pedra”, diz V.....116
- Fotografia feita por mim. Pawmot e Lua, na praça Roosevelt.....117
- Desenho feito por B sobre a praça Roosevelt.....119
- Desenho feito por Pawmot sobre a Praça Roosevelt.....124
- Fotografia feita por V em frente ao Ed. Copan.....127
- Fotografia feita por B na Praça Roosevelt. Crianças ensinando M a subir mais alto na rampa.....138
- Fotografia feita por mim em frente ao Ed. Copan. Lua e L esperam o sinal para pedestres ficar verde.....140
- Fotografia feita por mim. V, Lua e B brincando com o espelho d'água no SESC 24 de maio.....142
- Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt.....143
- Fotografia feita por Lua na praça Roosevelt. As crianças da República e suas cuidadoras.....157

As crianças são as melhores fontes para a compreensão da infância (CORSARO, 2011).

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios (BARROS, 2001).

1. APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A presente pesquisa nasceu como fruto de uma inquietação latente: ao andar pelas ruas do centro da cidade de São Paulo, mais propriamente pelas ruas do bairro da República, os meus olhos não encontravam rostos infantis. Onde estariam as crianças? Não as encontrava, embora imaginasse que pudessem estar dentro de quatro paredes em ambientes controlados, fechados e cheios de propostas pré-definidas especialmente para elas. Ao mesmo tempo em que o movimento incessante dos carros e o incômodo da sujeira espalhada pelas calçadas me traziam um sinal de alerta constante, não conseguia parar de procurar pelas crianças e imaginar de que forma interagiriam com este espaço tão efêmero e heterogêneo que é o centro de uma cidade grande. O pontapé inicial foi procurar por elas para que, através de suas vivências, falas, desenhos e fotografias, fosse possível encontrar pistas sobre suas relações e produções culturais no centro da cidade de São Paulo.

Esta dissertação está dividida em capítulos temáticos, compostos por vozes disfônicas. Para fins didáticos, optei por fragmentar alguns capítulos em seções, e quando necessário, subseções para especificar e aprofundar alguns assuntos que exigem maior cuidado e dedicação. O capítulo dois deste trabalho, intitulado *Brincando de Resolver Problemas: recalculando as rotas de pesquisa*, é uma espécie de preâmbulo-resumo da proposta desta pesquisa, debruçando-se sobre as mudanças de rota mais significativas que ocorreram ao longo do desenvolvimento deste trabalho, desde a proposta inicial do projeto de pesquisa, até as principais perguntas norteadoras que foram reformuladas e reestruturadas para melhor darem conta das principais reflexões sobre infância, cidade, fotografia e espaço. O capítulo dois também irá trazer a caracterização do grupo de *crianças da República* — como intitulei o grupo de crianças que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho — que foi acompanhado por mim ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Por fim, o capítulo dois, em sua subseção intitulada “*O que você escreve tanto?*” *Traços de etnografia: experiência antropológica de estar com as crianças*, irá apresentar os principais aportes teóricos que embasaram a pesquisa etnográfica, em um primeiro momento discutindo e conceituando a etnografia, tendo como base os pensamentos do antropólogo José Magnani, para, por fim, especificar o trabalho etnográfico em pesquisas *com* crianças, tendo como base o sociólogo William Corsaro. É de suma importância dizer que, ao longo dos capítulos desta dissertação, estão inseridos, dialogando com a teoria elucidada, trechos de falas das crianças, suas produções imagéticas

ou mesmo relatos do trabalho de campo realizado por mim. Essa foi a forma de elucidar, no meio acadêmico, que esta pesquisa também lhes pertence.

O capítulo três inicia-se com um levantamento bibliográfico de caráter mais histórico, e tem como objetivo refletir sobre o contexto social e cultural em que as crianças da República estão inseridas. A fim de compreender a dinâmica atual de parte da cidade em que elas ocupam, faz-se necessário realizar um pequeno balanço histórico sobre o centro da cidade de São Paulo, iniciando pelo começo do século XX. Para fins didáticos, como já mencionado anteriormente, divido este capítulo em seis seções distintas. Início o panorama histórico sobre o centro da cidade de São Paulo trazendo a importância da presença das elites, pois no início do século XX, o Centro de São Paulo era um local de consumo, comércio e negócio, circundado de ornamentação paisagística europeia. Posteriormente, na década de 1960, o centro de São Paulo passa a ser destino de classes menos abastadas que desenvolvem atividades informais para a sobrevivência, dando início a um processo de produção desenfreada de cortiços, havendo uma espécie de “popularização do centro”, nesse momento, muitos prédios sofrem mudança de população que passa a utilizá-los; muitos fecham e têm mudanças de função, ou seja, de modo geral há uma redução do preço do solo urbano, um desinteresse e baixo investimento por parte do mercado imobiliário, principalmente nas áreas da Sé e República. No capítulo três, ainda proponho realizar uma análise sobre as ações e políticas governamentais para o centro, conhecidas como políticas de requalificação e revitalização, relacionando propostas com os seus autores-políticos: nota-se que os principais alvos das políticas de requalificação do centro da cidade de São Paulo, em sua maioria, usuários de crack, trabalhadoras do sexo e pessoas em situação de rua, podem ser analisados como *outsiders*, para tanto, dialogo com a obra do sociólogo estadunidenses Howard Becker *Outsiders – Estudo de Sociologia do Desvio* (2012). Ao final deste vasto capítulo, conto a história dos dois principais pontos ocupados pelos meus interlocutores no bairro, a saber: a praça Roosevelt e o Parque Augusta, além de inserir à discussão narrativas etnográficas presentes no caderno de campo, falas das crianças e suas produções imagéticas comentadas por elas mesmas.

O capítulo quatro, cujo título é “*Deixa eu te contar...*”, como o próprio nome já traz pistas, irá se deter mais especificamente sobre a relação entre as crianças e a produção de imagens fotográficas e desenhos. O capítulo se inicia propondo reflexões sobre a potencialidade das câmeras fotográficas nas etnografias, a fim de, através destas últimas, conseguir dialogar com as crianças sobre as suas brincadeiras e ações cotidianas pela cidade,

além de criar formas de *aproximação*, estabelecendo vínculos com elas. Neste capítulo, realizo uma extensa descrição sobre as oficinas de câmera *pinhole* que foram oferecidas aos meus interlocutores, e comento sobre as suas experimentações imagéticas e com “a câmera em si”, aproximando as crianças de *pequenos-operadores-crianças*, que ao utilizarem uma câmera de lata agem como o fotógrafo que “manipula o aparelho, apalpa, olha para dentro e através dele a fim de sempre descobrir novas potencialidades. Seu interesse está concentrado no aparelho (...)” (FLUSSER, 2018 p.34).

Ainda no capítulo quatro, cuja divisão em seções se fez necessária, busco discutir sobre o fato de que o desenho, assim como a imagem, não é a representação fiel da realidade, nem mesmo a “verdade” sobre ela. Os desenhos podem ser considerados como um meio de interagir e significar o mundo, são expressões simbólicas das crianças a partir da qual aprendem os valores da cultura e da sociedade na qual estão inseridas. As crianças sentem prazer ao desenhar, e os seus desenhos podem ser um canal de expressão das suas ideias, modo pelo qual observam e compreendem a realidade no qual estão inseridas e também refletem sobre ela ao longo do processo do ato de desenhar! Desta forma, me vinculo às análises imagéticas que buscam acessar as reflexões que as crianças fazem enquanto desenhavam e quando comentam sobre o próprio desenho, relacionando suas falas com o contexto sociocultural no qual vivem.

Refletir sobre as culturas infantis produzidas dentro e em relação com a cidade, é problematizar sobre os processos de produção do espaço urbano, suas contradições, suas tensões e os seus conflitos. Para tanto, dentro do capítulo cinco, reservo uma seção exclusiva para dialogar e vincular-se a aportes teóricos que possibilitem realizar estas análises. Henri Lefebvre, filósofo e sociólogo francês, será o principal autor trabalhado nesta seção; em sua obra *A Produção do Espaço* (2006) o autor compreende o espaço como aquele que é gerado nas relações e práticas sociais, ou seja, o espaço é social, havendo tensões entre o espaço planejado pelas ordens sociais, políticas e governamentais, e o espaço vivido pelos sujeitos em sua vida cotidiana. O uso dos espaços está diretamente relacionado com o corpo dos indivíduos: a vida cotidiana é vivida através do corpo, corpo este que se apropria dos espaços ao longo dos dias através dos sentidos e sensações, possibilitando a conexão, a experimentação e o acesso à cidade. O corpo é uma parte muito importante e constitutiva para a formação da prática do uso do espaço.

A presente pesquisa *com* e sobre as crianças e a produção de suas culturas está inserida em uma gama de outras tantas pesquisas que vêm sendo realizadas com crianças dentro do

ambiente urbano. A cidade tem sido objeto de estudo bastante relevante no que tange os estudos sociológicos sobre as crianças e a infância, desta forma, o capítulo cinco vem refletir sobre a importância de pensarmos em qual ambiente urbano as crianças vivem, qual é a sua especificidade e como elas se relacionam com ele, através da compreensão de seus desenhos, brincadeiras e apropriação do espaço. O estudioso Manuel Sarmiento nos auxilia a refletir sobre os motivos do ambiente urbano ser palco de tantas pesquisas. Para ele, a imensa população do mundo vive em cidades, e por consequência, também as crianças. A cidade contemporânea tem separado, renunciado a ser um local de relações e encontros, propondo uma espécie de especialização de espaços e habilidades em que há lugares específicos e diferentes para tipo de público.

O capítulo cinco é finalizado com frases, desenhos e fotografias, feitas pelas crianças da República, referentes ao seu ato de brincar na praça Roosevelt, localizada na zona central da cidade, material este analisado com o auxílio teórico de Gilles Brougère, Walter Benjamin e Manuel Sarmiento. É através do brincar que a criança cria, inventa e dialoga com os pares, é uma forma de libertar-se, de determinar suas ações, momento em que a criança pode romper com as regras e normas adultas. Também trago para a discussão, no final deste capítulo, na seção intitulada “*Cuidado, menina!*” *As crianças da República e os outsiders* a relação das crianças com as pessoas em situação de vulnerabilidade social no espaço urbano.

No penúltimo capítulo deste trabalho, capítulo seis, nomeado Experiências e interpretações: o cotidiano das crianças da República pelo centro da cidade de São Paulo, tenho como foco inicial refletir sobre o *olhar* para o cotidiano, definindo-o, buscando refletir sobre os aprendizados possíveis das crianças com a vida cotidiana. Também se tornou necessário adicionar a esta reflexão outra variável importante neste trabalho, o olhar para o cotidiano das crianças no e pelo *espaço*. A rotina do fazer cotidiano na cidade dificulta o olhar para os lugares, pois torna o espaço homogêneo, dado que os hábitos constroem a imagem de um local, dificultando, desta forma, que possamos percebê-lo e *estranhá-lo*. Ou seja, ao caminhar pelas grandes cidades contemporâneas, automatizamos a percepção sobre ela. O nosso olhar para o cotidiano nas cidades está domesticado pela própria velocidade com que as ações ocorrem, assim é necessário que outro ritmo seja adotado para que os acontecimentos não transbordem de nossas retinas, mas para que consigamos vê-los melhor.

Com auxílio do teórico Michel de Certeau, ao longo do capítulo seis, discuto mais detidamente sobre o conceito de *cotidiano*, que pode ser compreendido como aquele que abarca os aspectos *práticos* da vida cotidiana, como também a sua *ideia*, ou seja, a concepção

de que a repetição é intrínseca à condição humana, submetendo todos os indivíduos e lhes garantindo contato com o mundo, e reflito sobre como as crianças da República fissuram o cotidiano urbano.

É possível aprender com a vida cotidiana? Esta é outra indagação que o capítulo seis vem trabalhar. Os saberes cotidianos, ou “saberes implícitos”, como são chamados, não são completamente negados como saberes, mas também não são totalmente reconhecidos como tais, desta forma, trago para a reflexão alguns saberes das crianças da República, captados por imagens e falas destas, ao longo da vida cotidiana no espaço urbano.

No capítulo sete, intitulado *Considerações finais: entre síntese e ensinamentos infantis*, último capítulo que compõe esta dissertação, busco fazer um balanço e síntese de discussões fundamentais realizadas ao longo deste trabalho em torno de algumas pistas, ensinamentos e reflexões feitas pelas e com as crianças da República, através de suas falas e imagens sobre a sua relação cotidiana com o centro da cidade de São Paulo. Também retomo os objetivos principais desta pesquisa e suas perguntas norteadoras, considerando pontos que acredito ter alcançado, junto com as crianças, e dificuldades e desafios que encontrei ao longo de todo o percurso.

2. BRINCANDO DE RESOLVER PROBLEMAS: RECALCULANDO AS ROTAS DE PESQUISA

Céu aberto e azulado, sol forte, concreto quente nas paredes cinzas e mal pintadas, chão esburacado, saco de lixo aberto com resíduos de todos os tipos espalhados na frente dos edifícios, pessoas usando grandes crachás no pescoço, andando apressadas dentro de ternos escuros e roupas sociais, carrinho de materiais recicláveis passando devagar sendo puxado por um homem magro e sem camisa, pessoas em situação de rua dormindo nas calçadas, em cima de papelões e toalhas rasgadas, carros correndo por todos os cantos, farol queimado em mal funcionamento, jovens andando de skate, bebendo cerveja e passeando com os seus cachorros, cheiro de urina e de comida frita sendo preparada no fogão do bar, pessoas pedindo dinheiro e abordando os pedestres que já sabem bem como desviar o olhar, senhoras vestindo grandes chapéus para se proteger do sol, carregando em suas mãos sacos de compras que fizeram no mercado, vendedores de lojas cantando em alto e bom som os preços das ofertas do dia, barulho estridente de britadeira quebrando o asfalto, mais um prédio subindo! É desta forma que as ruas da região da República², no centro da cidade de São Paulo, se apresentam na maior parte dos dias, durante a semana.

Esta dinâmica, descrita por mim, presente nas ruas, ganha novos usuários em horários bastante específicos, mas não se modifica por completo: aproximadamente ao meio dia, sete horas da manhã e cinco horas da tarde, crianças de todas as idades fazem uso das calçadas, muitas vezes vestindo uniformes escolares e carregando bolsas e mochilas, acompanhadas por um adulto, que majoritariamente é uma mulher. Quem são essas crianças? Além de caminharem pelas ruas de passagem, cujo destino mais óbvio poderia ser a escola, o mercado, ou mesmo a sua própria habitação, *o que fazem essas crianças quando estão caminhando pela cidade? Elas fazem uso da cidade? Para onde vão? Com o que, do que, como e com quem brincam? Como se relacionam e interagem com este espaço? O que caracteriza as culturas que produzem?* Estas foram indagações disparadoras da pesquisa que deu forma a esta dissertação. Começar a compreender o universo infantil exige certas artimanhas

² Nesta descrição me refiro mais propriamente à dinâmica muito presente na rua da Consolação, rua Nestor Pestana, Avenida Ipiranga, e rua Augusta. O trabalho de campo desta pesquisa foi desenvolvido majoritariamente por estas ruas.

metodológicas³ e bons parceiros. Quem seriam os melhores parceiros de pesquisa senão as próprias crianças envolvidas nela? Aqui, não se trata de fazer pesquisa *sobre* crianças, mas de fazer pesquisa *com* a ajuda delas e buscar reflexões a partir de suas próprias falas, produções imagéticas feitas sobre suas brincadeiras e vivências cotidianas pelo bairro em que vivem. Tais produções imagéticas compreendem fotografias e desenhos, que ao serem produzidos, são discutidos, pensados e refletidos com os seus autores, tal como sugere César Leite e Adriana Leite (2014), ao pensarem nas imagens como *ponto de origem e partida*.

Desenvolver pesquisas é estar aberta às mudanças de rota e às incertezas que ela gera, ainda mais no que diz respeito a pensar e pesquisar *com* crianças, cujo movimento dos corpos é intrínseco. Os caminhos que são produzidos pelas crianças produzem as pesquisas que são feitas com elas, são os caminhos não dados, um caminho que está para acontecer, ou, utilizando o conceito de Leite e Leite, é o *caminho-criança*, em que a pesquisa se faz por experiência, e por formas de experimentar⁴ (2014, p.84). Saber lidar com as mudanças de rota, inseguranças, com os novos cálculos e com os novos problemas que aparecem ao longo do desenvolvimento da pesquisa faz parte do desafio do pesquisador, que ingenuamente, ao ter finalizado o seu projeto de pesquisa, acredita ter tudo sobre controle, mesmo que ele tenha sido reescrito e reelaborado diversas vezes. Planejar não é o mesmo que viver: planeja-se o que, à luz da teoria, pretende-se fazer dentro de um determinado tempo e espaço, vive-se a efemeridade da ação e experiência dos interlocutores, suas indecisões e conflitos ou da falta deles.

De início, o projeto que deu vida a esta pesquisa tinha o intuito de responder às perguntas, já suscitadas aqui, por crianças que habitam o Edifício Copan⁵. Por que a escolha pelo Copan e por que a realidade se mostrou avessa a esta proposta? A resposta a esta última pergunta também já traz indícios importantes sobre o local em que as crianças ocupam no

³ No capítulo intitulado “*O que você escreve tanto?*” Traços de etnografia: experiência antropológica em estar *com* as crianças irei me debruçar mais sobre os autores que me auxiliaram a pensar nas metodologias de pesquisa *com* crianças dentro de uma perspectiva fotográfica e etnográfica.

⁴ Leite e Leite estão dialogando, ao refletirem sobre a experiência, com o conceito do filósofo italiano Giorgio Agamben, trabalhado em *Infância e História* (2005), de que experimentar é um estado de quem caminha, percorre um percurso.

⁵ O *Copan* foi projetado na década de 1950 pelo arquiteto Oscar Niemeyer e hoje o edifício conta com 1.160 apartamentos que são distribuídos em seis blocos, contendo 2.038 moradores na área residencial. Há apartamentos mais caros e com metragem maior, e *studios* com um preço reduzido. O prédio abriga pessoas com alto poder aquisitivo, que compõem famílias, até estudantes de classe média que vivem de aluguel.

centro da cidade de São Paulo e é um bom pontapé inicial para a discussão que ocorrerá ao longo desta dissertação.

Os motivos que mobilizaram a escolha inicial de pesquisa pelo edifício Copan são muitos. O primeiro diz respeito ao fato de que, anteriormente, no ano de 2016, desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica pela Universidade de São Paulo, no curso de ciências sociais, dentro da área da antropologia visual, sob orientação da professora Sylvia Caiuby Novaes, intitulada *Edifício Copan: Imagem e Representação*⁶, cujo objetivo era compreender se havia *fronteiras identitárias* entre os blocos do edifício Copan, por meio do uso da imagem: os moradores eram convidados a se auto representarem frente à câmera fotográfica. A fim de recrutar crianças para a pesquisa que deu fruto a presente dissertação, sem que eu tivesse que recorrer às instituições escolares, pois a ideia envolve captar as crianças em sua dinâmica cotidiana urbana, aproveitei a minha entrada anterior no edifício, o conhecimento do síndico em relação à minha pesquisa e contatos já travados por mim ali dentro, para procurar os meus novos interlocutores. Tive muito interesse em compreender *quem* eram as crianças que habitavam este espaço e *o que faziam* pela cidade.

Outro motivo que mobilizou a minha escolha pelo edifício Copan foi a relação que ele tem com o contexto social do bairro e região em que está inserido, pois a minha proposta de pesquisa, desde o início, foi compreender como as crianças vivenciam a cidade e produzem cultura em um ambiente tão heterogêneo e cosmopolita como o centro da cidade de São Paulo, com suas mudanças e dinâmicas próprias ocorridas nos últimos anos. O Copan está situado na área central da cidade de São Paulo, área, como descrita no início deste capítulo, que é majoritariamente adultocêntrica⁷, e vem sofrendo um processo de revitalização. Na Avenida Ipiranga, além do Copan, há edifícios importantes como o Edifício *Itália*, grande

⁶ Esta pesquisa teve o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

⁷ Utilizo o conceito de *adultocentrismo* tal como o faz Emanuel Cavalcanti (2021) em *O Conceito de Adultocentrismo na história: debates interdisciplinares* “(...) processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é. Nesse contexto, as crianças e adolescentes têm o seu presente negado em função de um futuro que elas não escolheram e do qual não desejam participar (FARIA; SANTIAGO, 2015).” Ao refletir sobre o contexto urbano descrito, veremos que este ambiente é produzido e pensado para que seja feito o uso por parte dos adultos, não levando em consideração o tamanho dos corpos infantis e os seus interesses enquanto sujeitos dotados de cultura e direitos.

número de moradores de classe média e comércios requintados como, por exemplo, o *Café Floresta*, ainda que também existam moradores em situação de rua e pedintes. Esta área conta com figuras chamadas de *outsiders*: na área da República temos muitos jovens “descolados”, pedintes, coletores de materiais recicláveis, pessoas em situação de rua e usuários de drogas. Pode-se dizer que tal região contém *fronteiras identitárias* diferenciadas que põem em jogo diferenças de gosto, estilos de vida, de comportamentos e aparência (AGIER, 2011, pp.70-72).

No entorno do *Edifício Copan*, considerado pelos seus moradores como área de lazer, há grande movimentação: heterogeneidade de pessoas que praticam esportes, caminham de um lado para o outro em ternos e roupas sociais, reúnem-se para conversar em frente à banca de jornal e aproveitam para utilizar-se dos serviços alimentícios dos restaurantes do prédio. Bares e padarias com preços elevados estão no entorno do Edifício, ao mesmo tempo em que lojas de roupas de grife encontram-se em seu interior. Já no seu exterior há um grande número de pessoas em situação de rua dormindo em cima de colchões velhos e mães com crianças pequenas no colo pedindo dinheiro para as pessoas que caminham pelas ruas e as ignoram sutilmente.



Fotografia feita por V no interior da rua privativa do Edifício Copan.

“É mais fácil encontrar cachorros do que crianças por aqui, aqui quase não se vê crianças no prédio”, disse a funcionária da loja de costura, localizada no térreo do edifício Copan. Realizei uma intensa procura por famílias moradoras do Copan que fossem compostas por crianças: sondei esta informação com os funcionários das lojas que constituem o prédio, estive em frente ao Copan em horários de entrada e saída de crianças das instituições escolares, pedi informações aos porteiros, que embora se certificassem sobre o meu termo de anuência para coleta de dados de pesquisa, assinado pelo síndico Afonso Prazeres, ainda tinham receio de passar mais informações. Fui apresentada, junto com a minha pesquisa, no grupo de WhatsApp de moradores do Copan a fim de conseguir coletar informações de famílias com filhos, e pedi para que os meus interlocutores da antiga pesquisa de iniciação científica desenvolvida por mim, me ajudassem a procurar famílias que estivessem dispostas a me ouvir e participar da pesquisa. Curiosamente, apesar de haver uma infinidade de pessoas que passam pelo Copan e que moram nele, quase não se encontra crianças por ali. Aos finais de semana há poucas crianças visitantes ocupando a rua privativa, área de lazer do edifício, acompanhadas de seus familiares que se deslocam para o prédio para consumir os produtos das lojas e depois vão embora. Dentre as minhas interlocutoras de pesquisa, apenas quatro delas são moradoras do Copan.

O início do trabalho se deu através do contato com essas quatro crianças moradoras do Copan⁸, e com os seus responsáveis, esclarecendo para todos eles os rumos da pesquisa, obtendo a assinatura, tanto dos adultos, quanto das crianças, dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Imagem e Voz e Assentimento do Menor⁹. Ao acompanhar a rotina que essas crianças realizavam conjuntamente com a sua cuidadora, desde abril do ano de 2023, fazendo o trajeto da casa até a escola EMEI Gabriel Prestes¹⁰ e CEI Nossa Senhora da Consolação, da escola até a casa, da casa até a academia de natação¹¹ e da academia de natação até a Praça Roosevelt, pude perceber movimentos que mudaram, em partes, os rumos da presente pesquisa. Essas quatro crianças, que mais à frente, ao longo dos capítulos, serão

⁸ Tive acesso a elas através dos meus antigos interlocutores da pesquisa da Iniciação Científica (FFLCH-USP) desenvolvida em 2016 por mim, intitulada *Edifício Copan: Imagem e Representação*, sob orientação da professora doutora Sylvia Caiuby Novaes.

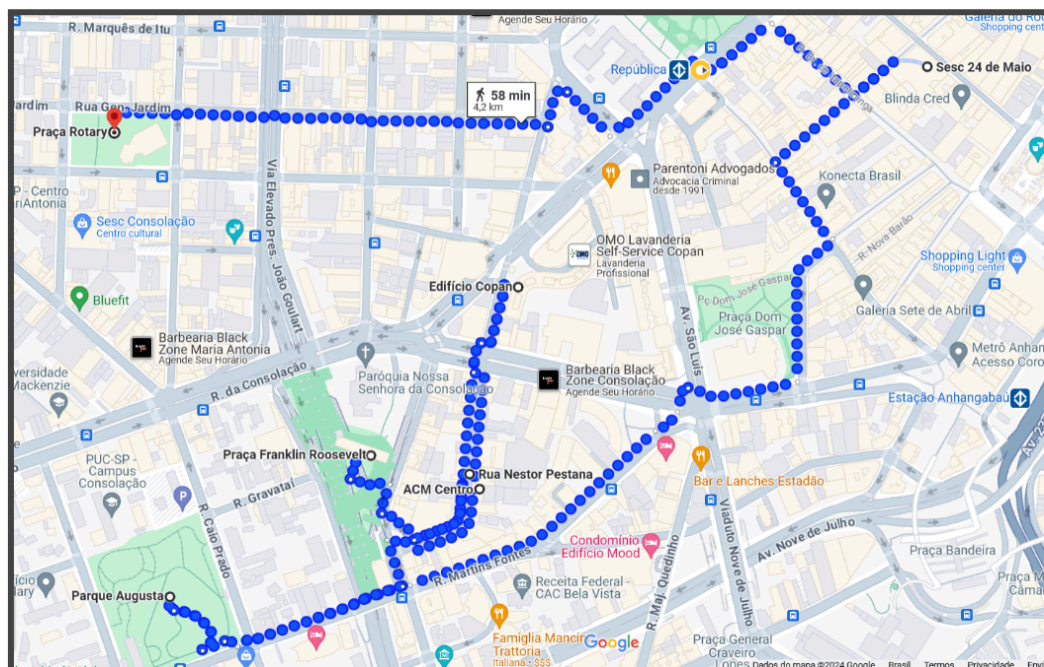
⁹ Este documento pontua, dentre outras questões, que as crianças podem optar por sair da pesquisa a qualquer momento em que se sentirem desconfortáveis, sem sofrer qualquer tipo de constrangimento. Todos estes documentos assinados passaram pelo controle do Comitê de Ética em Pesquisa, na Plataforma Brasil.

¹⁰ Localizada na rua da Consolação, número 1012.

¹¹ Localizada na rua Nestor Pestana.

caracterizadas por mim com mais detalhes e vagar, eram membras de *um grupo maior de crianças* que frequentam cotidianamente a Praça Roosevelt, localizada no bairro da República, entre as ruas da Consolação e Augusta. Percebi que seria imensamente factível e rico, e que eu permaneceria colada à minha proposta inicial de trabalho, se comesçassem a compreender as dinâmicas infantis grupais presentes na praça Roosevelt, mesmo que nem todas as crianças pertencentes ao grupo fossem moradoras do Copan, embora, mais pra frente, eu tenha descoberto, ao conhecer as famílias e as crianças, que todas habitam a área central da cidade de São Paulo.

Foi por volta do mês de julho de 2023 que deixei de lado a proposta inicial do projeto de dialogar apenas com crianças moradoras do Copan, e iniciei o trabalho com o grupo de crianças que cotidianamente utilizavam a praça Roosevelt, mantendo as minhas principais e iniciais indagações de pesquisa. Além da praça Roosevelt, que é o ponto de maior confluência deste grupo de crianças, estas também utilizam outros serviços presentes no bairro, como pude compreender ao acompanhá-las em seu dia a dia, tal como o Sesc 24 de Maio¹², a academia de natação ACM, o Parque Augusta e muito raramente a Praça Rotary, que é o local mais distante de suas casas¹³.



Locais mais frequentados a pé pelas crianças interlocutoras desta pesquisa.

¹² Localizado no bairro da República, na rua 24 de maio, número 109.

¹³ Localizada na rua General Jardim, no bairro Vila Buarque.

O papel ativo das crianças, dentro de uma perspectiva dos novos estudos da infância, aponta para o fato de que muitas realidades sociais devem ser compreendidas e analisadas a partir *do ponto de vista das crianças*. Estas últimas devem ser consideradas sujeitas de direitos, ativas e produtoras de cultura, e não meros receptáculos dos conhecimentos, normas e culturas adultas. A sociedade moderna universalizou a ideia de infância tomando como base a idade e a dependência de pessoas adultas, apartando a criança de suas singularidades históricas e culturais, tornando-as subservientes, imaturas e incompletas (GOBBI; FINCO, 2011, p.49). Dialogando com a necessidade e a possibilidade de trazer as crianças para o centro da discussão sobre cultura infantil, esta dissertação buscou se desenvolver conjuntamente com elas, rompendo com a universalização de uma única forma de vivenciar a infância, buscando compreender a cultura infantil de um grupo de meninos e meninas bastante específicos, e como este grupo dialoga com o ambiente urbano.

2.1 AS CRIANÇAS DA REPÚBLICA: UM BREVE PANORAMA

As perguntas que incomodam, instigam, remexem e guiam a pesquisa: *quem são essas crianças que constituem este grupo? Como elas compreendem e constroem os seus espaços vividos pela cidade através de suas experiências cotidianas? Quais culturas¹⁴ produzem?* Para começar a buscar as respostas, ou mais perguntas, sobre estas indagações iniciais, vale caracterizar brevemente as crianças que compõem o grupo de interlocutores deste trabalho. Estas crianças, que nomearei de “crianças da República”, fazendo menção à região da área central da cidade de São Paulo que habitam/fazem uso, são um total de *nove*. Elas têm de quatro a sete anos de idade, moram na região da República e no Bairro da Consolação sendo que alguns dos responsáveis também habitam bairros vizinhos, como Vila Buarque e Santa Cecília. Todas elas têm responsáveis divorciados, e muitas vezes seguem uma dinâmica dupla de vida: ora passam um tempo na casa do pai, ora na casa da mãe. Membros do grupo estudam na escola particular Equipe, outros estudam em escolas da prefeitura, como a CEI Nossa Senhora da Consolação e a EMEI Gabriel Prestes. Além dessas escolas, um casal de irmãos, filhos de pai francês, estudam em uma escola francesa, o Liceu Pasteur. Cinco dessas

¹⁴ O conceito de *cultura* utilizado por mim vai ao encontro das reflexões realizadas por Clifford Geertz sobre o tema. Para o autor, o homem está amarrado a teias de significados produzidas por ele mesmo, assim, cultura seriam essas tais teias de significados, um sistema de símbolos. Geertz compreende que um ponto crucial que caracteriza o conceito de *cultura* é a construção de sentidos e significados sobre as coisas, fazendo com que ideias sejam partilhadas.

crianças frequentam aulas de natação durante a tarde, na academia ACM, localizada na rua Nestor Pestana.

Como estas crianças se conheceram? Em algum momento de suas vidas, já estudaram na mesma escola e costumam frequentar os mesmos locais para brincar e fazer atividades, tais como praças e parques, além do fato de que a rede de babás¹⁵ que as acompanha, combina entre si, via WhatsApp, um local de encontro em horários comuns a fim de que as crianças brinquem juntas. É importante pontuar que existe uma rede de sociabilidade bastante forte entre as cuidadoras. Vale destacar que a ascendência do grupo é bastante diversa: as crianças têm pais japoneses, franceses e argentinos e mães brasileiras, sendo que das nove crianças, oito são brancas. Os responsáveis têm profissões variadas: fotógrafos, designers, arquitetos, nutricionistas e professores, e não tem mais do que quarenta e cinco anos. Este grupo de crianças, que em alguns momentos, a depender do ambiente, ganha mais membros que pertencem às escolas nas quais eles fazem parte, contém cinco meninas e quatro meninos. A variação de idade presente no grupo se justifica também pelo fato de que há três duplas de irmãos. Há duas crianças, um menino e uma menina, de 5 e 6 anos, respectivamente, que também compõe o grupo dos meus interlocutores, entretanto, optaram por não participar desta pesquisa de maneira mais formal, ou seja, seus desenhos, fotografias e falas, por opção delas e de seus responsáveis, não serão expostos nestes escritos, mas a sua dinâmica, participação nas brincadeiras e forma de atuar no grupo, foram observadas por mim ao longo dos meses de trabalho de campo pela cidade.

Este é um trabalho feito *com* crianças, desta forma, é necessário pontuar que as crianças da República, coautoras desta pesquisa, escolheram os seus próprios nomes fictícios como forma de proteção de dados pessoais contidos nos Termo de Autorização de Imagem e Voz e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As fotos e desenhos produzidos, pensados e escolhidos pelas crianças para fazer parte desta pesquisa, contém uma legenda que indica o seu autor, data de produção e local em que foi feita e também pode indicar qual criança fez a escolha da imagem para compor esta dissertação. Os nomes fictícios escolhidos foram: *Lua, V, B, Ma* e *Pawmot*. *M e L* tiveram uma mudança abrupta de cuidadora, o que fez com que se afastassem da pesquisa por meses, não escolhendo os seus nomes fictícios até o momento, desta forma acabei optando por estas letras, que poderão ser revisadas pelas crianças até o final da presente pesquisa. Em relação à idade das crianças, Lua tem sete anos

¹⁵ As cuidadoras de crianças, optaram por serem chamadas de “babás” nesta pesquisa, pois é esta a forma que se intitulam uma às outras.

de idade, assim como Pawmot, B e M tem seis anos e V tem cinco. Ma e L têm quatro anos de idade, sendo as crianças mais novas do grupo.



As crianças da República na Praça Roosevelt.

Vale inferir que todas estas crianças compõem famílias da classe média paulistana que buscam um estilo de vida diferenciado ao escolher morar na região central da cidade. Maurício Alcântara nos auxilia a pensar.

(...) na última década, alguns bairros da região central de São Paulo (como Consolação, República, Santa Cecília e Vila Buarque) vêm se tornando foco de um crescente interesse de um segmento jovem das camadas médias e altas da população entre suas possibilidades residenciais, de consumo e de lazer. À primeira vista, essa escolha pelo Centro parece contrariar a tendência de gerações anteriores da elite de acompanharem a migração das centralidades da cidade no sentido sudoeste (ALCÂNTARA, 2019, p.11).

A locomoção das crianças do grupo pelo espaço urbano de São Paulo é realizada majoritariamente pela companhia de suas babás, que são mulheres majoritariamente brancas, de trinta a quarenta anos de idade que não habitam na área central da cidade, e é feita a pé,

exceto em dias de chuva em que as babás e as crianças optam pelo uso do serviço de motoristas de aplicativo, como o Uber, por exemplo.

2.2 “O QUE VOCÊ ESCREVE TANTO?”¹⁶ TRAÇOS DE ETNOGRAFIA: EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA EM ESTAR COM AS CRIANÇAS

A etnografia foi uma das abordagens de trabalho escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de que eu pudesse acompanhar as crianças em seus deslocamentos urbanos cotidianos, ao irem da escola para as suas casas, de suas casas para a praça Roosevelt, das atividades extracurriculares, como a natação, para as suas casas ou para a praça, na maior parte do tempo acompanhadas pelas suas babás. A etnografia é uma forma de trabalhar e estar junto com os interlocutores, ela engloba estratégias de contato e inserção no campo, além da escrita da pesquisa, vinculada a um conjunto de técnicas, por exemplo, a observação participante (MAGNANI, 2009, p.136).

A escolha pela etnografia se deu a partir da perspectiva de que, como aponta o antropólogo José Magnani em *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana* (2002), é através da etnografia que o pesquisador consegue captar aspectos da dinâmica urbana que não seriam possíveis de fazer através de uma visão macro, ou seja, o foco tem que estar nem tão de perto a ponto de se confundir com a perspectiva particular do interlocutor, e nem tão de longe, no nível institucional, a ponto de ser indecifrável (MAGNANI, 2002, p.17).

(...) a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI, 2009, p.135).

A etnografia permitiu coletar fragmentos - não todos os detalhes da vida cotidiana das crianças na cidade - que ofereceram pistas sobre a produção de cultura infantil entre o grupo

¹⁶ As falas das crianças, coletadas em campo, aparecem destacadas no corpo do texto deste trabalho: fontes de cor verde no modelo itálico. O objetivo foi evidenciar a presença e a contribuição infantil dentro da própria estrutura do texto científico através de suas vozes.

das crianças da República, principalmente ao longo do tempo em que passam na praça Roosevelt. Tais fragmentos de observação, anotação no caderno de campo, de estar junto com elas envolvida em brincadeiras, são colocados em relação aos outros fragmentos coletados, desta vez, fragmentos visuais, como as fotografias e os desenhos, que juntos possibilitam uma reflexão mais aprofundada e menos dispersa¹⁷. A etnografia também permite não apenas a coleta de dados da pesquisa em si, mas também a interação com os participantes, a produção de vínculos, afetos e aproximação

Este método de reunir partículas [...] requer do pesquisador boa dose de paciência (para registrar coisas aparentemente inúteis) e coragem (para construir modelos lindamente equilibrados a partir de fragmentos da vida social minada de contradições e ambivalências). Indo além das falas, apostando na observação das práticas sociais, nossa abordagem apoia-se menos na linguagem normativa dos ritos do que na lógica informal da vida cotidiana inscrita no fluxo de comportamentos (FONSECA, 2004, p.7).

