

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Míghian Danae Ferreira Nunes

**MANDINGAS DA INFÂNCIA: as culturas das crianças pequenas na escola
municipal *Malê Debalê*, em Salvador (BA)**

São Paulo

Julho - 2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Míghian Danae Ferreira Nunes

**MANDINGAS DA INFÂNCIA: as culturas das crianças pequenas na escola
municipal *Malê Debalê*, em Salvador (BA)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Versão corrigida

São Paulo

Julho – 2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.98
N972m Nunes, Míghian Danae Ferreira
Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal *Malê Debalê*, em Salvador (BA) / Míghian Danae Ferreira Nunes; orientação Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo: s.n., 2017. 431 p. ils.; anexos; apêndice
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Infância (Sociologia) 2. Grupos Étnicos 3. Educação Infantil 4. Etnografia I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient.
-

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Míghian Danae Ferreira Nunes

**MANDINGAS DA INFÂNCIA: as culturas das crianças pequenas na escola
municipal *Malê Debalê*, em Salvador (BA)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Maria Letícia Barros Pedroso
Nascimento

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Juvenal da Cruz
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Lucimar Rosa Dias
Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Dr^a. Flavia Ferreira Pires
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Ione da Silva Jovino
Universidade Estadual de Ponta Grossa

São Paulo

Julho – 2017

*Novamente, a todas as crianças que são e àquelas que
virão, negras ou não.*

Menina negra

Me dizem invisível
Mas minha cor é negra
Me dizem pequenina
Mas as formigas no quintal de minha vó não acham a mesma coisa
Me chamam “venha cá, menino” porque meu cabelo é curto
Mas eu nunca achei que só menino pode sentir o vento bater na nuca
Me dizem ausente
Mas eu sempre respondo presente na chamada da escola
E eu sou a primeira da turma

Me chamo, Ana, menina negra.

(Míghian Danae Ferreira Nunes, 2014)

Agradecimentos

Às crianças do grupo IV da escola municipal *Malê Debalê*. Por elas e com elas, porque sem elas, não seria. Pela presença e força delas eu estendo este agradecimento a todas as crianças do bairro de Itapuã, que me deram força também. Com suas invenções para fazer o mundo à volta delas dar certo, elas me convocam a sorrir de novo, mesmo quando o mundo em que eu acredito está se despedaçando.

À mainha, Graça, que todos os dias cumpre o desafio de ser minha mãe. Pela gramática de português com mais de 700 páginas que me deu aos seis anos, pelos diários que comprou para mim, pela existência, pela continuidade, pelo amor.

À Grace, minha irmã, pela ajuda (e, em alguma medida, pelas dúvidas sobre a vida).

À minha orientadora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, por sua generosidade, paciência, por falar sempre sobre sua felicidade em ser minha orientadora – essas palavras sempre me animaram muito!

À Maria Manuela Martinho Ferreira que, com paciência, aceitou orientar-me e cuidou de ouvir minhas dúvidas mais simples e transformá-las em texto. Minha admiração e carinho vão além, além-mar. No meio do caminho tinha uma Toni Morrison, tinha um *Love* no meio do caminho...

Aos diretores do bloco afro *Malê Debalê*, que foram meu primeiro contato com a escola. À toda equipe da escola municipal do *Malê* e à Secretaria de Educação do Município de Salvador.

À CAPES, pela concessão da bolsa entre abril de 2015 e agosto de 2017. É importante frisar que, por conta do sucateamento da educação brasileira no último ano do doutorado, não pude concorrer a uma bolsa sanduíche por essa mesma agência, visto que os editais foram suspensos.

À Joilson Rodrigues de Souza, analista do IBGE em Salvador que muito me ajudou na tabulação dos dados apresentados no capítulo I desta tese.

À Jaqueline Lima e Milton Santos, dois amigos antropólogos que liam meus e-mails com mil perguntas sobre antropologia e etnografia e respondiam tudo. Obrigada!

À Diones Soares pela revisão das traduções em inglês, e a Yves Souche, que traduziu meu resumo para o francês; à Roxane Elza, que traduziu o resumo para o inglês; à Simone Pereira, que traduziu o resumo para o espanhol! Ah, Andres Licastro, que revisou o resumo em espanhol!

Aos/às funcionários/os da secretaria de pós-graduação da FE/USP que sempre, de maneira prestativa, responderam todos os meus (chatos e repetitivos) e-mails. Ao pessoal da biblioteca da FE/USP, aos/às funcionários do restaurante central da Universidade de São Paulo e aos funcionários do Conjunto Residencial Universitário da Universidade de São Paulo nos anos em que morei lá por fazer meus dias em São Paulo melhores sem nenhuma pretensão disso - por isso meu carinho e gratidão por essas pessoas é imenso. Estendo estes agradecimentos a todos os outros funcionários de inúmeras universidades e estabelecimentos educacionais que visitei durante estes quatro anos de doutorado (FACED-UFBA), com monitores enormes, ótimos para encontrar erros no final da escrita de uma tese; à Biblioteca Central da UNEB, à Biblioteca da FFCH-UFBA, à Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT (FPCEUP); às funcionárias da secretaria internacional da FPCEUP.

Às amigas e aos amigos que encontrei na rua e, mesmo sem saber, toparam brincar comigo de brincadeiras com nomes diferentes (Brincadeira de Revisar, Escutar e Criticar). Em ordem alfabética (porque nenhum/a tem posição mais importante): Caio, Donald, Elidio, Erenay, Everaldo, Hugo, Meggy, Noêmia (minha segunda mãe), Isadora, Ingrid, Lajara, Nara, Nida, Sandra, Taís e Thaís!

Sem medo nem vergonha compartilhei esta tese com pessoas que a fizeram melhor. Agradeço pelas leituras e apontamentos críticos de Cinthia Toledo, Caio Ramos, Ingrid Anelise, José Roberto Barbosa e Thais Silva.

Agradecer e abraçar. Dois gestos especialmente belos. Um deles eu fiz aqui. Para o outro eu reservei a vida inteira.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. *Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê*, em Salvador (BA). São Paulo, 2017. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 432 p. ils.; anexos; apêndice.

Resumo

Esta tese é um dos frutos de uma etnografia realizada em 2015 com crianças de uma turma de educação infantil (04-05 anos) na escola municipal *Malê Debalê*, em Itapuã, Salvador (BA), escola sediada dentro do bloco afro de mesmo nome. Devido às possibilidades – e também limitações – que uma etnografia oferece, a pesquisa alternou momentos em que pude falar “sobre” e “com” as crianças, através do estudo das relações de catorze crianças entre si, com crianças maiores e também com os/as adultos/as. A partir da sociologia da infância, mas também com os estudos sociais da infância, os estudos sobre relações raciais e antirracismo, a interseccionalidade e os estudos decoloniais, busquei aproximar-me do ponto de vista das crianças para abordar os temas que por elas me foram apresentados, a saber: a relação adulto-criança e o corpo. Apresento também temas que julguei importantes serem assinalados a partir da minha perspectiva adulta, como sexo-gênero e raça. De modo secundário, as ações das/os adultos/as presentes no campo também foram observadas. O termo *mandinga*, identificado como um dos elementos da capoeira, possui uma relação com o contexto e com o grupo social estudado, além de traduzir os aspectos observados no campo, a partir da forma como as crianças lidavam com as pessoas e os objetos à sua volta. Denominei de *mandinga* a ação social que essas crianças negras realizaram para negociar suas existências em um mundo adulto que, apesar de reconhecer suas presenças, insiste em não reconhecer a importância das suas culturas e dos saberes que elas possuem para viver no mundo enquanto seres que, tal como os/as adultos/os, estão sendo e tornando-se. A pesquisa demonstrou que, muito embora estejam em um espaço em que as culturas negras são vivenciadas pelas crianças, tanto os meninos quanto as meninas negras ainda são submetidos/as a normas de raça e sexo-gênero, acrescidas pelas imposições da idade, demonstrando o caráter fundamental do debate interseccional para alcançarmos as crianças negras. A partir das relações de interdependência entre as estruturas sociais e as agências das crianças, vislumbra-se um corpo de criança que é individual e coletivo, porque expressa-se por, com e a partir das demais pessoas presentes em suas vidas. Esse corpo é bio-socio-cultural em toda a sua existência e foi, paulatinamente, sendo percebido pelas crianças como possuidor de um sexo-gênero e de uma raça a partir das relações que travaram entre elas, com outras crianças maiores e também com os/as adultos/as. Nas interações, uma cobrança com relação às meninas negras para que demonstrassem maior controle sobre suas

emoções foi percebida, já para os meninos negros havia o reforço da masculinidade, que se fazia presente quando eles eram vistos como maus e perigosos. Apesar disso, houve crianças que fizeram frente a esses modelos femininos e masculinos impostos também às crianças negras, havendo uma solidariedade intergêneros, possível de ser notada entre elas durante o trabalho de campo, evidenciando-se com alguma intensidade nos momentos em que brincaram juntas de casinha, com os meninos negros desempenhando funções consideradas “femininas”. Estas análises fizeram-me perceber que, para além do brincar, a amizade foi um dos princípios das crianças partícipes da pesquisa. A amizade, em consonância com o ponto de vista das mulheres negras presentes no campo, demonstrou as possibilidades de aproximação entre as perspectivas das crianças e as dos/as adultos/as negros/as. No que tange aos corpos das crianças, estes movem-se através de gingas de corpo e gingas de palavra, organizadas individual e coletivamente para burlar os espaços-tempos definidos pela escola e as ordens institucionais adultas ocidentais. Entre mandingas e gingas, as crianças “brincam” não apenas com brinquedos, pessoas e coisas, mas também com a própria vida, recuando e atacando, tal qual num jogo de capoeira e, ao mesmo tempo, se acomodam, resistem e transformam. Nestes movimentos, recuperam suas existências no instante-agora em que estão crianças.

Palavras-chave: crianças negras; sociologia da infância; raça; educação infantil; etnografia.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Mandingas of childhood: young children's culture in a municipal school of *Malê Debalê* in a Salvador (BA). São Paulo, 2017. Thesis (Doctorate). Faculty of Education, University of São Paulo - FEUSP, 431 p. ils; annexes; apêndix.

