

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O ESPAÇO E A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS DE 0
A 4 ANOS QUE NÃO FREQUENTAM A
EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA DA
CONQUISTA**

Ana Lucia Castilhano de Araujo

São Carlos
2008

Ana Lucia Castilhanos de Araujo

O ESPAÇO E A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS QUE NÃO FREQUENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITORIA DA CONQUISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração em Metodologia de Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anete Abramowicz.

São Carlos
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A663ei

Araujo, Ana Lucia Castilhana de.

O espaço e a infância das crianças de 0 a 4 anos que não freqüentam a educação infantil em Vitória da Conquista / Ana Lucia Castilhana de Araujo-- São Carlos : UFSCar, 2008.

181 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação infantil. 2. Crianças. 3. Infância. 4. Crianças – Sociologia. 5. Espaço (filosofia). Título.


CDD: 372 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Anete Abramowicz



Profª Drª Livia Diana Rocha Magalhães



Profª Drª Margareth Brandini Park



Profª Drª Emília Freitas de Lima



Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre



Dedico este trabalho às crianças visitadas no percurso desta pesquisa, às famílias que me deixaram registrar um pouco de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e meu pai (*in memoriam*) em cujos braços aprendi a valorizar e perseguir o conhecimento como parte das interrogações e da alegria da minha vida.

Aos meus filhos, Gabriel, Jade e Lorenzo, cujo riso amenizava diariamente a carga do trabalho acadêmico solitário, e me lembrava que, apesar do meu isolamento na pesquisa, a vida prosseguia lá fora.

Ao meu marido Gabriel, pela dedicação sempre constante, consolo e alquimia.

Ao povo doce de São Carlos, formado por uma ótima mistura de descendentes de imigrantes, que nos receberam com gentileza, tornando nossa permanência nesta cidade uma experiência de amizade.

À UAC (Unidade de Atendimento à Criança) da UFSCar, que na tradição receptiva do povo são carlense, nos recebeu e apoiou com um trabalho competente e afetuoso com nossos filhos, dando-nos segurança para cuidar de nossos afazeres na pesquisa.

Aos colegas das disciplinas de música, à professora Ilza Zenker Leme Joly, que não imagina o significado que suas disciplinas tiveram para mim. Colegas, disciplina, professora formaram um oásis em terras áridas.

À minha orientadora Anete Abramowicz por ter aceitado a empreitada de orientar esta pesquisa.

Às professoras Lívia Diana e Ana Palmira, pelo seu precioso tempo, e pelas preciosas sugestões.

Aos amigos de todas as horas: Josilene, Lígia, Sheila, Iracema, André, sempre nos ajudando em nossa caminhada com sua presença constante.

Às famílias pesquisadas, sempre esperançosas no futuro de suas crianças.

Às creches municipais e conveniadas visitadas, que abriram suas portas para me receber.

À UESB, minha casa, representada pelas pessoas que a compõem, local onde iniciei minha vida acadêmica e continuo aprendendo.

Ao Museu Pedagógico, pelo apoio sempre constante na nossa formação.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A todos os meus sinceros e emocionados agradecimentos por todo esse contato que certamente enriqueceu a experiência da pesquisa com humanidade.

RESUMO

Esta pesquisa trata de crianças que não freqüentam a Educação Infantil. A investigação foi realizada com crianças de zero a quatro anos, em uma ocupação localizada na cidade baiana de Vitória da Conquista. A tentativa de realizar uma aproximação com crianças que vivem à margem do conhecimento e das políticas públicas levou a pesquisa ao campo pouco explorado e recluso das residências de famílias que possuem crianças pequenas.

Após um processo de aproximação e contatos com a comunidade a fim de localizar as crianças que não se encontravam matriculadas em creches e pré-escolas, foram realizadas observações dessas crianças em seu contato com suas famílias e demais pessoas de seu círculo social, ressaltando a questão do espaço como elemento ao mesmo tempo socializador e moldável pelo adulto e pela própria criança.

O contexto das crianças pequenas que não freqüentavam a creche reflete uma estrutura familiar e espacial de controle e reclusão relativos não só à sua pouca idade mas a outros fatores, de ordem cultural e familiar. Como forma de registrar a situação da infância e do espaço dessas crianças foram utilizadas fotografias, sendo algumas delas tiradas pelas próprias crianças.

Os resultados mostram o espaço das crianças pesquisadas como privado, recluso, a partir do controle e da determinação dos adultos. As crianças pequenas, mais do que as mais velhas, fazem parte do espaço privado, interno das residências e famílias. O espaço familiar é construído em conjunto, sendo a ocupação da criança feita por meio do movimento e das marcas deixadas no espaço por meio dos brinquedos e pela manipulação dos objetos.

Palavras-chave: **infância - educação infantil – espaço - sociologia da infância - crianças pequenas.**

ABSTRACT

This research talks about children without childhood care assistance. The investigation was made about children between zero and four years old, in a location in the city of Vitória da Conquista, state of Bahia, Brazil. The task of do an approaching with children who lives in a knowledge and public politics border sends this research to an non explored field os families homes with small children.

After an approaching process and contacts with the community for localize children without of pré-schools or childhood care centers, observations were developed about children and their families including the community around them emphasizing space as a socializing element and made by adult and children as well.

The context of small children without childcare shows a familiar and spacial structure of control and reclusion that can be explained by their age such as cultural causes. The research used photograph to show children space. Some of them taking by the children themselves.

The discussion presented try to show the ways that children can live their childhoods using their reality, space, family, objects, experiencing with adults conflict relationships but always in a constant interaction.

Keywords: childhood – childhood care – space - sociology of childhood – small children.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EMBASA	Empresa Baiana de Águas e Saneamento.
FUNDEF.....	Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INOCOOP	Instituto de Orientação de Cooperativas Habitacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
ONGs.....	Organizações Não Governamentais.
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
SESC	Serviço Social do Comércio.
SMED	Secretaria Municipal de Educação.
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I: A Sociologia da Infância e o Espaço da Criança	22
1.1. Infância e Criança: conceitos e relações	30
1.2. Sociedade, Socialização e Família	34
1.3. Sociologia da Infância: panorama da construção de um objeto	41
1.4. Cultura Infantil	47
Capítulo II: Metodologia	55
2.1 – Pontos de Partida	55
2.2- Objetivos e Procedimentos	57
2.3 – Instrumentos	58
2.4 - Dados das Crianças	61
2.5 – Análises	63
Capítulo III: A Infância e o Espaço das Crianças Pequenas na Comunidade do Alto da Boa Vista	65
3.1- Apresentação da Comunidade do Alto da Boa Vista	65
3.2- A Infância e o Espaço de Rebeca e Rodrigo	77
3.3- Fotografias tiradas por Rebeca	86
3.4- A Infância e o Espaço de Maria Eduarda, Jorge Filho e Geovane	89
3.5- Fotografias tiradas por Maria Eduarda	99
3.6- A Infância e o Espaço de Jéssica e Joyce	101
3.7 - Fotografias tiradas por Jéssica e Joyce	116
3.8- O Espaço e a Infância de Lorena	120
3.9 – O Espaço e a Infância de Cíntia e Cleiton	126
Capítulo IV: Análises	132
4.1. O lugar das Crianças: espaço público X espaço privado	132
4.2. Crianças, Espaço e Infância	145
Conclusão	170
Referências Bibliográficas	177

Introdução

Dentro das abordagens culturais e hermenêuticas, o sujeito não se define fora de sua cultura, mas intrinsecamente dentro dela. Como muitos outros conceitos abordados pelas ciências sociais, também a infância, como categoria científica, pode apresentar significados diferentes de acordo com o ramo científico e as filiações teóricas que a definem.

O conceito de infância não só é um conceito fabricado historicamente, mas também uma idéia que sofreu uma vinculação fundamental, por volta do século XVI, à educação e ao discurso pedagógico. Um conjunto de preceitos e conceitos do que seria uma criança e que lugar ela ocuparia na sociedade. A idéia de que a criança é diferente do adulto e necessita de investimento está associada à separação entre o mundo dos adultos e das crianças, com a orientação sobre táticas e modos de agir sendo dada pelo conhecimento a respeito delas.

A sociologia da infância entende a infância como uma categoria social, construída historicamente e relacionada com a idéia de família, de escola, que determina uma série de abordagens sobre determinada faixa etária (variando segundo a época, o lugar, as famílias, as condições de vida, os discursos).

Partindo do pressuposto de que a criança protagoniza, juntamente com o adulto a construção dos espaços e lugares onde se constitui sua identidade propomos identificar e analisar as infâncias das crianças residentes na comunidade do Alto da Boa Vista, em Vitória da Conquista-BA, que não freqüentam instituições de educação infantil, constroem. O foco estabelecido para a investigação das infâncias dessas crianças se concentrou na organização do seu espaço, tanto pelas famílias, como pelas próprias crianças.

Consideramos como objetivos da pesquisa, em primeiro lugar, levantar quantas são as crianças de 0 a 4 anos que não estão na creche, e as razões para isso. Este levantamento foi realizado como forma de estabelecer um primeiro contato com as famílias, e orientou a busca e o conhecimento sobre as crianças que não freqüentavam a creche. Um outro objetivo da pesquisa foi descrever as condições de vida das crianças: com quem ficavam na ausência dos pais, quem cuidava delas. Estas informações não puderam abranger a todas as crianças da comunidade que não estavam freqüentando a Educação Infantil, mas com um grupo delas foi possível cumprir este objetivo. O último objetivo proposto, verificar e analisar os modos de

organização do espaço pelos adultos e crianças e ocupação do espaço pelas crianças, possibilitou circunscrever um foco para compreender um aspecto considerado relevante pela sociologia da infância: a sociabilidade infantil.

É neste campo que esta pesquisa se insere, abordando crianças que não freqüentam a creche, que apesar de fazerem parte do universo, histórico de atendimento destas instituições, pois é uma criança pobre, elas não se encontram nessas instituições, não estão à mostra de professores, pesquisadores e no vácuo das estatísticas e políticas públicas.

O conhecimento produzido sobre as crianças pequenas ainda necessita alcançar patamares diferenciados no campo da infância, na medida em que ainda permanece em um território em que predomina o desconhecimento sobre as vidas das crianças. Até mesmo o alcance das políticas públicas no Brasil tem sido limitado, inclusive, pelo desconhecimento a respeito de questões básicas como a organização familiar destas crianças, seu espaço, convivência e organização cotidiana. No Brasil, os estudos sobre crianças pequenas se concentram no campo das creches e pré-escolas, sendo praticamente inexistentes os estudos que abordam o seu modo de vida. Isto foi identificado no estudo desenvolvido por Dolores Kappel, Maria Cristina Carvalho e Sônia Kramer (2001, p.46). As autoras também alertam para a necessidade de se levantar dados sobre as atividades realizadas pelas crianças que não estão matriculadas em creches. Desta forma,

A sistematização de tais dados favoreceria o delineamento de caminhos mais nítidos nesta área, tanto em termos de política de expansão quanto de estabelecimento de prioridades e definição de estratégias de ação. (KAPPEL, CARVALHO E KRAMER, 2001, p.38).

O objeto desta pesquisa, as crianças pequenas que estão fora da Educação Infantil, embora trate de mostrar a vida da criança fora do ambiente educacional, foi elaborado no campo da educação. O vínculo histórico das categorias infância e escola¹ torna difícil uma separação entre ambos, e embora a situação da criança pequena no país seja de exclusão dos espaços educacionais que deveriam ser-lhe garantidos por lei, permanece o ideal da criança nos ambientes escolares. A partir da década de 1980 foram elaborados documentos que buscaram legislar a educação infantil como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ Tomando aqui o termo escola em um sentido amplo de instituição/ local formal de educação, sem desconsiderar toda a discussão em torno das diferenças, políticas inclusive, entre a escola fundamental e a Educação Infantil.

(LDB), lei 9294/96, o Referencial Nacional para a Educação Infantil (1996), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90). De acordo com Campos (1999, p.124) é na Constituição de 1988 que os efeitos das lutas políticas se consubstanciaram, ampliando “as definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena”.

Apoiados nessa discussão a respeito dos direitos das crianças, organizações ressaltam a importância de, por meio do conhecimento construído sobre suas vidas e sobre seu entorno social, garantir que a sociedade reconheça e faça valer a idéia da cidadania infantil. Um grupo de fundamental importância nesse campo dos estudos e direitos das crianças é o GT 7 da ANPEd. Este Grupo de Trabalho, denominado Educação da Criança de 0 a 6 anos, foi criado em 1981, como parte de um movimento de discussão e mobilização social que culminou com a organização das propostas na Assembléia Constituinte em 1988. Inicialmente chamado de Educação Pré-escolar, adequou-se às novas perspectivas legais a partir da conquista de direitos constitucionais por parte das crianças, passando a se chamar Educação da Criança de 0 a 6 anos. Esta denominação amplia a concepção de criança assim como a função educacional e a responsabilidade social sobre o destino e o cumprimento de direitos infantis. Baseada nas determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9394/96) considera como finalidade da educação infantil “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Partindo da produção do GT 7 da ANPEd, estabelecemos um diálogo que se destina a compreender o campo da produção atual sobre a criança de 0 a 6 anos, com o objetivo de preparar terreno de pesquisa para chegar às crianças que são alvo político da Educação Infantil, mas que ainda não a alcançaram. Pretende-se preparar o campo para se compreender quem são as crianças que estão fora da educação infantil. O contexto da infância dita pobre, fora do espaço escolar ainda configura um conhecimento cheio de lacunas. Talvez a principal preocupação desta área do estudo da infância seja organizar um conhecimento sobre a criança sob um outro ponto de vista, menos segregador, mais aberto ao reconhecimento das várias infâncias possíveis. Então, especificamente, o tema das crianças que estão fora do atendimento da Educação Infantil ainda não foi tratado no fórum da ANPEd. Este tema ainda configura como lacuna a ser preenchida por novas pesquisas.

Rocha (1999), em sua análise sobre a pesquisa em Educação Infantil no período de 1990 a 1996, ressalta que, apesar das investidas e do progresso crescente das pesquisas na área, ainda permanece a dificuldade de abordar uma criança real em suas multiplicidades. De acordo com análise da autora prevaleceram nos trabalhos do GT: a ótica centrada no processo pedagógico e não na criança; a dificuldade metodológica para se tratar de determinados temas (ela aborda especialmente, neste caso, a questão da linguagem). Além disso, a autora detecta a prevalência de pesquisas desenvolvidas em temáticas relevantes em algumas regiões específicas (municípios ou instituições), o que mostra lacunas em relação ao restante do país, uma vez que apresentam casos de algumas regiões sem que se saiba da recorrência deles em outros lugares.

Há temas que surgem de forma isolada, como os referentes a gênero e raça, de autoria de Fúlvia Rosemberg (1995), sem que prossiga como discussão nos anos seguintes. Este tema só é retomado em 1999, com o trabalho de Yvone Costa de Souza². Rocha (1999) afirma a importância destes assuntos emergentes como forma de garantir abertura de campos novos de investigação que podem atestar uma ruptura conceitual na área orientando o delineamento de uma criança concreta, brasileira, com cultura própria. Além disso, estes temas trazem um conhecimento importante sobre o cotidiano infantil, incluindo as problemáticas de gênero, raça, conflitos, enfim, as situações e dificuldades da criança diante de uma realidade social complexa da qual ela participa ativamente.

Pode-se dizer que os textos publicados no GT 7 versam, em geral, sobre a função da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, sobre a formação de professores na Educação Infantil, relações entre as crianças e adultos, práticas pedagógicas, currículo e políticas públicas. Ainda se encontram trabalhos sobre os modelos para a educação da criança de 0 a 6 anos fora do Brasil (com descrições de experiências no Japão, Inglaterra, Argentina, Escandinávia, Suécia), e relação creche-família, além de poucos estudos recentes sobre gênero. Se, por um lado, isso denota preocupação com a educação da criança, por outro, traz uma abordagem sistemática de uma criança escolarizada, o que mostra a ênfase das relações da sociedade com a infância, a educação escolar.

Nos últimos anos de apresentação do GT 7, pode-se considerar as temáticas como direcionadas para assuntos específicos, para além do predomínio da prática pedagógica como preocupação central. Isso se mostra como tendência geral, embora seja mais aparente no caso

² SOUZA, Yvone Costa de. Deixei meu coração debaixo da carteira: um início de conversa com os educadores infantis sobre o preconceito e as questões raciais. Caxambu, 1999.

da UFSC, com temas ligados à Sociologia da Infância, e discussão de novas metodologias de pesquisa para a infância e a criança pequena.

Tanto do ponto de vista das políticas públicas como da pesquisa, são identificadas as lacunas a respeito da demanda pela Educação Infantil e estilo de vida das crianças que não a freqüentam. No caso específico da ANPEd, prevalecem ainda hoje os estudos sobre o interior das instituições, notadamente sobre a prática pedagógica e a formação de professores, permanecendo a situação dos que estão à margem da Educação Infantil como algo latente, que aguarda discussão.

A título de comentários sobre a produção do GT 7, podemos apontar alguns aspectos dos trabalhos apresentados em termos do progresso da pesquisa sobre infância e evolução conceitual e epistemológica do constructo. Embora outras fontes existam e possam ser consideradas em um levantamento bibliográfico desta natureza, no estudo da infância o GT 7 cumpre uma função de organizar e manter um espaço para a construção e ampliação do conceito de criança, não apenas pelas temáticas desenvolvidas como pela facilidade com que o material pode ser encontrado na internet. É observável a possibilidade de falar de uma evolução da sociologia da infância neste GT. A produção de trabalhos com este referencial tem sido significativa.

Dada a temática desta pesquisa, o GT 14 (Sociologia da Educação) foi observado como possível grupo para esta interlocução, entretanto não houve praticamente respaldo, em termos da existência de trabalhos sobre sociologia da infância, ficando a concentração em temas como educação e família, relação comunidade-escola, disciplina e educação, movimentos sociais, dentre outros. Isto me leva a dizer que, atualmente, o GT 7 é o principal fórum de discussão sobre a questão das possibilidades de se pesquisar a criança em perspectivas diferenciadas, ampliadas.

Seria possível buscar formas não convencionais de pesquisa para se chegar à criança pequena. Este tem sido um aspecto silenciado no GT, mas que deve ser explorado de forma mais efetiva, pois, em geral, a criança de 0 a 3 anos permanece no nebuloso espaço dedicado ao cuidar e educar, às políticas públicas e discussões sobre socialização e adaptação às instituições. As crianças de 0 a 3 anos não são tema muito explorado no GT 7 e na literatura sobre Educação Infantil. As crianças de 0 a 2 anos permanecem excluídas das instituições públicas no país. O conhecimento sobre estas crianças está, geralmente, no território do controle da saúde, por meio

de cartões de vacina e observações sobre o seu desenvolvimento. Este é um lado importante, mas não esgota o assunto infância.

A presente pesquisa foi iniciada a partir de um estudo sobre demanda, procedimento considerado necessário a fim de mapear a situação de inclusão / exclusão da criança nas instituições do município estudado. Neste aspecto, ele seguiu a linha dos trabalhos sobre demanda apresentados no GT 7 da ANPEd: os de autoria de Fullgraf (2001, 2002) e Mota e Albuquerque (2002), embora em escala menor. Tratou-se de um mapeamento da demanda, atentando, principalmente, para os critérios definidos pelas instituições e estimativa de atendimento às listas de espera.

Um ponto que contribuiu para diferenciar este trabalho dos demais foi a faixa etária trabalhada. Na comunidade estudada, as crianças excluídas da creche são as muito pequenas, de 0 a 3 anos. Com essas me propus trabalhar. Parte de minha escolha de pesquisar esta comunidade foi consolidada a partir dos contatos com os textos do GT 7, na medida em que também os estudos com crianças de 0 a 3 anos configuram uma lacuna importante no GT, e na literatura sobre infância e criança pequena em geral. Os poucos trabalhos que abordam a criança nesta faixa etária se concentram em temas como o cuidar, exemplos de atividades, socialização, ou observações de adaptação às instituições de educação infantil. Então, nesta proposta diferenciada de registro da realidade da criança, a criança de menos de 4 anos não está incluída. De qualquer maneira, devem valer as tentativas de investir em metodologias que a incluam, ou talvez a possibilidade do pesquisador procurá-la nos lugares tradicionais, mas com um olhar diferente. A idade da criança entra como um fator a ser considerado como pertinente e passível de registro e interpretação por meio das ciências sociais. A problemática se localiza no âmbito da ciência, dos aparatos conceituais e operacionais disponíveis. Acreditamos que a questão seja epistemológica, mais do que característica do desenvolvimento infantil.

Até o momento, o GT 7 tem sido o encarregado de discutir e gerar temas ligados à infância e à criança como questão relevante em detrimento de categorias privilegiadas historicamente no campo de estudos, não se detendo em temas sobre escolarização e políticas públicas que abordam a criança em uma situação específica: aquela submetida aos procedimentos pedagógicos e escolares.

Do ponto de vista dos atuais estudos da infância no Brasil e no mundo (DELGADO & MULLER, 2005, ALDERSON, 2005, BECCHI & BORANDO, 2004, FERREIRA, 2002,

KOSMINSKY, 2005, dentre outros), existe uma preocupação teórica e metodológica para conhecer e acompanhar crianças cuja infância não está descrita na maior parte da literatura.

Um fato importante a ser considerado é que o contingente de crianças nesta faixa etária que está fora das instituições é muito maior do que o das crianças que freqüentam a Educação Infantil (27% do total de 21 milhões de pessoas de 0 a 6 anos no Brasil³). Além do que como as pesquisas têm indicado, o funil da educação infantil é mais estreito do que o ensino superior. De acordo com análise de Kappel, Carvalho e Kramer (2001), a criança que está fora da Educação Infantil constitui um dos campos que mais necessita de pesquisas, porque não se conhece a respeito dessas pessoas.

A entrada da sociologia no campo da infância na década de 1970 trouxe temas como o trabalho infantil, a institucionalização de crianças vivendo nas ruas, o papel da criança na família e na escola, violência e pornografia infantil (KOSMINSKY, 2005). A década de 1980 marca a inserção dos estudos antropológicos apresentando temas como: crianças indígenas, crianças afro-brasileiras, crianças vivendo na rua, crianças e suas famílias, crianças moradoras de favelas. Nos anos 90, possivelmente como reflexo das alterações econômicas decorrentes da falência do Estado do Bem Estar Social, os temas visitados nas pesquisas sociológicas circularam em torno do trabalho infantil, tendo como principal preocupação a questão da pobreza.

Estas pesquisas contribuíram, principalmente, para mostrar as condições de vida e os problemas enfrentados pelas crianças na sociedade. (KOSMINSKY, 2005). Entretanto, a dificuldade em estabelecer linhas teóricas e metodológicas que pudessem alcançar este grupo foi um fator constante em meio às preocupações de ordem social. A maior parte dos trabalhos desenvolvidos sobre a criança a interpreta como vítima da sociedade, um objeto passivo diante do adulto.

A emergência da temática da criança em um ponto de vista diverso, tendo como ponto de partida uma idéia de infância sem amarras a categorias como pobreza, delinquência, violência, ou fracasso escolar, mas abordando os modos de vida, os tipos de infância possíveis diante dos diversos contextos sociais e familiares, tem ganhado força no meio acadêmico, principalmente por meio da sociologia da infância e dos estudos culturais.

³ De acordo com dados do IBGE (consulta realizada em 2007, no site www.ibge.org.br).

Assim, segundo Quinteiro (2003,p.5),

É instigante constatar a vasta produção existente sobre a sociologia escolar e a ausência de estudos sobre a infância como condição social da criança na sociedade em geral e no interior da escola pública em particular e, ainda, sobre as possibilidades de esta vir a ser um lugar da infância em nossos tempos.

Considerar a creche e a escola pública como o lugar ao qual a criança tem direito, e ao mesmo tempo ampliar o campo de estudos sobre a criança pequena na sociedade em geral, são pontos considerados fundamentais no presente estudo.

O objeto infância, no ponto de vista da sociologia da infância, passa por processo de reestruturação no qual se rejeita as concepções tradicionais no intuito de abraçar outras que possam delinear novos horizontes de pesquisa e relações teóricas com este objeto. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, a pesquisa com crianças precisa lidar com um outro aspecto considerado pertinente: a concretude deste objeto, que circunscreve a pesquisa em um campo empírico do qual se torna difícil escapar. Para Regine Sirota (2001, p.28), “estabelecendo analogia entre a categoria infância e o futuro do gênero, pode-se perguntar se ela se tornará uma categoria analítica ou um objeto empírico de análise”.

Aos poucos, os estudos sobre a criança atingem metas conceituais e necessidades metodológicas dos múltiplos contextos nos quais elas se inserem. A partir da alteração, e novas produções conceituais nas duas últimas décadas, da abordagem do objeto de pesquisa criança que possui uma determinada infância, o campo de estudos no Brasil tem se organizado no sentido de tentar traçar rumos a partir da diversidade de temas, de tipos de vida das crianças brasileiras, algumas com condições de vida muito aquém do aceitável. Um problema identificado no estudo da infância ainda é a dificuldade dos pesquisadores de trabalhar em uma perspectiva teórica que dê conta de seus objetos (QUINTEIRO, 2002).

Uma característica relevante dos estudos que abordam a infância e especialmente a criança é o caráter empírico que tem predominado neste campo de investigação. Clèopatre Montanton (2001, p.25) detecta, nos estudos da infância, uma relativa carência no âmbito teórico que poderia ser explicada pelo fato de ser esta uma problemática recente, pela psicologização das crianças, ocorrida durante muito tempo, e pelo monopólio exercido pelas teorias tradicionais de socialização durante muito tempo.

Regine Sirota (2001, p.8) aponta para uma certa fragmentação do objeto infância, e para tentativas múltiplas, mas relativamente compartimentadas, de estruturá-lo. Na concepção da autora, o objeto infância passa por um

Ato de nascimento marcado pois, por uma constatação geral de carência, de fragmentação do objeto, onde se entrelaçam o imaginário social e considerações teóricas, e que aponta uma das primeiras dificuldades da construção do objeto: libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro desvinculá-lo do controle militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho.

Pode-se considerar este nascimento como um começo que parte de uma ruptura do objeto infância com os vínculos com outros objetos principalmente quanto a idéias pré-concebidas a respeito dos seus sujeitos, as crianças. Desconsiderar o que poderia estar implícito ao objeto infância significa pensá-la de outras maneiras, a começar pela idéia da criança como ser inacabado e imaturo, com acesso restrito à linguagem (em razão de sua pouca experiência e maturidade) que permeia a sociedade e a escola. Da mesma forma, a militância das organizações que se ocupam dos direitos infantis muitas vezes já apresentam um modelo de incapacidade e fragilidade que pode vir a comprometer uma compreensão da infância e das crianças como seres complexos, ou dificultar o entendimento de suas particularidades culturais e sociais a partir de conceitos prévios, sendo muitos deles construções históricas e não comprovadas por meio de estudos.

Claude Javeau (2005, p.380), se diz defensor de um conceito epistemológico segundo o qual:

O objeto de pesquisa não é constituído *ab initio*, mas, ao contrário, resulta ao termo (provisório) de um percurso heurístico, de uma oscilação contínua entre os apuramentos conceituais e as provas empíricas, qualquer que seja a natureza delas.

Assim, é possível considerar o percurso do objeto infância a partir de uma ótica na qual tanto o exercício empírico como as diversas tentativas de elaboração de conceitos analíticos podem conduzi-lo a um campo diferenciado daquele que atualmente tem sido trabalhado nas ciências sociais.

A importância fundamental das crianças é reconhecida por toda sociedade, e integra a discussão realizada pela sociologia da infância em seu propósito de constituir a infância e as

crianças como categorias de estudo por si sós. Apesar do fato de que a maioria dos estudos sobre crianças sob a perspectiva da sociologia da infância se concentra em crianças em idade escolar (isto é, a partir dos sete anos), as crianças pequenas também são reconhecidas como um campo de estudo tão importante quanto aquelas escolarizadas, especialmente no que tange os aspectos que podem ser investigados sobre os processos de socialização primária e secundária. Da mesma forma, as pesquisas com crianças pequenas (ou, as chamadas muito pequenas: os bebês) são fundamentais para se compreender os seus contextos e a sua interação social.

A seguir, apresentamos uma breve síntese dos capítulos que compõem o relato da presente pesquisa.

No capítulo 1, organizamos uma discussão teórica que tem com base a proposta da sociologia da infância, e suas possibilidades interpretativas para com o estudo da infância e das crianças. Neste capítulo, alguns conceitos primordiais são abordados como o conceito de infância e crianças, socialização e culturas da infância. Estes conceitos se propõem a orientar a condução do trabalho, mostrando em que bases ele se sustenta. Neste capítulo buscamos ainda estabelecer relação entre a criança e o espaço, considerando a construção do lugar, os usos do espaço, e os processos de subjetivação infantis.

Apresentamos os dados (fotos e texto descritivo) em dois capítulos. Nestes, o segundo e o terceiro capítulos, passamos a descrever as crianças e seus espaços (essencialmente domésticos) tendo como apoio as fotografias tiradas pela pesquisadora e pelas próprias crianças. Os dados das crianças se concentraram na descrição do seu espaço, no seu uso por parte da criança, nos modos como os adultos os organizam. Ao final da descrição das crianças que participaram do processo de observação acrescentamos um breve comentário sobre aspectos específicos daquelas crianças.

No capítulo 4 procuramos desenvolver algumas análises sobre as crianças e os seus espaços que se referiam a pontos comuns encontrados nas famílias estudadas e suas crianças.

Finalizando o trabalho, levantamos algumas reflexões acerca do tema infância e das crianças a partir do que foi pesquisado neste estudo.

1- A Sociologia da Infância e o Espaço da Criança

O estudo da infância ganha, a partir do século XX, uma dimensão ampla e diversificada passando a configurar áreas de interesse da mídia, propaganda, indústria e políticas públicas, em especial no território dos direitos e proteção.

A questão mais atual que pode ser identificada sem maiores dificuldades nos trabalhos e textos oriundos das pesquisas sobre crianças e infância e que inquieta os pesquisadores é: como abordar este objeto? Qual o alcance e quais os limites dos estudos sobre a infância?

O progresso científico de fins do século XIX até meados do XX mostrou o delineamento de categorias e objetos que foram progredindo sob a ótica do pensamento teórico de diversos autores e teorias que assumiram o objetivo de explicá-los. A preocupação do século XX com as crianças trouxe um avanço no conhecimento sobre elas que, no entanto, sempre esteve ligado a uma visão específica de ser humano: aquele que nasce incompleto, em situação de extrema dependência, conquista autonomia de forma bem gradual à medida que amadurece estruturas cognitivas, sensoriais e corporais, ou culturais a partir do confronto de partes instituais com a realidade.

Podemos observar a sedimentação do pensamento moderno e contemporâneo sobre as crianças entre os séculos XIX e XX. No século XIX a separação da humanidade em adultos e crianças já estava feita. As iniciativas pedagógicas do século XIX culminaram, no Brasil, com os ideais da pedagogia científica que orientou a escola nova na década de 1920. Mas antes mesmo disso, já havia uma separação entre os mundos do adulto e da criança, com a marcação de regras de comportamento para ambos, ficando, nas crianças, a marca de imaturas e dependentes de instrução e orientação a serem dados pelo adulto (BOTO, 2002).

Pode-se falar em uma noção de complementaridade que perpassa a trajetória da construção de categorias determinadas socialmente. A modernidade promoveu uma maior precisão na diferenciação entre os adultos e crianças. O tratamento distinto esteve associado de forma direta à criação de lugares próprios para as crianças, incluindo-se aí a construção de relações de autoridade específicas em novas formas de comportamento: o adulto pregando um conhecimento com base em sua autoridade, e a criança aprendendo com base em sua imaturidade. A criança, então, passou a ser vista pelo adulto como “um outro distinto” (VEIGA, 2004). Um outro sobre o qual todo um conhecimento teve que ser construído, sobre

bases pedagógicas, isto é, até o século XX, o conhecimento sobre a criança se deu sobre a base da aprendizagem: a cognição da criança, a organização escolar e as práticas pedagógicas indicadas para ensiná-las, o ambiente adequado para ela, enfim, toda uma gama de estruturas e “maquinário” que terminaram por criar um certo tipo de infância⁴. A complementaridade na formação e manutenção das categorias criança e adulto fez parte de um mesmo raciocínio no qual uma categoria se define em função da outra.

Pode-se considerar como elementos que tornaram possível a construção da infância na modernidade: o conceito de infância civilizada, e o de adulto civilizado. A idéia da diferença entre adultos e crianças facilita o estabelecimento de um conceito de normalidade, ou ainda, de normalidades diferentes para cada etapa da vida.

O progresso da construção da infância da Renascença até o Iluminismo mostra sinais de diferenciação ao longo dos séculos que difere da organização moderna. Momentos em que crianças e adultos eram alfabetizados, em que se marcava muito mais uma diferenciação entre hereges e cristãos do que entre adultos e crianças. Boto (2002) comenta o processo de treinamento, educação e adestramento da criança:

Com tal propósito, serão delineados, pelos intelectuais da mesma Renascença, os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritos: roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo.

O foco da formação dos indivíduos foi sendo ajustado na direção do que se conhece hoje, em grande parte, com a ajuda de uma idéia de escola, de lugar próprio para aprender, destinado às crianças. O estabelecimento de rituais, a vivência de uma temporalidade específica, intervalos, castigos e recompensas são próprios da escola. Antes, nos séculos XVI e XVII, não havia metodologia para ensinar crianças, mas práticas escolares comuns para todas as idades. Havia também uma série de experiências desenvolvidas no século XIX que misturavam crianças e adultos (como o método lancasteriano).

Tanto o adulto como a criança tiveram que aprender o seu lugar dentro de um conjunto de comportamentos que evoluiu ao longo dos séculos. Do meio dos cavaleiros, a cortesia passa a povoar o alto dos ideais de quem tinha acesso aos livros, alguns deles no estilo dos

⁴ O sentido deste pensamento foi desencadeado por Michel Foucault, e pode ser compreendido com detalhes em sua obra *Vigiar e Punir* (1998).

manuais de etiqueta como a *Civilidade Pueril*, de Erasmo de Rotterdam, publicado no século XVI, enumerando códigos de boas maneiras. No decorrer do século XIV e XV, com a ascensão dos ideais burgueses de família e comportamento, o uso do conceito de *courtesie* diminuiu lentamente e o de *civilitéè* tornou-se mais comum. Este modelo terminou por preponderar na França do século XVII. (ELIAS, 1994, p.83).

O Brasil do século XIX e início do XX, também tinha seus diversos livros e poesias com regras de comportamento que visavam especialmente as crianças. Santos (2000, p.210) comenta a circulação da revista *Álbum das Meninas*, a partir do ano de 1898, com conteúdo de alerta sobre o perigo das ruas, e a marcação de condutas adequadas para o comportamento das crianças, em especial aquelas do sexo feminino.

A condução desse processo coloca em evidência o processo de produção de uma determinada *epistème*⁵, um sistema de ordem para o qual se volta o funcionamento das coisas. O projeto iluminista, com sua fobia pela ambivalência e incerteza, “prisioneiro de um imaginário imperialista e evolucionista”⁶, determina critérios rígidos que atestam a veracidade e a fidedignidade de sujeitos e objetos de pesquisa. No entendimento de Alfredo Veiga Neto (2001, p.231), importa compreender o projeto iluminista como um projeto inventado, a fim de desnaturalizá-lo. Desta forma, é possível escapar aos ditames da racionalidade estreita, tanto no campo das ciências sociais, como no ideal de homem adulto racional (que exclui e desqualifica quem não se aproxima deste título).

A título de exercício que ajuda a compreender a dinâmica da formação e manutenção de categorias, pode-se considerar a infância, a partir dos esforços da modernidade (com suas instituições voltadas especificamente para a criança) como um momento de correção e normalização de comportamentos humanos considerados inadequados mas corrigíveis⁷ na criança. A “incapacidade infantil” sempre ameaçou passar da mera “inconveniência” para incapacidade ou anormalidade passível de conserto. O que já vinha sendo dito por Foucault a respeito da constituição das normalidades sociais ganhou um vulto operacional, em nosso entendimento, com os estudos que procuram abordar a realidade do ponto de vista das minorias. Este é o caso dos estudos feministas, estudos *queer*, e da sociologia da infância.

⁵ Epistème aqui no sentido denominado por Michel Foucault.

⁶ Richard Miskolci. Aula proferida na Universidade Federal de São Carlos, no dia 17 de junho de 2005.

⁷ Richard Miskolci. Aula proferida na Universidade Federal de São Carlos, no dia 17 de junho de 2005.

A infância é um período da vida marcado por expectativas, como a de que uma boa infância (o que quer que isso seja) pode levar a uma fase adulta normal, ajustada socialmente. Assim, alguns comportamentos podem ser tolerados na criança, sendo rejeitados no adulto⁸. A separação entre os “mundos” do adulto e da criança, presta auxílio a este tipo de normalização específica para cada idade ou fase. Assim, o mesmo tipo de comportamento pode ser considerado normal para a criança e patológico, anormal, para os adultos. Entretanto, a norma já é algo tão arraigado na sociedade, que parece natural, e não uma convenção capaz de ditar normalidades.

A questão reside na possibilidade de corrigir estes comportamentos imaturos, primitivos, em um progressivo processo de autocontrole corporal e mental. Henri Wallon seria um exemplo do paradigma segundo o qual o progresso humano passa por um processo no qual o autocontrole afetivo oferece condições para a constituição da razão. Neste processo, comportamentos que seriam considerados “provisórios” (porque específicos de cada idade) tenderiam a regredir, dando lugar a outros mais evoluídos.

Seguindo este raciocínio, se a escola é a principal instituição ligada à infância, considera-se normal a infância desta escola. Da mesma forma, dentro da escola, há uma série de atributos que marcam o que seria uma infância normal: o ajuste da criança à disciplina familiar, o cuidado da família revelado na aparência da criança que deve ser limpa, penteada, exalar um cheiro perfumado, vestir roupas novas, possuir material escolar novo e organizado; as notas da criança nas avaliações; o comportamento da criança que, neste caso, deve variar de acordo com seu gênero e aparência; e a sexualidade da criança, cuja expressão é sempre motivo de preocupação nas escolas. Podemos perceber nestes casos, um claro contorno dos ideais de civilidade (pelo controle da aparência e uso racional dos objetos) ainda presentes no cotidiano escolar, especialmente no caso das crianças, pois se reflete em uma preocupação sistemática da escola.

Na escola, a disciplina toma a forma de um projeto de fabricação de indivíduos cujos corpos são organizados para serem úteis e dóceis. Desta forma, os desempenhos das crianças são anotados, as aptidões são percebidas, os caracteres apreciados, assim como o estabelecimento de classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o

⁸ Piaget descreveu uma fase da infância, com uma característica chamada “fala egocêntrica” na qual é normal conversar sozinho. A função desta prática infantil se liga à organização do pensamento. No adulto, esta prática se transformaria em recurso do pensamento, introjetada como raciocínio. O adulto “falaria sozinho” quando em situação problemática, quando seria necessário um recurso de auxílio a formas usuais de pensamento.

que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”. (FOUCAULT, 1998, p.168). Este é um modelo que Foucault (1998) classifica como próprio de uma sociedade que processa um poder disciplinar para seus indivíduos, cujo ápice esteve na organização do século XIX e que evoluiu para a estrutura de controle e risco atuais⁹. Esta discussão é extensa e tem orientado boa parte dos estudos que realizam uma crítica à naturalização das categorias sociais com aposta na neutralidade científica. Aqui, limitar-nos-emos a dizer que esta é uma questão de fundo para se compreender a formação de uma sociedade de controle, amparada em categorias fixas, sendo a infância uma categoria que foi ganhando contornos que fizeram da criança um objeto ligado à escola e à família, instituições formadoras por excelência. A infância e a criança passaram então a ser estudadas de forma secundária, submetidas às categorias família e escola.

Em relação ao estudo da criança, há uma questão de fundo, epistemológica, relativa ao próprio pensamento iluminista que tem determinado, ao longo de praticamente quatro séculos, que tipos de idéias são legítimas ou não; que tipo de linguagem e pensamento podem ser considerados aceitáveis, compreensíveis ou não. As crianças e outras categorias “marginais” (do ponto de vista que toma a racionalidade como valor fundamental) foram criadas e mantidas no rastro deste processo de composição de uma sociedade que criou instituições específicas para normatizar a linguagem e o pensamento das pessoas (FOUCAULT, 1998). Com o iluminismo, um tipo de racionalidade foi eleita em detrimento de outras possibilidades. Somente esta, gerada pelo controle do corpo e pela disciplina do pensamento é considerada legítima. Então, uma vez eleita esta racionalidade como ideal, a modernidade organizou uma série de mecanismos para incluir todos dentro desta lógica, as crianças em especial, porque se descobriu a infância como fase de transição para a vida adulta. Entra aí a escola como instituição que tem em seu alicerce a idéia da formação de um adulto, um determinado tipo de adulto, o “normal” (WARDE, 1997). A escola é discutida por muitos autores como a instituição de base deste processo de constituição de um pensamento racional, iluminista. Ao mesmo tempo, a escola foi criada e mantida com a função de ser guardiã da infância, e como tal deve ser o templo da razão e do controle.

⁹ A respeito da mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, ver Deleuze (2004).

Aquilo que o século XIX levantou como emblema e projeto de progresso¹⁰, no final do século XX, mostrou-se uma realidade questionável sob vários pontos de vista. No rastro da crítica à proposta da modernidade de uniformização e reconhecimento do sujeito sob prerrogativas de adequação, racionalidade e normalização, novos conceitos foram sendo apresentados como alternativa para discutir a realidade, ainda que sob perspectivas diferenciadas. Os movimentos sociais e científicos evoluíram para um processo de pôr em xeque estruturas e funcionamento da sociedade até então entendidas como naturais, e única alternativa iluminada que garantiria à humanidade uma evolução contínua.

É notória a mudança no estudo da criança ocorrida a partir do lançamento da obra de Philippe Ariès no ano de 1973. O tratamento histórico dado ao tema nesta publicação, ao lado da hipótese levantada sobre a construção de um certo tipo de infância, trouxeram uma nova maneira de se considerar esta categoria ao longo do caminho civilizatório humano, na medida em que colocou em xeque a naturalidade com que o comportamento social entre gerações e a visão da infância eram considerados. O fato de mostrar como o comportamento social diferiu e foi afetado pela criação e evolução de instituições como a escola e a família, até chegar à organização atual, gerou um processo no qual o estudo da infância passou a fazer parte de um contexto de questionamento constante e um olhar diferenciado por parte dos estudiosos.

Assim, embora Ariès tenha sofrido críticas quanto ao método ou mesmo à dificuldade de se generalizar, para outras culturas, aquilo que ele havia sistematizado a partir de documentação pertencente a parte da Europa, não há como negar a influência da historiografia da infância no progresso do tema nas ciências sociais (HEYWOOD, 2004, p.13).