É de suma importância ressaltar a distinção que Magnani faz entre a *prática etnográfica* e a *experiência etnográfica*: a primeira é programada, contínua, é a preparação antes de partir para o campo e vinculada a uma teoria, no caso da presente pesquisa, está vinculada às observações de práticas culturais que as crianças desenvolvem, de acordo com as teorias na chave da sociologia da infância de William Corsaro, ao ir semanalmente encontrar as crianças na praça ou em seus trajetos pela cidade (MAGNANI, 2002, p.10-11). Já a *experiência etnográfica* é imprevista e descontínua, são os *insights* que ocorrem em campo, deixar afetar-se pelos imprevistos em campo, pelas pistas dos interlocutores, embora, para que ela faça sentido, precisa estar relacionada com a prática etnográfica. Muitas vezes ofereci as câmeras às crianças e elas não quiseram fotografar, pois estavam entretidas com outras brincadeiras, enquanto tantas outras vezes a câmera foi solicitada por elas para que pudessem

¹⁷ Vale pontuar que não basta que façamos uma descrição detalhada através de questões visíveis no campo, mas é necessário a todo o momento colocar estas informações e dados fragmentados à luz do contexto sociocultural em que estas crianças estão inseridas, através, do que propõe Clifford Geertz em *A Interpretação das Culturas* (1989), através de uma *descrição densa*. É por este motivo que é imprescindível o trabalho que foi feito a fim de compreender os espaços em que estas crianças frequentam, suas brincadeiras, suas interações com os adultos e entre os pares etc.

fotografar as pessoas que caminhavam pela praça Roosevelt, suas brincadeiras ou algum elemento de seus interesses. O mesmo ocorreu com a produção de desenhos, muitas vezes as crianças solicitavam os materiais para desenhar, outras vezes negligenciavam os materiais, pois o mais interessante era poder brincar com os seus pares.

A imprevisibilidade também apareceu em dias em que a chuva caiu e as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças na praça Roosevelt cessaram para que novas relações se desenvolvessem: as crianças e as babás colocaram-se embaixo do toldo de um bar da rua Gravataí, ao lado da praça Roosevelt. A chuva aumentou, e uma criança desconhecida pelo grupo, e que estava com o seu pai na praça, mas que não teve abertura por parte do grupo de crianças para brincar junto com elas, chamou as babás para entrarem dentro do estabelecimento de seu pai. Rapidamente o grupo de crianças se apropriaram do espaço do bar, brincaram com os tacos de sinuca, ficaram entretidas com as luzes presentes no teto, desenharam em alguns papéis oferecidos pelo dono do estabelecimento, e se apresentaram um pouco, contando seus nomes, idades e o que iriam desenhar. Novas relações se construíram por conta da quebra de uma regularidade, a *imprevisibilidade* da chuva reorganizou relações e o grupo permitiu ser acolhido e brincar com uma criança “estranha”, externa ao grupo das crianças da República. A experiência da quebra da rotina permitiu que eu pudesse conhecer um novo contexto e relações em que estas crianças travaram na cidade, abrindo-se para uma nova amizade momentânea, rompendo com as expectativas e formas de brincar de até o momento. Em suma, há uma imprevisibilidade que é inerente ao trabalho de campo etnográfico, é preciso que o se entregar à realidade que pode ser muito mais complexa do que o imaginado, é uma imprevisibilidade proveitosa, positiva e que ocorre quando entramos em contato com outras formas e maneiras de se estar no mundo (MAGNANI, 2023, p.122-123).



Fotografia feita por mim no bar. V, B e o novo colega.

Em sua obra *Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças* (2005), William Corsaro discute sobre a etnografia como metodologia de trabalho com crianças. Segundo o autor, a etnografia é o método que os antropólogos utilizam para estudar sociedades consideradas “exóticas”, e ela exige que o pesquisador *seja aceito* na vida daqueles que ele estuda. Para Corsaro, toda a etnografia seria beneficiada se houvesse uma documentação do processo de entrada em campo por parte dos pesquisadores, e este processo que ele defenderá ao longo de sua obra. A etnografia envolve, na medida do possível, o movimento de *tornar-se nativo*, ou seja, neste escopo de trabalho, é buscar “tornar-se criança o tanto quanto possível”, e ser aceito por elas (CORSARO, 2005, pp.445-446).

Corsaro retoma alguma de suas pesquisas em pré-escolas nos Estados Unidos e na Itália, apontando que a melhor forma que encontrara para poder tornar-se parte do universo das crianças era “não agir como um adulto típico”, assim o autor discute:

Como queria tentar me envolver diretamente nas interações de pares das crianças, não queria ser visto como um adulto típico. Meu primeiro passo para descobrir o que fazer foi observar de perto como os adultos interagiam com as crianças. Eis o que vi: os adultos eram principalmente ativos e controladores em sua interação com as crianças. Por exemplo, os pais e outros adultos que visitavam a escola costumavam se aproximar das crianças, iniciavam uma interação e faziam muitas perguntas (CORSARO, 2005 p.447).

Para Corsaro, os adultos e pesquisadores querem iniciar conversas com crianças, mas não se contentam com as respostas curtas que elas dão, e muitas vezes, para ver o que as crianças estão pensando, os adultos começam a fazer perguntas-teste, das quais já sabem as respostas. De acordo com o autor, tal postura dos adultos em relação às crianças acaba se mostrando controladora, assim, ele adotou, em suas pesquisas na pré-escola, uma *ação reativa*, esperando que as crianças reagissem a sua presença (CORSARO, 2005, pp.448-460).

A entrada em campo nunca é simples, há sempre um desafio ímpar, pois, cada entrada depende do pesquisador que entra, dos interlocutores que recebem este pesquisador e do contexto sociocultural em que todos e cada um estão inseridos. A entrada em campo envolve a *aceitação* dos interlocutores em relação ao pesquisador, pois este último sempre será um corpo estranho, mesmo em situações familiares, pois ele exerce uma tarefa diferenciada, a de realizar a pesquisa, além de ser diferente das pessoas que vivem naquele contexto. O pesquisador que vai a campo também tem suas marcações de gênero, classe social, origem e geração, assim o corpo é percebido pelos interlocutores, causando efeitos e impactos nas relações com os grupos.

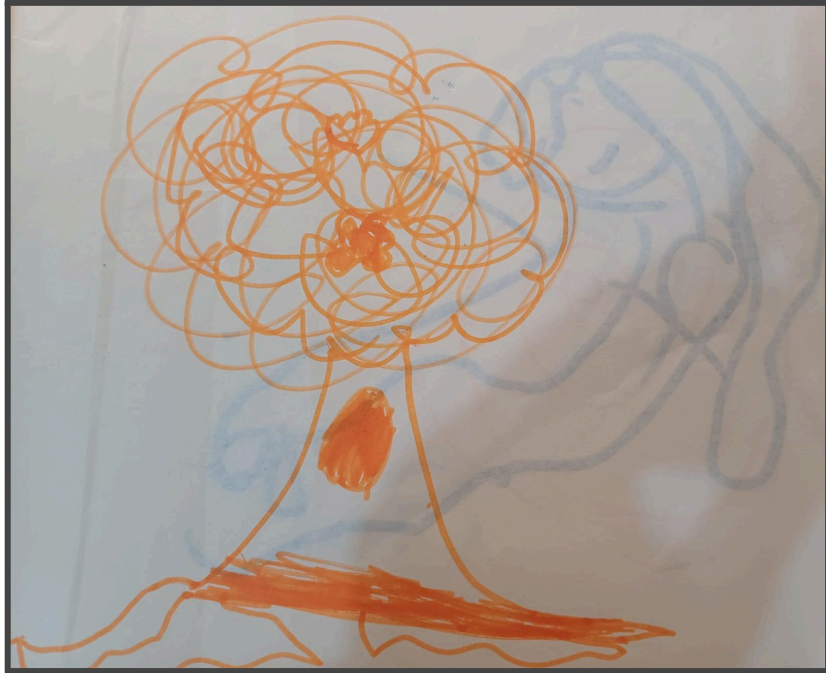
Tendo como base a premissa de Corsaro, de que ser como um “adulto típico” não ajudaria em minha pesquisa, busquei me apresentar às crianças individualmente: algumas conheci na praça Roosevelt, outras em suas casas, pois foi no mesmo dia em que conheci os responsáveis e apresentei os dados sobre a minha pesquisa. De início, expliquei às crianças que eu sou uma pesquisadora e que gostaria de estar com elas e descobrir junto com elas do que gostavam de brincar e como era as suas rotinas pela cidade, porque é importante conhecê-las e ouvi-las. Perguntei se as crianças gostariam de fazer parte desta aventura. Muito baseada na vivência e experiência das pesquisadoras Maria Passeggi, Gilcilene do Nascimento e Vanessa da Silva, para os meus primeiros quatro interlocutores, emprestei um

ratinho de pelúcia (inicialmente denominado pelas crianças como “*Kim*”,¹⁸ embora ao longo da pesquisa ele tenha mudado de nome várias vezes, o último foi “*Tony*”) que seria aquele que, através de mim, gostaria que eles contassem um pouco sobre as suas vivências e brincadeiras pela e na cidade, a fim de quebrar o gelo, me aproximar e tornar a conversa sobre a cidade, ao longo da pesquisa, como uma brincadeira em que havia um personagem específico. Logo de início, as crianças, após acariciarem, sentirem a sua textura e cheiro, contaram para o Kim que amam brincar com poças de água, de serem princesas e brincarem de “mamãe e filhinho” e de “vampiro-vampirão”.

Depois de me apresentar, comecei a acompanhar as suas rotinas em trajetos casa-escola, escola-praça. Nestes trajetos, as crianças se deliciavam ao olhar e fotografar aquilo que lhes mobilizava, os ipês carregados e amarelos, os brinquedos das bancas de jornal, as poças de água no chão, os grafites nas paredes e os animais mortos pelas calçadas

“Olha L! Como foi que ela morreu?”, “Mas tá morta mesmo?”.

¹⁸ Maria Passeggi, Gilcilene do Nascimento e Vanessa da Silva, ao se debruçarem sobre as metodologias de pesquisa com crianças, em sua obra *Sentidos da Escola: o que dizem as crianças da cidade e da zona rural* (2017), propõe *rodas de conversa lúdicas* como metodologia da escuta, a fim de conseguirem acessar as narrativas das crianças sobre a escola, tema de suas pesquisas. Como isso se dá? O protocolo de ação das rodas de conversa caracteriza-se por uma situação de faz-de-conta que explora características do universo cultural infantil, a ludicidade, apelando para a imaginação e criatividade infantil, atraindo a sua atenção, interação e interesse em relação à pesquisa (PASSEGGI; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p.11-32). A *roda de conversa* se origina em torno de três momentos, de acordo com Passeggi et al., a *abertura*, o momento de apresentação da figura do Alien, um alienígena que vem de um planeta que não tem escola, e por isso gostaria de conversar com as crianças sobre esse tema, e o momento da *conversa* propriamente dita, em que o diálogo se dá entre as crianças e o Alien, mediada pela pesquisadora. O último momento é o de *despedida* do Alien que volta para o seu planeta. As crianças se expressam, em relação ao tema da escola, com frases curtas, e em pequenos fragmentos, que vão criando narrativas densas de sentido.



Desenho de “ipê” feito por Lua em seu diário de campo.



Fotografia feita por L na rua da Consolação.

Como conversava um pouco com as cuidadoras, as crianças logo começaram a me identificar como uma destas profissionais, dando para mim casacos para guardar, pedindo comidas e perguntando se podiam fazer determinadas coisas. Logo que percebi tal associação, resolvi sentar mais afastada das babás para observar as crianças brincando durante a estadia na praça. Sempre que eu pegava o meu diário de campo buscava ficar em silêncio, então alguma criança se aproximava de mim e me perguntava

“o que você escreve tanto?”, ou “o que você está fazendo?”.

Respondia que estava anotando o que elas estavam fazendo e perguntava se elas queriam me ajudar de alguma forma, então logo elas voltaram a brincar com o seu grupo. Muitas vezes o silêncio permitiu que as crianças chegassem até mim para mostrar alguma brincadeira, ou alguma observação sobre a praça, e a partir daí pude perguntar sobre o que me contavam, estreitando relações. Foi muito importante que eu me colocasse em uma posição diferente das babás para documentar as culturas de pares infantis. Quanto mais tempo passei com as crianças brincando e interagindo, mais a minha imagem, para elas, foi se modificando!

“Bruna, você é nossa bebê!”,

disse Lua para mim, ao mexer no meu chaveiro de Pokémon pendurado em minha pochete, e assim responde a babá “Não, a Bruna não é bebê, ela só tem cara de mais nova!”, mas Lua continua a defender o seu ponto *“Ela é bebê, sim”*. Em outro momento, Lua comentou

“queria que você fosse a minha irmã, Bruna”,

e então a babá Mônica retrucou “mas ela tem idade para ser a sua tia, ou a sua mãe”.



Fotografia feita por V. Eu na praça Roosevelt.

Em outros momentos, a fim de estar mais próxima “do corpo e do sangue¹⁹” do grupo de crianças, guardei o meu diário de campo na mochila e me coloquei a brincar junto com elas no momento em que voltávamos da praça para as suas casas no Edifício Copan. Fui convidada por dois irmãos a lhes dar as mãos e apenas pisar na faixa de segurança de cor branca enquanto o farol estava verde para os pedestres. Compreendi, naquele momento, através das falas

“é lava!”, “corre!”, “errou!”, “perdeu”,

e acompanhando este trajeto com certa regularidade, de que as faixas negras deixavam de ser faixas de sinalização e se transformavam em uma espécie de lava que queima e elimina do jogo aqueles participantes que pisam nela, ou seja, uma brincadeira bastante emocionante. Seguir este caminho, para as crianças, não era simplesmente voltar para casa, mas ter um tempo, ao longo das ruas, para brincar.

[...] nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que de vez em quando deixe de lado a máquina fotográfica, lápis e caderno e participe pessoalmente do que está acontecendo (MALINOWSKI, 1978, p.36).

Corsaro, ao aproximar a etnografia do trabalho com crianças, reforça e dialoga com o que José Guilherme Magnani aponta em sua obra *Etnografias Urbanas. Quando o Campo é a Cidade* (2023), não há uma única maneira de se fazer etnografia, já que ela é flexível e abarca situações que exigem constantes atualizações. A etnografia nos convida a olhar “de perto e de dentro”, permitindo, como aponta Magnani, observar o cenário, identificar os atores, desvendar as regras de suas práticas, comportamento, sociabilidade e regularidades (MAGNANI, 2023, p.67). O método etnográfico não pode ser reduzido a uma técnica, pois ele pode servir-se de várias, ele é mais um modo de se aproximar do que um conjunto de procedimentos, cujo objetivo é produzir um texto a partir do encontro entre a visão do pesquisador, do interlocutor, em que o registro das experiências transforma a vivência em etnografia (MAGNANI, op.cit., p.94). Alargando as definições e potencialidades da etnografia, e aliando-se a Tim Ingold (2016), em *Chega de Etnografia: a educação da*

¹⁹ Metáfora utilizada por Bronislaw Malinowski em sua obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, ao se referir ao cotidiano, atitude, ou seja, a vida real dos interlocutores.

atenção como propósito da antropologia pode-se dizer que ela é uma prática de educação da atenção para as formas de estar no mundo e de viver, educando o olhar e a percepção do que acontece no mundo e a sua volta, aos pormenores e sutilezas da vida social.

O trabalho do etnógrafo é a contínua disposição para o encontro. É preciso manter atenção constante aos estímulos no entorno do local pesquisado, buscando as situações sociais que são foco de investigação para que seja possível realizar conexões positivas para a pesquisa. Este encontro é o encontro da subjetividade do pesquisador e dos seus interlocutores, assim, a etnografia é o resultado deste encontro, não havendo um único modo de praticá-la. A etnografia seria então, aliada à proposta de Magnani, um encontro e o resultado das teorias do pesquisador, com as teorias vividas pelas crianças, em que ambas as partes só fazem sentido juntas (MAGNANI, 2003, pp.283-291).

O valor da observação prolongada, dentro de um trabalho de campo, está no pesquisador conseguir captar como é a vida cotidiana para os membros do grupo, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores. A rotina prolongada também envolve contar com a imprevisibilidade que ocorre ao longo do trabalho de campo, principalmente quando o campo é desenvolvido na própria cidade e nos seus espaços públicos. Diferentemente de atividades institucionais regradas e estruturadas, como as de escolas, atividades extracurriculares e outras, que acontecem mesmo com chuva ou sol, mesmo no frio ou no calor, a ocupação das crianças ao longo e pela cidade, das praças e das ruas, fica mais restrita a depender do clima, vontade dos participantes de estarem na rua, chuva etc., porém, ao realizar uma observação mais prolongada, é possível não apenas captar a rotina, regularidades e regras grupais, mas também ter tempo hábil para contar com a imprevisibilidade.

A chuva e o excesso de frio foram entraves bastante significativos no desenvolvimento da presente pesquisa. Muitas vezes, bastava garoar para que os responsáveis e cuidadoras deixassem de frequentar as ruas, ou mesmo quando a temperatura caía um pouco mais, a ida a praça era suspensa, e as crianças eram obrigadas a ficar dentro de casa, apartadas do seu grupo de pares e a pesquisa *com* elas deixava de ser possível de ser concretizada. Vale pontuar que o fato dos familiares e cuidadoras impedirem as crianças de saírem para as ruas da cidade, dependendo do clima e fatores meteorológicos não estarem muito propícios, aos seus olhos, nos diz muito sobre o excesso de cuidados com em relação às crianças, e do medo recorrente de seu adoecimento, além de poderem ser responsabilizadas por quaisquer problemas que pudessem vir a ocorrer.

Como a pesquisa é desenvolvida *com* pessoas *na* cidade, ela também se mostra imprevisível, fluida e modifica-se ao longo do tempo. Duas crianças interlocutoras de pesquisa, irmãs, moradoras do Edifício Copan, que participaram da pesquisa durante todo o ano de 2023, tiveram dificuldade em frequentar a praça ou outros espaços da cidade que anteriormente era possível de ser realizado com o seu grupo de pares. As crianças tiveram modificações dentro da dinâmica familiar que impossibilitaram de estarem tão presentes na praça Roosevelt em 2024 como anteriormente o faziam. Outro fator de modificação da dinâmica do grupo das crianças da República, foi a saída de uma das babás dos serviços da casa de uma dupla de irmãos moradores da rua em frente à praça Roosevelt, modificando a rotina da família, e por sua vez, das crianças, que ficaram mais limitadas e tiveram menos tempo nas ruas para brincar. Há também outra dinâmica que modificou o rumo do grupo de crianças ao longo da pesquisa, mais detidamente no mês de maio de 2024: a cuidadora de um menino que se fez mais presente no grupo das crianças da República, cujos pais não autorizaram a sua participação na pesquisa, incentivava, dentro do grupo de WhatsApp das babás, para que as crianças estivessem e participassem de atividades mais controladas, tais como: brincar no SESC e brincar dentro do seus apartamentos, mesmo que em grupo, afastando as crianças, muitas vezes, do contato mais corriqueiro com a cidade.

3. CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL: O CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

É de extrema importância refletir sobre o contexto social, cultural e histórico em que as crianças participantes da pesquisa estão inseridas, ou seja, como se constituiu e se constitui o local onde elas vivem? A fim de compreender a dinâmica atual de parte da cidade em que elas ocupam, faz-se necessário realizar um pequeno balanço histórico do centro da cidade²⁰ de São Paulo, iniciando no começo do século XX. Para fins didáticos, dividirei este capítulo em algumas pequenas seções.

3.1 AS ELITES

No início do século XX, o centro da cidade de São Paulo era um local de consumo, comércio e negócio de elites, circundado de ornamentação paisagística europeia. Havia um projeto cujo intuito era a criação de um centro propriamente dito (FRÚGOLI JR., 2000, pp.49-51). A concentração de atividades que estavam presentes no Centro foi responsável pelo processo de valorização do espaço central, fazendo com que o preço do solo urbano se tornasse caro (ALVES, 2011, p.110). Salões de chá, cafés, confeitarias, empórios, lojas de nomes franceses, ateliês de costura, galerias, livrarias, e cinemas marcam a sofisticação do consumo no centro da cidade de São Paulo nesta época, o caminhar²¹ pelas ruas e a ocupação dos espaços públicos.

No ano de 1939, uma das lojas mais elegantes presentes no centro da cidade, o Mappin, sai da praça do Patriarca e transfere-se para a praça Ramos de Azevedo, até fechar, em 2003. Nos anos de 1947 é inaugurado o MASP e em 1948 o Museu de Arte Moderna, ambos na rua 7 de abril. Na rua Barão de Itapetininga havia lojas requintadas que eram

²⁰ A zona central da cidade de São Paulo é composta pelos distritos da Bela Vista, Bom Retiro, Cambuci, Consolação, Liberdade, República, Sé e Santa Cecília. É notório que cada um deles apresenta características específicas de ocupação, especificidades culturais e dinâmicas próprias, mas no início nesta seção realizarei um panorama geral da região central, e delimitarei, mais a frente, análises sobre a relação das crianças com o bairro da República, pois é ali que elas constroem a sua vida cotidiana entre pares, mais detidamente na praça Roosevelt e no Parque Augusta/Consolação.

²¹ A partir dos anos 1920 há um novo comportamento nas cidades: os habitantes não querem mais descansar aos finais de semana, mas sair às ruas.

consideradas referências, tal como confeitarias e restaurantes de preço elevado (CALLIARI, 2016, p.131). O triângulo histórico do centro da cidade de São Paulo²² foi descrito pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, em 1955, no seu livro *Tristes Trópicos* da seguinte forma

(...) vias congestionadas de placas em que se espremia uma multidão de comerciantes e de empregados proclamando, nas suas roupas escuras, a fidelidade aos valores europeus ou norte-americanos e, ao mesmo tempo, seu orgulho dos oitocentos metros de altitude que os libertava dos langores do trópico (LÉVI-STRAUSS, 2020, pp.248-249).

O centro de São Paulo, na década de 1950, é consolidado como centro cultural e social paulistano, havendo intensa verticalização, surgimento de prédios multifuncionais, como o edifício Copan, por exemplo, localizado na Avenida Ipiranga. Galerias comerciais e excesso de carros, antes destinados aos espaços para pedestres, tomam conta da paisagem urbana neste momento (DANIELE, 2019, p.578).

3.2 A POPULARIZAÇÃO DO CENTRO

Na década de 1960,²³ o Centro de São Paulo passa a ser destino de classes menos abastadas, por migrantes nordestinos que passaram a desenvolver atividades informais para a sobrevivência, os cortiços surgem e permitem que parte dos trabalhadores morassem na região central. Nos espaços públicos, diferentes grupos sociais formavam redes de relações voltadas para a sua sobrevivência, como camelôs, engraxates, trabalhadoras do sexo, artistas de rua,

²² O triângulo histórico compreende os bairros da Sé, República e Anhangabaú, onde se situam os principais prédios históricos da cidade, entre eles o Largo São Bento, Pateo do Collegio e Largo São Francisco. Foi no triângulo histórico que a cidade foi fundada em 1554 pelos padres jesuítas José de Anchieta e Manuel da Nóbrega.

²³ É importante compreender o que acontecia na cidade de São Paulo como um todo um pouco antes, a partir da década de 1930. O *Plano de Avenidas*, implementado pelo prefeito Francisco Prestes Maia, insere o automóvel como transporte prioritário na cidade ao redesenhar o sistema viário a partir de três anéis viários a partir do centro, influenciando na apropriação do espaço público, sobrepondo o sistema viário às ruas. O plano de avenidas tinha o intuito de modernizar a cidade e identificá-la com a burguesia industrial. É no centro da cidade que, entre as décadas de 1960 e 1970, finaliza-se o segundo anel perimetral do Plano.

etc. O centro da cidade de São Paulo então, passa a ser o local que abriga uma ampla diversidade sociocultural complexa e conflitiva (FRÚGOLI JR., 2000. pp.51-59).



Fotografia feita por V no centro da cidade de São Paulo.

Na segunda metade dos anos de 1960, a zona central de São Paulo é cortada por enormes estruturas viárias, destruindo áreas verdes, dividindo bairros, e aumentando o fluxo de automóveis e poluição, sendo elemento importante para a desvalorização do centro. A ampla concentração das atividades de lazer começa a diminuir a partir da²⁴ década de 1960, pois o eixo da rua Augusta e Avenida Paulista começa a atrair serviços, restaurantes e cinemas. Apesar da área central ainda manter o poder de geração de empregos, ela perde a diversidade dos seus usos, ou seja, perde moradias e há um predomínio das atividades comerciais, enchendo de dia, mas esvaziando de noite (CALLIARI, 2016, p.132).

Juntamente com o processo de popularização do Centro, a partir dos anos 1960, houve a saída de bancos e empresas para outros subcentros (fruto de decisões do poder público e privado), além também da deterioração dos equipamentos urbanos, queda na qualidade dos serviços públicos e o declínio do valor imobiliário (FRÚGOLI JR., 2000, p.61). Nesse momento, muitos prédios sofrem mudança de população que passa a utilizá-los; muitos

²⁴ Vale destacar a saída do MASP, que em 1968 passou a ocupar a Avenida Paulista, e o MAM se transferiu para o Parque do Ibirapuera.

fecham e têm mudanças de função, ou seja, de modo geral há uma redução do preço do solo urbano. Há um desinteresse e baixo investimento por parte do mercado imobiliário, principalmente nas áreas da Sé e República (DANIELE, 2019, p.581).

3.3 AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA O CENTRO: REQUALIFICAÇÃO E REVITALIZAÇÃO

Na década de 1970, o governo municipal de São Paulo busca aumentar a valorização no eixo sudeste do centro, ao longo da Rua da Consolação e Avenida Paulista, além dos bairros de Moema e Itaim Bibi. O Plano Diretor Integrado (1972) incentivou a verticalização e estruturação destas áreas a sudoeste do centro, descentralizando as áreas centrais.

No ano de 1975 foi realizado o Seminário Internacional de Revitalização de Áreas Centrais por parte da prefeitura da cidade em que se discutiu planos para “revitalizar” o centro da cidade de São Paulo através de transformações das vias de circulação em área exclusiva para pedestres. Este plano originou a *Operação Centro*, que em 1978 realizou 7 km de ruas exclusivas para o uso de pedestres.

Nos anos 1990, a gestão da petista Luiza Erundina (1989-1992), realizou a *Operação Urbana Anhangabaú*, buscando parceiros privados para continuar o processo de renovação da área, embora não tenha tido muitos parceiros de setores imobiliários para essa ação. Neste momento, também se mobilizaram ações de restauração de edifícios históricos, como o teatro municipal, por exemplo, e a transferência da prefeitura para o palácio das indústrias, a fim de restaurar a centralidade simbólica do poder (FRÚGOLI, 2000, pp. 64-65).

Na gestão realizada por Paulo Maluf (1993-1996), houve grande investimento em obras do sistema viário, sendo que o centro não foi uma área priorizada por sua gestão, entretanto, em 1993 o prefeito acenou para o Programa de Requalificação Urbana e Funcional do Centro de São Paulo (PróCentro), coordenado pela secretaria de habitação e desenvolvimento urbano, em que órgãos da prefeitura realizariam ações junto com as empresas privadas, encaminhando questões elaboradas pela Viva o Centro. O PróCentro foi uma exigência da Viva o Centro. As propostas mais estruturadas da Viva o Centro buscava a necessidade de reforçar habitações populares no centro da cidade, com melhoria de cortiços (FRÚGOLI, 2000, pp.80-82).

Já na gestão de Celso Pitta, logo em sua posse, em 1997, o prefeito prometeu retirar os camelôs da rua do centro da cidade. Realizou uma grande operação para “limpar” a praça da

Sé de camelôs e pessoas em situação de rua através de ações da Guarda Civil Metropolitana e da Polícia Militar (FRÚGOLI, 2000, p.103).

Da década de 1900 a 2000, há a implantação de muitos equipamentos culturais nas áreas mais centrais, como o Centro Cultural do Banco do Brasil, Shopping Light, Centro Cultural dos Correios. No ano de 2002, entra em vigor o Plano Diretor (2002) que busca requalificar edifícios históricos, além de criar as *Zonas Especiais de Interesse Social*, cujo intuito era reservar áreas da cidade para fins de moradia social, provisionando equipamentos para recuperação de imóveis degradados (DANIELE, 2019, p.588).

Desde meados dos anos 1980 até o momento, o poder público, junto com a iniciativa privada, vem traçando novos *planos de requalificação*²⁵ da área central de São Paulo, sendo tal ato relacionado ao processo de deterioração como um problema a ser combatido (ALVES, 2011, pp.109-110). Tal ideia de requalificação no centro da cidade de São Paulo segue uma tendência internacional de valorização dos centros da cidade, segundo Glória da Anunciação Alves. Essa tendência internacional se revela através da *gentrificação*: em bairros em que há “decadência”, as antigas casas são transformadas, e uma população com um melhor poder aquisitivo se muda para o local, promovendo um “aburguesamento” na área. A gentrificação seria o processo de enobrecimento de áreas da cidade através da “expulsão” de grupos de baixa renda, trazendo para o local um grupo economicamente mais rico: áreas anteriormente desvalorizadas sofrem reestruturações de caráter público e privado, que permitem maior e melhor utilização de classes mais ricas, fazendo com que a população que não possa arcar com o aumento do custo de vida, impostos, valores de alugueis, etc. deixem o bairro (DANIELE, 2019, p.570).

Desde 2010 há um crescimento do número de habitantes nas áreas centrais, e algumas características do centro da cidade de São Paulo são utilizadas pelo mercado imobiliário para atrair tipos de público que possam se identificar com os equipamentos que o centro oferece. Vende-se uma imagem de um modo distinto de habitar a cidade, vivendo em poucos metros

²⁵ Vale destacar que em 1991 surge a *Associação Viva o Centro*, cujo intuito foi relacionar interesses de proprietários de imóveis que estão inseridos em locais que estão sofrendo processo de deterioração, com os interesses mais amplos da área onde estão localizados os imóveis. Esta associação tem um perfil societário, é uma associação de proprietários urbanos do setor de serviços, comércio e instituições públicas e privadas, que busca ser um interlocutor de interface do poder público e outras instituições para buscar soluções de revalorização da área central, sugerindo políticas para o poder público e para a sociedade (FRÚGOLI, 2000, p.68).

quadrados, sem a necessidade do uso do automóvel para poder utilizar-se de equipamentos de lazer e culturais, atraindo majoritariamente jovens (DANIELE, 2019, p.590).

“Muito prédio, mil e seiscentos prédios. Não precisa de mais prédios, eles vão fazer sumir os carros”

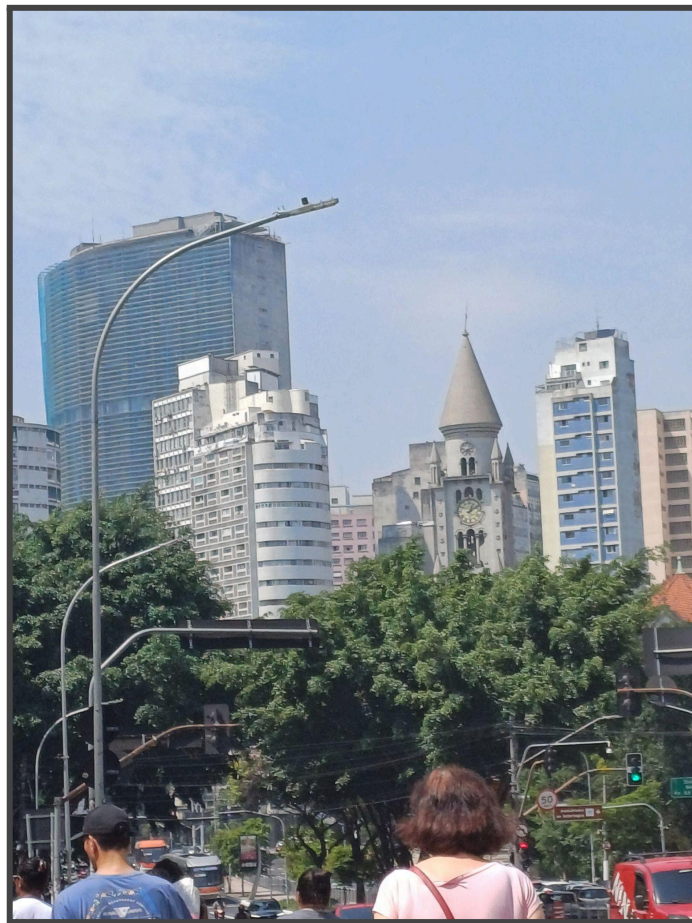
Essa é a fala de V, quando discutimos sobre como o centro da cidade lhe parecia para ele. É evidente que V percebe o excesso de imóveis que têm sido construídos nos últimos anos na zona central, além dos prédios e construções que já compõem o centro da cidade de São Paulo, mas, curiosamente, o excesso de carros não lhe incomoda, até lhe causa algum tipo de admiração, pois teme que os prédios, que são muitos, ponham fim ao espaço dos automóveis.

Uma série de empresários da noite paulistana, e o próprio mercado imobiliário têm utilizado de discursos sobre a diversidade e cosmopolitismo a fim de produzir uma imagem atraente do centro de São Paulo para clientes de um poder aquisitivo elevado, juntamente com investimentos estatais para ampliar os serviços da região. Além disso, pequenos empresários de lojas e restaurantes, ONGs e grupos de moradores articulados em rede buscam discutir questões relacionadas à zona central (ALCÂNTARA, 2019, P.14). O autor reforça então

Desde meados dos anos 2010, diversos novos negócios (tais como restaurantes, bares, livrarias, cafés, lojas de decoração e design) têm sido inaugurados na Santa Cecília, Vila Buarque e República, todos voltados a (e criados por) jovens adultos urbanos com alto poder aquisitivo, cujo perfil se assemelha aos protagonistas de fenômenos comparáveis de ressignificação de bairros centrais em outras grandes metrópoles ao redor do mundo. Na mídia e nas redes sociais, esta categoria de cidadãos é convencionalmente denominada como hipsters – e que costumam ser definidos, estereotipados (e por vezes ironizados) a partir de hábitos característicos ou traços visuais, tais como muitas tatuagens, óculos de aro grosso, homens com grandes barbas e cabelos longos presos com coques, roupas da moda combinadas com peças e adereços vintage (ou até mesmo uma adoção irônica de roupas propositalmente chamativas ou espalhafatosas), apreço por bandas independentes conhecidas apenas por pequenos nichos de fãs, uso de bicicletas fixas para a locomoção urbana, além da valorização de

estabelecimentos comerciais altamente especializados, como cafeterias gourmet ou bares de cerveja artesanal (ALCÂNTARA, 2019, pp. 17-18).

Há uma intensa mudança na cultura urbana na cidade de São Paulo, que de 2000 a 2010, começa a travar outras e novas mudanças na sua relação com o espaço público, inspirando novos modos de vida urbanos, pelo menos dentro de uma rede cultural e social de jovens de alta classe média que passa a questionar o uso abusivo dos automóveis, as ações do mercado imobiliário, construindo identidades com as cidades, pautando modos de viver que tem suas manifestações no dia a dia, no cotidiano, no caminhar a pé, andar de bicicleta, valorizar o comércio local e usufruir de equipamentos urbanos culturais próximos da residência.



Fotografia feita por L na rua da Consolação.

O aspecto cultural é um mecanismo importante para gerar processos de gentrificação, pois o uso da cultura permite que se acumule capital, tanto na esfera material como imaterial, ou seja, ao promover mudanças na cidade com a construção de museus, centros culturais, por exemplo, estes equipamentos influenciam em novas atividades urbanas, como bares, restaurantes e maior utilização do espaço público, possibilitando que a área apresente potencial para lucros futuros. Em São Paulo, ainda é muito comum que os ambientes culturais sejam frequentados majoritariamente por classes de maior poder aquisitivo (DANIELE, 2019, p.574). Em suma, gentrificação vai além da questão puramente da moradia, pois pode haver uma *ocupação cultural dos locais “deteriorados”* com a expulsão de populações de menor poder aquisitivo.

É esta questão que vem sendo posta e que vem, materialmente ocorrendo no centro de São Paulo, ou seja, revitalizar o centro “violento”, “perigoso” e “temível”, atraindo novamente as classes abastadas ao transformá-lo²⁶. Em suma, toda a estratégia de renovação da área central está pautada pela racionalidade técnica que toma como necessário o afastamento das populações cuja permanência inviabiliza as ações tidas como fundamentais para a atração de novos investimentos na área a ser requalificada (ALVES, op.cit, pp.111-116) através de estratégias e políticas que buscam expulsar os grupos *outsiders*.

²⁶ De acordo com o censo de 2010, após ter perdido habitantes por duas décadas, o centro tem passado por um aumento de população em todos os distritos que compõem a subprefeitura da Sé.



Fotografia feita por Lua no centro da cidade de São Paulo

Políticas higienistas são vistas com mais força a partir de 2017, por parte do executivo municipal, momento em que ocorrem edições nos seguintes decretos em relação às pessoas em situação de vulnerabilidade:

É o caso da edição do Decreto nº 57.581, de 2017, que modifica o Decreto nº 57.069, de 2016, ao dispor sobre os procedimentos de zeladoria urbana quanto à abordagem das pessoas em situação de rua. Entre as alterações, estão a permissão de retirada de bens sem consultar a pessoa em situação de rua e a realização das ações de zeladoria em qualquer dia da semana e horário, sem necessidade de aviso prévio direto. A medida anterior estabelecia que não houvesse apreensão de bens como cobertores, travesseiros e colchões, e proibia as ações aos finais de semana e fora do

horário de expediente normal do serviço público, ou sem ampla divulgação prévia à população (RESENDE, MENDONÇA, 2019, p.7).