Abstract

This thesis is one of the results of an ethnographic study carried out in 2015, with a class of young children (04 - 05 years old) in the municipal school *Malê Debalê*, in Itapuã, Salvador, Bahia (BA). This school is located in the African block (of a carnival group) with the same name. Due to the possibilities – as well as the limitations - that the ethnography offers, the research alternated moments during which I could talk « about » and « to » children, through the study of relationships of fourteen children among themselves, with older children as well as with adults. From children sociology, but also with social studies of childhood, studies about racial and anti-racism tensions, the intersectionality and the decolonial studies, I tried to get closer, to the children's point of view, to approach the subjects which they were introducing to me, such as: the relationship adult-child and the body. I also present subjects I judged important to be considered from my adult perspective: sex-gender and race. Secondly, the actions of the adults present on the field were also observed. The term *mandinga*, identified as one of the elements of *capoeira*, is related to the context and to the social group studied, besides it translates the aspects observed in the field, from the way children dealt with people and objects around them. I called *mandinga* the social action these black children played to negotiate their existence in an adult world which, on top of recognizing their presence, insists on not recognizing the importance of their cultures and knowledge which they own to live in the world as human beings and, as the adults, they “are being” and, at the same moment, they “are becoming”. This research demonstrated that, even though they are in a space in which black culture is experienced by children, the black boys as well as the black girls are still subjected to the racial and sex-gender norms, increased by the impositions due to the age. The situation demonstrates the importance of the intersectional debate to reach the black children. From the relation of interdependence between the social structures and the children's agencies, it is glimpse at the child's body, which is individual and collective, as it expresses itself for, with and from other people present in their lives. This body is bio-socio-cultural in all its existence and it has been, gradually, perceived by children as a possessor of a sex-gender and of a race. It occurs due to the relationships among themselves and with older children, as well as with adults. In the interactions, it was noticed a concern related to black girls, it is expected from

them to demonstrate a major control over their emotions. On the other hand, there was reinforcement to the black boys of masculinity, which was present when they were seen as bad and dangerous. Although, there were children who faced these male and female models, imposed also to black children, it was noticed, during fieldwork, the children were creating an intergenerational solidarity. There was some intensity of this solidarity when they were playing together “house”, with black boys performing social roles considered “feminine”. These analyzes made me perceive that, beyond playing, the friendship was one of the principles for the children present in this study. The friendship, from the point of view of the black women present in the field, has demonstrated the possibilities of an approach between the perspectives of the children and of the adults from the black community. In reference to the bodies of the children, they move through the body and the word *ginga*, organized individually and collectively to cheat the space-time defined by the school and by the occidental adult institutional order. Between *mandingas* and *gingas*, the children « play » not only with toys, people and things, but also with life itself, retreating and attacking, like a game of capoeira, and, at the same time, the kids settle, resist and transform. In these movements, they get back their existence to the present moment in which they are being children.

Keywords: black children; sociology of childhood; race; early childhood education; ethnography.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. *Mandingas de la infancia: la cultura de los niños pequeños en una escuela municipal de Malê Debalê*, en Salvador, Bahia. São Paulo, 2017. Tesis (Doctorado). Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo - FEUSP, 431 p. ils; anexos; apêndice.

Resumen

Esta tesis es uno de los frutos de una etnografía realizada en 2015 con niños y niñas de una clase de educación infantil (04-05 años) en la escuela municipal *Malê Debalê*, en Itapuã, Salvador, Bahia (BA), la escuela está ubicada dentro del bloque afro del mismo nombre. Debido a las posibilidades -y también limitaciones- que una etnografía ofrece, la investigación alternó momentos en que pude hablar "sobre" y "con" los/as niños/as, a través del estudio de las relaciones de catorce niños/as entre ellos/as, con niños/as mayores y también con los/las adultos/as. A partir de la sociología de la infancia, pero también con los estudios sociales de la infancia, los estudios sobre las relaciones raciales y antirracismo, la interseccionalidad y los estudios decolonios, busqué acercarme desde el punto de vista de los/as niños/as para abordar los temas que por ellos/as me fueron presentados, a saber: la relación adulto-niño y el cuerpo. Presento también temas que he juzgado importantes de ser señalados, desde mi perspectiva adulta, como sexo-género y raza. De modo secundario, las acciones de los/las adultos/as presentes en el campo también fueron observadas. El término *mandinga*, identificado como uno de los elementos de la *capoeira*, posee una relación con el contexto y con el grupo social estudiado, además de traducir los aspectos observados en el campo, a partir de la forma en que los niños se ocupan de las personas y de los objetos en su entorno. La nombré *mandinga* la acción social que estos/as niños/as negros/as desempeñaron para negociar sus existencias en un mundo adulto que, a pesar de reconocer sus presencias, insiste en no reconocer la importancia de sus culturas y de los saberes que ellos y ellas poseen para vivir en el mundo como seres que, tal como los/las adultos/as, se están y se están convirtiendo. La investigación demostró que, aunque están en un espacio en el que las culturas negras son vivenciadas en la niñez, tanto los niños como las niñas negras todavía son sometidos a normas de raza y sexo-género, además de las imposiciones de la edad, demostrando la importancia del debate interseccional para alcanzar a los niños negros y niñas negras. A partir de las relaciones de interdependencia entre las estructuras sociales y las agencias de la niñez, se vislumbra un cuerpo infantil que es individual y colectivo, porque se expresa por, con y desde las demás personas presentes en su vida. Ese cuerpo es bio-socio-cultural en toda su existencia y ha sido, paulatinamente, percibido por los/

as niños/as como poseedor de un sexo-género y de una raza a partir de las relaciones que trabaron entre ellos/as, con otros niños y niñas mayores y también con los/las adultos/as. En las interacciones, un cobro con respecto a las niñas negras para que demostrasen mayor control sobre sus emociones fue percibido, ya para los niños negros había el refuerzo de la masculinidad, que se hacía presente cuando ellos eran vistos como malos y peligrosos. A pesar de eso, hubo niños que hicieron frente a estos modelos femeninos y masculinos impuestos también a los niños y niñas negros, habiendo una solidaridad intergéneros, posible de ser notada entre ellos durante el trabajo de campo, evidenciándose con cierta intensidad en los momentos en que jugaron "casita" juntos con los niños negros desempeñando funciones consideradas "femeninas". Estos análisis me hicieron percibir que, además del juego, la amistad fue uno de los principios de los niños partícipes de la investigación. La amistad, en consonancia con el punto de vista de las mujeres (educadoras) negras presentes en el campo, demostraron las posibilidades de acercamiento entre las perspectivas de los niños y aquellas de los/las adultos/as negros/as. En lo que se refiere a los cuerpos de los niños y niñas, éstos se mueven a través de *gingas* del cuerpo y *gingas* de la palabra, organizadas individual y colectivamente para burlar los espacios-tiempos definidos por la escuela y por las órdenes institucionales adultas occidentales. Entre las *mandingas* y *gingas*, los/as niños/as "juegan" no sólo con juguetes, personas y cosas, pero también con la propia vida, retrocediendo y atacando, tal cual en un juego de *capoeira*, y al mismo tiempo se acomodan, se resisten y transforman. En estos movimientos, recuperan sus existencias en el instante-ahora en que están niños.

Palabras-clave: niños negros; sociología de la infancia; raza; educación infantil; etnografía.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. *Mandingas de l'enfance: la culture de jeunes enfants à l'école publique de Malê Debalê*, à Salvador (Etat de Bahia, Brésil). São Paulo, 2017. Thèse (Doctorat). Faculté d'éducation, Université de São Paulo - FEUSP, 431 p. ils. annexes; annexe.

Résumé

Cette thèse constitue l'un des résultats d'une étude ethnographique menée en 2015, avec une classe de jeunes enfants (âgés de 4 à 5 ans) à l'école municipale *Malê Debalê*, à Itapuã, Salvador, Bahia, Brésil. Cette école est située dans le quartier Africain du même nom. Du fait des possibilités – aussi bien que des limitations – qu'offre l'ethnographie, le travail de recherche a alterné des phases durant lesquelles j'ai pu parler "des" et "aux" enfants, à travers l'étude des relations de quatorze enfants parmi eux avec des enfants plus âgés aussi bien qu'avec des adultes. A partir de la sociologie des enfants, mais aussi avec les études sociales de l'enfance, les études concernant les tensions raciales et anti-racistes, l'intersection et les études sur la décolonisation, j'ai essayé de m'approcher au plus près, du point de vue des enfants, des sujets qu'ils m'avaient apportés, tels que les relations adulte-enfant et le corps. Je présente aussi des sujets que j'ai jugés, en tant qu'adulte, d'être considérés comme importants: le sexe d'appartenance et la race. Secondairement, les actions des adultes présents dans le champ ont été observées. Le terme *mandinga* (sortilèges), identifié comme un des éléments de la "capoeira" est relié au contexte et au groupe social étudié, en outre il traduit les aspects observés dans le champ de l'étude, la manière dont les enfants ressentaient les personnes et les objets autour d'eux. J'ai appelé *mandinga* l'action sociale que jouaient ces enfants noirs pour négocier leur existence dans un monde d'adultes qui, malgré la reconnaissance de leur présence, insiste sur la non-reconnaissance de leurs propres cultures et savoir qui leur donnent le droit de vivre dans ce monde comme êtres humains et, comme adultes, ils "existent" et, en même temps, ils sont "en devenir". Cette recherche a montré que, même s'ils sont dans un espace dans lequel la culture noire est vécue par les enfants, les garçons noirs ainsi que les filles noires sont toujours soumis à des normes de race et de sexe, augmentées des charges dues à l'âge. La situation montre l'importance du débat intersectionnel pour atteindre les enfants noirs. De la relation d'interdépendance entre structures sociales et des actions des enfants, on entrevoit le corps des enfants qui est individuel et collectif, car il s'exprime lui même pour, avec et par d'autres personnes présentes dans leurs vies. Ce corps est bio-socio-culturel dans toute son existence et il a été, progressivement, perçu par les enfants comme possesseur d'un genre sexuel et d'une race. Cela est dû aux relations avec eux mêmes et avec les les enfants plus âgés, autant qu'avec les adultes. Dans les interactions, nous avons noté un fait relatif aux filles noires; on attend

d'elles une manifestation de très fort contrôle de leurs émotions. D'autre part, il y avait un renforcement de la masculinité des garçons noirs qui était bien présente lorsqu'ils étaient considérés comme mauvais et dangereux. Toutefois il y avait des enfants qui montraient ces modèles mâle et femelle. Ceci était aussi perceptible chez les enfants noirs et, remarqué lors de cette étude sur le terrain, les enfants créaient une solidarité intergenre. Il y avait quelque intensité dans cette solidarité lorsqu'ils jouaient ensemble à "la maison", avec des garçons noirs prenant des rôles sociaux considérés comme "féminins". Ces analyses ont fait me rendre compte que, en plus du jeu, l'amitié était un principe d'enfants participants de la recherche. L'amitié, en accord avec le point de vue des femmes noires présentes dans le champ d'étude, a montré les possibilités de rapprochement entre les perspectives des enfants et celles des adultes de la communauté noire. A propos des corps des enfants, ils se déplaçaient par des dandinements du corps et des contorsions verbales, organisés individuellement et collectivement pour tromper l'espace-temps défini par l'école et l'ordre institutionnel occidental adulte. Entre "mandingas" et "gingas" (contorsions) les enfants "jouent" non seulement avec des jouets, des gens et des choses, mais aussi avec la vie elle-même, se retirant et attaquant, comme un jeu de capoeira, et, dans le même temps, les gamins se plaçaient, résistaient et se transformaient. Par ces mouvements ils ramenaient leur existence au moment présent pendant lequel il sont des enfants.