Um ponto importante discutido por Colin Heywood (2004) é o pouco interesse dos historiadores pelo tema da infância¹¹, o que talvez seja resultado da dificuldade em encontrar material específico de crianças. Diante de sua condição subalterna na sociedade, as crianças não costumam deixar registros de seus cotidianos, sendo que “até mesmo os artefatos destinados a elas, como livros e brinquedos, sobrevivem pouco”. (HEYWOOD, 2004, p.14). Cabe aos historiadores (e cientistas sociais, da mesma forma) o investimento em criatividade para achar fontes e material de pesquisa.

¹⁰ Mesmo que baseado em conceitos positivistas e iluministas oriundos de um mundo europeu restrito, foi abraçado por elites de diversos países no ocidente, desencadeando um processo que se estendeu às ações e construção de instituições, mas também de formação de mentes, como um ideário social.

¹¹ Este é um fato pertinente como registro, inclusive, sobre a obra de Ariès, cujo maior impacto foi realmente entre estudiosos das áreas da pedagogia, ciências sociais e psicologia, e não tanto meio aos historiadores.

Embora a concepção de infância tenha alcançado mudanças importantes e alterado paradigmas científicos, a condição social da criança ainda é algo susceptível a toda sorte de fatores, muitos deles de injustiça extrema, em condições de precariedade absoluta. Isso se expressa em situações de guerra, fome, trabalho escravo, vida em cativeiro, e uma série de outros agravamentos da situação infantil ao redor do mundo. Sarmiento e Pinto (1997) se referem a um paradoxo no qual as crianças são colocadas em grau de importância extrema para a sociedade, sendo, por outro lado, vítimas de toda sorte de prejuízos e injúrias imagináveis, sem que se possa garantir a sua proteção por meio de leis ou ações sociais¹².

Esta importância pode ser observada na constante abordagem da mídia, tanto em termos das matérias jornalísticas que vão desde os programas que atuam como verdadeiros manuais de como educar os filhos, até a exposição de casos e crimes contra as crianças. Aumenta também a propaganda dirigida à criança, identificada agora como um potente meio consumidor de toda sorte de quinquilharias, desde brinquedos, vídeos e roupas, até alimentos e doces. Este seria um outro lado paradoxal da infância: o seu processo atual de “reinstucionalização”, com a progressiva inclusão das crianças na economia mundial. Este quadro altera a situação de exclusão das crianças do espaço estrutural de produção que se configurou nos primórdios do projeto moderno (SARMENTO, 2004, p.15).

Sarmiento e Pinto (1997) discutem este paradoxo sob a perspectiva europeia de baixa natalidade em decorrência da possibilidade da escolha de ter filhos (concessão decorrente do aprimoramento das técnicas de controle da natalidade). Nas classes médias (burguesia), o investimento na criança cresce na medida em que a prole diminui. A redução do número de filhos muda a concepção de criança e indivíduo, pela raridade que começa a se afigurar, e ao mesmo tempo, aumenta a condição de investir na criança dando-lhe *status* de centro dos esforços familiares, incluindo aparato tecnológico, educacional e de saúde.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p.15), “a natureza paradoxal da infância se reflete também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções da infância.” No campo acadêmico, esta controvérsia se associa tanto às disputas teóricas e metodológicas, quanto à própria construção do objeto.

Embora seja uma realidade, esta situação se concretiza, de forma mais imediata, nos meios mais abastados, sendo diferenciada em populações mais pobres. Ariès (1981) identificou em seu estudo o progresso das idéias sobre a infância como emergente

¹² Esta situação é mais dramática nos países em desenvolvimento, ainda que também seja uma realidade naqueles mais ricos.

primeiramente nos meios burgueses, para somente depois ganharem espaço nos meios populares.

Os ideais de infância se coadunam com este princípio. As crianças passam a ser indivíduos de imenso valor social, aos quais as demais gerações devem devotar os seus esforços. Ao mesmo tempo, na burguesia, para dar conta de tal investimento, a prole diminui. Essa é, certamente, uma via de mão dupla, porque os meios científicos de controle da natalidade propiciariam a possibilidade de se reduzir o número de filhos como projeto ou escolha familiar, o que, por sua vez, ofereceria o recurso de investir na criança dando-lhe status de centro dos esforços familiares e aparato tecnológico, educacional e de saúde.

Embora exista uma concepção geral de que a sociedade deve garantir proteção e fazer valer os direitos da criança em todo o mundo¹³, elas não são refratárias aos problemas sociais existentes. Ao contrário, ocupam um lugar peculiar em uma cadeia de fragilidade, na qual são reconhecidas pelos estudiosos como um dos grupos sociais mais excluídos e com maiores dificuldades para alterar o seu quadro. Uma vez inseridas na sociedade, as crianças também estão submetidas às alterações políticas, geográficas e econômicas promovidas no mundo por conta do processo de globalização. Embora existam diversas abordagens que pretendem definir o termo globalização, utilizaremos aquele empregado por Anthony Giddens (2005, p.61) que a define como um fenômeno social contemporâneo de intensificação das relações e a interdependência social global, com vastas implicações para as redes mundiais e locais. Giddens chama atenção para a necessidade de se observar a profunda influência que a globalização tem exercido nas comunidades locais, e afetado as vidas cotidianas dos povos, mesmo em localidades remotas.

Dentre as pessoas submetidas ao sistema globalizado, as crianças podem ser vistas como aquelas que “contribuem para a globalização, mas permanecem prisioneiros do seu espaço-tempo local.” (TOMÁS, 2006, p.45). É preocupante, para os estudiosos da infância ao redor do mundo, observar a inclusão da criança no sistema globalizado no que toca ao trabalho infantil, à modificação de seu ambiente (social, natural, econômico), sem que, no entanto, essa inclusão se opere no terreno da conquista de direitos.

No entendimento de Catarina Tomás (2006, p.45),

¹³ Os direitos das crianças foram formalizados pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças, promulgada em 1959, aprovada por unanimidade na Assembléia da Organização das Nações Unidas.

As mudanças tecnológicas tiveram, por conseguinte, um impacto muito preciso sobre as crianças, sobre a forma como se percebem os seus direitos e a tentativa de fazer emergir um sistema global de partilha de valores associado à infância.

Importa considerar, a fim de fundamentar nossa discussão sobre infância, as transformações e alterações que têm se processado nas formas institucionais tradicionais, conformando novos arranjos sócio-políticos, geográficos, e mobilizando o surgimento de novos movimentos sociais. Este processo pode ser entendido como consequência da globalização. As condições de vida de crianças na América do Sul, Ásia, Oceania e África têm se agravado com as exigências de um mercado globalizado, o que termina expondo-as a trabalho exaustivo, violência e um afastamento cada vez maior dos pressupostos que orientam a documentação em favor da infância. Isso faz com que seja importante para os pesquisadores atuais, ainda que se debrucem sobre objetos (crianças) em locais afastados dos grandes centros tecnológicos, considerar o modo como a política internacional pode interferir sobre a vida das crianças e de suas famílias.

1.1- Infância e Criança: conceitos e relações

Passamos agora a adentrar os conceitos e relações pertinentes aos conceitos de infância e criança, considerando abordagens desenvolvidas em consonância com a proposta da sociologia da infância.

Colin Heywood (2004) considera criança e infância constructos enganosamente simples. As razões se estendem para além da idéia de infância e criança como conceitos naturais, e recaem nos diversos contextos e sociedades que “produzem” suas infâncias, na medida em que esta reflete, em grande parte, a expectativa dos adultos. Criança é, portanto, um constructo social que se transforma com o passar do tempo, variando entre grupos sociais e étnicos. Neste ponto de vista, justifica-se o uso do plural “crianças” para marcar esta diversidade.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.17) compreendem a infância como “a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Então, ao falar da história da infância, está-se falando da história das relações entre crianças e entre crianças e

adultos, uma história de adultos que se relaciona com essa classe de idade (crianças). Trata-se de uma história que não é narrada na primeira pessoa, mas a partir de um conceito arbitrário do que é infância, dentro de várias possibilidades, contextos e variáveis. Assim,

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa. (KUHLMANN Jr. & FERNANDES, 2004, p.29).

Ser criança pode variar dentro de uma mesma família, considerando inclusive a estratificação à qual ela é submetida. As crianças seriam os indivíduos que vivem, de alguma forma, suas infâncias. No entanto, mesmo esta definição corre o risco, diante de algumas abordagens, de deixar a desejar.

Assim como todo constructo, criança possui uma definição arbitrária, que vai variar de acordo com vários fatores de ordem cultural. Esta definição se torna, de fato, complexa apenas quando os pressupostos tradicionais e naturalizantes caem por terra. Pois, quando se considera a infância como uma fase “natural” do desenvolvimento humano, a criança passa a ser a pessoa em desenvolvimento, imatura, cujas habilidades não estão prontas, mas em preparação, devendo ser submetidas a constante supervisão por parte dos adultos.

Fazem parte da natureza infantil¹⁴ a inocência, a alegria, a incapacidade, a imprevisibilidade, o caráter instável, a emoção (estes três últimos, atributos também femininos). Mulheres e crianças são essencialmente submetidas às exigências do corpo, e sua natureza é prisioneira desta prerrogativa. Manuela Ferreira (2002) acrescenta como atributos tradicionais (e dominantes) da criança que precisam ser suspensos: irresponsabilidade, imaturidade, incompetência, a-culturação, passividade, e receptáculos da ação da socialização.

Para Sarmiento e Pinto (1997), a infância é uma:

Construção social a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria.

¹⁴ Ditada pela concepção tradicional de base iluminista.

Diante da primazia das abordagens tradicionais da infância, falar sobre criança sempre significou considerar, de alguma forma, aspectos biológicos do desenvolvimento humano. O peso dado a este fator biológico pode mudar de acordo com a abordagem da qual se esteja falando, mas, no geral, ele está presente, mesmo que seja como negativa expressa e aposta na construção social até mesmo de conceitos e idéias ligadas ao corpo. Do ponto de vista histórico, há uma conexão importante entre o domínio da psicologia sobre o objeto infância e a sua definição, sempre ligada a uma concepção de desenvolvimento do corpo. Em um sentido amplo, pode-se dizer que a psicologia, ao operar a idéia de criança nestes termos, vinha considerando a compreensão da realidade por parte dos pequenos como aquisição (na maioria das concepções, linear) de estruturas cognitivas fortemente amparadas no corpo e nas explicações biológicas. O corpo, neste caso, configura-se como amparo e limite para os acontecimentos evolutivos. Assim, as teorias do desenvolvimento estão pautadas no problema do tempo (porque ele define as aquisições cognitivas, emocionais e motoras), trazendo a reboque idéias de progresso. Algo falta à cognição da criança para chegar à cognição do adulto. (KASTRUP, 2000, p.6).

Analisadas deste modo, as teorias que abordam a criança apresentam uma concepção essencialista do ser humano, a qual sempre acaba recaindo em situações deterministas e difíceis de admitir diferenças, mesmo que entre populações (no caso, uma alteridade das crianças em relação aos adultos).

Com relação à questão do corpo na infância, James, Jenks e Prout (1999) apresentam um apanhado de trabalhos cujo tema é o corpo infantil, mostrando possibilidades de se considerar este aspecto com um viés diferenciado daquele preconizado pela psicologia do desenvolvimento até então. De acordo com suas conclusões, as crianças se empenham para integrar seus corpos em suas experiências de identidade e compreensão de mundo, sendo, “na infância, um recurso essencial à aquisição e ruptura da identidade, justamente devido à sua materialidade instável” (JAMES, JENKS e PROUT, 1999). Então, nesse caso, o corpo sai de uma posição central, que define as capacidades e limites das crianças por si só, e passa a ter um significado próprio na criança, que possui um corpo peculiar em relação ao adulto: mutante sempre, cheio de alterações e referências diferenciadas. As crianças se avaliam como pequenas em relação às crianças mais velhas, e grandes em comparação com crianças muito

pequenas¹⁵. Seu corpo pode ser avaliado como forte ou fraco, dependendo das circunstâncias, e elas podem se tornar “diferentes em diferentes circunstâncias” associadas a diferentes recursos materiais que acabam ultrapassando a criança para gerar “muitas visões de infância concorrendo entre si.” (JAMES, JENKS e PROUT 1999, p.235).

Tamanho, compleição física, aparência, gênero e idade se manifestam no corpo da criança, passando a configurar como características particularizadas. O corpo pode constituir-se como um primeiro facilitador “confirmando à criança a sua aceitação e pertencimento, ou impedindo a sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares”. (FERREIRA, 2004, p.71).

Existe uma correspondência entre os mundos das crianças e das mulheres que ultrapassa o sentido biológico da concepção e cuidados com a criança desde o seu nascimento. Mulheres e crianças compartilham um território familiar, privado, mantido, historicamente, à parte do mundo masculino, público e racional. Modificações podem ser verificadas na formação atual das famílias assim como na discussão destes pontos e de outros referentes ao papel social de homens e mulheres que trazem um sentido político diferenciado a estas relações. Para estas mudanças, certamente não se pode ignorar a relevância dos estudos feministas. Para Leena Alanen (2001, p.73), trata-se de um compartilhamento, entre as crianças e as mulheres, de suas vidas, em seu aspecto social e cotidiano.

Segundo as concepções tradicionais, a criança pequena, recém chegada ao mundo, é um ser natural, não um ser cultural. Do ponto de vista histórico, esta concepção já foi aplicada às mulheres, aos negros, aos aborígenes no mundo inteiro. Seres de natureza, cujo esforço para alcançar a razão na maioria das vezes é vão, sendo ainda devotada à criança a condição de evoluir para o estágio de adulto conquistando a razão.

Como objetos de estudo interessantes e com características sociais válidas, as mulheres e crianças foram acrescentadas à ciência a partir de um deslocamento dos interesses dos estudos com temática centrada nos adultos masculinos (ALANEN, 2001). Antes disso, havia uma pseudo-inclusão na qual as crianças não eram preocupação genuína, mas sim aqueles que cuidavam delas, as instituições dentro das quais eram incluídas, e assim por diante. Leena Alanen (2001, p.73) chama atenção para as características que as crianças e as mulheres compartilham na sociedade, características essas de sua vida social cotidiana. Por suas semelhanças, a autora propõe um entendimento paralelo entre os estudos feministas e da

¹⁵ Citam o exemplo de crianças na pré-escola que passam a se considerar “grandes” em comparação com as menores, e que quando vão para a escola, são novamente “pequenas”(p.220).

infância, procurando ligações e perspectivas para o seu desenvolvimento. Então, o conceito de gênero seria tomado de empréstimo para compreender a infância, como recurso oriundo dos Estudos Feministas pois,

As crianças também têm gêneros, é claro, mas a utilidade da noção de gênero está além disso. Pois gênero é essencialmente um conceito de relação mas infância também o é. Num sentido sociológico, “crianças” e “adultos” são nomes dados a duas categorias sociais que estão posicionadas entre si dentro de uma relação de gerações. Assim, aqui o aperfeiçoamento da lógica da relação de gênero, conforme está desenvolvida dentro dos Estudos Feministas, proporciona inspiração também para se repensar as crianças em termos de relacionamento. (ALANEN 2001, p.73).

Apesar de considerar que, pelas razões históricas que fizeram as crianças e os adultos se posicionarem assim, talvez as crianças nunca possam obter um grau de relacionamento mais equilibrado (em termos do poder envolvido) com os adultos, Leena Alanen (2001) levanta a necessidade de desenvolver meios para incluir as crianças em pautas de decisão pertinentes à sua realidade social. Esta opinião é compartilhada por Catarina Tomás (2006), e Manuela Ferreira (2002).

1.2 - Sociedade, Socialização e Família

Em geral, o conceito de socialização está no centro de um raciocínio que pretenda explicar a formação humana: como o ser humano sai da condição de recém nascido para operar sobre a realidade em sentidos complexos. Ao definir socialização, está-se definindo a própria relação entre a criança e a sociedade.

As concepções de socialização tradicionais se apóiam em um mesmo paradigma científico que parte da visão passiva da criança, já exposta anteriormente neste capítulo. Na verdade, ao estabelecer um conceito para o termo criança ou infância, está-se considerando o modo como ela se relaciona com a sociedade e vice versa. Esta visão tradicional estabelece a socialização como um processo unidirecional organizado da sociedade, considerada como meio já organizado, coerente, racional e doador de sentido para a criança, passiva, receptáculo deste sentido, a ser organizada na medida em que seu contato com o meio social se aperfeiçoa. Este modelo acolhe explicações oriundas da psicologia ou mesmo do âmbito da sociologia tradicional. Em torno dele todo um quadro de concepções e ações voltadas para a

infância foi montado, incluindo os processos institucionais que consideram a aprendizagem como um fenômeno de mera absorção e apreensão da realidade por um sujeito assujeitado a uma realidade pré-existente.

Voltando a discussão para a situação da sociologia, esta concepção tradicional da socialização se baseia no funcionalismo estruturalista¹⁶ que tem a posição de Durkheim como modelo. Para Sirota (2001), “a atenção dos sociólogos estará, portanto, voltada para as instâncias encarregadas desse trabalho de socialização, para fazer acontecer o ser social, principalmente num quadro estrutural –funcionalista”. Na perspectiva tradicional das ciências sociais, a socialização ocorreria segundo um processo coercitivo, no qual o indivíduo deve se adaptar à sociedade, sob um conflito entre as inclinações individualistas dos sujeitos e as ordens morais do coletivo social¹⁷.

À criança se resguarda um conceito de aptidão para “absorver” novos comportamentos e padrões sociais, muitas vezes considerados complexos. Sendo assim, nas teorias tradicionais, a socialização é compreendida como adaptação da criança para internalizar a sociedade, sendo que a construção do mundo figura sempre como uma tarefa ordenada e intencional do adulto. E é dentro dessa construção intencional (traduzida na ação de diversas instituições, das quais a escola é a mais evidente em seus propósitos) que as crianças entram como indivíduos em preparação: aprendendo, utilizando-se de recursos (investimentos em educação, roupas, material lúdico, remédios, saúde, lazer, e assim por diante), e sem contribuição reconhecida para a construção da sociedade.

Esta visão tradicional da criança como depósito da cultura adulta compôs também um ambiente propício ao desenvolvimento da sociologia da educação, a qual, afirma Claude Javeau (2005, p.383),

Endossou essa imagem particular da criança, considerada ora um “indivíduo” no sentido estatístico da palavra (macrossociologia do “rendimento escolar”, em particular), ora um “ator” num sistema de significações chamado estabelecimento escolar.

¹⁶ O funcionalismo é uma escola tradicional nas ciências sociais, que tenta explicar as instituições sociais como dotadas de capacidades que visam atender a necessidades individuais de base biológica. A teoria está associada com Emile Durkheim, e mais recentemente, com Talcott Parsons.

¹⁷ É Anthony Giddens (1998) quem apresenta uma avaliação na qual Durkheim tentaria sair de uma posição “tosca” a partir das idéias do Estado coercitivo agindo sobre os indivíduos, sustentando uma idéia de coerção espontânea. Para Giddens, Durkheim “reconheceu claramente que o indivíduo (concreto) dependia de normas “internalizadas” que, em parte, eram condição da liberdade de ação”. (Giddens, 1998,p.158).

O vínculo da criança, como objeto de estudo da sociologia, com a instituição escolar está assentado em concepções que valorizam a aprendizagem e o rendimento de forma tal que isso praticamente justificaria a construção do conhecimento sobre a infância e a criança. Então, a criança não constrói, ela reproduz. Se o valor da criança está em sua transitoriedade e na possibilidade de alcance de uma vida adulta e competente no futuro, a socialização se definiria como um processo de aquisição de um aparato adulto por meio passivo, como uma incorporação de idéias e relações com a realidade.

Seguindo o raciocínio da sociologia da infância, o processo de socialização não poderia se estabelecer com base em relações passivas entre as agências socializadoras¹⁸ e as crianças. Não se trata, portanto, de uma programação na qual as influências culturais são transmitidas de forma passiva dos mais experientes, ou adultos, aos menos experientes, as crianças. Anthony Giddens (2005, p.42) chama atenção para a inter-relação de influências entre as gerações, ou grupos de idade, de tal forma que mesmo uma criança recém-nascida modifica seus pais. Isso ocorre não apenas quanto à rotina de cuidados, que precisa ser adequada às necessidades do bebê, mas vai além disso. Para começar, a própria identidade¹⁹ dos pais é alterada, já que estes passam a pensar em si mesmos como pais, e não mais como um casal. Além deste poderíamos citar outras tantas mudanças na concepção que os adultos têm sobre si e sobre o mundo que podem ser alterados pela chegada ou convivência com uma criança.

Dito pelo próprio Giddens (2005, p.42),

A socialização é um processo pelo qual os seres humanos se tornam agentes. Eles não são simplesmente sujeitos passivos à espera de serem instruídos ou programados. Os indivíduos concebem e assumem papéis sociais, no decurso de um processo de interação social.

O processo de socialização pode ser entendido como dois períodos, tendo como base o tipo de contato e a natureza da agência socializadora. Basicamente, a socialização primária é entendida como um processo próprio da infância, ocorrendo em meio familiar no qual a criança aprende os padrões comportamentais mais básicos (falar, andar, primeiras regras, e

¹⁸ Agências de socialização são grupos ou contextos sociais onde ocorrem os processos de socialização.

¹⁹ Para Anthony Giddens (2005,p.44), “a identidade está relacionada com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para elas.”

assim por diante). A socialização secundária ocorre para além da esfera familiar, a partir do contato da pessoa com outros agentes como a escola, clubes, igrejas, trabalho.

A mudança de paradigma empreendida pela sociologia da infância veio da necessidade de contar com um conceito de socialização que suportasse novas idéias sobre a criança no mundo, em especial para colocá-la em foco, e não como um coadjuvante em um sistema social pré-estabelecido.

Se a criança se torna agente pelo processo de socialização, não existe necessidade de constituir uma moratória para aguardar o seu crescimento, mas o reconhecimento de sua capacidade humana para interagir com seus pares. Essa interação se inicia já com os primeiros contatos das crianças com os membros mais próximos da sua família.

Reconhecida no discurso popular e religioso como a base da sociedade, a família tem sido alvo de diversas investidas políticas e sociais que têm permitido ou facilitado o controle social sobre os indivíduos. Sua importância está entranhada no discurso social (de senso comum) e pode ser vista toda vez que se questiona o comportamento irregular de um indivíduo, quando se coloca em xeque as responsabilidades da família para com a sua formação.

No campo científico, há diversos crivos de análise sob os quais se tem interpretado os fenômenos sociais ligados à família, em várias áreas do conhecimento como história, sociologia, antropologia, psicologia, economia, educação, filosofia.

Partindo de um rápido panorama dos estudos sobre família ao longo do século XX, observamos uma mudança a partir da década de 1970, com o surgimento de pesquisas sobre a família moderna, tanto em temáticas amparadas pela sociologia como pela história²⁰.

Para o objetivo deste trabalho, assinalamos a obra de Philippe Ariès (1981), tanto como marco no pensamento sobre a construção de uma idéia de infância, como no vínculo estabelecido entre a história da infância e da família moderna.

Embora a história seja, ela mesma, uma disciplina com características e objetos próprios, delineados segundo sua ótica específica, não se pode negar a importância que estes estudos desempenham na evolução dos demais campos do conhecimento, por meio de

²⁰ Os estudos sobre família, principalmente aqueles vinculados à história da infância, ganharam evidência a partir da obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, publicada originalmente em 1973. Esta obra é considerada como integrante do chamado movimento dos Annales (segundo análise de Peter Burke, 1997) cuja proposta de evidenciar o registro e análise de uma história diferente da história tradicional, de descrição dos fatos históricos de grande vulto, para cuidar de um cotidiano vivido pelas pessoas, a chamada “história das mentalidade”, forneceu uma outra concepção conceitual e metodológica sobre história.

análises sobre modos de vida do passado e mudanças sofridas pelos costumes e idéias ao longo do tempo.

Evoluindo juntos, o sentimento de infância e o sentimento de família abriram precedentes para uma série de alterações tanto nos costumes e como na configuração social, a partir da divisão dos mundos da criança e do adulto. Para Ariès (1981, p.11), a família evolui, a partir do século XVI, para se tornar “um lugar de afeição”, onde a criança é construída a partir do investimento educacional e do controle disciplinar.

A sociedade anterior a este período era caracterizada por relacionamentos diferenciados entre pessoas e lugares, sendo estes portadores de significados públicos, tendo como base uma convivência comum na qual a individualidade e a privacidade não configuravam como valores. Assim, a família era algo mais extenso, diluído no meio social mais amplo.

Diante da transformação social da qual a emergência e administração dos grupos familiares fazem parte, há diversos modelos de interpretação que se dispõem a explicar as razões e movimentos que fizeram a sociedade seguir este curso: a separação entre um mundo público e privado. A discussão sobre este tema transita entre concepções que ressaltam o caráter disciplinador da sociedade emergente do século XVIII, segundo a ótica de Michel Foucault, até concepções que ressaltam a adoção de regras de civilidade pelas camadas sociais européias já a partir do século XIII como aquela defendida por Norbert Elias (1994).

Ainda que a concepção teórica adotada mude, em qualquer desses autores, verifica-se a associação histórica entre a formação da família e a marcação da posição da criança em seu interior.

Então, como local de constituição das subjetividades, a família moderna se torna um depositário de responsabilidades e apoio a seus indivíduos, e cumpre um papel de intermediária entre estes e as políticas públicas.

Do ponto de vista da sociologia, o estudo da família tem seguido abordagens que retratam sua realidade de um ponto de vista macro, a partir de estudos estatísticos, ligados a hábitos ou dados econômicos da população. É recente a preocupação com as especificidades da família, principalmente no que se refere às relações familiares e práticas cotidianas.

Anthony Giddens (2005) avalia que o estudo da família tem sido abordado a partir de perspectivas teóricas opostas. De um lado, os funcionalistas enxergam a família como uma das instituições fundamentais da sociedade, em especial quanto ao seu papel no processo de

socialização das crianças (totalmente dependente da família como agente socializador que independe da criança, conforme já discutimos neste capítulo). De outro lado, encontram-se as abordagens próximas dos estudos feministas que se dedicam a estudar a família segundo as relações de desigualdade vivenciadas principalmente pelas mulheres.

Atualmente, as pesquisas realizadas sobre o tema família na área de ciências sociais têm como tema: as condições de vida das famílias, sua organização interna, o modo de apropriação sobre os recursos culturais, sua representação de escola, e como costumam investir na escolaridade dos filhos (ROMANELLI, 2003).

Um sub-tema muito comum no estudo sobre famílias que tem ocupado as discussões atuais tem sido a mudança pela qual a família moderna tem passado. Reivindicações por direitos, novos arranjos familiares, enfim, um quadro que, embora pareça novo, em muitos aspectos parece apontar mais para um novo olhar social do que para reais novidades na vida cotidiana das pessoas. É que, na verdade, não se pode atestar a ausência de comportamentos e formações familiares diferentes da tradicional (casamento heterossexual formal, com a permanência de ambos os pais em casa, com filhos, residindo em uma residência separada) em épocas anteriores. Esta diversidade se encontra não só nos modelos e possibilidades advindos da imigração de povos com culturas diferenciadas, mas também por diversas formações familiares existentes no interior das culturas que observam o padrão tradicional como ideal. Percebe-se, então, que a detecção destas outras formas familiares passa a configurar nos estudos sociais a partir da disposição dos estudiosos em observar o interior das residências, atentando para os modos como as famílias se organizam e resolvem seus conflitos (internos e externos).

Diante dessa realidade, configuram as famílias monoparentais (famílias formadas por apenas um adulto com um ou mais filhos, decorrentes de divórcios, viuvez ou da geração de crianças fora do casamento, como as mães solteiras), famílias recompostas (uniões de grupos familiares, pais separados com seus filhos, oriundos de outros casamentos), famílias formadas por casais gays, dentre outras tantas possibilidades de arranjos familiares.

No Brasil, os estudos sobre família seguem esta mudança de foco que promoveu a entrada da pesquisa no seu cotidiano como forma de compreender como estão organizadas, suas relações de interdependência, suas alternativas e formas de lidar com as dificuldades, assim como os fatores e desempenhos ligados à criação dos filhos. Ressaltamos as relações da família com a escola, os modos de organização familiar em torno dos filhos, as alternativas

econômicas encontradas, diferentes formas de sociabilidade, em modos distintos de vida que só confirmam a diversidade como importante fator a ser considerado.

Tomando como ponto de partida os estudos sobre infância, a discussão sobre família aparece de modo significativo na área da sociologia da infância, na qual os meios familiares são identificados como fatores importantes no processo de escolarização da criança.

Dedicamos um item deste capítulo ao tema família não apenas pela importância dada pela antropologia e sociologia, mas pelo caráter privado do tema desenvolvido nesta pesquisa: a criança pequena. É dentro da família que se pode achar a criança pequena, e é por meio da família que se permite ou nega qualquer acesso a ela, seja este acesso reivindicado pelas políticas públicas, seja por um pesquisador que se propõe a entrar neste campo.

Estamos considerando como família, não só como um grupo unido por relações de consangüinidade ou parentesco biológico, “cujos membros adultos assumem a responsabilidade pelo cuidado das crianças” (GIDDENS, 2005, p.151), mas como o ambiente, o lugar da criança pequena, onde ela obtém experiência e contato social em graus variados. Conforme já discutimos anteriormente neste mesmo capítulo, a idéia de experiência aqui expressa se estende para além da idéia de socialização de base funcionalista.

Um dos pontos importantes destacados pelos autores de estudos de família é a atenção com a generalização.

No Brasil, tem sido recorrente a construção de uma imagem da família de classe popular como desorganizada e geradora de indivíduos desajustados (UNESCO, FUNDAÇÃO BANKBOSTON, 2001; MELLO, 2003; PASSETTI, 2000). Como consequência, gera-se uma concepção de família como uma instituição que deve ser vigiada, assistida pelas políticas públicas, tendo como alvo principal (presente nos discursos políticos e midiáticos) as crianças. As ações voltadas para esta população, então, não se justificam como direito (como o direito das crianças pequenas à creche), mas como concessão e prevenção. Uma sociedade prevenida presta assistência a seus pobres para evitar transtornos futuros. É um investimento social que tem justificado muitas das ações sociais voltadas para as crianças; a educação infantil é uma dessas ações, segundo uma concepção tradicional (NUNES, 2002).

Esta concepção é denunciada por muitos estudiosos (PENN, 2002; MONTEIRO, 2004; NUNES, 2002, entre outros) que se debruçam sobre ações sociais desenvolvidas por diversas instituições que atendem a crianças pequenas e suas famílias. Esta também é a

concepção praticada pelo Banco Mundial em suas propostas para os países em desenvolvimento.

Para o estudo da criança pequena, a família consta como uma categoria fundamental, especialmente quando se trata de um estudo pautado na sociologia. O terreno da criança pequena é, antes de tudo, a família, não só quando se considera o processo de socialização primária, mas também como local privilegiado da realidade e do cotidiano da criança ainda não escolarizada.

1.3 - Sociologia da Infância: panorama da construção de um objeto

Os primeiros registros de pesquisas orientadas pela sociologia da infância, na década de 1980, mostram um contexto histórico no qual as crianças figuravam como objetos de investigação sob a tutela da psicologia²¹, sendo o interesse principal das pesquisas a questão da imaturidade da criança, as influências dos adultos sobre a sua formação e sua aprendizagem (incluindo aí as questões escolares).

Autores como Manuel Sarmiento (1977), Manuel Pinto (1997), Clèopâtre Montandon (2001), Règine Sirota (2001) levantam diversas características sociais das crianças como fonte de mudança que auxiliaram a alterar a visão da própria comunidade científica ao seu respeito.

Clèopâtre Montandon (2001), ao apresentar a produção sobre a sociologia da infância em língua inglesa, comenta a insatisfação de sociólogos com a inadequação dos paradigmas teóricos existentes, com as teorias da socialização que “durante muito tempo conceituaram as crianças como objetos da ação dos adultos.” (MONTANDON, 2001, p.13). As teorias tradicionais têm se mostrado ineficazes para operacionalizar fatos, experiências e características infantis de modo a considerar a criança como centro, e não como objeto submetido a outras categorias.

Lançando questionamento sobre a existência das culturas infantis, Jucirema Quinteiro (2003) ressalta o pouco conhecimento sobre o assunto quando “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores.” A dificuldade, então, vai além da abordagem metodológica e repousa na própria interpretação da realidade infantil

²¹ Em especial a psicologia do desenvolvimento.

descrita, interpretação comprometida pelo “aprisionamento” dos pesquisadores a seus referenciais teóricos.

As abordagens teóricas tradicionais não consideram a infância e a criança como categorias em si mesmas, mas submetidas a outras categorias, segundo uma visão adultocêntrica da realidade.

Sendo assim, o principal esforço teórico da sociologia da infância é organizar uma mudança de perspectiva, de paradigma, uma vez que as interpretações da ciência moderna predominaram por tematizar as crianças como em estado de transitoriedade, de dependência.

Na definição de Manuel Sarmiento (2005, p.363), a sociologia da infância:

Propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

A proposta da sociologia da infância é, então, considerar a alteridade da infância como elemento da realidade, partindo de uma análise das crianças como atores sociais, sem os limites interpretativos da ciência (SARMENTO, 2005). Estes limites certamente ultrapassam a questão metodológica (bastante discutida pelos pesquisadores da infância na atualidade), mais dramática ainda no caso das pesquisas com crianças pequenas, por conta da necessidade de se encontrar formas de comunicação para além da linguagem falada. Metodologias que se propõem a deixar a criança “falar” por si, dar a sua contribuição, a sua visão de mundo, são propostas recentes e ainda em construção. São exemplos os trabalhos de William Corsaro (2005), Cléopâtre Montandon (2005), Priscilla Alderson (2005). No Brasil, pode-se citar os trabalhos de Patrícia Dias Prado (1998; 2002), Márcia Gobbi (2002), Jucirema Quinteiro (2002), dentre outros.

As tentativas de levantamento de categorias, ou da própria constituição de um arcabouço teórico no qual possa trilhar a investigação sobre a infância, baseiam-se, em sua maioria, em relatos de pesquisa realizadas ao redor do mundo. Diante deste quadro é que podemos perceber a construção da sociologia da infância, de um lado por força dos conceitos da sociologia, e por outro, nas descrições e discussões dos resultados apresentados pelos pesquisadores. Parte das críticas sofridas por esta área ainda emergente da sociologia se refere à chamada fragmentação do objeto infância, caracterizado por tentativas múltiplas de abordagem, mas relativamente compartimentadas, de estruturação (SIROTA, 2001). Existe

um predomínio da empiria, em uma grande diversidade de questões exploradas nas pesquisas sem, no entanto, a correspondência de um contexto teórico que possa explicá-la.

Cléopâtre Montandon (2001) explica o que ela define como carência da sociologia da infância no âmbito teórico considerando: o fato de ser esta uma problemática recente nas ciências sociais; o predomínio da psicologização das crianças durante muito tempo, o que estimulava pesquisas com base na psicologia; o monopólio exercido pelas teorias da socialização em vigor por muito tempo no meio acadêmico; e os critérios de publicação das revistas especializadas, os quais, ao se fixarem em regras e modelos tradicionais, desencorajaram por muito tempo a “imaginação sociológica” dos autores. Neste último ponto, destacamos o poder dos veículos de publicação de estimular ou não uma determinada direção no campo da investigação social, assim como a realidade do contexto conjunto de produção sobre um objeto dessa natureza: infância.

Claude Javeau (2005) propõe a definição de “campos semânticos” nas ciências sociais, que sejam “capazes de alimentar e aceitar a emergência de objetos de pesquisa específicos” (2005, p.380). O autor defende um conceito epistemológico segundo o qual o objeto de pesquisa, ao invés de se constituir *ab initio*, é construído de forma contínua, oscilando entre “os apuramentos conceituais e as provas empíricas” (2005, p.380), independente da sua natureza. Sob esta visão, a sociologia da infância adquire um status quase experimental, no qual os fatos empíricos tomam uma dimensão de reconhecimento de um certo tipo de realidade (a realidade infantil) até então nunca vista sob esta perspectiva.

É preciso deixar claro que não se trata simplesmente de estudar as crianças (o que se faz desde o século XIX), mas de uma alteração na abordagem, uma “inversão do olhar” que, no entendimento de Manuela Ferreira (2002), legitima o estudo das culturas infantis, não pelo que os adultos dizem sobre a criança, mas registrando seu ponto de vista a partir de sua própria voz. Esta abordagem advoga que as culturas e relações sociais infantis são dignas de serem estudadas em si mesmas, na realidade da criança que se desenrola no presente, e não como possibilidade de futuro.

Além do que foi dito aqui sobre a constituição de uma sociologia da infância, importa considerar a realidade prática dos pesquisadores de crianças, incluindo a dificuldade de operar com teorias voltadas para explicar outros objetos, outras realidades. As tentativas de constituir categorias que possibilitem uma melhor sistematização teórica, onde a construção do conhecimento sobre a infância possa acontecer, se baseiam atualmente em relatos de pesquisa

ao redor do mundo. A produção teórica é ainda pequena (se comparada com ramos mais antigos e estabelecidos da sociologia), e sujeita a uma fragmentação que revela o apoio desta abordagem na realidade empírica, antes de tudo. Diante deste quadro é que podemos enxergar a sociologia da infância apoiada, de um lado, pelos conceitos da sociologia geral e, de outro, nas experiências metodológicas e resultados apresentados pelos pesquisadores.

Dentre os trabalhos de língua inglesa, William Corsaro é uma referência no campo dos estudos sobre cultura de pares entre crianças. Seus estudos abrangem abordagens de tipo longitudinal, e propostas diferenciadas a fim de alcançar dados sobre visões diferenciadas de mundo a partir do ponto de vista das crianças. Cleopâtre Montandon avalia Corsaro como um dos promotores de uma perspectiva interpretativa e construtivista no estudo da socialização das crianças. Segundo a abordagem da qual William Corsaro faz parte, “a socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução” (MONTANDON, 2001, p.13). Isto nos mostra um quadro no qual as crianças se configuram como pessoas capazes tanto de reproduzir comportamentos e ações dos adultos, como de se apropriar de condições e informações para usá-las de forma diferente, criativa.

Não há dúvidas de que há um quadro histórico²² sobre o qual foram levantados, na década de 1980, um interesse e uma proposta diferenciada para o estudo da infância. Ocorre, por ocasião desta construção teórica, um recuo do funcionalismo estruturalista que orientava os pressupostos das pesquisas, e o conseqüente incremento de estudos com orientação interacionista, cujas bases se apóiam nas abordagens fenomenológicas e interpretativas (MONTANDON, 2001, p.21).

O processo de socialização, neste sentido, passa a levantar questões que até então não eram consideradas relevantes para os estudiosos. Clèopâtre Montandon (2001) expõe algumas delas: Seria a socialização uma relação recíproca? Os agentes da socialização são sempre bem sucedidos? Seriam as crianças socializadas dentro de um grupo social ou de vários? Em que medida a socialização das crianças e a dos adultos se constitui de processos diferentes ou similares?

Assim como é importante proceder a uma desconstrução das imagens e discursos míticos sobre as crianças, e quebrar os estereótipos, também as práticas sociais devem caminhar ao encontro dessas mudanças. No entendimento de Manuel Sarmiento (2006, p.9):

²² Discutido na introdução deste capítulo.

“A desconstrução do conceito de socialização é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos.”

Ao se admitir a participação da criança nos processos sociais como possível, uma abordagem necessita alterar concepções sobre a infância, de forma a compreender a socialização da criança de uma forma diferenciada. De acordo com Clèopâtre Montandon (2001, p.23), “a sociologia interpretativa enfatiza mais a produção da vida social pelos indivíduos do que a produção dos comportamentos pelas estruturas sociais.” A sociologia da infância propõe um modelo interativo de socialização, o qual admite à criança a construção de si por meio da elaboração de sua própria experiência que tem como base as negociações que ela pode realizar como seu meio. (PLAISANCE, 2004, p.7).

Partindo para uma definição mais geral, temos que “a socialização designa então o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais.”(PLAISANCE, 2004). Ou ainda, de forma mais esclarecedora, Eric Plaisance (2004, p.9) considera a socialização como o “trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social.” Este ponto esclarece a consideração da criança, não como *tabula rasa* a ser socializada pela ação das instituições, mas como um indivíduo já social em seu nascimento, com possibilidade de interação em fase muito precoce de suas vida.

É que se trata, antes de tudo, de pôr em evidência as significações que as crianças atribuem aos diversos componentes dos estilos de vida que levam, tanto na perspectiva da constituição bruta de uma cultura específica quanto na relação desta com os diversos processos de socialização em ação. Dos quais um grande número surge na realidade da auto-socialização, qualquer que seja o quadro: família, escola, rua, terreno vago, colônia de férias, etc. (Javeau, 2005, p.385).

A sociologia da infância considera as crianças como atores sociais, interagindo com as pessoas, instituições, “reagem aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social.” (DELGADO e MÜLLER, 2005). Para dar conta de um objeto com status próprio de categoria social, alguns pressupostos tiveram que ser amparados em concepções diferenciadas daquelas que vigoravam até então. Grande parte do discurso deste ramo da sociologia se ampara nos conceitos de socialização e na idéia de cultura infantil.

Em relação à recomendação de diversos estudiosos da sociologia da infância (levantados por Sirota, 2001, Montandon, 2001, Javeau, 2005), de que haja esforço dos pesquisadores no sentido de estabelecer conexão com a sociologia geral, Sarmento e Pinto (1997, p.25) advertem sobre a necessidade de: “Interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas nos discursos das crianças.” Neste sentido, a problemática conexão entre este ramo da sociologia com o âmbito geral da teoria sociológica parece encaminhar-se para um diálogo próximo, bastando para isso considerar o seu objeto como passível de importância teórica e capacidade hermenêutica.

No caso específico do Brasil, esta possibilidade de conexão entre a produção científica e a execução das políticas públicas e da ação social assume repercussões importantes, na medida em que pode atuar sobre uma forte concepção histórica sobre a criança pobre no país, algo sempre problemático em razão da sua associação à delinquência.

Então, o que caracterizaria uma “criança pobre”? As finanças de sua família? O arcabouço cultural no qual ela está inserida? Suas chances de ascensão social? No entendimento de Dahlberg, Moss e Pence (2003) a respeito desta questão, “a classificação das crianças em crianças em situação de risco ou carentes são exemplos muito óbvios dessas práticas normalizadoras²³ e das divisórias que ocupam um lugar importante em muitos países.” Para os autores, até mesmo a terminologia é problemática no caso das crianças pobres, porque não é neutra e acaba refletindo concepções ideológicas arraigadas na sociedade. Há uma construção da criança pobre como “fraca”, incompetente, dependente, e isolada – e do relacionamento entre as crianças pequenas e a sociedade como anormal, legitimado somente em termos diagnósticos e terapêuticos como “compensação” e “intervenção” quando a família, o local “natural” para a criança, está, de algum modo, condenada a ter falhado em relação a ela.” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003,p. 56).

Apesar de compartilhar o mundo com os adultos, as crianças formam um grupo social em desvantagem histórica. No Brasil há uma história específica de escravidão e emergência do pensamento higienista que gerou uma situação social de exclusão da criança pobre baseada em concepções essencialistas, segundo as quais a pobreza denota o atraso das populações, estas, fadadas a pouco avanço cultural e social.