Em relação às ações governamentais da prefeitura que vêm ocorrendo recentemente voltadas para outros grupos de *outsiders* - os usuários de drogas do centro da cidade de São Paulo - os dados do mês de março de 2024, fornecidos pela prefeitura, mostram que o fluxo de usuários de droga que frequentam cenas abertas de uso cresceu em relação ao ano de 2023, 43% no período da tarde, e 17,4% no período da manhã. Apesar do número de usuários ter crescido, o fluxo diminuiu, ou seja, agora estão presentes em menos ruas da zona central, concentrando-se na Rua dos Protestantes, entre a estação de trem Júlio Prestes e Luz. Houve a instalação de base móvel da Guarda Civil Metropolitana para impedir o avanço do fluxo dos usuários de drogas para outras áreas, como a Santa Ifigênia, em que os comércios já haviam sido saqueados. De acordo com o coordenador de Análise de Planejamento da Secretaria Estadual da Segurança Pública, Rodrigo Vilardi, “O que tem ocorrido é que, como as *polícias estão requalificando* as vias e impedindo que os usuários voltem a frequentar vias que já foram requalificadas, eles acabam se agrupando”.²⁷

(...) a prefeitura de São Paulo, sob a atual gestão de Ricardo Nunes (MDB, 2021-2024) não tem realizado ações sociais contundentes, optando estrategicamente, ao contrário, por medidas meramente repressivas (vide as tantas ações policiais truculentas que têm ocorrido em tempos recentes). Face à repressão, a aglomeração que marcava a *Cracolândia* ramificou-se, estando os usuários espalhados por diversos pontos do centro (MACHADO; TEIXEIRA et al, 2022, p.5).

Recentemente, no mês de junho de 2024, mais uma operação da guarda civil metropolitana (GCM) na região intitulada Cracolândia parece ter tido um caráter truculento. De acordo com o veículo de comunicação *Agência Brasil*²⁸, a coordenadora do Núcleo

²⁷ Fluxo' da Cracolândia cresce 44,3% em um ano e está concentrado em uma única rua do Centro de SP. Disponível em

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/03/18/fluxo-da-cracolandia-cresce-443percent-em-um-ano-e-esta-concentrado-em-uma-unica-rua-do-centro-de-sp.ghtml>. Último acesso: 04-04-2024.

²⁸ Ações do Poder Público na Cracolândia preocupam, diz defensora pública. Disponível em <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-06/acoes-do-poder-publico-na-cracolandia-preocupam-diz-defensora-publica>. Último acesso: 09-08-2024.

Especializado de Cidadania e Direitos Humanos de São Paulo, Fernanda Balera disse que foram usados sprays de pimenta e balas de borracha na população que compõe o chamado “fluxo” que está concentrado e cercado por grades na Rua dos Protestantes, na região do centro da cidade de São Paulo.

No fim do mês de março de 2024, o governo de São Paulo lançou um projeto para a construção de um novo centro administrativo no bairro dos Campos Elíseos, local onde a Cracolândia se fez presente nos últimos anos. Com o desenvolvimento deste projeto, muitas pessoas devem ser removidas do local, pois a proposta prevê a desapropriação de quatro quarteirões completos, além de outras áreas do entorno da praça Princesa Isabel. Há uma estimativa de que oitocentas pessoas, entre inquilinos e proprietários, tenham que deixar suas casas. Há muitos moradores de baixa renda na área, muitos vivem em cortiços e pensões e precisarão de respaldo para compreenderem que tipo de programa habitacional será ofertado para elas, a fim de que não acabem em situação de rua e vulnerabilidade. O projeto de construção de um novo centro administrativo da cidade, tem como um dos objetivos aumentar a ocupação da área central da cidade de São Paulo, é uma ação cuja lógica pode se alinhar ao que falávamos anteriormente sobre um processo de “revitalização” da área, entretanto, apesar do projeto buscar ocupação e movimento em áreas que hoje são consideradas “vazias”, sabemos que já são ocupadas por pessoas consideradas “desviantes” e indesejáveis.

3.4 OS *OUTSIDERS*

Os alvos das políticas de requalificação do centro da cidade de São Paulo, em sua maioria, usuários de crack, trabalhadoras do sexo e pessoas em situação de rua, podem ser analisados como *outsiders*. Quando uma regra é imposta e uma pessoa a infringe, essa pessoa passa a ser um tipo especial, um *outsider*. O *outsider* tem uma opinião diferente daquele grupo que estipulou uma regra, lembrando-se que há regras que são impostas por sanções informais, e regras sedimentadas pela tradição. É interessante apontar para o fato de que diferentes grupos consideram diferentes coisas desviantes. Os rotulados desviantes não são uma categoria homogênea; alguns infratores podem escapar da rotulação e outros podem entrar em tal rotulação “sem fazer nada que se desvie das regras”. As pessoas rotuladas desviantes têm em comum o fato de partilhar do rótulo e a experiência de serem rotuladas desviantes, ou seja, mesmo que usuários de crack, pessoas em situação de rua e prostitutas

sejam grupos com especificidades diferentes e marcadas, todos são considerados desviantes (BECKER, 2012, pp. 15-22).

Um ato será ou não desviante dependendo do modo pelo qual as pessoas reagem a ele. O grau em que um ato será tratado como desviante depende de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele, pois regras podem ser aplicadas mais a umas pessoas do que a outras. É importante reforçar a ideia de que o desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquela que reage a ele, assim à medida que as regras de vários grupos se entrecrocavam e se contradizem haverá desacordo quanto ao tipo de comportamento apropriado. A diferença na capacidade de aplicar e formular regras que serão impostas a outras pessoas são, na verdade, diferenças de poder, ou seja, alguns indivíduos têm mais facilidade, seja por conta de seu status social, nível de renda, etc., de aplicar regras e formulá-las em detrimento de outros indivíduos, e é exatamente isso que é verificado no centro da cidade de São Paulo. As classes mais pobres, ou/e àqueles indivíduos que agem de maneira diferente da “esperada” são estigmatizados e submetidos a um processo de *higienização* do espaço onde habitam, por aqueles que detêm a força de aplicação de regras, no caso, as Operações governamentais (mas não apenas elas), pois ações individuais e truculentas por parte de moradores e outros habitantes da cidade também podem ser percebidas (BECKER, 2012, pp. 24-29).

3.5 A PRAÇA FRANKLIN ROOSEVELT

Iniciarei esta seção comentando sobre as observações realizadas por mim na praça Roosevelt, referentes às brincadeiras e interações das crianças no espaço, trazendo falas e produções imagéticas feitas pelas próprias crianças, assim como algumas descrições presentes no meu diário de campo. Posteriormente, trago um panorama histórico sobre a praça Roosevelt para melhor compreensão deste local.

3.5.1 “*Bruna, sabia que a praça Roosevelt já abriu?*” As crianças na Praça Roosevelt

O sol reflete intensamente sobre o concreto enquanto o carro da polícia faz a ronda pela segunda vez em menos de meia hora, passando lentamente por entre um grupo de crianças que correm atrás do cachorrinho a fim de apanhá-lo para fazer carinho em sua cabeça, desviando de um homem que segura uma garrafa na mão e conversa consigo mesmo e

adolescentes que andam de skate em uma velocidade alucinante, contornando a praça verticalmente, de ponta a ponta. Mais perto da base da polícia, um casal sentado na mureta, nas partes em que há mais sombra, se beija e se abraça, enquanto um cachorro de porte médio corre atrás das pombas que logo voam alto para cima da rampa que dá acesso ao estacionamento subterrâneo. As crianças que escorregam pelo “escorregador” da rampa, desviando de uma série de pequenos cacos de vidro no chão, logo tentam interagir com a família de pombas que, mais uma vez, se põem a voar para escapar de relações indesejadas com as crianças. Outras crianças observam com intensidade e atenção dois homens que reviram o lixo da praça, colocando boa parte deles para fora do saco. Mais perto das escadas que dão acesso à rua Augusta, um enorme grupo de jovens praticam suas técnicas de palhaçaria e malabarismo, chamando a atenção de quem passa por perto. As crianças param para olhar, mas logo o seu olhar volta-se para homens fortes sem camisa que usam as barras de ferro para a realização de exercícios, equipamentos estes destinados aos membros da terceira idade. Por volta das 16h30, horário de saída dos estudantes da CEI Nossa Senhora da Consolação e da Escola Caetano de Campos, a praça se enche de crianças e adolescentes que transitam sobre ela, cortando-a, ou param um pouco para brincar e conversar. Mais um fim de tarde de dia útil na praça Roosevelt!



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt.

Dentro desta simples descrição, e de forma que a presença contínua na praça auxilie na observação de uma série de relações sociais que acontecem cotidianamente por ali, é possível verificar algumas relações importantes presentes neste espaço a fim de inserir o grupo de nossos interlocutores neste contexto. A praça Roosevelt é permeada por vários grupos culturais e multietários que vivem, em um primeiro olhar, pacificamente entre si. O grupo dos skatistas, em sua maioria homens jovens que utilizam majoritariamente a parte da praça que dá acesso à rua da Consolação, dominam o seu espaço através da presença imperante do skate nos vãos, corrimãos, e chão da praça. Os skatistas, mesmo aglomerando-se em um espaço mais delimitado pelo grupo, transitam por toda a praça livremente, desviando das pessoas que passam. Os membros do circo, dos malabares e dos tecidos, preferem se juntar na parte da praça que dá de frente para o Espaço Parlapatões, fazendo do espaço um enorme tapete de concreto colorido pelas claves, bolas e tecidos. No outro extremo da praça que dá acesso à Rua Augusta, a Guarda Civil Metropolitana aglomera os seus carros e homens que olham e circulam pela praça e são encarados pelos grupos que lá estão, e até mesmo insultados. Não há nenhuma regra explícita²⁹ de que cada grupo tem direito a uma “porção de concreto” da praça, mas os grupos, todos os dias, ocupam o mesmo espaço e já sabem onde podem ou não realizar as suas ações! As crianças compreendem onde fica cada grupo e o que eles costumam

²⁹ Dentro da perspectiva *de perto e de dentro* sugerida pelo professor Magnani, é essencial observar alguns elementos essenciais e iniciais quando se encontra em campo: *o cenário, atores, regras das práticas, comportamentos e formas de sociabilidade*. O cenário não é apenas constituído pelos elementos físicos percebidos, mas também um produto de práticas sociais anteriores que dialoga com as atuais, sendo transformado por elas. Os atores podem ser identificados através das relações que estabelecem entre si, já as regras são significados atribuídos às práticas dos atores, assim como a regularidade dos comportamentos, conflitos e negociações, elas podem ser explícitas ou implícitas. As regras dão significados para os comportamentos (MAGNANI, 2023, pp.112-113).

fazer dentro destes espaços³⁰. Perto dos banheiros, que estão há muito tempo abandonados, na parte coberta da praça, próxima a GCM, é possível observar um grande número de pessoas em situação de rua, em sua maior parte corpos negros, dormindo no chão ou usando drogas, muitas vezes advinda das relações travadas com o grupo de skatistas e malabaristas. Transitando entre estes grupos, há pessoas que passam, cruzando a praça, acompanhados ou não de seus cachorros. Muitos transeuntes são pessoas em situação de rua que intimidam aqueles que estão sentados na praça, seja pedindo dinheiro, seja ofendendo-os. As brigas muitas vezes começam aí, pois, ora a polícia intercepta estas ações, ora os próprios usuários da praça gritam e insultam estas pessoas em situação de rua. Curiosamente, as crianças passam quase que despercebidas por entre este espaço tão adultocêntrico: suas brincadeiras se dão majoritariamente no centro da praça, onde há a grande e desejada árvore que é cotidianamente escalada por elas, e também na rampa que dá acesso ao estacionamento subterrâneo. As crianças não são destratadas pelos grupos que dividem espaço com elas na praça, exceto pelo carro da polícia que a todo o momento interrompe as suas brincadeiras e correrias, e também pelo susto despropositado que os *outsiders* lhes dão ao querer interagir através de alguma conversa ou comentário sobre as suas brincadeiras. Ao mesmo tempo que não são afrontadas por adultos e nem por outras crianças, como ocorre em outros ambientes, tal como o Parque Augusta (que será tratado na próxima seção), elas também não causam constrangimento a ninguém, fazendo mais amigos caninos do que humanos. Vale pontuar que o grupo de crianças que compõem este trabalho, meus interlocutores de pesquisa, muitas vezes se deparam com outros amigos, conhecidos de escola, que vão ocupar a praça com eles, entretanto, a presença destes amigos é bastante pontual, não cotidiana, e muito efêmera. Os corpos negros, crianças filhas de imigrantes senegaleses, estão de passagem pela praça: o horário de saída da escola CEI Nossa Senhora da Consolação, muitas vezes força crianças

³⁰ José Magnani, em *Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade (2023)*, refletindo sobre a estratégia de sociabilidade em bairros da periferia de São Paulo, também chega a fazer uma análise da Praça Roosevelt em sua obra, baseado em algumas categorias de análise criadas por ele. Para o autor, a Praça Roosevelt é um bom expoente de *mancha*, ou seja, é considerada uma área do espaço urbano que são dotadas de equipamentos que marcam os seus limites e viabilizam uma prática predominante. A mancha estaria ancorada na paisagem e mais aberta para acolher maior diversidade de pessoas e grupos (MAGNANI, 2023, pp.56-61). Cabe salientar aqui que o antropólogo não citou crianças, apenas cuidadoras com carrinhos de bebês. Fica o questionamento em saber se no momento de sua pesquisa as crianças não haviam deixado rastros de suas ações, ou se a lente de análise do antropólogo deixou-as escapar de vista.

cruzarem a praça, entretanto, não são esses corpos infantis que ocupam a maior parte do tempo aquele espaço.

“A árvore é muito legal! A árvore é o que eu mais gosto na praça Roosevelt. Sabe por quê? A gente escala e vira uma casinha”. “Bruna, sabia que a praça Roosevelt já abriu? A gente vai poder brincar lá”. “Eu gosto de brincar aqui, aqui dá pra andar de bicicleta com os meus amigos e a gente pode correr”, “Os cachorrinhos são tão fofos, eu adoro eles!”

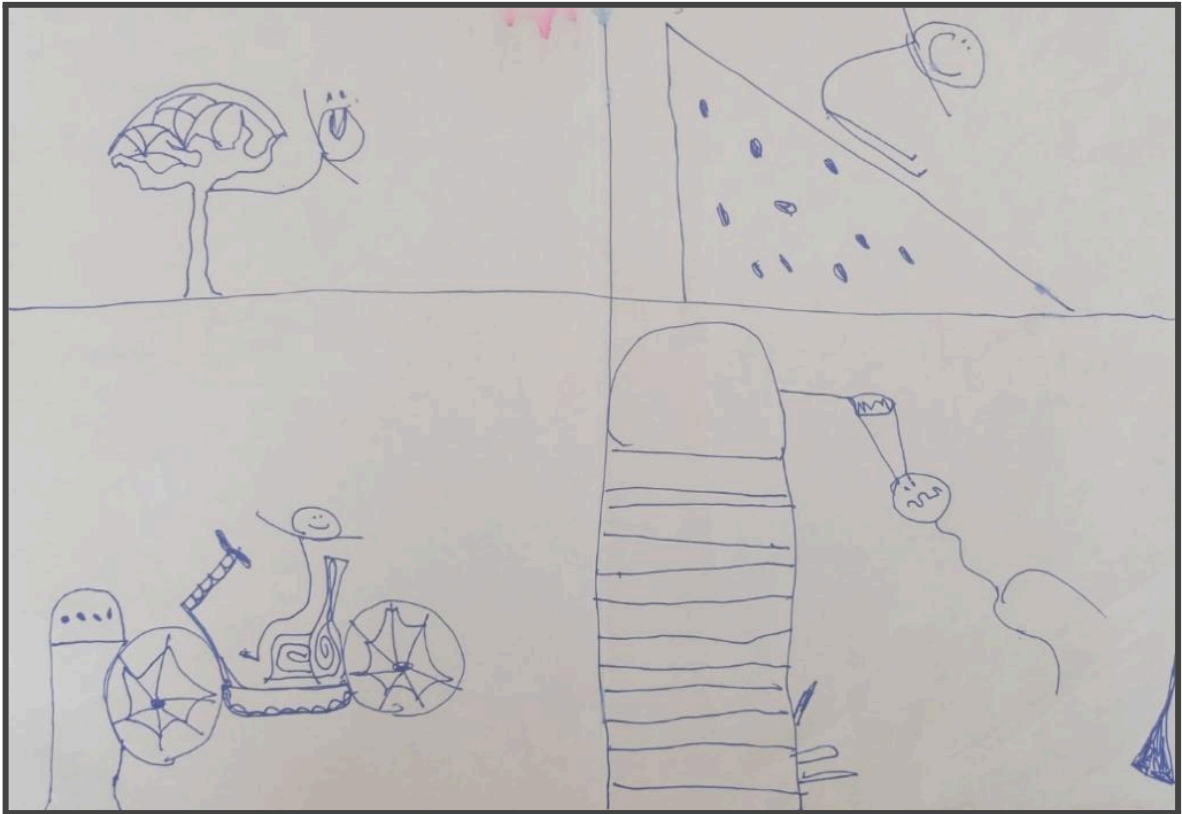
Aqui insiro algumas falas de meus interlocutores que refletem um pouco sobre o seu enorme apreço pela praça Roosevelt, as interações ali presentes e sobre uma gama de brincadeiras que eles podem desenvolver neste espaço, fazendo o uso de patinetes, bicicletas, utilizando o aparelho de ginástica de idosos, imitando os adultos fazerem exercícios, além de escalá-los, ou simplesmente correndo livremente pelo imenso tapete de concreto liso que também serve de lousa para desenho com giz que desenha uma série de flores. Para quem acha que as bicicletas do banco Itaú que se localizam na lateral da praça servem apenas para locomoção, se enganam, pois esses equipamentos são navios, cavalos de corrida, intitulados Sonic, ônibus, princesas, narval e carros.

Vejamos abaixo os desenhos e os comentários que as crianças realizaram sobre o que mais gostam de fazer na praça Roosevelt. Como contraponto, coloco logo em seguida uma imagem feita por mim, referente à uma tarde na praça Roosevelt, que torna possível refletir sobre como o desenho das crianças dialoga diretamente com as brincadeiras que elas fazem na praça, e com a criação das brechas urbanas que ressignificam outros modos de vivenciar, fazer uso e construir o espaço da praça.



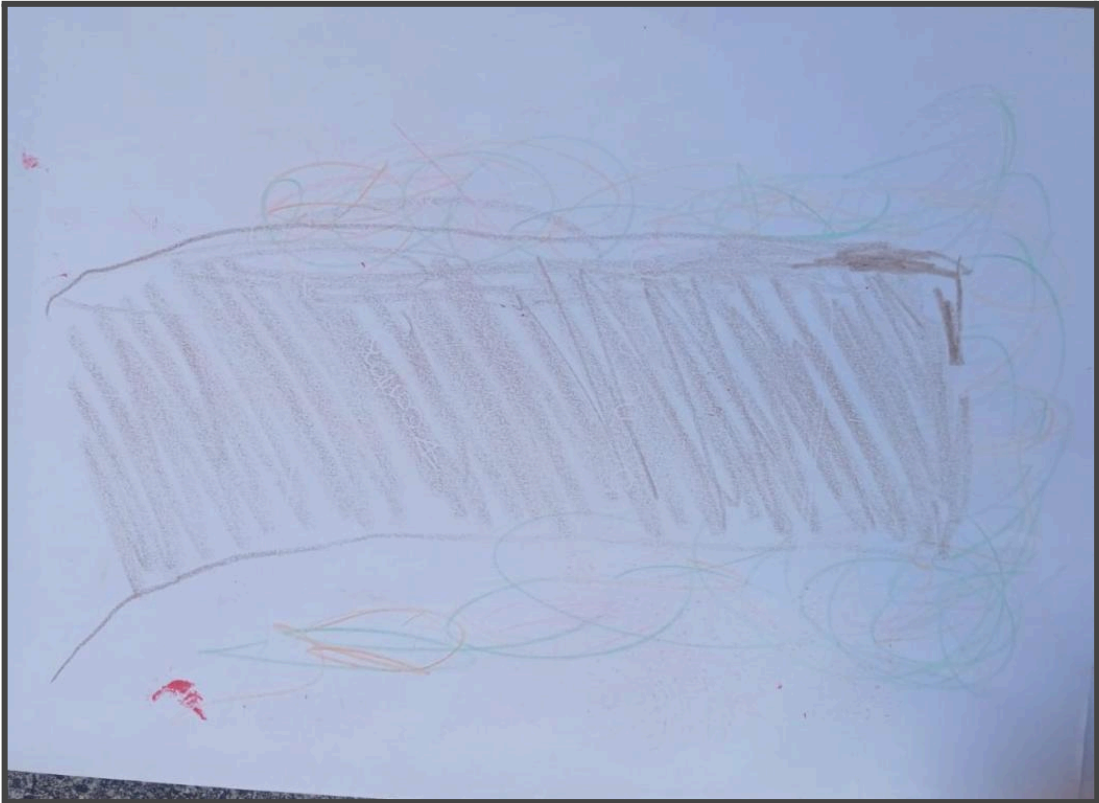
Desenho produzido por Pawmot referente à Praça Roosevelt

Pawmot diz *“Aqui tem meus amigos que eu gosto, primeiro sou eu, depois a Lua, depois o B, depois o V, depois a minha irmã. A gente tá fazendo o que a gente sempre faz aqui, a gente tá escalando as árvores que a gente gosta”*. Perguntei *“o que tem embaixo das árvores?”*. Pawmot responde *“são essas partes aqui, olha. São os murinhos que as árvores ficam em cima e que dá pra subir e brincar”*.



Desenho produzido por B referente à Praça Roosevelt.

B diz *“Bruna, eu adoro escalar as árvores da praça, a gente também desce a rampa, mas a Fabi tem falado pra não descer pra não estragar a roupa.”* Perguntei *“Esse último desenho é o que?”* B diz *“É o negócio de exercício que dá pra brincar, e tem as bicicletas que a gente gosta de subir”*.



Desenho produzido por M referente à Praça Roosevelt.

M diz *“Eu gosto dos cachorrinhos, de brincar com eles”*. M prossegue *“Você me ajuda a fazer uma árvore? É legal escalar”*. Respondo *“Sim, ajudo, M. Não quer tentar fazer você antes?”*. M diz *“Tá”*.



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. As crianças da República brincando com um cachorro.

É importante pontuar que a praça Roosevelt quase não apresenta os elementos elencados e discutidos pelo urbanista norte americano William Whyte em *The Social Life of Small Urban Spaces* (1984). Para o autor, os espaços que atraem mais as pessoas são aqueles que estão abertos para as ruas, sem escadas ou rampas, locais em que os *outsiders* não ficam muito tempo, locais que têm muitas árvores e plantas que geram sombras, e a venda de comidas. Espaços grandes demais desestimulariam o uso. O olhar adulto para o que seria considerado um espaço ideal para o convívio, sociabilidade e lazer, não é visto da mesma forma pelas crianças.

3.5.2 Compreendendo a história da Praça Roosevelt

Nem sempre a Praça Roosevelt existiu como palco de tantas brincadeiras e interações entre as crianças como hoje! No final do século XIX, o terreno onde hoje se encontra a praça Roosevelt era parte das terras de Veridiana da Silva Prado uma das mulheres mais influentes

de São Paulo na época³¹. Em 1895 foi inaugurado, onde se encontra hoje a praça, o velódromo paulista, por Antônio Prado, filho de Veridiana e então prefeito da cidade. Após seis anos, o espaço foi transformado em um estádio de futebol, espaço utilizado pelo Clube Athletico Paulistano, também da família de Veridiana. Em 1916, ele foi demolido para abertura da Rua Nestor Pestana, e em 1919 a Sociedade Cultura Artística adquiriu o terreno que estava localizado o antigo estádio para a construção de um teatro. Em 1962, inaugura-se o *Cine Bijou*, cinema de arte muito importante, que durante a época da ditadura militar brasileira foi censurado e impossibilitado de exibir muitas obras.

Voltando um pouco na história, a fim de olharmos mais propriamente para a praça Roosevelt, em 1910, com o início da construção da nova Igreja Nossa Senhora da Consolação, o terreno atrás da igreja passou a ser usado como estacionamento e feira livre, e apenas por volta de 1950 este terreno foi devidamente asfaltado, ganhando o nome de Praça Franklin Roosevelt.

Jair César Ferreira (2009), faz um panorama bastante interessante sobre a história da construção da praça Roosevelt. Em 1967 foi anunciado o plano de construção da praça, que não contou com consulta popular, administrado pelo prefeito Faria Lima, que abarcaria a tentativa de recuperação de áreas em torno da igreja da Consolação, estacionamento subterrâneo, galerias e centros esportivos. Já em 1968 o plano foi aprovado e a obra durou três anos. A praça Roosevelt é fruto do modelo desenvolvimentista que coloca o automóvel com importância crucial na cidade, pois, na época, tanto políticos como arquitetos estavam convictos da importância da racionalização e funcionalidade do espaço, assim, elogiavam a proposta da praça, como símbolo de modernidade e eficiência (FERREIRA, 2009, p.19).

A praça Roosevelt foi inaugurada no ano de 1970, construída como uma espécie de tampa em cima do eixo viário Leste-Oeste. Seu projeto previa uma forma diversificada de usos, ela era como um sistema viário, um edifício e um viaduto, abrigando estacionamento subterrâneo, centro esportivo, polícia, lojas e um mercado. Na época de sua inauguração, foi constatado de que o projeto inicial havia sido alterado, o paisagismo abolido e instalado um supermercado e pista de patinação que não estavam presentes no primeiro projeto.

³¹ Dona Veridiana era filha de Antônio da Silva Prado (1778-1875), um dos homens mais ricos de São Paulo no século XVIII e XIX. Ela administrava negócios da família nas fazendas de café, e comandou um importante jornal, o Comércio de São Paulo.

Desde a sua inauguração, a praça sofreu diversas reformulações e adaptações, seus espaços funcionais não atendem satisfatoriamente as necessidades da população, ou mesmo para conter os seus usos “indesejados” e não programados, com tráfico de drogas e prostituição. A degradação física da Roosevelt aumentou nas décadas de 1980 e 1990, pois na praça havia intensa violência urbana, sujeira e poluição visual (CALLIARI, 2016, p.148).

O processo de desvalorização urbana do qual a Praça Roosevelt (seu entorno) e toda a área central estão sujeitas não provocou o esvaziamento nem da praça e nem do Centro – foi apenas tomado por uma população de menor poder de escolha. Os estudantes do Colégio Caetano de Campos sempre fizeram da praça um ponto de encontro entre o horário de entrada e saída da escola. Os praticantes do *skate* ainda possuem uma relação de identidade muito forte com as estruturas de concreto do espaço-praça-edifício. Moradores ainda se servem da praça, seja para o lazer ou para transitar no caminho de ida e volta da feira-livre que acontece aos sábados, da missa na Igreja Nossa Senhora da Consolação, do trabalho. A efervescência cultural e a vida ainda tomam os dois lados da praça: seja na tradicional roda de samba que ocorre no bar da rua João Guimarães Rosa; seja na boemia que toma as calçadas da rua Martinho Prado onde ficam as companhias de teatro (FERREIRA, 2019, p.24).

No começo dos anos 2000, a praça volta a ter a sua imagem vinculada à imprensa, mas agora com uma com nova roupagem: um local de efervescência cultural para produção teatral Paulistana, juntamente com bares e atrações noturnas. Há, no entorno da praça, mais propriamente nos endereços da calçada que se estende da avenida da Consolação até a rua Nestor Pestana, uma série de teatros, instalados em locais pequenos, tais como Satyros e Parlapatões. Próximo destes locais, a mais ou menos cerca de um quilômetro, há o Teatro de Arena e o Teatro Cultura Artística³².

Em documento de arquivos oficiais do site da prefeitura da cidade de São Paulo, é possível observar o texto que explicita as propostas de mudanças realizadas nos últimos dez anos

A SP Obras deu início aos trabalhos para revitalização da Praça Roosevelt em setembro de 2011. O projeto, cuja ideia central é recuperar aquela importante área da

³² Em outubro de 2022 ocorreu a última fase de reconstrução do Teatro Cultura Artística, cuja inauguração está prevista para o final do ano de 2024.

cidade como espaço de lazer e de fruição de atividades culturais, foi elaborado com a participação popular, que ocorreu por meio de audiências públicas realizadas entre a Prefeitura e representantes dos moradores da região. Feita em etapas, a primeira, no andar térreo, foi entregue em agosto de 2012. Esta etapa implantou quiosques para floriculturas, paisagismo, um belo espaço de sombras com pergolado de madeira, bancos de madeira, espaço para animais de estimação, canteiros e novas calçadas. Toda a área recebeu um novo traçado arquitetônico, com espaço amplo que valoriza o estar, a caminhada, o convívio. Recebeu também um projeto paisagístico que realçou a presença das árvores nativas. Um dos aspectos relevantes da nova Praça Roosevelt é a atenção à acessibilidade. Hoje, a praça tem rampas, piso podotátil, sinalização e demais equipamentos para atender essa parte da população. Além das obras citadas, completam a reforma a nova iluminação, os novos sanitários públicos e a construção de dois prédios para a Guarda Civil Metropolitana, um com 1.400 m², e outro com 1.000 m². A segurança, portanto, foi outro aspecto relevante do projeto, pois a praça havia se tornado ponto de encontro de drogados e baderneiros. A presença desses agentes de segurança traz benefícios para todo o bairro, além dos frequentadores.

A nova praça Roosevelt, além de abrigar uma série de jovens boêmios de toda a cidade que se encontram ali para se divertir, tornou-se um espaço de manifestações políticas, como o ato “Existe Amor em SP”, ocorrido em 2012, cujo intuito foi realizar uma inauguração popular da praça, e repudiar o candidato da prefeitura da época, Celso Russomano.



Fotografia feita por M na Praça Roosevelt.

3.6 O PARQUE AUGUSTA

Divido esta seção em duas partes: na primeira, trabalho com os dados coletados em campo, falas das crianças e suas produções imagéticas, além de trechos descritos por mim em diário de campo, coletados a partir da observação participante. Na segunda parte, faço uma breve contextualização histórica do parque Augusta.

3.6.1 “*Cansei, quero ir embora*” A relação das crianças com o Parque Augusta

O uso é semelhante ao de uma praia sem mar e nem areia, mas repleta de grama. Quantas pessoas vestindo biquíni e sunga aproveitando o sol forte que bate e reflete nos prédios e árvores! É possível acompanhar com os olhos uma série de pessoas que correm, fazem exercício e deixam os seus cachorros brincando no *cachorródromo*. Crianças ficam mais restritas à área com brinquedos coloridos, casinhas, balanços e gira-gira! Mulheres levam os seus carrinhos de bebê enquanto escutam música, jovens fumam e bebem, e adultos

leem livros enquanto se acomodam nos bancos de concreto. Idosos fazem exercício na “academia a céu aberto”. Guardas guardam as entradas do parque, restringem as escaladas infantis nas árvores “não pode subir!”, e mantêm as pessoas em situação de rua para fora das fronteiras do parque, que é murado e cercado. O parque Augusta se mantém cheio desde a manhã até à noite.

“Prefiro brincar aqui no navio, no nosso navio! Prefiro brincar de imaginação do que nesses brinquedos”

comentou B ao ser interrogado por mim do porquê não estar brincando na “área infantil” do parque. O garoto, junto com seu amigo V, criaram, no enorme gramado, um navio e juntaram utensílios úteis para eles representados por folhas e pedras. As meninas, Lua e M, preferem bater corda com a babá e cantar “salada saladinha”. O uso dos brinquedos é menor, e muitas vezes imensamente disputado por crianças grandes que não se sentem muito à vontade de emprestar e ceder lugares ao grupo de interlocutores, desta forma, eles criam novas brincadeiras longe dali.

As visitas ao Parque Augusta, embora não sejam tão cotidianas como as visitas à Praça Roosevelt, sempre são motivo de chateação ou insatisfação. As crianças logo reclamam para as suas cuidadoras

“aqui é chato”, “cansei, quero ir embora”, “estou com fome”.

Na maior parte do tempo, o parque, que resguarda um local apropriado para as crianças, com brinquedos estruturados, está cheio de pequenos grupos infantis de várias idades que disputam os espaços, e muitas vezes, ao disputar brinquedos, brigam com o grupo das crianças da República, briga esta que reverbera até mesmo na relação das babás e as cuidadoras das outras crianças. Além da disputa por espaços, há um maior controle, seja por parte dos guardas do parque, ou de outros adultos em relação às brincadeiras das crianças, inibindo as suas criações.



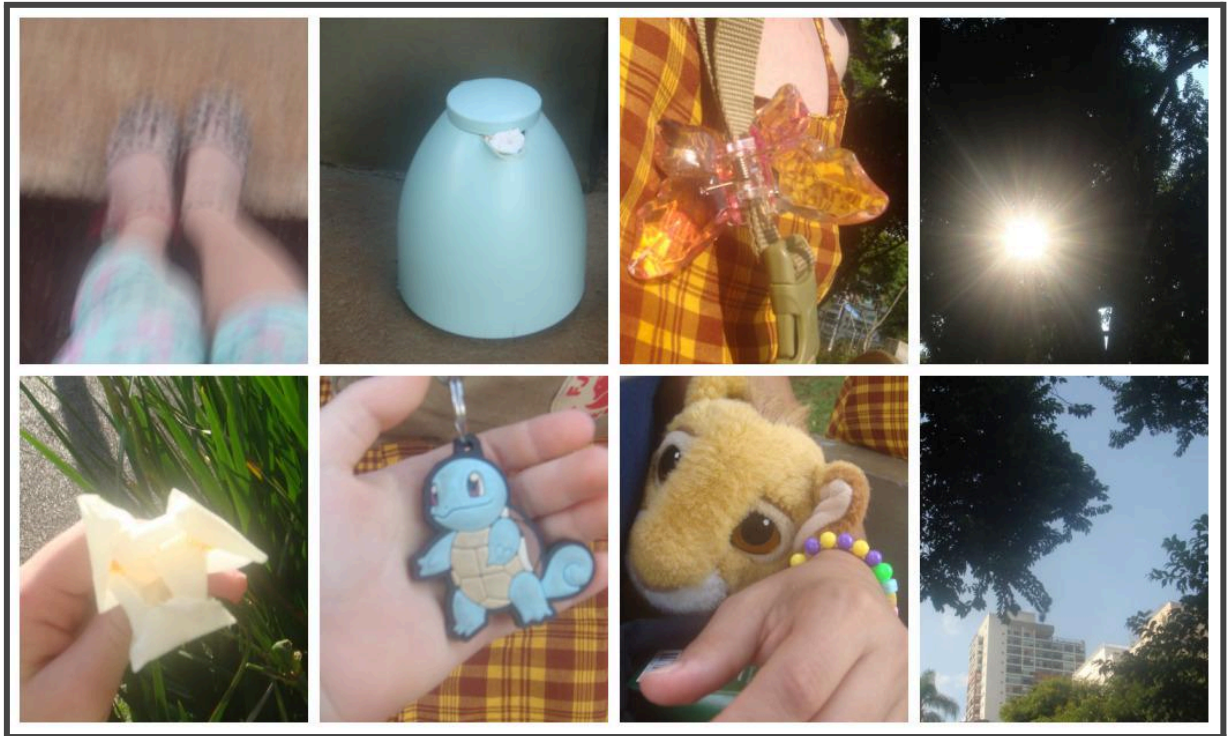
Fotografia feita por mim no parque Augusta. Lua fotografando.

Em síntese, as crianças, de maneira quase unânime, exceto B, preferem fazer uso da praça Roosevelt em detrimento do Parque Augusta, o que nos traz a reflexão de que, quanto mais aberto o espaço, menos controlado e mais plural, maior é o número de brincadeiras que as crianças podem fazer de maneira menos rígida e mais livre. O que seria considerado um local ideal para o descanso e lazer, por parte dos adultos, local arborizado, limpo, com brinquedos e segurança, passa a controlar as crianças em seus movimentos e na produção cultural: há árvores, mas não é permitido subir nelas, há brinquedos, mas eles exigem constante disputas e negociações, e muitas vezes limitam as brincadeiras, tanto que, B e V, preferem brincar afastados da área infantil, criando novas brincadeiras com elementos da natureza, há locais para correr, mas há controle por parte de outros adultos, inibindo a apropriação do espaço pelas crianças.



Fotografia feita por mim no Parque Augusta. V e B dentro do navio.

É interessante observar as fotos referentes ao parque Augusta feitas por Lua e V. Nestas fotografias, aparecem mais elementos que dialogam diretamente com aquilo que fazem as babás, por exemplo, tomar café, conversar enquanto estão sentadas e segurar brinquedos, ou então com elementos da minha própria presença: meu chaveiro, minha presilha e minhas unhas. Quero dizer, com tais comentários, que as crianças ficam muito mais restritas, ao utilizarem o Parque Augusta, ao fazer das babás, brincando menos, criando menos possibilidades de interação com o espaço e com as crianças do próprio grupo.



Fotografias feitas por Lua e V no Parque Augusta.

3.6.2 Considerações sobre os intensos debates em torno da construção do Parque Augusta

O parque Augusta, que já foi um terreno arborizado entre as ruas Caio Prado, Augusta e Marquês de Paranaguá, recebeu um extenso debate público sobre a possibilidade de convertê-lo em Parque, desta forma, é imprescindível compreender a sua história até o momento em que ele é, enfim, transformado naquilo que ele é hoje.