Palavras-chave: les enfants noirs, la sociologie de l'enfance, de la race, l'éducation de la petite enfance, ethnographie.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Vista de Salvador com destaque para Itapuã (BA).....	49
Imagem 2 – Vista do bairro de Itapuã.....	50
Imagem 3 – Símbolo do bloco afro <i>Malê Debalê</i>	61
Imagem 4 – Fotografia de uma das casas das principais ruas do bairro de Itapuã.....	68
Imagem 5 – Quadro no pátio de entrada da escola municipal <i>Malê Debalê</i>	72
Imagem 6 – Parte do pátio descoberto.....	74
Imagem 7 – Parte do pátio coberto.....	75
Imagem 8 – Parte do pátio descoberto.....	76
Imagem 9 – Parte do pátio descoberto.....	77
Imagem 10 – Declive e mais duas salas de aula ao fundo.....	77
Imagem 11 – Foto da janela da sala-camarote.....	79
Imagem 12 – Foto da entrada da escola-sede.....	80
Imagem 13 – Planta da sala 01	101
Imagem 14 – Planta da sala 02	102
Imagem 15 – Sala de aula vista da porta de entrada.....	140
Imagem 16 – Sala de aula vista da mesa da professora.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de Salvador e do bairro de Itapuã	50
Quadro 2 – Indicadores raciais da cidade de Salvador e do bairro de Itapuã.....	53
Quadro 3 – Legenda da planta da sala.....	102
Quadro 4 – Frequência da pesquisadora à escola do <i>Malê</i>	105
Quadro 5 – Horários da pesquisadora em 2015	109
Quadro 6 – Professoras da turma IV em 2015.....	113
Quadro 7 – Nomes fictícios das crianças partícipes da pesquisa	150
Quadro 8 – Modelo de registro e análise inicial das observações.....	154
Quadro 9 – Rotina da turma IV da escola do <i>Malê</i>	196
Quadro 10 – Classificação sexo-gênero e de raça das crianças.....	232

LISTA DE SIGLAS

- ABA** – Associação Brasileira de Antropologia
- ANPOCS** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCPI** - Centro de Culturas Populares e Identitárias
- CEI** – Centro de Educação Infantil
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEU** – Centro Educacional Unificado
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Conselho Nacional da Saúde
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- DRE** – Diretoria Regional de Educação
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- FAFe/USP** – Fundação da Faculdade Educação da Universidade de São Paulo
- FEUSP** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FFLCH/USP** – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
- FNB** – Frente Negra Brasileira
- FRM** – Fundação Roberto Marinho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INSS** – Instituto Nacional de Seguridade Social
- IPHAN** – Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional
- ONG** – Organização Não-Governamental
- SBS** – Sociedade Brasileira de Sociologia
- SECNEB** – Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil
- SEDIN** – Sindicato de Educação Infantil
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
- TEN** – Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
Das teorias na prática	27
Notas sobre a ginga dos conceitos	29
Das rodas ao texto: capoeira de palavras	32
I. “VEM CRIANÇA, VEM JOGAR”: Afinando os instrumentos.....	37
1.1 Quando as crianças nos convocam a ouvi-las: por uma (inevitável) sociologia da infância.....	39
1.2 “Nada estanca em Itapuã, ainda sou feliz”: os contextos que abrigam as crianças da escola <i>Malê Debalê</i>	45
1.3 Que bloco é esse, eu quero saber: o bloco afro <i>Malê Debalê</i>	59
1.4 Nossos passos vem de longe: antes de fundar a escola.....	65
1.4.1 Entre batuques e brinquedos (e letras): a escola do <i>Malê</i>	70
1.4.2 Crianças escravizadas, crianças negras?	81
II. POR UMA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: Formando a roda.....	91
2.1. Observando as crianças, estranhando o familiar	92
2.1.1 “Como eu vou fazer o que é pra fazer?”: registrando as culturas das crianças	98
2.2 “Você está escrevendo o que eu estou fazendo? Que maluquice é essa?”: Etnografando as culturas infantis	104
2.2.1 “Dar laço, dar nó”: das especificidades de uma pesquisa com crianças.....	117
2.2.1.1 “Nós” (ou “laços”) I: Exposição de pontos de vista:	118
2.2.1.2 “Nós” (ou “laços”) II: Interferências nas ações das crianças.....	120
2.2.1.3 “Nós” (ou “laços”) III: Atitudes/comportamentos.....	122
2.2.1.4 “Nós” (ou “laços”) IV: “Derrapadas” metodológicas:.....	126
2.3 “Hoje Migh é só minha”: na antessala (só) com os/as adultos/as.....	128
III. SOBRE ÉTICA, ENTRE OS CADERNOS, COM AS CRIANÇAS: Ao pé do berimbau	134
3.1 “O que as crianças estão achando dela?”: A ética da autorização	137
3.2 Nomes fictícios <i>versus</i> nomes reais: fantasia e participação	145
3.3 “Migh só escreve”: registros, desenhos, textos.....	151
3.3.1.1 “Não escreve nessa folha, não, vou desenhar!”: os desenhos das crianças	161
3.4 “Ela é adulta, mas não manda em nada”: relações de poder e intergeracionalidade	164
3.4.1 “Entre beliscões e segredos, amizades”: tomando ‘parte’ do grupo (ou não...)	172

IV. CRIANÇAS, CULTURAS, AÇÃO! IÊ... CAMARADA!	179
4.1 Tem culturas das crianças? Tem, sim senhor!	186
4.1.1. Pulando corda com blocos de montar: rotinas das crianças e rotinas institucionais.	192
4.1.2 “Com a gente é assim!”: princípios compartilhados pelas crianças negras em suas culturas infantis	202
4.2 “Professoras, fora!”: crianças <i>versus</i> adultos/as	204
4.3 “Eu sou seu amigo, viu?”: culturas de pares e sociabilidades infantis	205
4.3.1 “Não te interessa!”: Unidas pelas (in)diferenças	208
4.3.2 “Vou fazer do meu jeito”: as mandingas	211
4.3.3 Gingas: exercícios de ser criança	214
4.3.4 “Você é mulher, mas é pequena”: o tamanho	217
4.4 Os grupos dentro do “Grupo”: das heterogeneidades	220
V. MENINAS E MENINOS NEGROS: Gingar, gingando	227
5.1 Com elas, com eles e por dentro: clivagens de idade, gênero, raça e classe.....	228
5.1.1 Idade.....	228
5.1.2 Sexo-Gênero	230
5.1.3 Raça	232
5.1.4 Classe	234
5.2 As crianças, singulares-coletivos	235
5.3 As meninas negras e o alcance da interseccionalidade	241
5.3.1 Do lado de lá: os/as adultos/as	244
5.3.1.1 As meninas negras não são/não precisam ser “delicadas”	245
5.3.1.2 As meninas negras não querem/não precisam de carinho	246
5.3.1.3 As meninas negras são fortes:.....	248
5.3.2.1 Do lado de lá: as meninas	254
5.3.2.2 “ <i>Entra!</i> ”: qual o lugar das meninas negras?.....	254
5.3.2.3 “ <i>Sai!</i> ”: qual é o lugar das meninas negras?.....	259
5.4 Negros meninos: masculinidades encenadas e a raça	262
5.4.1 Do lado de cá: os/as adultos/as	264
5.4.1.1 Os meninos negros são perigosos	265
5.4.1.2 Os meninos negros são (mais) agressivos.....	268
5.4.2 Do lado de lá: os meninos	271
5.4.2.1 Brincando de “brigar”: “ <i>desconta aqui, ó!</i> ”	272
5.4.2.2 “ <i>Eu não quero ser isso...</i> ”: sendo um menino negro	283
5.5 Algumas notas sobre os encontros intergêneros ou... “ <i>eu sou o pai!</i> ”	286

VI. CRIANÇA(S) NEGRA(S): Corpo(s) de mandinga(s)	296
6.1 Corpo(s) e infância(s), lugar(es) de criança(s).....	300
6.2 As crianças, capoeiras: expressão e atuação	306
6.2.1.1 Corpo-chamego.....	309
6.2.1.2 Corpo-exibição.....	312
6.2.1.3 Corpo-esquiva.....	316
6.2.1.4 Corpo-divergência.....	318
6.2.1.5 Corpo-suspensão.....	321
CONCLUSÃO (A roda abre-se ao à roda da vida, do mundo)	332
Vivendo em negação: as ordens institucionais adultocêntricas e ocidentais impostas às crianças negras	338
“Adulto <i>também</i> sofre”: dos encontros entre as crianças e as mulheres negras	344
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	350
APÊNDICE (A): “Você não sabe de nada, quem dirás da minha vida”: muito prazer, as crianças	411
ANEXOS	426
Anexo (A) - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professoras).....	426
Anexo (B) – Quadros de frequência à escola municipal <i>Malê Debalê</i>	427
Anexo (C) - Termo de consentimento livre e esclarecido (diretora)	428
Anexo (D) - Carta de apresentação.....	429
Anexo (E) - Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsáveis)	430
Anexo (F) - Carta enviada às famílias	431

INTRODUÇÃO

“De um certo modo, e por paradoxal que essa afirmação possa parecer, não se nasce criança, vem-se a sê-lo” (JAVEAU, 2005, p. 382). O antagonismo apontado pelo autor da frase a torna oportuna para abrir esta tese que, ao buscar realizar uma etnografia com crianças negras, de modo a conhecer suas culturas infantis¹, deparou-se com as contradições inerentes aos estudos das ciências humanas. Este paradoxo somou-se à complexidade presente nas pesquisas que relacionam temas como infância e corpo, não apenas pela proximidade que tais assuntos têm com os universos que denominamos por natureza e cultura, mas também por ensejarem perspectivas de distintas áreas do conhecimento.