²³ Aqui os autores se referem ao discurso da psicologia do desenvolvimento e sua influência sobre as práticas relacionadas às crianças.

1.4- Cultura Infantil

Um outro conceito fundamental para a argumentação da sociologia da infância é cultura infantil. Esta não é uma idéia aceita sem alguma contestação. De fato, alguns estudiosos consideram polêmica a idéia da existência de uma cultura infantil, sob o questionamento de até onde a criança faria a imitação, e onde começaria a ruptura com o mundo adulto (QUINTEIRO, 2003, p.4). Diante da produção de significações e material social pelas crianças, a função da sociologia da infância seria de inventariar esta produção como cultura, ou seja, um sistema simbólico relativamente padronizado, dinâmico e heterogêneo, em seus princípios geradores e funcionamento de suas regras. (SARMENTO, 2004, p.21).

Como conceito de cultura infantil, temos os elementos lingüísticos, ritos, artefatos, normas, valores e regras que as crianças utilizam para organizar o seu mundo social a partir de relações entre pares e com os adultos. As crianças produzem significações autônomas (o chamado “mundo da fantasia” infantil) que se consolidam em sistemas simbólicos dinâmicos e heterogêneos que podem ser chamados de cultura (SARMENTO, 2004, p.21).

O conceito de cultura aceito pela abordagem da sociologia da infância em geral se apóia na perspectiva interpretativa da antropologia. Aqui falaremos de cultura segundo a concepção de Clifford Geertz (1989) para quem este conceito possui uma base semiótica, isto é, amparada na interpretação de símbolos. Geertz se inspira na concepção interpretativa de Max Weber para definir o homem como um animal “amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p.4). A cultura é compreendida, então, como este conjunto de teias. Estudar a cultura seria ir em busca de seu significado. Em outras palavras, cultura pode ser definida como “aquilo do que cada um se apropria para se constituir como pessoa” (TAMAROFF, 2000, p.179), resultando de “um processo de sedimentação de relações entre seres humanos.”(DELGADO & MÜLLER, 2005, p.6).

Os autores da sociologia da infância têm reconhecido o pouco conhecimento produzido sobre as culturas e processos sociais infantis, porque há muito pouco tempo os pesquisadores vêm perguntando à criança sobre seu ponto de vista e suas interpretações da realidade. Além disso, as culturas infantis não nascem de um universo simbólico exclusivo da infância, mas mostram um *locus* permeável aparelhado em reflexividade social competente. (SARMENTO e PINTO, 1997). Deste modo, os autores que trabalham com a possibilidade da

existência de uma cultura infantil reconhecem que parte do desenvolvimento destas produções vem das interações com o mundo adulto. A criança interpreta a realidade à sua volta e com ela compõe outros sentidos. Um exemplo imediato disso seria a brincadeira na qual a criança observa uma característica dos adultos de sua família imitando-a para depois fazer algo diferente com isso, mudando algum elemento deste processo.

Alguns autores, diante da possibilidade levantada pela crescente diluição das diferenças entre adultos e crianças (dos quais Neil Postman parece ser o expoente mais destacado), afirmam que a sociologia da infância é um esforço de construção de algo inútil (MONTANDON, 2001). No entanto, a este respeito, chama-se atenção para as diferenças entre culturas (no ponto em que cada grupo social abordaria a infância de um ponto de vista particular). Embora haja diversas diferenças no modo de vida das populações desencadeadas pela segunda modernidade, não se pode dizer que a infância se dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, e nem perdeu a sua identidade a ponto de impedir o seu estudo como categoria. (SARMENTO, 2004). De fato, “entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade” (SARMENTO, 2004, p.20).

Dos diversos espaços construídos para a criança até a idade de quatro anos a creche, pré-escola e a residência são primordiais. Para as crianças mais velhas a composição de espaços informais (considerados como os espaços não-oficiais, diferentes da escola e da residência familiar) se amplia nos espaços de lazer como clubes, *shoppings centers*, praças e assim por diante. Para a criança pequena, a diversificação dos espaços de convivência se restringe aos lugares aonde seus pais vão levá-la ou permitem que ela vá.

Normalmente considerados como conceitos de significados contíguos (que operam em conformidade para explicar algum dado da realidade humana) tempo e espaço são categorias que ganham projeção atual no campo dos estudos da criança, surgindo também em pesquisas que abordam essas temáticas separadamente. Um exemplo disso é a publicação organizada por Anna Bondioli, “O Tempo no Cotidiano Infantil- perspectivas de pesquisa e estudo de casos” (2004). Esta obra parte do estudo do cotidiano infantil para propor metodologias e instrumentos de pesquisa eficazes.

1.5 – Infância e Espaço da Criança

Como cruzamento de concepções da geografia, sociologia e antropologia, o estudo do espaço está relacionado a processos de identificação e relações de identidade do ser humano no contato com seu ambiente. Esta temática parte do estudo da transformação da natureza em espaço humano.

No entendimento de Milton Santos (1997, p.51),

À medida em que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc, verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada.

Se o espaço pode ser considerado como uma conjunção de sistemas de objetos (em termos da materialidade concreta) e de sistemas de ação (SANTOS, 1997, p.51), o conceito de território marca uma idéia de posse diante da relação construída entre o ser humano e o espaço. O conceito de território pode se aplicar a situações nas quais os grupos se articulam para marcar suas identidades (em oposição a tendências homogeneizantes impostas pela ordem social) ou se unem em resistência a esta ordem (HAESBAERT, 2006).

De acordo com Claval (2007, p.14),

A cultura é constituída de realidades e signos que foram inventados para descrevê-la, dominá-la, verbalizá-la. Carrega-se, assim, de uma **dimensão simbólica**. Ao serem repetidos em público, certos gestos assumem novas significações. Transformam-se em rituais e criam, para aqueles que os praticam ou que os assistem, um sentimento de comunidade compartilhada. Na medida em que a lembrança das ações coletivas fundem-se aos caprichos da topografia, às arquiteturas admiráveis ou aos monumentos criados para sustentar a memória de todos, o espaço torna-se território.

Haesbaert (2006, p.131) considera lugar como um conceito portador de características subjetivas na relação do homem com o espaço. Em geral a idéia de lugar implica processos de identificação e relações de identidade.

Diante da proposta desenvolvida nesta pesquisa, estamos considerando o espaço como parte da cultura e do processo de socialização da criança. O conceito de socialização está no

centro da construção da sociologia da infância, porque nele se concentra a própria definição das relações entre criança e sociedade, e acreditamos, com base nas propostas dos autores que estudam a geografia cultural, pode estar associado a uma idéia de espaço como instância que, juntamente com outros processos culturais, operam na constituição da subjetividade humana, especialmente nas identificações e relações sociais.

Os seres humanos criam um mundo e se identificam sistematicamente com ele. O espaço funciona como uma teia (tal como foi dito por Geertz a respeito de sua definição de cultura, da qual sustentamos que o espaço faz parte), repleta de artefatos, de possibilidades construídas a partir de uma origem natural (ou material, no entendimento de Santos, 1997).

Lopes e Vasconcellos (2006) realizaram um estudo sobre a produção da infância em localidades rurais de Minas Gerais associando-a à produção do lugar. As formas como cada grupo lida com a realidade compõe um quadro no qual a infância das crianças se dá, a partir das especificidades de cada lugar. Os autores argumentam que

Nessa perspectiva, ao longo de sua história, os grupos sociais fixam em determinados espaços e os organizam dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso os fragmentos espaciais constituídos por cada agrupamento de pessoas imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e o transformam em lugar. (LOPES & VASCONCELOS, 2006, p.121).

Das mudanças ocorridas na sociedade ao longo do século XX, aquela que se destaca para nós, para fins de análise desta pesquisa, foi a transformação do espaço de convivência da criança que passou de uma ocupação de áreas externas como a rua e os terrenos baldios para espaços internos, em grande parte das sociedades atuais.

Esclarecemos antes que o espaço da criança, de acordo com análise de Ariès (1981) passou, com a instituição da escola como lugar próprio para conter e preparar a infância, de um mundo exterior, para o confinamento do espaço educacional. Entretanto, embora tal mudança tenha ocasionado uma alteração significativa na posição social da criança na sociedade, na medida em que a criança termina pertencendo ao ambiente escolar de modo indissociável, isto permaneceu durante muito tempo sujeito a uma temporalidade específica, isto é, à criança era resguardado o tempo confinado da escola em horários específicos, restando-lhes ainda a possibilidade da vivência em espaços externos quando em companhia de sua família. A criança então, quando não estava na escola, ainda poderia se utilizar de espaços

externos como a rua, onde se entregava a atividades lúdicas como os jogos e brincadeiras diversos da infância, jogos de bola, bicicleta, etc.

A segunda metade do século XX acompanhou um processo de contenção das crianças nas suas residências, fato agravado nas grandes cidades, mas que também tem alcançado as cidades de médio e pequeno porte.

O fator espacial na infância possui duas questões principais: uma delas seria o que foi levantado sobre o processo histórico de mudança social, e a outra, fundamental para nossa pesquisa: a natureza social da criança pequena. Isto significa que, para ganhar o espaço externo (da rua, do campo) a criança necessita contar com um ambiente propiciador (uma sociedade ou família que o permita) e uma idade mínima. Isto é, a autonomia de movimento e uso do espaço pela criança aumenta na medida em que sua idade avança, e mesmo assim (considerando diversas variações familiares e culturais), em geral, para a criança ser considerada apta para ir a algum local sozinha, é preciso uma espera em torno de uma década.

Para finalizar esta exposição sobre o campo conceitual desta pesquisa, faremos um comentário sobre a pesquisa em sociologia da infância no país, a fim de situar o que tem sido produzido sobre o assunto.

No Brasil a produção da pesquisa com leituras na área da sociologia da infância tem se concentrado na Região Sul do país, especialmente em Santa Catarina, onde já existem grupos de pesquisa operando segundo os pressupostos dos estudos sobre a criança e com a criança. Alguns lançam a proposta de pesquisar considerando a criança como co-autora da pesquisa, participando ativamente do planejamento e construção da metodologia. Estas metodologias “não tradicionais” (CORSARO, 2005, p.54) estão se tornando comuns em países como os Estados Unidos. Pesquisas cujo método prevê a participação de crianças como entrevistadoras, observadoras e mesmo como analisadoras, registrando suas impressões sobre algum fato (CORSARO, 2005, p.54-56), abrem uma perspectiva diferenciada na pesquisa social.

Existem alguns periódicos com trabalhos publicados desde a década de 1990, embora a maior parte dos trabalhos tenha realmente sido publicada a partir de 2001. Pode-se observar, tanto um esforço no sentido de publicar traduções de textos importantes do francês e inglês, como de mostrar a produção de autores nacionais neste campo.

Boa parte desta produção tem sido divulgada no Grupo de Trabalho Educação da Criança de 0 a 6 anos, conhecido como GT 7, da ANPED veículo de publicação, discussão e

divulgação do pensamento da sociologia da infância a partir de fins da década de 1990. Há uma forte influência dos modelos e experimentação da pedagogia italiana para a criança pequena, tendo sido publicado, em 1999, um texto intitulado “A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos” (GUIMARÃES & LEITE, 1999). Neste texto²⁴, as autoras realizam uma compilação de textos italianos apresentando uma concepção diferenciada de criança e das possibilidades do trabalho pedagógico com elas. Após esta data, persistiram os trabalhos com amparo na abordagem italiana, incluindo os trabalhos de Ângela Maria Scalabrin Coutinho, intitulado “Infância e diversidade: as culturas infantis”, apresentado no GT 7 em 2001, e o de Silvia Helena Cruz, “O espaço da creche: que lugar é este?”, apresentado em 2004.

As abordagens de estudo de Reggio Emilia e da sociologia da infância possuem linhas em comum, principalmente no propósito de trazer um novo paradigma para o universo da criança. São perspectivas teóricas com forte lastro empírico e esforço de construção de um conhecimento que rompa com uma visão adultocêntrica. Por isso há muito em comum nas bibliografias dos trabalhos aqui considerados entre as duas abordagens, especialmente nos trabalhos apresentados até 2003.

Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2001) interroga o que as crianças falam, sentem e desenham sobre suas infâncias em creche, propondo-se a transformar a criança de coadjuvante em protagonista em sua pesquisa. A metodologia do trabalho considerou a utilização de múltiplos procedimentos no intuito de ver a criança dentro de múltiplas variáveis, captando aspectos que podem aparecer com mais intensidade sob um determinado método, ficando menos evidente em outro.

Em 2003, Fernanda Muller apresenta o texto intitulado “Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência”. As bases metodológicas deste trabalho se amparam nos preceitos da etnografia, que prevê uma longa permanência do pesquisador em campo, em interação participativa com os sujeitos. Tendo como objetivo desvendar as infâncias das crianças escolarizadas de uma determinada instituição de educação infantil, a autora apresenta reflexões a respeito de um esquema no qual a escola ameaça as infâncias, por meio de portas fechadas e procedimentos disciplinares e técnicos (como os métodos do cuidar e educar), tendo, de outro lado, as crianças com seus métodos de resistência e afirmação de suas infâncias.

²⁴ Comentado no capítulo 2 em um contexto de discussão sobre a produção da ANPEd sobre a criança que este fora da educação infantil.

Fernanda Müller retorna em 2004 com o pôster “Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa”. Os objetivos da pesquisa (apresentada em dados parciais, porque se encontrava, na ocasião, em andamento) eram, ao considerar a cidade de Porto Alegre como cidade educadora, pensar nas formas como as culturas infantis poderiam aparecer neste contexto, e como as crianças estariam interpretando os espaços educadores da cidade. Partindo da idéia de admitir a existência de outros espaços educadores, para além da escola, a autora se propôs a avaliar o papel da cidade na vida cultural das crianças.

Também na categoria pôster²⁵ neste mesmo ano, Altino José Martins Filho se propõe a investigar as culturas infantis no âmbito das creches, detendo-se nas dinâmicas das relações entre as crianças em seu espaço e no tempo de convivência. Aponta como metodologia a ser utilizada na pesquisa a observação participante, com registros sistemáticos das dinâmicas observadas, incluindo as técnicas filmicas, escritas e fotográficas. No ano seguinte, apresenta a pesquisa baseada na cultura de pares, que tem em William Corsaro seu principal expoente. No artigo, discute as possibilidades da pesquisa e da própria sociologia da infância, detendo-se na expectativa de que a prática pedagógica incorpore a percepção da criança, mesmo que ainda pequena. Aqui também a metodologia proposta guarda traços da antropologia, considerando inclusive, formas de registro diferenciadas a fim de alcançar o objeto.

O outro artigo de 2005 que traz a sociologia da infância como abordagem teórica tem autoria de Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller. O texto apresenta algumas considerações teóricas sobre o tema da infância oriundas das discussões empreendidas no grupo de estudos das autoras com o objetivo de expor as possibilidades para a pesquisa etnográfica com crianças.

Estes textos refletem o estado da pesquisa em sociologia da infância no Brasil, como os primeiros passos na construção de um conhecimento teórico (sem dúvida, mais avançado nos países europeus e nos Estados Unidos), e na contribuição para a construção de um conhecimento empírico sobre as realidades vividas pelas crianças ao redor do mundo. No caminho para o registro das vidas das crianças africanas, asiáticas e brasileiras, apresenta-se um quadro de esforço para compor um campo empírico com pretensões a se tornar um ramo da sociologia com sustentação e ampla possibilidade de discutir teoricamente as questões infantis de forma diferenciada, centradas na criança.

²⁵ A atenção para este detalhe da categoria de trabalho apresentado na ANPED se dá em razão da necessidade de pontuar se se tratou de pesquisa concluída ou em andamento (como é o caso dos pôsteres).

De forma semelhante ao que se vem fazendo fora do país, as pesquisas lançam propostas iniciais de registro e experimentação metodológica, ainda mais por se tratarem, no caso específico do GT 7, de trabalhos com crianças pequenas, sempre um território complexo pela necessidade de contar com novas possibilidades de acesso ao mundo diferenciado da criança.

Quanto ao GT 14, Sociologia da Educação, não têm surgido expressões do campo da sociologia da infância neste grupo. Em primeiro lugar, pode-se considerar que estes dois ramos da sociologia geral não vêm desenvolvendo trajetórias coincidentes, e isto se repete em alguns outros lugares. De acordo com análise de alguns autores, a sociologia da infância (esta, mais recente que a sociologia da educação) veio trazer uma concepção criticada pelos estudiosos tradicionais da sociologia. A sociologia da educação construiu o seu campo no âmbito das relações escolares, sistematizou um conhecimento apoiado em estatística, com incursões no terreno da microssociologia. O que, no entanto, marca a diferença entre os campos da sociologia da infância e da educação é o centramento desta no mundo do adulto, ou a disposição daquela para dar espaço e constituir um conhecimento sobre a criança a partir de outra ordem: a ordem dos pequenos.

Esta é uma questão epistemológica que tem como fundo um processo constituído no pensamento da pós-modernidade como crítica à modernidade. Ouvir outras vozes, reconhecer outras realidades, incluir as pequenas narrativas, são propostas que ganharam o mundo em contraponto a um sistema que sempre visou a unificação das pessoas em uma igualdade normatizada. No dizer de Alfredo Veiga Neto, sempre se procurou operar sobre as diferenças, não para incluir os diferentes, mas para legitimar os iguais, os normais, o geral, nunca a exceção ou a minoria.

Esta é uma pesquisa que aborda crianças em um determinado contexto, circunscrevendo sua temática em um dos espaços destinados às crianças pequenas: o espaço familiar do bairro (espaço externo) e da residência (espaço interno). Este contexto se refere não apenas ao meio social e histórico no qual as crianças vivem a sua infância, mas também o contexto das idéias da sociologia da infância como instrumento para interpretar a sua realidade social.

2 – Metodologia

2.1 – Pontos de Partida

A metodologia proposta para realizar este estudo se ampara em pressupostos da sociologia da infância, cujo aparato metodológico ainda se encontra em construção para atender aos diversos tipos de crianças e infâncias existentes. A proposta desta abordagem se baseia nas concepções da fenomenologia interpretativa, que, conforme discutimos no capítulo anterior, enfatiza a produção da vida social pelos indivíduos, a qual consideramos como adequada para orientar uma pesquisa sobre crianças pequenas.

A dimensão cultural, do objeto infância, da qual o espaço faz parte, é considerada relevante para a sociologia da infância como seara própria da criança, por meio da qual se pode adentrar em seu mundo específico. Fazem parte deste contexto as brincadeiras, as canções, os jogos e rituais (modos e tempos em que eles se adaptam e são por ela realizados), o modo como se relacionam com os adultos: como resistem às suas “ordens”, como e quando os solicitam, a extensão deste campo demanda recortes metodológicos a fim de garantir o delineamento e possibilidade de análise do objeto pesquisado.

Existe uma discussão, dentro da temática infância, sobre a pertinência do conceito de cultura infantil como um conjunto de produções e leitura de mundo exclusivo da criança. O questionamento de alguns autores (a exemplo de Jucirema Quinteiro, 2002) se dá sobre o argumento de que a cultura infantil faria parte ou estaria imersa na cultura mais ampla do adulto. Entretanto, partindo do próprio conceito de cultura podemos chegar a compreendê-la como “o contexto comum em que os indivíduos numa sociedade vivem as suas vidas” (Giddens, 2005). Se pudermos considerar que os elementos culturais podem ser compartilhados pelos indivíduos, estaremos admitindo que há culturas desenvolvidas dentro de uma cultura mais ampla, por vezes em conflito, por vezes não. No caso das crianças, seria justamente neste ponto que sua autonomia se justificaria: como possibilidade de realizar uma determinada leitura do mundo adulto, traduzindo-o e reorganizando-o em seu próprio contexto.

Para este estudo, estaremos considerando a cultura na qual a criança se insere juntamente com a sua família, a qual certamente configura como realidade para ela, na medida em que passa a ter significado para a sua compreensão de seu contexto social. As

crianças participantes desta pesquisa contam idades abaixo de cinco anos, o que as coloca em uma situação cultural específica que parte de um esforço contínuo para compreender as regras e o funcionamento da sua família e o que está além, na sociedade. Até os cinco anos a criança transita pelo interior de sua casa, e compartilha com seus familiares não só o espaço, mas também o tempo, em um processo de fusão anotado por Becchi & Borando (2004, p.156) como algo que muitas vezes se passa em contextos que não são passíveis de observação, como é o caso da intimidade de suas casas.

Como se pode observar no decorrer desta apresentação metodológica, não utilizamos métodos que destacassem pontos de autonomia da criança, mas, ao contrário, pontos de intersecção entre a família e a criança. Parte deste procedimento foi em razão das circunstâncias sociais nas quais a pesquisa foi concebida, e parte foi uma escolha decorrente da realidade infantil encontrada em crianças desta idade, e com características sociais como as suas. A respeito dessas escolhas, necessárias para contemplar a variedade social e a diversidade das vidas das crianças, Samantha Punch (2002, p.329) afirma que sempre haverá vantagens e desvantagens possíveis de serem reconhecidas pelo pesquisador, que deve considerar diversos fatores para determinar o método mais adequado de pesquisa, inclusive, tendo em mente que o uso de um mesmo procedimento pode não alcançar os mesmos resultados para crianças diferentes.

Consideramos, por força da peculiaridade do objeto desta pesquisa (as crianças de zero a quatro anos), as famílias, o contexto social, como ponto fundamental para compreender a realidade em questão.

O pesquisador que se dispõe a investigar um tema desta natureza se depara com um universo empírico que vai desde as possibilidades de sociabilidade da criança com seu entorno, até chegar a tudo aquilo que faz parte dos chamados “mundos sociais da infância” (Pinto, 2001, p66): grupos aos quais as crianças pertencem, relações internas, organização, rotina familiar, papel da criança na família, como são vistas as crianças pela família, como os adultos cuidam das crianças, que marcas podem ser identificadas no espaço social resultantes da presença ou da resposta às necessidades das crianças, o que fazem, como se relacionam, o que dizem, que material utilizam, como organizam o tempo, em que espaços atuam, quais preferem, o que fazem nesses espaços.

O crescente campo do estudo das crianças e das suas infâncias tem conseguido levantar diversos questionamentos sobre pesquisa e sociedade a partir da concepção da

criança como sujeito de direitos e como indivíduo submetido ao adulto não por causas naturais, mas históricas e culturais. Sendo a concepção de infância e de criança algo construído e, portanto, não-natural, abre-se uma larga perspectiva para se constituir um campo de estudos que possa aprofundar a dimensão teórica e social desse objeto.

Este trabalho de pesquisa se volta para um grupo de crianças pequenas do nordeste brasileiro, na cidade baiana de Vitória da Conquista. Estas crianças possuem histórias próprias, “capturadas” em um momento específico de suas vidas. As suas relações com o espaço começam pela sua origem rural até chegar ao local onde vivem, o que elas conseguem ver quando acordam pela manhã, quando saem na companhia dos parentes e fazem visitas experienciando o espaço em um processo de socialização. Desta forma, o espaço importa como contexto a partir do qual se pode capturar aspectos de suas infâncias.

Reiteramos aqui a importância de se considerar as crianças como seres sociais, que “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.” (SARMENTO, 2005, p.370).

2.2- Objetivos e Procedimentos

A fim de cumprir os objetivos específicos desta pesquisa, nos utilizamos dos procedimentos metodológicos descritos neste capítulo. A fim de facilitar o entendimento das relações entre os objetivos específicos e os procedimentos adotados na pesquisa, listamos abaixo estes objetivos:

- Identificar as crianças de zero a quatro anos que não freqüentam a Educação Infantil e as razões para esta ocorrência.
- Descrever as condições de vida das crianças.
- Verificar e analisar os modos de organização do espaço pelos adultos e crianças, e a ocupação do espaço pelas crianças.

Para identificar as crianças de zero a quatro anos que não freqüentam a Educação Infantil, considerando as razões para esta ocorrência, realizamos os seguintes procedimentos:

- Levantamento de informações sobre as crianças e as famílias.
- Entrevistas (fechadas) com as famílias da comunidade para levantamento de informações gerais.

Para cumprir o segundo e o terceiro objetivos propostos na pesquisa, isto é, descrever as condições de vida das crianças, e verificar e analisar os modos de organização do espaço pelos adultos e crianças, e a ocupação do espaço pelas crianças desenvolvemos os seguintes procedimentos:

- Observação nas casas das crianças.
- Entrevistas informais com as famílias das crianças observadas.

As observações foram realizadas nas residências das crianças, a partir de autorização, por escrito, dos responsáveis. A fim de facilitar os contatos iniciais com as famílias das crianças participantes da pesquisa, utilizei como recurso comparecer às suas casas levando meu filho de 11 anos, e minha filha de 8 anos. O fato de chegar a suas residências acompanhada de uma criança tornava a comunicação mais fácil e provavelmente os deixava mais à vontade na presença de uma estranha. Em todos os momentos, as interações com as crianças eram feitas na presença dos adultos da casa.

Os registros das observações foram feitos:

- Sob a forma de diários de campo (posteriormente usados como documentação das observações), que eram redigidos imediatamente após cada visita. Além das visitas marcadas, foram estabelecidos contatos eventuais (não marcados) com as famílias e as crianças, os quais também eram anotados nos diários de campo.
- Por meio de fotografias das crianças.

2.3 - Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para realizar o levantamento dos dados desta pesquisa:

- Ficha de dados das famílias.
- Autorização/Aceite para as observações às crianças.
- Máquina fotográfica digital.

Após elencar os instrumentos utilizados, cabe pontuar algumas questões importantes para qualquer estudo com crianças. As pesquisas de campo que têm como sujeitos crianças precisam lidar com situações éticas quanto à exposição e comprometimento que possa ser criado para os pequenos pesquisados. A presente pesquisa tem no espaço infantil o seu foco

principal. Isso se consolidou, também, nas fotografias tiradas no trabalho de campo, sendo tais fotografias apresentadas aqui neste capítulo. Seguindo a reflexão de Sônia Kramer (2002) a respeito das questões éticas na pesquisa com crianças, solicitamos às famílias uma autorização por escrito para as crianças participarem da pesquisa, assim como o uso das suas fotografias. Para as crianças, aquelas a partir de dois anos, procurei explicar que as fotos seriam utilizadas no meu trabalho, que seria como um livro, contando coisas sobre elas. O acordo firmado foi que as fotos seriam entregues às famílias, assim como as filmagens que fossem realizadas (e este sempre foi um ponto importante para os adultos e as crianças, as quais ficavam muito interessadas em acompanhar as imagens que eram feitas delas na própria câmera, e em confirmar que a família poderia tê-las para si).

Os nomes verdadeiros das crianças e dos moradores da comunidade estudada foram mantidos no relatório da pesquisa. Esta decisão foi tomada, levando-se em consideração que o que está exposto aqui não oferece perigo ou constrangimento para as crianças, mas principalmente, os nomes foram mantidos pela possibilidade, e intenção minha (pesquisadora), de aproximar a criança real, da forma mais fiel possível, pelas fotos e pelos nomes, reais, do processo, para que elas se vissem refletidas nele (não apenas em seu processo de constituição de dados, mas também no fim dele), o qual, acredito, foi compartilhado por nós todos.

A opção por utilizar a fotografia como método para o levantamento de dados sobre a realidade e o espaço das crianças pesquisadas merece algumas considerações. A possibilidade de contar com o registro do espaço da criança, incluindo suas relações e ambiente físico por meio fotográfico além da descrição oferece um contexto no qual a situação flagrada permanece ao acesso do pesquisador ou observador por um tempo indefinido, mesmo após a cena ter se desenrolado. No relato da pesquisa, além de permitir o acesso do leitor àquilo que foi visualizado, traz aspectos do olhar do próprio pesquisador ou fotógrafo diante do que foi registrado.

Sobre o uso da fotografia como técnica de registro em pesquisas, Sônia Kramer (2002, p. 52) ressalta que

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar.

Ainda que o pesquisador analise a fotografia sob sua ótica, a partir de um referencial já estabelecido, ela permanece, de algum modo disponível para outras possibilidades de análise ou entendimento daquele momento registrado.

Tratando do tema espaço e infância, a fotografia parece adequada para apresentar as crianças e suas relações com essa ordem imagética que o espaço traz, como “um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem” (KRAMER, 2002, p.52). Assim é que, no caso específico da fotografia digital, um novo potencial de observar o espaço pode ser explorado pelas crianças, especialmente as pequenas, que constantemente se mostram abertas a novas experimentações da sua realidade. Por meio da fotografia há a possibilidade de, apertando-se um botão, fazer aquela imagem ficar gravada na câmera para ser vista quantas vezes se quiser. Esta seria uma significativa particularidade do uso da fotografia na pesquisa com crianças pequenas que pode abrir canais de comunicação entre o adulto e as formas de expressão infantis.

Para além do objetivo de descrever em palavras as imagens capturadas por meio das fotografias, nossa proposta para o uso desse recurso se inicia na possibilidade de fazer contato com a criança, estabelecendo um diálogo com ela a respeito daquilo que pode ser visto em seu espaço. Para atender a essa proposta, apresentamos no capítulo seguinte um contingente de fotografias tiradas pela pesquisadora e pelas crianças. Estas, em um número menor, mostram alguns aspectos do espaço vistos pela criança, como linguagem possível no seu contato com o adulto pesquisador. O uso da fotografia tirada pela criança foi considerado a partir da proposta de reconhecer a sua competência em manusear a máquina. Mas, para a criança, o sentido do uso da máquina ultrapassa o registro das imagens e passa a configurar um momento lúdico de experimentação do espaço, como se o visor da máquina fosse uma pequena tela de televisão ou um espelho de onde se pode observar um mundo diferente.

Embora o uso da máquina fotográfica pela criança tenha sido um procedimento secundário no levantamento dos dados da pesquisa (uma vez que não ocupou o centro da metodologia ou da discussão), acreditamos que pôde ilustrar bem dois aspectos importantes: o primeiro deles se refere à possibilidade de registrar o olhar da criança por meio da fotografia, que pode ser acompanhado nas imagens incluídas no relatório da pesquisa. O outro se refere à possibilidade de, uma vez entregue o instrumento às crianças, presenciar o manuseio que elas

fizeram dele. Isto possibilitou discutir, com apoio empírico, a condição de competência infantil juntamente com a sua compreensão a respeito do que significa operar instrumentos delicados de forma correta e cuidadosa. Neste sentido, ressaltamos a fotografia como técnica que pode servir a muitas outras pesquisas com crianças pequenas com abordagem semelhante ou diferente daquela adotada na presente pesquisa.

As fotos utilizadas no relatório da pesquisa foram organizadas ao longo do texto descritivo reunidas por família. Em primeiro lugar, foram colocadas as fotos tiradas pela pesquisadora, e, em um item aparte, as fotos tiradas pelas crianças, com os respectivos comentários e análises.

2.4 - Dados das Crianças

Tratando-se de uma pesquisa sobre crianças de zero a quatro anos, residentes na comunidade estudada, apresentamos abaixo o número dessas crianças em relação à sua situação na pesquisa:

- Crianças de zero a quatro anos: 52.
- Crianças de zero a quatro anos que não freqüentavam a Educação Infantil: 28.
- Crianças cujas famílias foram contatadas: 14.
- Crianças observadas: 10.
- Crianças cujas famílias se recusaram a participar da pesquisa: 4
- Crianças não encontradas: 10.

As observações foram realizadas com dez crianças (Rebeca e Rodrigo; Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho; Cleiton e Cíntia; Jéssica e Joyce; e Lorena) pertencentes a cinco famílias. Em todas as famílias estudadas mais de uma criança participou do estudo, pois era muito comum encontrar irmãos ou primos que residiam na mesma casa.

Foi registrado, na comunidade, um número total de 28 crianças de zero a quatro anos que não freqüentavam instituições de educação infantil. Deste total, as crianças pertencentes às primeiras cinco famílias que aceitaram participar do estudo foram abordadas de forma mais detalhada sob a forma de observações, com o uso de fotografias, filmagens e entrevistas informais com os adultos. Nesta amostra estavam contempladas crianças de zero até quatro anos, e assim considereei que ela era representativa dos sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, o levantamento dos dados da pesquisa foi realizado de dezembro de 2005 a dezembro de 2006. Além destas, outras crianças não puderam ser incluídas na pesquisa, sendo quatro delas pelo fato de terem sido matriculadas na creche no decorrer do período de observações. Uma das famílias procuradas não se encontrava e uma vizinha informou que ali moravam cinco crianças tendo a mais nova oito meses. A mulher havia conseguido vaga para três crianças e duas estavam com ela “na roça” (a vizinha não soube dizer onde) porque precisava trabalhar, pois seu marido estava preso. Uma das crianças procuradas, de dois anos, era levada para a zona rural juntamente com sua irmã e não pôde ser encontrada. Também não puderam ser encontradas seis crianças sendo que, de algumas das que constavam nas fichas preenchidas no levantamento inicial, não havia notícia. Uma possível razão para isso é a situação transitória na qual algumas famílias vivem, sendo levantado casos (por meio das fichas preenchidas no levantamento inicial sobre a comunidade) de pessoas mantendo trabalho em outros locais, como a zona rural ou mesmo outros municípios ou estados. Foram identificadas várias casas fechadas na comunidade, e nem sempre é possível obter informações sobre aquela família com os vizinhos.

Quatro famílias se recusaram a fazer parte da pesquisa, das quais duas não aceitaram nem mesmo ouvir do que se tratava o trabalho. Neste caso, é possível que, assim como outras famílias, esta tenha relacionado a presença da pesquisadora com ações desenvolvidas pela prefeitura ou outra instituição com a qual tenham tido algum episódio de desentendimento ou desavença. De fato, não houve nem mesmo como esclarecer isso com as famílias que se recusaram a falar.

2.5 – Análises

No início da pesquisa, quando foi feita a entrada em campo, não havia um foco pré-estabelecido que orientasse as observações. Esta opção foi considerada com o objetivo de identificar o que havia de mais significativo em um campo de pesquisa que era desconhecido. Inicialmente partindo da realidade da Educação Infantil e da questão da demanda por vagas, a pesquisa chegou ao âmbito das residências das crianças e de suas famílias. À primeira vista, o que apareceu como mais evidente foi o modo de organização das famílias para com as suas crianças, juntamente com os relatos a respeito da creche e do que elas consideravam como parte da realidade vivida. Desse contexto foram levantados dados sobre as crianças, história

da família na ocupação, assim como as razões pelas quais as crianças não se encontravam matriculadas na creche.

Conforme os contatos foram se estreitando, a questão do uso do espaço começou a se configurar como um ponto fundamental para o entendimento da realidade das crianças pesquisadas. A configuração geográfica da ocupação, somada a uma série de características espaciais presentes no cotidiano das crianças pôde ser acompanhada de forma fundamental por meio do uso da fotografia.

As análises se concentraram na questão do espaço como um aspecto da cultura. Aqui, abrimos um parêntese para esclarecer um ponto importante sobre a consideração da categoria espaço como central na análise dos dados levantados nesta pesquisa. Diante da especificidade do conceito de lugar como idéia que traz em sua constituição uma implicação de apropriação por parte dos sujeitos, este poderia, a princípio, ser considerado como mais adequado para desenvolver a análise de aspectos da cultura e socialização das crianças pesquisadas.

Entretanto, consideramos a idéia de espaço como mais adequada para expressar as relações sociais das crianças porque ele inclui diversos elementos que não se apresentam na idéia de lugar. Lugar é o espaço manipulado a partir de um processo de identificação e apropriação que, na criança pequena, se apresenta como algo plástico, passível de recomposições e reestruturações constantes. O espaço se apresenta como uma idéia mais ampla que, inclusive, engloba o lugar, uma vez que há, na relação humana com os objetos, pontos em que o processo de apropriação não acontece.

A apresentação dos dados da pesquisa se dá sob a forma de um texto descritivo acompanhado das fotografias tiradas pela pesquisadora e pelas crianças. Após a descrição das crianças há uma análise particular relativa à descrição e uma análise das fotografias tiradas pelas crianças. A análise conjunta referente aos dados comuns ao grupo de crianças se encontra em capítulo próprio.

3- A Infância e o Espaço das Crianças Pequenas na Comunidade do Alto da Boa Vista

3.1- Apresentação da Comunidade do Alto da Boa Vista

Vitória da Conquista se localiza em um planalto no centro-oeste do estado da Bahia, possuindo uma população estimada em 308.204 habitantes em 2007²⁶. Possui uma Universidade Estadual, desde os anos de 1970, e uma unidade da Universidade Federal da Bahia instalada em 2005 (curso de medicina da UFBA) e mais quatro faculdades privadas com propostas de cursos em acelerada expansão. É a terceira maior cidade da Bahia, e a segunda maior cidade do interior deste estado, ficando atrás somente de Feira de Santana. Vitória da Conquista atende, em termos dos serviços educacionais, legais e de saúde, não só à sua população urbana e rural, mas também a uma população estimada em 2 milhões de pessoas oriundas de toda a região sudoeste da Bahia assim como do norte do estado de Minas Gerais²⁷.



Figura 1 - Fotografia panorâmica de Vitória da Conquista²⁸, tirada do alto da Serra do Periperi. Ao centro vemos a Avenida Luís Eduardo Magalhães, que corta a cidade desde o bairro Santa Cecília até o bairro Jardim Guanabara.

²⁶ Estimativa do IBGE acessada em 10/10/2007 na página: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

²⁷ http://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_da_Conquista. Consulta realizada em 08/10/2007.

²⁸ Vista parcial da cidade, em 01/2006.

Tirado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_da_Conquista.

Assim como no restante do país, o conhecimento sobre a criança pequena ainda necessita de estudos que abordem, não só a escola, mas também outras esferas da vida infantil.

Há um desconhecimento sobre a criança pequena que não frequenta a educação infantil que vai desde as instâncias municipais (em Vitória da Conquista, as Secretarias não dispõem de informações sobre elas) até o campo acadêmico (KAPPEL, CARVALHO & KRAMER, 2001). Muito tem sido produzido a respeito da criança escolarizada e pouco sobre aquela que ainda não adentrou este universo. Neste sentido, a dificuldade de iniciar a pesquisa sem informações concretas me levou a procurar as Secretarias de Desenvolvimento Social (que, apesar da consideração da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, ainda assume parte das creches em Vitória da Conquista) e de Educação, e, daí, partir para o levantamento, nas creches, para descobrir delas que critério estava sendo utilizado para o atendimento e se havia listas de espera em suas comunidades. A ausência de informações também se estendeu às referências bibliográficas, que sempre auxiliam o pesquisador a encontrar, a partir de um caminho já trilhado por outros, direções e perspectivas para a pesquisa que se inicia. Apesar de procurar nos arquivos da ANPED por alguma correspondência de pesquisa que abordasse crianças fora da educação infantil, não encontrei algo específico no tema. Iniciei a execução do projeto de pesquisa, tendo a sociologia da infância como orientadora para uma visão diferenciada em relação à criança pequena.

O caminho percorrido até chegar às crianças foi estabelecido a partir de algumas prerrogativas anteriores. Vinculei, desde o princípio, por meio das leituras realizadas, o tema da pesquisa (crianças pequenas fora da educação infantil) à situação atual de demanda e atendimento público às crianças de 0 a 4 anos. Por esta razão, as crianças pesquisadas deveriam ser aquelas que procuravam (ou que estariam à mercê de) o serviço público. Assim, as crianças de famílias de classe média estariam de fora, em razão da opção por creches e pré-escolas particulares. Um dos objetivos da pesquisa seria, então, descobrir os motivos pelos quais as crianças de 0 a 4 anos pesquisadas não estavam matriculadas na creche, e, neste caso, quem cuidaria delas (pai, mãe, avó, irmãos, parentes, vizinhos, outros).

Se fosse possível traçar uma linha do caminho seguido até chegar à criança, considerando a cidade de Vitória da Conquista como começo, o ponto inicial seria a Secretaria de Desenvolvimento Social. Como apontado anteriormente, esta ainda é a instância responsável pelo gerenciamento das creches no município de Vitória da Conquista. A

Secretaria de Educação se ocupa das chamadas pré-escolas, que são classes de educação infantil que abrangem crianças de 3 a 5 anos, funcionando dentro de prédios escolares onde também funcionam classes do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à Secretaria de Desenvolvimento Social, após tomar conhecimento da ausência de informações sobre a situação das crianças, passei a visitar as creches que, segundo informação desta Secretaria, atendiam crianças abaixo de 2 anos. Das nove creches visitadas, informações importantes foram levantadas por meio de entrevistas abertas com as diretoras. Estas informações se referiam à situação da demanda, existência e cumprimento de listas de espera, número de turmas e idades das crianças atendidas, enfim, dados da situação do atendimento nestas instituições. Duas das instituições visitadas declararam atender crianças menores de 2 anos: a Creche Bem Querer e a Creche União e Força. A primeira não se encaixava no perfil desejado porque não atendia pessoas da comunidade, mas se destinava aos filhos de funcionários, professores e alunos da comunidade acadêmica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A segunda, a Creche União e Força²⁹, possuía um projeto em andamento para incluir crianças menores de 2 anos, mas seu berçário ainda se encontrava em processo de implantação, o que demandava algum tempo, pois a creche, desde sua criação (em 1986), estava em constante construção ou ampliação. Estas melhorias eram conseguidas junto a empresários da comunidade conquistense. Muitas vezes, a creche conseguia como doação uma determinada quantidade de blocos de cerâmica ou telhas e, com eles, iniciava a construção de um novo cômodo para dar prosseguimento a algum projeto da própria creche ou voltado para algum outro segmento da comunidade (como o projeto para implantação de uma sala para cursos profissionalizantes que atenderá aos adolescentes e donas de casa).

As informações sobre a Creche União e Força me foram prestadas por D. Hilda³⁰, fundadora da creche que, atualmente, divide a direção com sua filha, Jurailde, cabendo a esta última a organização pedagógica da instituição. D. Hilda se ocupa de contatos com a

²⁹ A formação da Creche União e Força e da ocupação seguiram trajetórias amparadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória da Conquista. De acordo com os relatos de D. Hilda, diretora fundadora da creche²⁹, tomaram a frente algumas pessoas ligadas à Associação de Moradores, catadores de café que procuravam lugar para deixar os seus filhos, e iniciaram o processo de ocupação da área pertencente à Prefeitura, ao mesmo tempo em que encaminhavam a reivindicação para a implantação da creche. O nome da creche se originou desta união de interesses e objetivos, de acordo com depoimento de D. Hilda.

³⁰ Os nomes das pessoas nesta pesquisa não são fictícios. Representamos as pessoas, adultos e crianças pelo seu primeiro nome, na perspectiva levantada por Sônia Kramer (2002), segundo a qual a opção por manter os nomes das crianças no texto coloca a possibilidade de dar visibilidade às suas vidas, considerando-as como pessoas reais, identificadas na pesquisa.

comunidade (famílias e moradores no entorno da creche, empresários e possíveis colaboradores, contatos com a Prefeitura para o cumprimento do convênio, dentre outros).