Entre os anos de 1907 e 1969 havia no local o *Des Oiseaux*, colégio feminino de elite, que foi levado abaixo em 1974. A associação de moradores do bairro Cerqueira César, desde os anos 2000 vem reivindicando a construção de um parque, conseguindo, no mesmo período, a aprovação do tombamento da vegetação do local. Em 2013 o Parque foi adquirido pelas construtoras Cyrela e Setin, que pretendiam construir um projeto imobiliário, o que causou um imenso movimento ativista mobilizado para ocupar o terreno, com intensa programação cultural e incentivo ao uso do espaço pela população, possibilitando com que a pauta sobre a ocupação do parque tomasse novo fôlego. Houve reintegração de posse para que a ocupação

deixasse de existir ali, causando pressão popular e chamando atenção da mídia, abrindo brechas para a inclusão da pauta do parque na agenda do poder público. Surgiu então o Organismo Parque Augusta, um coletivo que ativamente travava debates e discussões sobre o que poderia ser feito no local, pressionando o poder público (ALCÂNTARA, 2019, pp.53-55). Em 2019 há o desfecho desta história, quando as construtoras citadas assinaram um acordo com a prefeitura de São Paulo, e receberam, em troca, créditos para construir em outras áreas da cidade.

4. “DEIXA EU TE CONTAR...”

4.1 FOTOGRAFIA: DISCUSSÕES SOBRE A SUA NATUREZA E SUAS POTENCIALIDADES

O principal objetivo deste trabalho, tendo como base analítica a sociologia da infância, mais propriamente a categoria “cultura infantil”, tem sido compreender de que forma as crianças se relacionam com o contexto sociocultural em que estão inseridas, possibilitando identificar quais são as *culturas infantis* produzidas por elas e de que forma se apropriam do espaço urbano em que vivem. Para tanto, o trabalho com imagens produzidas pelas crianças da República, dentre elas, fotografias e desenhos, foi e tem sido fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, pois abriu possibilidades para experimentações, brincadeiras, reflexões e indagações por parte das crianças sobre as suas experiências cotidianas na cidade. Início este capítulo realizando um breve panorama referente às potencialidades das imagens em pesquisas etnográficas, refletindo sobre os seus limites e alcances no trabalho com crianças.

A fotografia foi utilizada por uma série de trabalhos dentro da área das ciências humanas e sociais, e sua potencialidade sempre foi tema de análises e discussões relevantes que devem ser aqui enunciadas, pois trabalhos já realizados refletem sobre o uso das câmeras fotográficas com crianças presentes em meu trabalho com as meninos e meninas da região central da cidade de São Paulo. Além disso, refletir sobre a natureza da imagem fotográfica é também vincular-se a determinados aportes teóricos que, na maior parte das vezes, versam sobre a relação que os *adultos* têm com as fotografias e imagens, desta forma, faz-se necessário refletir sobre as diferenças de pensar e produzir imagens dentro de uma perspectiva sobre e *com as crianças*.

Conhecer outra cultura ou outro povo levava em consideração que o pesquisador incluísse em sua bagagem, além do diário de campo, uma máquina fotográfica, pois era uma forma de trazer indícios de que aqueles povos os quais foram visitados por ele realmente existiram da forma como enunciava, era uma forma de registrar a sua passagem pelo campo. O material fotográfico era apresentado como prova de estar lá, dotando o pesquisador de autoridade e legitimidade de seu trabalho, uma forma de estratégia de “convencimento”, típico do modelo evolucionista das ciências naturais presente no século XIX. As imagens não alimentavam uma forma de construções analíticas, nem mesmo traduziam conclusões de pesquisa (GODOLPHIM, 1995, p.162).

No que tange às pesquisas utilizando câmeras fotográficas e cinematográficas na tarefa de levantamento de dados etnográficos, as pesquisas realizadas por Gregory Bateson e Margareth Mead, nos anos 1930, foi auxiliar no caderno de notas e documentação cultural, facilitadora de entrada no campo e desencadeadora de conversações. A fotografia como fonte não pode ser compreendida como testemunhos empíricos, algo que daria a ver “a sociedade”, ou a *verdade* sobre ela, um “testemunho”, mas como uma possível representação social, imaginação e fantasia, provocadora de situações e reflexões (GOBBI, FINCO; 2011, pp.51-52).

As fotografias podem ser utilizadas para auxiliar o pesquisador a introduzir questões junto aos estudados, elas ajudam a esclarecer dúvidas, colher depoimentos, e acompanhar discussões que as fotos suscitam. As fotos auxiliam no registro daquilo que não necessariamente conseguimos observar em campo, permitindo registrar o que em palavras perde a intensidade e dramaticidade (CAIUBY NOVAES, 2012, pp. 20-21). As fotos seriam, para Caiuby Novaes, aquelas que disparam aspectos emocionais, subjetivos e sensíveis que o texto por si só não consegue captar (CAIUBY NOVAES., 2008, p.5.).

A fotografia deve produzir registros de imagens que auxiliem o pesquisador a descrever os significados dos usos sociais da cultura material, por exemplo, ou/ e também de problematizar o sentido das relações sociais. Desta forma, a imagem pode servir como um elemento de interação em sua devolução aos interlocutores, abrindo possibilidade de diálogos e reflexões sobre as imagens a fim de compreender, alinhando-se a perspectiva semiótica da cultura de Geertz, o significado dos atos humanos no contexto em que se apresentam, buscando desvendar as lógicas internas das relações humanas, não apenas descrevendo-os (GODOLPHIM, 1995, pp.166-167). Jean Rouch conhecido como “antropólogo cineasta” já havia mostrado como a câmera tornava-se uma *facilitadora da comunicação* com o grupo pesquisado; para ele, o filme seria uma possibilidade de levar a análise sobre o outro de volta para o mesmo, proporcionando observações que poderiam garantir que o cineasta pudesse rever sua montagem. Para Rouch, a câmera funcionaria como *catalisadora de situações*, um estímulo a mais à representação de si, produzindo identidades. É justamente na interação entre o pesquisador, a câmera e os sujeitos, que uma nova consciência vai se formando (HIKIJ; CUNHA; FERRAZ, 2007, pp.287- 289).

O meu intuito foi refletir sobre a potencialidade das câmeras fotográficas a fim de, através delas, conseguir não apenas conversar com as crianças sobre as suas brincadeiras e

ações cotidianas pela cidade, olhando para as fotos produzidas por elas, mas também como forma de *me aproximar delas*, estabelecendo vínculos e fazendo da produção das próprias câmeras *pinhole* um meio de criar uma ação criativa e proveitosa para ambos. A primeira oficina de câmeras de lata ocorreu no final de 2023, na Praça Rotary³³, raramente utilizada pelo meu grupo de interlocutores, mas escolhida para ser frequentada neste dia, pois um dos meus interlocutores realizava uma oficina dentro da área da biblioteca Monteiro Lobato. Propus a produção de câmeras *pinhole* pelas crianças: as latas de alumínio foram oferecidas para elas já semiprontas, com os buracos feitos com agulha tapados com fita isolante e cartolina preta, e os filmes colocados em ambiente escuro, dentro da lata. As crianças tiveram a possibilidade de decorar as latas, adicionando adesivos e papéis coloridos cortados a seu modo. Dei instruções de uso, expliquei que a câmera deveria ser mirada, de maneira estática, apoiada, para o objeto e ação que elas desejassem, mantendo-se aberta por volta de 30 segundos em dias nublados, e 15 em dias ensolarados, e logo em seguida tampada novamente³⁴. A aproximação com as crianças foi um sucesso. Adoraram decorar a câmera e pediram por mais latas, e inúmeros questionamentos surgiram

“mas como vê o filme aí?”, “por onde sai a foto?”, “como eu vejo a foto?”, “o que é o filme?”, “posso abrir a lata?”.

As latas serviram como um *brinquedo-olho*: aparentemente as crianças usavam, em movimento, a lata para poder desvendar novidades a sua volta, brincando de enxergar com ela, como se fosse um binóculo que ajuda a ver melhor a paisagem, ou o objeto, como se fosse um aparelho que permite um *movimento de caça* (FLUSSER, 2018, p.43). Havia, nas crianças, um prazer enorme em fotografar, mexer na lata, revelando novos ângulos e descobertas a cada movimento! Os filmes foram todos velados pelo excesso de movimento realizado na lata e tempo em que foram expostos à luz, mas isso não significa de modo algum que a oficina e a experiência das crianças com as câmeras tenham falhado.

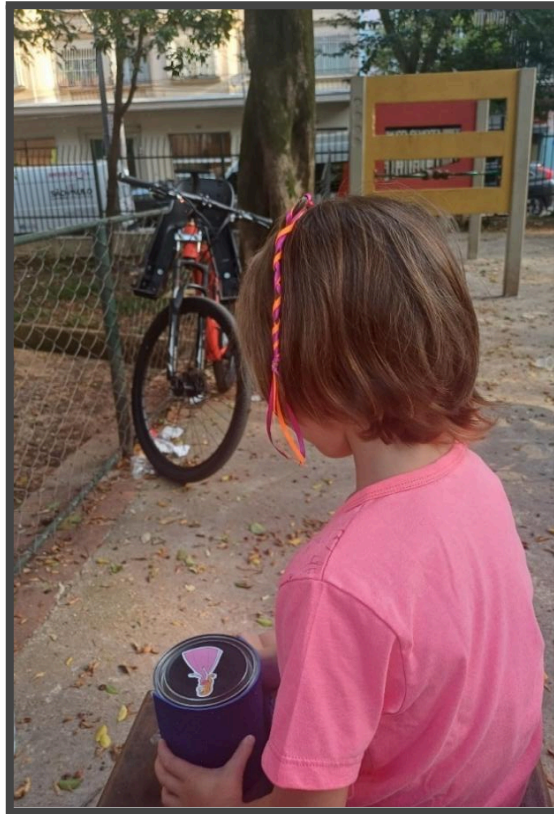
³³ Localizada na Rua General Jardim, número 485, no bairro da Vila Buarque. A praça contém uma série de brinquedos, tais como balanços, tanque de areia, escorregadores e é envolta de árvores. Lá também há mesas para piqueniques, e uma grande biblioteca infantil chamada Monteiro Lobato.

³⁴ Câmeras feitas com latas e de fácil produção.

De acordo com Barthes, a fotografia se encontra no extremo do gesto da criança que designa algo com o dedo, ela diz “isso é isso”, ela não se distingue de seu referente, daquilo que ela representa (BARTHES, 1984, pp.13-16), mas isto está atrelado ao olhar a imagem. Antes deste movimento, o autor sugere que a foto pode ser objeto de três práticas: o fazer, o suportar e o olhar. O fotógrafo é o operador, aquele que, com emoção, relaciona-se com o pequeno orifício pelo qual ele olha, sendo o órgão do operador, o próprio dedo que liga o disparador. Para Barthes, o operador busca o gesto de surpreender alguma coisa ou alguém através do orifício da câmera, buscando desafiar as leis do provável e do interessante (BARTHES, op.cit., pp. 55-57). Por outro lado, como pude compreender no trabalho de campo, as crianças, as operadoras, não buscam surpreender alguma coisa ou alguém ao olharem para os orifícios da câmera, mas valem-se dela para pensar, experimentar, brincar, e ver melhor o mundo a sua volta, estabelecendo uma relação muito mais individual com o aparelho do que puramente social, pois neste contexto e com este aparelho, não estão pensando no produto que o aparelho irá gerar e como este produto será recebido. O *operador*-criança, ao utilizar uma câmera de lata age como o fotógrafo de Vilém Flusser, ele “manipula o aparelho, apalpa, olha para dentro e através dele a fim de sempre descobrir novas potencialidades. Seu interesse está concentrado no aparelho (...)” (FLUSSER, 2018 p.34).



Fotografia feita por mim na Praça Rotary. Lua e L produzem as suas câmeras de lata.



Fotografia feita por mim na Praça Rotary. Lua fotografando com a sua *pinhole* “*quero as sujeiras do chão*”.

A fotografia tem uma linguagem que lhe é específica e própria, pois enquanto comunicação visual ela pode ser considerada passível de múltiplas interpretações. O estudioso francês Roland Barthes, em sua obra *A Câmara Clara* (1980) reflete sobre a noção daquilo que ele chama de “punctum”³⁵, que nos mostra como as pessoas criam pontes de significados com elementos e detalhes que estão na fotografia, a partir de suas experiências subjetivas, abrindo possibilidade para as interpretações que vão além daquilo que o autor chama de “studium”, a percepção do contexto social em que a fotografia foi feita. Barthes permanece discutindo sobre as características da imagem em *A Mensagem Fotográfica* (1969) ao apontar que há duas mensagens na fotografia: o “analogon” e a “escritura”. O “analogon” seria a mensagem denotativa, o analógico do real, a cópia do real, porém esta plenitude analógica é um mito, pois a imagem sempre apresenta uma conotação, ao ser produzida, ou ao ser lida. Os

³⁵ Para Flusser, ao realizarmos o traçado do *scanning* pela imagem, também recebemos impulsos íntimos daquilo que observamos. Ao circular pela superfície, o olhar sempre se volta para elementos preferenciais (2018, p.16).

códigos da conotação têm caráter histórico, ela é cultural, o receptor precisa compreender a língua, ter certa bagagem cultural, leva em conta sua experiência pessoal, tanto ao produzir, como ao ler a imagem (GODOLPHIM, 1995, pp.170-171).



Fotografia feita por M na praça Roosevelt.

No momento de feedback das fotografias, realizado na praça no dia 19-04-24, M quis escolher a foto feita por ela anteriormente.

M diz *“Olha só, quero a que eu tirei.”* Respondo *“Foi essa que você tirou?”* M responde *“É. Tem uma tampinha!”* Digo *“Onde?”* M *“Aqui! Fui eu que coloquei, né?”* Respondo, por fim *“Pode ser que sim, M, mas eu não lembro se foi você.”* M *“Ela tá aí.”*

É interessante notar que M se interessa pelo minúsculo na imagem, pela pequena tampinha que está posta no chão. De tantos elementos que constituem a fotografia, a tampa que se localiza no centro da imagem é o mais pungente, é o *punctum*, mais instiga o seu olhar. M é a criança mais nova do grupo, e é aquela que na maior parte das vezes brinca sozinha, exceto quando o seu irmão faz dela um pequeno *Pokémon* que sai da “pokébola” para batalhar com outros amigos que também são *Pokémons*. Suas brincadeiras são majoritariamente solitárias, são relações com o minúsculo da praça: interage-se com capas de plástico de fone de ouvido, balas, tampas de caneta e até cartelas de remédios. O que punge o seu olhar, faz crer que está relacionado justamente com os elementos com os quais M brinca quando está na praça, aquilo que lhe chama a atenção, os seus brinquedos não-estruturados.



Zoom realizado na foto de M para melhor enxergarmos a tampinha da qual ela comenta.

A presença da câmera fotográfica agencia discursos e a fala dos interlocutores, “ao invés de tirar algo do sujeito retratado, a fotografia poderia criar um exercício de desvendamento das possibilidades existentes dentro de nós (grifos meus)” (RECHENBERG,

2014, p.10). É possível tecer relações com o pensamento de Rechenberg ao refletirmos sobre o que diz o antropólogo belga Etienne Samain (2012). Este autor aponta que o mais importante talvez não seja refletir sobre *o que* as imagens nos auxiliam a pensar, mas em *como* elas nos fazem pensar, pois a imagem propaga uma interligação entre o pensamento daqueles que a produzem e o pensamento daqueles que olham para ela, é um processo vivo “as imagens gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo do que de oferecê-lo ao nosso pensamento” (SAMAIN, 2012, p. 21).

4.2 FOTOGRAFIA *SOBRE* AS CRIANÇAS E FOTOGRAFIA FEITA *POR* CRIANÇAS: AS CRIANÇAS FOTÓGRAFAS

Investigar *com* as crianças sobre o contexto social em que estão inseridas, suas experiências cotidianas com adultos e crianças pela cidade, suas brincadeiras e jogos, formas de compreender e vivenciar o bairro em que habitam, fazendo o uso de fotografias produzidas por elas, é de grande valia, pois muitas vezes suas brincadeiras são muito complexas, não verbais, assim como seus valores e regras grupais podem se tornar mais explícitos e motivo de discussão quando o procedimento metodológico do uso da fotografia se faz presente na pesquisa. O uso da fotografia também permite que as produções imagéticas realizadas pelas crianças legitimem as suas ações como atores sociais dignos de direitos, de serem pesquisados e compreendidos em seus próprios termos.

O pesquisador busca sempre compreender o que está sendo dito pelos seus interlocutores, mas compreender e dialogar não é simples, pois há diferenças entre eles, distinção de faixa etária e sexo, por exemplo, fazendo com que a diferença entre o universo simbólico dos interlocutores e do pesquisador tornem a investigação mais difícil. É necessário que criemos dúvidas, como diz o antropólogo Clifford Geertz, que levantemos hipóteses sobre a nossas formas de compreender o mundo dos outros com os quais estamos em contato, sendo a fotografia um recurso metodológico de extrema importância para este procedimento (GEERTZ, 1989, p. 59).

Quando o trabalho com crianças e fotografia se dá, os recursos visuais, as máquinas fotográficas são eficientes para acessar o mundo infantil, mas não só. O manuseio do

equipamento é uma tarefa prazerosa, motivadora e lúdica (GOBBI, FINCO, 2011, p.47). A criança brinca de experimentar a máquina fotográfica, como segurá-la, como olhar pelo seu visor, ou não o olhar, ela observa a sua cor, temperatura, formato, como ela se encaixa, ou não, em sua mão, seu peso e como ela permite que o seu olhar se volte para determinado tema. Brinca-se com a câmera, experimenta-se ela com todo o corpo, torna-se uma atividade lúdica prazerosa e divertida!

[...] o ato fotográfico é um jogo. Por isso, sentimos que nesse estado atento e curioso de mirar uma pessoa ou objeto - fotografamos com o corpo todo, utilizamos todos os sentidos e as nossas referências culturais. Pensamos, sentimos e nos movimentamos rapidamente. É um jogo de agilidade e presteza. e, naquele instante decisivo, apertamos o botão da câmera, para conseguir uma 'boa jogada' (CARRIERI, 2014).

Como aponta César Leite e Adriana Leite (2014), oferecer câmeras fotográficas para as crianças é se apresentar ao risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos etc. São os caminhos que as crianças produzem que acabam produzindo a pesquisa: *caminhos de experiência*. Pesquisar com crianças é um convite a pensar a pesquisa como *experiência*, procedendo de forma tateante, sem certezas e pouco seguro, é percorrer um percurso.

Vale descrever aqui alguns caminhos menos lineares de experiência das crianças com os equipamentos fotográficos que lhes foram oferecidos por mim ao longo da pesquisa. A primeira câmera oferecida às crianças foi a *pinhole*, a câmera de lata: a primeira oficina, realizada no final de 2023, como já descrito na seção anterior, foi um sucesso, a brincadeira com elas também, cujo produto final foram todos os filmes velados, pois as crianças deixaram entrar muita luz na câmera e movimentaram demais a lata. A segunda câmera oferecida para as crianças, ainda no ano de 2023, foi uma câmera digital *Cybershot*: ensinei como fotografar com ela, e em apenas alguns usos quebrou. A terceira câmera oferecida foi uma câmera digital *Casio Exilim*, que quando L foi subir na árvore da praça Roosevelt para fotografar a sua visão lá de cima, deixou a câmera cair e também quebrou. Como eu estava com dificuldade de conseguir novas câmeras para emprestar para as crianças, e também com muito receio de pedir empréstimo de câmeras para a UFSCar e acabar respondendo pela danificação dos materiais, comprei uma capinha para celular que tem uma corda que ajuda a pendurar o

equipamento no pescoço, coloquei o meu celular ali dentro e emprestei para as crianças fotografarem com ele! Vale dizer que nem precisei ensinar como se usava e manipulava o celular, pois elas já sabiam muito bem, já que fazem uso dos celulares de seus familiares, entretanto, foi o material fotográfico que elas menos gostaram de usar, desistiam facilmente do seu uso, deixando-o de lado com certa frequência, talvez por ser menos desafiador, mais habitual e menos interessante.

Ainda no ano de 2023, resolvi apostar em um equipamento mais rígido e durável, que pudesse sofrer quedas de árvores ou de grandes alturas sem ficar danificado tão facilmente. Comprei filmes fotográficos para cinema já vencidos, de 35mm, para câmeras analógicas simples, as famosas “saboneteiras”, ensinei as crianças como fotografarem com a Canon Prima BF800, que basicamente é bastante simples, pois apenas deve-se olhar pelo visor e apertar o botão para fazer a foto! As crianças gostaram tanto deste equipamento que pediram para levar para a casa! A brincadeira foi colocar o olhinho no visor e sair olhando a cidade através dele. A câmera saiu ileso da manipulação realizada pelas crianças, mas o alto custo de revelação e da compra dos filmes fez com que eu a afastasse da pesquisa.

A segunda oficina de *pinhole*, realizada em março de 2024, teve mais adeptos, o mesmo sucesso de execução, produção e brincadeira com as câmeras, mas o final foi o mesmo: filmes velados, mas um processo recheado de experimentações e brincadeiras. Por fim, resolvi comprar uma câmera pequena, durável, rígida, digital e de baixa qualidade de imagem para as crianças fotografarem, sua cor azul e a capa com forma de cachorrinho foi motivo de curiosidade e excitação! As crianças adoraram fotografar com ela, conhecer suas funcionalidades e até gravações elas descobriram como fazer. Quando fui passar os arquivos das fotos da câmera para o computador descobri uma série de pequenos vídeos feitos pela pequena M de quatro anos de idade, referente à produção de desenhos por parte das crianças, com o uso de giz, na praça Roosevelt. Em síntese, as experiências improváveis, lúdicas e desviantes realizadas com os equipamentos fotográficos são apenas uma camada das experiências de pesquisas *com* crianças e imagens.



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. *“Bruna, agora eu estou com vontade de tirar uma foto do que gosto na praça”.*



Foto feita por mim na Praça Roosevelt. L brincando de escorregar.



Fotografia feita por mim na EMEI Gabriel Prestes. L e Lua experimentam o visor.



Fotografia feita por mim na rua da Consolação. L utilizando a “saboneteira”.



Fotografia feita pela babá Mônica no Parque Augusta. Segunda oficina de câmeras *pinhole*.



Fotografia feita pela babá Mônica no Parque Augusta. Segunda oficina de câmeras *pinhole*.

Busquei realizar o ato fotográfico à maneira de Philippe Dubois, ao compreender que pensar a imagem é pensar no seu ato, porém, este ato não se limita ao gesto de produzi-la, mas inclui o ato da sua recepção e contemplação. Devolver as imagens junto às crianças e pensar sobre elas, faz parte deste enorme ato fotográfico (DUBOIS, 1998, p.11). Ler as imagens infantis junto com as crianças, deve ir ao encontro de não procurar aquilo que elas dizem, mas naquilo que elas nos dão a pensar. É observar aquilo que as imagens provocam, afetam e mobilizam, é compreender que elas reverberam para além do momento em que são produzidas (LEITE; LEITE, 2014, p.274). A experiência com a imagem, de acordo com Cezar Migliorin (2015), é se deixar afetar e produzir com o que ainda não conhecemos e que corre o risco de trazer desestabilizações ao nosso mundo. Não se trata de uma experiência a se adquirir com a imagem para se chegar a um lugar pré-fixado, mas uma experiência com a imagem mesmo, tanto com a sua produção, a manipulação do equipamento, quanto com a experiência da contemplação da imagem já realizada.



Fotografia feita por B na praça Roosevelt.

B *“Eu adorei essa, Bruna. Eu lembro que tava grande a mata, Bruna”*.

Respondo “Sim, lembro. Você que fez essa foto? B diz *“Sim.”* Pergunto “E por que escolheu fotografar ela?”. B diz *“Porque tava grande a mata! Diferente de antes.”*

Reforço “Foi do dia em que a praça abriu de novo?” B *“Não sei”*. Comento “Lembra que antes estava fechada?” B *“Sim.”*

É notório que a imagem está desfocada, pois a fotografia foi feita por uma criança em movimento, experimentando a câmera, mirando o olhar com os dedos, mãos e todo o corpo. A maior parte das fotos realizadas pelo grupo de interlocutores têm este aspecto: o aspecto do movimento, fotos borradas e disformes. Apesar da maior parte das imagens estarem desta forma, foram as imagens mais nítidas e bem focadas as que mais manifestaram interesse e conversa sobre. No momento da escolha das fotos para levar para as suas casas e a escolha de quais fotos anexar na pesquisa, as crianças podiam escolher fotos feitas por elas mesmas, ou pelos colegas, mas tinham que comentar sobre elas. As imagens preteridas foram as mais desfocadas. Quando indaguei sobre o motivo de não quererem levar as fotos desfocadas para casa, as crianças disseram que não sabiam quem tinha tirado tais fotos, e que não estavam “tão legais”. Percebo que as crianças menores têm menos resistência ao “borrão” da imagem, conseguindo refletir para além do signo do que está nítido na imagem, já crianças maiores, buscam um realismo maior para a sua reflexão para com a fotografia. O “borrão”, ou a imagem menos nítida, permite que memórias do ato fotográfico sejam revividas, criadas e recriadas, tal como fez B.

Arrisco dizer que as crianças que optaram por comentar sobre fotos mais “nítidas”, aquelas que têm relações mais diretas com os signos, imagens bem delimitadas, são crianças mais velhas, mas não só, mas são crianças cujos pais trabalham com tratamento e fotografia, ou seja, são crianças que já tem certa relação estabelecida com imagens fotográfica e procuram encontrar alguns elementos do que seria uma “boa imagem”. Crianças menores não buscam tanto o rigor da imagem ou do signo, levando a imagem desfocada como forma de criação de novas narrativas tendo o indefinido como base.

Quando aponto que a investigação se fez *com* as crianças fotógrafas, quero dizer que esta pesquisa se deu através de um processo de coparticipação, rompendo com o caráter majoritariamente adultocêntrico³⁶ das pesquisas, ou seja, cujas propostas de pesquisa são

³⁶ Vale destacar que o jogo de forças e relações de poder também ocorre no próprio processo de escrita etnográfica, momento em que o pesquisador organiza as suas experiências dentro de campo. Neste momento há

apenas delimitadas pelo adulto que fala sobre e pelas crianças (GOBBI; FINCO, 2011, p.45). As fotografias que as crianças produziram foram produto de suas escolhas e vontades do que expressar e experimentar, as fotos inseridas neste trabalho foram escolhidas com as crianças e discutidas em conjunto com elas, assim como os seus desenhos e os seus nomes fictícios. As fotografias, mais de cem, foram expostas em papel fotográfico em um dia ensolarado na Praça Roosevelt, dia 19 de abril de 2024: ora organizadas no varal de barbante, ora organizada no chão, para que todas as crianças pudessem observar as imagens e comentar sobre elas, além de leva-las para as suas casas.



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. Crianças observando as suas produções.

relações de poder e autoridade que são mobilizadas, juntamente de propósitos pessoais do pesquisador, assim os dados correm o risco de se apresentarem como reveladores de uma “verdade” sobre o grupo pesquisado. É imprescindível que as subjetividades e as relações de poder não sejam escamoteadas, mas problematizadas, a fim de mostrar os alcances e os limites de uma etnografia ética e de qualidade (MAGNANI, 2009, pp.136-141). Além disso, é importante que deixemos de falar sobre as crianças, mas que elas também possam falar sobre si mesmas e auxiliar o pesquisador na construção dos trabalhos sobre suas vivências e culturas, e por este motivo se faz necessário captar suas falas e escolher os materiais produzidos por elas em conjunto com as mesmas.

As falas das crianças foram captadas, ora escritas em diário de campo, ora gravadas com o gravador do celular, e inseridas aqui como forma de construir narrativas em conjunto com elas. O andamento da pesquisa, assim como a sua construção escrita, foi realizado de forma que os fragmentos de cada participante (falas, reflexões, produções imagéticas) pudessem estar contemplados aqui, como em um tecer de uma grande colcha de retalhos que é feita de muitos pedaços e a muitas mãos, muito melhor observada e aproveitada quando se tem noção do todo que a compõe.

4.3 “DEIXA EU TE CONTAR...” OS DESENHOS DAS CRIANÇAS DA REPÚBLICA

“Deixa eu te contar o que eu desenhei?”.

Algumas vezes, ao longo do trabalho de campo na Praça Roosevelt, pude escutar das crianças o desejo de quererem contar sobre o que desenharam, e aquilo que tentaram organizar no papel referente às suas brincadeiras na cidade, sua relação com ela e com os espaços que mais frequentavam. Curiosamente, na maior parte das vezes eu não precisei perguntar sobre os desenhos diretamente para as crianças, mas apenas no acolhimento deles, recebendo-os, ao lado delas³⁷, as narrativas começavam a acontecer e logo todos queriam me mostrar o que haviam desenhado.

A proposta de compreender o que pensavam as crianças sobre a cidade, mais propriamente o seu bairro, os locais onde frequentavam e o que gostavam de brincar e fazer neles, foram perguntas norteadoras dos desenhos infantis produzidos pelos meus interlocutores, as crianças da República. Seus contextos de produção foram muitos: ora desenhavam em suas próprias casas em um bloco de folhas que dei a elas, funcionando como um “diário de campo da cidade”, ora desenhavam na própria praça, entre uma brincadeira e outra, comigo ao lado. Os materiais que foram disponibilizados por mim não foram muitos ou sofisticados, mas apenas uma caixa de lápis de cor e uma caixa de giz de cera colorido.

³⁷ Daniela Finco e Daniele Pimenta reforçam a importância de os pesquisadores participarem com as crianças de suas produções imagéticas, para verem que as crianças falam com os olhares, com a escolha dos materiais, das palavras, e dos movimentos, ou seja, devemos compreender os desenhos das crianças junto delas, sem interrompê-las e em suas produções (FINCO; PIMENTA, 2016, p.116).



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. As crianças da República desenhando.

É importante compreender que o desenho, assim como a imagem, não é a representação fiel da realidade, nem mesmo a “verdade” sobre ela. Os desenhos podem ser considerados como um meio de interagir e significar o mundo, são expressões simbólicas das crianças a partir da qual aprendem os valores da cultura e da sociedade na qual estão inseridas. As crianças sentem prazer ao desenhar, e os seus desenhos podem ser uma forma de canal de expressão das suas ideias, modo pelo qual observam e compreendem a realidade no qual estão inseridos!

(...) o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe

é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (SARMENTO, 2011, p.28-29).

Sarmento aponta que é necessário que a análise dos desenhos infantis seja feita a partir de uma tripla dimensão que se articula: a primeira seria referente a ação que é feita através de um sujeito real, ou seja, criança tomada como produtora cultural única. Já a segunda dimensão diz respeito à cultura na qual a criança está inserida, que inibe ou não a expressão gráfica que a criança produz, calcada em crenças, representações e imagens sobre a infância, e a terceira seria a expressão da geração das crianças que pode ser lida através da gramática interpretativa das próprias culturas da infância.

A imagem, nesta pesquisa, privilegia e vai ao encontro das reflexões de Márcia Gobbi, em *Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas* (2009), pois o objetivo foi construir uma metodologia de pesquisa que privilegiasse os meus pequenos interlocutores, o grupo de crianças acompanhadas por mim, através da produção de seus desenhos, que em conjunto com suas falas, a oralidade, pudessem garantir suas expressões, possibilitando saber mais sobre o mundo vivido, imaginado e construído por elas. Os desenhos das crianças estão recheados de crenças culturais, influência de cultura global, sua própria cultura local e partilha de significados criados coletivamente entre as crianças.

Geralmente pais, professores e adultos em geral costumam ficar ansiosos quando se relacionam com os desenhos das crianças e não conseguem distinguir os seus significados, pois os adultos, em detrimento das crianças, sempre foram revestidos de poder e sabedoria total. É importante que olhemos para os desenhos infantis com respeito, sem tentar decifrá-lo e relacioná-los a signos já conhecidos pelos adultos, possibilitando conferir à criança reconhecimento próprio, reorganizando a estrutura hierárquica entre adultos e crianças. Ainda versando sobre a relação do olhar adulto sobre os desenhos, Gobbi comenta

Desavisados, procuramos apaziguar nossos olhares, educados para procurar o que representaria fidedignamente cenas do cotidiano e, com isso, algumas vezes cometemos o equívoco de procurar nessas criações infantis aspectos fieis à sua realidade. Trata-se apenas do que poderíamos chamar de uma

verdade iconográfica, na qual estão presentes a subjetividade do desenhista, a intenção (ou a ausência dela) de rabiscar sem que o rabisco contenha qualquer elemento que o aproxime da realidade. Não é expressão de neutralidade ou mesmo do todo ali representado. É um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletirem e aprenderem mais sobre os meninos e meninas, ou mesmo sobre seu processo de criação, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades. Concebendo a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida (GOBBI, 2012, p.136).

Marcia Gobbi busca valorizar os desenhos infantis, dando-lhes o peso e a importância de uma *fonte documental* que traz a memória da infância, permitindo que possamos conhecer melhor essas infâncias e como as crianças ordenam sua percepção do mundo. Assim como Sarmiento, e indo ao encontro da sua forma de análise de desenhos, Gobbi propõe que, inspirada em estudos sociológicos e historiográficos, a fim de realizarmos a leitura dos desenhos infantis, devemos considerar a comunicação com o grupo social no qual as crianças estão inseridas, com o entorno social e cultural a que estão expostas e que constroem (GOBBI, 2012, p.137). A autora ainda propõe, ao tomar os desenhos como imagens de *natureza indiciária*, pois permitem a descoberta de pistas que podem ou não ser vistas por nós, o uso acrescido e relacionado de informações de outras ordens, ampliando o leque de indícios que buscam responder a um tema específico. Ou seja, relacionar os desenhos com as fotografias e também com os diálogos e conversas que surgem deles, amplia a possibilidade de compreender mais as culturas infantis³⁸.

Em um curso ministrado pelo professor Gianfranco Staccioli³⁹, pela Vincular Consultoria, no ano de 2023, intitulado *Desenho e Representação Gráfica das Crianças*, o estudioso fez uma série de reflexões coletivas sobre alguns desenhos de crianças pequenas, de

³⁸ Mais a título de curiosidade, mas também bastante relevante para a presente discussão, o cronista modernista Mario de Andrade, também considerava as crianças como atoras e produtoras de tradições culturais, produtoras de culturas infantis, pois, para o autor, todo o ser humano produz cultura e faz história. Seu projeto modernista girava em torno de apresentar o povo brasileiro para ele mesmo, dentro desta perspectiva, o autor considerava as crianças como atores relevantes que faziam parte deste grande povo.

³⁹ Gianfranco Staccioli nasceu em Florença, na Itália, é formador de professores e trabalha majoritariamente com temas de expressão, desenhos, comunicação, jogo e arte. Ele leciona na Facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione e é Secretário Geral da Federazione Italiana CEMEA.

até 6 anos de idade, refletindo sobre as naturezas dos desenhos infantis, que por sua vez conversam com os autores aqui trabalhados através de uma concepção que valorize e compreenda as crianças como atores sociais legítimos, juntamente com as suas vastas produções. Para Staccioli, dentro do desenho há comunicação, e para que possamos nos relacionar com essas produções gráficas infantis, devemos compreender o contexto em que ela foi produzida. As crianças pequenas não costumam olhar os objetos e pessoas enquanto desenham, mas o fazem através de uma memorização, ou seja, os desenhos são suas construções mentais, suas construções sobre a sua realidade vivida ou imaginada. Vale destacar que Staccioli pontua que nos desenhos das crianças há um outro tipo de realidade, há uma reelaboração dela que se transforma em outra coisa, que não necessariamente tem uma representação gráfica definida. Enquanto desenham, as crianças estão fazendo reflexões, e mesmo que às vezes usem estereótipos, elas inovam usando-o como base, em suma, elas utilizam modelos próprios muitas vezes deslocados dos nossos próprios enquanto adultos. Ainda neste curso, o professor Staccioli faz uso de um conceito muito interessante, intitulado de *ludobiografia*. De acordo com ele, os desenhos infantis são instrumentos de narração sobre algo, ao mesmo tempo em que os desenhos são produzidos em uma atividade lúdica, do brincar, *assim considera o desenho uma narração ludobiográfica*.

O desenho abre possibilidades para que as crianças pensem e reflitam sobre as suas experiências na cidade, assim como suas brincadeiras, crenças e valores. A investigação desta pesquisa, que tem como finalidade ser construída junto com as crianças, tem como aliada a possibilidade destas últimas olharem para as suas produções e refletirem, através de narrações, sobre os temas que aparecem ou não nas imagens, mas que dialogam com o exercício de reflexão mais profunda sobre a sua vida pelas ruas da cidade.

Em relação às narrativas *ludobiográficas*, cabe ressaltar um momento bastante interessante sobre a pesquisa. B convidou-me para conhecer a sua casa, o seu quarto e os desenhos que ele havia feito sobre a cidade. Ao entrar em sua casa, localizada na Vila Buarque, B foi me apresentando a sua casa através dos seus desenhos: no corredor, havia desenhos colados nas paredes, cujas imagens eram de “pequenos monstrinhos”, de acordo com ele. Além disso, ao entrar em seu quarto, ele logo quis contar um pouco sobre o seu desenho principal:

“o que mais gosto na cidade é o pula-pula do parque Vila Lobos. Ele é enorme, mas não fui, porque são três horas pra ir, muito tempo. Quando pula, deve dar pra ir mais de 70 metros, mas estava muita fila. Fui em outros brinquedos de lá. E gosto do

zoológico, aqui tem muitos bichos. Adoro bichos do mar, e o que mais gosto é o caranguejo. O caranguejo anda de lado. Gosto do sapo. Não gosto que ele pule, odeio que ele pule, mas gostaria que ele andasse de lado igual ao caranguejo”.