Apesar de trabalhar como professora de educação infantil há quase uma década e meia, antes do contato com a sociologia da infância eu nunca havia refletido sobre a existência de um *mundo das crianças* ou sobre as *crianças como produtoras de cultura*. Talvez isso se deva, em parte, porque no magistério e na pedagogia – cursos que eu frequentei – a principal preocupação não era se aproximar do ponto de vista da criança, mas dominar conteúdos referentes ao currículo escolar e às legislações específicas da área. A primeira expressão que me vem à cabeça quando penso em crianças/infâncias e pedagogia é a *tabula rasa*, expressão latina que significa algo como “papel em branco”, o que demonstra talvez quais as relações que estes cursos mantêm com os temas em questão. É certo dizer que alguma coisa mudou desde quando me formei, em 2003, e arrisco dizer que isso ocorreu também pela entrada da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que forçou os cursos de pedagogia a reformularem suas concepções sobre currículo, aprendizagem, crianças/infâncias, desenvolvimento, entre outras.

Desse modo, noto que, curiosamente, mesmo estando próxima das crianças há bastante tempo, antes mesmo do doutorado, talvez eu não me sentisse suficientemente segura para começar qualquer estudo que as colocasse no centro do debate. Às vezes, sinto que precisei de mais tempo – e, mais uma vez, paradoxalmente, tornar-me “mais” adulta – para conseguir me aproximar das crianças como pesquisadora. Para falar um pouco de como cheguei onde estou e

¹ As culturas infantis são elaboradas pelas crianças em seus grupos de pares, relacionadas aos contextos geracionais específicos. A partir de produções materiais e simbólicas e de uma maneira híbrida, articulando também elementos daquilo que tomamos como natureza, as culturas infantis demonstram de que maneira as crianças organizam suas experiências entre elas e com as/os adultas/os. Esse tema será retomado no capítulo III.

da minha relação com as crianças pequenas, relembro aqui parte de minha trajetória profissional.

Ainda no ensino médio (magistério), entre os anos de 1994-1996, trabalhei com turmas de educação infantil (05 anos) em uma dessas pequenas escolas particulares no bairro onde eu morava, em Salvador. Eu não tinha nenhuma experiência com educação infantil e, no magistério, a discussão sobre esta etapa do ensino – que, como eu disse, não era considerada ainda parte da educação básica² – era bastante insípida, visto que, em Salvador, a rede de atendimento era quase toda composta por escolas particulares ou creches vinculadas a órgãos não-governamentais³.

Quando voltei a lecionar em 2004, após ter concluído a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), já em São Paulo, iniciei o trabalho em uma turma de minigrupo I⁴ de educação infantil, em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal da cidade, tendo como experiência apenas o tempo em que trabalhei nas escolas particulares à época do magistério. Assim como no ensino médio, tive pouco contato com a discussão sobre educação infantil no curso de graduação, visto que o curso que fiz possuía uma habilitação extinta atualmente, relacionada com as matérias pedagógicas do segundo grau - Magistério.

Minha entrada em uma turma de educação infantil de crianças muito pequenas, bem menores do que aquelas com quem tinha tido contato e com uma proposta que não incluía os exercícios de prontidão, tão em voga em meados da década de 90 e ainda encontrados nas escolas de educação infantil atuais, assustou-me inicialmente. Demorei para perceber como poderia relacionar o que havia aprendido no segundo grau e na universidade com o trabalho com as crianças e estou certa de que parte do conhecimento que eu sentia falta foi adquirido a partir da observação do trabalho das professoras do CEI, mulheres que ocupavam aquele espaço há muito tempo, quando ele era ainda vinculado a secretarias outras que não a de educação, como da assistência ou do bem-estar social. Hoje entendo que o reconhecimento deste

² O ano em que lecionei para crianças pequenas pela primeira vez foi em 1995. A educação infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

³ No documento “Políticas e Diretrizes para o desenvolvimento infantil e integrado”, publicado pela Secretaria de Educação de Salvador, em 2004, há alguns indicadores da educação infantil para a cidade no início do século XX. Disponível em <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/politicas%20e%20diretrizes%20para%20a%20educacao%20infantil.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

⁴ À época, as crianças de minigrupo I possuíam de 01 ano e 11 meses a 02 anos e 11 meses.

aprendizado foi, em parte, o que moveu o meu interesse de pesquisa no mestrado (NUNES, 2012).

Alguns anos depois, transferei meu cargo no CEI para uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI). Essa decisão foi tomada apenas para ajustar os horários de trabalho, já que, àquela altura, eu estava também como professora do estado de São Paulo, lecionando em uma turma de 2ª série⁵. Ainda assim, como a EMEI atende crianças até 05 anos e 11 meses, continuava vinculada ao trabalho com a denominada primeira infância.

Após três anos de acúmulo de cargos, resolvi optar pelo trabalho com a EMEI, espaço no qual permaneci de 2008 a 2015. Depois de anos de trabalho e estudo envolvendo a educação infantil é que me dei conta que minha carreira profissional sempre foi marcada pela minha relação com este lugar e com as crianças pequenas, apesar de, ao ter escolhido pedagogia como curso inicial em minha carreira acadêmica, não haver pensado na educação infantil como central em minha trajetória como professora.

No mestrado, com o estudo sobre professoras negras de educação infantil, continuei junto deste universo, mas senti falta de falar com as crianças, de ouvir o que elas achavam de suas professoras, entender a relação de pertencimento racial que possuíam, por exemplo. Lamentei não ter feito observação das aulas das professoras, muito embora a pesquisa não estivesse buscando este ponto de vista. Hoje entendo esse lamento como, na verdade, um reflexo de um desejo ainda adormecido de organizar uma pesquisa que levasse em conta o que as crianças diziam sobre o mundo que as cercava.

Quando conheci a escola municipal *Malê Debalê*⁶, em 2009, no bairro de Itapuã⁷, em Salvador, nas primeiras férias de verão que retornei a casa para a qual minha família havia se mudado no ano anterior, fiquei animada com a possibilidade de fazer alguma pesquisa na escola. A intenção era realizar um estudo historiográfico da fundação do bloco afro e da escola, mas aqui as crianças não apareciam, não ainda. Ao me aproximar do bloco e da instituição escolar, participando das atividades abertas à comunidade, notei como as crianças eram parte importante nas atividades ali desenvolvidas, não apenas como composição de um cenário, mas

⁵ A segunda série corresponde hoje ao segundo ano no Ensino Fundamental.

⁶ Nesta tese, utilizo a expressão “escola do *Malê*” para me referir à escola, visto que é assim que a comunidade e também as crianças a chamam. Essa expressão reivindica a relação que os grupos que por ela são atendidos tem com a escola, vendo-a mais como uma extensão do bloco do que apenas como um equipamento público.

⁷ Itapuã pode ser vista grafada de quatro modos (Itapuã, Itapoan, Itapuan, Itapoã), mas aqui adoto a forma Itapuã, de acordo com o Decreto-lei Estadual nº 141, de 31/12/1943, retificado pelo Decreto Estadual nº 12.978, de 01/06/1944, em que a zona de Itapoã passou a grafar Itapuã, utilizando outras apenas quando forem citações ou referências.

também como agentes dos grupos sociais dos quais faziam parte, em “cor e corpo” (NUNES, 2012, p. 66), construindo cultura.

Ao me dar conta da presença constante das crianças, elaborei um projeto de pesquisa que intencionava escutar as crianças frequentadoras da escola e moradoras do bairro, crianças que, ao fazerem parte dele, dos espaços do bloco e da escola, alteravam o cenário com suas idas e vindas nas ladeiras, com suas presenças na frente das casas, nos comércios de rua e nos estabelecimentos, na praia, nos terreiros⁸. Esta relação entre os espaços (e tempos) – formais e informais – educativos presentes na escola e no bloco afro pareceu-me bastante rica em significado e poderia abarcar experiências infantis que também trariam (não só) a rua, mas a casa, a relação com outras crianças e com adultas/os.

Na apresentação dos objetivos do projeto de pesquisa apresentados para a entrada no doutorado (NUNES, 2013), eu ainda não sabia o que ou como ver, talvez também porque meu contato com a área da sociologia da infância era inicial. Esta percepção foi simultânea à constatação de que se eu desejava escutar as crianças, não deveria ter pensado em analisar práticas culturais-educativas, mas talvez apenas as práticas das culturas infantis⁹. Estes elementos não foram abolidos, mas tornaram-se secundários, já que a reorientação da pesquisa se deu também a partir dos materiais encontrados no campo de trabalho.

O título do projeto *O terreiro, a dança, a rua e a escola: práticas culturais-educativas das crianças em uma turma de educação infantil na escola municipal Malê Debalê em Salvador (BA)* demonstrava uma filiação ao campo da educação mais do que ao da sociologia da infância. A mudança dos objetivos, a entrada no campo e as orientações alteraram-no significativamente, de modo a tornar mais expostas as experiências das crianças negras partícipes da pesquisa.