Conforme dissemos anteriormente, na ocasião das entrevistas às diretoras, o berçário da Creche União e Força ainda estava em implantação, o que fazia com que se recebesse crianças a partir de 1 ano e 8 meses, sendo apenas uma diferença de 2 meses para os 2 anos já estabelecidos para o recebimento de crianças em toda a rede de creches públicas em Vitória da Conquista. Mas, somados ao fato de que, ainda assim, esta creche se tornava diferente das demais em seu esforço para atender às crianças de 0 a 2 anos, alguns aspectos foram considerados para a escolha da ocupação do Alto da Boa Vista como local para o levantamento dos dados das crianças de 0 a 4 anos participantes da pesquisa.

Fui apresentada a esta comunidade, a ocupação do Alto da Boa Vista, por D. Hilda, que contou sobre o processo de formação conjunta da creche e da comunidade no mesmo período, por meio de ações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória da Conquista. Alguns membros ligados à Associação de Moradores tomaram a frente da ação, catadores de café que procuravam lugar para deixar os seus filhos, e iniciaram o processo de ocupação da área pertencente à Prefeitura, próxima à Lagoa de Decantação da EMBASA. Esta lagoa é, na verdade, um centro de tratamento que recebe esgoto de boa parte da cidade. A área ocupada se localiza em um local de grande especulação imobiliária, com vários benefícios em torno (como a pavimentação de uma grande avenida que corta a cidade de um lado a outro e um *shopping center* cuja construção já foi iniciada nas proximidades). Esta área foi comercializada em lotes de 1.000m e as construções são sempre luxuosas e amplas, sendo os proprietários médicos, advogados, ou empresários (alguns antigos na área).

D. Hilda conta que alguns proprietários antigos iniciaram um processo de ameaças pessoais e judiciais contra as pessoas que estavam à frente da ocupação. Ainda hoje há um processo montado pelos donos de terrenos na área contra a Prefeitura, que é responsabilizada pela ocupação do que seria uma área verde do bairro. Não há escrituras das casas, e alguns moradores representam a comunidade junto ao Conselho de Habitação, na tentativa de resolver a questão.

No seu relato, D. Hilda comenta o fato de que, durante o processo de ocupação, várias pessoas se apropriaram de terrenos para especular. Entre estes, podemos destacar alguns comerciantes que abriram bares e padaria, e alguns proprietários de terrenos em outras localidades que vieram ocupar áreas que depois acabaram sendo vendidas. Para D. Hilda, ela

mesma acabou se convencendo de que a vinda de outras pessoas com interesses diferentes daqueles que iniciaram a ocupação gerou uma situação de discórdia entre o grupo. Em sua opinião, todos deveriam estar ainda unidos em seu objetivo comum. Ela mesma já não é bem vinda no meio da comunidade, por conta de desavenças, principalmente com o que chama de “grupo dos empresários” (que são os donos de comércio na área ocupada). Em sua opinião, houve muita “mistura de gente” que veio para a comunidade para se aproveitar.

D. Hilda reside, ela própria, nas proximidades da Creche União e Força, em uma rua localizada no lado oposto da Lagoa de Decantação e possui uma convivência de luta (por meio da cobrança de melhorias para a creche e preocupação com o atendimento às necessidades de profissionalização dos jovens da comunidade, em sua maioria, ex-freqüentadores da creche), com os líderes da comunidade, junto aos moradores do bairro Alto da Boa Vista e à Prefeitura Municipal, instâncias nem sempre favoráveis à existência da ocupação.

Diante dessas informações, a ocupação do Alto da Boa Vista pareceu adequada como local para a minha pesquisa. Em primeiro lugar, a Ocupação, com seu histórico de vínculo com a creche, atendia os critérios estabelecidos de vínculo comunitário de proximidade entre a comunidade (ou rua) que seria pesquisada e uma creche pública (municipal ou conveniada). Em segundo lugar, a Creche União e Força atendia crianças menores de dois anos (mesmo em situação precária de poucas vagas), outro critério considerado importante para definir a população estudada. Como nenhuma outra creche no município possuía esta característica, a escolha recaiu nesta comunidade.

O termo “ocupação” foi utilizado por D. Hilda ao citar pela primeira vez o lugar composto pelas casas construídas pelos trabalhadores rurais no Alto da Boa Vista. Nesta ocasião, D. Hilda marcou a nomenclatura utilizada por ela como diferenciada daquela usada pelas “outras pessoas”: o termo “invasão”, uma vez que se trata de uma área pública que foi apossada pelas pessoas.

Para nomear o grupo de pessoas moradoras do local no qual a presente pesquisa foi desenvolvida, utilizaremos o termo ocupação, pela forma como as famílias vieram a ocupar as áreas nesta faixa do bairro Alto da Boa Vista, assim como o termo comunidade, para nos referirmos ao sentido político para o qual a idéia de comunidade une pessoas em uma causa ou aspiração comum como forma de vencer ou compensar situações adversas. No entendimento de Zygmunt Bauman (2003, p. 21), diante da vulnerabilidade das identidades

individuais, a comunidade opera como um princípio de compartilhamento, segurança e pertencimento, cuja legitimidade está apoiada no número e não na especialidade. Pessoas favorecidas socialmente buscariam, ao contrário, a liberdade e o isolamento ressaltando as suas individualidades e anonimato. Já a experiência de vida em comunidades pode ser, para aqueles que não contam com recursos individuais (financeiros, por exemplo), uma garantia de “certeza, segurança e proteção”, em um processo de compartilhamento fraterno, valoração de direitos e obrigações com perspectiva de futuro (BAUMAN, 2003, p. 68).

Assim, nos apoiamos no conceito de Bauman para considerar a comunidade como uma reunião de interesses “à procura de soluções coletivas para problemas individuais” (BAUMAN, 2003, p. 60).

D. Hilda me pôs a par da história da comunidade, dando-me as referências de moradores a quem eu poderia procurar, a fim de obter apoio para fazer contato com as famílias das crianças. Entretanto, na medida em que me falava da ocupação, do apoio que tinha dado àquelas pessoas para que ocupassem as áreas vazias da faixa do Alto da Boa Vista que beira a Lagoa de Decantação, afirmava, vezes seguidas, que não havia crianças pequenas naquela comunidade que a creche não atendesse. Em uma das três entrevistas com D. Hilda, ela me perguntou se eu tinha a intenção de montar uma creche “lá em cima”.

A Creche União e Força se localiza na Rua São Luís, que se inicia em uma grande avenida recentemente construída pela Prefeitura, a Avenida Luís Eduardo Magalhães, e termina nos portões da Lagoa de Decantação da EMBASA.

A comunidade estudada se localiza em uma ponta do Alto da Boa Vista, próxima à Lagoa de Decantação da EMBASA³¹. Esta lagoa é, na verdade, um centro de tratamento que recebe esgoto da área nobre da cidade. A área ocupada se localiza em uma região de grande especulação imobiliária, com vários benefícios em torno (como a pavimentação de uma grande avenida que corta a cidade de um lado a outro e um shopping center previsto para funcionar nas proximidades).

³¹ Empresa Baiana de Água e Saneamento.



Figura 2- Aqui, podemos ver o traço do Rio Verruga, percorrendo o centro da foto. As casas abaixo das árvores fazem parte da Rua São Luís. Os prédios altos ao fundo estão localizados na área mais nobre da cidade: a Avenida Olívia Flores. As árvores mais altas circundam o Estádio de Futebol Lomanto Júnior e fazem fronteira com a Lagoa de Decantação.



Figura 3- Esta é a Rua J. Pedral. A foto foi tirada do alto da escada. À direita há um espaço vazio e o clube dos advogados. Este, existente há 20 anos, encontra-se desativado por roubos de telhas, portas e outros materiais de sua construção. Ainda assim, há vigias pagos para tomar conta do local. Estes vigias são pessoas residentes na própria ocupação, como S. Parmênides. Não há casas da comunidade no lado direito da Rua J. Pedral em seu primeiro segmento (isto é, antes da curva acentuada que ela faz). O motivo são as propriedades do Clube dos Advogados e Clube da Caixa Econômica que ocupam boa parte do território. Assim, até a curva, há residências apenas do lado direito da rua.

A ocupação contém cerca de três ruas dispostas longitudinalmente ao longo da descida do morro que vai dar na Lagoa de Decantação (a área de tratamento de esgoto) da cidade. Na primeira rua, há algumas casas com reboco e varanda. As demais (dispostas uma atrás da outra) apresentam casas mais simples, com tijolos à mostra, sem preparação das fachadas.

A forma como estas casas estão dispostas chama a atenção: elas se localizam na beira do morro, seguindo o barranco. São três filas de casas em uma área de, aproximadamente, 1 km de extensão. A cerca de 200 metros de seu início, a Rua J. Pedral faz uma curva para a esquerda, e, a partir daí, estão as suas últimas casas.



Figura 4- Nesta foto, vemos a curva da rua J. Pedral. A casa pintada de rosa é um bar e ao lado podemos ver construções que seriam destinadas a casas comerciais. Ao vê-las freqüentemente lembro do discurso de D. Hilda sobre o que ela chama de “empresários” ou pessoas que se aproximaram da comunidade “sem precisar”, somente para construir padarias e bares.



Figura 5- Parte final da Rua J. Pedral. O ônibus que percorre a rua vai até o final (ao fundo da foto) e faz uma manobra para retornar pelo mesmo caminho, já que quando a rua termina, só há mato e não há como trafegar.

Ao subir na comunidade pela primeira vez, em um ensolarado dia de domingo, a rua não estava vazia, como na foto acima, mas cheia de gente: crianças pequenas, acompanhadas por adultos, no portão ou caminhando pela rua, adolescentes sentados em bancos do lado direito da rua, entre outros. Escolhi um domingo para fazer a entrada no campo exatamente para visualizar as pessoas na rua e procurar interagir com elas. Era um domingo do mês de novembro (mais precisamente, no dia 06 de novembro de 2005), por volta das 10 horas da manhã. Minha presença chamou a atenção dos moradores, que respondiam aos cumprimentos de “bom dia” e seguiam seus afazeres.

Neste domingo, fui à comunidade acompanhada por meu filho, de dez anos, por acreditar que desta forma seria recebida com menos receio pelos moradores. As crianças geram assunto entre os adultos, e isso pode ser percebido em atividades sociais das mais comuns como encontros em filas de bancos, salas de espera de consultórios médicos e assim por diante. De fato, as pessoas faziam perguntas sobre meu filho: quantos anos ele tinha, se eu possuía outros filhos. Eu aproveitava e perguntava sobre os seus filhos também.

Neste primeiro contato com a comunidade não tirei fotos. Mantive a câmera na bolsa, porque desejava entrar primeiro como transeunte, pessoa como as demais, andando pela rua e, eventualmente, conversando com os moradores.

Mais tarde, conforme subi para a ocupação em outros domingos, percebi que aquele movimento era comum nestes dias da semana. As ruas da ocupação ficavam cheias de gente. Estava assim naquele domingo e em todos os outros em que estive lá. Boa parte das famílias

mantinha as portas das casas abertas, e exalava um cheiro ótimo de comida. As mulheres apareciam dentro das casas, nas janelas. Os vizinhos andavam pelas casas uns dos outros, famílias andavam pela rua (pai, mãe, filhos, cachorros), idosos e mulheres sentavam-se em bancos feitos de madeira no outro lado da rua (o lado que não tem casas). No bar, havia homens sentados. No campo em frente, homens jogavam futebol.

Neste primeiro domingo observei que, à exceção de um bebê que passeava no colo do pai pela rua, não havia crianças pequenas. As crianças que podiam ser vistas eram mais velhas, a partir dos oito anos. Destas, algumas brincavam nas portas das casas, outras andavam ao lado de adultos na rua.

Ninguém saía do perímetro da ocupação (o que seria de se esperar caso fosse um horário de saída dos moradores para outras partes da cidade), não havia sinal de pessoas nos pontos de ônibus. Mais tarde, isso seria explicado pelos pais e avós das crianças, revelando-se como uma característica social desta comunidade.

Em conversa casual com um dos moradores (que reside na ocupação há cerca de dez anos), sobre a comunidade, o senhor abordado falou, orgulhoso, sobre a avenida grande, recém construída pela prefeitura, mostrou as mansões ao redor, e informou que um *shopping center* seria construído próximo àquela área.

Conversei, ainda, com mais algumas pessoas: um grupo de jovens os quais declararam viver ali há cerca de cinco anos, um outro senhor (Sr. Odílio) e uma senhora (D. Cleusa), que me convidou para entrar em sua casa, onde conversamos um pouco. Surpreendeu-me a acolhida, não só dos mais velhos, mas dos jovens também. Talvez seja uma característica antiga das populações rurais, cujo costume sempre foi o de chamar as pessoas na porta da rua: “vamos chegar!”, como convite para entrar e simplesmente conversar. D. Cleusa conversou com um outro senhor que chegou à sua porta, e nós (meu filho e eu), praticamente, ficamos só ouvindo a conversa.

Para o grupo de jovens, expliquei de que tratava a minha presença ali, e eles começaram a identificar, no grupo, quem tinha filhos pequenos. Dois deles fizeram alguns comentários e perguntas sobre as crianças e a creche.

Entrar na ocupação foi como entrar em um espaço privado. Mesmo o espaço externo das ruas aparenta ser privativo. A área da ocupação não serve de passagem para outros lugares (o que faria com que houvesse trânsito de pessoas de fora do local), e o bairro em torno (o Alto da Boa Vista) se caracteriza tanto pelos sobrados construídos em grandes áreas

arborizadas, propriedades dispersas no espaço, como pela rara presença de transeuntes nas ruas.

No dia seguinte a esta primeira visita, iniciei um levantamento para verificar a presença de crianças de zero a quatro anos que estavam matriculadas em instituições educacionais. Para tanto, passei em todas as casas da comunidade (um total de 136), procurando informações como: tipo da residência (se alugada, cedida ou própria), composição da família (quem morava na casa e que relação havia entre eles), situação econômica (quem trabalhava fora), e quantidade de crianças, idades, e situação das crianças pequenas, se existentes. Estes dados foram anotados em uma ficha que foi preenchida durante a entrevista, com quem quisesse concedê-la. Em uma das famílias, uma mulher desautorizou qualquer tipo de contato das pessoas de sua casa comigo. Em algumas residências, as pessoas me faziam entrar, sentar e conversavam sobre assuntos relacionados com as crianças, as suas e as da creche. Em outros casos, quem respondia as perguntas eram os adolescentes, em geral, nas portas de suas casas.

Diante da minha presença nas ruas da ocupação, alguns moradores aparentavam indiferença e outros alguma curiosidade. Em geral, eles apenas respondiam às minhas investidas: cumprimentos (bom dia, boa tarde) ou perguntas (sobre a comunidade, crianças, informações sobre alguma residência ou morador). Quanto às crianças, de início me olhavam sérias, e depois, respondiam sorrindo aos meus cumprimentos.

Como exemplo da reação dos moradores, relato o contato a seguir. Ao me dirigir para o extremo da rua, em direção ao curtume (que é o final da rua), uma moradora me chamou. Atravessei a rua e disse: “bom dia”. Ela e a amiga respondem. A mulher estava sentada com outra em um banco na rua, e me perguntou: “O que você está fazendo, anotando coisas aí no seu caderno e andando para lá e para cá?” Expliquei a ela que estava fazendo um estudo sobre crianças que não estavam na creche, e que, no caderno, estavam os endereços das famílias que tinham crianças pequenas nesta situação. Uma delas disse que tinha crianças pequenas em casa, mas que sua criança, de 3 anos, estava matriculada em uma escola particular no bairro Recreio. Não se lembrava do nome da escola, e chegou a se levantar para ir perguntar à sua outra filha, em casa. Retornou ainda sem saber, mas informou que a criança “estudava” em uma escola do bairro Recreio.

Minhas visitas à comunidade ainda duraram cerca de um mês. Durante este período realizei o levantamento sobre as famílias. De um total de 62 crianças (levantadas nas entrevistas com as fichas), havia poucas na faixa de zero a quatro anos que não freqüentavam creche ou pré-escola. Na creche, estavam aquelas com idade entre dois e quatro anos (34). Fora da creche, as de zero a dois anos, por questões de idade (a inexistência de vagas para estas idades), somavam 20 crianças. Restavam então 8 crianças com idade entre dois e três anos sem matrícula em creche.

Quando obtive os números de crianças de zero a quatro anos que freqüentavam e não freqüentavam a creche considerei que o atendimento da Creche União e Força realmente abrangia quase a totalidade das crianças pequenas da ocupação. Em razão disto, considerei a possibilidade de partir para outro lugar onde esta taxa fosse mais expressiva da situação geral do país. No entanto, prossegui com a idéia de descobrir que razões haviam deixado as crianças de fora uma vez que o argumento da diretora (D. Hilda) dizia que o atendimento se estendia a todas. A partir deste contato com a comunidade formada pela ocupação do Alto da Boa Vista, a organização da vida dessas pessoas começou a se mostrar no modo como as vidas das crianças eram organizadas em torno dos pais, de suas necessidades, da possibilidade ou não de contar com uma instituição de educação infantil, se a família podia ou não optar pela matrícula da criança na creche e assim por diante. Estas questões começaram a se formar em um quadro no qual a criança aparecia como centro das minhas inquietações.

A questão que orientou a minha pesquisa e me levou àquela comunidade foi motivada em descobrir como viviam as crianças de zero a quatro anos que não freqüentavam a educação infantil. Nos primeiros momentos de contato com as pessoas, eu podia perceber a rede de situações, de complexidades, na qual as pessoas conviviam e planejavam as vidas de suas crianças.

Após realizar o levantamento e passear pela comunidade em muitas tardes de sábado e manhãs de domingo, conversando com os moradores, comecei a bater nas portas para falar das crianças. As portas em que eu batia agora eram aquelas cujos familiares haviam declarado a existência de criança fora da educação infantil. Esta tarefa não seria fácil, como acabei descobrindo depois. Ao procurar pelas crianças nas casas, por vezes, eu não as encontrava. Na ocupação, residem famílias inteiras cujos membros, vindos de suas terras natais, trouxeram outros familiares consigo. Além disso, vários membros da segunda geração de moradores da comunidade (que são hoje os pais das crianças pequenas) casaram-se entre si, criando uma

espécie de rede de parentesco entre as próprias crianças. Sendo assim, era comum que os avós da criança, pelo fato de ficarem com ela durante alguns períodos do dia ou da semana, declarassem-na como moradora da casa, ao mesmo tempo em que esta mesma criança era declarada moradora de mais outra casa do local. Essa característica dificultou um levantamento preciso do número de crianças, não apenas aquelas que não se encontravam na creche, mas de todas elas. Este problema não foi descoberto facilmente, mas demandou visitas repetidas a determinadas famílias, até compreender que aquela criança era a mesma que eu procurava lá adiante, no meio da rua.

3.2- A Infância e o Espaço de Rebeca e Rodrigo

A primeira casa na qual entrei com a intenção de pesquisar as crianças foi a da família de Rebeca e Rodrigo. Para chegar até a casa de D. Almira, avó de Rebeca e Rodrigo, basta subir a escadaria.



Figura 6- Frente da casa de Rebeca. Os cavalos entram pelo portão. À esquerda da foto fica a escada que leva ao alto da comunidade.

Em meu primeiro contato com esta família, fui convidada para entrar na casa por Ana Fábria, mãe de Rodrigo, que atendeu a porta. Fiquei um pouco surpresa com a acolhida por parte da família, o modo como me receberam de pronto, fazendo-me entrar em sua casa, como

se houvésemos agendado aquele encontro previamente, e não como de fato aconteceu: eu era uma mulher que ninguém havia visto antes, batendo em sua porta, fazendo perguntas sobre as suas crianças.

Sentei-me no sofá, onde conversei com a irmã de Ana Fábria, Jaqueline sobre as razões de seus filhos de três anos, Rebeca e Rodrigo, não se encontrarem matriculadas na creche. Rebeca é três meses mais velha do que Rodrigo. Jaqueline é a mãe de Rebeca e Ana Fábria, a mãe de Rodrigo. Rebeca mora com a mãe, na casa de sua avó, juntamente com mais 3 tios: dois homens e uma menina, Daiana (15 anos). Rodrigo reside com os pais em uma casa que fica duas ruas adiante dali, na mesma comunidade. Nos dias de trabalho de sua mãe, ele dorme na casa da avó, podendo ser levado pela manhã para casa pela mãe. Às vezes, ele acorda e já fica na casa da avó.

Ao entrar na casa pela primeira vez, logo fui cercada pelas duas crianças: Rebeca fazendo perguntas o tempo todo, Rodrigo, olhando curioso, e pelas mulheres, que pareciam querer me contar sobre suas dificuldades para conseguir vagas para as crianças na creche.

Rebeca se sentou, junto com o primo Rodrigo, também de três anos, ao meu lado. Repetia o final das minhas falas, olhando para mim, conversando, com trejeitos como os de um adulto que recebe outro em sua casa. Sempre levava comigo as fichas anteriormente preenchidas no levantamento das famílias, pois além de me orientarem no sentido de poder ir direto às informações ainda não anotadas, forneciam dados como nomes, número de pessoas, que podiam ser confirmados ou esclarecidos.

Rebeca se interessou pelas minhas fichas, fingindo ler o que estava escrito. Dei-lhe minha caneta e ela logo iniciou uma escrita no alto da ficha, explicando algo para mim. Ana Fábria a repreendeu para que ela não riscasse o meu papel e não me atrapalhasse. Garantindo a Ana Fábria que não havia problema, deixei Rebeca fazer “anotações” na ficha. Ela fez riscos com todo cuidado, imitando traços de escrita e olhou para mim. Conversei um pouco com ela e com o primo, Rodrigo, também de três anos. Ele me olhava atento, mas não falava. Perguntei o que faziam, do que brincavam e observei que ambos possuíam um grande interesse pelo lápis. Rodrigo olhava para este objeto durante um grande tempo, e ainda que não dissesse nada, estendia a mão para pegá-lo.

Quando me despedi, eles vieram até a porta. Rebeca continuava conversando comigo do seu jeito, balançando a cabeça e falando. Eu realmente não compreendia o que ela dizia, mas as mulheres sim, e algumas coisas eram repetidas para mim por elas. Embora as palavras

ditas por Rebeca não fossem claras para mim, seus gestos e expressões corporais mostravam que ela conversava como “gente grande”, contando coisas e perguntando outras. Neste momento, disse que iria para a escola, que levaria lápis e caderno e que desceria as escadas para isso. Perguntou para onde eu ia e disse “tchau”.

Saí desse primeiro encontro, pensando que, talvez, aquelas pessoas achassem que eu representava alguma entidade que poderia ajudá-las a resolver o problema de vaga para as suas crianças. Talvez as minhas explicações a respeito da pesquisa não tenham ficado claras para elas.

As mães consideravam as crianças muito inteligentes, muito espertas, e expressavam isso afirmando que gostariam de vê-los na escola. Ana Fábria, por exemplo, afirmou: “eles já são muito espertos, danados.” E, além disso, que “se desenvolveriam muito mais na escola”. Ademais, as mães falaram da dificuldade de conseguir vaga na Creche União e Força.

Ana Fábria trabalhava na linha de produção de uma fábrica de calçados. Seu turno de trabalho começava às 15 h e terminava às 23 h. Durante o dia, seu filho, Rodrigo, ficava com a avó, D. Almira, juntamente com a prima Rebeca. Pela manhã, as crianças ficavam sob os cuidados das três mulheres, já que suas mães estavam em casa. À tarde, D. Almira ficava com eles, o que não considerava difícil, uma vez que ela os colocava para dormir, a fim de se dedicar às suas tarefas domésticas (arrumar a cozinha, lavar a roupa, por exemplo).

Ana Fábria tentou conseguir vaga na creche desde que seu filho e sobrinha tinham um ano, quando ela conseguiu seu emprego na fábrica. Ela considera injusta a postura da creche em garantir vagas para as crianças cujas mães não trabalham e “dormem a manhã toda”, ao passo que, para ela, “uma trabalhadora”, eram colocadas essas dificuldades. Ana Fábria criticou a creche, afirmando que não faltavam vagas para as pessoas que eram amigas ou conhecidas da direção.

A família acima, diante de tais dificuldades, avaliava a possibilidade de matricular suas crianças em escola particular.

Ana Fábria foi o membro da família que mais expressou queixa contra a situação das crianças. Na segunda vez em que estive na casa de D. Almira, avó de Rebeca e Rodrigo, ela afirmou ter retornado à Creche União e Força sem resultado. D. Almira contou a respeito de um período, no ano anterior, em que as crianças haviam freqüentado a creche do SESC e eram levadas pelo avô (os avós das crianças são separados e residem em bairros distintos), mas a distância entre o bairro em que residem e a creche do SESC fazia com que houvesse muita

dificuldade em pegar o ônibus todos os dias. Até mesmo as crianças estavam ficando muito cansadas e, por isso, a família achou melhor deixá-las em casa até conseguir uma creche mais próxima. D. Almira, ao contar esse episódio, reafirmou a sua disposição de ficar com as crianças, o que considerava como alternativa diante da humilhação de ficar indo à Creche União e Força, “parecendo que estava pedindo favor”, em suas próprias palavras.

O acesso à residência desta família é feito através de uma porta que leva a uma espécie de ante-sala. Neste primeiro cômodo, onde as pessoas costumam deixar as suas sandálias, há uma outra porta que leva à sala de visitas. A sala possui uma janela voltada para o quintal.



Figura 6 - Aqui vemos Rebeca em um dos quartos. Neste dia, sua tia Ana Fábria vestia sua roupa sobre a cama. Há, na casa de Rebeca, dois quartos dispostos um de frente para o outro, e quando passamos por eles, descemos um degrau para chegar à cozinha. A cozinha dá acesso ao quintal, e a um banheiro, cuja área interna é coberta por meio de uma cortina de tecido.



Figura 7 - Rebeca na cozinha. No centro, o portal que conduz à sala. De um lado e de outro do pequeno corredor atrás de Rebeca, estão os dois quartos. A cozinha não tem janelas, e a iluminação vem da porta quando está aberta. Esta porta leva até o quintal por meio de mais dois degraus.



Figura 8 - Rebeca, posando na porta da cozinha de sua casa. A foto foi tirada do quintal. A família possui o hábito de deixar os chinélos na porta e entrar descalça.

Vitória da Conquista não é uma cidade quente, sendo que, no alto verão, suas temperaturas chegam, no máximo, aos 30 graus. Em razão do pouco tempo em que estive visitando esta família, não posso dizer se este comportamento é mantido mesmo no inverno, quando faz realmente frio lá em cima, no Alto da Boa Vista. Entretanto, este parece ser um recurso para evitar que o chão da casa fique cheio de terra e poeira. A Rua J. Pedral não tem

calçamento. Quando chove, há o problema da lama e, quando não chove, a poeira penetra nas casas, fazendo com que as pessoas mantenham portas e janelas fechadas e protegidas por um pano molhado colocado nas frestas.

Este comportamento da família de Rebeca e Rodrigo de entrar em casa descalça, certamente, reflete uma preocupação em manter a casa limpa e, de fato, nunca vi poeira ou nada fora do lugar (brinquedos ou roupas espalhadas) nesta casa enquanto estive lá. Apesar de não fazer esforço para detectar possíveis sujeiras nas casas onde entrei (não era este o meu propósito nas visitas), a arrumação da referida casa me chamou a atenção, pois quem tem crianças em casa sabe como pode ser difícil manter um lugar limpo, mesmo que seja por alguns momentos.



Figura 9 - Rodrigo no pátio atrás da casa com sua avó e os dois vizinhos que entraram pelo portão nesse dia. Enquanto Rebeca tirava fotos (e esta foi tirada por mim), Rodrigo nos cercava. Ele não falava comigo, e eu não me lembro de ter ouvido a sua voz, falando alguma coisa seja com quem fosse. Mas também não se afastava de nós (Rebeca e eu), indo de um canto a outro e se aproximando novamente. Embora eu tenha me oferecido para lhe explicar também o funcionamento da câmera, ele não se interessou. Observava e se movia o tempo todo, essa era a sua atitude.

De forma diferente, mas também bastante observadora, sua tia Daiane, de 15 anos nos acompanhava por toda a casa. Não sei dizer se havia alguma instrução para que ela me vigiasse ou algo assim, ou se ela estava curiosa a respeito do que eu faria com as crianças. Daiane se sentava na sala conosco, saía conosco, mas mantinha-se calada todo o tempo. Nem

mesmo quando Rebeca a provocava dizendo para ela ficar onde estava, para não vir conosco, ela respondia.

Quando entrei em contato com a família, e mesmo após visitá-los por duas vezes concluí que todos residiam na casa de D. Almira. Somente no terceiro encontro, em que fui recebida por Jaqueline, descobri que Ana Fábria, seu marido e Rodrigo residiam mais adiante em uma rua lateral da comunidade.

A sua residência possui dois quartos, sendo um deles usado como lugar onde se colocavam os brinquedos de Rodrigo (uma bicicleta pequena, carrinhos, balde de praia). Há uma sala, um banheiro (com uma cortina no lugar de porta) com cerâmica branca, e uma cozinha nos fundos da casa, que dá saída para um quintal pequeno. A casa não é forrada, mas tem revestimento de cerâmica no chão.

As mulheres da família são sempre as que atendem a porta. Convidam o visitante para entrar³² e conversam. Sempre que visitei esta casa, somente vi homens no quintal, de relance, saindo da casa com a carroça. Mesmo em um domingo em que estive lá e havia parentes de São Paulo, só vi mulheres: uma filha e uma irmã de D. Almira e tias das crianças.

Ana Fábria só falou do marido rapidamente quando perguntei sobre sua ocupação. Ela respondeu e não prolongou a conversa. Ele trabalhava como vigia em um condomínio. Depois disso, em nenhum outro momento ela voltou a falar sobre ele, e tampouco foi possível vê-lo, seja com a família, seja sozinho na casa.

Após seis visitas (depois do contato inicial), a família desistiu dos contatos: primeiro Jaqueline e depois Ana Fábria. Aparentemente, elas se preocuparam em comunicar, separadamente, a sua decisão de não mais permitirem que suas crianças participassem da pesquisa. Como justificativa para a sua desistência, Ana Fábria declarou que Rodrigo não poderia mais participar porque não ia ter tempo, uma vez que ela ia matriculá-lo em uma escola. “Ele vai para a escola.”

Rebeca e Rodrigo sempre estavam juntos durante as visitas, e embora muitas vezes não parecessem interagir entre si, isso acontecia de uma forma ou de outra, fosse com Rodrigo tentando alcançar os objetos e brinquedos de Rebeca (como uma bola), fosse impedindo-a de fazer alguma coisa. A reação de Rebeca era de falar para o adulto que estivesse próximo, ou então de choro, a depender de seu humor.

³² Eu sempre aceito entrar nas casas, mesmo que apenas por alguns minutos. Sento-me nos sofás e converso. Nos primeiros contatos com a comunidade, deixava que eles dirigissem um pouco a conversa. Falavam, em geral, sobre os filhos, a comunidade e a dificuldade de conseguir trabalho.

As interações das crianças comigo também seguiam este “padrão”: Rebeca na frente, perguntando, tocando, exigindo, e Rodrigo acompanhando. Rebeca perguntava sobre tudo o que estava ao seu acesso: máquina fotográfica, crianças que passavam na rua, minhas coisas (bolsa, lápis, bloco de anotações), e assim por diante. Rodrigo, aparentemente, “pegava carona” nas observações e intervenções de Rebeca.

Rodrigo parecia menos interessado em minha presença do que sua prima Rebeca, pois ele, freqüentemente, saía do lugar onde estávamos, tendo uma vez chegado a ir para a casa de um vizinho do outro lado de sua rua. Entretanto, após a desistência da família, Rodrigo me cobrou as visitas, questionando o meu “sumiço” de seu espaço, e o fez sem hesitações ou mostras de dificuldades para se comunicar. Esta foi a nossa primeira e última conversa, sozinhos (sem Rebeca, inclusive), ele no pátio de sua casa e eu de fora, na rua. Após este episódio, quando nos encontrávamos na rua, ele sempre acompanhado pela mãe, Rodrigo mantinha seu jeito desligado, sem olhar para mim, como se não me conhecesse. Eu cumprimentava sua mãe, e passava. Em uma dessas vezes, ele estava de chupeta, grudado nas pernas dela.

A casa de Rebeca e de Rodrigo foi a primeira por onde entrei e comecei o contato com as crianças. Também acabou sendo a primeira em que terminei as visitas, por vontade das próprias mães.

Por duas vezes vi Rodrigo saindo com seu tio na carroça. Estava sentado, segurando no banco com as duas mãos enquanto o tio manobrava a carroça para sair da frente de sua casa, subindo um pequeno barranco. Rebeca não estava com eles.

Os comentários que consideramos pertinentes a respeito de Rebeca e Rodrigo giram em torno da demanda por vagas na creche e no espaço feminino vivenciado

De todas as famílias visitadas, esta foi a que menos incluiu os homens nas conversas. Os dois filhos de D. Almira não foram vistos dentro da casa em nenhum momento das visitas. Quando eram vistos, estavam do lado de fora cuidando dos cavalos, conforme podemos ver na foto. Quanto ao avô materno de Rebeca e Rodrigo, era separado da avó e residia em outro bairro.

O discurso das mulheres sugeria um papel para os homens de cuidar do trânsito das crianças pelo espaço externo, na rua. Rodrigo passeava com os tios na carroça ou Rodrigo e Rebeca foram levados de ônibus pelo avô para a creche do SESC.

O espaço interno da casa, assim como a vida social que envolve as crianças parecem imersos em um universo feminino. Identificamos alguns autores que se referem ao mundo da criança pequena como parte de um universo feminino, íntimo, ligado aos cuidados e à alimentação. Estes cuidados ainda permanecem em algumas famílias como atribuições femininas que, no caso da criança pequena, ficam mais evidentes, em razão das suas necessidades.

A ligação cotidiana das vidas das mulheres e crianças é referência para estudos no campo da sociologia (ALANEN, 2001; TOURAINE, 2007), tanto em termos epistemológicos, tendo esses objetos características semelhantes, como em termos da união de lutas dentro dos movimentos sociais. A este respeito, destacamos as lutas das mulheres por creches como um ponto de interseção entre os mundos das crianças e das mulheres que pode ser visto no caso específico desta família.

Das crianças de três anos encontradas na comunidade que não freqüentavam a Educação Infantil, Rebeca e Rodrigo eram as únicas cuja razão justificada era a ausência de vagas. A família insistia em deixar clara a sua insatisfação com este fato, colocando-se em uma posição humilhante. Somado a isso, havia um interesse expresso pelas mulheres na escolarização das crianças, ressaltando a todo o momento as qualidades delas (a esperteza, o jeito de falar, a rapidez), em especial de Rebeca.

Conforme dito anteriormente, Rebeca e Rodrigo ficavam na companhia de sua avó quando suas mães saíam para trabalhar. D. Almira, a avó, podia cuidar do trabalho doméstico no período da tarde quando punha as crianças para dormir. Diante disso, somos levados a acreditar que o motivo pelo qual a família se empenhava em garantir a entrada das crianças na creche não tinha a finalidade de sanar o problema do cuidado, de ter com quem deixá-las, mas no aprendizado que as crianças poderiam ter.

3.3- Fotografias Tiradas por Rebeca:



Figura 1R - Aparecem a mãe de Rebeca, Jaqueline (de camiseta branca), e sua irmã de 15 anos, Daiane. Esta foto foi tirada por Rebeca em uma tarde quente e chuvosa de dezembro. A casa aparece à esquerda. À direita da foto, vemos uma parte do cercado onde os tios das crianças prendem os cavalos quando eles estão no quintal. Geralmente, os animais são deixados para pastar nos terrenos em torno da comunidade, mas há um bebedouro e uma manjedoura para eles ali mesmo. À direita, fica a cerca que separa o terreno da família da escadaria que dá acesso ao Alto da Boa Vista, vindo da Rua São Luís.



Figura 2 R- O quintal da casa, de barro batido, acompanha o declive do terreno. Esta fotografia, também tirada por Rebeca, mostra uma vista da porta da cozinha da casa. À direita da foto, depois da touceira de plantas (oculta na fotografia), há uma caixa d'água. As estruturas de madeira no centro da foto são casas para animais (galinhas talvez), mas ficaram vazias durante todo o tempo em que os visitei. As plantas ao fundo delimitam a área do

terreno. Pode-se ver o rio Verruga lá embaixo (o corte do terreno), e as construções no alto da foto são as casas da Rua São Luís.



Figura 3 R- Esta foto foi tirada por Rebeca. O menino (de camiseta azul) é vizinho. D. Almira (avó de Rebeca e Rodrigo) está subindo a escada de volta para a cozinha. Podemos ver no canto esquerdo da fotografia, o portal que leva do banheiro.



Figura 4 R - Esta foto foi tirada por Rebeca na cozinha. Ela passeava neste dia com a câmera fotográfica pelos objetos e pessoas da casa e mal pôde se conter para esperar que eu lhe ensinasse a usá-la. Aqui vemos uma leiteira sobre o fogão. Nas tardes em que fui à sua casa, sempre havia leite sobre o fogão. Em uma dessas visitas, Ana Fábria se serviu de café (já pronto na garrafa térmica) e misturou-o com o leite da leiteira. Rodrigo choramingou e ela o serviu também colocando a mistura em uma caneca de plástico.



Figura 5 R - Rebeca tirou uma foto do botijão de gás e das pernas de sua avó. Após olhar as fotos de Rebeca, acredito que não possa dizer que ela quis bater a foto de sua avó ou do botijão de gás. Rebeca saía circulando pelo espaço capturando as imagens rapidamente, e, depois olhava-as no visor da câmera, como eu a instruíra a fazer.

Conforme dissemos anteriormente, Rebeca se interessou pela máquina fotográfica da maneira como se interessava por tudo aquilo que fazia parte do mundo dos adultos, incluindo sua linguagem, seus gestos e seus objetos. Ela se apossou da máquina e rapidamente entendeu o processo de focalizar, apertar o botão e ver a imagem se congelar, capturada pela câmera. Diferentemente das outras crianças, sua atenção se concentrou não no movimento das imagens passando no monitor da máquina, mas no registro das imagens, que ela também aprendeu a resgatar para vê-las repetidas vezes. Percebe-se, também, pela qualidade das fotos, que houve firmeza da criança na hora de empunhar aquele objeto em suas mãos.

O conteúdo das fotografias mostra cenas do cotidiano da criança, pessoas (tias, avó, primo), e objetos de sua casa (panela, botijão de gás). Podemos observar o modo como Rebeca registrou o seu olhar tendo como referência a sua altura, isto é, ela não levantou a câmera para registrar partes do corpo do adulto (por exemplo) que poderiam ser consideradas como mais importantes ou fundamentais em uma fotografia. Quando os adultos estão próximos da criança, torna-se necessário, para esta, deslocar o eixo da câmera fotográfica se ela quiser registrar o rosto das pessoas fotografadas. Rebeca (e nenhuma das outras crianças cujas fotos se encontram neste relatório) não se preocupou com isso: seu registro das pessoas foi feito a partir da sua própria perspectiva, com a câmera em um ângulo de 90 graus. Para os adultos, contemplar estas fotografias significa ver aquilo o que a criança viu, sob uma perspectiva infantil.

3.4- A Infância e o Espaço de Maria Eduarda, Jorge Filho e Geovane

Seguindo um pouco mais a Rua J. Pedral, encontramos a residência de outra família cujas crianças não estão matriculadas na creche. A casa de Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho ficava a poucos metros da casa de Rebeca.



Figura 10 - Casa de Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho. Aqui vemos D. Lourdes, avó de Geovane segurando-o no colo na porta de sua casa. O basculante à direita da foto era o quarto de D. Lourdes. Ao lado, o fusca de seu pai, Jorge. Somente uma vez pude ver este carro em outro lugar que não a frente da casa, quando o estacionaram do outro lado da rua. As crianças não comentavam se o utilizavam, se passeavam nele.

Nesta casa residiam: D. Lourdes, seu marido, S. Geraldo, seus filhos Roberto (de 15 anos) e Jorge, a esposa deste último, Jaqueline e seus três filhos Maria Eduarda, Jorge Filho e Geovane. Jaqueline não estava trabalhando, mas começava a procurar trabalho como faxineira já que considerava seu filho mais novo, Geovane, em idade suficiente para ser deixado com algum outro adulto. O pai das crianças, Jorge, trabalhava em uma empresa de vendas de atacado como eletricista.

No momento em que iniciei as visitas a esta família, as crianças tinham: Maria Eduarda, três anos, Jorge Filho, dois anos e Geovane, um ano.



Figura 11 - Jorge Filho, que tinha dois anos quando a pesquisa de campo foi iniciada, e três quando foi terminada. É o irmão do meio. Nesta foto, ele olha para a mãe, de um jeito característico seu quando alguém reclama com ele, ou quando presta atenção em algum adulto.

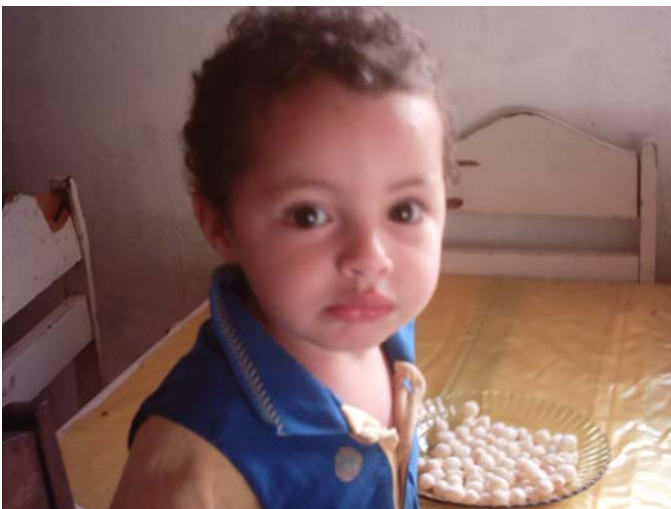


Figura 12 - Geovane (cujo nome foi escolhido pela mãe pelo som semelhante ao de Jeová) na mesa da sala, com um prato de biscoitos. Sua mãe lhe servia biscoitos ou café com leite em uma canequinha de plástico por volta das três da tarde. Ele tinha o hábito de ficar de pé na cadeira para alcançar mais facilmente os objetos em cima da mesa. Frequentemente subia nela, engatinhando para um lado e para o outro.



Figura 13 - Geovane sobre o sofá com sua mãe, Jaqueline e vizinha, Keila. Observam a brincadeira de Jorge Filho, que havia saído e estava batendo com o cabo da vassoura no vidro do basculante da sala. No dia em que a fotografia foi tirada, Keila (a menina que, na foto, se encontra em primeiro plano) entrou quando a porta ficou aberta por alguns momentos, e ficou na sala junto com Geovane. Aqui, Geovane está com uma tampa de plástico na mão. Sua mãe dizia que ele gostava de brincar com as ferramentas do pai, mas eu sempre o via com tampas de panelas, de vasilhas, copos e outros utensílios de cozinha.



Figura 14 - Aqui aparece a vassoura que o menino Jorge Filho bate no vidro para chamar atenção das outras crianças que estão na sala. Neste dia, Jorge, o pai, não se encontrava em casa.



Figura 15 - A brincadeira de Jorge Filho vista de fora, na lateral da sua casa. Ele riu e correu pelo corredor com a vassoura levantada.



Figura 16 - Fotografia de Maria Eduarda e sua amiga Keila na porta lateral da casa.