Desenho feito por B referente aos seus locais favoritos da cidade de São Paulo.

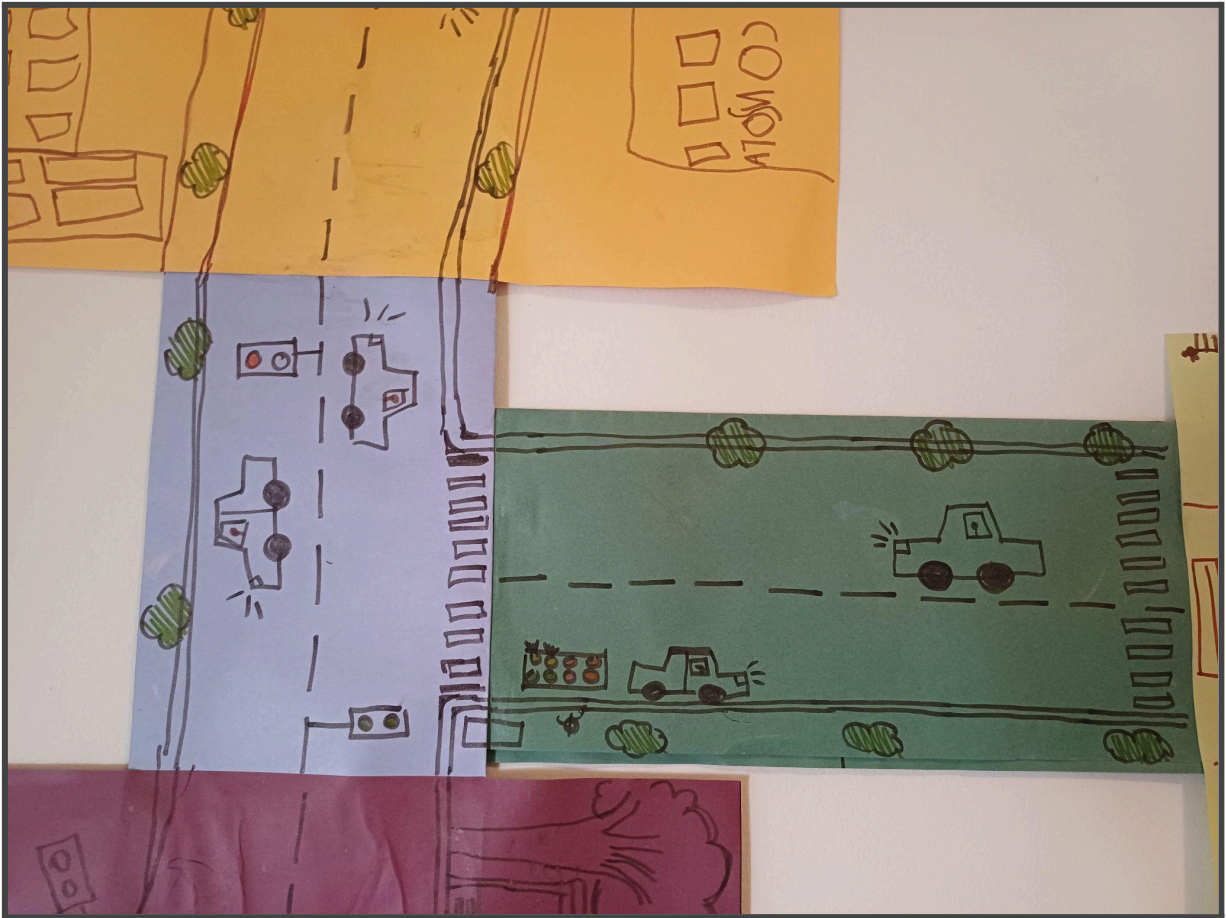
Acolhi a fala de B, percebendo que ao falar sobre o seu desenho, ele trouxe uma série de questões e reflexões sobre suas preferências e desejos que mal apareciam na imagem. Continuei dando-lhe atenção para que ele continuasse a contar sobre os múltiplos desenhos presentes em seu quarto, até que me chamou muito a atenção um desenho bastante específico na parede. Perguntei “o que é isso?”, B diz *“Isso é a praça, aqui os brinquedos, a biblioteca, e a minha casa”*, então comentei “Esse é o seu bairro? Aqui é o caminho que você faz?”, e B comentou que sim, e com o seu dedo foi fazendo o trajeto do entorno do seu prédio: guiou o meu olhar, através do movimento do seu dedo, ao SESC Consolação, em frente à sua casa, a Praça Rotary, que por ser ao lado da sua casa logo foi chamada de “praça B”, referindo-se à praça como sua. O trajeto que os seus dedos guiaram contornaram ruas cheias de carros, dando atenção especial a uma série de árvores que contornam as ruas. Perguntei por que ele não fazia uso da praça Rotary, já que era ao lado da sua casa, e B comentou que era porque

“Lá é muito sujo. Prefiro o Augusta, mas também gosto da Roosevelt”.

Por fim, perguntei a B se ele achava importante colocar algo sobre esses desenhos na pesquisa, por se tratar da relação dele com a cidade, ele concordou, mas quis apenas que o desenho sobre o seu bairro fosse inserido, e fez questão de retomar a explicação sobre o desenho mais uma vez. Curiosamente, o desenho que B fez sobre o seu bairro, contém muito mais árvores do que, de fato, o bairro dispõe, além disso, B reforça o tamanho das ruas, e a pequenez das calçadas. O seu desenho não conta com pessoas andando, e nem mesmo paradas, não há pessoas na cidade.



Fotografia realizada por mim na casa de B.



Desenho feito por B referente ao seu bairro.

Enquanto os meus interlocutores, o grupo de crianças da República, produziam os seus desenhos na praça Roosevelt, seus corpos se mexiam, e as experimentações eram muitas: ora apertava-se o giz contra o banco e percebia-se que novos desenhos e texturas se formavam no desenho, ora amassava-se o papel e começava-se tudo de novo. V, ao pressionar tão forte o giz marrom no papel, me disse

“é muito fedido e grande assim”, e eu perguntei “o que?”, e ele simplesmente responde

“a sujeira, o coco na rua, eu não gosto dele”,

logo após responder amassou o seu papel e jogou no lixo “ficou feio como o coco”. Vale ressaltar, como nos auxilia a pensar Staccioli, que a imagem produzida pela criança e o processo da sua elaboração não são transparentes para nós, adultos, pois o desenho está em constante mutação ao longo do processo de produção, já que o projeto inicial do desenho pode

mudar, a criança não se sente obrigada a manter o ponto de partida, pois estímulos internos e externos podem modificar os planos iniciais, divertindo as crianças neste processo (STACCIOLI, 2011, p.23).

Os desenhos das crianças não devem ser compreendidos como representações da realidade (verossimilhança), mais facilmente lidos pelos adultos, mas podem ser compreendidos como *pensamentos visuais*, em que o que está em jogo é um processo de elaboração, muito mais difícil de ser lido e compreendido, pois considerar os desenhos os espelhos dos pensamentos das crianças, que refletem os seus contextos e suas criações, é desafiador (STACCIOLI, 2011, p.25). Às vezes as crianças não desenhavam para contar episódios, narrar, mas para experimentar, decorar e enfeitar, ver o que acontece naquele momento e com aquela experimentação, como realizou V com o uso e experimentação do giz de cera, que o levou a pensar e contar sobre vivências realizadas pelas ruas da cidade, cidade esta que ele considera suja, assim como B e Lua. A sujeira da cidade é assunto recorrente por parte das crianças.

5. “MAS ISSO NÃO É ÁRVORE, ISSO É O NOSSO NAVIO”. REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO

Como as crianças da República se relacionam e interagem com o espaço da cidade? Neste capítulo, busco refletir sobre esta questão norteadora, para tanto, discuto sobre a presença e a ausência das crianças nas grandes cidades e trago para o debate o conceito de espaço social a partir de teoria de Henri Lefebvre, a fim de compreender a relação das crianças da República na praça Roosevelt e no Parque Augusta, além das relações travadas com os outsiders e outras figuras urbanas.

5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A VIDA NAS GRANDES CIDADES: A REAÇÃO INFANTIL.

Assim, o tipo do habitante da cidade grande — que naturalmente é envolto em milhares de modificações individuais — cria um órgão protetor contra o desenraizamento com o qual as correntes e discrepâncias de seu meio exterior o ameaçam: ele reage não com o ânimo, mas sobretudo com o entendimento, para o que a intensificação da consciência, criada pela mesma causa, propicia a prerrogativa anímica. Com isso, a reação àqueles fenômenos é deslocada para o órgão psíquico menos sensível, que está o mais distante possível das profundezas da personalidade. Essa atuação do entendimento, reconhecida, portanto, como um preservativo da vida subjetiva frente às coações da cidade grande, ramifica-se em e com múltiplos fenômenos singulares (SIMMEL, 2005, p.578).

Início este capítulo fazendo uma reflexão, utilizando o trecho acima, fruto da conferência realizada por Georg Simmel por ocasião da Exposição das Cidades, ocorrida em Dresden, Alemanha, em 1902-03. Nesta conferência, o sociólogo alemão parte da perspectiva de um intelectual que vivenciou de maneira direta a transformação de Berlim, antes cidade tradicional, a uma metrópole moderna. O autor elucida a *vida nervosa* do habitante das grandes cidades, que sofre uma variedade e multiplicidade de estímulos, informações, que são muito maiores do que a capacidade de apreensão deste sujeito, desta forma, este habitante urbano desenvolve aquilo que o autor irá chamar de *caráter intelectualista*, em que as

camadas mais conscientes da alma são como escudos para proteger as camadas mais inconscientes desta, anulando a sua ação dentro da vida cotidiana. O excesso de racionalização deste indivíduo cria, para ele, uma atitude *blasé* de quem não se impressiona com nada a sua volta, organizando uma forma de vida reservada na relação com outros indivíduos, ignorando até mesmo pessoas fisicamente próximas, criando relações puramente formais em que afetos, ou a falta deles, não são percebidos. Nesta conferência, Simmel está preocupado com a objetificação das relações humanas, permeadas pela economia. Ainda que o autor trabalhe, como pano de fundo, as cidades, seu ponto de partida é o dinheiro dentro de uma sociedade capitalista moderna (KAPP, 2011 pp.442-444).

Simmel, ao tratar destes indivíduos que habitam as grandes cidades modernas, parece estar referindo-se aos habitantes adultos, entretanto, em certa passagem, o autor aponta “A incapacidade, que assim se origina, de reagir aos novos estímulos com uma energia que lhes seja adequada é precisamente aquele caráter *blasé*, que na verdade se vê em todo filho da cidade grande, em comparação com as crianças de meios mais tranquilos e com menos variações (SIMMEL, 2005, p. 581)”. Para Simmel, as crianças das grandes cidades também seriam incapazes de reagir aos novos estímulos urbanos, assim como os adultos. Procuro abrir este capítulo promovendo um distanciamento, em parte, com as ideias de Simmel, em relação às análises que ele faz, mesmo que bastante tímidas, sobre as crianças das grandes cidades. Tomadas as devidas proporções, fugindo de anacronismos, compreendendo que os contextos socioculturais e históricos entre a moderna Berlim citada por Simmel e a cidade de São Paulo do século XXI são bastante distintos, opto por observar aquilo que as aproxima: a intensa atividade econômica, o excesso de pessoas que estão inseridas nas cidades, as múltiplas interações cotidianas que os indivíduos travam ao longo dos dias, e a grande variedade de pessoas, grupos sociais e relações presentes no ambiente urbano. Os meus interlocutores de pesquisa, ao caminharem pelas ruas do bairro da República e Consolação, encantam-se com os múltiplos estímulos que os cercam, sejam eles através de relações humanas, sejam eles através de objetos inanimados. Lua pede por interações: entra nos estabelecimentos, bares, mercados e lojas que cercam a praça Roosevelt, conversa com os adultos que lá estão, pessoas desconhecidas para ela. As crianças, ao realizarem suas brincadeiras cotidianas na praça, assustam-se com os *outsiders* que ali se colocam a fazer interações aleatórias, escondendo-se atrás de suas babás. Os cachorros que caminham pelas praças são alvo de brincadeiras, de corridas, de pega-pega. As crianças estão altamente excitadas pelos sons dos carros, buzinas e músicas, cheiros e cores que a cidade lhes oferece.

Analisando, em conjunto com V e Lua, os seus cadernos de campo (desenhos) sobre o seu dia a dia na cidade, tenho comentários referentes ao que impressiona, pulsa, chama a atenção e faz com que a memória das crianças queira ser registrada no papel. O caminhão impressiona pelo seu som, cheiro e formato diferenciado. Os estímulos urbanos chegam nos corpos e no olhar das crianças, eles não reagem de maneira totalmente *blasé*, muito menos em relação ao comum e habitual, cotidiano. Há a tentativa corriqueira de querer interagir com o carro da polícia que cruza a Roosevelt todos os dias, os policiais recebem um

“oi”, “olá”, “seu policial!”,

por parte das crianças. A observação minuciosa das mesmas árvores, plantas e das pessoas que caminham pelas ruas, das suas roupas e estilos, a observação prolongada das crianças, mirando as pessoas em situação de vulnerabilidade dormem no chão, e as inúmeras perguntas que vêm depois em relação ao estado em que se encontram essas pessoas.

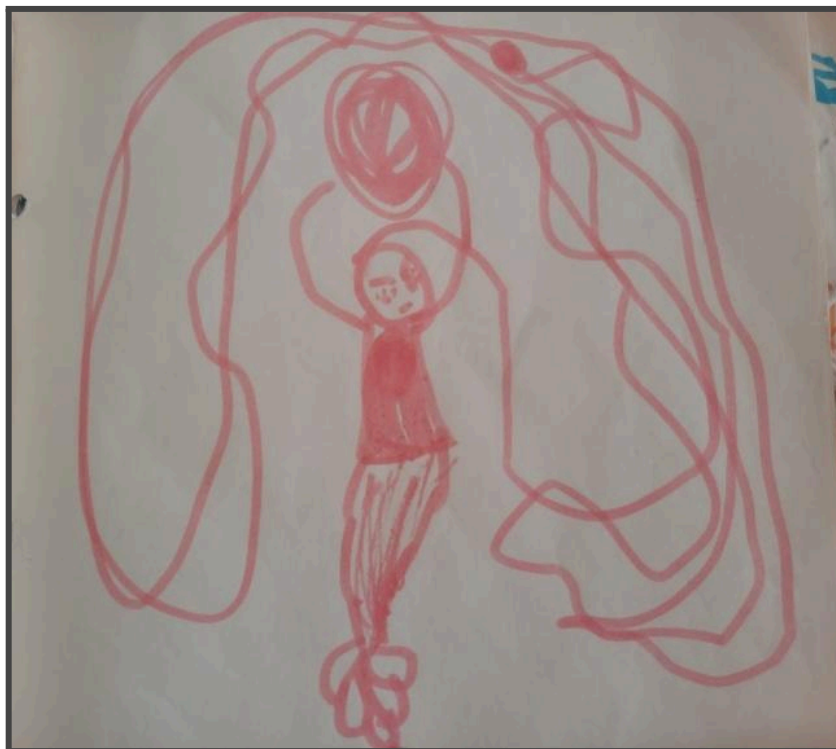
Vejamos os comentários para compreender melhor a presença da vida urbana e as reações aos múltiplos estímulos nas crianças, e como, através dos desenhos, as figuras urbanas ganham novas narrativas. Imagens inesperadas também aparecem.



Desenho produzido no caderno de campo de Lua referente ao cotidiano pelo bairro.

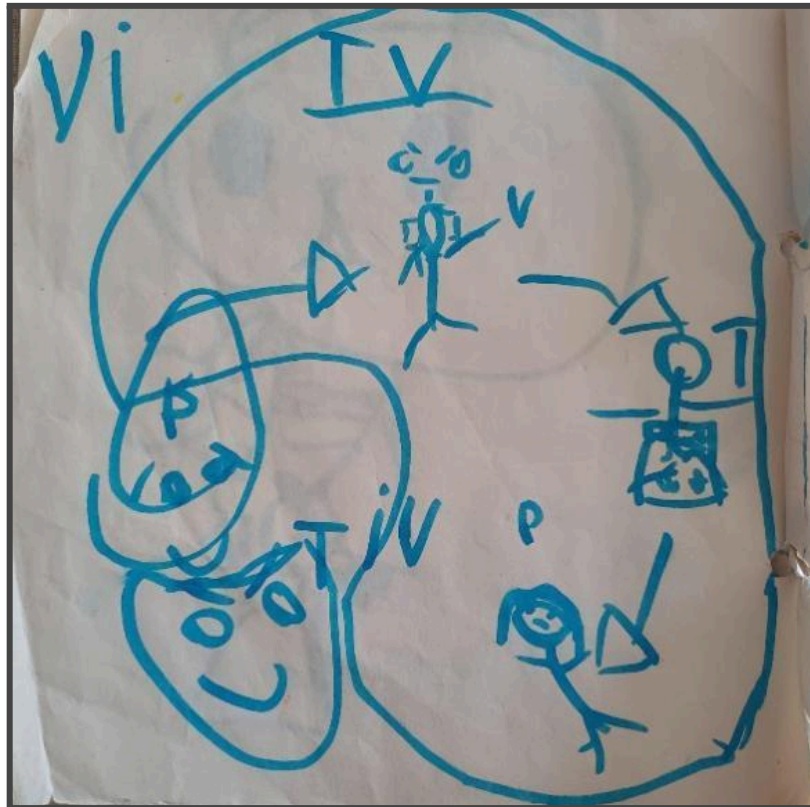
No dia seis de maio de 2024, durante o período da tarde, na Praça Roosevelt, a babá Mônica me entregou o caderno de campo de V e Lua. Digo “Lua, vamos ver juntas os desenhos?” Ao folhearmos o caderno, Lua vai fazendo comentários referente às suas produções.

Comento “O que temos aqui?” Lua *“É um caminhão de cimento, não lembro o nome dele. Aqui a pessoa sobe e coloca o cimento”*. Respondo “Nossa! Você já viu um desses?” Lua *“Sim, foi na rua, vi com o V. Gostei muito, é bem grandão, eu lembro.”*



Desenho produzido no caderno de campo de Lua referente ao cotidiano pelo bairro.

Lua comenta sobre o seu desenho *“Aqui é uma mulher que tem um cabelo tão, tão grande que ela prende tudo o que tá em volta dela, Bruna”*. Digo “O que ela tem na mão?” Lua *“Não sei.”* Comento “Ela é da cidade?” Lua *“Sim, é daqui.”*



Desenho produzido no caderno de campo de Lua referente ao cotidiano pelo bairro.

Lua *“Aqui é um plano”*. Comento *“Plano?”* Lua *“Sim, é um plano. Olha, te explicar: aqui é o V, aqui sou eu e aqui é o papai. Eu e o V criamos um plano para o papai deixar a gente sair na rua”*. Comento *“Entendi. Aqui são setas?”*. Lua *“Sim”*. Comento *“E o plano funcionou?”* Lua *“Não”*. Retomo *“Por quê?”* Lua *“Porque ele não deixou.”*

O mundo visível, e até mesmo o mundo não bem apreendido pelos olhos, que se mostra ao longo do dia a dia pela cidade, se transforma em história, ou mesmo em um mundo possível dentro do desenho: a mulher que passa pelas ruas, com seu cabelo enorme, consegue, através da narrativa exposta, capturar tudo a sua volta usando o poder dos seus fios. O “caminhão de cimento”, a betoneira, chama atenção pela possibilidade de os homens subirem neste equipamento, ou mesmo pelo seu tamanho e som que emite, assim como a necessidade infantil de sair pelas ruas, a necessidade de sair de casa, se transforma em um plano mirabolante e frustrado pela ação final, o controle do adulto. O fato de as crianças poderem estar sempre em contato com a vida e o movimento da cidade, que nunca é o mesmo, ou seja, nunca são as mesmas pessoas e os mesmos acontecimentos que permeiam a vida nas ruas do

bairro, permite que novas considerações, pessoas, objetos e acontecimentos nutram a sua vida cotidiana, abrindo a possibilidade para aprendizagens e também expressões lúdicas.

5.2 A CIDADE E AS CRIANÇAS

A presente pesquisa com e sobre as crianças e sua cultura está inserida em uma gama de outras tantas pesquisas que vêm sendo realizadas com crianças dentro do ambiente urbano. A cidade tem sido objeto de estudo bastante relevante no que tange os estudos sociológicos sobre as crianças e a infância. Mais uma vez, Manuel Sarmiento nos auxilia a refletir sobre os motivos do ambiente urbano ser palco de tantas pesquisas. Para ele, a imensa população do mundo vive em cidades, e por consequência, também as crianças. Outro fator relevante diz respeito ao fato de que as cidades sintetizam muitas das tensões sociais contemporâneas, assim compreender a infância suscita analisar as relações da criança com suas ações cotidianas, sua mobilidade, a segurança, o acesso à cultura, etc. Além destes fatores, e talvez o mais relevante, diz respeito ao fato de que as crianças têm desaparecido das cidades, pois são retiradas das ruas, destinadas ao espaço privado ou doméstico, perdendo a sua autonomia frente ao espaço urbano, assim, esta *institucionalização* das crianças engendrou um distanciamento delas em relação aos espaços públicos, gerando um fenômeno que Sarmiento intitula de “invisibilidade cívica”, movimento de controle dos corpos das crianças por parte dos adultos, tendo como consequência o entendimento de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício do poder político (OLIVEIRA, 2018, pp.73-74). O processo de controle sobre o cotidiano infantil nas cidades é crescente, e se dá através de rotinas rígidas, padrões de comportamento e regulação dos espaços⁴⁰ (SARMENTO, 2019, p.1).

⁴⁰ O isolamento das crianças é um movimento imperante, elas estão cada vez mais *institucionalizadas* em relação ao tempo e ao espaço, vinculando-se a uma ideia de proteção dos adultos perante às crianças. Para Manuel Sarmiento (2004), houve um intenso processo de *institucionalização* da infância no início da modernidade, que se deu por uma série de fatores: a institucionalização da escola pública e sua expansão como escola de massas, separando crianças e adultos em uma parte do dia, inculcando nas primeiras exigências e deveres de aprendizagem, disciplinando o corpo e a mente. Neste contexto, a instituição familiar da classe média, que anteriormente subalternizava as crianças na companhia das criadas, passa a prestar-lhes cuidado de proteção e estímulo ao seu desenvolvimento, sendo, por parte das classes baixas, necessário o cuidado dessa criança para que ela possa realizar mobilidade social ascendente. Para o autor, a modernidade produziu um conjunto de procedimentos de administração simbólica da infância, em que normas, atitudes e procedimentos, nem sempre formalizados, condicionam e constroem a vida das crianças, como frequentar ou não determinados espaços (SARMENTO, 2004, pp. 11-13). Hoje, como desde o fim do século XIX, há uma tendência frequente em *separar o mundo do adulto com o mundo da criança*, consequência do sentimento moderno de infância; inicia-se um processo de *enclausuramento institucional*.

As cidades são organizadas, no que às crianças diz respeito, por estes procedimentos de controlo: da localização das escolas, aos circuitos dos transportes escolares; da construção estereotipada dos brinquedos dos parques infantis, à organização dos serviços e indústria de produtos culturais para as crianças (lugares de atendimento durante os tempos livres, promoção das festas de aniversário, programação cultural para públicos infanto juvenis, etc.); das merendas escolares nas escolas municipais, às atividades festivas do município que envolvem crianças. (...) das políticas de inclusão no espaço e na circulação urbana de crianças com necessidades especiais, às formas de intervenção (confirmatória ou transformadora) da estratificação social do espaço –toda a cidade apresenta “bolsas de exclusão” e territórios exclusivos (condomínios fechados, por exemplo) (SARMENTO, 2019, p.2).

A cidade contemporânea tem separado, renunciado a ser um local de relações e encontros, propondo uma espécie de *especialização* de espaços e habilidades em que há lugares específicos e diferentes para tipo de público, ou seja, há lugares que são voltados especificamente para crianças, como o berçário, o playground e a brinquedoteca, locais estes que são considerados seguros e protegidos. Tais espaços auxiliam na forma de controle e vigilância, por parte dos adultos, em relação às crianças. O espaço em que as crianças podem brincar não precisa ser necessariamente estruturado, limitado, estereotipado, fechado e feito especialmente para brincar, lugares que serão sempre os mesmos e que inibam a sua expressividade lúdica.

A maior relevância dos estudos sobre as crianças e suas culturas nos espaços urbanos gira em torno do aspecto *político* das cidades, pois é no espaço público que a experiência cidadã é constituída, onde ocorre a vida coletiva, local em que se criam laços sociais e valores são partilhados, permitindo o inesperado. É na rua onde há espaço de convívio, e é neste espaço que a criança pode manifestar a sua cidadania e o seu direito de brincar e produzir culturas.

Ao observar a história da cidade de São Paulo, através da tese de doutorado de Maria Cristina Leite, que trabalhou com os contextos de disputas das crianças representadas em São Paulo pelo fotógrafo ítalo-brasileiro Vincenzo Pastore durante a Belle Époque, veremos que, neste contexto sócio-histórico, já buscava-se delimitar quais indivíduos poderiam participar do espaço público e como deveriam se fazer presentes. A fala dos legisladores da época demonstra a necessidade de se criar uma cidade moderna, e dentro daquele contexto,

privatizar as crianças, tanto nas instituições de correção, como na família, legitimando a presença infantil nas ruas apenas nos deslocamentos para a escola através dos bondes. Para as camadas privilegiadas, a cidade era um ambiente a ser desfrutado, entretanto, para as crianças desta camada, não, pois era motivo de preocupação, pois elas deveriam ser protegidas dos perigos do incerto que reina nas cidades. Já as crianças de camadas desfavorecidas, o uso era destinado como acesso às atividades econômicas, típicas da sua classe (LEITE, 2020, p.103). Vale ainda pontuar, de acordo com a autora, que houve, neste período, a tentativa de transformar as crianças em objetos de moralização do espaço público, decorrente da ideia de proteção das crianças em relação ao espaço público. A rua era construída como um espaço de perigo e do imprevisível, em oposição a casa, lugar de afeto e segurança, a qualquer momento poderia passar um bonde ou um carro no meio da rua, tornando a presença da criança no espaço público algo imoral, pois a aceleração das cidades era considerada um adjetivo (LEITE, op.cit., p.203).

É inegável dizer que a criança deveria ser um personagem da cidade, alguém que deveria estar presente e estabelecer relações nela e com ela. Nos anos de 1986-1988, durante o processo de elaboração da nova constituição brasileira, a ideia de criança cidadã foi instaurada na sociedade. Embora a cidadania formal seja conferida pelo registro, pela certidão de nascimento, a cidadania também pode ser compreendida como *vivências*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que a finalidade da educação básica é a formação comum para o exercício da cidadania: a interação na cidade é parte da formação básica do cidadão e condição de vivência da cidadania (DIDONET, 2021, pp.27-29). Entretanto, o centro da cidade de São Paulo não está institucionalmente planejado para abrigar, em suas ruas movimentadas e com a presença imperante dos automóveis (dificultando a troca entre os seus habitantes e livre passagem dos pedestres), as vivências infantis com suas brincadeiras e jogos, integrantes de sua vida cotidiana, mesmo que o brincar seja considerado um direito da criança⁴¹, contido na constituição federal, no estatuto da criança e do adolescente e no marco legal da primeira infância (MARTINS; DODGE, 2021, p.150). A cidade contemporânea, de acordo com o filósofo Oliver Mongin, apresenta uma inversão hierárquica que são

⁴¹ Sobre os direitos da criança, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto, em *As Crianças e as Infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo* (1997), apontam que desde 1989, com a aprovação das nações unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças ganham direitos fundamentais e inalienáveis, a que se vieram associar a maior parte dos países do mundo, porém, há um paradoxo! Apesar da aprovação destes Direitos, não houve uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, com altos indicadores de pobreza, doenças, trabalho forçado, abuso sexual e abandono.

fundamentais à experiência urbana, colocando em perigo a relação entre as pessoas, prevalecendo os fluxos (através de viadutos, vias expressas) sobre os lugares⁴² e o privado sobre o público.

Ao olhar para grandes centros urbanos brasileiros, percebe-se que as crianças não foram suficientemente incluídas e ouvidas⁴³, pensadas pelos setores governamentais que gerenciam as cidades, fazendo com que boa parte das crianças também se ausente dela (MARCILIO; MARCILIO, 2021, p.203). Aqueles que administram as cidades optaram como cidadão “protótipo”, um cidadão homem, adulto, trabalhador e motorista, adaptando a cidade às suas ambições e necessidades, indo de encontro às necessidades e direitos daqueles que não se encaixam neste “modelo de ser humano”. Neste modelo de cidade, as crianças têm dificuldade em realizar experiências essenciais para a sua vida, como a aventura, a pesquisa, a descoberta, o risco, a superação e a satisfação (TONUCCI, 2020, p.239).

O desenho viário da cidade de São Paulo é um fator de segregação, pois as vias expressas isolam bairros e impedem que os pedestres consigam andar por elas. A cultura *carrocêntrica* continua arraigada na população, o uso prioritário das vias pelos automóveis, em detrimento dos pedestres, é uma realidade que expõe que as crianças não foram consultadas, ao longo da história, para pensar os rumos da cidade e nem mesmo se priorizou a fruição dos pedestres na área urbana. Ainda assim, há tendências atuais que sinalizam para o aumento da percepção da importância do espaço público e o desejo de ocupar a cidade advinda de vários setores, como os movimentos da sociedade civil, movimento de ciclistas, artistas urbanos, produção de hortas urbanas, ocupação de praças e ruas pelos pedestres e

⁴² Marc Augè em sua obra *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade* (1994), trabalha com espaços de passagem, os “não lugares” que deixam de oferecer a possibilidade de relacionamento com o lugar e com as pessoas.

⁴³ Vale ressaltar que a palavra “suficientemente” é importante, pois há ações que vêm ocorrendo em várias cidades brasileiras a fim de pensar, junto com as crianças, como melhorar o espaço urbano. A cidade de Campinas, por exemplo, conduziu uma série de intervenções de urbanismo tático no entorno de uma escola com ajuda de crianças e da comunidade através de ações colaborativas com a Empresa Municipal de Desenvolvimento da Secretaria de Transportes. Isso para não falar em experiências a ações internacionais, como na cidade de Fano, na Itália, em que se mudou a circulação de trânsito da cidade para permitir que as crianças pudessem ir para a escola sozinhas.

ações institucionais por parte do poder público (CALLIERI, 2016, p.163)⁴⁴. Junto a essas ações mais pontuais de ocupação do espaço e reapropriação dele, as crianças também têm um papel importante, mas o fazem de maneira diferenciada da dos adultos, ou seja, elas ressignificam esses espaços da cidade, os percursos, o tempo, e as relações sociais, pois brincam ao longo deles.

Em uma simples transferência de sua casa para a loja de frutas a criança pode descobrir pedras de várias cores, folhas secas, pequenos animais, folhas de revistas com fotografias estranhas (às vezes não "adequadas" para ela), pode mudar o caminho tomando cuidado para não se perder, deve então explicar ao verdureiro o que tem a comprar, ele tem que pagar, aceitar ou rejeitar a figueira que lhe dá, ir para casa. Quantas coisas terá para contar à mamãe! Para a criança se deslocar é um percurso, um itinerário feito de muitos pontos intermediários, cada um dos quais é mais importante do que o ponto de chegada que representa apenas o fim das descobertas e aventuras. Exatamente o oposto do adulto. "Se eu tivesse, disse o pequeno príncipe para si mesmo, 53 minutos para gastar eu iria devagar para uma fonte" (SAINT-EXUPÉRY, 1943). Essa forma de mover o adulto e a criança é uma bela metáfora para entender duas filosofias diferentes da vida, duas formas de lidar não só com o espaço, mas com o tempo, as relações sociais, o aprendizado e o brincar. Para brincar as crianças devem ter, como nas palavras do pequeno príncipe, 53 minutos para gastar e tempo livre, para usar como quiserem. Tempo em que é possível experimentar a sensação insuportável de tédio, de não saber o que fazer e de ter que fazer algo para sair, com um companheiro, com uma ideia, com um brinquedo, inventando algo. Um tempo em que o adulto não precisa, não quer colocar sua autoridade ou sua competência ou mesmo apenas sua vigilância protetora (TONUCCI, 2020, p.243).

⁴⁴ Avenida Paulista fechada para carros, a mudança da prefeitura para a área central, produção de grandes eventos de rua, como o carnaval e a Virada Cultural, etc.



Desenhos sobre o centro de São Paulo produzidos no caderno de campo de V e Lua.

Em síntese, a cidade costuma ser percebida e tomada como um espaço antieducativo, principalmente no que tange a questão de segurança e movimento incessante dos automóveis, assim o senso comum entende que a criança na cidade ou é perigosa, ou está em perigo⁴⁵.

⁴⁵ Vale destacar um recorte histórico. A grosso modo, a modernidade, nas sociedades ocidentais, constrói e demarca fronteiras entre a esfera pública e privada, reestruturando os espaços sociais. Neste processo a casa e a rua são ressignificados e se mantêm opostos, assim como se estabelece quais são os sujeitos que ocupam estes espaços. No espaço doméstico são as mulheres e as crianças, e na esfera pública há a prevalência do universo masculino adulto. Tal modelo é encontrado na realização das camadas médias da população, contrapondo-se às

Entretanto, a cidade é atraente, pode ensinar, pode proporcionar aprendizagens ao longo de todo o seu espaço formal e informal, mas também em locais intersticiais, pois há uma série de transmissão de saberes que surgem dos usos urbanos comuns como iniciação da vida social infantil.

5.3 ESPAÇO: APORTES TEÓRICOS

Refletir sobre as culturas infantis produzidas dentro e em relação com a cidade, é problematizar sobre os processos de produção do espaço urbano, suas contradições, suas tensões e os seus conflitos. Quando admito que as crianças fazem uso do espaço, estou me referindo ao espaço social de Lefebvre. Henri Lefebvre em sua obra *A Produção do Espaço* (2006) compreende o espaço como aquele que é gerado nas relações e práticas sociais, ou seja, o espaço é social, havendo tensões entre o espaço planejado pelas ordens sociais, políticas e governamentais, e o espaço vivido pelos sujeitos em sua vida cotidiana. É dentro desta lógica em que há possibilidades de construções sociais inovadoras, fundamentadas nos usos e apropriações que marcam as práticas espaciais da vida cotidiana, que é carregada de relações diversas, sonhos e percepções. Ou seja, Lefebvre pensa o espaço como um produto social que contém relações sociais de reprodução e de produção. Engendrado na lógica capitalista, esse espaço é o local onde hábitos e costumes do cotidiano buscam o consumo e a produção, sendo espaços marcados pela padronização e racionalidade. O autor se refere a esse espaço com o nome de “espaço abstrato”. Na vida das pessoas há algo além desta racionalidade, também há experiências, relações sonhos e transgressões em nossa vida cotidiana, sendo assim: o espaço abstrato não domina a vida na cidade, ainda há realidade sensível e criadora. As crianças da República, dentro do espaço planejado do centro da cidade de São Paulo, voltado para os adultos que usam carros, ou uma série de grupos sociais adultos tão plurais, além de *outsiders*, relacionam-se com as ruas, praças e caminhos cotidianos de forma a reconhecer neles o seu grupo de amigos, o seu espaço de brincadeiras, a sua forma de se relacionar, utilizando todo o seu corpo e órgãos dos sentidos, criando novas formas de subir

camadas mais pobres. As crianças deveriam, de acordo com discursos de pedagogos e filantropos do século XIX, protegidas dos espaços anônimos das ruas (GOMES; GOUVEA, 2008, pp.48-49). Como já dito anteriormente, as mães dos meus interlocutores são mulheres trabalhadoras, que permanecem fora de suas casas ao longo dos dias, assim como os meus interlocutores, que passam mais tempo fora de suas casas do que dentro. Este ponto será trabalhado ao longo deste trabalho.

e descer da praça, de passar pela faixa de segurança, de conhecer crianças e adultos, e de se deixar encantar pelo minúsculo, pelas plantas e pequenos seres vivos que habitam as ruas, que muitas vezes passam despercebidos aos olhos dos adultos que transitam por ali. Transitar e brincar transformam-se na mesma atividade.

O espaço social seria considerado um produto social, não existe, para Lefebvre, o espaço como uma realidade material independente que exista em si mesma. O espaço está fundamentalmente relacionado com uma realidade social. Lefebvre relaciona os conceitos de espaço e tempo, em que o espaço representa a ordem sincrônica da realidade social, e o tempo a ordem diacrônica, sendo ambos aspectos integrais da prática social, são produtos sociais. Espaço e tempo não tem uma existência universal, eles só podem ser compreendidos dentro de um contexto social específico, tendo um caráter essencialmente histórico (SCHMID, 2012, p.3). O espaço é inacabado, ele está a todo o momento sendo produzido, por isso que está atrelado ao tempo.