Nos objetivos apresentados no projeto enviado para o processo seletivo do doutorado via-se ainda uma vinculação à pedagogia que, aos poucos, foi dando espaço a um debate sobre etnografia, infância e corpo. Julgo oportuno, nesta introdução, apresentar os objetivos iniciais, para demonstrar as mudanças realizadas ao longo da pesquisa – comuns em etnografia, segundo Gaskins, Miller e Corsaro (1992) – e reforçar que elas ocorreram, sobretudo, no contato com o

⁸ Apesar de a rua aparecer nestas primeiras páginas como um lugar que considero também *lugar de criança*, não a tomei como referência inicial, tal como surge em alguns estudos (DAMIÃO, 2007; BARRETO, 2012; PAULA, 2014).

⁹ Considero importante proceder à informação, visto que nos termos de consentimento livre e esclarecido, esta ideia ainda estava bastante presente, expressa no título da pesquisa que apresentei às famílias. Apesar, disso, não senti necessidade de pedir novas assinaturas, já que entendo as práticas culturais das crianças como parte das culturas a que estão vinculadas, tendo a escola como ponto de encontro.

campo e, a partir dele, no contato com as teorias que tornaram possíveis sua tradução para um texto final. Assim, os objetivos eram:

- Investigar os modos como vivem, sentem e imaginam as crianças de uma turma de educação infantil da escola municipal *Malê Debalê*, e produzir material teórico para os estudos da infância, utilizando uma etnografia das culturas infantis, levando em consideração aspectos de gênero, raça, idade e classe social;

- Analisar os materiais e os discursos infantis produzidos em aula, além de acompanhar o processo criativo das crianças, quando da produção de materiais específicos para esta investigação, tanto em aula como fora dela, se possível for;

- Compreender, a partir das expressões infantis, como as crianças se relacionam com as culturas e a educação presentes na escola e no bloco afro *Malê Debalê*;

Após as primeiras incursões, o projeto foi reelaborado, e os objetivos, reformulados:

- Acompanhar um ano letivo das crianças de uma turma de educação infantil da escola municipal *Malê Debalê*, localizada em Itapuã, Salvador (BA), e investigar, através de uma etnografia e a partir das ações cotidianas de crianças negras, o modo como produzem suas culturas de pares infantis;

- Analisar as relações intergeracionais do grupo presente na turma de educação infantil escolhida.

Com as alterações, vi a sociologia da infância como uma área importante para a análise dos materiais encontrados e percebi o potencial presente nos debates realizados dentro do campo para dar conta de fazer ver as crianças partícipes da pesquisa. Escolhi uma turma de crianças pequenas por conta da experiência com elas na minha trajetória profissional, mas estou convencida de que crianças de outras idades também articulam ideias próprias sobre o mundo onde vivem e podem colaborar e/ou produzir pesquisas sobre elas. Esta escolha, assim, tornou-me uma estudiosa da sociologia da infância, especialmente porque é uma das poucas teorias que advogam a ação social das crianças (BORBA, 2005; COUTINHO, 2010) como um possível ponto de partida para compreensão da realidade.

Das teorias na prática

De modo relacionado, as teorias que embasam esta tese foram sendo acessadas, uma a uma, a partir da experiência no campo. A relação com a sociologia da infância – e, portanto, a submissão do projeto de doutorado em área correlata – fez-me mergulhar de início nos estudos de William Corsaro (1977; 1979a; 1979b; 1985; 1992; 2005; 2009a; 2009b; 2011) e Manuela Ferreira (2002; 2004; 2010). A partir destes, senti o impulso inicial para ir além e buscar

referências para me fazer compreender aquilo com o que eu estava tendo contato ao relacionar-me com as crianças. Com os trabalhos de Corsaro, vi a possibilidade de uma etnografia com crianças e, a partir dele, tomei contato com a teoria da estruturação (GIDDENS, 1984, 1991). Apesar de já estarem presentes nos estudos iniciais do autor, foi só com o trabalho de Ferreira (2002) que me senti instigada a buscar informações sobre a etnometodologia (COULON, 1995), além de ver ali as influências de Erving Goffman (1961; 1988) e do interacionismo simbólico (BLUMER, 1980; JOAS, 1999). Neste caminho teórico, recuperei o contato com a fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1999), que trouxe as contribuições sobre o sentido da experiência, fundamental para alcançar as experiências das crianças nos seus cotidianos, levando em consideração o “raciocínio sociológico prático” (COULON, 1995, p. 10) destas e, assim, entrando em contato com os métodos que as crianças “utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar” (ibid., p. 17).

Assim como o campo, a tese de Ferreira (2002) também reforçou a importância dos estudos de gênero a partir dos pontos de vista das crianças (PAECHTER, 2009; BUSS-SIMÃO, 2007, 2009, 2010, 2012; FINCO, 2004, 2010). Levando em consideração os contextos observados, vi a perspectiva da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989; 2002; 2012; COLLINS, 2016), que atualiza os estudos sobre relações raciais com crianças (BICUDO, 1955; GINSBERG, 1955; CAVALLEIRO, 1998; SCOTT, 2002; HOOKS¹⁰, 2004; TRINIDAD, 2011; ROCHA, 2015; FRANKLIN-PHIPPS, 2016; MARTINO, 2003; ABRAMOWICZ, RIBEIRO, 2016; 2017) como uma poderosa ferramenta para alcançar as crianças negras. Os temas relacionados ao corpo e infância tiveram atenção especial (PROUT, 2000, 2005, 2010; CHRISTENSEN, 2000; JAMES, 2000; 2009; VALENTINE, 2000; SIMPSON, 2000) e reforçaram muito das teorias já citadas anteriormente. Na conclusão, ecos das chamadas abordagens descolonizadoras da infância e da educação (MIGUEL, 2014; ABRAMOWICZ & CRUZ, 2014; ABRAMOWICZ, 2014; MACEDO et al, 2016; SANTIAGO, 2015) puderam ser sentidos, tanto por colaborarem com os questionamentos pertinentes ao campo da sociologia da infância e das relações raciais, como por possuírem, em seu projeto teórico, a abertura para enxergar os problemas – e as rupturas, as fusões – como importantes motes à continuidade de uma pesquisa.

¹⁰ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, adotado em homenagem à sua avó. A autora defende a grafia de seu nome em letras minúsculas para que o foco não recaia em si, na autora, mas nas análises e reflexões que ela faz. Em respeito a esse posicionamento, escreverei seu nome em letras minúsculas nesta tese.

Nesta roda de teorias que levou à configuração das práticas de pesquisa e à tentativa de apresentar o campo a partir dos seus próprios termos, aproximei-me dos estudos sobre a capoeira¹¹; estes realizados nas mais diversas áreas do conhecimento, a saber: história, educação física, antropologia, sociologia e educação. Apesar da multiplicidade de áreas, as perspectivas que apresentam a capoeira demonstram relação com algumas das teorias aqui mencionadas, como a fenomenologia e os estudos das relações raciais. Nesta encruzilhada de saberes, percebeu-se que os estudos sobre corpo e infância também estavam relacionados com teorias já citadas anteriormente.

Após esta breve apresentação das teorias que compõem os capítulos desta tese, faz-se necessário, no entanto, uma breve apresentação dos termos que neste texto foram tomados de empréstimo da capoeira.

Notas sobre a ginga dos conceitos

Ao trazer nesta tese termos advindos da capoeira, dança-luta que surgiu com alguma força entre as crianças e no campo da pesquisa, entendo ser importante sua contextualização. Apesar de ser bastante usual para iniciados/as na capoeira e mesmo na cidade de Salvador, tais termos podem não ser compreendidos por grupos que não detenham informações prévias sobre este jogo de corpo. Estudos que dimensionam a capoeira em uma perspectiva fenomenológica (VALÉRIO, 2014; VALÉRIO, BARREIRA, 2016a, 2016b) indicam sua relação direta com o vivido, o que torna sua abordagem, nesta tese, ainda mais consoante com as teorias até aqui apresentadas para falar sobre as culturas infantis das crianças negras.

Mandinga, capoeira. O que seriam essas palavras? Muito comuns para mestres, iniciados/as e estudiosas/os na capoeira, não tão comuns em outras áreas do conhecimento. No texto que segue, apresento brevemente estas expressões, na tentativa de aproximar ideias entre campos diferentes, já que assim foi o caminho pelo qual as crianças me levaram. A palavra mandinga introduz o tema da capoeira, mas, antes, é necessário ter em mente que a expressão mandinga, segundo Vanicléia Santos (2008, p. 29), vem dos

povos mandinga [que] são originários dos mandês [...] no reino antigo do Mali, também chamado de reino Mandinga, os habitantes eram os povos Malinquê, Mande ou Mandéu” [...] Os mandingas, herdeiros

¹¹ No início da análise do material, quando a capoeira surgiu como uma linguagem possível de compreensão da realidade, tive contato com Ana Lúcia Soares Araújo, que apresentou o artigo “Infâncias, crianças e culturas: a ginga da (des)construção na roda da sociedade”, no evento I *SINBAIANIDADE* (Simpósio Internacional de Baianidade), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador. Apesar de curto, foi o único trabalho em que vi relações entre os temas da capoeira e os da sociologia da infância.

do antigo império do Mali, estavam bem estabelecidos na costa da Alta Guiné quando os portugueses chegaram durante meados do século XV [...]

A autora (2012, p. 15) reforça que a relação entre os Mandinga e a ideia de feitiço (mandingueiro, feiticeiro) “não teve início no Brasil, mas na Alta Guiné. Os três principais agentes de propagação desta ideia estereotipada foram os viajantes, os missionários e a Inquisição”. Santos (2008) afirma que os amuletos, em formato de uma pequena bolsa, que os protegiam de armas e doenças e eram usados por africanas/os nesta região, – e também pelos africanos/as e crioulos/as no Brasil – foram interpretados como feitiçaria pelos portugueses que invadiram os territórios africanos, tendo sido popularizadas com o nome “bolsa de mandinga”. Assim como generalizavam-se etnias (HALL, 2005), houve uma generalização em afirmar que as tais bolsas pertenciam aos mandingas apenas, com o nome de um grupo étnico se tornando um adjetivo e chegando ao Brasil já com esse significado.