Figura 17- Maria Eduarda fugia das fotos. Geralmente se movimentava nos momentos em que as fotos seriam tiradas e o recurso utilizado era filmá-la. Aqui, ela retorna para dentro de casa, pois havia saído e Geovane queria acompanhá-la. Ela voltou para dentro da casa para impedi-lo de sair.

Pode-se perceber, não só por esta foto, mas por outras tiradas nesta família, a pouca iluminação no interior da sua residência. A família se esforçava por manter a casa fechada, tanto a porta como as janelas, e demais aberturas.



Figura 18 - Maria Eduarda estava parada na porta lateral de sua casa. Esta fotografia foi conseguida a partir de recurso de edição das filmagens realizadas em sua casa.



Figura 19 - Geovane no colo da mãe, onde ele freqüentemente estava. A condição de Jaqueline para permitir que Geovane participasse da pesquisa foi que ela pudesse estar sempre com ele. Sua justificativa era de que ele estranharia e que iria chorar, e que era uma exigência de seu pai. Algumas vezes fiquei sozinha com ele por breves momentos, inclusive levando-o ao banheiro para lavar as mãos que estavam sujas de doce. Ele nunca deu mostras de que iria chorar.

Jaqueline também dizia que, apesar de possuir vários brinquedos de pelúcia, Geovane tinha medo deles, e por isso ela os escondia. Além dos bichos de pelúcia, Geovane teria medo de bolas (bexigas) e gatos. As outras crianças, então, os encontravam e por isso, às vezes os bichinhos de pelúcia podiam ser vistos na casa. Quando uma das outras crianças aparecia com um desses bichinhos, ela pedia que os afastassem do bebê, e chegava a levá-los para lavar nos fundos da casa. No fundo, há um quintal onde a mãe das crianças lava as roupas da casa.



Figura 20 - Quintal da casa de Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho.

A residência da família de Geovane possui uma sala, dois quartos, cozinha e banheiro. A sala não possui janela, mas um basculante que dá para um corredor lateral da casa, ficando este cômodo escuro na maior parte do dia, exceto quando se abre a porta. Na sala há uma mesa sempre coberta com um plástico, duas cadeira, uma estante com um som, uma mesa menor com uma televisão, e um sofá arranjado com uma armação de tábuas, seguras em uma das partes com latas, cobertas com panos e um lençol. O piso interno da casa é de terra batida, sem revestimento de cerâmica ou cimento.

O espaço da casa era dividido por família: no quarto dos fundos dormiam Jorge, Jaqueline e os três filhos, e no outro quarto ficavam D. Lourdes, S. Geraldo e Roberto.

No quarto ocupado pelo casal e pelas crianças, Geovane dormia em um berço, enquanto seus irmãos ficavam em uma cama de solteiro em um dos cantos do quarto. No outro canto do quarto havia uma cama de casal e uma cômoda. Nunca foi possível ver o quarto de D. Lourdes e S. Geraldo. As crianças e Jaqueline nunca abriam a porta deste quarto, e Roberto ou seus pais, ao entrar e sair deste cômodo, fechavam a porta rapidamente atrás de si.

O outro quarto, ao contrário, permanecia com a porta aberta, a não ser quando alguma criança dormia lá dentro. Nesses casos, a porta era deixada entreaberta, quase fechada para que a criança não fosse acordada. Diante de algum barulho por parte de uma das crianças, Jaqueline sempre os lembrava para fazer silêncio.

As crianças permaneciam em casa, e, na maior parte do tempo, ficavam no sofá ou em seu quarto. Em geral, o trajeto das crianças era da sala para a cozinha (e o banheiro que fica no fundo desta) e para o quarto ocupado por seus pais.

Havia sempre o cuidado de Jaqueline para que as crianças não se sentassem no chão, e a alternativa era o sofá ou as cadeiras na sala e as camas no quarto. Sua justificativa era de que o chão sujaria quem se sentasse nele. O clima da cidade (frio) também não permite o uso do chão com frequência. O espaço externo nunca foi utilizado pelas crianças enquanto as visitas para a pesquisa foram feitas. Jaqueline sempre justificou dizendo que as crianças tinham alergias a terra, e que algumas vezes Geovane e Jorge precisaram ser internados com o corpo coberto de lesões. Maria Eduarda tem bronquite e também já foi internada no hospital por causa disso. Segundo Jaqueline as crianças não podiam brincar lá fora por causa dos efeitos da terra em seus filhos. A porta dos fundos (localizada na cozinha) era mantida fechada durante todo o tempo. As pessoas passavam por ela fechando-a imediatamente depois.



Figura 21 - Da mesma maneira que agiam com a porta dos fundos, os adultos da casa agiam com a porta da frente. Aqui, Jaqueline vai atrás de Jorge Filho que havia “escapulido” para a rua (uma vez que a casa não possui grades, muros ou cercas externas). Ela fica parada na porta, chama o menino até que ele se deixe alcançar pelo braço, e o puxa para dentro fechando a porta em seguida.

A família de Geovane veio de outros municípios. S. Geraldo, o avô, veio de uma cidade próxima a Vitória da Conquista, com 64.000 habitantes, próxima da Chapada

Diamantina, chamada Brumado. S. Geraldo contou que sua família possuía uma fazenda que foi vendida por seu pai, sem que o dinheiro fosse aplicado para eles. Lá em Brumado, ele era casado com D. Lourdes e morava em uma parte da fazenda paterna, a qual teve que abandonar por ocasião da venda. Vieram para Vitória da Conquista e ficaram sabendo da ocupação que então se instalava no Alto da Boa Vista.

A família de D. Lourdes também era originária de outro município.

Jaqueline também vem de outro município. Veio para Conquista com sua mãe, trabalhou em “casa de família” durante algum tempo, e casou-se com Jorge. Quando fala de família e de seu casamento, emociona-se do vínculo que tem com seu marido, o qual, segundo ela, “é marido, pai, amigo...”

As relações da família giravam em torno de Jorge, filho mais velho de D. Lourdes, e que por muito tempo ela imaginou que fosse ser filho único. A diferença de idade entre Jorge e Roberto é de 12 anos. Segundo D. Lourdes, a relação entre os irmãos era como de pai e filho.

Havia uma grande mobilização familiar em torno de Jorge, que era muito respeitado na família. As crianças eram, a todo o momento, convocadas a fazerem silêncio, a se comportarem, a cumprirem toda sorte de regras comportamentais tendo como justificativa o bem-estar do pai e, como ameaça, a sua ira. Isso podia ser visto especialmente no caso de Jorge Filho, pelo choro constante (sua principal reação diante de qualquer contrariedade). O discurso familiar cobrando bom comportamento em respeito ao pai partia de D. Lourdes, Jaqueline, Roberto, e mesmo de Maria Eduarda, quando esta tentava acalmar os dois irmãos menores (em geral, quando ambos disputavam com ela alguma coisa). Mesmo Geovane se calava diante da frase: “Xiii! Pai está em casa!”³³ Ele mesmo costumava levar os dedos à boca sinalizando o silêncio quando alguém, mesmo ele, era repreendido.

Sempre que a família (Jaqueline, Roberto e D. Lourdes) relatou alguma norma ou decisão tomada em relação às crianças, usou como justificativa a vontade de Jorge. Os cabelos de Eduarda eram longos porque Jorge os queria assim. Jaqueline afirmava que quando cortava as pontas dos cabelos da menina, precisava fazê-lo “escondido”, sem o conhecimento do pai. Disse isso em tom sério, sem sorrir.

No início do ano de 2006 Jaqueline conseguiu vaga para as duas crianças mais velhas, Maria Eduarda e Jorge Filho. As crianças participaram da pesquisa apenas como irmãos de

³³ Esta frase era dita em tom baixo, sussurrada para a criança, e era acompanhada pelo sinal do dedo indicador posto na frente do lábio. Este sinal era repetido por Geovane.

Geovane. Três meses depois, Jaqueline informou que tiraria as crianças da creche. O motivo era um tipo de brincadeira que a família não queria para seus filhos. Um menino havia beijado Maria Eduarda na creche e tanto seu pai, Jorge, como sua mãe haviam concluído que não havia como ela continuar na instituição com esta falta de cuidado. Ela era uma menina e meninas necessitam de cuidado.

A partir deste período, então, Maria Eduarda e Jorge Filho passaram a fazer parte da pesquisa, enquanto aguardavam a mudança de sua família (pai, mãe e irmãos) para uma nova casa, conseguida por meio de um programa habitacional da Prefeitura Municipal. Diante da expectativa de mudarem-se logo, Jaqueline pensou que as crianças passariam logo para a escola próxima da nova residência.

O espaço destas crianças foi aquele que apresentou características de confinamento mais evidentes. Estamos, ao longo do texto desta pesquisa, nos referindo sempre à constituição da criança pequena em um espaço privado, cercado, em meio a um ambiente com primazia de controle feminino. Entretanto, ainda que essas características estivessem expressas nas famílias das outras crianças, nesta apareciam alguns pontos específicos.

A questão do espaço restrito dessas crianças não decorria apenas do fato de residirem com seus avós (este era também o caso de Lorena), mas de, além disso, serem mantidas em um lugar escuro e pequeno durante boa parte do dia. Se sua mãe Jaqueline afirmava que suas crianças não podiam brincar no quintal, pois isso lhes causaria erupções na pele, somos levados a concluir que elas permaneciam no interior da casa. Pode-se observar, mesmo pelas fotografias, o pequeno espaço da sala da casa de D. Lourdes, no qual as crianças precisavam ficar assistindo à televisão em silêncio, especialmente quando seu pai estava em casa.

Sair também não era permitido, e nem brincar na frente da casa. Aliás, este trecho da Rua J. Pedral era livre de trânsito de ônibus, que desviava da rua um pouco antes da casa de D. Lourdes passando em frente ao portão do Clube dos Advogados. A porta ficava sempre fechada, sendo que Jaqueline muitas vezes, ao atender alguém, ficava segurando a maçaneta bloqueando a abertura. Maria Eduarda, Jorge Filho e Geovane também não foram vistos circulando pela comunidade nos finais de semana como algumas outras crianças, tampouco freqüentando a casa de vizinhos (como no caso de Cíntia).

Uma outra característica do meio familiar destas crianças foi a concentração da família em torno do pai das crianças, Jorge. Sua presença fazia as regras e o controle sobre as crianças

ainda mais rígidos. Os sons, as relações entre os pequenos (fosse de conflito ou resultado de brincadeiras), o trânsito pelo espaço da casa, eram restringidos na presença de Jorge.

Considerando a função social da creche na vida da criança pequena como abertura para um mundo de relações onde suas experiências podem ser ampliadas, podemos ressaltar que, no caso de Maria Eduarda, Jorge Filho e Geovane, a creche poderia contribuir especialmente em razão de lhes oferecer um outro espaço de convivência e troca de experiências. E apesar desta ampliação do mundo destas crianças ter sido adiada em razão da retirada dos dois mais velhos da creche, a família pretende voltar a matriculá-las em outra instituição.

3.5- Fotografias Tiradas por Maria Eduarda

As fotografias abaixo foram tiradas por Maria Eduarda em uma única vez em que ela se interessou pela máquina fotográfica.



Figura 1 ME - Mostra a cadeira que ficava ao lado da mesa da televisão.



Figura 2 ME - Televisão da casa das crianças. À esquerda da foto, a porta do quarto dos avós das crianças que, como já citado, ficava sempre fechada.

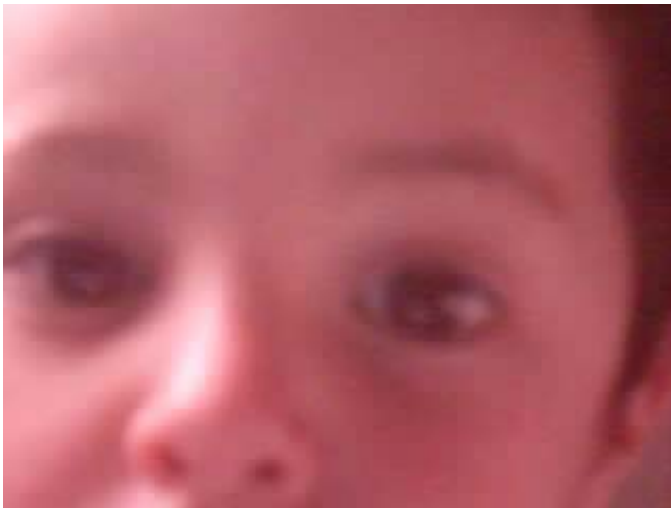


Figura 3 ME- Maria Eduarda fotografou seu irmão Geovane enquanto passeava a câmera pela sala. Ao deparar com a imagem do irmão no visor da máquina, disse: “Ó, Geo...” (que é o modo como os familiares o chamam). Então, ela tirou a fotografia que acabou ficando um pouco fora de foco em razão do movimento que a própria Eduarda fazia no momento em que fez a foto, e também pela proximidade da objetiva com o rosto da criança.

Das crianças que usaram a câmera para fotografar, Maria Eduarda mostrou algumas peculiaridades que valem a pena serem citadas. Em primeiro lugar, a menina não se interessou pela câmera fotográfica, nem para usá-la nem para visualizar as imagens que eram guardadas nela. Quando finalmente ofereci o objeto a ela, perguntando se ela queria usá-la ela não se

mostrou entusiasmada, mas pegou na câmera rapidamente, sem mostrar interesse e me devolveu sem solicitar para ver as fotografias que havia tirado.

Um ponto em comum com as demais crianças foi que Maria Eduarda passeava a máquina fotográfica pelo ambiente e decidia o que iria registrar de forma imediata pelo que via no monitor. Parecia que já que ela tinha que fotografar, podia ser qualquer coisa. Nisto ela agiu diferentemente dos outros, pois fez tudo rapidamente, sem parar para contemplar os objetos focalizados como as outras crianças faziam.

A partir desses dados, podemos discutir duas questões, em nosso entendimento, relacionadas entre si: Maria Eduarda era mais velha que as outras crianças pesquisadas (tinha praticamente cinco anos na data em que as fotografias foram tiradas). Sua família (especialmente sua mãe) se mostrava preocupada com a sua entrada na escola e com a alfabetização próxima. Falava sobre a necessidade de encontrar uma escola para a menina, sempre que a via com uma folha de papel nas mãos sugeria que ela escrevesse letras, números, que “fizesse o seu nome” e assim por diante. Maria Eduarda parecia concordar que essa era uma questão importante para ela de modo que tudo o que não fosse papel e lápis lhe causava pouco interesse. É possível que o seu desinteresse pela fotografia tenha vindo dessa questão.

3.6- A Infância e o Espaço de Jéssica e Joyce

A Rua J. Pedral segue como uma linha curva até chegar ao seu final no Curtume, uma empresa que processa couro para a venda deste material para indústrias diversas de roupas, calçados e artefatos para vaqueiros (chapéus, bainhas para facão, alças para sandálias). As casas que seguem por esta linha curva parecem guardar suas crianças como segredo.

Passando cerca de 20 casas além da casa de Geovane, chego até a residência de Jéssica e Joyce. A numeração da rua não ajuda muito, pois é completamente irregular, não obedecendo a uma lógica aparente. Há, inclusive, números repetidos, o que fez com que eu precisasse procurar pelos nomes das pessoas, e não pelo número da casa. Nem todas as fachadas mostram o número, o que também dificulta.

Cheguei a uma casa com a porta aberta e som de crianças. A casa é aberta com uma cerca na frente que oferece um limite vazado com a rua, de onde podemos ver todo o quintal frontal.

No interior da Bahia encontramos muitas casas sem campainha ou outro modo de anunciar nossa presença aos moradores. O método mais comum é bater palmas e esperar. Assim eu fiz naquela manhã de domingo. Logo apareceu um rosto de criança na porta seguido de uma mulher que se apresentaria como a mãe das crianças por quem eu procurava. Conversei com Vânia, a mãe, sob a atenção das duas meninas. Jéssica bem perto da mãe, olhando para mim, e Joyce brincando na árvore em frente à sua casa, parecendo não tomar conhecimento do que conversávamos. Mais tarde, conhecendo Joyce melhor, pude entender que este era o seu jeito de lidar com pessoas estranhas ou situações diferentes.



Figura 22 - Casa de Jéssica e de Joyce. Do lado direito, a casa de sua avó, D. Marlene. Do lado esquerdo, a casa da tia das meninas, irmã de Vânia. A residência das meninas é composta de dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro. Existe uma área na frente da casa, e um quintal nos fundos, com abertura para as casas vizinhas: a de D. Marlene e a da tia das meninas (irmã de sua mãe) do outro lado.

As janelas da casa de Jéssica e Joyce dificilmente ficam abertas, e às vezes colocam-se panos ou outro material nas frestas. Este hábito pode ser identificado em muitas casas da comunidade, segundo os moradores, por causa da poeira da área.

Jéssica e Joyce são gêmeas bivetelinas. São diferentes entre si como duas irmãs comuns. Residem com a mãe, Vânia (22 anos), e o pai, Jailton (26 anos). Vânia trabalhava como empregada doméstica em uma residência no bairro Candeias. Jailton era vigia no Curtume (localizado no final da Rua J. Pedral). Na ocasião de nosso primeiro encontro, o

casal me informou que as meninas não se encontravam na creche por opção deles. A família havia se organizado em torno de um arranjo que permitia o cuidado das meninas durante o dia pelo pai (que inicia seu turno de trabalho à meia noite) e durante a noite pela mãe.

O pai, Jailton, também joga futebol pela sua empresa e, além de treinar nos finais de semana, participa de campeonatos que, segundo ele, ajudam no orçamento da casa, pois “sempre entra um dinheirinho.”



Figura 23 - Joyce (na frente) e Jéssica, na sala de sua casa. Ao fundo, a estante com a TV, som e os enfeites. Neste dia, as meninas fizeram um desenho para mim, mas que acabou sendo deixado lá com elas que quiseram mostrar para a mãe. A entrada da cozinha se encontra à esquerda da estante, e mais à esquerda fica a entrada para o banheiro e os dois quartos.

Na casa de Jéssica e Joyce, a televisão permanece ligada o tempo todo e permanece assim mesmo quando todos conversam ou não prestam atenção na sua programação. As meninas e os adultos se ocupam de outras coisas, só se voltando para a tela quando algo chama a sua atenção, dispersando para outra coisa (uma conversa, por exemplo) quando a programação fica desinteressante. Por vezes era difícil ouvir o que as meninas ou D. Marlene diziam por causa do som da TV.

Desde o início das visitas a estas crianças, os pais mostraram alguns objetos guardados sobre a estante da sala, e isto também inclui lápis de cor, cola, lápis preto e papel (um bloco cuidadosamente guardado). Jailton pegava estes objetos com cuidado e os guardava logo após o uso. As meninas os utilizavam sob orientação do pai. Os lápis de cor e hidrocor eram

mantidos em suas embalagens originais. Quando algum caía no chão, Jailton se abaixava para pegar imediatamente, devolvendo-o para a caixa.

Quando comecei a visitar as meninas elas mostraram, cada uma, um caderno grande, comprado para elas por sua mãe. Vânia colou gravuras na primeira página e as meninas já haviam usado algumas páginas.

Seus brinquedos eram guardados em uma cesta que ficava em seu quarto. Por vezes, Joyce arrastava a cesta até a sala, e ficava vários minutos abaixada mexendo nela. Nesta cesta havia bonecas, brinquedinhos pequenos (daqueles que vêm em sacolas de aniversário ou que são dados em promoções de produtos), carrinhos e joguinhos de montar, em geral de material emborrachado³⁴. Em geral, os brinquedos das meninas eram duplicados, comprados iguais para ambas com diferença apenas na cor.



Figura 24 - Joyce coloca alguns brinquedos na caixa de papelão. Há bonecas, livrinhos, revistas, joguinhos, lápis de cor, banheiras de bonecas, xícaras e pires de plástico, carrinhos e outras coisas.

Havia um jogo muito utilizado pelas meninas comprado por Vânia. Era uma placa de emborrachado onde havia desenhos de frutas coloridas que podiam ser destacadas e depois postas de volta no lugar. As meninas retiravam as gravuras todas de uma vez e terminavam brigando por elas, pois ambas queriam pegar as peças e juntá-las para si. Quando alguma peça

³⁴ Estes brinquedos são comuns e encontrados facilmente em lojas que vendem produtos a baixo preço (as chamadas lojas de 1,99).

era perdida, D. Marlene se punha a procurar, guardando-as para entregar às netas quando estas pegavam novamente o brinquedo.



Figura 25 - Jéssica e Joyce brincam com o quebra-cabeças de material emborrachado. As cores das bases do brinquedo (parte vazada) são diferentes, mas as frutas (parte encaixáveis) confundem as meninas que brigam por causa delas ao som de “é meu!” Nesta foto pode-se ver o pote onde os adultos (D. Marlene e Jailton) colocam os objetos pequenos das meninas que são encontrados pela casa. Neste pote também ficam as peças deste brinquedo de encaixe e mais alguns lápis e canetas.



Figura 26 - As meninas e suas bicicletas na cozinha de sua casa. Frequentemente as bicicletas podiam ser vistas na sala, ou na cozinha, mas nunca fora de casa.

Jéssica e Joyce ficavam atentas à movimentação da rua, principalmente em relação à passagem do ônibus. Ficavam na sala envolvidas em alguma atividade, mas sempre relatavam algo de fora como o choro de uma criança, atribuído por elas à sua prima Ana Flávia ou outra pessoa de seu convívio. A passagem do ônibus era um acontecimento para elas, que, estivessem fazendo o que fosse (até mesmo estando no colo da avó), corriam para a porta, as duas juntas, e gritavam em uníssono acenando com ambas as mãos: “ônibus!!” Quando o veículo passava, elas continuavam a sorrir, dando pulos.



Figura 27 - Da porta de sua casa, Joyce e Jéssica dão adeus ao ônibus que passa na rua. As meninas fazem movimentos e dão gritos em uníssono: pulam, gritam “tchau!” e sacodem as mãos.



Figura 28 - No dia em que esta foto foi tirada, as meninas pegaram suas coisas para me mostrar: seus brinquedos, bonecas e banheiras, e objetos de uso como pentes e escovas para cabelos, lápis de cor, hidrocor e cadernos (estes, meticulosamente guardados na estante).

Em algumas ocasiões em que me aproximei de sua casa pude ouvir as meninas cantando em casa. As canções cujo significado pude compreender eram músicas de igreja. Jéssica gostava de dançar. Sabia algumas coreografias de músicas populares tocada em rádios e apresentadas em programas de televisão (talvez aí ela tenha aprendido a dançá-las).



Figura 29 - Jéssica dança ao som da música vinda do vídeo gravado na comemoração de seu terceiro aniversário.



Figura 30 - Jéssica dança enquanto Joyce bate palmas assistindo ao vídeo do seu aniversário.



Figura 31 - Neste mesmo dia em que Jailton exibiu o vídeo com a filmagem do aniversário das meninas Jéssica arrumou seus carrinhos para brincar e enquanto Joyce ficava sentada no colo de D. Marlene ela andava pela sala e cozinha empurrando-os. O pé que aparece à direita da foto é de seu pai, Jailton.



Figura 32 - Joyce “atende ao telefone” (o objeto era um io-iô). Jéssica chega à cozinha com seu carrinho. Podemos ver nesta cena Joyce sentada no colo de D. Marlene enquanto assistiam ao vídeo da festa de aniversário das meninas.



Figura 33 – Após dançar na sala, quando vai voltando para seus carrinhos, Jailton a segura e traz para junto dele.



Figura 34 - A partir daí ele a segura no colo para assistirem juntos ao vídeo.

A família de D. Marlene é originária de Aracatu³⁵, no centro-sul da Bahia, de onde partiu há mais de 17 anos, fugindo de uma seca que assolava a região. Sua casa era de “enchimento”, isto é, de paus trançados e preenchidos com barro. D. Marlene contou que esse material não impede que a água da chuva molhe a casa. Apesar de falar com saudades do lugar, que era “muito bonito”, D. Marlene relembrou do sofrimento e das privações que passou lá. A família nunca retornou a Aracatu, nem mesmo para visitar, pois “é muito longe”, e D. Marlene disse que tinha saudades e gostaria de retornar, mas não poderia, pois precisava ficar junto dos filhos, que residem todos em Vitória da Conquista.

D. Marlene foi uma das primeiras ocupantes da comunidade. Residia em uma propriedade localizada ali mesmo (pertencente a dois irmãos) e quando as pessoas começaram a marcar os terrenos, ela entrou também. Relatou que foi um processo difícil, que envolveu brigas e desentendimentos entre os ocupantes. Segundo ela, as famílias tinham que ter muito cuidado para outros não invadirem os seus terrenos. Além disso, havia pressão para que as famílias colocassem logo os alicerces a fim de “legitimar” a ocupação dos terrenos marcados. Assim foi feito por ela.

A família de Vânia também é moradora da comunidade. Sua irmã mais nova, Rita, possui uma casa ao lado da sua³⁶ (embora não a ocupe, preferindo morar na casa de sua mãe).

³⁵ A população estimada de Aracatu em 2006 era de 15.511 pessoas.

³⁶ Rita, tia de Jéssica e Joyce, é viúva. Segundo relatos de D. Marlene e Jailton, seu marido trabalhava em uma empresa de construção quando teve diagnóstico de câncer. Morreu alguns meses depois, deixando a mulher (de 19 anos, e uma filha, Ana Flávia, que no momento das visitas contava 2 anos e 8 meses). Jailton ajudou o amigo

Vânia possui quatro irmãos, sendo duas mulheres e dois homens (ela é a filha do meio). Conheceu Jailton quando ainda eram crianças e brincavam de bola na rua. Ele foi o seu primeiro namorado, e se casaram quando ela tinha 18 anos.

Vânia contou que desde criança tinha o objetivo de casar-se cedo e ter filhos cedo. Achava bonito. Achava bonito criar os filhos cedo para estar ainda jovem quando eles estivessem adultos. No momento da entrevista em que disse isso, ela olhou para Jéssica e sorri: “Pois é... Mamãe casou cedo, pra trazer essa menina ao mundo...”

Desde o primeiro contato com Vânia, ela se dizia contrária a colocar as meninas na Creche União e Força³⁷. Ela mesma freqüentou a creche quando tinha seis anos, e achava que sua experiência não foi boa. As crianças não eram tratadas com o cuidado devido, e havia muitos problemas na creche, como o fato das professoras “não ensinarem direito”, ficando boa parte do tempo conversando entre elas, deixando as crianças de lado. Por este motivo (falta de atenção dos adultos), muitas situações de brigas e acidentes aconteciam com as crianças. Assim, preferia deixar as meninas em casa até crescerem um pouco mais para irem direto para a escola.

D. Marlene era quem ficava com as meninas durante a semana. Por vezes na casa delas, por vezes em sua própria casa. Algumas vezes presenciei Jailton reclamando dos cabelos das meninas que estavam desarrumados, ou de algo desarrumado na casa com ela. Outro alvo de reclamação dele era a desobediência das crianças a D. Marlene. Jailton queria que ela tivesse pulso com as meninas: “a senhora não é avó? Então...” Falava em tom sério.

Jéssica e Joyce acordavam pela manhã e recebiam os cuidados pelo pai, Jailton, se ele estivesse em casa. Frequentemente, as meninas se levantavam quando sua mãe já havia saído. Jailton saía muito, e D. Marlene, então, assumia as crianças. Quando uma delas adoecia e necessitava ser levada ao médico (como Jéssica com pneumonia na entrada do inverno de 2006), a outra ficava com D. Marlene.

A aparência das meninas mudava a depender de quem estivesse com elas. Com Jailton, os cabelos eram puxados para trás cuidadosamente, e presos com presilhas coloridas. Não ficava um só fio fora do lugar. As roupas também eram escolhidas com cuidado. Roupas de gêmeas, iguais para ambas as meninas.

de infância a construir a casa, e terminou concluindo-a após a sua morte, No entanto, apesar de ter uma casa, a viúva reside com sua família, mais adiante na Rua J. Pedral.

³⁷ O que terminou fazendo no início de 2007, segundo me contou D. Marlene.

Quando as meninas estavam com Vânia ou com D. Marlene, apareciam de pijamas ou com os cabelos soltos. Quando Jailton chegava, logo as catava na sala para, no quarto ou mesmo no sofá, vesti-las e penteá-las. Nestas ocasiões, Jéssica resistia, correndo pela sala, ignorando os chamados do pai (D. Marlene não reclama com as meninas. Nunca o fez em minha presença, e aparentemente, esse tipo de intervenção não faz parte de seu comportamento com as netas), até que ele a pegava pelo braço, levando-a para o quarto. Joyce atendia mais depressa. É mais atenta aos comandos e chamados dos adultos e mais meiga com a avó. Chora quando quer algo, quando disputa algum objeto, mas não se observa “pirraça” de sua parte.

As meninas passavam o dia em casa, na companhia de D. Marlene ou de Jailton. Almoçavam com D. Marlene, e por vezes havia comida deixada por Vânia. Não observei preocupação de D. Marlene com um horário fixo para dar a elas uma merenda pela manhã. Normalmente elas tomavam café com leite em copos de plástico, nunca muito cheios (menos de 2/3 da capacidade do copo), e também bolachas, que D. Marlene as orientava para que colocassem dentro do café com leite para tomarem com a colher. D. Marlene também não parecia muito atenta ou preocupada em entregar o alimento às meninas ao mesmo tempo, o que, por vezes, gerava esquecimento de sua parte e briga das meninas por um mesmo copo de café com leite ou prato de cuscuz.

Nos finais de semana, sábados e domingos à tarde, as meninas eram arrumadas e levadas à casa de parentes na comunidade, ou então podiam ser vistas no bar que fica no percurso entre a casa de Vânia e a de seus pais. Neste bar as pessoas se sentavam em cadeiras (cadeiras desmontáveis de metal) sem as mesas, colocadas próximas à parede. No centro, uma mesa de sinuca onde alguns jogavam³⁸. As pessoas também se sentavam na mureta na frente do bar. De fora, podemos ouvir as vozes e risadas.

Uma vez encontrei Jéssica e Joyce com Vânia, sua prima Ana Flávia, e o avô (pai de Vânia) em um bar, no sábado à tarde. A convivência das meninas com esta “função social” do bar pode observada com mais detalhes no modo como elas costumavam “brincar de bêbado”, tanto por meio de representação na qual elas próprias estavam bêbadas (em uma brincadeira na qual elas riem muito), como ao chamar o tio de bêbado ou imitar o avô (bêbado). Esta questão era como uma piada para elas, que imitavam o jeito de um bêbado falar e andar,

³⁸ Na verdade, aparentemente, o sentido das cadeiras em volta da mesa de sinuca parece um cenário montado no qual as pessoas possam assistir aos jogos disputados ali.

levando D. Marlene a fazer alguns comentários sobre o hábito das meninas em brincarem com isso. Para D. Marlene, as meninas brincavam de bêbado porque viam os adultos bêbados.

Eu mesma já havia presenciado um tio das gêmeas, irmão de Jailton, com cheiro de bebida em uma das visitas. Mas as próprias meninas mostraram mais sobre o assunto em um determinado dia em que saíram com D. Marlene para me acompanhar até o portão. D. Marlene, como sempre fazia, conversou sobre algumas pessoas de sua família, e as meninas saíram atrás de nós com uma vassoura e começaram a varrer a calçada. Seu tio, sentado em um pedaço de tronco perguntou se elas iriam ver o seu avô, apontando na direção da casa dos pais de Vânia. Joyce olhou para ele e disse: “Eu vou lá é com Fofa!” (articula o apelido de sua tia, irmã de Vânia, com cuidado, pausadamente). Seu tio a provoca: “Você vai com o seu avô! O seu avô está lá, bêbado!” Joyce responde: “Não está! Você é que está com cheiro ruim!” D. Marlene ri. (provavelmente, esse “cheiro ruim” se refere ao cheiro de bebida). O tio de Joyce repete: “Ele está bêbado!”.

Apesar de sua casa contar com um pátio frontal, as gêmeas eram controladas quanto ao trânsito por este espaço externo como se fosse a rua. Se a porta estava aberta, elas eram “monitoradas” pelo adulto para não avançarem para a rua. Era permitido a elas, por meio deste espaço do pátio, contornar a casa para chegar até os fundos. Este quintal dos fundos dá acesso às casas vizinhas: a casa de sua avó e de sua tia (ainda que constantemente vazia). A família utilizava este acesso para transitar entre as casas³⁹, e era por onde normalmente se passava. As meninas chegavam a brincar com este recurso, desaparecendo por trás da casa e reaparecendo na porta frontal, ou então passando para outra casa para se esconder (como Joyce fazia, quando nos conhecemos, para se esconder de mim). Joyce também costumava chamar sua avó, quando havia algo a lhe mostrar, passando pela cozinha e alcançando, por aí, a sua casa.

Fora este trânsito entre as casas coligadas, as crianças transitavam pela comunidade levadas por sua família. Tios e tias vinham buscá-las; os avós as levavam para suas casas. Mas, o que se podia observar era uma atitude diferente em relação à casa dos avós paternos (coligada), utilizada como uma extensão de sua própria casa, sendo o trânsito praticamente ilimitado (a exceção seria os portões da frente, pelos quais as meninas não podiam passar sem a supervisão dos adultos), e a residência dos avós maternos, mais distante, e com acesso restrito. Neste caso, o acesso implicava a ajuda de um adulto, assim como o acesso à rua.

³⁹ As casas de Jéssica e Joyce e de seus avós são limitadas por cercas de arame farpado, e a de sua tia por um muro. No entanto, há aberturas nas laterais que permitem a passagem de um quintal a outro.



Figura 35 - Lateral da casa de Jéssica e Joyce. Ao fundo aparece a casa do vizinho. A divisão entre as duas casas é feita com arame farpado.



Figura 36 - Jéssica no mesmo corredor, brincando de correr em volta da casa. Ela contorna a construção correndo até retornar ao mesmo ponto: a frente da sua casa. Estas figuras (35 e 36) ilustram bem a relação da criança da comunidade com o espaço: o uso dos quintais para passar para outras casas, o contorno e a possibilidade de escapar dos adultos fazendo esse percurso circular.

Passamos agora a fazer um breve comentário a respeito de dois pontos que consideramos relevantes na dinâmica de vida de Jéssica e Joyce: a organização espacial

promovida pelos pais das gêmeas, e uma das várias abordagens da brincadeira das meninas observadas nas visitas.

As práticas da família de Jéssica e Joyce mostravam um padrão devalorização e organização do espaço e dos objetos diferenciados daqueles demonstrados em outras famílias visitadas.

Podemos observar, por meio das fotos, que os pais das gêmeas mantinham materiais lúdicos, de desenho e escrita em casa para uso delas. Estes objetos eram controlados, principalmente, por Jailton, o pai, e pela avó, D. Marlene, por meio de práticas de cuidado para entregar os objetos às crianças e guarda-los cuidadosamente de volta, muitas vezes em suas embalagens originais. Os adultos se empenhavam em observar o espaço interno da casa e, ao encontrarem alguma peça de brinquedo, lápis ou borracha, imediatamente o recolhiam ao quarto das crianças ou ao alto da estante. Também era comum entregá-lo às crianças caso estivessem brincando naquele momento. Destacamos um episódio no qual D. Marlene trouxe, em um saquinho de plástico, algumas peças do jogo emborrachado das meninas para que elas juntassem com aquelas que estavam usando.

Podemos constatar aqui, na organização desta família, o interesse em compor um espaço com qualidades pedagógicas para as meninas, tanto em termos do gerenciamento do material lúdico (brinquedos que exploram os sentidos e o raciocínio infantis) e pedagógico (lápis, borracha, cadernos, folhas de papel) que implica o estabelecimento de tempos. Momentos para entregá-los, recolhê-los, enfim, organizá-los no contexto da rotina das crianças.

Vânia, a mãe das gêmeas, frequentou a creche até os seis anos, tendo memórias detalhadas desta fase. É possível que sua experiência com uma organização escolar dos objetos tenha influenciado, não apenas a escolha de brinquedos com conteúdo pedagógico para as filhas, como o estabelecimento desse modelo para orientar o seu uso. Além disso, críticas feitas por Vânia ao funcionamento da creche somados aos seus comentários sobre a futura escolarização das meninas nos apontam uma valorização da escola, como modelo organizacional do espaço e cotidiano infantil.

Bernard Lahire (2004, p.19) identificou como um dos fatores de sucesso ou fracasso escolar em crianças cujos pais possuíam baixa escolaridade, o grau de contradição entre as relações familiares e o capital escolar.

Dos diversos momentos de brincadeiras de Jéssica e Joyce, destacamos um deles pela sua relevância e consonância com os conceitos desenvolvidos por teóricos da sociologia da infância.

Conforme descrevemos anteriormente, Jéssica e Joyce acompanhavam a passagem do ônibus pela sua rua atentamente. Elas podiam estar ocupadas com qualquer brincadeira, mas ao ouvirem o som do ônibus de aproximando, deixavam o que estavam fazendo e corriam para a porta, batendo palmas, pulando e gritando. Esta brincadeira era repetida em todas as vezes em que o ônibus passava (segundo confirmação de D. Marlene), como o cumprimento de um ritual, ou uma prática que se repetia. Esse tipo de brincadeira que se repete é muito comum na infância, fazendo parte, especialmente, do repertório da criança pequena. Manuela Ferreira (2004, p.93) considera essa repetição da brincadeira como um dos cinco pressupostos básicos do brincar, caracterizando nesse caso, um dado de permanência e estabilidade em que os espaços e objetos são relevantes, sendo “constitutiva do processo de rotinização da acção estruturante da cultura de pares e da organização social do grupo de crianças.” Jéssica e Joyce, juntas, criaram uma rotina de tal forma mantida que ambas conseguiam realizar movimentos ao mesmo tempo e dizer frases em unísono. Assim, “há fortes probabilidades de as regras poderem vir a assumir formas mais rígidas, rotinizando a acção e as suas negociações.” (FERREIRA, 2004, p.93).

Para Manuel Sarmiento (2004, p.28), atividades como essa fazem parte de um grupo de eixos estruturadores das culturas da infância, dos quais a reiteração representa traços de não-linearidade e não-literalidade da brincadeira infantil. Assim, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.” (SARMENTO, 2004, p.28).

3.7 - Fotografias Tiradas por Jéssica e Joyce

As fotos seguintes foram tiradas pelas meninas. Jéssica e Joyce gostavam de ver a si mesmas e às coisas em sua volta através do monitor da câmera. Mesmo quando eram filmadas ou fotografadas, pediam para ver o monitor e às vezes a foto tinha que ser interrompida para que elas “se vissem nele” (pois as meninas sempre vinham para a câmera para ver a si mesmas). Quando a foto já havia sido tirada, elas riam, davam pulos e descreviam o que havia

nela. Quando não havia foto (não havia ainda sido tirada), elas brincavam um pouco com a câmera, passeando seu olhar pelo ambiente por meio da máquina.



Figura 1 JY- Alto do fogão (com uma panela de fazer cuscuz) foi tirada por Joyce em um desses momentos de “passear a câmera” pelo lugar. Nesses momentos eu as ensinava a apertar o botão.



Figura 1 JS – Jéssica começou a brincar com a máquina fotográfica, passando a câmera com a objetiva virada para baixo. Ao encontrar o seu próprio pé disse: “Jéssica”, clicando no botão para registrar a fotografia.



Figura 2 JS - Jéssica passou a câmera até encontrar o pé de Jailton, e, clicando na câmera disse: “Papai”.



Figura 3 JS - Esta é a fotografia de Joyce tirada por Jéssica em seguida.



Figura 4 JS - Fotografia da pesquisadora.

A partir das figuras 1JS, 2JS, 3JS e 4 JS, fotografias tiradas por Jéssica podemos observar um momento em que a fotografia de pessoas é tirada por uma criança de três anos incompletos. Jéssica brincou com as imagens que apareciam na máquina digital até encontrar os seus próprios pés. Aí ela pareceu interessada em manter a câmera voltada para o chão e se pôs a procurar outras “pessoas” dizendo os seus nomes a partir do pé visto pelo monitor.

Este episódio mostra a tendência dessa e de outras crianças pesquisadas a desconsiderar o rosto humano como uma referência na fotografia de pessoas. O modo como os adultos e as crianças mais velhas consideram a representação da pessoa a partir da imagem do seu rosto não tem correspondência aqui, para estas crianças. No caso de Jéssica, ela nomeava os pés fotografados como: Jéssica, papai, Joyce, Ana (a pesquisadora).

De acordo com o que alguns autores da sociologia da infância consideram como característica da criança, a manipulação e os usos alternativos dos objetos e espaços pode ser entendido como um item que ajuda a compor as culturas infantis. Se considerarmos a atribuição de sentido e importância de temas, como as partes do corpo que são entendidas como mais importantes para o reconhecimento das pessoas, como algo culturalmente construído, podemos compreender a postura da criança de reinterpretar a cultura adulta (SARMENTO, 2004, p. 18) do seu próprio modo, ou segundo regras que não se submetem a formalidades fixadas no mundo adulto. A criança (especialmente a pequena) parte da construção de significados autônomos, da articulação de elementos da representação adulta sem subordinação ao que a cultura adulta considera como lógica. Isto torna possível para crianças como Jéssica e Rebeca explorar formas inusitadas de reconhecer e representar uma

pessoa ou de perceber um ambiente, partindo de modos especificamente infantis de entender a realidade, representá-la e dar-lhe sentido.

3.8- O Espaço e a Infância de Lorena

Um pouco mais adiante da casa de Jéssica e Joyce, ao passar pelo bar avarandado onde se podia encontrar as meninas nas tardes de sábado, a Rua Pedral faz uma curva para a direita. Exatamente nesta curva está a casa de Lorena. Esta casa pertencia à sua avó, Ednalva, mãe de sua mãe, Edenildes. Dos quatro filhos de D. Ednalva, Edenildes era a única que permanecia em casa, sendo os demais residentes em outras cidades.

Talvez Lorena seja a criança sobre a qual eu tenha menos elementos para construir uma descrição. O que eu poderia dizer sobre Lorena? Em certos momentos, mesmo com as outras crianças, fica a dúvida sobre onde estão as questões da criança, onde ela se insere no mundo do adulto e como passa a construir o seu a partir de um ponto de vista diferente.



Figura 37 - Lorena, brincando de correr em frente à sua casa. Sua brincadeira de correr é seguir o irmão por toda parte, andando, explorando lugares e adotando brincadeiras. Lorena era calada, mas com os olhos atentos e disposição para correr, pular, se entusiasmar, principalmente com o irmão.

Lorena e Herbert são irmãos. Herbert tinha quatro anos e Lorena três, na ocasião do primeiro contato com sua família. Sua mãe residia com os pais, e realizava trabalhos

esporádicos como manicure e babá. Ela atendia à demanda de pessoas conhecidas da própria comunidade, sem vínculo com salão de beleza. Para o serviço de manicure, ia até as casas das pessoas, e como babá, cuidava das crianças em sua própria casa. O pai das crianças residia em outra cidade (Juiz de Fora- MG), onde trabalhava e mantinha contato com a família. A avó paterna das crianças também residia na comunidade, e era quem cuidava de Lorena na ausência da mãe e da avó materna. Esta trabalhava como doméstica em uma residência nas proximidades da comunidade, permanecendo em casa aos sábados à tarde e domingos.