O espaço social é produzido, para Lefebvre, de acordo com um processo que pode ser dividido em dimensões que são interconectadas dialeticamente: o espaço percebido, espaço concebido e o espaço vivido. Ou seja, quando se trata de pensar no que seria o pensamento dialético, busca-se dizer que é o reconhecimento da realidade social pautada por contradições, sendo esta realidade compreendida apenas por meio destas últimas. Todas estas três dimensões são ao mesmo tempo individuais e sociais, elas produzem o homem e a sociedade: o espaço *percebido* contém aspectos perceptíveis que podem ser apreendidos pelos sentidos, é um aspecto sensorialmente perceptível do espaço que se relaciona com a materialidade dos elementos que constituem o espaço. O espaço *concebido* não pode ser percebido sem antes ter sido concebido em pensamento, enquanto o espaço *vivido* é a experiência vivida do espaço, é como o mundo é experimentado na prática cotidiana da vida (SCHMID, 2012, pp.12-15). Ou seja, dentro desta perspectiva adotada por Lefebvre, o espaço social incluiria materialidade concreta, um sujeito, uma experiência vivida. As crianças da República produzem um espaço outro, ou seja, a Praça Roosevelt não tem o mesmo significado, nem mesmo o mesmo uso que tem para as babás, outros adultos, ou outros grupos sociais que ali se encontram. Para as crianças, esta praça é símbolo de natureza, apesar de ser uma das praças da cidade com mais concreto, a praça tem gosto de amora, faz lembrar a amizade, traz impulso para a velocidade das rodinhas dos patinetes, ela lembra os amigos, as brincadeiras de *Pokémon* e pega-pega. Ela não é sinônimo de perigo, não cheira mal, não apresenta o risco dos cacos de vidro e

remédios no chão, os riscos da incerteza dos movimentos aleatórios das pessoas em situação de vulnerabilidade, como apontam as cuidadoras das crianças. Embora estejam dividindo o mesmo “espaço”, babás e crianças definitivamente não estão experimentando, percebendo e significando o mesmo espaço.

Henri Lefebvre (2006), nos estudos sobre criança e cidade, aponta que a produção da cidade ocorre também pela presença das crianças, cujos gestos e propostas, diretas ou indiretas, modificam espaços e transformam lugares, ocupam brechas despercebidas por pessoas adultas. Essa produção do urbano e das cidades é feita pelas crianças, mesmo quando silenciadas. Assim, o direito ao espaço urbano, como aponta o Lefebvre, envolve processos coletivos de apropriação e reclamação dos espaços da cidade.

O espaço urbano permite uma infinidade de experiências e experimentações, criações em suas brechas, sociabilidade, subjetividade, ação, afeto, amizade e encontros. Todos estes movimentos são possíveis na cidade, diferentemente no espaço familiar que é, de certa forma, mais controlado. A participação das crianças na sociedade, dentro do seio da classe média, tem ficado muito restrita ao interior de suas casas e instituições, pois há um discurso de que a rua é um espaço degenerador e sem possibilidades de sociabilidade saudáveis para crianças, desta forma, os adultos buscam proteger e preencher espaços vazios da vida infantil através de formas de aniquilamento do “ócio”, impondo atividades variadas e estruturadas em uma série de instituições, atividades estas escolhidas conforme o interesse de seus provedores (família e Estado). Tais formas de enclausuramento da infância negam o papel das crianças como sujeitos culturais e cidadãos. Apesar deste cenário, há ainda grupos que subvertem essa lógica: quando as crianças entram em contato com o espaço urbano elas encontram bifurcações para as suas brincadeiras, subvertendo qualitativamente do sentido original das funções originais do espaço como lugar de passagem, de trânsito de pedestres, veículos, vendas, criando territórios e se apropriando dos espaços. Em suma, a rua, o espaço social também é educador, há convívio social com pessoas distintas, conflitos, desafios para lidar com impulsos, frustrações e sanções.

A presença do corpo inteiro das crianças mostra-se característica do modo infantil do uso do espaço da praça Roosevelt e do seu entorno: sobe-se em muretas, árvores, rampas, pula-se faixas, o corpo conversa com a paisagem, experimentando-a com todos os órgãos do sentido: sente-se o cheiro do lixo da praça, contempla-se as cores das árvores, das plantas, das amoras espalhadas manchando o chão de roxo e o seu sabor, toca-se no chão e nas barras de

metal aquecidas pelo sol espalhadas pelos canteiros “não se pode conhecer o espaço a não ser atravessando-o com nosso corpo” (CARERI, 2017, p. 123). Para a urbanista Lucrécia Ferrara, em *Ver a Cidade. Cidade, Imagem, Leitura* (1988) os usos do espaço são a forma que eles “falam” sobre si. Tais usos não são aleatórios, mas estão interligados a um contexto, circunstâncias, tanto física como sociais, que vão engendrar o seu uso, ou seja, o espaço abre possibilidades físicas para que as crianças simbolizem ele em suas brincadeiras e criem brechas urbanas que possibilitam a produção de sua cultura “O ambiente tem formas, materiais, tons, cheiros, luminosidade, imaginabilidade, memórias coletivas e individuais e presença de determinados equipamentos que, em seu conjunto, propiciam certos usos e desmotivam outros” (URIARTE, 2013, p.11). Ou seja, o uso dos espaços está diretamente relacionado com o corpo dos indivíduos: a vida cotidiana é vivida através do corpo, corpo este que se apropria dos espaços ao longo dos dias através dos sentidos e sensações, possibilitando a conexão, a experimentação e o acesso à cidade. O corpo é uma parte muito importante e constitutiva para a formação da prática espacial.

Também é no espaço que as crianças se reconhecem enquanto grupo, enquanto comunidade, produzindo um sentimento de identidade e *pertencimento*, separando-se dos “outros” grupos. Os artefatos que compõem o espaço são reconhecidos pelo grupo e ganham novas nomenclaturas e funcionalidades que são de conhecimento apenas dos membros da comunidade, ou seja, no caso das crianças da República, a rampa que dá acesso ao estacionamento da praça Roosevelt deve ser subida com as pernas esticadas apenas até a metade, pois quanto mais alto fica, mais torna-se necessário subir sentado, engatinhando. Na realidade, a rampa, para o grupo, não é uma rampa, mas um escorregador que serve para ser brincado em forma de competição, em grupo, não sozinho. Não é apenas o ato de escorregar que vem à tona, mas conseguir subir o meu alto possível, e descer antes de todas as outras crianças. Há regras! Todos devem descer ao mesmo tempo, para que ninguém saia na frente. As bicicletas do banco Itaú que ficam presas nos suportes para serem usadas pelos adultos, no canto da praça, deixam de serem chamadas de bicicletas e passam a ter o nome próprio de vários cavalos e éguas. Os “animais” são arrumados, penteados com escovas produzidas de gravetos de madeira, recebem boas palmadas para serem os mais rápidos na corrida que se instaura assim que todas as crianças estão sentadas nos bancos da bicicleta.

Dentro da discussão sobre espaço, é de extrema importância compreender que as crianças da República criam, dentro da praça Roosevelt, o seu próprio *território* dentro da cidade. Ou seja, o território pode ser compreendido como uma construção social manifestada

em uma base física através de muitas apropriações individuais e coletivas *que delimitam marcas de identidade cultural*, incluindo aspectos afetivos e experienciais pelos que o compõem. O território é estabelecido a partir da própria utilização que é feita dele, de suas relações sociais, fazendo com que exista relações dinâmicas que podem ou não se modificar conforme o uso e o cotidiano dos indivíduos que lá estão inseridos, podendo, estes últimos, construir laços misturando suas trajetórias de vida, sociais e espaciais (AZEVEDO; TÂNGARI; FLANDES, 2020, p.115).

5.4 AS CRIANÇAS DA REPÚBLICA NOS ESPAÇOS DO CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesta seção, trago alguns resultados referentes à relação das crianças com a praça Roosevelt, envolvendo suas brincadeiras, além da relação das crianças com outros espaços urbanos, tal como as ruas e os seus percursos cotidianos, comentando brevemente sobre como se dá a relação das crianças com os *outsiders* e a polícia.

5.4.1 “*Serviços de entrega da Lua! Drive Thru!*” Crianças, cultura e brincadeiras na Praça

(...) o brincar se expressa como uma das formas mais sofisticadas de partilha das relações de significação do mundo; entrecruza histórias, tempos e espaços; brinca-se com uma memória coletiva que ultrapassa quem brinca e o próprio momento da brincadeira... (DEBORTOLI, 2008, p.79).

Corre, pula, sobe em cima da árvore, constroi barcos que boiam na poça d' água formada pela chuva do dia anterior, o chão é lava e está queimando, pula em cima da grade, pedala rapidamente a bicicleta patrocinada pelo banco Itaú até o “narval” sair correndo, sai da frente da viatura da polícia que não espera um segundo pra seguir viagem, escorrega no concreto e rasga a roupa!

“Vamos brincar, vamos subir!”, “Sobe mais, sobre mais”, “Você também é uma LOL, é uma LOL bebê”, “Serviços de entrega da Lua! Drive thru! Foi aqui que pediram comida?”, “Olha o que encontrei! O que é isso?”, “Vem, vamos escavar!”. “Bate corda pra mim? Não lembro de todo o salada-saladinha”.

Para iniciar esta seção, optei por descrever, em partes, a dinâmica cotidiana ocorrida na praça Roosevelt e no seu entorno, juntamente com trechos das falas das crianças que expressam algumas de suas brincadeiras. Cabe salientar que dentro da perspectiva do campo da sociologia e da antropologia, o brincar não é inerente à natureza, a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende como se faz através da cultura em que está imersa: ela aprende e ensina a brincar. É no brincar que o objeto, quando utilizado pela criança, é transformado e ressignificado pelo seu imaginário, neste momento, a criança produz e reproduz a realidade na qual ela está inserida, seja essa realidade composta pelas interações que ela tem com outras crianças, com os adultos, com as histórias que escuta e lê, pelos jogos que joga etc.

A brincadeira, com ou sem a manipulação de materiais, faz parte da forma com que crianças produzem as suas culturas e reinterpretam a cultura que as cerca. Refletir sobre a natureza do brincar e da relação das crianças com os brinquedos também faz parte da investigação mais aprofundada sobre o fazer cotidiano das crianças e suas culturas infantis⁴⁶. Para tanto, será necessário mobilizar alguns autores que darão subsídio teórico, servindo de uma espécie de lupa, por meio da qual eu possa olhar e tentar me aproximar, com as crianças, sobre as suas produções culturais. O caminho do brincar, será trilhado com a ajuda de Brougère e Benjamin.

Gilles Brougère, dedica-se, desde 1970, aos estudos sobre o universo infantil. Este autor reflete sobre a importância cultural do brinquedo e das suas relações com a socialização das crianças. Em sua obra *Brinquedo e Cultura* (2010), o autor aponta para uma atividade, por parte das crianças, durante as brincadeiras, em que elas manipulam, transformam, negam e subvertem os sentidos que os objetos levam consigo e o que dizem os discursos (BROUGÈRE, 2010, pp.40-49).

⁴⁶ Embora as culturas infantis não estejam vinculadas apenas ao brincar. Elas também estão relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças, tendo por base objetos, brinquedos, livros, materiais, ferramentas, tecnologias, elementos simbólicos da família, cultura de brincadeiras, mídia e escola (BARBOSA, 2014, p.663).

Para Brougère, em *Brinquedo e Companhia* (2003), apesar de haver produtos que são disponibilizados para crianças por parte do universo adulto, a *cultura lúdica* é engendrada pelos significados que as crianças revelam ao entrarem em contato com a brincadeira.

[...] o interessante é justamente poder levar em consideração os dois aspectos num processo complexo de produção de significados pela criança. É fato que a brincadeira é controlada pelos adultos por várias vias, mas há na interação lúdica, quer ela seja solitária ou coletiva, alguma coisa de irredutível às imposições e suportes iniciais, que é uma reformulação pela interpretação que a criança faz deles, uma abertura para a produção de significados inassimiláveis nas condições de saída (BROUGÈRE, 2003, p. 304).

Walter Benjamin, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação* (2009), também trabalha com a importância de colocarmos atenção na relação da criança com o seu brinquedo, e da brincadeira que desenvolvem entre si. Na brincadeira de casinha, comidinha e com a terra, por exemplo, o comportamento mimético que a criança desempenha *não* é mera imitação do comportamento adulto, mas a expressão do brincar. Neste momento, segundo Benjamin, o brincar se dá através de símbolos que não são meros reflexos dos modelos culturais dos quais eles se alimentam, ou seja, o salão de beleza que se constroi a partir de uma geladeira velha é uma forma de reler o comportamento já conhecido socialmente, mas as crianças constroem, ao longo brincadeira, outro modo de ser e agir que estão vinculados com o modo de ser dela, do contexto social em que ela vive, o brincar torna-se um processo de criação do mundo. Brincar significa libertar-se, onde as crianças criam para si mesmas um mundo próprio (BENJAMIN, 2009, p.85). As respostas que as crianças dão ao mundo adulto, as perturbações e incertezas que lhes são geradas, podem ser resolvidas através de seus mundos imaginários que são criados e compartilhados com os amigos, contendo regras que podem definir e redefinir comportamentos, refinando e expandindo habilidades de comunicação (CORSARO, 2011, p. 175).

Em um meio de crianças, um jogo, por exemplo, não só o próprio jogo tem, por si só, frequentemente, o objetivo de determinar quem é o líder, o chefe, o campeão, a criança forte, a criança esperta, o bom dançarino, o bom corredor, etc., mas as crianças, brincando juntas, formam um meio que tem sua moral, suas regras de jogo, sua força (MAUSS, 2010, p.242).

As sociedades modernas ocidentais têm oferecido certo perigo para a brincadeira das crianças. O sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup vem estudando a institucionalização cada vez maior das atividades de lazer infantis, em que há uma natureza programada, estruturada e controlada com rigidez, chamada de “espontaneidade planejada”, em que as crianças não têm permissão para criar a sua própria diversão. O aumento deste tipo de atividades pode representar o aumento das preocupações dos pais em relação à segurança infantil, ou falta de tempo de estar com eles, assim, tais instituições de lazer e cursos oferecem os cuidados necessários para os filhos enquanto os familiares trabalham fora de casa (CORSARO, 2011, pp.50-51).

Andrea Moruzzi e Giovana Botega também contribuem para o debate sobre esta temática. As autoras apontam que a brincadeira pode ser compreendida como uma atividade em que a criança torna possível transgredir a realidade, experimentando o novo, seja no contexto de suas interações cotidianas ou nas suas produções, tornando possível outras formas de se estar no mundo (MORUZZI, BOTEGA, 2023, p.7).

Manuel Sarmiento traz uma reflexão teórica importante e esclarecedora: é por meio da ludicidade que as crianças vão produzir cultura, ou seja, nem toda a interação produz cultura, embora a brincadeira sempre seja produtora de algum tipo de experiência, mas é a partir destas experiências com a brincadeira que há possibilidade de as crianças produzirem cultura⁴⁷.

É através das brincadeiras, do ato de brincar, que as crianças saem da lógica do tempo do adulto, do tempo estabelecido, alterando-o. Como diz César Leite e Bianca Chirsté em *Imagens de Crianças - Travessias do Universo Infantil* (2015)

As crianças, as infâncias, destronam Cronos, indagam-no em suas certezas, em suas verdades, mostram outra relação com o tempo, o tempo *aión*, o tempo *aiónico*, que designa a intensidade do tempo da vida humana e não uma continuidade da vida como etapas cronologicamente definidas, estabelecidas, numeráveis: um tempo experiência,

⁴⁷ É interessante pontuar que também podemos pensar no jogo como uma atividade de lazer, mas também manifestação cultural das crianças. É através do jogo que as crianças decompõem a conduta adulta em conceitos que, através da ação, se tornam compreensíveis. É através do jogo que as lógicas sociais adultas podem ser compreendidas assim como as relações sociais, e a sujeição de regras (BROUGÈRE, 2012, p.133).

um tempo infância, como uma temporalidade não numerável, não sucessiva, intensiva (CHRISTÉ; LEITE; 2015, p.275).

A compreensão de Leite e Chirsté, de que é através do brincar que a criança cria, inventa e dialoga com os pares, vai ao encontro daquilo que traz Walter Benjamin em *Reflexão Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (2009), de que brincar sempre é uma forma de libertar-se, de determinar suas ações, em que a criança pode romper com as regras e normas. Na mesma obra, no fragmento *Rua de Mão Única*, Benjamin aponta para a criança que se sente atraída por aquilo que é “pequeno”, “miúdo”, “retalhos” os destroços, e partir disso que elas construirão os seus próprios mundos, que estão dentro do mundo dos adultos.

Não seriam os restos, os retalhos e as pequenezas os objetos encontrados no chão da praça Roosevelt? Não seria destruído o graveto da árvore (literalmente e simbolicamente, com sua suposta função atribuída aos adultos) para se construir uma arma-de-soltar-bala com ele? Balas que o interlocutor V não pode comer, pois seus pais não deixam?

“São balas deliciosas que saem daqui qual você vai querer? Estão uma delícia!”.

Benjamin busca superar a ideia de que é o brinquedo em si que determina a brincadeira da criança, enquanto, na verdade, essa relação se dá ao contrário. V, ao brincar com um helicóptero de plástico, cria aquele que irá pilotá-lo, o *“homem pedra”*, uma pequena pedra achada no chão da praça que consegue se inserir perfeitamente dentro do brinquedo! V gosta de colocar a pedra ali dentro, junto com algumas plantas, e chacoalhar o helicóptero até que a pedra caia e ele possa começar de novo a brincadeira. *“Ele não fica ali”*, diz V referindo-se ao homem pedra! Durante a brincadeira V escuta de um homem sem camisa, que segura uma garrafa de bebida na mão “esse helicóptero vai voar?”, sem responder, V se esconde atrás de mim, espera o homem ir embora e recomeça a brincadeira.

O “homem pedra” que V cria, tem como característica a produção advinda diretamente da criança, cuja obra final é fruto de objetos, que podem ser efêmeros e perecíveis. Alguns autores, tal como João Amado (2008), intitulam este tipo de brinquedo

como *brinquedo popular*, pois também eram produzidos majoritariamente por crianças de classes populares que não tinham acesso aos brinquedos industrializados e artesanais. Construir um brinquedo e brincar com ele, é também assimilar o modelo sociocultural em que o pequeno construtor está inserido. Há fascínio, por parte da criança, de sua própria criação!



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt.



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt. *“Este é o homem-pedra”*, diz V.

Se, além disso, fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que imitar em suas construções os materiais mais heterogêneos - pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem-se na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E, ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (BENJAMIN, 2009, p.92).



Fotografia feita por mim. Pawmot e Lua, na praça Roosevelt.

Pawmot e Lua brincam de investigar: colocam folhas,

“são barcos”,

como diz Lua, na poça d' água formada pela chuva do dia anterior. Verificam, logo, que elas boiam, então resolvem arrancar outras folhas das árvores e coletá-las no chão para servirem de barcos e observar o seu funcionamento dentro da água. As folhas maiores costumam virar, e os outros pequenos elementos coletados no chão, como garrafas e tampas, apresentam um movimento diferente do das folhas. A dupla brinca, imita vozes de pessoas, de quem navega no barco em um grande rio. O experimento com as folhas durou, pelo menos uma hora, a repetição e experiência com os acontecimentos, ora diferentes, ora iguais, levavam outras crianças do grupo se tornarem observadoras e também participarem da brincadeira. O brincar e o mundo dos jogos envolve a repetição. O fazer sempre de novo, a transformação da experiência mais comovente em hábito. O fazer mais uma vez gera a felicidade da criança (BENJAMIN, 2009, p.101).

O brinquedo é produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, está inserido em um sistema social que lhe confere a razão de ser. Através do brinquedo podemos compreender determinada sociedade e cultura. É a criança que atribui significados ao brinquedo durante a sua brincadeira: o brinquedo não condiciona a ação da criança, ele é um suporte que ganha novos significados a partir da brincadeira (BROUGÈRE, 2010, pp.7-10). A brincadeira fabrica os seus próprios objetos, ela é livre e não delimitada, ela é a associação entre uma ação e uma ficção, o sentido dado à ação lúdica. Para Brougère, a brincadeira não está limitada ao agir, o que a criança faz tem sentido, enquanto o objeto tem o papel de despertar imagens que possibilitam dar sentido a essas ações, ele fornece representações de imagens (BROUGÈRE, op.cit., p.14). O brinquedo tem um valor expressivo que estimula a brincadeira, pois ele abre a possibilidade para ações que vão ao encontro da sua representação, assim, produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário, numa lógica simbólica. Brougère diferencia um fator importante: o brinquedo é um dos meios de desencadear a brincadeira, mas a brincadeira escapa, em parte, do brinquedo.

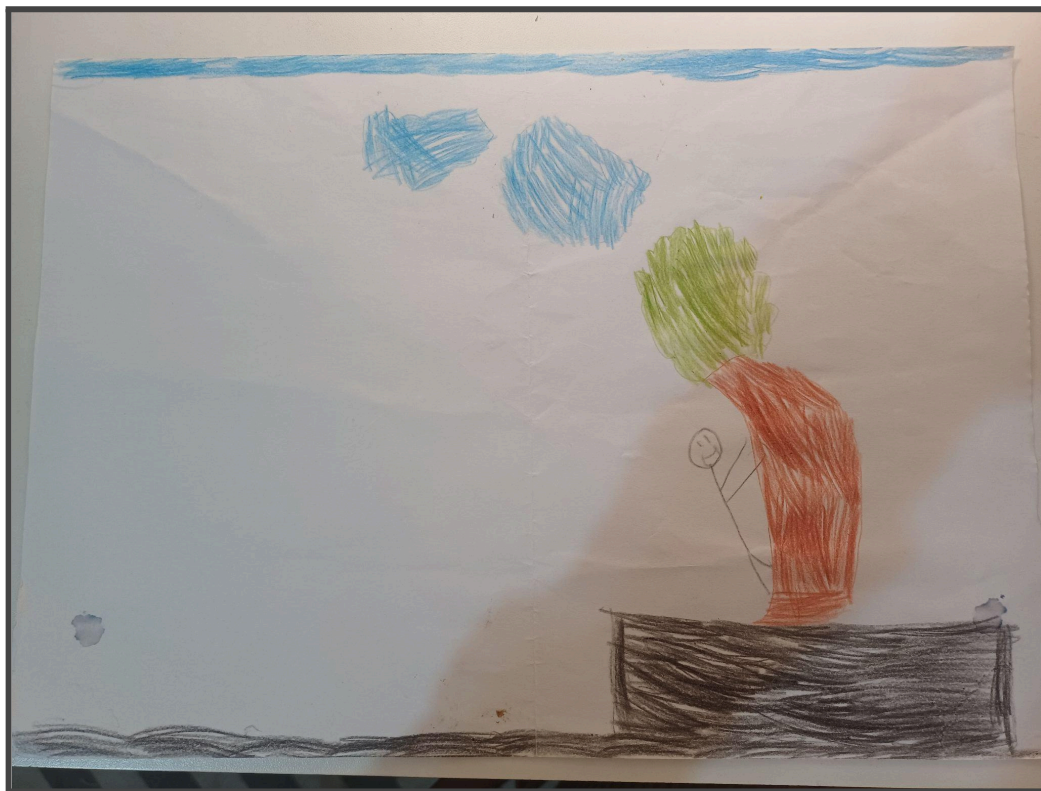
A criança se apropria de uma cultura que é compartilhada pela sociedade na qual ela está inserida, confrontando-se com imagens e representações, traduzindo a realidade e propondo universos imaginados. Tais imagens servirão para que a criança possa se expressar e produzir novos elementos. É na infância em que há, pela criança, a apropriação de imagens e representações que vêm de diversos canais possíveis, e uma dessas fontes é o próprio brinquedo, que tem como características fundamentais a sua dimensão funcional e a simbólica: a representação engendra um comportamento, e a função se traduz numa representação (BROUGÈRE, 2010, pp.41-42). Na brincadeira a criança é capaz de manipular imagens, e os símbolos da cultura na qual ela está inserida, ou seja, a criança não apenas contempla as imagens, mas também as transforma e dá novas significações (BROUGÈRE, op.cit., p. 49).

É importante refletir, a partir das contribuições de Brougère, quais relações as crianças têm com os brinquedos da praça Roosevelt. A priori, nenhum brinquedo é produzido ou estruturado em sua dimensão funcional para crianças: rampas, canteiros, grades, árvores não têm uma dimensão funcional propriamente destinada ao universo infantil, mas majoritariamente aos adultos, seja como forma de passagem, de construção paisagística da praça e de proteção do espaço. Todas essas funções são transformadas pelas crianças, que, dentro de uma dimensão simbólica, utilizam elementos de sua cultura para

significarem as antigas funções deste espaço, transformando o não-brinquedo em brinquedo, cujo significado é compreendido e compartilhado por todos do grupo “o que vocês estão fazendo na árvore?”, perguntei ao B

“mas isso não é árvore, isso é o nosso navio. Aqui embaixo tem água, mas tem essa parte que é parte do navio, a gente pode ir também”.

B se referia ao canteiro que abriga a maior árvore da praça Roosevelt, tantas vezes escalada pelo grupo e continuamente ressignificada por eles.



Desenho feito por B sobre a praça Roosevelt.

Ainda refletindo a partir de ensinamentos de Gilles Brougère, para que haja brincadeira, é necessário colocarmos em destaque o papel da comunicação, ou seja, os parceiros que brincam precisam entrar em acordo e indicar que ato se trata de uma brincadeira. Os envolvidos podem trocar sinais que veiculem a mensagem de que “isso é uma brincadeira”. Este movimento pode ser implícito ou explícito, assim como pode ser

verbal ou não verbal. Ou seja, para que a brincadeira seja possível, é preciso que exista acordo e compreensão de determinados sinais por parte dos envolvidos, ela envolve decisões que constroem um universo lúdico (BROUGÈRE, 2010, pp.105-106).

“Agora vai”, “Au, au, au!”,

a brincadeira começa quando a pequena M observa o comportamento e o som dos cachorros-crianças que são perseguidos pela babá Fabi; ela sabe que precisa fugir, correr, sem que ninguém tenha lido, já B inicia a corrida e mobiliza as crianças maiores através da palavra de disparo.

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (BROUGÈRE, 2010, p.106).

A brincadeira exige regras que podem supor acordos coletivos sobre os papéis sociais desempenhados pelos participantes e os seus atos, permitindo que outras situações sejam criadas, esgarçando, de maneira flexível, os limites da realidade. A brincadeira possibilita que a criança experimente novos comportamentos, ela é incerta e também aleatória, mas a coerção externa pode ameaçar a sua destruição. A coerção externa pode vir dos adultos, ao tentarem impedir ou enviesar demais a brincadeira, ou mesmo de outras crianças que queiram mudar as regras ou fazer parte do grupo que brinca. Proteger as regras da brincadeira, por parte de um grupo, é uma forma de criar solidariedade e coesão entre os seus membros. É interessante observar a dinâmica do grupo dos meus interlocutores: brinca-se com quem já conhece as brincadeiras e topa inovar, brinca-se com aqueles que sabem dividir o espaço, é mais fácil brincar com os já conhecidos, que conseguem desenvolver em conjunto as regras dos jogos e brincadeiras. Dificilmente este grupo de crianças da República abre as suas portas para novos membros, muitas vezes, ao estarem em outro ambiente coletivo, como o parque Augusta, se sentem acudados por outros grupos

de crianças, muitas vezes mais velhas, que também estão em situação de proteção daquilo que consideram “o seu espaço” e as suas brincadeiras. A brincadeira também, arrisco dizer, é uma forma de constituir grupos,⁴⁸ regras e coletividades específicas. As crianças que fazem parte do grupo de interlocutores desta pesquisa, e que chegam posteriormente na praça Roosevelt, começam a participar das brincadeiras que estão sendo travadas no momento sem ao menos dizer “oi” e cumprimentar as crianças que brincam, pois já conhecem as regras, já se sentem pertencentes ao grupo e já conhecem bem o espaço em que elas se desenvolvem.

Também é interessante notar que ao longo das brincadeiras travadas por meus interlocutores, há sempre uma figura que delimita melhor e com mais legitimidade sobre qual brincadeira as crianças deverão se debruçar, e faz questão de lembrar as regras das brincadeiras e jogos e administrar conflitos que possam aparecer: essa figura é Lua, a garota mais velha do grupo, e muitas vezes, a única garota presente.

A cultura adulta e infantil absorve a mídia⁴⁹, mais detidamente a televisão, de maneira intensa, sendo parte das referências culturais que as crianças têm, influenciando a sua cultura lúdica⁵⁰, que não está fechada em si, mas dialoga com elementos externos⁵¹ que influenciam a brincadeira. O brinquedo está inserido na brincadeira através de uma série de envolvimento com a cultura lúdica disponível, ele é suporte para representações e histórias que podem ser retiradas de livros, filmes e desenhos animados (BROUGÈRE, 2010, p.55). Ou seja, a *cultura lúdica*, está imersa na cultura geral a qual a criança pertence, retirando elementos do repertório de imagens variadas que estão na mídia.

A televisão influencia na brincadeira, na medida em que as crianças incorporaram e se apoderaram dos temas dentro da estrutura das brincadeiras usuais, temas e imagens que muitas vezes são conhecidos por quase todas as crianças, criando-se uma linguagem

⁴⁸ Gilles Brougère aponta que as crianças que brincam juntas criam um tipo de grupo, aquilo que ele intitula de “comunidades de práticas lúdicas”, em que o repertório do que se brinca é compartilhado, característico do grupo, com elementos externos e internos, produzidos dentro da “comunidade”. A comunidade lúdica gera pertencimento (TIZUKO, 2018, p. 99).

⁴⁹ Manuel Sarmiento acredita que na contemporaneidade o imaginário infantil tem sofrido influência dos produtos culturais para a infância.

⁵⁰ O autor compreende como cultura lúdica as brincadeiras tradicionais, individuais e geracionais. Esta cultura também abarca um conjunto de objetos e brinquedos (BROUGÈRE, 2010, p.54).

⁵¹ A cultura lúdica não está inteiramente submissa à influência da televisão.

comum. Os conteúdos apreendidos diretamente pela televisão não são recebidos passivamente, mas reelaborados pelas crianças (BROUGÈRE, 2010, pp.56-66).

Indo ao encontro da reflexão em torno da presença da mídia nas brincadeiras, William Corsaro, desmembra alguns elementos que constituem aquilo que ele cunha como *culturas infantis*. Nelas, haveria “aspectos simbólicos” como representações, símbolos de crenças, preocupações e valores infantis, considerando como fonte primária a *mídia*, a literatura infantil e os valores míticos, mediadas pelos adultos nas rotinas infantis, e a “cultura material da infância” também é outro elemento da cultura infantil, considerada como vestuário, livros, brinquedos e as ferramentas artísticas (CORSARO, 2011, p.134).

Vale relatar alguns fragmentos coletados em campo que permitem observar elementos da cultura infantil das crianças da República. Minha interlocutora Ma me explica, ao me aproximar da brincadeira que ocorria perto de uma das entradas da praça

“ela é uma mini LOL, eu sou outra LOL, estamos procurando mais LOLs”.

LOLs são bonecas pequenas importadas pela empresa Candide, vendidas todas embaladas, ou seja, a criança, ao comprar, não sabe o que há dentro do pacote. As LOLs podem ter forma de meninas, bebês, meninos e animais. Todas essas LOL's são divididas em hierarquias: há as mais raras, ultra raras e as mais comuns, incentivando o colecionismo. As crianças estavam brincando de procurar umas às outras, no estilo pega-pega, mas utilizaram a imagem da boneca como personagem para poderem desenvolver a brincadeira.

Outro fragmento importante foi a brincadeira do *Serviços de Entrega da Kiki*, brincadeira que todas as garotas do grupo souberam muito bem como brincar, pois faz parte de uma cultura midiática veiculada pelo serviço de streaming Netflix.

“Anda, é daqui que pediram comida?”, “Só pode entrar por ali, coloca a sua bicicleta ali!”, “Serviço de entrega da L! Serviço de entrega da Lua”.

A brincadeira tinha como base o filme do Studio Ghibli, dirigido por Hayao Miyazaki, intitulado *Serviços de Entrega da Kiki* (1989), em que uma bruxinha usa a sua vassoura como meio de transporte para entregar encomendas de comidas na casa dos clientes. As crianças não estavam brincando de serem bruxas, e nem mesmo de estarem utilizando uma vassoura, mas valeram-se de seus patinetes e das suas bicicletas para entregarem folhas de árvore e brinquedos umas às outras, a fim de explorar e andar pela praça.

Os garotos optam por brincar mais de “serem” *Pokémons*⁵², ou seja, eles passam a agir como criaturas ficcionais que os seres humanos capturam e treinam para lutar entre si. Cada uma dessas criaturas têm um poder específico que caracteriza o seu golpe, ou seja, podem ser do tipo fada, gelo, fogo, terra etc. Ora as crianças brincam de serem as próprias criaturas, ora são os seus treinadores, seres humanos: há aqui uma necessidade de parceria entre os membros da brincadeira, a criatura *Pokémon* e os seus treinadores devem batalhar juntos para chegar à vitória, pois sem essa colaboração não é possível lutar, é uma brincadeira que se realiza em grupo. Muitas vezes, as crianças mais velhas optam por serem os treinadores, e colocam os menores para serem os seus *Pokémons*, mantendo certo controle sobre a brincadeira e os seus rumos, pois optam quando as crianças menores entram ou saem da brincadeira, ou seja, quando elas vivem e quando elas morrem.

(...) nesse sentido, as crianças, ao interagir com as instituições de veiculação e reprodução culturais traduzidas sob a forma de produtos e conteúdos culturais para a infância (SARMENTO, 2003;2004; 2008), apropriam-se desses produtos e conteúdo, reproduzindo-os de forma interpretativa (CORSARO, 2011) por meio de suas linguagens multimodais - verbais, gestuais, iconográficas, plásticas-, da imaginação, do jogo simbólico, do brincar as quais constituem ações fundacionais das culturas da infância. Especialmente nas culturas de pares, consideradas por Corsaro (2011, p.39) como “[...]produções coletivas, inovadoras e criativas”, elaboradas e partilhadas pelas crianças em suas interações com outras crianças, esses modos representacionais ganham sentido (REGO; NERY, 2020, p.5).

⁵² *Pokémon* é uma franquia de mídia, contendo jogos para videogame e desenhos animados, criada por Satoshi Tajiri em 1995.



Desenho feito por Pawmot sobre a Praça Roosevelt.

Perguntei se Pawmot queria desenhar, pois ele estava rondando a minha sacola que contém os materiais de desenho. Ele disse que “sim”. Perguntei a ele o que ele mais gostava na cidade, e então o desenho foi produzido. Eu disse “Olha só! O que está acontecendo aqui?” Pawmot

“Aqui eu tô aqui na praça brincando de Pokémon. Sou eu, o Pikachu e o Bulbassauo, os que mais gosto”.

As crianças são alvo cada vez maiores de um mundo de imagens e produtos voltados para essa faixa etária: viagens, festas, jogos, brinquedos, roupas, filmes e músicas, fazem circular valores e desejos que se infiltram como um projeto cultural, mas que jamais será absorvido de forma passiva pelas crianças. Vale ressaltar que um de meus interlocutores, ao escolher o nome pelo qual gostaria de ser chamado neste trabalho, optou pelo nome de um Pokémon chamado de “Pawmot”, pois é o personagem que ele mais gosta. Pawmot também quis demonstrar, em seu desenho referente ao que mais gosta de fazer e viver na cidade, a sua brincadeira favorita, evocando, mais uma vez, os personagens fictícios que ele tem mais

apreço. Para ele, a praça remete ao desenho Pokémon e às brincadeiras que são possíveis de serem desenvolvidas ali.

5.4.2 “Cuidado, menina!” As crianças da República e os *outsiders*.

“Cuidado! Cuidado com a rua! Não corre tanto! Para aí na frente”, alertou a mãe de Lua ao ver a garota correndo pelas calçadas paralelas à praça Roosevelt. Subitamente, uma mulher na faixa dos seus sessenta anos, com roupas rasgadas, sujeira no rosto e com um cigarro nas mãos, que estava sentada no chão da rua, bem perto da faixa de pedestres, segura o ombro de Lua e alerta “*cuidado, menina!*”. A garota olha para a mulher, nada diz, assim como a babá e a mãe da garota. A relação das crianças com essas figuras, os *outsiders* (aos olhos dos adultos) que permeiam todo o seu cotidiano, seja revirando o lixo, coletando materiais recicláveis, pedindo dinheiro, usando drogas, tendo comportamentos aleatórios, tais como gritar, bater no chão e nos postes, ou falar sozinho, é bastante pacífica, o que não significa que as crianças não fiquem assustadas e se escondam atrás dos adultos, na maior parte das vezes. Algumas vezes, ao serem abordadas com falas gentis, “*oi, menino bonito!*”, “*oi, criança, está brincando?*”, meus pequenos interlocutores se escondem atrás de mim, nada respondendo para estas figuras, mas voltando a brincar tranquilamente, dividindo o espaço com elas, após alguns questionamentos feitos aos adultos que as acompanham após o acontecimento. A presença de algumas dessas figuras que intitulo de *outsiders* é percebida pelos meus interlocutores, causando certo “medo”. Há a tentativa de proteção, por parte das babás, quando estas figuras se aproximam demais das crianças, gerando, desta forma, uma desconfiança por parte destas últimas, que acaba sendo dissolvida na maior parte das vezes, mas nem sempre. Ao caminhar pela rua da Consolação, Lua pergunta para a sua babá, ao apontar para uma pessoa em situação de rua que se alimentava no chão

“por que eles não estão trabalhando?”.

A babá responde que é porque eles não têm condição de trabalhar. Lua se sente satisfeita com a resposta e continua seguindo o seu caminho para o ed. Copan, mas não deixa de observar fixamente o movimento da mulher que se alimentava com as mãos.

Outro momento em que as crianças tiveram contato com *outsiders* se deu através da observação de uma “parada policial”.