Em nosso país, esta ideia foi reafirmada por vários estudiosos da escravização (RAMOS, 1940; QUERINO, 1988; RODRIGUES, 2010), fazendo a palavra ser associada à prática de feitiçaria, mesmo quando nestes amuletos o que se portava eram representações cristãs, tais como orações e imagens. Apesar disso, o termo mandinga foi apropriado pela capoeira com outro significado e aqui será utilizado tal qual ainda é utilizado atualmente. Segundo Adriana Dias (2004, p. 16),

a mandinga é consagrada como uma característica essencial da capoeira. Desde o começo do século XX, a palavra mandinga era usada como sinônimo de capoeira. Ela é considerada a principal arma de defesa e ataque dos seus praticantes e pode ser observada nas músicas cantadas nas rodas, no jeito de corpo do jogador e nos golpes aplicados. Atualmente o bom capoeira é o indivíduo mandingueiro que sabe disfarçar, enganar o adversário, que ganha o jogo através da esperteza, da “arte da falsidade”, do fingimento.

Entendo, assim, que a capoeira, ao reconfigurar o uso do termo mandinga e dar a ele uma nova atribuição, realiza importante apropriação de nossa linguagem, devolvendo-lhe uma tradução criada na diáspora. Tal ação reafirma a importância que há em escrevermos nossas histórias, sem deixar de levar em consideração as alterações nas rotas dos caminhos que traçamos para conseguirmos continuar vivos/as até aqui. É importante lembrar que os verbos “disfarçar” e “enganar”, citados por Dias (2004) e mesmo a expressão malícia, devem ser lidos a partir de um contexto escravocrata, momento em que a capoeira foi inventada. Devemos ter em mente que a população negra, justamente por encontrar-se escravizada, não tinha direito à

livre expressão, fato que, como afirma Dias (ibid.) em sua dissertação, tornava a mandinga algo necessário em seus cotidianos.

Esta é, em parte, a forma como, nesta tese, a capoeira como linguagem pode colaborar para que compreendamos as mandingas das crianças. Aqui denominamos por mandinga das crianças o jogo em que elas participam junto com outras e demais pessoas adultas, com vistas a negociarem sua existência enquanto crianças. Neste processo, resistem, cedem, negociam, ganham, perdem e, enquanto crescem, lançam mão de ações, para tomar as rédeas, pelo menos parcialmente, das suas vidas.

Segundo Andreza Silva (2013, p. 50),

O termo ginga designa o nome do movimento fundamental da capoeira, do qual surgem todos os outros movimentos-golpes; outra designação refere-se ao modo de portar-se na vida cotidiana com jeitos e trejeitos particulares que evidenciam uma habilidade em desviar-se de situações conflituosas ou surpreender alguém.

A ginga é um “bailado invertido, [já que] quando a mão direita está à frente, o pé esquerdo se encontra atrás do corpo, e vice-versa” (IPHAN, 2007, p. 72); “é o movimento fundamental da capoeira, sem ela não tem jogo. Ela representa a personalidade do capoeirista, o seu jogo de corpo, sua postura corporal, identifica o estilo, apresentado num vaivém corporal de negaças e mandingas que serve para dar início aos golpes” (CAMPOS, 2009, p. 228). Por isso, buscando, ainda, traduzir as expressões mandinga e ginga, as relacionei também a conceitos como estratégia e tática, de Certeau (1998).

No último capítulo e na conclusão desta tese, dois outros termos da capoeira foram incorporados: esquiva e negaça. A esquiva, considerada um movimento de *defesa* na capoeira, realizado para evitar um golpe sem tocar no oponente, é também evocada para refletirmos sobre como as crianças, a partir do corpo, elaboram modos de atuação entre as ordens institucionais impostas a elas e aquelas forjadas dentro de suas culturas infantis. Defendo que esta esquiva, assim como os demais movimentos corporais apresentados no último capítulo, começam no corpo, mas não se encerram nele. Esta pesquisa demonstra, nesse sentido, que as crianças negras têm se apropriado dessa ginga de corpo nas suas relações sociais e materiais.

A negaça consiste na “movimentação das articulações dos braços, mãos, joelhos, pés, tronco e cabeça, isolados ou em conjunto, formando o que se chama de ‘jogo-de-corpo’, cuja finalidade principal é burlar a atenção do lutador, para pegá-lo desprevenido, ou seja, de ‘corpo aberto’, a fim de aplicar-lhe um determinado golpe, no ataque” (LIMA, 2007, p. 150). Nesse

sentido, é possível perceber que, na negaça, a/o praticante da capoeira imprime, na *ginga* do jogo, a *mandinga* que tem.

Entendemos que a negaça é fundamental para o jogo da capoeira, mas, diferentemente da *mandinga*, ela é um estado de alerta que não se prolonga ostensivamente durante todo o jogo, haja vista a complexidade nela contida. Em uma perspectiva teórica, tomamos a expressão *negacear* como o estado de vigília que crianças negras necessitam ter para existirem. A intenção aqui é problematizar se este jogo de corpo que entendo ser cumprido pelas crianças – tanto literal como metaforicamente – é, dentro de uma sociedade racista, a única possibilidade de ordem social para crianças negras. Confronto, ainda, esta ordem social, institucional, ocidental e adulta com o princípio da amizade, percebida como preponderante dentro das culturas infantis estudadas.

Vejo estes termos como fundamentais para compreensão do que se quer abordar nesta tese a partir da observação e análise dos mundos sociais das crianças partícipes do estudo, mas outros termos da capoeira também serão aqui evocados, tendo seus significados incorporados à pesquisa.

Das rodas ao texto: capoeira de palavras

As crianças e o campo da pesquisa trouxeram-me a capoeira como linguagem para apresentar as culturas infantis das crianças negras; assim, busquei incorporar – tal como a capoeira deve ser incorporada pelo/a iniciado/a que a pratica – as lógicas desta dança-luta na escrita do texto final, de modo a contemplar o modo de fazer das crianças. Assim, como a roda de capoeira, em que todas as pessoas encontram-se umas em frente às outras, compartilhando um tempo em comum, mas, ainda assim, guardando para o momento do jogo sua *mandinga*, busquei escrever subtítulos que, ao entrarem no jogo das palavras, guardam um mistério nas frases ditas pelas crianças, mistérios estes desvendados apenas a partir da leitura sobre seus cotidianos, apresentados aqui. Os capítulos da tese apontam, em seus títulos, os passos necessários para a formação de uma roda de capoeira, procurando relacioná-los com os passos necessários para a elaboração desta tese. Neste enrodilhar de textos, tornou-se relevante tratar das questões teóricas não de modo estanque em um único capítulo, mas apresentá-las ao longo da escrita. Assim, nesta grande roda que é a tese, os capítulos são os jogos jogados no centro dela, apresentando, nesse sentido, de modo completo, as questões ali lançadas, mas ainda conectados ao foco da tese.

Assim, em cada jogo-capítulo desta roda-tese, as teorias que a ela dão suporte foram abordadas, a saber: no capítulo I, incluí o debate sobre a história da população negra e a

sociologia da infância; no capítulo II, tratei da metodologia, baseada na etnografia e, mais especificamente, na etnografia com crianças; no capítulo III, concentrei as análises a partir da ética e do debate intergeracional; no capítulo IV, abordei as culturas infantis de crianças negras; no capítulo V, a interseccionalidade, o gênero, a raça e a infância foram centrais; e, por último, no capítulo VI, tratei das questões relacionadas ao corpo (VI), enquanto na conclusão trouxe algumas análises relacionadas à discussão dos estudos decoloniais e do debate antirracista. Esta foi a maneira encontrada de fazer a roda girar, dando corpo ao tema central desta tese: as mandingas das crianças negras.

Desse modo, apresento os capítulos em suas cadências internas:

No capítulo I *“Vem criança, vem jogar”*: *afinando os instrumentos*, busquei realizar uma breve contextualização histórica do bairro de Itapuã e, mais especificamente, do bloco afro *Malê Debalê*. Apesar de ter sido inaugurada em 2006, não há ainda nenhuma pesquisa acadêmica publicada que tenha sido realizada no âmbito da escola¹². Esta apresentação, além de fornecer um panorama sobre o bairro, o bloco e a escola, tem por objetivo realizar um registro historiográfico sobre a escola, feito até então não realizado por outro estudo acadêmico. Além disso, apresento a sociologia da infância, destacando sua importância para este estudo, e realizo uma breve digressão sobre os estudos historiográficos sobre crianças negras no Brasil, com a intenção de promover uma análise do uso dos termos “crianças escravizadas” e “crianças negras”. Com os instrumentos afinados – parte essencial para a formação de uma roda, assim como foi essencial toda a trajetória do bloco e sua relação com a comunidade para a criação da escola e, por conseguinte, a possibilidade deste estudo –, vamos à formação da roda.

No capítulo II, *Por uma etnografia com crianças pequenas: formando a roda*, apresento a metodologia empregada, a etnografia. Na formação da roda, foi necessário discutir quais os elementos que fizeram a roda ganhar corpo, analisando a entrada e a permanência e discutindo os nós – e laços – encontrados no fazer da pesquisa que se desenrolou de maneira mais intensa no ano de 2015. De maneira breve, cito as contribuições do interacionismo simbólico, as teorias da ação social e da etnometodologia para a realização da pesquisa. Ao apresentar a perspectiva metodológica, a roda-tese forma-se e abre espaço para que as crianças entrem no jogo.

No capítulo III, *Sobre ética, entre os cadernos, com as crianças: ao pé do berimbau*, a discussão apresentada gira em torno da ética que orienta este estudo, problematizando o uso dos nomes fictícios para todos/as que participaram da pesquisa. Além disso, apresenta a forma

¹² Encontrei alguns estudos sobre o bloco afro *Malê Debalê* em dissertações e teses ligadas à área de teatro e dança (LOBATO, 2007; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2016).

como as crianças se relacionaram com o caderno de campo (e também a caneta...) a partir da escrita, do desenho ou da manipulação, interagindo comigo e com as demais crianças da turma. Ao pé do berimbau, na capoeira, é o momento em que os/as jogadores/as estão à espreita do jogo e saúdam o instrumento, aguardando seu chamado para iniciarem a dança-luta. Assim, também este capítulo marca a antessala para o mergulho em um dos temas principais da tese: as culturas infantis das crianças negras

No capítulo IV, *Crianças, culturas, ação! Iê, camarada!*, apresento uma breve análise sobre o conceito de cultura e o modo como ele é utilizado nesta tese, abordando as culturas infantis das crianças negras partícipes da pesquisa e discutindo alguns dos princípios por elas compartilhados. Trata das rotinas culturais das crianças e a forma como estas se relacionam com as rotinas institucionais; por fim, discute como as crianças, dentro do grupo do qual fazem parte, organizam-se em grupos menores a partir de preferências pessoais, desmontando uma ideia de homogeneidade que um primeiro olhar poderia supor. Neste capítulo, apresento os conceitos de mandinga e ginga, que foram importantes para compreender as estratégias e táticas das crianças para realizar ajustamentos com relação as suas (re)produções interpretativas. *Iê, camarada*, um grito de saudação a importantes personalidades da capoeira, é aqui evocado para reconhecer a existência das culturas infantis.