Herbert estava matriculado na Creche União e Força desde os três anos. Lorena foi matriculada também com esta idade, mas perdeu a vaga quando foi levada por sua mãe para Juiz de Fora em uma de suas viagens para ver o marido. Residindo com a avó materna, D. Ednalva, Herbert estava sob seus cuidados. Ele freqüentava a creche nos dias de semana, e ficava com a avó materna nos sábados e domingos. D. Ednalva expressou a sua preocupação com a possibilidade da mãe levar Herbert para Juiz de Fora, segundo ela, por causa da creche. Lorena foi desligada da creche porque se ausentou com a mãe por mais de um mês.

D. Ednalva, que cuidava de Herbert, preocupava-se com a perda da sua vaga da creche, pois não poderia ficar com o menino durante a semana porque trabalhava e só estava em casa aos sábados à tarde e domingos.

A rotina das crianças, segundo o que foi observado, se organizava a partir da vida de duas mulheres presentes em suas vidas: a avó materna e a mãe. A rotina e os lugares freqüentados por Lorena estavam ao encargo de sua mãe, que a levava consigo ou a deixava na casa da avó. Herbert vivia uma realidade diferenciada, submetida às determinação de sua avó, D. Ednalva para mantê-lo na creche. Em seu discurso, havia uma justificativa para assumir o controle sobre a vida de Herbert, principalmente quando comparava a vida de Lorena (em especial na questão da sua saída da creche) com a do irmão. Lorena teria sua vida “desorganizada” em função da situação de sua mãe, que viajava com ela periodicamente, e a levava consigo ao sair à rua.



Figura 38 - Esta foto mostra os irmãos na varanda da casa da sua avó, D. Ednalva. Na sala, a mãe das crianças, Edenildes, está sentada no sofá com um bebê no colo. Este bebê é filho de uma vizinha e Edenildes cuidava dele para a mãe nos dias de sábado. À esquerda podemos ver um armário com objetos das crianças e da avó, D. Ednalva.



Figura 39 - Detalhe da varanda. Na parte fechada, havia lençóis e outros tipos de tecidos. Em cima, um travesseiro. Na parte de baixo, as crianças guardavam seus brinquedos. A sacola ao lado também contém brinquedos.



Figura 40 - Sala da residência de Lorena. Ao fundo, a cozinha com janela frontal e porta na lateral direita, que leva ao quintal onde D. Ednalva lava a roupa, agachada, em uma bacia de alumínio. À esquerda, o portal do banheiro (sem porta), a porta do quarto de D. Ednalva.

A residência da avó de Lorena possui acabamento, piso, varanda coberta (onde ficam guardados os brinquedos das crianças), e dois quartos, sendo que um deles tem saída para a varanda. Na foto, no canto esquerdo, há uma porta que leva a este quarto separado do restante da casa. Há uma área nos fundos, nas laterais e frente da casa, sendo que o fundo possui comunicação com as casas vizinhas.



Figura 41 - Lorena e Herbert gostavam de ser fotografados. Estavam sempre prontos para posar para fotos, ou para mostrar seus brinquedos.



Figura 42 - Herbert com seu avô, que trabalha em Salvador como vigia, e que só vem a Vitória da Conquista quinzenalmente. Neste dia, Lorena havia saído com sua mãe, como ocorria com frequência. D. Ednalva falou sobre os netos, sobre sua opinião sobre Lorena e Herbert. Falou sobre a idéia de Edenildes de levar as crianças para Juiz de Fora para ver o pai. Herbert perderia a vaga na creche, assim como Lorena havia perdido. Herbert concordou com o que a avó dizia, afirmando que fugiria se a mãe o levasse com ela.

Na última vez em que o vi, Lorena não estava em casa. Herbert andava no espaço da frente da casa vizinha interessado no trabalho de dois rapazes que mexiam em uma motocicleta tendo várias peças espalhadas pelo chão. O menino pegava uma peça, olhava, colocava de volta, andando de um lado para o outro. Os rapazes conversavam com ele. Aquela parte da casa dos vizinhos ficava ao lado da casa de D. Ednalva, e de onde estávamos, podíamos ver e ser vistos por ela, agachada no fundo de seu quintal, lavando roupas em uma bacia de alumínio. Foi D. Ednalva quem me informou que Lorena estava na casa da avó, e que eu deveria procurar por ela lá.

Eu me despedi de Herbert, e ele me pediu que trouxesse Lorena para brincar com ele. Parecia cabisbaixo.

Mais tarde, ao procurar pelas outras crianças da minha lista, descobriria que Lorena foi declarada como residente em outra casa, na Rua B, pertencente à sua avó paterna. Estive na casa de sua avó paterna, mas ela não se mostrou interessada em me deixar entrar, afirmando que Edenildes não a havia avisado que eu iria procurar Lorena em sua casa. Ao conversar com D. Maria, a avó paterna, neste dia, Lorena estava sentada na sala, assistindo à TV. De vez em quando olhava para nós e voltava os olhos de novo para a TV. Parecia muito diferente da criança entusiasmada que seguia atrás do irmão.

Depois daquele episódio, ainda tentei falar com Edenildes sobre Lorena, mas fiquei vários dias sem encontrá-la, e por fim, ela me disse que iria para Juiz de Fora na semana seguinte com Lorena e sua sogra para ver o marido. Então dei por encerrado o trabalho com Lorena.

Depois de passado um tempo, percebi que talvez a família de Herbert e Lorena tivesse discutido a respeito da viagem que Edenildes queria fazer para Juiz de Fora. Por isso Lorena tinha sido levada para a casa da avó paterna inclusive nos finais de semana, causando uma separação entre ela e Herbert. Talvez por isso ele parecesse cabisbaixo, me pedindo que a trouxesse de volta para brincar com ele.

A situação de Lorena ilustra bem um aspecto das relações entre famílias e creche. O modo como a sistemática de ação e regras da creche parece se fixar em normas rígidas e talvez intransigentes. Para começar, as vagas são para as crianças cujas mães trabalham fora. A mãe de Lorena, embora realizasse alguns trabalhos esporádicos (como manicure e babá) não podia comprovar estar empregada (conforme algumas creches exigiam). Além disso, a creche não reconhecia a situação da menina, seu direito como criança destacado da insatisfação pelo fato de sua mãe não cumprir as suas regras de frequência. A vaga deveria ser de Lorena, em atendimento ao seu direito à Educação Infantil, sem a necessidade de se questionar o modo de vida de sua mãe (suas viagens ou seu trabalho informal).

Com os pais residindo em outro estado, Lorena precisava acompanhar a mãe nas viagens. Sua situação não foi reconhecida pela creche, e seu direito desrespeitado, uma vez que se considera (isso foi constatado no discurso de várias diretoras, incluindo a da Creche União e Força) a frequência à creche como um privilégio pelo qual o máximo esforço deve ser feito por parte das famílias. As crianças pequenas dependem de suas famílias. Esta é uma constatação fundamental de uma peculiaridade infantil, e que poderia, para além das discussões acadêmicas, alcançar as políticas públicas e as práticas das instituições de Educação Infantil.

Se considerarmos que “o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança pequena seja” (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003,p.75), podemos entender a dimensão que as concepções essencialistas têm na vida de cada criança, especialmente aquela pertencente às classes menos favorecidas. Sendo assim, é necessário que as instituições reconheçam a identidade infantil em “termos pluralistas” (DAHLBERG, MOSS & PENCE,

2003,p.82), isto é, considerando suas conexões com diferentes grupos, modos de vida alternativos, formações familiares diversas.

Lorena não tirou fotografias, pois quem sempre se mostrou interessado nisso foi seu irmão Herbert. Tal como acontecia quando íamos visitá-los, Lorena preferia olhar o que Herbert fazia e acompanhá-lo de perto, sem mostrar interesse em repetir aquilo que o irmão fazia. Ela se mostrava interessada em observar e acompanhar o seu irmão, sorrindo e se entusiasmando com as suas experiências.

3.9 – O Espaço e a Infância de Cíntia e Cleiton

A última família com a qual entreei em contato para visitar suas crianças foi a de Cíntia e Cleiton. O restante das crianças eram bebês quando iniciei as visitas, e o contato com suas famílias foi feito por meio de entrevistas semi-dirigidas das quais falarei mais adiante.

Jaqueline, mãe de Geovane, Jorge Filho e Maria Eduarda já havia falado sobre Cíntia (ou Dinda, como os vizinhos a conhecem), filha de uma vizinha na comunidade, que não se encontrava matriculada em creche. Esta criança realmente constava em minhas anotações, e fui ver sua família em uma tarde de sábado.

Sua casa foi a única da minha lista que não ficava na Rua J. Pedral. Abro um parêntese aqui para fazer um comentário sobre as casas das demais ruas da ocupação. Apesar de ser possível encontrar na Rua J. Pedral algumas casas desabitadas, (vazias ou ainda em construção) o maior contingente de casas vazias encontra-se em outras ruas. Estas ruas são mais novas, tendo aparecido mais tarde, e possui um número significativo de casas cujos moradores não se encontravam quando eu batia em suas portas. Há alguns moradores solteiros e outros que trabalham em outros locais (cidades ou na zona rural) o que os traz às suas casas somente nos finais de semana. Talvez por isso, tão poucas crianças podem ser encontradas nesta parte da ocupação.

Cíntia e Cleiton são filhos de Ana Zélia e Nilton. Cíntia tinha dois anos e Cleiton três meses quando iniciei o contato com a sua família (em agosto de 2006). As crianças possuem mais duas irmãs: Camila, de doze anos e Carla, de nove anos.

Sua casa se localiza em uma rua transversal à J. Pedral. Há um espaço pequeno na frente da casa, com vários vasos de plantas. Quando iniciei o contato com esta família, não

havia muro na casa, mas cerca de dois meses depois o muro foi feito e deixado sem reboco e pintura. O muro divide o espaço entre a casa e a rua, ainda que não existisse portão até quando estive lá. Esta casa não é maior do que as demais casas visitadas. Na sala há um conjunto novo de sofá, uma estante com uma televisão e um aparelho de DVD, que é muito utilizado pela família. O chão da sala possui cerâmica, e de lá pode-se perceber a existência de dois quartos (um deles para as 3 meninas, e o outro para o casal e Cleiton, o bebê), uma cozinha e um banheiro. Há um corredor que leva à cozinha, aos quartos e ao quintal atrás da casa.

A família de Zélia é originária de Itambé⁴⁰. Ela veio para Vitória da Conquista já adulta, para residir com parentes. Conheceu Nilton, se casaram e foram morar em uma casa no Alto Maron⁴¹, alugada. O casal soube do movimento de ocupação por meio de comentários na família (um dos primos de Nilton reside na Rua São Luís, logo abaixo da comunidade) e marcaram um terreno para si. Foi um processo difícil no começo, mas depois ficou tranquilo. O casal se esforçou para levantar a estrutura da casa logo, pois temiam por invasões ou outro tipo de situação que os impedisse de continuar com seu projeto. Nesta época não tinham filhos, que foram nascendo já naquela casa construída.



⁴⁰ Município baiano, localizado na microrregião de Itapetinga, possui população estimada (em 2005) em 35.204 habitantes.

⁴¹ Bairro popular de Vitória da Conquista, que possui o maior contingente populacional da cidade.

Figura 43 - Cíntia, na frente de sua casa. Cíntia era tímida e nunca falava comigo. Falava sempre com sua mãe, em seu ouvido, mesmo quando queria se dirigir a mim.

Assim como foi percebido a partir da observação de outras crianças da comunidade, Cíntia transitava pela casa dos vizinhos com facilidade. Em uma das visitas à sua família, sua mãe disse que achava que ela se encontrava na casa da vizinha, e foi chamá-la saindo pela porta da cozinha. Cíntia e a mãe retornaram pelos fundos. Sua mãe informou que ela ia brincar na casa da vizinha com frequência.

Enquanto o espaço dos fundos era livre para Cíntia transitar, a frente da casa era proibida, ou pelo menos, não podia ser alcançada sem supervisão. Sempre que a menina saía pela porta da frente, as irmãs ou a mãe a chamavam de volta. Da mesma forma, o trânsito pela rua, ou na comunidade só era permitido com as irmãs mais velhas ou com um adulto.



Figura 44 - Cleiton, aos três meses, no sofá da sua casa. Sua mãe o colocou sentado para observar o ambiente enquanto as crianças mais velhas brincavam. Neste dia, a sua casa estava cheia de crianças: vizinhos, sobrinhos além das crianças da casa. Além do forro que cobre o sofá, sua mãe, Zélia cobre o assento com mantas e lençóis, tomando o cuidado de colocar um obstáculo na ponta do sofá para o bebê, que mesmo virando, não caísse.

Zélia, sua mãe, parecia sempre empenhada em deixá-lo no meio das pessoas. Mesmo sem que o bebê chorasse ou fizesse algum som audível no quarto, ela o trazia para a sala, conversando com ele. No momento em que esta foto foi tirada, Zélia se encontrava na cozinha

e de vez em quando podíamos ouvir a sua voz chamando pelo bebê, perguntando como ele estava, avisando que logo ela iria para junto dele. Em outros momentos, Zélia entregava Cleiton ao pai, quando este estava sentado na sala assistindo televisão.

Os pais de Cleiton trabalham se revezando para lhe prestar os cuidados necessários. Seu pai Nilton estudou até a 4ª série, e trabalhava em dois empregos, de dia como porteiro em um condomínio e à noite como vigia. Como trabalhava durante a noite e durante o dia, Nilton dormia no emprego. Ambos os empregos de Nilton eram localizados no Alto da Boa Vista, sendo um deles em um condomínio de luxo.

Sua mãe, Zélia (que também cursou até a 4ª série) trabalhava como diarista, mas apenas pelo período da manhã. Ela chegava em casa todos os dias por volta das duas da tarde. Este trabalho era somente para alguns dias da semana, e em apenas um turno. Estes horários facilitavam a sua vida, pois ela conseguia voltar para casa no meio da manhã para verificar como as coisas estavam. Cleiton e Cíntia ficavam na companhia das irmãs quando a mãe se ausentava. Às vezes, alguma vizinha podia ser acionada para auxiliar, no caso das meninas mais velhas estarem com algum compromisso na escola.

Para cuidar de Cleiton quando sua mãe ia trabalhar, seu pai ficava em casa, ou, caso necessitasse sair, deixava o bebê com as irmãs. Para Zélia, a maior responsável pelos cuidados com Cleiton era a irmã mais velha, Camila, que lhe preparava mamadeira, dava-lhe banho, e brincava com ele. A irmã do meio, Carla, era encarregada de brincar com ele, principalmente quando a mais velha tinha que “fazer alguma outra coisa” em casa, como lavar louça, varrer, ou alguma outra tarefa doméstica. Zélia deixava a comida preparada de véspera ou então Camila conseguia cozinhar comidas como arroz e feijão.

De fato, em uma das vezes em que passei para procurar a mãe de Cleiton, encontrei-o na companhia das irmãs. Camila abriu a porta para mim após perguntar quem era. Carla estava sentada no sofá assistindo à TV com Cleiton no colo.

Não foram vistos brinquedos na casa de Cíntia e Cleiton nas visitas realizadas. No caso de Cíntia, não foram encontrados brinquedos pela casa, e nem referências a eles.

Quando cheguei para a entrevista, Cleiton brincava no chão com um carrinho de plástico. Era um carrinho de corrida vermelho. Sua mãe confirma com veemência que ele possui brinquedos como esse e mais alguns como bichinhos de borracha e chocalhos. Os

brinquedos foram dados pelas pessoas, isto é, pelas pessoas com quem Zélia trabalhava⁴². Zélia explicou que as pessoas sempre lhe davam brinquedos, e os primos das crianças gostavam de dar carrinhos.

Os familiares de Cíntia e Cleiton na comunidade se resumiam a um primo casado. O restante de sua família, paterna e materna reside em bairros populares de Vitória da Conquista, alguns mais distantes do que outros. A mãe de Nilton residia logo abaixo da comunidade, na Rua S. Luís, mas o restante da família vinha visitá-los com frequência, levando os filhos.

Na casa desta família havia um grande trânsito de pessoas, tanto parentes quanto vizinhos. A relação da família com os vizinhos era de proximidade. Eles não só conheciam várias outras famílias, como mantinham com algumas um relacionamento estreito de cooperação e convivência. A maioria das pessoas que freqüentavam a casa de Cíntia e Cleiton eram mulheres.

As visitas à casa de Cíntia e Cleiton duraram pouco mais de um mês, pois chegou o final do ano e um novo rumo precisava ser dado à pesquisa, incluindo o levantamento de dados do restante dos bebês da comunidade, o que ainda não havia sido feito.

Não há fotografias tiradas por Cíntia, que não quis tocar na câmera fotográfica.

⁴² Certamente que essas pessoas são as patroas de Zélia. Ela não amplia muito esse assunto. Aparentemente, quando Zélia não se sente à vontade com algum assunto, vai abaixando a voz e deixa uma frase pela metade, como se ficasse com reticências. Sobre os brinquedos de Cleiton, ou quem os dava a ele, foi deste jeito.

4- Análises

4.1. O lugar das crianças: espaço público X espaço privado

A Educação Infantil é definida no Estatuto da Criança e do Adolescente como direito da criança pequena. Muito se tem produzido no país sobre essa questão, destacando a preocupação dos pesquisadores com a carência de vagas para a criança neste nível educacional. (KRAMER, 2003; BARRETO, 2003; BRANDÃO, 2004; FULLGRAF, 2001,2002; NUNES, 2002).

Apesar do avanço legal (por meio dos documentos que concedem à criança pequena um status de cidadão de direitos), a criança pequena ainda tem se deparado com uma situação na qual a Educação Infantil é considerada como benefício, favor concedido às classes menos favorecidas (NUNES, 2002). Isso pôde ser constatado, no campo da presente pesquisa, no discurso da Secretária de Desenvolvimento Social, assim como nas falas das diretoras de creche e das famílias. O principal meio em que esta concepção se mostrou foi na problemática da concessão de vagas para as crianças. Diante da total impossibilidade de atender a toda a demanda por vagas, a Secretaria de Desenvolvimento Social não discute a questão, e as diretoras experimentam soluções sobre quem deve ter prioridade, e sob que prerrogativas. Em todos os casos entrevistados (9 creches, entre municipais e conveniadas), a opção é pela necessidade da família, e a vaga é concedida⁴³ à criança cuja mãe trabalha fora de casa. Nesse caso, a prioridade é mesmo relacionada ao trabalho feminino.

Apesar da importância do tema da demanda por Educação Infantil como forma de compreender a realidade do atendimento às crianças pequenas no país (para marcar o estudo da criança como sujeito de direitos, tanto quanto para orientar as políticas públicas), os dados sobre o assunto são pouco recorrentes na produção acadêmica do país. Em um levantamento realizado nos textos do GT 7 da ANPEd⁴⁴, foram detectados três trabalhos discutindo especificamente esta temática⁴⁵, a saber: um deles sobre a demanda no município do Rio Grande - RS (Mota e Albuquerque, 2002); e os demais oriundos de uma pesquisa realizada

⁴³ “Concedida” acaba sendo um termo mais do que adequado para esta situação, uma vez que se trata, realmente, de uma concessão sob diversos fatores ligados à concepção de criança pobre e à necessidade de se conceder favores ou assistência à sua família.

⁴⁴ Grupo de Trabalho sobre a Educação da Criança de 0 a 6 anos.

⁴⁵ Em geral, as produções que tratam sobre qualidade na Educação Infantil ou políticas públicas passam pelo tema, ainda que de forma circunstancial.

em Florianópolis (FULLGRAF, 2001; 2002). Partindo destes estudos, chegamos à constatação de que, embora tenhamos alcançado uma legislação considerada avançada em relação aos direitos da criança (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Brasil), ainda permanecemos no problema político de executar a lei, principalmente no caso das crianças com baixos recursos financeiros, que são aquelas que realmente dependem do sistema público para ter seus direitos atendidos.

Com base nessa realidade nacional de demanda por Educação Infantil não atendida, a aproximação com a comunidade do Alto da Boa Vista foi feita a partir de certa expectativa de encontrar uma relação de poucas vagas para um número significativo de crianças. Entretanto, este não foi o contexto encontrado. Com exceção da família de Rebeca e Rodrigo, apenas as famílias de crianças com menos de um ano e oito meses não matriculavam suas crianças, por motivos ligados à creche, seja pela ausência declarada de vagas, seja pela idade da criança estar abaixo da exigida.

Podemos aqui destacar que o número de crianças que não freqüentam a Educação Infantil inclui, por definição, aquelas com idade inferior a dois anos. Entretanto, esta termina sendo uma demanda que não aparece nos dados das creches sob a forma de listas de espera ou outra forma de reivindicação.

Mota e Albuquerque (2002) realizaram uma pesquisa sobre demanda no Rio Grande-RS em que, diante da insuficiência de dados nas listas de espera, partiram para uma coleta a domicílio. Neste trabalho, as autoras constataram, dentre outras coisas, que “a quase ausência de atendimento público para as crianças de zero a três anos no município em questão, inviabiliza a busca de dados acerca da demanda para essa faixa etária nas instituições educativas” (MOTA & ALBUQUERQUE, 2002, p. 3).

Fúlvia Rosemberg (2001, p.25) alerta para a confusão freqüente entre o que seria a demanda e o que seria necessidade, especialmente no caso das famílias de baixos recursos financeiros, para quem se atribuiria, a priori, uma demanda pela Educação Infantil. No entendimento da autora,

a demanda é uma necessidade sentida e expressa. Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido, etc.). A única forma de aferição da demanda latente é a realização de enquetes específicas.” (ROSEMBERG, 2001, p. 25).

Um ponto a ser lembrado, que se associa à questão da importância da Educação Infantil para a criança pequena de famílias menos favorecidas, é a atribuição deste nível educacional como educação compensatória. Aqui, a pré-escola (especificamente a pré-escola e não a creche, que diz respeito ainda aos cuidados) é considerada prioritária diante da expectativa de fracasso para com a criança das periferias ou de populações carentes (REDIN, 2003, p.27).

Sendo o Ensino Fundamental obrigatório, cabe às famílias e ao Estado garantir à criança o direito à educação. No caso da criança pequena, tal obrigatoriedade não existe, e, embora a Educação Infantil seja um direito, ele termina não sendo cumprido, permanecendo como opcional, tanto para as famílias como para o Estado. Isso coloca em pauta uma discussão diferenciada para este nível de ensino, assim como para as crianças atendidas por ele e suas famílias que têm se confrontado com a necessidade de se organizar de formas diferenciadas. Então, para a criança em idade escolar (alunos do Ensino Fundamental), a equação é a seguinte: o município oferece a escola, a família matricula e mantém a criança neste lugar. No caso da Educação Infantil, há outros fatores envolvidos, sendo alguns deles oriundos, inclusive, de certa indiferenciação social e histórica entre os direitos da criança pequena e os da mãe trabalhadora.

A situação da demanda por Educação Infantil em Vitória da Conquista e na comunidade estudada está de acordo com o estudo realizado por Jodete Fullgraf (2002), que levantou alguns dados sobre o sistema de critérios de seleção utilizados para matrícula. A autora mostrou a vinculação da vaga aos pais, porque o critério terminou recaindo sobre a mãe ou pai que trabalhava. O direito, então, passou a ser dos pais e não da criança. É bastante provável que este critério se confirme na maioria dos municípios do país, cabendo esta confirmação ao levantamento de outros estudos sobre o tema.

Podemos constatar, a partir dessa realidade, que,

Desta maneira, as crianças pequenas vão se tornar visíveis para o sistema de proteção social através da proletarização do trabalho feminino e é dentro do contraditório reconhecimento desta demanda social que as creches se instituem entre nós. (NUNES, 2002, p.2).

Além dessa relação com o trabalho feminino, a matrícula e permanência da criança na creche e pré-escola dependem de fatores familiares. Na comunidade estudada, este foi um dado relevante e que podemos considerar como próprio de dois fatores: da relação entre as famílias e a creche, e da conformação espacial da comunidade.

Faz parte das relações entre as famílias e as creches a expectativa daquelas sobre o que seria um atendimento adequado às suas crianças. Este foi um dado constatado no discurso das famílias, sob a forma de comentários sobre a sistemática de trabalho da creche e como justificativa para o adiamento ou negação das famílias em efetuar a matrícula das crianças na creche. Na comunidade estudada, há um longo período de convivência estreita entre os moradores (ao menos os mais antigos) e a Creche União e Força. As discordâncias referidas pelas famílias foram: os horários (a creche termina o seu turno às 17 horas, o que dificulta aos pais e mães que cumprem horário comercial de trabalho, das 8 às 18 horas buscarem os seus filhos); o material pedagógico solicitado no início de ano (100 folhas de papel, hidrocor, matrizes de mimeógrafo, lápis de cor, e cola); os acidentes e incidentes ocorridos com algumas crianças da comunidade que se transformam em comentários.

Entretanto, apesar dessas explicações apontarem para possíveis questões a serem resolvidas pela creche, certamente elas apenas complementam, o fato de as famílias poderem optar entre matricular suas crianças na creche ou deixá-las em casa. Em somente um caso, dentre aqueles investigados, o de Letícia, havia a busca de uma alternativa para além do âmbito familiar, uma vez que a criança, com um ano e três meses, já havia passado por quatro babás. Os casos restantes nos mostram a relação estabelecida entre a conformação espacial da comunidade e as alternativas familiares em relação às suas crianças.

Os autores da geografia cultural nos apontam alguns caminhos para estabelecermos uma compreensão da vida social a partir do estudo das relações entre a urbanização e as representações e sentimentos de identidade.

Na comunidade do Alto da Boa Vista, estamos diante de um grupo com origem e diversas características culturais de moradores de zona rural, já comentadas no capítulo anterior. Dentre elas, destacam-se a sociabilidade ligada ao parentesco, a abertura para o recebimento de estranhos em suas casas, o lazer ligado a um comportamento social familiar. Ainda assim, com relação às suas crianças, notadamente as pequenas, os cuidados não diferem daqueles empreendidos por famílias urbanas, de grandes ou médias cidades. O

aspecto geográfico da comunidade, com seu entorno amplo, coberto de capim, ocupado por animais, como cavalos, burros, cachorros, mostra, na verdade, a situação heterogênea da cidade de Vitória da Conquista, a qual mantém peculiaridades de zona urbana e rural (este caso aparece, sobretudo, nos bairros populares, formados a partir de grupos de trabalhadores rurais do próprio município ou de lugares próximos). Como uma cidade média, Vitória da Conquista apresenta uma situação de expansão a partir da migração, tanto de pessoas que fogem das adversidades da vida rural, como daquelas que migram à procura de emprego, fugindo das adversidades da vida das grandes cidades⁴⁶.

A cultura (como teia que constitui e é constituída pelos indivíduos) oferece ao ser humano os meios de se apropriar dos ambientes. A partir daí, as características humanas passam a imprimir a paisagem, transformando-a em lugar humano, ao qual as pessoas atribuem significados e se reconhecem. Assim, “reconhecer-se é memorizar imagens concretas, apreensões visuais sobretudo (às vezes odores e barulhos) que permitem saber se já se esteve em tal ou qual lugar”. (CLAVAL, 2007, p.189).

A comunidade é formada, em sua maioria, de pessoas oriundas da zona rural do norte do estado de Minas Gerais e oeste da Bahia, e, embora Vitória da Conquista comece a mostrar sinais de um crescimento urbano acentuado, este grupo de pessoas permanece vivendo segundo um modelo de vida rural. A respeito dos hábitos rurais remanescentes em áreas urbanas, Doralice Maia (1999) ressalta que a aparência homogênea do espaço urbano, na verdade, esconde diferenças chamadas de resíduos. Os resíduos seriam “as sobrevivências de tempos e de espaços que muitas vezes sobrevivem no todo ou em parte” (MAIA, 1999, p. 215), tornando-se raros exemplos de resistência a uma ordem de vida instituída.

Assim é que as carroças passando pela rua, os cavalos pastando no capim, o modo como as pessoas mantêm seus contatos e passeiam umas pelas casas das outras, apresentam um tipo de sociabilidade próprio e compõem um determinado tipo de paisagem, com características rurais. Como podemos observar, esta é uma questão circular na qual a paisagem e o lugar formam as pessoas que, por sua vez, vão formar o lugar.

Conforme podemos observar na descrição das famílias das crianças, em praticamente todos os casos, há parentes morando na própria comunidade, o que pode oferecer mobilidade aos pais das crianças quanto às opções de matriculá-las ou não em creche ou pré-escola. O espaço da comunidade é um espaço familiar, isto é, repleto de casas e pessoas conhecidas,

⁴⁶ Este é o caso dos diversos profissionais que são atraídos para a cidade em busca de trabalho em educação superior, a partir das novas faculdades privadas instaladas, ou mesmo da expansão da universidade estadual.

muitas delas com diferentes graus de parentesco, propiciando apoio no cuidado com a criança pequena. Os casamentos realizados entre os filhos da geração fundadora da comunidade criaram uma espécie de rede familiar a qual criou um espaço familiar. Para as crianças da comunidade que não freqüentam a creche, o apoio mais seguro tem sido as avós, que, quando aposentadas, costumam oferecer uma estabilidade maior aos casais com filhos pequenos e às próprias crianças.

Esta é uma característica rural, pois os moradores se conhecem, as crianças circulam entre os quintais das casas, e são cuidadas por vizinhos, avós, tios e tias, residentes no lugar. Esta realidade cria um espaço característico que fará parte das condições sociais para produzir um tipo de infância nesta localidade.

No entendimento de Jader Janer Lopes e Tânia Vasconcelos (2006, p.104),

Cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica.

Espaço e lugar carregam símbolos diferentes. O espaço, para a experiência humana, possui um significado de liberdade; e o lugar, um sentido de segurança. (TUAN, 1983, p.3). Considerando que lugar implica domínio por parte do sujeito, o espaço passa a ser um lugar quando se estabelece uma relação de apropriação por parte do sujeito. No caso da criança pequena, o espaço é vivenciado juntamente com a sua família ou o grupo de adultos que a cercam. O mundo, para ela, pode ser visto do alto do colo do adulto; de sua visão de pessoa pequena em um mundo muito grande; de uma perspectiva na qual ela só pode olhar nos olhos do adulto se ele se abaixar para ela.

Há um processo de relações, percepções e escolhas que se ordenam a partir da vivência de determinado espaço. A vivência de um espaço aberto, da amplitude, de uma casa clara ou escura, de contatos humanos estreitos, da visão da porta se abrindo e mostrando o exterior da sua residência, tudo isso compõe uma determinada realidade que será interpretada pelo indivíduo de uma maneira determinada.

O espaço das crianças da comunidade do Alto da Boa Vista realmente contém elementos de socialização, e a discussão desses elementos passa em torno do ambiente no

qual a criança se insere e do modo como ela pode interpretá-lo a partir da convivência com o adulto.

A comunidade está localizada em uma região alta da cidade, de onde se pode vislumbrar a cidade abaixo. Há grandes faixas de áreas verdes por entre os prédios e construções. A Rua J. Pedral, principal rua da ocupação estudada, só possui um dos lados ocupados por casas, já que o outro é a calçada do Clube dos Advogados. Nesta calçada, há alguns bancos onde as pessoas se sentam para conversar. Esta realidade social, que congrega o uso social do espaço com a sociabilidade dos moradores, é compartilhada por todas as crianças da comunidade, que participam do trânsito pelas ruas e se relacionam com os conhecidos de seus pais. Para as crianças mais velhas (pela observação empírica, crianças a partir de 8 ou 9 anos), este é um lugar de trânsito e permanência em meio aos amigos, parentes e vizinhos. Elas têm acesso a uma área que utilizam como lugar de socialização e lazer.

O processo de socialização primário e secundário da criança se apóia, não só nos contatos humanos, mas na vivência do espaço, que produz a subjetividade humana em um sentido específico, em termos de luminosidade, cheiros e das sensações que isso pode causar.

No caso da comunidade em questão, as crianças pequenas, embora não possam sair para a rua e permaneçam em casa, contam com a possibilidade de transitar pelos quintais e com a chance de freqüentar outras casas junto com os pais ou com vizinhos.

Um aspecto importante da organização da comunidade diz respeito à manutenção das crianças pequenas em casa, embora a comunidade seja habitada, em sua maioria, por pessoas conhecidas. Há uma linha de ônibus que passa na rua J. Pedral, e as famílias, freqüentemente, se preocupam com a saída das crianças para o espaço externo.

Podemos considerar, na produção das culturas infantis, fatores de ordem territorial, em que a criança é criança de um lugar em algum lugar. O modo como se organizam o espaço social, os espaços de convivência, os limites e liberdades de movimento, produz um determinado contexto e elabora dimensões culturais que possibilitam a emergência de uma determinada subjetividade infantil.

Existe, portanto, uma estreita relação ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa

existência de locais no espaço físico que materializa essa condição. (LOPES & VASCONCELOS 2006, p.112).

A criança pequena é, essencialmente, doméstica⁴⁷, pois é domesticável e socializada; retida no ambiente familiar, onde podemos encontrá-la. Mesmo as crianças que freqüentam creche são submetidas a um controle no modo como as pessoas (adultos ou outras crianças) têm acesso a ela. Este controle é familiar ou, mais especificamente, parental. São os pais que mantêm este tipo de controle sobre as crianças e isso é reconhecido pela sociologia da infância como uma peculiaridade infantil que deve ser considerada no estudo da infância.

No caso das crianças pequenas que não freqüentam creche, o seu ambiente social termina sendo as residências, o fórum íntimo dos lares das famílias. As saídas da criança (passeios ou ida a médicos ou a outros compromissos familiares), mais ou menos esporádicas, estão firmemente ligadas às saídas dos adultos, mais especificamente dos pais. Sendo assim, o tempo da criança pequena, assim como as suas relações com o outro, são regulados pelos adultos (geralmente os pais) e fazem parte desse mundo de uma forma imbricada e, muitas vezes, difícil de dissociar (no sentido de observar a existência de peculiaridades das crianças).

Becchi e Borando (2004, p.156) expressam bem esta questão a partir dos dados de sua pesquisa:

Espaços fechados como a própria casa e a creche, espaços destinados à infância, como o parquinho, a rua como lugar de passeios, o lugar de esportes, delimitam o dia da criança. Mas, juntamente com estes, lugares de adultos - os locais públicos, as lojas, os locais de trabalho dos pais, a escola dos irmãos maiores - também hospedam esses pequeninos não apenas para lhes mostrar – mas é uma estratégia muito inconsciente – o que é a vida dos adultos, mas também para nos mostrar como o tempo do pequeno está incrustado no tempo do grande e como as necessidades do viver cotidiano fundem, de modo relevante, as horas do pequeno à do adulto.

Os horários das crianças pequenas são organizados pelo adulto com base em fatores como o seu trabalho, a sua organização cotidiana, o estabelecimento da rotina com a criança e assim por diante.

Na comunidade, as crianças pequenas permanecem, durante os dias da semana, reclusas no espaço interno de suas residências. Aquelas que não estão na creche, em especial,

⁴⁷ Pertence a um lugar próprio, estando, por vezes, enclausurada.

ficam em casa na companhia de seus avós ou irmãos, a depender do tipo de organização familiar.

Aos sábados e domingos, as famílias saem com os pequenos para a rua, levando-os a visitar outras casas ou mesmo para ficar em bares na companhia dos pais e de outras crianças (como no caso de Jéssica e Joyce).

Em dias de semana (de segunda a sexta-feira), conforme dito anteriormente, a criança permanece no espaço interno de sua residência. Aí ela corre e se agita pelos cômodos⁴⁸ de sua casa com seus amigos, e recebe vizinhos, tanto adultos acompanhados de crianças, como as próprias crianças desacompanhadas.

Além disso, as crianças podem chegar até a porta ou portão, escapulindo para a rua ou entrando em alguma casa próxima. Quando isto acontece, as famílias não as repreendem, apenas chamam-nas de volta. Esta situação foi observada nas famílias, com frequência, ao longo do tempo em que as visitas foram feitas.

Jéssica, por exemplo, gostava de correr para fora do portão de sua casa, entrando no quintal da casa de sua tia Rita⁴⁹ ou tentando ganhar o outro lado da rua (onde há um terreno vazio e um campo de futebol). D. Marlene ou Vânia, diante das corridas da menina, chamava o seu nome, sem demonstrar pressa ou apreensão.

Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho, normalmente, eram impedidos, pelos adultos de sua família, de sair mas era comum que Keila, a menina de três anos que residia na casa vizinha, entrasse na sala deles, sem que ninguém a chamasse de volta.

Herbert e Lorena também eram controlados pela avó e pela mãe. O portão ficava fechado todo o tempo, mas, aparentemente, a principal preocupação da família era com o ônibus que passava na rua. Quando sua mãe precisava sair, Lorena podia ser encontrada na casa de sua outra avó, D. Maria. A menina só ficava, junto com seu irmão, na casa de D. Ednalva caso sua mãe estivesse presente.

Cíntia também escapulia para as casas vizinhas, com a diferença de fazê-lo, com frequência, pelos fundos da casa. Sua mãe afirmou manter fortes laços com algumas vizinhas, sendo que, com uma delas, costumava deixar Cíntia ou Cleiton quando não havia ninguém para ficar com eles em sua ausência.

⁴⁸ Estamos considerando “cômodos” como os espaços de divisão da casa: quartos, banheiro, sala, cozinha.

⁴⁹ Rita, apesar de possuir uma casa deixada pelo marido falecido, fica na casa de sua mãe (avó de Jéssica), localizada na segunda metade da rua J. Pedral.

Pudemos observar a entrada de crianças da vizinhança também nas casas de Rebeca, Rodrigo e Yasmin. As crianças entravam sem ser anunciadas (sem qualquer tipo de pergunta). Em geral, aproveitavam algum momento em que a porta se encontrava aberta⁵⁰ e vinham para dentro, onde, imediatamente, (e sem serem inquiridas pelos residentes da casa) começavam a interagir com a criança da casa.

Além desses momentos de “transgressão”, observamos o uso do espaço externo com maior frequência nos finais de semana, quando os adultos (os pais, tios ou irmãos mais velhos) se organizavam para passear com os pequenos. Esta definição das visitas aos familiares e vizinhos como passeio esteve presente no discurso das próprias famílias, sendo o principal lazer de adultos e crianças desta comunidade.

O espaço externo, de convivência comum, oferecia às crianças oportunidades de socialização secundária, uma vez que, fora do convívio estreito da família nuclear, havia possibilidades maiores de interagir com outros adultos e crianças.

Todas as residências possuíam área externa (quintal), e, em muitas delas, esta área se comunicava com a área dos vizinhos, possibilitando o trânsito das crianças pela vizinhança não só pela área frontal das casas, mas pelas laterais e fundos, onde as cercas eram interrompidas.

A proximidade entre as residências das crianças e outras casas (no caso, as casas da avó e da mãe de Rodrigo) facilitava o compartilhamento de um espaço familiar comum, quase como se fosse uma só casa com um espaço público que era, diariamente, atravessado por elas. Assim, para as crianças, havia uma espécie de familiarização do espaço público, como se as suas casas se prolongassem na rua.

Acreditamos que a contenção das crianças visitadas no espaço interno de suas casas se justifique pela pouca idade delas, uma vez que não foi observado comportamento familiar semelhante para as crianças mais velhas. Além disso, não foram encontrados, na comunidade, espaços públicos que pudessem acolher as crianças. Dados sobre a postura familiar em relação à autonomia da criança, quando a criança começa a ser considerada apta para transitar pela rua, e o tipo de competência que os adultos consideram importante nesses casos, não foram levantados nesta pesquisa.

Momentos de “transgressão” e de certa tolerância foram observados nas famílias quando as crianças fugiam para a rua ou passavam pela porta. Evidentemente, quanto mais

⁵⁰ Certamente, as visitas realizadas para o levantamento de dados da pesquisa sempre aumentavam as chances de as crianças entrarem livremente, pois a porta ficava, quase sempre, aberta.

nova a criança, maior o cuidado e menor a tolerância por parte do adulto com as corridas delas para a rua e “sumiços” pelos espaços da casa ou do quintal. Mas havia alguns momentos em que a criança avançava para além daquele limite estabelecido pelos adultos. Sempre que isso acontecia, as crianças pareciam hesitar entre seguir para a liberdade e continuar próxima à segurança dos adultos.

Apesar de iniciar uma discussão da questão do espaço em torno das posturas dos adultos para manter a segurança das crianças, devemos deixar claro que não pretendemos constatar e analisar essas atitudes, esgotando o nosso assunto por aí. De fato, espera-se que os adultos se esforcem no sentido de garantir a manutenção de suas crianças em situação segura, mas não há como ir muito longe discutindo esta questão. Entretanto, é uma característica da sociedade moderna (de base científica, conforme discutimos no 1º capítulo) naturalizar os comportamentos sociais. Quando nos propomos a estudar a cultura, é necessário lançar um olhar diferenciado para as práticas sociais, pois elas guardam detalhes e nuances que podem demandar um maior esforço para serem percebidas.

Embora se possa afirmar que a segurança da criança é um forte motivo para mantê-la em casa, saindo apenas na companhia de um adulto, há outras considerações que podem apontar para a situação da criança pequena que não frequenta a Educação Infantil.

Iniciamos este item perguntando qual seria o lugar da criança pequena que não frequenta creches ou pré-escolas. Partindo do princípio de que a contenção das crianças pequenas no ambiente doméstico faz parte de uma “sofisticação social” que ganhou força no século XIX a partir do empenho em separar os mundos, inclusive o da criança e o do adulto, Philippe Ariès (1981, p.11) nos lembra que,

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

Se a criança é colocada em quarentena na escola, o que dizer da criança pequena, ainda não escolarizada? A princípio, poderíamos pensar que as crianças menores, de seis ou sete anos, seriam mais “livres” em comparação com as mais velhas, que já frequentam a escola. Isso pode ser verdadeiro no que se refere ao tempo, uma vez que a obsessão da escola com o cumprimento de horários não parece encontrar paralelo em outro ambiente, nem

mesmo com a organização da família moderna, com seus horários arranjados em meio a uma vida corrida. No entanto, quanto ao espaço, tal afirmação não se aplica.

O espaço da criança pequena se organiza em termos de lugares familiares, privados, onde ela é cuidada e mantida “a salvo” do mundo exterior. A criança pequena é uma criança privada, ocupante de espaços privados; é uma criança que, do ponto de vista da sociedade, fica em segredo, longe dos olhos da rua, a não ser para aqueles que possam se aproximar de suas famílias.

Mesmo que não tenha sido objetivo desta pesquisa levantar comparações entre a criança pequena institucionalizada, que frequenta a creche ou pré-escola, e a criança doméstica, que não frequenta instituições de Educação Infantil, não podemos deixar de pensar na diferença entre elas, em termos da infância vivida em espaço público e em espaço privado. A esse respeito, é bom que se diga que não somente o acesso à criança institucionalizada é maior, na medida em que, com a autorização da creche, os profissionais podem chegar a um grande número de crianças, como também a visibilidade social, sob a forma de informações e ações que fazem parte do funcionamento escolar. O que se passa em uma creche é visto por muitos, ao contrário daquilo que acontece no interior das casas das famílias. Além disso, os espaços compartilhados nas creches oferecem oportunidades de multiplicar diferenças, usufruir da companhia de outras crianças e de adultos, trocar experiências, explorar as culturas de pares, em um dinâmico processo de subjetivação.