“Será que a polícia vai bater na gente?”,

essa foi a fala de Lua ao verificar, na Rua Augusta, a caminho do parque, dois homens negros, jovens e com roupas rasgadas sendo revistados e parados pela polícia, que estava com uma viatura estacionada ao lado da calçada. O grupo de crianças e babás pararam para observar o que ocorria ali, com bastante medo e tensão. A relação das crianças com a própria Guarda Civil Metropolitana é cotidiana, pois a praça Roosevelt abriga carros da GCM que estão a todo o momento rondando a praça, entrando e saindo dela. Quando o carro da polícia passa, as crianças não se movimentam no sentido de fugir dele, não problematizando o fato de haver rotineiramente carros no seu espaço de brincar e correr. A polícia passa, na maior parte das vezes, despercebida, ela não é um tipo de ameaça para as crianças da República. É interessante notar a relação que as crianças têm com a polícia também em outros momentos: V escolhe fazer uma foto da GCM bem em frente ao seu local de moradia, desta forma, o policial não apenas posa, como sorri para a criança que faz a foto, uma bela demonstração de pacificidade na relação entre V, criança branca, e os policiais.



Fotografia feita por V em frente ao Ed. Copan.

Ao brincar livremente pela praça Roosevelt, andando de patinete sozinha, de um lado para o outro, Lua, que assistia a brincadeira que os meninos faziam, lutando como *Pokémons*, para o seu percurso e fica estática. Um homem gritava sozinho e exclamava palavrões em alto e bom som, parecia estar falando com alguém que ninguém conseguia enxergar. Lua juntou o seu corpo ao meu, e disse

“acho que esse homem tá...”,

e fez um movimento com os dedos perto da cabeça, indicando que o homem não estava em sã consciência. Ficou mais um tempo olhando o comportamento do homem, foi avisar os seus amigos para que ficassem longe, e depois voltou a brincar com o seu patinete. Estas figuras, com os seus comportamentos “desviantes” são percebidas e problematizadas pelas crianças, que buscam compreender os seus atos. Muitas vezes, as próprias crianças já estigmatizam estas figuras valendo-se das falas de suas cuidadoras, mas ainda buscam compreender mais a fundo quem são elas, o que querem dizer, agir ou representar, ora perguntando para os adultos, ora conversando com membros do seu grupo. Diferentemente dos adultos, que muitas

vezes adotam um caráter *blasé* em relação aos *outsiders*, ou então comportamentos de ódio e agressividade, as crianças questionam, ao seu modo, quem são essas pessoas, o porquê estão desta forma, e quais são as suas intenções.

É importante que sejam destacados e reforçados alguns pontos em relação aos *outsiders* presentes na praça Roosevelt: são majoritariamente corpos negros masculinos e relativamente jovens, na faixa dos trinta a quarenta anos de idade, aproximadamente. Estas figuras não são os únicos corpos negros presentes na praça Roosevelt, pois há crianças e adolescentes negros que saem das escolas públicas localizadas no contorno da praça, como a EMEI Patrícia Galvão e a Escola Estadual Caetano de Campos, e cruzam este espaço, não se fixando nele. A GCM faz um trabalho intenso, posicionando viaturas e muitos homens na praça nos momentos de saída dos alunos destas escolas. Enquanto os corpos negros adultos de *outsiders* conseguem, de certa forma, permanecer na praça, mesmo realizando comportamentos aleatórios, e até mesmo agressivos em relação às pessoas ali presentes, as crianças negras não se fixam, mas transitam e cortam o concreto com os seus passos para fora da Roosevelt. É interessante notar que quando uma criança negra brinca na praça, ela geralmente está sozinha, não em grupo. Esta situação nos faz refletir e questionar mais uma vez sobre o direito à cidade: quais grupos de crianças têm direito, de fato, de brincar e ocupar a praça Roosevelt? Definitivamente este direito não contempla toda a diversidade de crianças que habitam e circulam pelo centro da cidade. Por que, por mais que existam muito mais crianças não-brancas estudando nas escolas no entorno da praça, ainda é um grupo muito limitado de crianças, majoritariamente brancas e de classe média, que fazem uso da Roosevelt? Tais reflexões, nos trazem a necessidade de abrir espaço para uma discussão breve e introdutória em torno do conceito de cidadania, que é extremamente complexo e polissêmico e não pretendo esgotar aqui.

5.4.3 A cidade é para quem?

No Brasil, há duas legislações centrais que discutem a cidadania como um direito fundamental do ser humano, sendo elas a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A primeira delas, discute a cidadania como um dos princípios fundamentais que rege a República, e reforça a ideia da soberania e dignidade da pessoa humana, enquanto a segunda legislação traz o conceito de cidadania como um dos objetivos cruciais da educação que deve possibilitar o desenvolvimento da

pessoa e o preparo dela para o exercício da cidadania, assim, a cidadania deve ser um dos princípios e fins da LDB, cujo exercício se efetiva na participação da vida pública a partir da educação. Os princípios educacionais norteadores para o exercício da cidadania seriam a permanência na escola, igualdade de condições, liberdade de aprender e ensinar etc (MORUZZI, 2022, pp.17-18). Estas duas legislações compreendem como cidadão, em teoria, qualquer indivíduo que exerça a sua cidadania, entretanto, ao observarmos os contextos sociais e culturais de nossa sociedade, é possível observar corpos que não possuem esse direito à cidadania, um direito que seria supostamente neutro, universal e genérico, mas que ao longo da história, observamos, exclui mulheres, crianças, corpos negros, comunidades transsexuais e periféricas e todos aqueles que não correspondem ao padrão geral de cidadão.

Quando relacionamos essa discussão com o desenvolvimento das grandes cidades, podemos elencar um conjunto de problemas que estão associados às condições sociais de vida nos espaços urbanos, como habitação, mobilidade, educação, espaços de lazer, segurança, violências sociais e salubridade, assim, com o crescimento da população urbana, não houve a criação de condições iguais para todos que habitam as cidades, ou seja, o crescimento da população urbana, na verdade, aumentou as desigualdades sociais. Tais desigualdades, se expressam na organização da cidade e na estratificação social e espacial: há espaços urbanos protegidos, seguros e espaços urbanos degradados e desqualificados. E qual seria a relação entre as condições sociais de vida nos espaços urbanos e a cidadania? A desigualdade no acesso à cidade e o usufruto de condições de vida urbana caracterizam as restrições que se colocam nas cidades de concretização dos direitos sociais das crianças, como o direito à cidade (SARMENTO, 2018, p.233). O direito à cidade, pode ser compreendido, ancorando-se nas reflexões de Henri Lefebvre em *O Direito à Cidade* (1968), como o ato de pensar a cidade como direito daqueles que nela vivem, não se restringindo à habitação, mas ao direito de tempo e espaço livre nela e nos parques, praças, ruas, ao direito à circulação permanência e participação nos processos de produção dos espaços urbanos.

Sarmento (2018) caracteriza os fatores de restrição da cidadania da infância em seis dimensões: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade. A domesticação designa a identificação de atividades de uso livre pelas crianças no espaço público ter sido controlado pelos adultos, ou seja, as atividades de estar junto com os seus pares, brincar com a natureza e plantas, agora tem espaços circunscritos e específicos: os parques infantis, as empresas de lazer, as seções dos restaurantes reservadas às crianças etc. É possível observar aqui a censura da livre circulação

das crianças pelas ruas, limitando a sua autonomia e impondo pautas regulatórias de seus comportamentos pelos adultos, cujo pretexto é a proteção das crianças. A domesticação está ligada à institucionalização que ganha dois sentidos: a constituição da infância como fato social, e a inserção das crianças como a égide de instituições sociais voltadas para crianças, incrementando regras e os limites das ações das crianças no espaço, impossibilitando o exercício da cidadania na prática (SARMENTO 2018, pp.234 235).

As crianças, na cidade, acabam circulando entre instituições restritas, navegando entre “ilhas”, fragmentando a sua experiência no espaço urbano, limitando a sua experiência na vida urbana e as possibilidades que nela contém, cuja condição de insularização confina as crianças cada vez mais, criando um tipo de afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum (SARMENTO 2018, p.235).

O desenvolvimento das cidades seguiu a lógica de apropriação do espaço pelas classes dominantes, em que há espaços exclusivos e espaços de exclusão, e tais espaços, assim como a realidade urbana, sofrem transformações e são dinâmicos. As áreas centrais das grandes cidades, por muito tempo abandonadas pelas classes dominantes e deixadas para habitação de populações mais empobrecidas, vem sofrendo um movimento de requalificação, encarecendo as habitações e gerando um movimento de expulsão das populações para áreas periféricas, prova do processo de dualização do espaço social do espaço urbano. Esta dualização gera oportunidades desiguais às crianças, provocando restrição da cidadania, não havendo observação de seus direitos sociais, em que crianças periféricas mais sofrem e menos oportunidades de usufruto da experiência urbana têm (SARMENTO, 2018, p.236).

Dentre os fatores de restrição infantil na cidade, a limitação da autonomia de mobilidade tem como consequência o excesso de automobilização das ruas, desumanizando muitas ruas e avenidas, retirando pessoas idosas e crianças de circulação a pé, quer pelos riscos, quer pelas péssimas condições de conforto na circulação. Para que as cidades possam ser mais habitáveis para todos, a fim de que possam exercer sua cidadania, deve haver políticas públicas capazes de humanizar tais espaços (SARMENTO, 2008, p. 236).

Apesar dos fatores de restrição de direitos, acima enunciados, as cidades podem ser contextos de potencialização dos direitos das crianças. A cidade é um espaço de interações sociais, em que as crianças atribuem um valor simbólico, emocional e de significações íntimas aos lugares. Os objetos que a cidade dispõe dão origem a diferentes percepções infantis,

apropriando-se do espaço, fazendo o uso de corpo todo e garantindo a transformação espacial da cidade, exprimindo um modo de expressão cidadã. É na cidade que a experimentação infantil ganha forma, através de descobertas e transgressões dos limites impostos pelas formas de condicionamento e restrição da circulação (SARMENTO, 2018, p.237).

Sarmento (2018) nos ajuda a compreender, através de uma série de mecanismos, que as grandes cidades tanto incluem, como excluem as crianças, mas de quais crianças estamos falando especificamente aqui? Embora sobre um contexto específico, nesta pesquisa, observamos uma dinâmica da praça Roosevelt, em que a cidadania infantil é, de certa forma, exprimida pela presença das crianças da República naquela praça, através de enfrentamentos e encontro de brechas em um espaço adultocêntrico e relativamente violento, mas apesar disso, a cidadania verificada é restrita a um grupo bastante específico de crianças que pertencem a classe média urbana e não-negra. As crianças da República podem, de certa forma, através dos cuidados de suas babás, abrirem frentes de exploração no espaço público, explorando-o, experimentando-o, transformando-o e construindo-o. O centro da cidade de São Paulo, que vem passando por um processo de gentrificação e “requalificação urbana”, fragmenta a cidade em múltiplos espaços, cuja presença de crianças, que se dá em um número bastante restrito, subvertendo o mundo dos adultos, é também reservada a um tipo de “infância” específico, já que as infâncias também são afetadas pelas disparidades espaciais e desigualdades sociais, culturais e étnico-raciais. Esta breve discussão reforça a importância de compreender que as crianças são impactadas a partir de diferentes marcadores sociais, tais como: gênero, classe social, raça e local de moradia, e neste trabalho, as crianças da República têm marcadores precisos que lhes garantem o acesso, ainda que limitado, à cidade, em detrimento de outras infâncias urbanas.

6. EXPERIÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES: O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DA REPÚBLICA PELO CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Como as crianças da República compreendem e constroem seus espaços vividos pela cidade através de suas experiências *cotidianas*? Este capítulo busca responder a esta pergunta. O capítulo se inicia a partir de uma breve reflexão sobre o olhar para o cotidiano, pois é preciso um olhar disciplinado para compreender a multiplicidade de experiências que as crianças da República fazem em seu dia a dia pelas ruas do centro da Cidade de São Paulo. Posteriormente, nas seções seguintes, realizo uma discussão teórica sobre a definição do conceito de *cotidiano*, verificando que a teoria não vai ao encontro da experiência cotidiana infantil das crianças interlocutoras deste trabalho.

Aqui, também proponho reflexões sobre a *reprodução interpretativa*⁵³ que as crianças da República realizam em seu cotidiano pela cidade, além de trazer dados empíricos sobre os aprendizados que elas adquirem ao caminharem pelas ruas, praças, parques e outros espaços presentes no centro de São Paulo.

6.1 O EXERCÍCIO DE OLHAR O COTIDIANO NA CIDADE

A rotina do fazer cotidiano na cidade dificulta o olhar para os lugares, pois torna o espaço homogêneo, dado que os hábitos constroem a imagem de um local, dificultando, desta forma, que possamos percebê-lo e *estranhá-lo*. Ao caminhar pelas grandes cidades contemporâneas, automatizamos a percepção sobre ela. O nosso olhar para o cotidiano nas cidades está domesticado pela própria velocidade com que as ações ocorrem, assim é necessário que outro ritmo seja adotado para que os acontecimentos não transbordem de nossas retinas, mas para que consigamos vê-los melhor. A vida cotidiana nos espaços urbanos oferece àquele que os observa muitos estímulos, sejam eles visuais, táteis, olfativos e sonoros, gerando um olhar disperso que se movimenta a todo o momento dado o ritmo acelerado dos acontecimentos (URIARTE, 2013, pp.5-6).

Refletir concomitantemente sobre o cotidiano, o espaço e o olhar para ambos, exige que seja necessário o olhar *disciplinado* para dar conta de todas essas dimensões. O olhar disciplinado irá olhar mais a fundo, a fim de desentranhar significados que não estão visíveis.

⁵³ Conceito cunhado por William Corsaro (2011).

Para olhar disciplinarmente é necessário tempo, um processo lento que leva longos períodos e ocasiões. Olhar para a cidade e as suas relações cotidianas exige também que possamos senti-la, olhar com paixão para descobrir os seus segredos. Vale ressaltar que observar o cotidiano na cidade não se dá apenas de maneira fixa, mas também em movimento: seguindo as pessoas em movimento, buscando viver o espaço como elas o vivem, fazendo trajetos e abrindo-se para a possibilidade de surpresa em seus percursos (URIARTE, 2013, pp.7-10). Ao observar o cotidiano das crianças da República, caminhei com elas e com suas cuidadoras pelas ruas do centro da cidade, acompanhando, principalmente, as suas idas para a escola, para a academia de natação (ACM), para a praça Roosevelt, para o parque Augusta, para o Sesc 24 de Maio e para as suas casas. Ao percorrer estes caminhos com elas durante um ano, percebi certas regularidades e surpresas pelos caminhos: regularmente, determinados espaços da praça, das calçadas e das faixas de pedestres eram locais de brincadeira, quase sempre as mesmas: utilizar um único pé para subir nos muros da praça e pular deles, brincar de *chão e lava* nas faixas de segurança e pisos bicolores dos calçadões das ruas, e entrar rapidamente dentro dos bares, mas também, de se deparar e questionar sobre novas figuras e elementos que apareciam nestes locais: pombas mortas pelo chão, cheiros desagradáveis de urina pela rua, do cheiro do caminhão de lixo que passa, de sujeiras diferentes dispersas pelas calçadas, poças de água, novas interações, nem sempre agradáveis, de crianças mais velhas, e de pessoas em situação de rua. Sem a observação e participação em movimento, utilizando todo o corpo e órgãos dos sentidos, tais relações cotidianas das crianças com os elementos da cidade passariam despercebidas, pois são relações travadas com pessoas e o espaço que ocorrem ao longo da passagem, do movimento e do deslocamento por eles.

6.2 REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA: INTERPRETAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO URBANO

Refletir sobre “o olhar” para o cotidiano no espaço, nos traz a necessidade de mobilizar para a discussão o historiador francês Michel de Certeau. No primeiro tomo de *A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer*, (1994), Certeau volta a sua atenção para aquilo que ele intitula de “*artes de fazer*” das práticas ordinárias do ser humano comum, que procura tatear e criar uma nova lógica a partir das lógicas dominantes para o uso do espaço. O próprio ato de caminhar pela cidade é um modo de praticar o espaço e apropriar-se do traçado urbano que não estão previstos pelos planos urbanísticos, por exemplo, subvertendo imposições e

controles. “Praticar” o cotidiano é como organizar uma forma de “tática”, compreendida como formas de saber, ter conhecimentos práticos que dependem e variam de acordo com uma ocasião ou momento. Certeau crê em uma “liberdade gazeteira das práticas”, como formas de pequenas resistências, ou seja, não há consumo passivo dos “produtos recebidos”, mas uma criação, o desvio do uso dos produtos. Ou seja, as práticas culturais contemporâneas são analisadas através das artes de fazer anônimas, através de “caças não autorizadas”, em que o ser humano ordinário inventa o cotidiano, escapando da forma em que a sociedade busca organizar coisas e pessoas através de papéis sociais bem delimitados. Em síntese, as “artes de fazer” se dão através da invenção da vida cotidiana, em que os seres vão alterando e subvertendo objetos e códigos, e reapropriando-se dos espaços, que, segundo o autor, são “lugares praticados”, é animado por movimentos e ações que ocorrem nele.

(...) se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um local onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto as faz ser como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais. Assim Charlie Chaplin multiplica as possibilidades da sua brincadeira: faz outras coisas com a mesma coisa e ultrapassa os limites que as determinações do objeto fixavam para o seu uso. Da mesma forma, o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial (CERTEAU, 1994, p.178).

A prática do cotidiano ao longo do espaço urbano, por parte das crianças da República, é recheada de táticas que *subvertem* o seu uso, sua funcionalidade, criando novas formas de se apropriar dele, mudando a sua forma. Muretas deixam de separar dois espaços distintos, o espaço da praça e da rua, pois serve agora para andar em cima, ver a cidade do “alto”. Os estabelecimentos que permeiam a praça Roosevelt, cujas entradas não têm uma porta estruturada, são apenas uma extensão da rua, para as crianças, que entram e saem deles como se estivessem apenas mudando de calçada, o corrimão da praça Roosevelt não é objeto de apoio, mas utensílio de descida, de velocidade de locomoção, a calçada vira pista de corrida, e o próprio térreo de Edifício Copan se transforma em campo perfeito para esconde-esconde, onde as crianças procuram fugir de suas cuidadoras, se escondendo, ora

perto das portas de acesso aos blocos, ora atrás de caixas e móveis, quando estão disponíveis pelo corredor.

A partir da reflexão em torno da subversão cotidiana do uso do espaço urbano pelas crianças da República, é fundamental reconhecê-las como atores sociais legítimos que participam ativamente do mundo cotidiano, reproduzindo, interpretando e transformando o mundo social no qual estão inseridas, elas transformam o espaço ao longo da vida cotidiana, criam novas formas de utilizá-lo, dando novas *interpretações* a ele. William Corsaro (2011), dentro da perspectiva da sociologia das crianças⁵⁴, cunha o conceito de *reprodução interpretativa*, que busca trabalhar com a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a reprodução e mudança da sociedade. O termo “interpretativo” diz respeito aos aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade, ou seja, as crianças criam as suas próprias culturas quando se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas preocupações, não apenas internalizando a cultura adulta, mas promovendo mudanças culturais. A *reprodução interpretativa* coloca ênfase na participação infantil nas rotinas culturais, elemento essencial dessa reprodução. O hábito das rotinas dá às crianças segurança e a compreensão de pertencimento a um grupo social, e fornece para elas um quadro em que vários conhecimentos podem ser produzidos e interpretados. De acordo com a teoria da reprodução interpretativa, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo dos adultos, elas participam e produzem *cultura de pares* (CORSARO, 2011, pp. 32-36). As crianças, de acordo com Corsaro, desenvolvem a *cultura de pares* como tentativa de dar sentido e resistir ao mundo adulto, criando laços emocionais e sentimentos de segurança que tinham em sua família primeiramente, para com os seus pares. As crianças estão participando de duas culturas⁵⁵ que estão interligadas: a dos adultos e das crianças (CORSARO, op.cit, pp.38-40). Para Corsaro, “pares” significam o grupo de crianças que passam seu tempo juntas quase todos os dias de forma presencial, desta forma, o tempo e a forma em que as crianças passam da família para uma sociedade de pares varia ao longo do

⁵⁴ A *sociologia das crianças*, abordagem dentro dos trabalhos em sociologia da infância, tem como principal característica a busca pela compreensão da perspectiva das crianças, seus conhecimentos e experiências. Dentro desta chave de análise, as crianças são estudadas a partir de suas próprias perspectivas através de uma abordagem de cunho antropológico, encontrando em suas origens os estudos de Franz Boas e Margareth Mead, incluindo etnografias, anotações e observações participante que buscam discutir questões que dizem respeito às culturas de pares e culturas infantis. Dentro desta perspectiva, o sociólogo norte-americano William Corsaro busca compreender, desde a década de 1970, a interação entre as crianças e sua cultura infantil, tomando estas últimas como um grupo tribal que pode ser acessado através de pesquisas (TEBET, 2013, p.107).

⁵⁵ Apesar de ser frequentemente utilizado, o termo *cultura* é um conceito antropológico difícil de ser definido, tendo sofrido muitas variações ao longo do tempo, expressando uma grande gama de teorias sociais.

tempo e da cultura. A cultura de pares é coletiva, há performance pelos seus membros e é pública, ela pode ser assim definida “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais” (CORSARO, 2011, p.128).

As crianças da República, que mantêm contato regular e cotidiano entre si, compreendem o uso do espaço urbano dentro da lógica adulta e fazem outras interpretações coletivas, com os seus pares, sobre elas. A subversão cotidiana dos espaços da cidade faz parte da cultura de pares das crianças da República, ao interpretarem a cidade ao seu modo, e vão, através das “artes de fazer”, inventando a vida cotidiana urbana, subvertendo códigos e objetos. Estas interpretações, que se dão através do contato com o espaço, evocam elementos da mídia, mas não só: as crianças transformam as bicicletas do Itaú, presentes na praça Roosevelt, em princesas Narval, o espaço para pedestres presente na praça, é um ginásio em que batalhas Pokémon são travadas, a rampa de acesso ao térreo da praça torna-se escorregador para todos os membros do grupo, em síntese, as crianças da República tornam o espaço urbano um ambiente seguro e agradável para si mesmas, compartilhando esta nova interpretação, uso e significado espacial com todos os membros do grupo.

(...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, pp.31-32).

6.3 FISSURANDO A REPETIÇÃO DO COTIDIANO

O cotidiano pode ser compreendido como aquilo que acontece, que se repete diariamente nas ações humanas. Delimitar as práticas cotidianas não é tarefa fácil, Michel de Certeau (1994) aponta que essas práticas estão dependentes de um grande conjunto de difícil delimitação. O cotidiano pode ser compreendido como aquele que abarca os aspectos *práticos* da vida cotidiana, como também a sua *ideia*, ou seja, a concepção de que a repetição é

intrínseca à condição humana, submetendo todos os indivíduos e lhes garantindo contato com o mundo.

O cotidiano é o dia a dia que passa, sem que as coisas pareçam passar. Ele manifesta-se como um campo de rituais que preservam a continuidade do vivido, que acomodam as contradições entre passado e presente e que fixam eventos, transformando-os de estruturas diacrônicas para sincrônicas. Através da rotina e na convivência com os outros, o indivíduo experimenta e aprende os costumes e os valores do seu espaço e do seu tempo. Cada indivíduo adulto elabora uma maneira própria de decidir sobre o seu cotidiano, mas ele também tem em si os costumes, as normas, as relações de interdependência com as outras gerações e as condições dadas pelo coletivo (GOMES, 2008, pp.176- 182).

A vida cotidiana não pode ser reduzida ao exercício de coações que estão fora da origem do social, o dormir e o comer, por exemplo, ela é também os modos de fazer, rituais, rotinas que não são impostas por nenhuma ordem biológica. A repetição das formas de viver a vida é mais simples, evita-se recomeçar todas as manhãs do zero, apoiamo-nos naquilo que outras pessoas já fizeram, pois, as rotinas também podem ser transmitidas. O cotidiano pode ser tomado como suporte inevitável da vida social que constroi um universo habitável, permitindo-nos familiarizarmos com as coisas. Entretanto, é de suma importância compreender que o cotidiano muda com o tempo, com a cultura, ele não se trata de uma repetição secular. Ele muda com os objetos, com os modos de vida, com as relações sociais etc. Qualquer entrada em um novo local ou grupo requer aprendizagem por observação, imitação, sem nos darmos conta disso, aprendemos as maneiras de fazer, interagir e organizar a vida, e também criamos as nossas próprias, as que nos servem mais. As práticas cotidianas costumam vir juntas de conhecimentos e valores (BROUGÈRE, 2012, pp.11-23).

Percebemos que à medida em que a criança precisa entrar na vida cotidiana, aprender a usar os artefatos culturais, compreender as regras, os valores, os costumes, as linguagens, e os contextos, ela passa a atuar sobre a cultura adulta, dialogando com ela, mas agindo na vida cotidiana muito além do que foi determinado pelos adultos. As crianças percebem, interpretam e dão significados diversos às relações que percorrem as maneiras de fazer a vida diária. São olhares distintos dos olhares dos adultos que resultam em pensamentos diversos (GOMES, 2008, pp.176- 182).

As crianças da República criam *fissuras* dentro da repetição cotidiana, elas recriam e inventam o cotidiano de forma diferente, atualizam formas de andar, subir e descer dos muros,

criam novas e diferentes interações com o espaço, com as pessoas, e com os animais. A cidade também oferece um conjunto de acontecimentos, presença de pessoas e dinâmicas que são sempre distintos, estão sempre em movimento e podem ser imprevisíveis, proporcionando, às crianças, um cotidiano que dificilmente é o mesmo.



Fotografia feita por B na Praça Roosevelt. Crianças ensinando M a subir mais alto na rampa.

6.4 OS SABERES COTIDIANOS DAS CRIANÇAS DA REPÚBLICA

É possível aprender com a vida cotidiana? Os saberes cotidianos, ou “saberes implícitos”, como são chamados, não são completamente negados como saberes, mas também não são totalmente reconhecidos como tais. Isso se deve ao fato de que, culturalmente, compreendemos o ato de aprender como voluntário, ocorrido dentro de um contexto específico, cujos sujeitos estariam empenhados em uma atividade constante. Fora deste contexto, a aprendizagem aparece mais aleatória e saberes menos reconhecidos, havendo uma “hierarquização dos saberes”, em que acreditamos que há instituições mais ou menos habilitadas para a transmissão de saber (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p.2). Reconhecer as aprendizagens realizadas em todos os âmbitos e práticas sociais nos convida a lançar outro olhar para o cotidiano! Reconhecer que existem aprendizagens no cotidiano, e que tais

aprendizagens também são saberes válidos, implica pensar no saber não como aquele que existe em si mesmo, mas que ele se encontra ligado às atividades dos sujeitos em diversos contextos. As aprendizagens da vida cotidiana não são estruturalmente ordinárias, elas vão se transformando com o tempo, vamos aprendendo a lidar com elas, vamos tornando banal o anteriormente desconhecido, nos possibilitando construir rotinas que nos permitem aceitar e lidar melhor as dificuldades que possamos encontrar no mundo (BROUGÈRE; ULMANN, op.cit., p.3).

Quebrando com a hierarquia dos saberes, compreendi e reconheci com as crianças uma série de aprendizados realizados por elas ao longo de suas vidas cotidianas pelas ruas da cidade de São Paulo. Elas aprendem regras do mundo adulto de como se relacionar com os elementos da cidade em que as cercam: sabem o que indica o sinal vermelho, o sinal verde e o amarelo e como o seu corpo deve reagir a eles, sabem porque é necessário apertar o botão redondo que se encontra no poste próximo da faixa de pedestres, o que estas listras brancas significam e onde se posicionar em relação a elas, em que locais é possível andar no meio da rua, e em que local isso não é possível, sabem como se relacionar com as elementos expostos no chão pelos vendedores de rua, quais são os locais em que elas podem correr e em quais devem andar devagar: na Rua da Consolação não é preferível que corram, pois compreendem o excesso de carros em alta velocidade, mas na rua privativa do Ed. Copan, ou mesmo nas ruas que cercam a praça Roosevelt, elas sabem que podem correr sem grandes riscos de serem feridas por automóveis. Muitas vezes Lua diz a Pawmot

“vem pra cá, menino”, ao dirigir o colega para cima da calçada, ou então, diz a V

“quer ser atropelado, menino?”.

Lua e M sabem que o botão presente no poste deveria funcionar, a fim de permitir que os pedestres possam passar na faixa de segurança, porém, no centro da cidade de São Paulo, tais botões não funcionam.



Fotografia feita por mim em frente ao Ed. Copan. Lua e L esperam o sinal para pedestres ficar verde.

Ao utilizar o SESC 24 de Maio, ato que ocorre pelo menos uma vez por semana, as crianças compreendem que ele é dividido em andares, e que para acessá-los podem utilizar o elevador ou as rampas. As rampas são sempre as mais interessantes para eles, pois é possível correr por elas, mas as babás optam sempre pelo uso do elevador. O ato de apertar o botão e segurar a porta, para que as pessoas entrem no elevador, é ato corriqueiro e bem executado por Lua, L e M. O espaço de brincar do SESC é de uso livre, e é sempre a escolha que as babás fazem quando o dia está chuvoso ou querem um lugar “mais tranquilo”, e de certa forma, mais controlado, sem a imprevisibilidade das praças e parques da cidade. O espaço de brincar conta com pufes, latas, cartões coloridos de madeira, um escorregador de madeira, bolas, tecidos, materiais de culinária, tais como colheres, tábuas e potes. Ali as crianças compreendem que os materiais são para elas brincarem livremente, mas que elas não podem sair dali levando nenhum material que pertence à brinquedoteca. Além disso, compreendem que o local é de uso de outras crianças, não apenas aquelas que fazem parte de seu grupo, e

que devem. Curioso notar que as crianças interlocutoras desta pesquisa evitam brincar com outras crianças que dividem o espaço, muitas vezes disputando materiais que são de interesse comum. O lazer, como prática cotidiana, também supõe certas aprendizagens, pois para poder se entregar ao lazer, precisamos dominar alguns elementos para praticá-lo, ou dos conhecimentos a eles associados. Muitas vezes essas aprendizagens não se encontram em currículos estruturados dentro de escolas e outras instituições, e também podem ser consideradas aprendizagens aleatórias, incidentais, implícitas e que poucas vezes procuradas por si mesmas (BROUGÈRE, 2012, pp. 127-133). O uso dos brinquedos da brinquedoteca do SESC já é de conhecimento de todos do grupo: sabem por onde entram e sobem para acessar o escorregador, mesmo que se experimente outras formas e meio de fazê-lo, compreendem que para usar o espaço é necessário tirar os calçados e não é possível alimentar-se ali dentro. Além disso, o escorregador é acoplado com áreas que permitem que bolinhas sejam ali depositadas, movimento aprendido por M e V, os menores do grupo, ao observarem como os mais velhos fazem. Aprender a fazer, aprender a usar não significa que não exista possibilidade para invenções, subversões de regras ou inovações!

Vale à pena frisar que as crianças têm o conhecimento bastante refinado sobre os locais em que é possível brincar tranquilamente, ou não, dentro do SESC, e qual é a forma de brincar em cada um deles: no último andar, onde há um espelho d'água, um vão livre e a cafeteria, as crianças e suas babás recebem sermões dos seguranças que ali estão, pois, as crianças não podem correr livremente pelo vão, exceto dentro do espelho d'água, que é liberado. Mesmo sabendo da proibição, as crianças o fazem, levando, posteriormente, bronca de suas cuidadoras, há a tentativa de quebra de regras.



Fotografia feita por mim. V, Lua e B brincando com o espelho d'água no SESC 24 de maio.

Em outros ambientes, tal como a Praça Roosevelt, frequentada mais de uma vez por semana, as crianças aprendem entre pares como escalar as árvores, onde colocar o pé para melhor se equilibrar, como escalar a rampa principal e quais as técnicas e modos de descer dela, como melhor se equilibrar para andar de patins, quais são os limites da praça e onde não é tão interessante ir, como subir nas bicicletas do Itaú e de que forma devem se relacionar com as pessoas em situação de rua que lá se encontram. Por mais que os adultos busquem ensinar como utilizar tais espaços, as crianças criam suas próprias formas de se apropriar e interagir com eles. Um exemplo significativo disso, é a coleta de amoras, momento cotidiano desfrutado entre as crianças e as babás. Mônica aponta *“não sobe tão alto e nem com os dois pés no mesmo lugar, Lua, porque você vai perder o equilíbrio e pode cair, porque este ferro está velho”*. Lua não só sobe com os dois pés, como encontra uma forma de se manter no alto e conseguir coletar a fruta, ensinando a V e B o modo de fazer.



Fotografia feita por mim na Praça Roosevelt.

No momento de feedback das fotos, realizado na praça, em abril de 2024, Pawmot escolheu a fotografia acima, que dialoga diretamente com as formas de fazer, com os aprendizados coletivos do grupo. Comentei com ele “Você se lembra desse dia? É esta fotografia que você quer levar para a sua casa?” Pawmot *“Sim!”* Continuo “Por quê?” Pawmot comenta

“Foi o dia das amoras, e tem todo mundo na foto, a gente tá conseguindo pegar as amoras.”

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE SÍNTESE E ENSINAMENTOS INFANTIS

Neste capítulo final, busco fazer um balanço e síntese de discussões fundamentais realizadas ao longo deste trabalho em torno de algumas pistas, ensinamentos e reflexões feitas pelas e com as crianças da República, através de suas falas e imagens sobre a sua relação cotidiana com o centro da cidade de São Paulo. Também retomo os objetivos principais desta pesquisa e suas perguntas norteadoras, considerando pontos que acredito ter alcançado, junto com as crianças, e dificuldades e desafios que encontrei ao longo de todo o percurso.

7.1 “*ELA É UMA MINI LOL, EU SOU OUTRA LOL...*” AFINAL, QUE CULTURA INFANTIL É ESSA?

Uma das perguntas norteadoras deste trabalho, cujo atravessamento se fez presente ao longo desta dissertação, diz respeito à cultura infantil. O que caracteriza a cultura infantil das crianças da República? Ao longo dos capítulos, as crianças, através das fotografias, desenhos e falas, deixaram rastros e reflexões sobre as suas vivências pela cidade, sua relação cotidiana com o espaço e as suas tentativas de quebrar e romper com as regras que o mundo adulto lhes apresenta, assim como deixaram rastros sobre a cultura produzida e reproduzida pelo grupo, que está intrinsecamente ligada ao seu cotidiano pelo centro da cidade de São Paulo. As discussões realizadas, até o momento, em torno do espaço e do cotidiano das crianças da República, permitem que possamos caracterizar a cultura produzida por essas crianças, refletindo e realizando inflexões a partir da teoria apresentada.

A tentativa de observar e compreender a especificidade da cultura infantil produzida pelas crianças da República teve como base a abordagem da *sociologia das crianças*, cuja característica principal foi a busca pela compreensão da própria perspectiva das crianças em relação às suas experiências e interações. As crianças são afetadas pelas culturas que integram, mas tem papel inovador dentro delas, a fim de dar sentido ao mundo adulto. É necessário explicitar, que neste trabalho feito com as crianças da República, tomo *cultura*

*infantil*⁵⁶ como categoria de análise sociológica⁵⁷, ou seja, o conceito de cultura infantil deve ser utilizado, neste caso, no singular, dado que é compreendido como um instrumento teórico que possibilita observar a realidade social do grupo das crianças da República, grupo este que compartilha de elementos em comum. Quando passo a observar, no interior do grupo dos meus interlocutores, a cultura que é produzida e reproduzida por eles, dentro de um ambiente sociocultural específico, identifico os elementos específicos que fazem parte desta cultura; elementos simbólicos e materiais, que diferem de outros grupos infantis e que fazem o grupo das crianças da República, um grupo peculiar.

É interessante notar que, ainda que todas as crianças se situem dentro de uma categoria geracional - a infância - que pode colocá-las em experiências comuns, há uma série de outras variáveis sociais, tais como classe, gênero, etnia, raça e lugar geográfico, por exemplo, nos levando a conclusão de que *não* há homogeneidade alguma, e é justamente a não homogeneidade de experiências, vivências, brincadeiras que foi investigada aqui. A infância pode ser considerada “una” porque a condição geracional coloca a criança em experiências comuns, mas a infância também é plural, pois há variáveis sociais e culturais que produzem experiências distintas entre si.

As crianças da República, compartilham o fato de serem majoritariamente brancas, terem o serviço de suas babás, que lhes permite brincar livremente em espaços pensados para o uso adulto, como a Praça Roosevelt e as ruas do bairro da República. Esse grupo de crianças interlocutoras desta pesquisa, também fazem parte de uma classe média urbana que tem o desejo do uso das ruas e dos equipamentos culturais da cidade pelos seus filhos, buscando um estilo de vida mais peatonal e mais próximo dos espaços públicos. Os responsáveis pelas crianças da República, ao conversarem comigo em relação ao centro da cidade, reforçam a

⁵⁶ Florestan Fernandes cunhou o termo “cultura infantil” no campo sociológico. Suas pesquisas desenvolvidas desde a década de 1940 são as pioneiras no Brasil a realizarem a mudança de uma perspectiva negativa sobre as crianças, reconhecendo-as como produtoras de cultura. Fernandes, ao compreender a criança como participante ativa na vida social, analisa a forma como se dá o processo de socialização delas. Em *As Trocinhas do Bom Retiro*, é possível perceber o modo como as crianças imigrantes aprendiam aspectos e elementos culturais de seus países de origem, sendo que tais aspectos apareciam nas cantigas que compartilhavam com seus pares. Fernandes compreende que o folclore brasileiro funcionava para as crianças como elemento de socialização, em que dados da cultura adulta compunham as cantigas e folguedos das crianças, mas antes de reproduzidos, interpretados por elas, ou seja, Fernandes compreende que há uma reinterpretação do mundo adulto por parte das crianças, em um movimento chamado de *cultura infantil*. De acordo com o autor, a cultura infantil e os processos socializadores que dela se desdobram são formas de aquisição das funções sociais por parte das crianças, não havendo imitação sobre o que as crianças observam dos adultos. Fernandes reconhece a cultura infantil como *categoria de análise social*, em que elementos relacionados ao gênero, raça e classe social também são colocados em pauta (ALONSO, 2021, pp.23-27).