No capítulo V, *Meninas e meninos negros: Gingar, gingando*, apresento as experiências das crianças a partir de uma ótica de sexo-gênero e raça. Com e através das teorias de gênero, da interseccionalidade e de uma perspectiva intergeracional, argumento a respeito de como as expectativas dos/as adultos/as ao redor das crianças negras colaboravam na construção de suas identidades de sexo-gênero e raça. Além disso, apresento também a forma como as meninas e meninos negros pareciam significar estas expectativas e elaboravam suas mandingas para responder a elas, encontrando, também, nas brechas entre estas demandas, espaços para serem e se tornarem meninas e meninos negros. Ao “gingar, gingando”, as crianças apresentam seu jogo nos grupos e fora deles, demonstrando a importância de vermos as heterogeneidades em seus corpos e nas ações que realizam.

Por fim, o capítulo VI, *Criança(s) negra(s): Corpo(s) de mandinga(s)*, aborda mais especificamente a temática do corpo nas culturas infantis das crianças negras partícipes da pesquisa. Amparada nos estudos sobre corpo e infância, o texto reflete sobre como as crianças, a partir do corpo, mas não de maneira individual, participam da construção das suas culturas e, de maneira dual, enfrentam as ordens institucionais adultas e também se submetem a elas, além de apresentarem suas próprias ordens instituintes. Com o interesse de confirmar que as crianças estão no jogo da vida, em seus corpos de mandinga, e para dar a conhecer as crianças *em cor e*

corpo é que a roda-tese finda, realizando uma síntese das análises e apresentando problematizações advindas dos temas apresentados. Questões relacionadas aos estereótipos e às ausências das crianças negras, ao lugar dos/as adultos/as e à ordem social imposta por estes às crianças negras – a negaça – são formuladas a partir dos elementos já apresentados na tese.

Título por título, os capítulos evocam os passos para a formação de uma roda de capoeira, com o desejo de exhibir as mandingas das crianças negras partícipes desta pesquisa, fazendo frente à negaça imposta por uma sociedade adultocêntrica-ocidental e racista.

Sabe como eu entrei na escola? Foi de uma maneira diferente de qualquer criança. Uma coisa fora de comum. Entrei pela escola adentro para dizer que queria estudar. Ninguém me levou. Na primeira sala que encontrei, entrei: “O que você quer, garoto?” E eu magrinho, vestido de indigente – minha família era muito pobre, você sabe – num aspecto bem humilde. A professora, naturalmente, pensou que eu ia pedir dinheiro, comida, uma coisa assim. Então, respondi: “Quero estudar”. Ela me perguntou outra vez: “O que, garoto?” Insisti: Quero aprender a ler e a escrever”. Ela me perguntou mais uma vez, com a cara espantada, e pediu que eu esperasse por ela enquanto ia não sei aonde. Quando ela saiu, a garotada ficou me olhando, admirada. Quando voltou, a professora estava acompanhada de todas as professoras da escola. [...]

- Que idade você tinha?

- Quase sete anos.

- Que escola era essa?

- Na rua do Bispo, no Rio Comprido. É que todos os dias pedia à minha mãe para me levar pro colégio. A resposta era sempre a mesma: “Amanhã eu levo”.

(Entrevista de Ismael Silva a Eduardo Cabral, em fins de 1974, para o *Jornal do Brasil*, publicada no livro *Escolas de samba do Rio de Janeiro*, 2011, p. 270-271)

I. “VEM CRIANÇA, VEM JOGAR”¹³: Afinando os instrumentos

Enquanto começo este texto, relembro uma das minhas primeiras incursões no campo da pesquisa, no bloco afro *Malê Debalê*. Era então início do mês de fevereiro de 2015, época de carnaval. Havia chegado a Salvador um dia antes da folia e a cidade já estava envolta pelas cores da tradicional festa. Uma das tarefas que eu havia escolhido como parte da pesquisa aquele ano era acompanhar o desfile de carnaval que ocorria no bairro de Itapuã. Não sabia ainda que o evento no bairro atraía mais crianças do que no mesmo desfile que o bloco realizava no centro da cidade, por conta de o *Malezinho* – alas de dança e percussão formada por crianças para participação no carnaval do bloco – desfilar apenas no bairro e não no circuito do carnaval no centro¹⁴.

Todos os anos, o bloco escolhe um tema para o carnaval e, em 2015, o tema era *Kirimurê: Malê conta o Recôncavo*, dando especial destaque a esta região do estado, que possui certa notoriedade nacional e internacional, no que diz respeito à história da população negra (REIS, 1990)¹⁵. Ao chegar ao ponto de partida do desfile – em frente à sede do bloco e nas proximidades da Lagoa do Abaeté –, deparei-me com uma cena que tomo como referência para inaugurar este trabalho. Montes de crianças ao redor do trio elétrico e em cima dele, de todas as idades; algumas delas, vestidas com a fantasia do bloco, conversavam entre si ou com pessoas adultas ao redor. Crianças de colo – em um número que me chamou a atenção por ser uma festa de largo¹⁶ à noite – crianças pequenas, crianças que não parecem se ver como crianças. Crianças.

Algumas delas carregavam instrumentos percussivos e outras estavam fantasiadas à moda das fantasias das dançarinas que se apresentam em cima dos trios – tecidos coloridos com brilho e palha da costa, coroas, paetês, entre outros adornos. A maquiagem de algumas delas era mais carregada do que o de costume, afinal, era carnaval. Todas esperavam fazendo alguma coisa: tirando fotos, retocando a maquiagem, conversando entre si ou comendo. Embora não apareçam aqui ao longo do texto, fiz alguns registros – foto e vídeo – que tomei (também) como referência para escrever esta tese.

¹³ Cantiga de Capoeira.

¹⁴ Além disso, o bairro de Itapuã dista aproximadamente 25 quilômetros do centro e a dificuldade de deslocamento das famílias até lá torna menor o número de crianças que acompanham o bloco no circuito oficial.

¹⁵ O texto traz ainda referências das relações havidas entre as rebeliões de escravizados em Itapuã e as rebeliões no Recôncavo no início do século XIX.

¹⁶ Nome atribuído às festas que são realizadas nas ruas da cidade, talvez por terem seu ponto de encontro – início e/ou fim – em uma praça ou largo da cidade.

Quando cheguei, alguém no microfone pedia desculpas às crianças pelo atraso do trio elétrico. Notei que o número de crianças era grande. Não sei se é o fato de haver apresentação das crianças que faz as famílias levarem crianças. Eu precisaria ver outras festas e apresentações para me certificar, mas o que parece é que não há uma divisão entre “carneval de adultos” e “carneval das crianças” como é comum nos denominados blocos infantis que desfilam no centro.
(Relato de campo, 12.02.2015)

O trio elétrico começou a andar e, com ele, as crianças e suas famílias, amigos e amigas. Em cima dele, cantores e cantoras, dançarinas e dançarinos – crianças e adultos/as – animavam a festa. Embaixo, ao pé do trio, um grupo percussivo composto de crianças comandava o som, ajudado por adultos/as, que formavam um “cordão” para que as crianças que tocavam pudessem se locomover. Havia também um maestro, um rapaz que aparentava ter cerca de vinte anos. Um grupo de dançarinas e dançarinos mirins vinha logo atrás dos instrumentos e dançava junto com a coordenadora do grupo e professora de dança afro¹⁷ das crianças. Aqui também um “cordão” humano organizava o espaço da rua para que as crianças seguissem com a apresentação até o fim, que seria na mesma praça em que, há cinquenta anos passados, Dorival Caymmi¹⁸ realizava suas apresentações musicais.

As crianças acompanhavam como podiam: em cima dos ombros de familiares, no chão, no colo, divertindo-se e batendo palmas, além de cantarem as músicas mais famosas do bloco. Havia aquelas também que, muito pequenas, dormiam mesmo em meio ao barulho. Com essa imagem – crianças na rua em uma festa de largo –, eu inicio este trabalho. Embora este esteja focado mais especificamente nas crianças de quatro anos de uma turma da escola municipal *Malê Debalê*, não é errado dizer que elas também se encontravam ali, em *cor e corpo* e, mesmo que ali não estivessem, são de algum modo alcançadas pela educação existente nestas práticas culturais. Saber como isso acontece e compreender estas relações – em processos e dinâmicas – é parte deste estudo.

¹⁷ O termo dança afro “em sentido genérico, é uma denominação que se refere a uma diversidade enorme de fenômenos e de práticas de dança. Pode ser um termo de referência para toda e qualquer prática de dança relacionada ao fenômeno da diáspora africana ao longo dos últimos cinco séculos [...] Em termos de Brasil, num âmbito ainda bem geral, quando falamos de dança afro estamos designando práticas trazidas pelos escravos africanos, que foram reelaboradas e transformadas na América Portuguesa” (MONTEIRO, 2011, p. 52-53). Além disso, é importante lembrar que “a dança afro é uma linguagem artística que está aberta ao diálogo com dimensões rituais” (FERRAZ, 2012, p. 14).

¹⁸ Compositor e cantor (1914-2008), compôs não apenas diversas músicas que tinham a Bahia como tema central, mas também gravou canções populares de autoria desconhecida, colaborando para a disseminação do famoso samba de roda do Recôncavo. Para mais informações, consultar Risério (1993).

1.1 Quando as crianças nos convocam a ouvi-las: por uma (inevitável) sociologia da infância

Estudos em que as crianças estão presentes não são uma novidade na literatura científica. Eles estão ligados às concepções presentes em áreas de estudos como a psicologia e a pedagogia, e podemos ver também na medicina uma seção específica de estudos que se voltam para esta idade da vida. Isto posto, é preciso dizer de onde partem as análises realizadas pela sociologia da infância, visto que os principais objetivos deste campo não possuem os pressupostos em que se ancoram as áreas acima descritas.