Aparentemente, os espaços públicos não são para as crianças, a não ser em companhia dos adultos, quando são levadas por eles, de passagem, até chegar à residência de outro familiar. Este arranjo social foi observado na comunidade do Alto da Boa Vista, quando as famílias declararam que os passeios das crianças eram ir para a casa dos familiares (tios, tias, avós) nos finais de semana. Observa-se, na descrição apresentada (no capítulo anterior), que os espaços públicos, como a rua, praças ou mesmo lojas (como a citada pela irmã mais velha de Vitória, o Bompreço) não são considerados como espaços de passeios, mas como espaços de trânsito, por onde se passa para chegar a alguma outra parte. As crianças da comunidade saem com os pais para fazer visitas, talvez almoçar, e retornam para suas casas. Elas são mantidas na privacidade das famílias. Qualquer imagem que possamos evocar de crianças brincando em uma praça pública, ou em qualquer outro espaço aberto, dificilmente ocorre na vida dessas crianças.

Becchi & Borando (2004, p.152), realizaram uma pesquisa para conhecer o uso do tempo de crianças que passavam parte do dia fora da creche. Dentre outras coisas, as autoras constataram que,

Nas horas “livres”, devido ao não funcionamento da creche, os pequenos não vivenciam um número maior de encontros e de visitas a lugares; as pessoas que os acompanham no dia a dia não parecem ter a intenção de ampliar, ao contrário, têm a intenção de reduzir a variedade do mundo da creche e, seus vários encontros.

Apesar de reconhecermos as diferenças entre as abordagens culturais de uma comunidade urbana, com traços rurais, no interior do Brasil, e um grupo de pais italianos, consideramos a proximidade entre o que pôde ser constatado nas duas pesquisas, no que diz respeito à disposição do espaço para a criança pequena, levando-se em conta a preocupação do adulto em restringir o trânsito da criança. É claro que, no caso das famílias italianas, da pesquisa de Becchi e Borando citada, existe ainda o fato de que o tempo da criança em casa pode ter, para elas, o significado de descanso e aproveitamento do espaço interno de suas casas.

Um outro dado observado a partir do contato com os adultos refere-se ao espaço vivido pelas famílias. Já citamos a comunidade do Alto da Boa Vista como um grupo de pessoas com uma cultura rural. Há uma separação espacial entre as casas grandes em torno do bairro, e a ocupação. Isso pode ser visto no espaço vazio de construções próximas ao grupo de casas que formam a comunidade. Este “isolamento” também pode ser observado no trânsito das pessoas e nos relacionamentos sociais. Grande parte dos familiares e amigos reside na própria comunidade. O restante da cidade lá embaixo é visto como local para trabalhar ou para visitar alguém, com quem as famílias já mantinham algum relacionamento antes mesmo de irem morar ali. Esta separação espacial pode ser vista, também, nos casamentos entre os membros da própria comunidade, e na manutenção de regras e valores próprios.

Para Lopes & Vasconcelos (2006, p.118),

Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas.

O conceito de território se aplica ao estudo do espaço como “fonte de identificação cultural, referência simbólica” (HAESBAERT, 2006, p.83) por meio da qual o lugar é preenchido de afetividade. Territorialização pressupõe a idéia de pertencimento e identificação simbólica relativa a um lugar.

As crianças estudadas, então, se deparam com um contexto rural numa cidade de porte médio. Isto se revela na constituição espacial, nas relações sociais, e vai contribuir para o estabelecimento da subjetividade de cada uma delas. Assim, “as relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver.” (CLAVAL, 2007, p.189).

Diante do que foi observado, podemos dizer que as crianças da comunidade em questão parecem viver em um grande quintal, um espaço dotado de um grande número de casas, algumas delas conhecidas e freqüentadas.

4.2. Crianças, espaço e infância.

No entendimento de Eric Plaisance (2004, p.3), a sociologia da pequena infância deve ser analisada como uma sociologia da socialização. Esta é marcada pela ação do adulto, seja na perspectiva da organização do espaço comum (espaço de convivência de adultos e crianças), seja na imposição de uma disciplina infantil. É no âmbito dessa discussão que pretendemos analisar os dados da pesquisa ora apresentada.

Conforme dissemos anteriormente, a criança pequena que não frequenta a Educação Infantil ocupa um espaço privado, familiar, onde se organizam seus primeiros contatos com pessoas e lugares. Estamos considerando que a socialização da criança não se dá apenas no âmbito do contato e aprendizagens com as pessoas à sua volta, mas também por meio das relações da criança com o seu espaço e objetos, isto é, com a formação de um lugar. Grande parte da socialização da criança pequena, ou socialização primária, se dá em ambientes privados familiares. Os ambientes familiares ainda são pontos nebulosos das vidas das crianças sobre os quais a pesquisa precisa se debruçar, a fim de compreender as interações e os diversos contextos nos quais elas vivem, contextos estes em que podemos capturar as sutilezas da compreensão social. (CORSARO, 2005).

Se as áreas externas oferecem uma determinada paisagem compartilhada por todos, as diferenças começam a aparecer no aspecto exterior das casas. Há casas com varandas e muros (como a casa de Lorena), plantas e jardins (como a casa de Vitória), casas cujas portas saem diretamente para a rua (a exemplo da residência de Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho), e outras limitadas por cercas (casa de Jéssica e Joyce) e “mata-burros” (como o que podia ser visto em algumas casas substituindo o portão).

Nas linhas abaixo, destacamos alguns aspectos importantes da descrição do espaço das crianças, a fim de facilitar uma visão de conjunto desses espaços e do seu uso por parte das crianças e das suas famílias. Lembramos que a maioria dos cenários destacados abaixo pode ser visualizada nas fotografias apresentadas no capítulo descritivo.

Lorena explorava o espaço de sua casa, transitando entre o interior e o exterior, sempre atrás de seu irmão Herbert. Lorena seguia seu irmão em tudo. Ficava calada na maior parte do tempo, observando o irmão e, às vezes, imitando seus gestos, seguindo seus passos, com grandes olhos atentos.

As possibilidades do trajeto de Herbert e Lorena são circulares, sendo possível entrar na casa por um lado e sair pelo outro. Não há divisão entre o quintal de sua casa e os quintais dos vizinhos.

As crianças brincavam juntas quando podiam, já que Lorena freqüentava espaços diferentes dos de Herbert. Este, na verdade, mantinha-se na creche de segunda a sexta feira, experimentando um ambiente físico que não variava ao longo da semana. Já Lorena tinha mais acesso à casa da avó paterna, à rua, com sua mãe, e também a Juiz de Fora, para onde era levada para ver o pai. As crianças se dividiam entre as casas das avós, de acordo com as conveniências: da mãe (tanto por motivo de trabalho, como de lazer), da avó materna (por trabalho e talvez pela carga de cuidar de duas crianças), e da avó paterna. Entretanto, a variedade dos espaços freqüentados pelas crianças não implica variedade de experiências. Esta, na realidade, tem alicerce social, que parte do contato com os adultos e as demais crianças. Como nos aponta Dahlberg, Pence e Moss (2003, p.111),

O benefício de freqüentar uma instituição dedicada à primeira infância vem do fato de ela não ser um lar. Ela oferece alguma coisa bem diferente, mas bastante complementar, de tal forma que a criança obtenha, por assim dizer, o melhor dos dois ambientes.

De acordo com a realidade das crianças pesquisadas, o que pode ser considerado como o melhor do ambiente doméstico? Se Dahlberg, Pence e Moss (2003) argumentam, no trecho citado, sobre o que consideram “o melhor da instituição de Educação Infantil, o que poderíamos considerar no caso das residências infantis? Por um lado, a intimidade do ambiente familiar bem aproveitada como experiência que complementa o contato com um espaço público onde a criança pode vivenciar intimidade e aconchego. Por outro lado, a experiência com um tempo não institucionalizado e, portanto, diferenciado pode contribuir para a vivência de uma realidade na qual esse tempo controlado estaria associado à creche ou instituição escolar e não a todos os campos da vida humana.

De todas as crianças visitadas, Herbert e Lorena eram as que mostravam mais os seus brinquedos e brincadeiras. No caso deles, os brinquedos eram vistos até mesmo no quintal, na parte externa da casa. Por vezes, ao passar, Herbert se abaixava e pegava alguma peça do chão, mostrando-a para nós. Seu interesse sempre foi brincar com brinquedos ou se movimentar no espaço disponível. Lorena também gostava muito de se movimentar; passando de fora para dentro da casa, e de um quintal para outro. Seus brinquedos não eram novos e nem completos, sempre faltavam peças, que Herbert guardava. Guardava-os na varanda da casa, em um móvel, dentro de uma sacola de supermercado. Alguns ficavam dentro da casa, e ele os trazia para mostrar como se podia brincar com eles. Os usos eram diversos, como um pedaço de uma peça de carrinhos *Hotwheels* que ele utilizava como telefone ou câmera fotográfica.

Os espaços ocupados por Rebeca e Rodrigo eram espaços compartilhados tanto no meio interno das suas casas como no meio externo, na rua, nas saídas com suas mães, ambas muito próximas. No caso de Rebeca, por exemplo, o espaço de sua casa era partilhado por sua mãe, sua avó, seus tios, tias, com seu primo Rodrigo, e com os cavalos de seus tios, que ocupavam o pátio externo da casa quando não estavam soltos ou trabalhando. Era um espaço condizente com um ambiente rural, com animais, carroças, cercas de arame farpado, dentre outros.

A proximidade entre as residências das crianças e as de seus parentes (no caso, as casas da mãe e da avó de Rodrigo) facilitava a experiência de um espaço familiar comum. As crianças transitavam por este espaço, acompanhadas.

Ana Fábria, mãe de Rodrigo, se mostrava contrária à convivência de seu filho com “os meninos da rua”, isto é, as crianças da vizinhança. Segundo sua avaliação, estas crianças eram

criadas “muito soltas” na rua e terminavam aprendendo todo tipo de bobagens. Rodrigo transitava em torno de sua casa e em torno da casa de sua avó. Aparentemente, seu trânsito era permitido onde havia pessoas conhecidas, e amigos da família, como no caso da residência localizada em frente à sua casa, para onde ele foi sem comunicar aos adultos, e por onde entrava e saía sem demonstração de preocupação deles (em especial da sua mãe). Neste momento, havia pessoas em sua casa e a porta estava aberta.

Rodrigo e Rebeca possuíam brinquedos, que eram cuidadosamente guardados em seus quartos. No caso de Rodrigo, um dos quartos dos dois que havia em sua casa era reservado para os seus brinquedos, já que ele mesmo dormia no quarto dos pais. No quarto de brinquedos, havia uma poltrona e uma estante onde ficavam os carrinhos. O quarto não tinha janela, e estava bem limpo nos dias em que a casa foi visitada.

Observando a prática de manter a criança no quarto dos pais sob a ótica do controle, percebemos um outro aspecto social que tem referência nos estudos da sociologia da infância e que nos mostra o tecido delicado e complexo das relações entre crianças e seus pais. Mesmo as crianças muito pequenas possuem acesso a seus pais, utilizando mecanismos de controle eficientes sobre eles. Então, nesse caso, haveria controle tanto dos pais sobre as crianças como das crianças sobre os pais. Apesar desta questão específica não ter sido investigada junto às famílias, podemos refletir sobre ela, tendo como base as propostas da sociologia da infância, a respeito da dimensão da ação da criança sobre a organização das práticas sociais e familiares. Se havia na casa de Rodrigo um quarto preparado para ele, podemos pensar que seus pais tinham intenção de colocá-lo lá. O fato de ele, aos três anos, ainda permanecer no quarto dos pais pode se apoiar em motivos que partem tanto da criança como do adulto. A opção pelo quarto dos pais como local de dormida da criança pode ser considerada como um resquício dos cuidados relativos ao bebê, na medida em que mantê-lo junto à mãe tanto facilita o acesso a ele como cumpre uma atribuição social da mulher que seria manter a criança sob seu controle. Do ponto de vista da criança, seu controle sobre esta questão se apoiaria em episódios de choro e birra, recursos muito eficientes sobre os pais.

Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho pareciam ser as crianças cujo acesso por parte de um pesquisador seria mais difícil. As crianças ficavam praticamente o tempo todo dentro de casa, e, talvez por não haver pátio na frente, a porta e nem mesmo as janelas eram deixadas abertas. Muitas vezes, ao nos aproximarmos da porta, parecia não haver crianças lá dentro, tal era o silêncio. Jaqueline (a mãe das crianças) falava a respeito de alergias das crianças a terra

e, por isso, é possível que elas não tivessem acesso algum nem mesmo à área externa dos fundos. Os brinquedos que foram vistos com as crianças foram três bichinhos de pelúcia, bastante usados. Jaqueline, desde o início, comentava sobre um medo de Geovane de bolas, gatos e bichos de pelúcia. Quando alguma outra criança aparecia com um desses bichinhos, a mãe pedia que os afastassem do bebê. No entanto, nunca vimos Geovane chorando por causa disso.

Jaqueline, ao falar por Geovane, determina uma realidade que se constrói por meio de sua fala, isto é, uma determinada realidade simbólica, que não se comprova no plano real. A interação entre pais e filhos é muito mais complexa do que pode parecer a princípio. Envolve fatores relacionados aos pais, a outros familiares, à cultura, a influências diversas, como a TV, a escola, que projetam um largo campo de influências que afetam sua vida cotidiana.

De acordo com o discurso de sua mãe, Geovane, que ainda estava aprendendo a falar e andar com firmeza, era frágil e necessitava da sua supervisão. Esta concepção da criança como um ser frágil, dependente, se apóia na própria realidade infantil, uma vez que a criança, em seus primeiros anos de vida, demanda cuidados estreitos por parte de um adulto. No entanto, essa dependência alcançou, ao longo da história, um status simbólico que busca definir todo o universo da criança nas mesmas bases: o termo *in-fans*, sem voz, sem razão, referindo-se ao seu caráter e condição social. A força bruta da criança, sua naturalidade sem razão deve ser moldada pela ação do adulto. O sentido desse amoldamento se concretiza na educação em seus propósitos civilizatórios de transformar um ser da natureza em um ser de razão, ou essa “potencialidade” em seres de linguagem, “capazes de pensar e agir racionalmente” (GAGNEBIN, 1997, p. 176).

O adulto entende que precisa falar pela criança, não apenas quando brinca de supor que o bebê fala aos demais (prática observada no contato entre Zélia e Cleiton), mas quando descreve sintomas físicos, preferências, medos, que não se observa na criança (como observado no caso de Geovane e sua mãe). A prática do adulto de falar pela criança mostra uma discussão tomada pela filosofia e sociologia em termos da diferença entre ambos os mundos que, no processo de constituição da modernidade, legitimou a ausência de razão na criança. A respeito dessa problemática, Jeanne Marie Gagnebin (1997, p. 175) assinala que a infância e a tradição histórica se assemelham, sendo que,

Ambas já existem antes de nós chegarmos à razão, nelas nascemos e crescemos, ambas são, por assim dizer, um mal necessário.

Necessário porque o ser humano não é nenhum deus, mas é defeituoso, fraco; precisa, portanto, do socorro dos outros para se desenvolver.

Essa fraqueza parece traduzida na infância, especialmente representada nas crianças pequenas, extremamente dependentes e “incapazes” de falar utilizando a linguagem no modelo valorizado pelo adulto.

As representações que a família tem da infância fazem diferença no modo como os pais exercem autoridade sobre os filhos. De acordo com Cléopatre Montandon (2005, p.491), seria “um erro pensar que nas sociedades ocidentais todos os pais têm as mesmas representações ou que as interpretam do mesmo modo no plano das práticas”.

Entretanto, diante de toda essa construção social em torno da infância, torna-se importante “observar os limites dos corpos das crianças e como eles são vivenciados, construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos, das crianças, da natureza e da tecnologia”. (JAMES, JENKS & PROUT, 1999, p.235).

A casa de Jéssica e Joyce possui um pátio frontal, com cerca de arame farpado. O portão não era fechado e, talvez por isso, as meninas eram controladas quanto ao trânsito por este espaço externo como ali se fosse a rua. Se a porta estava aberta, elas eram “monitoradas” pelo adulto para não avançarem para a rua. Era permitido a elas, por meio deste pátio, contornar a casa para chegar até os fundos. Este quintal dos fundos dá acesso às casas vizinhas: a de sua avó e a de sua tia (ainda que esta estivesse constantemente vazia). A família utiliza este acesso para transitar entre as casas⁵¹ e é por onde normalmente se passa. As meninas chegavam a brincar com este recurso, desaparecendo por trás da casa e reaparecendo na porta frontal, ou então passando para a outra casa, a fim de se esconder (como Joyce fazia quando nos conhecemos). Joyce também costumava chamar sua avó, quando havia algo a lhe mostrar, passando pela cozinha e alcançando, por ali, a casa dela.

Fora este trânsito entre as casas coligadas, Jéssica e Joyce transitavam pela comunidade na companhia de sua família. Tios e tias vinham buscá-las, os avós as levavam para as casas deles. Mas, o que se pode observar é uma atitude diferente em relação à casa dos avós paternos (coligada), utilizada como uma extensão de sua própria casa, sendo o trânsito por ali praticamente ilimitado (elas só não atravessavam os portões da frente, pois não podiam

⁵¹ As casas de Jéssica e Joyce e de seus avós são limitadas por cercas de arame farpado, e a de sua tia por um muro. No entanto, há aberturas nas laterais que permitem a passagem de um quintal a outro.

passar sem a supervisão dos adultos), e a residência dos avós maternos, mais distante, e com acesso restrito. Neste caso, o acesso implicava a ajuda de um adulto.

As meninas utilizavam muito o espaço da sala, para brincar e ver televisão. Esta sala era escura, sendo iluminada pela luz que entrava pela porta da cozinha. A janela era fechada durante todo o tempo, assim como a porta, que não ficava aberta, a não ser quando havia pessoas entrando e saindo da casa. Em algumas ocasiões, a janela era vedada com um pano, que ficava do lado de fora. Havia várias casas que utilizavam este pano na janela ou mesmo no batente das portas. Este era, provavelmente, um recurso utilizado contra a poeira da rua. Quando o ônibus passa, levanta uma nuvem de poeira que, certamente, entra pelas frestas das casas.

A sala era, freqüentemente, ocupada por roupas, brinquedos, enfeites de cabelo, e escovas de cabelo. Os brinquedos das meninas tanto podiam ficar na caixa como no quarto, guardados em uma estante pequena. Os objetos de Jéssica e Joyce (roupas, adereços e brinquedos) eram todos duplicados. Como gêmeas, as meninas eram vestidas com roupas iguais, variando apenas nas cores.

Assim como acontecia com outras crianças da comunidade, Cíntia transitava pela casa dos vizinhos com facilidade. Em uma das visitas à sua família, sua mãe disse que achava que ela se encontrava na casa da vizinha e foi chamá-la, saindo pela porta da cozinha. Cíntia e a mãe retornaram pelos fundos. A mãe dela informou que ela ia brincar na casa da vizinha com freqüência.

Enquanto o espaço dos fundos era livre para Cíntia transitar, a frente da casa era proibida, ou, pelo menos, não podia ser alcançada sem supervisão. Sempre que a menina saía pela porta da frente, as irmãs ou a mãe chamavam-na de volta. Da mesma forma, o trânsito pela rua, ou na comunidade só era permitido com as irmãs mais velhas ou com um adulto.

Este aspecto do movimento permitido a Cíntia pode apontar para as relações entre os vizinhos da comunidade. Aparentemente, a família, e Zélia em especial, confiavam nos vizinhos e sabiam que a menina estaria dentro de suas cercas. Tal certeza não poderia haver caso a menina saísse pela porta da frente, pois ela dava acesso direto ao exterior: a rua, por onde passam pessoas estranhas. Um outro dado relacionado aos fundos das casas da comunidade era a presença constante das mulheres onde havia as áreas de lavar e estender as roupas. E, se as portas da frente das casas ficavam quase sempre fechadas, com as dos fundos acontecia o oposto.

Podemos dizer que os quintais das casas da comunidade são compartilhados de uma forma própria, pois a eles cães e crianças têm acesso livre. Isto, mais uma vez, confirma os hábitos rurais e interioranos dessas famílias.

Não foram vistos brinquedos na casa de Cíntia e Cleiton nas visitas realizadas. No caso de Cíntia, não foram encontrados brinquedos pela casa, e nem referências a eles. Na verdade, há poucos brinquedos, a maioria bonecas, em um móvel localizado no quarto onde dormem as meninas.

Cleiton era levado pela casa por sua mãe e deixado, geralmente, onde havia outras pessoas. Se sua família (irmãs ou pai) estava na sala, sua mãe o levava para lá, e, ou o entregava ao pai, ou o colocava no sofá. Este sofá era forrado com um lençol, e calçado para formar um anteparo para Cleiton não cair. Caso ele rolasse para o lado aberto do sofá, sua cabeça seria amparada por um travesseiro.

Cleiton foi o único bebê com menos de seis meses a ser observado na pesquisa. Bebês nesta idade não saem do lugar onde os adultos os deixam, e isso os faz particularmente interessantes. Sua movimentação depende dos interesses e vontades de sua família. Zélia, mãe do bebê Cleiton, fazia questão de trazê-lo para perto das pessoas na sala. Enquanto o bebê dormia, ela parecia atenta a qualquer som vindo do quarto e logo ia buscá-lo. Em geral, o sofá estava arrumado com os travesseiros e cobertores com os quais ela o ajeitava na sala. Isso pode ser visto nas fotos disponíveis no capítulo anterior.

O que se observa de comum nas vidas das crianças visitadas é o uso dos espaços interno e externo de forma lúdica. Isto quer dizer que elas ocupam o espaço à sua maneira, preferencialmente por meio de brincadeiras, de forma que, estar em um lugar fisicamente, pode não corresponder ao mesmo lugar criado na imaginação delas. De acordo com Manuel Sarmiento (2006, p.16), “o imaginário infantil é um fator de conhecimento e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro.”. O jogo simbólico faz parte dos recursos disponíveis das crianças para lidar com a realidade, podendo apresentar um caráter lúdico, de divertimento, ou de elaboração e experimentação das várias possibilidades existentes no seu contexto social ou imaginário. Assim,

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas

situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2006, p. 14).

A ludicidade como comportamento recorrente na criança não seria algo incomum, uma vez que pode ser considerada como uma particularidade infantil, entendida por Manuel Sarmiento (2004, p.26) como um dos eixos estruturadores da infância. Para o autor,

As crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Assim, a criança, deslocando-se no espaço, ocupa-se de uma realidade física e, ao mesmo tempo, social. Parte de sua atividade se liga ao conhecimento de seu corpo no espaço (no qual ela pode tentar ir de um ponto a outro mais depressa, mais devagar, considerando como referência algo que sua mãe faça, ou o tempo de uma música) e ao que ocorre à sua volta, em um complexo sistema que conjuga espaço e significados sociais vindos das conversas e cenas que ela acompanha em sua passagem pela casa, e quintal. Essas cenas são vistas e organizadas de uma maneira própria por cada criança.

Enquanto o espaço das creches necessita de planejamento quanto à segurança infantil e à organização de atividades baseadas em uma pedagogia intencional, o espaço familiar mostra uma junção de necessidades das pessoas que ali residem, e, em relação às crianças, nota-se uma preocupação dos adultos em lhes assegurar um ambiente seguro. Na comunidade, não podemos desconsiderar que, quanto à organização dos espaços, há influência, também, da questão financeira, que vai determinar a compra de móveis e demais objetos que compõem o lugar de convivência da criança, tal como comentado anteriormente a respeito dos brinquedos.

A cultura rural da comunidade nos mostra alguns aspectos compartilhados por todas as famílias. Algumas são originárias do estado de Minas Gerais, outras da Bahia, mas o aspecto semelhante das casas, que podemos observar pelas fotos, e da organização espacial interna das residências mostra a interação entre eles. Nas áreas externas, as crianças compartilham um lugar semelhante: uma paisagem de aspecto rural, com a presença de animais, como cavalos e cães, carroças, cercas e mato. Esta paisagem, criada por esta comunidade desempenha um papel na composição de uma rede cultural que, incorporando o espaço, passa a se constituir como um lugar “onde as crianças podem viver suas infâncias e construir suas territorialidades.” (LOPES & VASCONCELOS, 2006, p.117).

Estamos considerando o espaço como um conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ação (SANTOS, 1997). Esta concepção de espaço reconhece os objetos como vinculados ao seu sentido simbólico, atribuído pela cultura. Milton Santos (1997, p.54) se baseia em Jean Baudrillard para definir objeto como “aquilo que o homem utiliza em sua vida cotidiana, ultrapassa o quadro doméstico e, aparecendo como utensílio, também constitui um símbolo, um signo.”

Associando o espaço com o uso e as atribuições dos objetos, Yi Fu Tuan (1983, p.20) considera o lugar como um tipo de objeto, sendo que “lugares e objetos definem o espaço, dando-lhes uma personalidade geométrica”. Tuan analisa a percepção humana do espaço sob o ponto de vista da experiência. Entretanto, podemos ir além disso para pensar nas possibilidades interpretativas que as crianças pequenas (sobretudo elas) podem desenvolver em contato com ambientes humanos variados, cheios de significado. O lugar considerado como objeto pode ser manipulado e guardar impressões humanas em sua constituição. Esta apreciação do lugar pode oportunizar uma compreensão diferenciada das relações da criança pequena em seu processo de socialização, na medida em que admite um contexto complexo do qual a criança faz parte contribuindo para a sua composição.

Os brinquedos são objetos que guardam especificidades que os tornam relevantes para o estudo e a compreensão da infância e dos mundos das crianças. Talvez seja possível afirmar que a principal especificidade dos brinquedos seja o seu caráter de objetos peculiares da infância. Há uma face cultural do brinquedo ainda pouco explorada pelos pesquisadores da infância, uma vez que grande parte da produção sobre o assunto se concentra na educação, tratando o brinquedo como aporte pedagógico por meio do qual se equaliza uma linguagem apropriada para a infância. A própria discussão sobre o processo de construção de uma cultura infantil pode se amparar na identificação das relações da criança com o brinquedo não só como forma de expressão importante, mas como possibilidade de construção da realidade.

Há diversas possibilidades de se considerar o brincar das quais destacamos a definição de Brougère (1998, p.105), que admite como ponto definidor do brincar o seu significado social. Nestes termos, o brincar se torna “uma atividade dotada de significação social” que é adquirida, aprendida no meio social. Manuela Ferreira (2004, p.83) considera o brincar como “sinônimo de socialização das crianças no mundo adulto”, preparando-as para a vida por meio da incorporação antecipada de papéis sociais.

Raramente, ao chegar às casas das crianças, havia brinquedos, seja no chão, sobre os móveis ou com a própria criança. Ainda que algumas visitas tenham sido agendadas, podendo ter gerado nas famílias uma preocupação com a arrumação da casa, não acreditamos que este possa ser considerado o principal fator motivador da ausência de brinquedos à vista. Diante dessa situação, o que poderia ser uma observação direta da criança em contato com seus brinquedos, acabou se tornando uma conversa com o adulto sobre o assunto.

Nesta pesquisa, os brinquedos estiveram sob o controle dos adultos não só pelo fato de serem eles a responder quando perguntamos sobre a brincadeira infantil e a existência de objetos específicos para ela, mas pela quase ausência de brinquedos nas casas em todo o período de observação.

Por se tratarem de crianças pequenas confinadas em suas casas, não houve registro de manipulação de objetos exteriores (pedras, paus, terra, e outros materiais) na preparação de uma brincadeira. Não estamos afirmando que tal atividade não acontece no meio destas crianças, mas consideramos que, de fato, sua incidência não parece ser muito alta nesta comunidade e, possivelmente, nem com crianças nesta faixa etária.

Em primeiro lugar, gostaríamos de ressaltar a pouca idade das crianças como um fator relevante a ser considerado. Mesmo no caso das crianças de três e quatro anos, o comportamento das famílias para com elas é amparado em cuidados bem próximos àqueles que se tem com os bebês. Sendo assim, as crianças são censuradas e cerceadas quanto ao interesse por brincadeiras com terra e pedaços de pau. Isto pôde ser observado nas falas e atitudes das mães. Jaqueline contou que seus filhos Geovane e Jorge Filho não podiam tocar na terra de seu quintal sem ficar com a pele coberta de lesões⁵².

Algumas famílias mostraram uma preocupação com a conservação do brinquedo que, por vezes, criava uma proibição ou um limite à sua utilização por parte da criança. Como um objeto cultural, o brinquedo é um bem, um luxo, que, em certa medida, a criança tenta destruir (isso está expresso na fala de muitas mães), cabendo aos adultos o esforço para conservá-lo. O brinquedo, então, se torna um bem cuja utilidade não é divertir a criança, ou ser usado por ela, mas se aproxima do que seria uma função de status. É possível que estes objetos usados como

⁵² Não entraremos aqui na questão da veracidade desta afirmação, nem tampouco na possibilidade de haver algum tipo de problema oriundo da proximidade entre os terrenos destas famílias e a Lagoa de Decantação, isto é, o reservatório de esgoto da cidade. Apresentaremos este cuidado dos pais (e as informações por eles concedidas) como dado para entender o confinamento da criança e seus cuidados.

enfeites nos quartos dêem status na medida em que, sendo mostrados a outras pessoas, podem transmitir um significado de posse de algo importante, valioso.

Beatriz Pereira e Carlos Neto (1997) verificaram atitudes semelhantes em pais portugueses, que privilegiaram o uso de brinquedos simbólicos⁵³ com a dupla função de brinquedo e decoração para suas residências. Para os autores, estas práticas de controle sobre o brinquedo podem representar os sonhos de infância dos pais que, oriundos de grupos sociais menos favorecidos, não os tiveram quando crianças. Diante disso, os adultos assumem uma postura de guarda do brinquedo que impede a criança de usufruir dele. Uma conseqüência destacada dessa atitude dos pais seria o número reduzido de práticas e preferências lúdicas das crianças, especialmente as pequenas (PEREIRA & NETO, 1997, p.244). A pouca intimidade da criança pequena com o brinquedo teria relação com o fato de brincarem pouco, ou não saberem brincar, como atestam os pais ao compararem as atividades lúdicas de seus filhos com as suas quando crianças.

Na comunidade do Alto da Boa Vista, foi observado esse afastamento em relação aos brinquedos associado ao controle dos pais de Lorena, de Maria Eduarda e de Jorge Filho. No caso destes dois últimos, especialmente, foi possível perceber um controle exercido por sua mãe sobre os brinquedos novos que as crianças recebiam de terceiros. Tanto Maria Eduarda quanto seu tio Roberto relataram que os brinquedos novos que as crianças ganhavam eram cuidadosamente guardados para não serem estragados. Jorge Filho pedia que lhe comprássemos um carrinho para ser entregue escondido, sem o conhecimento de sua mãe, para que ela não o guardasse junto com os outros.

Sílvia Néli Falcão Barbosa (2003) realizou observações em uma área infantil em um *shopping center* onde percebeu o modo como os brinquedos, cheios de atrativos para as crianças (como as cores, os temas relacionados aos personagens de desenhos animados) estão, na verdade, sob controle dos adultos, desde a sua produção até o seu uso, na medida em que a criança não pode escolher (por conta da interferência do adulto) o modo de utilizá-lo. Na verdade, esta constatação está de acordo com a discussão levantada por Brougère (1997), quando este se refere ao grande papel das indústrias na fabricação, divulgação (por meio da propaganda) e venda de brinquedos com uma carga cultural já estabelecida previamente, mas sem conseguir “engessar” o conteúdo simbólico do brinquedo.

⁵³ Os autores consideram brinquedos simbólicos as bonecas, carrinhos, cozinhas, ferramentas, etc.

No caso da comunidade estudada na presente pesquisa, os brinquedos possuem valor não de objeto pedagógico, com função educativa, mas de algo valioso, um luxo a ser preservado. É corrente no discurso da maioria dos adultos (pais e avós) a afirmação da preservação do brinquedo da criança por meio de sua intervenção: eles os guardam fora do alcance das crianças. As exceções para este comportamento foram as famílias de Jéssica e Joyce, e de Herbert e Lorena. No caso de Jéssica e Joyce, a família se esforça, no sentido de lhes garantir um ambiente lúdico por meio de joguinhos, cadernos e lápis de cor, além dos brinquedos como bonecas, acessórios para brincadeiras de casinha, como banheiras de plástico, pratinhos e xícaras, carrinhos de plástico e bicicletas. Neste caso, o valor do objeto tomado a partir de seu controle pode ser visto em relação ao lápis de cor, hidrocor e material de desenho, em geral, para os quais os pais das meninas tinham atenção (ao comprá-los e mantê-los no alto, na estante da sala). Jailton, o pai, montava guarda quando as meninas utilizavam os lápis, e ficava catando-os quando caíam no chão e colocando-os de volta no estojo original.

Um ponto que nos chamou a atenção nas observações das crianças foi o uso de carrinhos, indiscriminadamente, pelas meninas (Jéssica e Joyce) e os bebês. Tanto os adultos declararam os carrinhos como brinquedos correntes das crianças, como o seu uso pelas meninas nunca causou qualquer tipo de comentário. Por um lado, pode-se cogitar o carrinho como um brinquedo que vem tomando uma dimensão diferenciada no mundo feminino, passando os veículos a serem próprios das mulheres tanto quanto dos homens. Além disso, existe uma questão muito mais ligada ao cotidiano das crianças: a origem de seus brinquedos. Um dado percebido no contato com as famílias da comunidade estudada foi a hesitação com que algumas (mais uma vez, as exceções são as famílias de Jéssica e Joyce, de Lorena e Herbert e de Yasmin) falaram a respeito dos brinquedos. Por um lado, uma pergunta explícita sobre esses objetos pode mostrar um lado da infância de suas crianças que não se enquadra no padrão mostrado pela mídia. Praticamente a totalidade das famílias não compra brinquedos para as suas crianças. Os pais de Geovane, Jorge Filho e Maria Eduarda, de Ítalo, Cleiton e Cíntia, e de Vitória, principalmente, atribuem os brinquedos ganhos a aniversários ou doações de entidades ligadas à Igreja (principalmente a Casa Maçônica Cavaleiros do Oriente⁵⁴) e às patroas em cujas casas as mães trabalham (conforme referido por Zélia, mãe de Cleiton). Presentes dados por tias e tios também são comuns.

⁵⁴ Esta Casa Maçônica mantém uma escola de ensino fundamental em um bairro vizinho, a Conquistinha. Muitas crianças da comunidade estudam lá.

Seja por questão financeira, seja por questão de prioridade em relação aos gastos para com a(s) criança(s), o fato é que os pais não declaram preocupação com a compra de brinquedos para as crianças (como ação ou como desejo). Apontamos a família de Jéssica e Joyce como grupo que guarda a particularidade de lhes apresentar um ambiente com objetos lúdicos acessíveis: bicicletas, bonecas, jogos de memória e encaixe, banheiras de plástico e carrinhos de plástico. Com exceção das bicicletas, os demais brinquedos de Jéssica e Joyce são de material plástico que é facilmente encontrado em lojas de R\$1,99⁵⁵.

Um outro aspecto observado a partir do discurso dos adultos foi, no cuidado com os bebês, a quase inexistência de brinquedos específicos para eles, como bichinhos ou objetos de borracha para morder, chocalhos e outros. Para qualquer observador que passeie por lojas populares como as referidas anteriormente, a primazia dos brinquedos de plástico, como bonecas e carrinhos, sobre os brinquedos apropriados para os bebês é evidente. Se as lojas não oferecem muitas opções de brinquedos para bebês (em comparação com os brinquedos para crianças mais velhas), da mesma forma, é possível que as doações das entidades filantrópicas sigam este mesmo padrão. Talvez isto explique os relatos das famílias sobre os tipos de brinquedos usados pelos seus bebês.

A divisão entre os diversos níveis ou idades da infância parece mais ligada a uma postura desenvolvimentista que considera uniformes as experiências das crianças, tomando como categoria fundamental a idade. No entanto, há um processo de construção de diferenças que foi se sofisticando ao longo do tempo, criando características peculiares para cada idade. Tendo como base o pressuposto de que crianças em idades diferentes demonstram variados modos de interação e compreensão da realidade, não pretendemos tomá-lo como natural, mas tratá-lo como construção levada à frente pela psicologia ao longo do século XX⁵⁶.

De fato, as atenções mais especializadas (sob a forma do discurso da puericultura ou psicologia do desenvolvimento) para com os bem pequenos (crianças menores de dois anos) evoluíram para um apanhado de informações baseadas no campo empírico. Técnicas de manuseio do corpo atestam prescrições para deixar os bebês realizarem, desde muito cedo, seus movimentos espontâneos como melhor forma de garantir um bom desenvolvimento

⁵⁵ Estas lojas, surgidas no país há cerca de dez anos, trazem opções de artigos em geral a baixo preço. Estes artigos podem ser importados ou nacionais, e vão desde brinquedos até panelas e louça.

⁵⁶ A psicologia surge em fins do século XIX, inclusive com o interesse de estudar a criança (tendo como estopim a necessidade de construir um conhecimento escolar) e ganha corpo como teoria (inclusive em termos de sua divulgação no meio social) ao longo do século XX. Para maior detalhe sobre isso, ver Warde, (1977).

motor. Ainda no século XVIII, os bebês eram enrolados em cueiros e panos que deixavam seus corpos duros e limitados em seus movimentos⁵⁷.

Podemos estender esta lógica da adoção de práticas de cuidado diferenciadas às idades infantis para o uso de brinquedos, quando a própria indústria disponibiliza, no mercado, uma série de objetos lúdicos indicados para crianças de berço, que não andam, a exemplo de chocalhos, diversos tipos de objetos coloridos para serem pendurados no berço ou colocados no chão sobre a criança deitada, assim como para aquelas que começaram a andar: rodas e bolas macias com guizos, brinquedos com movimento que estimulem a criança a se mover e assim por diante.

Para as classes médias, cujo acesso é maior a informações sobre a adequação desses brinquedos aos seus bebês, juntamente com os recursos financeiros disponíveis para a sua compra, o uso desses objetos tornou-se uma prática já incorporada em seus cotidianos. Hoje em dia, esta função do brinquedo para as crianças bem pequenas é amplamente divulgada por meio de veículos midiáticos, alcançando as famílias de melhor poder aquisitivo e com disposição para ampliar os seus conhecimentos de como oferecer objetos instrutivos e interessantes às suas crianças. Aí admitimos que a questão financeira conjuga com o conhecimento e o interesse em admitir que isto pode ter algum valor para as crianças. Os brinquedos terminam sendo divulgados como um tipo de coadjuvantes da família no desenvolvimento infantil.

Na comunidade do Alto da Boa Vista, podemos observar, a partir das entrevistas realizadas com as mães dos bebês e observações do ambiente, a adoção de indicações médicas e psicológicas (facilmente acessíveis por meio da mídia ou mesmo em órgãos de atendimento à população, como hospitais e postos de saúde) relacionadas aos cuidados diferenciados com os bebês. Entretanto, a organização do ambiente em relação ao uso de brinquedos não segue este mesmo padrão. A explicação mais imediata, e, certamente, a mais fácil, pode ser a limitação financeira dessas famílias. Queremos afirmar, aqui, alguns indícios que apontam para a ação de questões culturais que, da mesma forma, afetam o cotidiano dessas crianças no âmbito de suas brincadeiras e uso de objetos.

A valorização dos brinquedos promovida pela mídia parece existir na família de Jéssica e Joyce, que, durante todo o processo de observação, mostrou empenho com a

⁵⁷ Mary del Priore (2000, p.86) descreve os cuidados dispensados aos recém-nascidos como “ancilares”.

variedade e organização de objetos para as meninas nos moldes discutidos anteriormente. Isto, em nosso entendimento, aponta para o caráter cultural do brinquedo para as famílias.

Nesse ponto, cabe nos lembrarmos da situação de Geovane, cujas atividades lúdicas sempre foram observadas com tampas de panelas, e pequenas peças de sucata, como tampinhas. Segundo sua mãe, Jaqueline, Geovane gostava de brincar com algumas ferramentas de seu pai. Em duas ou três visitas, o bebê trazia consigo um bicho de pelúcia já bem gasto, tornando difícil determinar se era um cachorro ou urso. Ao perceber que o brinquedo chamara a atenção, Jaqueline o pegou e o tirou de vista, alegando que o brinquedo estava sujo. Depois disso, repetiu que Geovane tinha medo de bichos de pelúcia (embora a criança não tenha se mostrado incomodada com o objeto, e tenha até mesmo brincado de escondê-lo e encontrá-lo em outro momento). Segundo Jaqueline, havia vários bichos como aquele nos fundos para serem lavados, pois não paravam limpos. Quando interpelada sobre a origem dos bichinhos, a mãe respondeu: “as pessoas deram”. Os animais de pelúcia foram ganhos já usados pelas crianças, entretanto, quando vão falar sobre o assunto, alguns pais falam em tom geral, sem especificar como: “este ele já ganhou assim...” (mãe de Geovane, referindo-se a um bicho de pelúcia sem o olho). A mesma forma de falar pôde ser vista na família de Lorena, cuja avó também informou que o menino já havia ganhado o brinquedo daquele jeito, apenas com uma parte de um pião.

Este relato sobre a organização dos brinquedos pelas famílias nos leva a considerar a possibilidade de que também as outras famílias, além da de Jéssica e Joyce, pudessem dar aos filhos brinquedos novos a preços possíveis de serem pagos. Se a realidade econômica dessas famílias pode ser considerada semelhante, talvez possamos concluir que, no item brinquedo, mais do que uma questão financeira, trata-se de prioridade sobre aquilo que se considera importante para as crianças. A exceção seria a família de Geovane, Maria Eduarda e Jorge Filho, cuja mãe não estava trabalhando e o aspecto de sua residência mostrava poucos recursos.

Além do aspecto cultural do brinquedo, existe uma relação entre este objeto e o uso do espaço observado na comunidade estudada.

Para iniciar uma discussão acerca do espaço interno da criança, antes de qualquer coisa, teremos que lembrar que estamos considerando o espaço como uma construção conjunta de um grupo social e que envolve, em seu domínio, os objetos e pessoas, constituindo o que se chama de lugar.

No caso da comunidade, a construção do lugar como um espaço organizado em torno das identidades se iniciou com a chegada das famílias e com os vários acordos e procedimentos arranjados com os diversos segmentos sociais, políticos, sindicatos, moradores do bairro, empresários, entidades assistenciais e igrejas, relacionados ao bairro do Alto da Boa Vista ou que acabaram se ligando àquela situação de ocupação no decorrer do processo.

Então, a construção das casas, os móveis e demais objetos dispostos no espaço interno das residências são atribuições dos adultos, como se fosse uma preparação para a incorporação dessa habitação, da ação simbólica que transforma esse ambiente em espaço humano. Além dessa, podemos considerar como atribuição do adulto o controle da criança no espaço, não como algo que ele “deva fazer”, mas como algo que se constata nas relações entre adultos e crianças, inclusive sob o argumento da segurança infantil, tal como discutido anteriormente neste capítulo.