⁵⁷ Aqui, compreendo o conceito de categoria sociológica como aquele que consiste num agrupamento específico de indivíduos, com base em indicadores comuns entre eles.

importância de seus filhos estarem em contato com a “*diversidade*” . O fruto do desejo de seus responsáveis, se materializa com a presença cotidiana das crianças na Praça Roosevelt, e a presença esporádica no Parque Augusta, fazendo esses trajetos a pé, saindo de suas casas até o destino.

Dentre os elementos que compõem a cultura de pares das crianças da República, os aspectos simbólicos, crenças e valores infantis, têm como fonte primária a mídia: desenhos infantis (brincam de ser *Pokémons*, brincam de ser *LOLs*, brincam de ser a Kiki, garotinha que entrega comida na filme *Serviço de Entrega da Kiki* e também brincam de ser cachorrinhos da *Patrulha Canina* etc.) permeiam as brincadeiras de faz de conta e o conteúdo de suas conversas, organizando as brincadeiras. A cultura material é substituída pela relação com os próprios equipamentos urbanos: as crianças da República não brincam com brinquedos estruturados, quando estão pelas ruas do centro, raramente levam brinquedos ou algo similar, exceto quando usam bicicletas e patinetes, aproveitando o chão liso de concreto que a praça Roosevelt oferece, ou o asfalto gasto das ruas do centro. Patinetes e bicicletas contribuem para interações menores entre os pares, que preferem brincar sozinhos de andar e explorar a praça fazendo o uso de rodinhas. Há aqui, certa autonomia frente às regras dos adultos que esse grupo de crianças goza, pois o espaço em que elas utilizam para as suas brincadeiras têm como tutela suas babás, mas também a guarda civil metropolitana, transformando as ruas perigosas, e a presença dos outsiders, menos incômodas.

Quando estão na praça, as crianças brincam muito mais de brincadeiras que não requerem brinquedos estruturados, como o pega-pega e o esconde-esconde, a brincadeira de corrida e as brincadeiras fantasiosas que transformam os objetos presentes na praça em outra coisa, ora animais, ora personagens dos desenhos animados. As crianças da República preocupam-se umas com as outras, protegem suas brincadeiras de crianças desconhecidas, sentem e sabem que compõem um grupo coeso. Elas têm uma grande mediadora de situações e brigas, que é Lua, a garota mais velha da turma, pois é ela que dita o que cabe dentro das regras das brincadeiras ou não, ela que verifica se os brinquedos estão sendo bem cuidados e compartilhados entre todos e decide quais brincadeiras serão iniciadas e qual é o momento de elas acabarem.

As respostas que as crianças dão ao mundo adulto, as perturbações e incertezas que lhes são geradas, podem ser resolvidas através de seus mundos imaginários que são criados e compartilhados com os amigos, contendo regras que podem definir e redefinir

comportamentos, refinando e expandindo habilidades de comunicação (CORSARO, 2011, p. 175). Não seria destruído o graveto da árvore (literalmente e simbolicamente, com sua suposta função atribuída aos adultos) para se construir uma arma-de-soltar-bala com ele? Balas que o interlocutor V não pode comer, pois seus pais não deixam? V conseguiu resolver problemas de ordem prática que se colocam ao longo de sua vida familiar, ou seja, a proibição de certos alimentos, através da brincadeira lúdica.

Foi possível perceber que não é o brinquedo em si que determina a brincadeira da criança, mas a criança que determina a brincadeira e deixa o brinquedo ser ressignificado ao longo do processo de brincadeiras, ou seja, a brincadeira vai fabricando os seus objetos. A brincadeira das crianças, na praça Roosevelt, está muito vinculada e associada ao *espaço* da praça e àquilo que ela oferece. A priori, ali, nenhum brinquedo é produzido ou estruturado em sua dimensão funcional para crianças: rampas, canteiros, grades, árvores não têm uma dimensão funcional propriamente destinada ao universo infantil, mas majoritariamente aos adultos, seja como forma de passagem, de construção paisagística da praça e de proteção do espaço. Todas essas funções são transformadas e profanadas pelas crianças, que, dentro de uma dimensão simbólica, utilizam elementos de sua cultura para significarem as antigas funções deste espaço, transformando o não-brinquedo em brinquedo, cujo significado é compreendido e compartilhado por todos do grupo.

O próprio grupo consegue se autorregular, estabelecendo regras para as brincadeiras, na maior parte das vezes vindas de Lua, a fim de proteger o grupo de outras crianças, criando a sensação de solidariedade grupal. A brincadeira também, arrisco dizer, é uma forma de constituir e reforçar os vínculos dos grupos⁵⁸, construir regras e coletividades específicas. As crianças que fazem parte do grupo de interlocutores desta pesquisa, e que chegam posteriormente na praça Roosevelt, começam a participar das brincadeiras que estão sendo travadas no momento sem ao menos dizer “oi” e cumprimentar as crianças que brincam, pois já conhecem as regras, já se sentem pertencentes ao grupo e já conhecem bem o espaço em que elas se desenvolvem.

A busca pelo entendimento sobre a cultura de pares das crianças da República passa pela compreensão do que as crianças fazem sobre o *espaço* que ocupam, e sua relação com

⁵⁸ Gilles Brougère aponta que as crianças que brincam juntas criam um tipo de grupo, aquilo que ele intitula de “comunidades de práticas lúdicas”, em que o repertório do que se brinca é compartilhado, característico do grupo, com elementos externos e internos, produzidos dentro da “comunidade”. A comunidade lúdica gera pertencimento (TIZUKO, 2018, p. 99).

ele, ou seja, há uma especificidade nesta cultura. A cidade é o elemento essencial que é subvertido pelas crianças, é o palco de suas brincadeiras e interações. Interage-se com os pares, com os adultos, com os equipamentos urbanos, com pessoas desconhecidas, com os *outsiders* e com os animais. A interação leva o corpo a movimentar-se, e descobrir novas experimentações e descobertas que encantam.

Ao realizar certo afastamento das especificidades e minúcias da cultura de pares produzida pelas crianças da República, compreendo que é possível traçar certo privilégio que tal grupo desfruta: há, por parte da classe média urbana, o temor pela cidade e a busca pelo enclausuramento das crianças, inserindo cada vez mais esses corpos em atividades específicas para elas, entretanto, o grupo de interlocutores aqui estudado anda na contramão deste processo. Meus interlocutores são crianças que se sentem à vontade para criar suas brincadeiras e investigar dentro de um ambiente heterogêneo como a praça Roosevelt, não são incomodados pela base móvel da GCM, inclusive, as crianças comentaram que já foi possível pegar “carona” no carro da polícia.

Por que não há tantos outros grupos de crianças nesta praça, como ocorre com os grupos variados dos adultos? Onde estariam os outros grupos de crianças? Raramente encontro crianças negras brincando na praça, e quando elas aparecem, estão brincando sozinhas, não em grupo. A maior parte dos corpos negros infantis que aparecem neste ambiente, estão cruzando a praça em horários de saída das escolas que estão inseridas em volta da praça. O direito à cidade, pode ser compreendido, ancorando-se nas reflexões de Henri Lefebvre em *O Direito à Cidade* (1968), como o ato de pensar a cidade como direito daqueles que nela vivem, não se restringindo à habitação, mas ao direito de tempo e espaço livre nela e nos parques, praças, ruas, ao direito à circulação permanência e participação nos processos de produção dos espaços urbanos. A partir desta reflexão de Lefebvre, percebe-se que as crianças da República, com a presença de suas cuidadoras, fissuram a dureza do concreto da Roosevelt, criam para si um lugar de afeto e pertencimento. Apesar disso, a praça Roosevelt é um espaço racializado, em que relações específicas e diferentes são travadas com crianças negras e brancas: enquanto as primeiras estão majoritariamente de passagem, sem formar um grupo que permanece na praça, as últimas permanecem neste espaço em um grupo coeso.

7.2 “MAS A MENOS COISA NA PRAÇA ROOSEVELT, É QUANDO EU SAIO DA NATAÇÃO CHATEADO”. A RELAÇÃO DO CENTRO DE SÃO PAULO COM O UNIVERSO LÚDICO DAS CRIANÇAS DA REPÚBLICA

Outras perguntas norteadoras, que serviram de fio condutor para este trabalho, cujo objetivo foi buscar respostas ao longo da trajetória desta pesquisa, foi compreender para *quais locais* vão as crianças da República e como interagem com o *espaço* que frequentam *cotidianamente*. Um dos locais do centro da cidade mais frequentado pelo grupo de crianças da República, é a praça Roosevelt, que não é, aos olhos adultos, considerado um espaço ideal para o convívio, sociabilidade e lazer, e não é visto da mesma forma pelas crianças. As crianças subvertem ressignificam a quantidade de concreto presente na praça, os equipamentos urbanos, sejam eles corrimões, o chão de concreto, a entrada para o estacionamento subterrâneo, etc. viram animais, brinquedos ou partes de uma brincadeira maior que eles podem desenvolver neste espaço, utilizando o aparelho de ginástica de idosos, imitando os adultos fazerem exercícios, além de escalá-los, ou simplesmente correndo livremente pelo imenso tapete de concreto liso que também serve de lousa para desenho com giz que desenha uma série de flores.

A praça Roosevelt é permeada por vários grupos sociais e culturais e de várias idades que compartilham o mesmo espaço. As crianças compreendem onde fica cada grupo e o que eles costumam fazer dentro destes espaços. Elas não são destratadas pelos grupos com quem dividem a praça, exceto pelo susto despropositado que os *outsiders* lhes dão ao querer interagir através de alguma conversa ou comentário sobre as suas brincadeiras. Ao mesmo tempo que não são afrontadas por adultos e nem por outras crianças, elas também não causam constrangimento a ninguém, fazendo mais amigos caninos do que humanos.

Já o Parque Augusta é a opção preferida das cuidadoras, justamente por ser um local em que crianças ficam mais restritas à “área infantil” com brinquedos coloridos, casinhas, balanços e gira-gira. Este Parque também conta com maior segurança, guardas, muros e um controle maior de “quem entra” nele, mantendo as pessoas em situação de rua para fora das fronteiras do parque, que é cercado por grades. As crianças da República não fazem uso de brinquedos estruturados do Parque por alguns motivos: eles são disputados por crianças grandes. Além da disputa por espaços, há um maior controle, seja por parte dos guardas do parque, ou de outros adultos em relação às brincadeiras das crianças, inibindo as suas

criações. Quanto mais aberto o espaço, menos controlado e mais plural, maior é o número de brincadeiras que as crianças podem fazer de maneira menos rígida e mais livre.

Como analisado ao longo desta pesquisa, as crianças das camadas médias têm sido cada vez mais apartadas das ruas das cidades, sendo institucionalizadas, destinadas ao espaço privado e doméstico, espaço controlado e sem grandes imprevisibilidades. As crianças têm sido controladas em seu cotidiano, sendo impedidas de construir laços e constituírem a sua experiência cidadã. Vemos que este cenário não se adequa totalmente às crianças interlocutoras de pesquisa por alguns motivos já enunciados. Assim, as crianças fazem uso da cidade cotidianamente, andam pelas ruas, experimentam e questionam os fluxos de pessoas, se encantam com as diferenças, com os carros, pessoas, plantas, animais, o caminhão impressiona pelo seu som, cheiro, e formato diferenciado. Os estímulos urbanos chegam nos corpos e no olhar das crianças, eles não reagem de maneira totalmente *blasé*. Os desenhos feitos pelas crianças da República nos fazem pensar que elas constroem novas narrativas sobre as figuras urbanas, sejam elas pessoas ou seres inanimados, narrativas estas que expressam as suas reflexões sobre os habitantes da cidade e a sua presença pelas ruas. Por estes fatores, pode-se dizer que o cotidiano, nunca é o mesmo para as crianças da República, por mais que elas façam o mesmo trajeto e caminhem para os mesmos lugares todos os dias.

Apesar de algumas cuidadoras preferirem manter as crianças em casa ou em ambientes mais controlados, como o SESC 24 de Maio, essas crianças ainda caminham muito pelas ruas do centro para chegarem às suas casas ou escolas. No momento em que elas estão na Praça Roosevelt, se tornam menos controladas, mais autônomas, podendo criar novas brincadeiras, sendo então nestes espaços em que o adultocentrismo é rompido, pois de acordo com a professora Fúlvia Rosemberg, o adultocentrismo seria uma forma de colonização da criança por parte dos adultos, um mundo todo que é centrado na visão dos adultos, mas durante as brincadeiras livres a capacidade inventiva das crianças de criar escapam desta forma de opressão (ABRAMOVICZ; OLIVEIRA, 2010, p.49).

O espaço da Praça Roosevelt é gerado pelas relações que as crianças estabelecem com o seu grupo de pares através de suas práticas lúdicas, é o *espaço social*, engendrando tensões entre o espaço planejado e o espaço de fato vivido pelas crianças. A Roosevelt é percebida através de todos os órgãos dos sentidos das crianças, principalmente pelos seus corpos, pelo tato, pela visão, pelo olfato, a praça traz lembrança de compartilhamento, significa brincadeira, espaço de experiências vividas, relembra a amizade do grupo e o fato de

pertencer a ele. Vejamos a fala de B referente à Praça Roosevelt seguida do poema de Manoel de Barros.

“Gosto, na praça Roosevelt, de andar de patinete, mas a menos coisa na praça Roosevelt é quando eu saio da natação chateado, aí vou pra praça Roosevelt, aí todo mundo fica brincando e eu não, aí dá uma vontade de brincar, mas eu tô chateado”.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas. (BARROS, 2010, p.67)

O espaço da praça Roosevelt se qualifica, como é possível notar na fala de B. A praça fica legal e atrativa para B, se ele recebe atenção de seus pares, se brinca junto, do contrário, ela não é interessante, pois, como diz Manoel de Barros “a gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas”, assim, pode-se dizer que a praça não é apenas um espaço material, mas é embebida da atmosfera que cada relação que a criança trava.

7.3 O QUE MAIS AS CRIANÇAS DA REPÚBLICA NOS ENSINAM?

Para além das reflexões presentes nas seções acima, que respondem às perguntas norteadoras desta pesquisa, e que nos trazem a possibilidade da relação entre o cotidiano, o espaço e cultura infantil, elenco aqui outros ensinamentos relevantes que as crianças da República deixam evidente e que foram discutidos ao longo deste trabalho.

1. A cidade educa e é lugar de criança estar, viver e explorar.

A cidade costuma ser percebida e tomada como um espaço antieducativo, principalmente no que tange a questão de segurança e movimento incessante dos automóveis, assim o senso comum entende que a criança na cidade ou é perigosa, ou está em perigo, mas as experiências presentes mostram o contrário. Os saberes implícitos, a aprendizagem cotidiana ocorre sem que seja necessário criar propostas dirigidas ou ambientações complexas. A própria cidade, as ruas, seus equipamentos e fluxos permitem que as crianças aprendam como se relacionar com os elementos que a compõe: o sinal vermelho, o poste, a sarjeta, a rua, os carros, a mureta, as ruas propícias para correr, as ruas perigosas, etc. O lazer cotidiano na praça, nos parques e no SESC também supõe aprendizagens, exigem que elementos sejam devidamente dominados para a sua prática, ou seja, como escalar árvores, quais são boas para isso, onde colocar o pé, de qual lado subir, quais são os limites da praça e como interagir, ou não, com outras crianças. Ou seja, locais que são considerados perigosos e feitos majoritariamente para adultos, também são subvertidos, a partir de práticas infantis, e ressignificados, abrindo espaço para aprendizagens e pertencimento.

2. A câmera fotográfica serve para mais coisas do que só para fotografar e são ótimas para travar conversas com crianças. As fotografias legitimam as crianças como atores sociais.

Ler as imagens infantis junto com as crianças, foi ao encontro de não procurar aquilo que elas dizem, mas aquilo que elas nos dão a pensar, não analisar a imagem para se chegar a um lugar pré-fixado. Muitas fotografias feitas pelas crianças ficaram desfocadas, feitas por crianças em movimento, experimentando a câmera, mirando o olhar com os dedos, mãos e todo o corpo. A maior parte das fotos realizadas pelo grupo de interlocutores têm este aspecto: o aspecto do movimento, fotos borradas e disformes.

As fotografias e desenhos produzidos pelas crianças legitimam as suas ações como atores sociais dignos de direitos e de serem compreendidos em seus próprios termos, e isso também foi notório durante a pesquisa: as crianças se sentiam fazendo algo “sério” ao conversar sobre as suas imagens, e também disseram ser uma grande responsabilidade estar com uma câmera na mão. Algumas vezes Lua reforçava o motivo pelo qual as outras crianças do seu grupo estavam com a câmera na mão, e relembrava sobre o que se tratava a pesquisa.

As imagens auxiliam no registro daquilo que não necessariamente eu consegui observar em campo, ou através de perguntas para as crianças. Mais propriamente em relação às câmeras fotográficas, durante a produção das *pinholes* ou mesmo durante a oferta de tantas outras câmeras que ocorreram foram excelentes formas de aproximação das crianças, além de criação de afeto e vínculo, tanto ao longo do processo de ensinamento sobre como as máquinas funcionavam, como também no momento do feedback das fotografias para as crianças fotógrafas.

Ao longo do processo de construção das câmeras de lata, foi possível observar que, por mais que nas duas oficinas as crianças tenham deixado o filme “queimar”, ou seja, as fotografias foram veladas, o que foi possível observar foi um outro processo muito mais interessante: as latas serviram como um *brinquedo-olho*: aparentemente as crianças usavam, em movimento, a lata para poder desvendar novidades a sua volta, brincando de enxergar com ela, como se fosse um binóculo que ajuda a ver melhor a paisagem, ou o objeto, como se fosse um aparelho que permite um *movimento de caça* (FLUSSER, 2018, p.43). Havia, nas crianças, um prazer enorme em fotografar, mexer na lata, revelando novos ângulos e descobertas a cada movimento! As crianças, ao operarem a câmera, não buscavam surpreender alguma coisa ou alguém ao olharem para os orifícios da câmera, mas valem-se dela para pensar, experimentar, brincar, e ver melhor o mundo a sua volta, estabelecendo uma relação muito mais individual com o aparelho do que puramente social, pois neste contexto e com este aparelho, não estão pensando no produto que o aparelho irá gerar e como este produto será recebido. O *operador-criança*, ao utilizar uma câmera de lata age como o fotógrafo de Vilém Flusser, ele “manipula o aparelho, apalpa, olha para dentro e através dele a fim de sempre descobrir novas potencialidades. Seu interesse está concentrado no aparelho (...)” (FLUSSER, 2018 p.34).

3. Os desenhos são ferramentas excelentes para a reflexão infantil, construção de narrativas e experimentação de materiais

As crianças sentiram prazer ao desenhar, às vezes, elas não desenhavam para contar episódios, narrar, mas para experimentar os materiais, os papeis, decorar e enfeitar, ver o que acontecia naquele momento.

Os desenhos das crianças se mostraram recheados de crenças culturais, influência de cultura global, e partilha de significados criados coletivamente entre os pares: *Pokémons*

apareceram, brincadeiras de pega-pega na praça, assim como a árvore-navio, que só é compreendida pelos membros do grupo. Mas também, os desenhos se mostraram ferramentas interessantes para desencadear narrativas e reflexões, mesmo que elas tenham sido construídas no momento em que as crianças olhavam para as suas próprias produções. Enquanto desenham, as crianças estão fazendo reflexões, e mesmo que às vezes usem estereótipos, elas inovam usando-o como base, elas utilizam modelos próprios muitas vezes deslocados dos nossos próprios enquanto adultos. O que pude perceber é que as crianças mais novas estão mais descoladas da necessidade de representar, de utilizar estereótipos, seja na imagem fotográfica, seja no desenho. Os desenhos foram ferramentas que permitiram perceber a presença do “grupo” e dos principais brinquedos que as crianças mais interagem, seja na praça, seja no parque.

4. Existe um limite de coparticipação das crianças nos trabalhos científicos que merece ser melhor explorado ou até mesmo rompido.

Quando aponto que a presente investigação se fez *com* as crianças, quero dizer que esta pesquisa se deu através de um processo de coparticipação, buscando romper com o caráter majoritariamente adultocêntrico das pesquisas, ou seja, cujas propostas de pesquisa são apenas delimitadas pelo adulto que fala *sobre e pelas* crianças (GOBBI; FINCO, 2011, p.45). As fotografias que as crianças produziram foram produto de suas escolhas e vontades do que expressar e experimentar, fruto das reflexões que elas realizaram enquanto estavam produzindo tais atividades. As fotos de autoria infantil inseridas neste trabalho foram escolhidas com as crianças e discutidas em conjunto com elas, assim como os seus desenhos e os seus nomes fictícios. As fotografias, mais de cem, foram expostas em papel fotográfico em um dia ensolarado na Praça Roosevelt em 2024: ora organizadas no varal de barbante, ora organizada no chão, para que todas as crianças pudessem observar as imagens e comentar sobre elas, além de levá-las para as suas casas. Os nomes fictícios das crianças também foram escolhidos por elas, cuja necessidade foi fruto da proteção de dados pessoais contida nos Termo de Autorização de Imagem e Voz e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apesar desta enorme abertura oferecida à participação das crianças, é importante destacar que existe um jogo de forças e relações de poder que ocorre no processo da escrita etnográfica, justamente no momento em que o pesquisador organiza as suas experiências dentro de campo e as transporta para o papel. As crianças não me auxiliaram na produção da

organização do texto, e a escolha das imagens que eu mesma produzi, quase não contou com a participação delas. A escrita desta dissertação buscou ressaltar as falas das crianças e as imagens feitas por elas no corpo do texto, promovendo inflexões e diálogos entre os teóricos e as crianças, porém o texto ainda segue uma estrutura científica adultocêntrica. O desafio da quebra parcial desta estrutura é uma aprendizagem processual, ela leva tempo, se dá no contínuo trabalho de pesquisa com as crianças, e por isso, não se esgota nesta pesquisa.

5. A imprevisibilidade do trabalho com crianças, através do uso do procedimento etnográfico, é muito rico.

Ao longo do trabalho etnográfico, durante mais ou menos um ano e meio de pesquisa, encontrei inúmeros entraves para acompanhar as crianças em seus caminhos pela cidade: ora chovia, ora elas não saíam de casa, ora estavam doentes, ora as babás não iam trabalhar. Apesar da dificuldade, são em momentos de imprevisibilidade que descobertas podem ser feitas, abrindo uma nova chave de olhar para a pesquisa, ou novas relações sociais são travadas, possibilitando ver as crianças em outros contextos. Trabalhar com crianças é percorrer um caminho incerto, assim como fazer o uso da etnografia na e pela cidade, local em que o movimento e os acontecimentos não podem ser controlados.

Apesar das parcelas positivas que a imprevisibilidade me cedeu, encontrei dificuldades ao lidar com a mudança de cuidadoras. É bastante comum que algumas famílias mudem de cuidadoras, o que impacta na rotina do grupo de crianças como um todo, permitindo que apenas algumas crianças do grupo estejam nas ruas e na praça, gerando novas dinâmicas que nem sempre permitem observar o grupo atuando nas ruas, mas apenas uma criança sozinha ou uma dupla de irmãos. No final do ano de dois mil e vinte quatro, o grupo de crianças da República já não estava coeso e completo, o que levava os babás a acompanhar as crianças pela cidade de maneira mais isolada.

6. É possível que as crianças resistam, existam e ocupem espaços urbanos “sem fazer razão”.

O centro da cidade de São Paulo só tende a ganhar quando aqueles que circulam, fazem uso e vivem nela são indivíduos cuja variedade se faz presente no que tange aos seus corpos, etnias, idades, gêneros, tamanhos, formas de mobilidade e experiências. Uma cidade boa para as crianças, é uma cidade boa para todos, por isso é urgente que se substitua como parâmetro para a construção e manutenção das cidades o cidadão “médio” masculino, adulto e trabalhador pela criança! Mesmo afastadas das ações políticas diretas, pelo fato das crianças estarem interdadas, nas democracias, de serem agentes políticos ativos através do exercício do voto, ou de serem eleitas para órgãos representativos, as crianças têm opiniões, experiências, vivências e propostas para a vida nas cidades, elas aprendem com a vida urbana cotidiana, refletem sobre ela, criam possibilidades de existir nos espaços, fissuram barreiras físicas e simbólicas, se fazem presente em lugares que não são pensados para elas e nem com elas, elas existem e resistem, mesmo havendo uma série de obstáculos que limitam os seus direitos à cidade.

Infantil

O menino ia no mato

E a onça comeu ele.

Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino

E ele foi contar para a mãe.

A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que

o caminhão passou por dentro do seu corpo?

É que o caminhão só passou renteando meu corpo

E eu desviei depressa.

Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.

Eu não preciso de fazer razão.

(BARROS, 2015, p.103)

Há ainda um longo caminho para que as diferentes infâncias possam desfrutar das cidades, que crianças das diversas localidades, culturas, etnias, tamanhos, e cores possam garantir o seu direito à cidade, mas o que as crianças da República também nos ensinam e nos

enchem de entusiasmo é que, mesmo sem a autorização adulta, mesmo que não as vejamos, mesmo “sem fazer razão”, como aponta Manoel de Barros em *Infantil*, ou mais propriamente “sem fazer razão” dos adultos, elas irão burlar a adultização do espaço, seja ele qual for e onde for, elas recriarão e criarão suas culturas de pares, elas operarão com outras formas de ser, viver, experimentar e experienciar os espaços, enfim, elas existirão sempre!



Fotografia feita por Lua na praça Roosevelt. As crianças da República e suas cuidadoras.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete (org.). Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias.

São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 135-154.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

ALCÂNTARA, Maurício Fernandes. “Hipsterização” no centro de São Paulo: consumo, trabalho e produção da cidade. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALONSO, Giovana. *Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

ALVES, Glória da Anunciação. “A Requalificação do Centro de São Paulo” *In Revista Estudos Avançados* n.25, fevereiro/2011, p.109-118.

AMADO, José. “Brinquedos populares: um patrimônio cultural da infância”. *In Infâncias Na Metrópole*. José Alfredo Debortoli, Maria de Fátima Martins e Sérgio Martins Orgs. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ABRAMOVICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. *A Sociologia da Infância no Brasil: uma área*

ARENHART, Deise. *Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade*. Zero a seis. | v.17, n.32. p.193-209 | Florianópolis | jul-dez 2015.

AUGÈ, Marc. *Não lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: papirus, 1994.

AZEVEDO, Giselle; TÂNGARI, Vera; FLANDES, Alain. “O Habitar das Infâncias na Cidade: territórios educativos como forma de resistência”. *In Desidades* número 28 . ano/año 8 . out/oct - dez/dic 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Culturas infantis: contribuições e reflexões*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.14, n.43, p.645-667, set. /dez. 2014.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: Nota Sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros*, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Manoel. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Manoel de Barros ; 1. ed. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2015

BECKER, Howard. “Outsiders” In: BECKER, H. *Outsiders – Estudo de Sociologia do Desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BORBA, Angela; LOPES, Jader Janer. “Alan Prout: novas formas de compreender a infância”. In *Cultura e Sociologia da Infância* org: Teresa Cristina Rego. 1 ed. – Curitiba [PR]: CRV, 2018.

BOTEGA, Giovana; MORUZZI, Andrea. *Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate*. RECC (2236-6377), Canoas, v. 28 n. 1, 01-18, Jul., 2023.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo, Editora 34, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 8ª ed. 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (orgs). *Aprender pela Vida Cotidiana*. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

CAIUBY NOVAES, Sylvia. *A Construção de Imagens na Pesquisa de Campo em Antropologia*. Iluminuras, vol. 13, n. 31. 2012.

CAIUBY NOVAES, Sylvia. “Corpo, Imagem e Memória.” In Mammi, Lorenzo e Schwarcz, Lilia: *8 X Fotografia*. Ed. Companhia das Letras. São Paulo, 2008.

CALLIARI, Mauro. *Espaço Público e urbanidade em São Paulo*. São Paulo: Bei Comunicações, 2016.

CARERI, Francesco. *Caminhar e Parar*. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

CARRIERI, André. *Professora, a câmera é o seu brinquedo!* 2014. Disponível em:

<https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/professora-a-camera-e-o-seu-brinquedo>

. Acesso em 31 de março de 2024.

CAVALCANTI, Emanuel. *Os Conceitos de Adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares*. Fronteiras: Revista de História, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215. jul. / dez. 2021, e-ISSN: 2175-0742.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Zahar, Rio de Janeiro, 2005.

CORSARO, William. *Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHRISTÉ, Bianca; LEITE, César. *Imagens de crianças: travessias do universo infantil*. Educação (Porto Alegre), v.38, n.2, p.272-279, maio-agosto. 2015.

CUNHA, Edgard. FERRAZ, Ana Lúcia. & HIKIJI, Rose. "O vídeo e o encontro etnográfico". In *Cadernos de Campo*. USP, v. 14-15, p. 287-298, 2007.

DANIELE, Filippo Valli. *A cultura e a gentrificação no centro de São Paulo: um olhar sobre um recorte do distrito da República*. Terra Livre, v. 1, n. 52, p. 565-607, jan.-jun./2019.

DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. "Imagens Contraditórias das Infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva". In *Infâncias Na Metrópole*. José Alfredo Debortoli, Maria de Fátima Martins e Sérgio Martins Orgs. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DODGE, Janine; MARTINS, Marilena. *A Ambivalência lúdica na vida das crianças*. In *Cidade, Gênero e Infância*. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2021.

DIDONET, Vital. “Da Criança Cidadã À Cidade com Crianças”. In *Cidade, Gênero e Infância*. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2021.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*; tradução Marina Appenzeller. - Campinas, SP : Papirus, 1993.

EVANS-PRITCHARD, Edward. *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 (1940).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. “Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso”. In *Educação e Fronteiras*, Dourados, v.5, n.13 p. 72-85, 2015.

FERRARA, Lucrécia. *Ver a cidade. Cidade, imagem, leitura*. São Paulo: Nobel, 1988.

FERNANDES, Florestan. *As Trocinhas do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*. Pro-Posições, v.15. n. I (43) Jan./ abr.2004.

FERREIRA, Jair. *Praça Roosevelt: possibilidades e limites de uso do espaço público*. Dissertação apresentada ao Depto. de Geografia da Universidade de São Paulo como exigência do Curso de Pós-graduação stricto sensu. Área de concentração: Geografia Humana. São Paulo, 2009.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma filosofia da fotografia*. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2018.

FONSECA, Cláudia. *Família, fofoca e honra - etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. *Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

GOBBI, Marcia. FINCO, Daniela. *Tod@as na foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano do assentamento Dom Tomás Balduino*. Trama Interdisciplinar – v.2 – n.2, 2011.

GOBBI, Marcia. *Desenhos e fotografias: marcas sociais da infância*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Editora UFPR

GOBBI, Marcia. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patricia (orgs.). *Por uma cultura da infância*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p.68-92.

GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura” *In A Interpretação Das Culturas*, Rio de Janeiro: LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GODOLPHIM, Nuno. *A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 1, n.2, p.161-185, jul/set. 1995.

GOMES, Lisandra Ogg. “O Cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas”. *In Pró-Posições*, v.19, n.3 (57) – set-dez, 2008.

GOMES, Ana Maria; GOUVEA, Maria Cristina. “A Criança e a Cidade: Entre sedução e perigo”. *In Infâncias Na Metrópole*. José Alfredo Debortoli, Maria de Fátima Martins e Sérgio Martins Orgs. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KAPP, Silke. *De Simmel ao cotidiano na metrópole pós-urbana*. Cad. Metrop., São Paulo, v. 13, n. 26, pp. 439-450, jul/dez 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. “Gilles Brougère: o brinquedo e a produção cultural infantil”. *In Cultura e Sociologia da Infância* org: Teresa Cristina Rego. 1 ed. – Curitiba [PR]: CRV, 2018.

LEFEBVRE, Henri. *A Produção do Espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La Production De L'espace*. 4a éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: fev. 2006.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre, 2012.

LEITE, Adriana; LEITE, César. *Imagens como Epígrafe: Imagens Lúdicas de Experiência Infantil*. *RevistAleph* - ISSN 1807-6211 Dezembro 2014 ANO XI - Número 22.

LEITE, Maria Cristina Stello. *Crianças na cidade: registros no processo de urbanização de São Paulo pelas fotografias de Vincenzo Pastore (1900-1910)*. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Trad. Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Rio de Janeiro, 2020.

MACHADO, Giancarlo; MACHADO, Nayara; TEIXEIRA, Mariana; DAVID, José Vitor. *Centrão de São Paulo: dinâmicas cidadinas numa velha centralidade*. *Ponto Urbe* 30 v.2, 2022.
MAGNANI, José Guilherme. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana* Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol 17, n. 49 – São Paulo, junho de 2002.

MAGNANI, José Guilherme. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAGNANI, José Guilherme; SPAGGIARI, Henrico et al. *Etnografias Urbanas: quando o campo é a cidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

MAGNANI, José Guilherme. *Etnografia como Prática e Experiência*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril, 1978 (1922).

MAUSS, Marcel. *Três Observações Sobre a Sociologia da Infância*. Pro-Posições, Campinas, v.21, n.3 (63), p.237-244., set./dez. 2010.

MARCILIO, Ana; MARCILIO, Maria. *Direito ao Brincar*. In *Cidade, Gênero e Infância*. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2021.

MARTINS JUNIOR, Carlos; OLIVEIRA NETO, Antônio; TRINCHERO, Héctor. *O Cotidiano e o Território*. Revista GeoPantanal • UFMS/AGB • Corumbá/MS • N. 22 • 171-183 • Jan./Jun. 2017.

MONGIN, Oliver. *A condição urbana: a cidade na era da globalização*. São Paulo: estação liberdade, 2009.

MORUZZI, Andrea. *A Pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância*. Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 2, p. 438-458, maio/ago. 2019. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993355>.

MORUZZI, Andrea. *O Feminismo como Pedagogia e Inflexões sobre a ideia de cidadania*. Revista Interações No. 61, PP. 4-28 (2022).

NERY, Patrícia; REGO, Teresa. *Culturas da infância: os modos como as crianças assistem e interagem com as séries de animação*. Educação em revista. Belo Horizonte, v.36, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de. *A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'*/ Tese de Doutorado. Fabiana de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2008. 170 f.

OLIVEIRA, Fabiana de. *O Lugar e o Tempo das Culturas Infantis Nas Pesquisas Brasileiras*. Revista Teias v.19, número 52, 2018.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; SILVA, Vanessa. Sentidos da Escola: o que dizem as crianças da cidade e da zona rural. In *Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação* / Maria Leticia Nascimento, Marcia Aparecida Gobbi organizadoras. São Paulo: FEUSP, 2017.

PEREIRA, Rita Marisa. SOUZA, Solange. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: *Infância e Produção Cultural*. Sonia Kramer, Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (orgs) – Campinas, SP: Papyrus, 1998.

QVORTRUP, Jens. *O pequena infância*. In: Anais da Conferência Internacional CHILDHOODS. Junho 29 - Julho 3. Oslo, 2005.

RECHENBERG, Fernanda. “Notas etnográficas sobre o retrato: repensando as práticas de documentação fotográfica em uma experiência de produção compartilhada das imagens”. Cadernos de Arte e Antropologia, Vol. 3, No 2 | -1, 9-22, 2014.

RESENDE, Viviane; MENDONÇA, Daniele. *População em situação de rua e políticas públicas: representações na Folha de São Paulo*. D.E.L.T.A., 35-4, (1-28): e2019350413, 2019.

SALLES, Leila Maria Ferreira. “Desvelando a Escola: o adolescente, o professor do aluno adolescente e a indisciplina na escola” In Leite, C; Chakur, C; Salles, L; Gallo, S *Educação, Psicologia e Contemporaneidade*. São Paulo, Cabral Editora Universitária, 2000.

SAMAIN, Etienne. As Imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In SAMAIN, Etienne (org) *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças, contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel. *Apresentação*. Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES Vitória, ES. a. 16, v. 21, n. 49. Jan/Jun 2019.

SARMENTO, Manuel. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. In: Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. V. 23.

SARMENTO, Manuel. “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas”. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel. *Infância e cidade: restrições e possibilidades*. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.

SCHIMID, Christian. *A Teoria da Reprodução do Espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional*. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, n. 32, pp.89-109, 2012.

SIMMEL, George. *As grandes cidades e a vida do espírito*. MANA 11(2):577-591, 2005.

STACCIOLI, Gianfranco. *As di-versões visíveis das imagens infantis*. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, maio/ago. 2011.

TEIXEIRA, Elisabeth Christiane. A “cultura infantil” na perspectiva de Florestan Fernandes – contribuições para a composição da Sociologia da Infância brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. São Carlos, 2014.

TONUCCI, Francesco. *O Direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade*. Revista práxis educacional. Vitória da conquista – Bahia, v.16, n.40, p.234-257, jul-set.2020.

URIARTE, Urpi Montoya. *Olhar a Cidade: Contribuições para a Etnografia dos Espaços Urbanos*. *Ponto Urbe* [Online], 13 | 2013, posto online no dia 31 dezembro 2013, consultado o 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pontourbe/774> ;DOI : 10.4000/pontourbe.774

INGOLD. Tim. *Chega de Etnografia: a educação da atenção como propósito da antropologia*. (2006)

WHYTE, William. *The Social Life os Small Urban Spaces*. Nova York: Project for public spaces 2001, 2012.