Talvez possamos dizer que, neste processo de uso do espaço e constituição de um lugar, o adulto “monta” um cenário, e a criança “atua” nele, havendo, nesta atuação, componentes pré-estabelecidos, ordenados pelos adultos, assim como componentes de intervenção e alteração promovidos pela criança. Isso pode acontecer de comum acordo ou em situações de disputa e enfrentamentos.

De acordo com os dados observados nas famílias estudadas, as crianças ocupam o espaço por duas frentes: pelo movimento, e pela disposição dos objetos. Ocupando o espaço pelo movimento, a criança transita por ele de um modo particular que, para as pessoas adultas, parece sem objetivos, de um lado para o outro, ora correndo, ora andando. Quando ocupa o espaço pela disposição dos objetos, a criança pode manusear aqueles que pertencem aos adultos, tirando-os do lugar, inventando brincadeiras com eles (tampas de painéis, ferramentas dos pais, vasilhas de cozinha); e pode marcar o lugar com seus próprios objetos, os brinquedos. Esta ação da criança sobre o espaço vai influenciar a sua transformação em um lugar, lugar de adultos e crianças, mostrando um contexto simbólico no qual podem existir elementos de socialização e cultura, infantil (sob a forma de dados da realidade interpretados por ela) e geral, ou o contexto cultural mais amplo em que seus pais se orientam e dão sentido ao mundo.

As crianças da comunidade do Alto da Boa Vista podiam explorar todos os espaços internos da casa, quanto a isso não foi constatada restrição. As principais restrições foram relativas às saídas para o ambiente externo e no uso de objetos considerados inapropriados.

Os pontos de acordo e de conflito entre adultos e crianças são um tema que pode enriquecer o conhecimento sobre as interações sociais das crianças em seu ambiente familiar, especialmente no que se refere aos brinquedos e demais objetos de uso determinado culturalmente para cada um desses grupos. Esta dinâmica social entre adultos e crianças pode se dar por meio de acordos entre avanços e recuos da criança, na medida em que ela atende às solicitações do adulto (quando este pede para que guarde seus brinquedos ou para que ela não mexa na televisão ou em um objeto de vidro), ou à medida que o adulto se dispõe a ceder a alguma necessidade ou vontade infantil. A contenção da criança pequena no uso de objetos considerados perigosos ou frágeis (que correm o risco de ser danificados por uso incorreto) parece ser mais acirrada do que aquela voltada para as crianças mais velhas. A criança pequena não demonstra muita inibição na manipulação de objetos, ou talvez não tanto quanto os adultos gostariam.

Foram constatadas, na comunidade, ações das famílias no sentido de proteger tanto os objetos de serem quebrados como as crianças de se machucarem. Os recursos utilizados não parecem ser diferentes daqueles utilizados pelas demais famílias: objetos eletrônicos deixados no alto, canecas e pratos de plástico oferecidos às crianças, restrição no uso dos botões da TV, dentre outros. Com relação à TV, podemos dizer que tanto o interesse das crianças quanto o modo como as famílias coordenam a sua manipulação por elas costumam variar de uma residência a outra. Na casa de Jéssica e Joyce, a TV ficava ligada o tempo todo, e era ligada por Jailton, que, ao sair, não a desligava. As meninas se envolviam em outras atividades, mas olhavam para a tela quando algo as interessava (geralmente uma música de comercial ou uma chamada para algum programa infantil), voltando logo depois para a sua brincadeira. Elas não mexiam na TV, ainda que ficassem sozinhas na sala. Geovane era vigiado para não mexer na TV, assim como Jorge Filho. Ambos eram muito interessados neste objeto, assim como no rádio, que ficava na parte mais alta da estante da sala. Quanto a Maria Eduarda, não foi presenciado nenhum movimento seu nessa direção. Lorena nunca manifestou interesse por TV, e queria sempre brincar do lado de fora da casa com o seu irmão. Cíntia também não apresentou tentativas observadas de manipular a TV de sua casa, embora este aparelho fique fora do seu alcance, na parte mais alta de um móvel rack.

Com relação à fragilidade de certos objetos, especialmente os eletrônicos, aqui chamamos a atenção para o modo como a indústria tem separado os objetos adultos dos infantis. Até mesmo relógios, máquinas fotográficas, *microsystems*, rádios, telefones celulares

são produzidos com “roupagem” infantil, como se recebessem uma resistência especial, o que não significa que tal tratamento ocorra. Mesmo assim, as crianças passam por um processo de socialização no qual estas regras de manuseio e proibição, muitas vezes, estão incluídas.

Ao levar para o campo aparelhos como câmeras de filmagem e gravadores, algumas crianças se interessaram pelos objetos. Os pais, avós e tios logo se preocuparam em avisar às crianças para não tocarem neles. Da mesma forma, me aconselharam a não permitir que as crianças pegassem os aparelhos. Como a pesquisa implicava o uso desses instrumentos, inclusive pelas crianças, entreguei-lhes a câmera (eles não se interessaram muito pelo gravador, possivelmente pelo fato de que a câmera registrava tanto as suas imagens como os sons, então acabei deixando-o de lado) e expliquei como usar. Todas as crianças, de três anos em diante, ouviram, com atenção, e manusearam a câmera com cuidado visível⁵⁸. Diante deste dado, podemos perceber que não se trata de incompreensão, desinteresse ou incapacidade da criança pequena de lidar com objetos que demandam cuidados no seu uso. Além disso, as novas tecnologias terminam demandando novas aprendizagens e manuseio de objetos e máquinas cada vez mais sofisticadas, o que as crianças acabam fazendo cada vez mais cedo. Queremos, aqui, referendar essa capacidade infantil.

Ao observar as relações entre as crianças e os adultos da comunidade, a situação aparenta ser próxima de uma disputa pelo espaço, e, ao contrário de outras situações vividas em famílias com crianças, nunca se pode afirmar que o adulto sai vencedor em todos os momentos. William Corsaro (2005, p.86-87) cita os estudos de uma psicóloga americana (Judy Dunn) que realiza pesquisas com crianças pequenas. Em uma delas, pesquisando aspectos do desenvolvimento emocional em crianças de zero a três anos, a autora registrou que, nas disputas com pais e irmãos, a criança apresentou exhibições emocionais de comportamentos cujo objetivo era ganhar controle sobre seus pais. Diante desses dados, a autora concluiu que a intenção da criança pequena não é, simplesmente, “fazer do jeito dela” (ou, como diríamos no Brasil, “teimar só por teimar”), mas trata-se de uma forma de fazer parte daquele grupo familiar, como uma reação para marcar o seu pertencimento àquela família.

Brinquedos espalhados por toda a casa ou então deixados, estrategicamente, em lugares específicos, como a cozinha ou uma bancada de estudos refletem o que Yi Fu Tuan

⁵⁸ Solicitei a elas que tomassem cuidado para não derrubar a câmera e que usassem apenas os botões que eu lhes havia mostrado, pois elas poderiam, sem querer, apagar as imagens. Elas seguiram todas as recomendações.

(1983) afirma a respeito da importância das interações com o espaço para a afirmação da identidade. Neste caso, não somente a interação, mas o controle desse espaço.

Em sua análise sobre as observações das brincadeiras das crianças em um *shopping center*, Sílvia Néli Barbosa (2003) conclui que a criança necessita obter controle sobre sua brincadeira. Aqui, estendemos esta necessidade de controle não só da brincadeira, mas também do espaço, deixando-o marcado com seus traços, objetos, rabiscos. Assim,

A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. Espaços que, de alguma forma, possam ser transformados por ela, que possam acolher suas manifestações. (BARBOSA, 2003, p. 8).

Conforme dito anteriormente, observamos como as crianças pequenas da comunidade do Alto da Boa Vista dispõem do espaço de duas maneiras principais: por meio do seu movimento, transitando pelos lugares, cômodos da casa, atraindo a atenção dos adultos, mexendo nas coisas (“malinando”, na linguagem regional); e espalhando seus brinquedos pelo espaço compartilhado com os adultos.

Havia trânsito das crianças, inclusive, durante as conversas dos adultos, rondando o cenário, parecendo não prestar atenção. Talvez pudéssemos tomar emprestada a nomenclatura psicanalítica sobre a atenção do terapeuta que, ao ouvir o paciente, não deve se prender em demasia ao que ele lhe diz, mantendo uma “atenção flutuante” que transita de um ponto a outro, dando-lhe uma visão mais ampliada daquilo que se desenrola à sua volta.

Talvez seja por meio de um recurso como esse que as crianças, quando querem, se passam por pessoas quase invisíveis. Este recurso foi visto em ação com Jéssica, Rodrigo, e Vitória. É possível que a frequência ou o modo como a criança ouve as conversas dos adultos de forma direta determine se elas perguntarão o que desejarem (como Rebeca e Jorge Filho) ou se apenas observarão, deixando os adultos falarem, distraídos em suas conversas, flutuando sua atenção em diversas direções do mundo adulto. Neste último caso, a criança usa o espaço como esconderijo, podendo se sentar no chão, manipulando um brinquedo (como Jéssica aparece fazendo na fotografia) ou andando, entrando e saindo dos lugares (como Rodrigo). Há uma característica do adulto que pode muito bem já ter sido percebida por muitas crianças (as escolarizadas, especialmente, aprendem isso muito rapidamente nas comunicações com os adultos): em geral, eles não associam o movimento da criança com a sua atenção. Para o

adulto (e isso talvez faça parte dos aprendizados “ocultos” da escola), a atenção é possível apenas diante da imobilidade do corpo.

Em todo o contexto de interação social vivido, a criança apreende elementos que formarão uma conjunção de significados que lhe permitirão interpretar a realidade social. A resistência faz parte do esforço infantil para compreender os limites do mundo adulto, assim como para marcar o que seria o seu papel e sua posição diante dos demais. Delgado e Muller (2005, p.8) afirmam que as manifestações de resistência das crianças podem ser consideradas a partir das dimensões culturais advindas de suas tentativas de dar sentido à realidade e, também, de resistir ao mundo adulto. A resistência infantil possui um caráter de identidade a ser marcada perante a regra adulta instituída.

Dahlberg, Pence e Moss (2003, p. 71) ressaltam que as crianças não são apenas um custo e uma carga social e familiar, mas que contribuem para o social, de forma que, “é necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e resistência das crianças a esse poder”. As alternativas de resistência das crianças se apóiam no seu conhecimento a respeito do adulto e, por que não dizer, de suas fraquezas e momentos de indecisão, principalmente quando se referem à própria criança. O que os adultos atribuem a “pirraça” e mau comportamento da criança, na verdade, faz parte de um intrincado jogo de poder, por vezes, muito bem manejado pelos pequenos com propósito de marcar sua identidade dentro da família, ou de fundamentar o seu conhecimento sobre o mundo adulto, especialmente as regras, pontos de tensão e fraturas. Na passagem em que Vânia reclama do comportamento de Jéssica para Jailton, a situação familiar se descortina no modo como a mãe se queixa e o pai a repreende por permitir tal situação.

Como assinala Leena Alanen (2001, p. 87), através da sua participação na vida social cotidiana, as crianças “ganham uma gama especial de experiências e de saber acerca das relações sociais dentro das quais elas vivem diariamente, nos lugares que são delas”. Assim, as crianças observam e avaliam o que se passa à sua volta, e, embora muitas vezes não expressem suas opiniões ou pensamentos, elas estão lá.

A seguir, relatamos um episódio ocorrido com Rodrigo que pode ilustrar essa discussão. Este relato fez parte de um conjunto de anotações avulsas realizadas na comunidade mesmo quando não havia planejamento para realizar observações; é como um registro de tudo o que se passava entre nós. As anotações eram feitas tão logo fosse encontrado um lugar para escrever, já que sempre levava material de escrita comigo.

Uma tarde, quando já não tinha mais autorização para visitá-los, ao sair da casa de Geovane, quando me preparava para descer as escadas, vi Rodrigo parado no quintal da casa de sua avó, olhando-me com atenção. Para começar, ele nunca havia mostrado atenção comigo daquela maneira. Mas, além de olhar, ele falou comigo. Perguntou-me: “Onde você está?” Eu respondi ainda mais surpresa pela iniciativa dele e pela forma como falava comigo. Nós nos cumprimentamos, e ele novamente me perguntou: “Onde você vai?”.

Lembrei-me de meu trabalho, há mais de dez anos, como terapeuta infantil. Não porque achasse que havia semelhança entre aquele trabalho e a pesquisa que estava desenvolvendo com as crianças da comunidade, mas por me deparar, mais uma vez, com o dom que as crianças (as pequenas tanto quanto as maiores) têm de surpreender a nós adultos. E ali estava Rodrigo, conversando comigo como um adolescente, por exemplo, faria, sem traços do “quase bebê” que eu havia encontrado, de chupeta e ar sonolento, na companhia de sua mãe, andando pela Rua J. Pedral.

Entendi que o que ele me dizia estava muito próximo de “por onde você anda?” e “por que não veio mais aqui?”. Rodrigo ainda me perguntou onde eu morava, e continuou ali, parado, olhando para mim enquanto eu me despedia e descia as escadas.

Além desse relato, destacamos um outro momento identificado nas práticas de Jéssica e Joyce, que se relaciona com a cultura familiar das meninas. Existe uma prática (observada em Vânia) de levar as filhas para passear em um bar nas tardes de sábado, presenciando o uso de bebida por parte de vizinhos (e talvez de seus próprios familiares). As meninas se referem às práticas dos adultos relacionadas com o uso do álcool em brincadeiras (imitando os adultos, dizendo-se bêbadas) e em conversas (comentando com os adultos o uso da bebida alcoólica). De acordo com o que observamos, o discurso das meninas extrapolava o simples comentário sobre o hábito de beber de seu avô e tio. Havia um conteúdo de ironia no modo como elas respondiam às provocações do tio (que afirmava que o avô delas estava bêbado), mostrando a ele, inclusive, que haviam observado o cheiro de bebida nele também. Além disso, Joyce responde, em tom de desafio, que não ia ver o avô, mas sim a sua tia (Fofa). Acreditamos que o fato de o tio iniciar a conversa, sorrindo para as meninas, sobre o assunto da bebida mostra que essa situação era comum nas interações familiares, nas quais as gêmeas tanto brincavam de ficar bêbadas, como diziam, abertamente, que preferiam a companhia de sua tia, e não do avô ou do próprio tio.

Estes relatos foram incluídos neste capítulo como ilustração daquilo que a criança pequena é capaz, apesar da possibilidade de se considerá-la alheia ao que se passa à sua volta. A concepção da criança como alguém que se interessa apenas por brincadeiras a reduz a uma condição de alheamento, o que pode ser percebido especialmente em relação à criança pequena. O que podemos dizer a respeito de cenas como essa é que não são freqüentes e, normalmente, não ocorrem na presença dos pais, quando elas podem fazer uso de um comportamento mais infantilizado.

Analisando as interações adulto-criança no jardim da infância em Portugal, Paula Cristina Martins (1997) apresenta resultados de algumas pesquisas realizadas neste tema. Segundo a autora, ainda que as interações no jardim da infância sejam predominantemente verbais, o conteúdo dos diálogos entre crianças e adultos fica restrito aos contextos imediatos das crianças, não havendo exploração das capacidades infantis de pensar sobre a lógica dos acontecimentos, podendo, inclusive, antecipá-los. Nestes casos, observou-se que os usos mais desafiantes da linguagem eram raros, ainda que não por limitações da criança, mas por uma situação de indisponibilidade do adulto.

Para a autora,

Parece que a criança em idade pré-escolar tende a adequar, de um modo sistemático, as suas respostas às intervenções do adulto, respeitando a estrutura do diálogo por ele seguida. Por exemplo, se este manifesta as suas opiniões e dá contributos pessoais ao conteúdo da conversa, a criança tende a elaborar mais as suas idéias e fazer mais perguntas. Quando o adulto se cinge a questioná-la, ela, por sua vez, limitar-se-á a responder-lhe de forma relativamente breve, criando-se, em consequência, um ciclo de pergunta-resposta. (MARTINS, 1997, P.173).

A partir dessa passagem com Rodrigo, ficou claro que ele compreendia aquilo que havia sido combinado com ele e sua família, e havia concordado, pois esperava um retorno que não tinha acontecido. A autorização para as visitas foi dada por escrito pela família e oralmente pela criança, mas a desistência foi, aparentemente, apenas dos adultos.

Algo parecido foi relatado por William Corsaro (2005, p.59), a partir de uma conversa rápida com uma menina de quatro anos em seu primeiro estudo etnográfico em uma pré-escola. A criança perguntou: “Bill, você se lembra dos bons velhos tempos?”⁵⁹. Corsaro relata que ficou surpreso com a pergunta e tentou esclarecer: “Você quer dizer quando eu era

⁵⁹ No original: “Bill, do you remember the good old days?”

criança?” E a menina respondeu: “Ah, os bons velhos tempos.” E saiu andando. Corsaro cogitou sobre diversas explicações para como essa pergunta teria surgido. A criança poderia tê-la ouvido na televisão, a partir dos pais. Mas surpreendeu o pesquisador o fato de a menina ter aparentado estar satisfeita com a resposta que ele lhe dera. Corsaro, então, concluiu que aquela reação da criança mostrava que qualquer resposta que ele lhe desse seria suficiente e significava que ele não deveria levar a pergunta tão a sério.

A criança pode ter repetido algo que tenha ouvido em algum lugar, como é corrente que os adultos pensem, ou talvez a pergunta tenha sido resultado de alguma reflexão ou lembrança que estivesse tendo e ela comentou com outra pessoa (no caso, o pesquisador). Certamente, outra pessoa poderia ter interpretado a passagem com a menina de outra forma, o que torna a comunicação humana ainda mais complexa.

No entanto, a discussão não é apenas a capacidade infantil de conversar com o adulto sobre assuntos diferentes da sua “pauta infantil”, mas o modo como ela o faz, diferentemente do adulto, que aprende que deve manter uma conversa com começo, meio e fim, de um jeito previsível, dentro de regras sociais e de linguagem. A criança pequena pode começar algum raciocínio e interrompê-lo por algum motivo, sem que isso signifique que ela está apenas repetindo o que ouviu em algum lugar. Isso seria negar seu raciocínio e capacidade de interpretação.

Rodrigo manteve comigo uma conversa completa: com começo, meio e fim, dentro dos “padrões adultos” de regras e pensamento. Isso não quer dizer que ele não pudesse parar de repente, virar-se e sair correndo para dentro de casa, olhar em outra direção, como as crianças, às vezes, fazem. Na verdade, elas podem agir segundo variados padrões, em várias direções. Para Walter Kohan (2003, p.253), a infância é “uma faculdade, uma potência, uma força. A infância é devir, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio, diferença não numérica. Aposta na singularidade do acontecimento”.

Ou, nas palavras de Jeanne Marie Gagnebin:

A incapacidade infantil de entender direito certas palavras ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis. (GAGNEBIN,1997 p.182).

E, antes de pensar que as crianças são seres sem razão, imprevisíveis e sem condições de se comunicar de forma apropriada, podemos pensar em como o adulto pode se dispor a ir ao seu encontro. Não será o adulto que perdeu parte dessas possibilidades de pensamento e comunicação? Talvez possamos, de fato, pensar no adulto como aquele que acaba perdendo elementos que a criança ainda tem: um certo olhar voltado para o mundo, um certo modo de explicar e compreender as coisas. Esta poderia ser uma forma de agregar os sentidos da infância e da vida adulta como partes de um contexto social mais rico.

Conclusão

As realidades infantis, assim como a rotina e a vida familiar das crianças importam, não só para fins de conhecimento voltado para a orientação de políticas públicas para a criança pequena, mas também para a construção de um campo de conhecimentos de natureza sociológica, que se ampare em fontes seguras e busque teorias que possam explicá-las considerando suas particularidades. Dessa forma, as rotinas e arranjos familiares descritos neste trabalho se prestaram a mostrar como vivem as crianças aí inseridas, a partir do pressuposto que considera a infância de cada criança como um objeto de pesquisa em si mesmo, isto é, sem outras categorias que o justifiquem como tal.

Isso significa que, embora tenhamos iniciado o presente trabalho de pesquisa a partir do interesse pelas crianças que estão fora da instituição de educação infantil, não acreditamos que essa situação seja capaz de defini-las. Ao contrário, esse e outros dados se prestaram a localizá-las, abordá-las, organizá-las, mas não a reduzi-las. Em outras palavras, ainda que as crianças pesquisadas sejam residentes de um determinado lugar, vivendo em um contexto específico, não acreditamos no fechamento dessas categorias como definição para elas. Procuramos, assim, manter o foco desse trabalho circunscrito às categorias *infância* e *criança*.

Vimos como o contexto das crianças pequenas no restante do país se assemelha ao de Vitória da Conquista no que se refere ao confronto entre a demanda por vagas e as políticas públicas municipais cuja prioridade ainda não é a Educação Infantil. Também constatamos que uma faixa grande de crianças pequenas – com idade inferior a um ano e oito meses – não é atendida nas creches e não pode, portanto, contar com o trabalho educacional. Parte dessa realidade pode ser explicada por fatores econômicos, já que o atendimento a bebês implica em custos mais elevados, incluindo a necessidade de investimento em infra-estrutura. Além disso, acreditamos que também a insistência de se querer enquadrar a educação infantil dentro do modelo escolar dificulta até mesmo as iniciativas isoladas de algumas creches em trabalharem com essa clientela.

A Creche União e Força foi uma das duas instituições pesquisadas que aviltaram a possibilidade de incluir os muito pequenos; entretanto, conforme constatamos, a tentativa de instalar um berçário esbarra em problemas de espaço – vide a necessidade de se estruturar um lugar de modo diferente de uma sala de aula – assim como no preparo das educadoras,

também presas ao modelo escolar de relações como única forma de se estabelecer um ambiente educacional.

O vínculo histórico e social entre as crianças e as mulheres também foi observado na questão das vagas, concedidas às crianças cujas mães trabalham fora, e no ambiente interno das crianças que, na sua maioria, ficam sob a tutela das mães, avós maternas ou paternas, ou ainda de irmãs mais velhas. Tais questões nos permitem concluir que, em Vitória da Conquista, os direitos das crianças pequenas ainda caminham em terreno inóspito, sendo ora substituídos pelos direitos das mulheres, ora simplesmente ignorados; por extensão, podemos afirmar que os conceitos de cidadania e direitos, sejam eles das crianças ou das mulheres, não são claros nas instituições de Educação Infantil e na comunidade estudada. De um lado, as famílias cobram das creches vagas para as crianças filhas de mães trabalhadoras; por outro, as creches não recebem orientação sobre que postura tomar diante desse problema. Mais uma vez, estamos diante de um quadro problemático comum aos municípios brasileiros, que poderia fazer valer o cumprimento do ECA, tanto na real ampliação do atendimento como no estabelecimento de critérios assentados nos direitos infantis, independente do tipo de organização familiar em questão.

Partindo desse universo concreto, percebemos que a visibilidade da criança pequena, ainda amparada no binômio mãe trabalhadora-creche, necessita alcançar um outro nível: o reconhecimento social das diversas possibilidades de se abordar o mundo da infância. Tal abordagem se torna possível por meio de um conhecimento sobre a criança que ultrapasse o interesse político e social restrito às áreas de saúde e educação formal. A discussão ora empreendida é importante para mostrar a situação da criança pequena no Brasil, como forma de perceber as diferenças nos contextos regionais ou em relação aos meios rurais e urbanos.

Ainda nesta pesquisa, procuramos descrever, da forma mais fiel possível, os momentos observados no espaço das crianças estudadas. Conforme discutimos no capítulo de análise, as crianças pesquisadas pertenciam a um determinado lugar, o que contribuiu para a constituição de uma determinada subjetividade, subjetividade esta que abriu possibilidades de existência de um certo tipo de infância, cujo conjunto de experiências é único. Assim, podemos dizer que cada criança vive uma infância composta por muitos fatores, desde aqueles ligados ao espaço até aqueles de ordem histórica e familiar. Alguns desses fatores são compartilhados, como o espaço, a história da comunidade e a cultura, as relações com a Creche União e Força, a origem rural, as formas de lidar com a autonomia/dependência das

crianças pequenas no espaço externo das residências. Outros fatores compõem um campo diferenciado, no qual cada família constitui um micro sistema social com características próprias.

No campo das condições de vida das crianças oferecidas pelo ambiente familiar, constatamos como característica relevante a restrição dos espaços. Apesar de a situação já ser, de certa forma, esperada, ela se torna relevante na medida em que podemos perceber algum detalhamento dessa reclusão da criança pequena. Ao contrário do que supomos inicialmente, a criança não conta com muitas opções em termos de espaço e objetos, sejam eles pertencentes ou exteriores ao seu meio doméstico. A idéia de que as crianças de origem rural poderiam se utilizar de meios, espaços e objetos ligados à história de seus pais e avós não se confirmou na comunidade estudada. Terra, barro, paus, água, dentre outros materiais, além de não terem sido observados, foram representados no discurso e na atitude dos adultos como não adequados ao uso infantil, mesmo para as crianças com idade acima de três anos.

É possível que a contenção da criança em casa esteja em consonância com um ideal de vida urbana, no qual os objetos de uso infantil devem ser industrializados, diferentes daqueles disponíveis no ambiente natural rural. De fato, a valorização dada pelas famílias às possibilidades existentes no meio urbano talvez explique algumas das suas atitudes em relação às suas crianças, por exemplo: ainda que as casas tivessem área externa, esta era usada como trânsito, não como parada e local para brincar. O fato de não terem sido encontrados objetos de uso das crianças nesses espaços também nos pareceu significativo. Os quintais eram, em sua maioria, espaços vazios, ou então locais de serviço da casa, como lavanderia, depósito de objetos e criação de animais. O uso desses espaços pelas crianças era feito por meio do movimento, ou seja, apenas como passagem de um a outro lado. No entanto, não seria possível supor que elas sabiam que, dessa forma, sua permanência na parte externa de suas casas seria tolerada pelos adultos, ao menos por algum tempo? A demora da criança em atender ao chamado do adulto, sua forma de parecer desatenta, sua dificuldade em se levantar e tomar a direção solicitada, tudo isso pode representar as inúmeras estratégias infantis para garantir o uso daquilo que é proibido ou pouco tolerado. Episódios como esses foram observados como parte das relações da criança com o adulto e com o espaço.

Diante do que foi constatado, não queremos afirmar que os espaços domésticos oferecidos às crianças são melhores ou piores do que aqueles que elas teriam nas creches e pré-escolas. Queremos partir do princípio de que uma boa gama de alternativas familiares

também significa melhores condições de vida para a criança, pois o que está em discussão não é a infância perfeita, nem a infância feliz (quando idealizada em um tipo de infância que nega as experiências não-felizes), mas a infância que ofereça opções, mobilidade em termos de experiências e de alternativas para os problemas que se apresentam a qualquer um, seja criança ou adulto.

Vimos algumas das diversas possibilidades de organização e mobilização da criança no espaço, que fazem parte do complexo processo de subjetivação infantil. Nesse aspecto, consideramos a situação como uma via de mão dupla na qual o espaço, como parte da cultura, modifica e é modificado, forma e é formado. Tal discussão, vale lembrar, encontra apoio nas concepções da sociologia da infância, as quais destacam os recursos sofisticados das crianças para a interpretação e manipulação da sua realidade.

Podemos, a princípio, atribuir aos adultos um controle total do espaço, em razão dos tipos de ação que eles costumam implementar – construindo, arrumando, limpando, devolvendo os objetos utilizados ao seu lugar. Entretanto, olhando um pouco mais de perto, percebemos, por meio da dinâmica familiar, a interferência da ação da criança que, a partir de recursos próprios, estabelece o seu controle nos nichos deixados pelo adulto. Podemos, então, perceber o controle do adulto sobre os espaços como direto, incisivo, vertical; o da criança parece ser indireto, transversal, passando pelo espaço adulto, até deixá-lo imbricado de características infantis. Esses sinais podem ser vistos como a “bagunça” deixada pelas crianças (brinquedos espalhados, pedaços de papel, sucatas e outros objetos) e passam constantemente pela arrumação dos ambientes domésticos. Como se vê, a produção científica sobre as relações entre adultos e crianças em torno do espaço pode se estender para além do ambiente escolar, na medida em que os pesquisadores se interessarem por desenvolver estudos sobre a casa e outros lugares onde a criança pequena vive.

A discussão sobre a infância sempre se apoiou em bases que, além de privilegiar o pensamento adulto como fim para o pensamento infantil, considera que somente por meio da regressão da maioria das características infantis é possível constituir e organizar o raciocínio formal no ser humano. Podemos considerar esta como uma das preocupações da escola quando organiza o conhecimento para a criança suprimindo capacidades que elas têm de propor outras abordagens.

Acreditamos, com base nos dados levantados nesta pesquisa, que a educação das crianças pequenas deve continuar sendo opcional, ou seja, é papel das famílias decidir pelo

seu trânsito ou permanência em alguns locais, reafirmando a necessidade de se garantir para elas um mundo de relações apoiado em bases mais livres da rotina fixa das instituições formais de educação. Instituições criadas pelos adultos para as crianças são carregadas de cultura e atendem tanto a apelos econômicos e políticos imbricados em nossa sociedade, como a ideais de infância baseados, muitas vezes, nas infâncias vividas pelos próprios adultos. Isso tudo termina por determinar um contexto complexo, no qual as famílias podem optar por criar um lugar com características diferenciadas, segundo aquilo que se considera como uma infância em condições ideais.

As metodologias das creches geralmente insistem na aplicação de conceitos rígidos que, muitas vezes, não se explicam quando olhados mais de perto. A Educação Infantil enfrenta o desafio de abrir os horizontes da experiência infantil por meio das práticas pedagógicas, ao invés de fechá-los. A experiência da criança, a despeito do que se possa propor nos projetos e documentos oficiais (como o RECNEI), é conduzida para um limite estreito, no qual a relação trabalho-prazer é quebrada e a disciplina se torna mais importante do que as aprendizagens e a alegria das novas experiências. Esse quadro tem mudado com a ajuda de uma discussão mais apurada do próprio estatuto social da criança, na medida em que ressalta os direitos infantis a um mundo menos violento, a um tempo mais fluido, a uma sociedade que aceite diferenças como ingredientes na construção de uma humanidade mais rica e diversa. A despeito de todos os esforços empreendidos pelos estudiosos da infância, essa constatação não é nova nos meios acadêmicos, sendo, inclusive, levantada na maior parte dos trabalhos publicados na ANPEd recentemente, conforme apresentamos na introdução deste trabalho. A partir do que constatamos no presente estudo, reiteramos a discussão, considerando a ampliação dos estudos sobre a criança em contextos diferentes das instituições educacionais como relevantes para a promoção deste tipo de mudança social.

Atualmente, ainda predomina uma concepção uniformizadora de infância, que nega a diversidade das experiências infantis, assim como a complexidade cultural dos grupos humanos por meio de tentativas insistentes de tornar as pessoas iguais, não em direitos, mas em atitudes, crenças e comportamentos.

O objeto infância, ainda que tenha se estabelecido em bases estreitas ao longo dos últimos quatro séculos, se insere em novos campos a partir de novas perspectivas. Esta pesquisa se propôs a referendar os principais postulados da sociologia da infância como uma abordagem indicada para a investigação sobre a criança. Nosso objetivo de pesquisar a

criança pequena que não frequenta a Educação Infantil ganhou contornos que apontaram para uma intrincada teia de relações com o espaço – composto por fatores sociais e familiares – no qual a criança se insere.

Reconhecemos o esforço dos autores da sociologia da infância para constituir um eixo teórico que, baseado nos pressupostos da infância como objeto social e das crianças como sujeitos de direitos, possa orientar as análises das pesquisas futuras. Por enquanto, o caminho tem sido de reconhecimento da necessidade de alterar a situação social e científica das crianças e suas infâncias, e de constituir uma teoria que expresse essa proposta. A dificuldade de tão árdua empreitada pode estar assentada no próprio estatuto epistemológico da ciência, que tem mostrado severa dificuldade em lidar com contextos diferentes e objetos complexos. Admitir várias infâncias pode ser um problema para os moldes científicos, mas é, ao mesmo tempo, um desafio rico, na medida em que novos caminhos podem, a partir daí, ser apontados.

Acreditamos que a visualização do que se passa na realidade infantil pode nos ajudar a compor um trajeto empírico que aponte para uma futura construção teórica sobre as crianças. Cada passo nesse sentido nos parece relevante, pois, se o conhecimento científico é uma reunião de descobertas e diálogos, somente o esforço conjunto pode ampliar os espaços e possibilitar novos saberes sobre a infância e as crianças.

Para finalizar, encaminhamos, como desdobramento deste estudo, algumas sugestões de pesquisas que possam contribuir para efetivamente mostrar um pouco mais sobre a vida da criança pequena. O caminho da pesquisa tem a peculiaridade de, ao focalizar um tema de estudo e aprofundamento, levantar outros questionamentos que possam dar início a outros estudos. Em qualquer opção de pesquisa, ressaltamos a relevância de o pesquisador não se prender ao uso de metodologias tradicionais, mas de tentar novas abordagens que possam ajudar a delinear as realidades infantis. Nesse sentido, sugerimos:

- Um estudo sobre tempo e espaço das crianças pequenas;
- A autonomia das crianças, observando o que elas fazem em seu tempo livre;
- Os conflitos e áreas de disputa entre a criança e o adulto;
- O processo de socialização, enfocando a interação entre a criança pequena e as crianças mais velhas, e/ou a interação da criança com as pessoas que elas não conhecem;

- O que fazem e como vivem as crianças de zona rural, especialmente aquelas que ainda não foram escolarizadas;
- O que fazem e como vivem crianças urbanas em diferentes contextos sociais e realidades econômicas (assim como as que vivem em casas ou apartamentos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANEN, Leena. Estudos Feministas/ estudos da infância: paralelo, ligações e perspectivas. In: Castro, Lucia Rabello de (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. 1ª edição. Rio de Janeiro: NAU Editora FAPERJ. 2001.
- ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, vol.26, nº 91. Maio/Ago pp. 419-442, 2005.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª Ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC S.A. 1981.
- BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Corre, Vai Mais Uma Vez! Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo na brincadeira de crianças em um shopping. In: *25ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, setembro de 2003. CD ROM Comemorativo 25 Anos de ANPEd.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez. 2003, nº 24.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.
- BECCHI, Egle e BORANDO, Anna. O cotidiano doméstico de crianças pequenas: distribuição do tempo, pessoas, comunicações, ações. In: BONDIOLI, Anna (org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez. 2004. pp; 149-171.
- BONDIOLLI, Anna. (org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez. 2004.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: Freitas, Marcos Cezar & Kuhlmann Jr., Moysés (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez. 2002. pp 11-60.
- BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. *Políticas públicas em Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Metodologia do Ensino. 2004.

- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 de julho de 1990.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 2ª Edição. Revisão téc. e adaptação Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez. 1997.
- BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. Trad. Nilo Oldaia. São Paulo: UNESP. 1997.
- CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 106, março 1999.
- CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. Trad. Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3ª edição. Florianópolis: Editora da UFSC. 2007.
- CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*. vol.26, nº 91. Campinas-SP, 2005. pp. 443-464.
- CORSARO, William. *The Sociology of Childhood*. 2nd ed. (*Sociology of a new century*). California: Pine Forge Press. USA. 2005.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Infância e diversidade: as culturas infantis. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. CD Rom Comemorativo 25 anos da ANPEd.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. 27ª Reunião Anual, ANPEd. Caxambu, 2004. Maio/Ago 2005. pp. 443-464.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED. 2003.
- DELEUZE, Giles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34. 2004.
- DELGADO, Ana Cristina Coll, MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005.

- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.
- DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. pp.84-106.
- FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância). Entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa em agosto de 2002. *Jornal A Pagina*. Site www.apagina.pt. (Acessado em 20 de fevereiro de 2006).
- FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da ordem social instituinte das crianças no Jardim da Infância. In: Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa. 2004. pp.55-104.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 18ª Ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1998.
- FULLGRAF, Jodete Bayer. Direitos das Crianças à Educação Infantil: inclusão ou exclusão? In: *24ª Reunião Annual da ANPEd*. Caxambu, 2001. CD Rom Comemorativo 25 anos da ANPEd.
- FULLGRAF, Jodete Bayer. Direitos das Crianças à Educação Infantil: um direito de papel. In: *25ª Reunião Annual da ANPEd*. Caxambu, 2002. CD Rom Comemorativo 25 anos da ANPEd.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago. 1997.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos S.A. 1989.
- GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Trad. Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Fundação editora da UNESP. 1998.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: Faria, Ana Lucia Goulart de; Demartini, Zeila de Brito; Prado, Patrícia Dias.

Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados. 2002. pp. 69-92.

GUIMARÃES, Daniela, e LEITE, Maria Isabel. *A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos.* ANPEd, 22ª Reunião Annual, GT 7, Caxambu, 1999.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos.* 2ª Edição. São Paulo: Contexto. 2006.

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

JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT, Allan. O corpo e a infância. In: Kohan, Walter Omar e Kennedy, David.(orgs.). *Filosofia e infância - possibilidades de um encontro.* VI.III. Petrópolis: Vozes. 1999. pp. 207-238.

JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade.* Campinas-SP, vol.26, nº 91. Maio/Ago 2005. pp. 379-390.

KAPPEL, Maria Dolores, CARVALHO, Maria Cristina, KRAMER, Sônia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: Autores Associados. Jan.- abril 2001, nº 16.

KASTRUP, Virginia. O devir-criança e a cognição contemporânea. In: *Psicologia: reflexão e crítica.* V. 13, nº 3. Porto Alegre, 2000. pp. 373-382.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Cortez. N.116, jul. 2002. pp. 41-59.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos.* São Paulo: Cortez. 2003.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia.* Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

KOMINSKY, Ethel V. *Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões metodológicas.* Sociedade Brasileira de Sociologia, XII Congresso Brasileiro de Sociologia. GT 22 (Sociologia da Infância e Juventude), Belo Horizonte- MG, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés, FERNANDES, Rogério. *Sobre a história da infância.* In: Faria Filho, Luciano Mendes. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil).* Belo Horizonte: Autêntica. 2004. pp. 15-33.

- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática. 2004.
- LOPES, Jader Janer Moreira, VASCONCELOS, Tânia. Geografias da infância: territorialidades infantis. In: *Currículos sem Fronteiras*, v.6, n. 1, jan/jun 2006. pp. 103-127.
- MAIA, Doralice Sátyro. Hábitos rurais em vidas urbanas. In: Damiani, Amélia Luísa; Carlos, Ana Fani Alessandri; Seabra, Odette Carvalho de Lima.(orgs.) *O espaço no fim do século: a nova raridade*. São Paulo: Contexto. 1999.
- MARTINS, Paula Cristina. Planificação da atividade e tomada de consciência na criança. In: Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel Jacinto. (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança. 1997. pp. 149-216.
- MARTINS FILHO, Altino José. 2004. A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche. *27ª Reunião Anual da ANPED*. GT 7. Caxambu, 2004.
- MELLO, Sylvia Leser de. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: Carvalho, Maria do Carmo Brant de (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez. 2003. pp. 50-72.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. nº 112, mar. 2001. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo, 2001. pp.33-60.
- MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, vol.26, nº 91. Maio/Ago 2005. pp. 485-508.
- MONTEIRO, Carlos Augusto. Pobreza, desnutrição e fome no Brasil: implicações para políticas públicas. In: Velloso e Albuquerque (org.). *A Nova Geografia da Fome e da Pobreza*. Rio de Janeiro: José Olympio. 2004. pp. 79-96.
- MOTA, Maria Renata Alonso, ALBUQUERQUE, Simone Santos de. *Demanda por Educação Infantil no Município do Rio Grande-RS*. 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 22 a 26 de setembro de 2002.
- MÜLLER, Fernanda. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. 26ª Reunião Anual da ANPED. GT7. Caxambu, 2003.
- MÜLLER, Fernanda. Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa. 27ª Reunião Anual da ANPED. GT 7. Caxambu. 2004.

- NUNES, Deise Gonçalves. *Sistemas municipais de ensino e educação infantil*. ANPEd, 25ª Reunião Anual. Caxambu. 2002.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. *Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre a sua infância no interior da creche*. 24ª Reunião Anual, ANPEd. Caxambu, 2001.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. pp. 347-375.
- PENN, Helen. *Primeira infância: a visão do Banco Mundial*. Cadernos de Pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados. Nº 115. 7-24, março/2002.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira e NETO, Carlos. A infância e as práticas lúdicas: estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto. (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança. 1997. pp. 219- 265.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto. (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança. 1997. pp. 31-74.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Cadernos de Estudos Educação e Sociedade*. Trad. Alain François. vol. 25, nº 86. Abril 2004. Campinas: CEDES. pp.1-21.
- PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults? In: *Childhood*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications. vol. 9 (3), 2002. pp. 321-341.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: Faria, Ana Lucia, Demartini, Zeila, Prado, Patrícia. (orgs.). *Por uma Cultura da Infância*. Campinas: Autores Associados. 2002. pp. 19-47.
- QUINTEIRO, Jucirema. *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. GT 14, 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, outubro. 2003.
- REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* 4ª edição. Porto Alegre: Mediação. 2003.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação- Núcleo de Publicações, 1999.

- ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: Zago, Nadir, Carvalho, Marília Pinto de, Vilela, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P. Educação Infantil e raça. In: *18ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 1995. CD Rom Comemorativo 25 anos da ANPEd.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Campinas/SP, *Revista Anped*, nº 16, jan/fev/mar/abr, 2001.
- SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. pp.210-230.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec.1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto, PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto. (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança. 1997. pp. 7-30.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: Sarmento, Manuel, e Cerisara, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA. 2004. pp. 9-34.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade*. Nº 91, volume 26, mai/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Site: <http://old.iec.uminho.pt/promato/textos>. Acesso em 03 de maio de 2006.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, março. 2001. pp. 7-31.
- SOUZA, Yvone Costa de. Deixei meu coração debaixo da carteira: um início de conversa com os educadores infantis sobre o preconceito e as questões raciais. In: *22ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 1999. CD Rom Comemorativo 25 anos da ANPEd.
- TAMAROFF, Elisabeth Auclair. Contribution à la réflexion sur la culture des enfants. In: *Actas do Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância*. Janeiro de

2000. II Volume. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga. Portugal. pp. 178-182.

TOMÁS, Catarina Almeida. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço: reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. In: *Currículo Sem Fronteiras*. V. 6, n. 1, pp. 41-55. Jan-jul. 2006.

TOURAINÉ, Alan. *O mundo das mulheres*. Tradução Francisco Morás. Petrópolis: Vozes. 2007.

TUAN, Yi Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel. 1983.

UNESCO, FUNDAÇÃO BANKBOSTON. *Desenhos Familiares: pesquisa sobre famílias de crianças e adolescentes em situação de rua*. (coordenação geral: Maria Filomena Gregori). São Paulo: Alegro. 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica. 2004. pp 35-82.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: Canen, Ana, Moreira, Antonio Flavio Barbosa.(orgs.) *Ênfases e omissões no Currículo*. Campinas: Papirus. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de.(org.). *História social da infância no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. 1997. pp.289-310.