A partir das leituras dos levantamentos bibliográficos de Cleopatre Montandon (2001) e Regine Sirota (2001), publicados na França em 1998 e no Brasil em 2001, identifica-se o nascimento desta sociologia da infância, a que nos reportamos nestes escritos, nas últimas décadas do século XX. Nestes artigos, as autoras traçam um panorama dos trabalhos produzidos em língua francesa e nos textos em língua inglesa, além de recordar ações realizadas por grupos acadêmicos para a constituição do campo. Segundo Montandon (2001, p. 34):

Em 1984, a Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico, composta por sociólogos norte-americanos, organizou uma sessão intitulada Desenvolvimento da criança e interacionismo simbólico. O interesse suscitado por essa iniciativa encorajou alguns participantes a continuar seus intercâmbios e a criar, em 1986, o primeiro número da revista *Sociological Studies of Child Development*. Alguns anos mais tarde, no Congresso Mundial de Sociologia de 1990, um grupo de sociólogos da infância se reúne pela primeira vez e, em 1992, a Associação Americana de Sociologia dá à luz uma seção intitulada Sociologia das Crianças. [...] Algumas redes se abriram em outros lugares, sobretudo na Europa. *Childhood as a Social Phenomenon*, por exemplo, foi um projeto internacional que reuniu dezesseis países (Qvortrup, 1993); em 1991, sociólogos britânicos fundaram em Londres o *Childhood Study Group* e em seguida a rede *Childhood and Society* (MAYALL, 1994).

Já Sirota (2001, p. 11) relembra que

No interior da Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa, dois comitês de pesquisa também se interessaram pela infância. Por um lado, os sociólogos da família, com a associação canadense dos sociólogos e antropólogos de língua francesa, organizaram em Montreal, em 1995, um encontro intitulado Infâncias. [...] Por sua vez, os sociólogos da educação, na ocasião do colóquio “Por um novo balanço da sociologia da educação”, em 1993, destinado a atualizar a evolução do campo, formam uma comissão chamada Sociologia da Infância, onde se pode observar a passagem de estudos sociodemográficos aos estudos etnográficos, no âmbito de uma

socioantropologia da infância [...] Com uma abordagem inteiramente distinta, na conclusão do ano da família, em 1994, alguns demógrafos organizaram sob a égide do *Institut National d'Études Démographiques* – Ined –, um colóquio com o título “A criança na família, vinte anos de mudanças”, publicado pela revista *Population*.

Ao marcar o surgimento dos estudos sociais da infância no fim do século XX, é importante lembrar que as crianças não estavam ausentes das pesquisas sociológicas antes disso, para não falar da presença constante em áreas como psicologia, medicina e pedagogia. Qvortrup (1995) informa que a expressão “sociologia da infância” pode ser encontrada em textos da área já em meados dos anos 30 (MAUSS, 2010) – e é por isso que há quem chame esta sociologia da infância que nasce no final do século XX de “nova sociologia da infância”. Sarmiento (2009) reforça esta ideia dando-nos como exemplo a análise mais recente sobre a teoria da socialização (DURKHEIM, 1978). A teoria da socialização, organizada por Durkheim, inaugura o campo sociológico e vê a infância como a geração a partir da qual os/as adultos/as definem um projeto de transmissão cultural. Esta presença, no entanto, não garantiu que as crianças fossem vistas a partir de seus próprios termos e é justamente este um dos princípios reivindicados pela sociologia da infância.

Em contraposição a ideias como a de “ser em desenvolvimento”, preconizada pela psicologia, e a de “ser em formação”, mais difundida na pedagogia, a sociologia da infância promove uma rotação de perspectiva, a partir da assunção das crianças como importantes interlocutoras de suas próprias vidas. Desse modo, faz oscilar uma ideia moderna de criança como um ser incompleto, sem possibilidade de fazer parte ou falar sobre o que para elas importam.

Parece importante destacar que as expressões criança e infância não são a mesma coisa, apesar de estarem relacionadas. Antes, contudo, relembro que as correntes teóricas pelas quais navega a sociologia da infância veem a criança e a infância de modos diferentes, modos esses que alteram os métodos e análises das pesquisas realizadas. Estas diferenças demonstram a disputa presente na utilização dos conceitos elaborados dentro do campo, reforçando a importância deste para a produção científica. Sendo assim, apresento as principais correntes e abordagens teóricas da sociologia da infância de acordo com o modelo esquemático desenvolvido por Sarmiento (2008), contribuindo com o esquema proposto pelo autor. Segundo ele (*ibid.*, p. 17), as correntes são “intenções analíticas que se caracterizam por determinadas preferências [...] e por orientações metodológicas predominantes”. São elas:

- Estrutural:

[...] procura pôr em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de acção. As perspectivas estruturais colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, numa perspectiva predominantemente macro-estrutural, compreender como é que a infância se relaciona, diacrónica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores predominantemente demográficos, económicos e sociais, e de que modo essas relações afectam as estruturas sociais, globalmente consideradas. (ibid., p. 17-18)

- Interpretativa:

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os/as adultos/as interacções que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interacções de pares (ibid., p. 18).

- Crítica (Estudos de intervenção):

[...] concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão social – é central. A inscrição no paradigma crítico é dominante. Do ponto de vista desta corrente, a Sociologia da Infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância. A vinculação do trabalho investigativo e analítico é associado a formas de intervenção, seja através de estudos aplicados, seja, de modo indirecto, em trabalhos com um sentido programático e com intencionalidade política. (ibid., p. 19)

As confluências teóricas da abordagem interpretativa e crítica tornam esta pesquisa possível, muito embora seja evidente que, de modo mais ampliado, os estudos estruturais colaboram para o desvelo das condições a que as infâncias estão submetidas. Assim, é possível afirmar que as correntes só existem em complementaridade e suas diferenças realçam os contornos de um campo de estudos que pretende evocar um compromisso com a infância, seja ela no plano teórico ou no plano *real*.

Os conceitos de infância – ou infâncias – e criança – ou crianças – apontam intencionalidades que encontram diferenças dentro das correntes apresentadas. De modo resumido, na corrente estrutural, o olhar para a infância é direccionado para o que as crianças têm em comum – a questão da tutela, as relações de poder naturalizadas entre crianças e adultos/as, a institucionalização, entre outras –, assumindo a existência de uma infância independente dos estoques humanos. Aqui, a infância é uma categoria social do tipo estrutural e as crianças são seu grupo integrante, apresentando variáveis no que diz respeito à raça, classe, gênero e origem, entre outras categorias (QVORTRUP, 2010; 2011). Segundo Leena Alanen

(2001a, p. 768), a corrente estrutural pode ter orientações variadas: “estrutura, no entanto, é um conceito com múltiplos significados, e há variedades de análises estruturais. Todas têm foco na macroanálise. Abordagens estruturais-categoriais implicam pensar as crianças como um agregado”. Já

uma segunda abordagem estrutural adota o pensamento relacional: a infância é conceituada como uma posição gerada socialmente dentro de uma estrutura geracional, e definida como a configuração de relações geracionais específicas com as quais as crianças cotidianamente se envolvem em relações práticas (ou seja, em práticas) com outros grupos geracionais. (ibid., 2001a, p. 769)

Ao por ênfase na ideia de que crianças e adultos/as estão em processo, Alanen (2010) afirma o caráter relacional (e dependente) da infância (e da adultez), observando a complexa dinâmica que há entre as ordens de geração (infância-aduldez).

A corrente interpretativa compreende a pluralidade da infância como tradutora da potência do estudo sobre as crianças, reivindicando, assim, a importância que há na *diferença* entre as análises dos contextos sociais delas, que existem a partir do que são feitas: sua classe, raça, etnia, gênero, origem, entre outras variáveis. A infância é, nesse sentido, uma categoria social do tipo geracional e as crianças fazem parte dela de modos variados, a depender das categorias acima mencionadas e de condições materiais e subjetivas. Parece certo afirmar que os estudos sobre desigualdades encontram respaldo nesta abordagem, além daqueles que buscam compreender, como afirma Manuela Ferreira (2002), qual é a ordem social das crianças. A ênfase em estudos mais microscópicos – estudos de caso e etnografias, por exemplo – é notável, visto que, para apreender as interpretações infantis de modo mais apurado, é necessária uma maior aproximação com relação às crianças em questão. Um dos muitos desafios para os estudos ancorados nesta abordagem seria o de, ao perceber que as interpretações da pesquisadora muitas vezes são a única voz audível na escrita do trabalho, equalizar este som a partir da inclusão da escuta das crianças tanto quanto possível.

A corrente crítica de intervenção assume a possibilidade de questionar a modernidade do estatuto da infância, descentralizando uma possível versão universalista de infância/criança ao embaralhar algumas cartas que pareciam já marcadas dentro do próprio campo. Apesar de parecer desfazer certa estabilidade que a área esteve empenhada em garantir desde seu nascimento, ao tomar a infância como sendo possivelmente uma invenção moderna, esta corrente chama a atenção para a necessidade de compreendermos a infância dentro de um projeto sociológico que disputa com as demais áreas de conhecimento um lugar de fala sobre a

criança. Além disso, acaba por relembrar que, assim como podemos questionar a infância, tal ação põe em xeque também a ideia inata de adultez como a “idade da razão”¹⁹.

Os estudos críticos dão especial atenção aos recentes estudos sociais sobre as teorias feministas (PRETTO, LAGO, 2013), a interseccionalidade (COLLINS, 2000; CRENSHAW, 2002) e os estudos decoloniais (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014), convocando a sociologia da infância a fornecer um novo programa disciplinar para a própria sociologia. Apesar disso, não concorda com o desaparecimento da infância (POSTMAN, 1999), já que estabelece, mesmo numa modernidade tardia (GIDDENS, 1991), bases para uma ciência social que enxergue a infância como um ponto de partida para os estudos a que se propõe.

Manuel Sarmiento (2009) apresenta alguns pontos de confluência entre as correntes teóricas presentes na sociologia da infância em voga atualmente. Segundo o autor, de alguma maneira, todas as abordagens relacionam-se com os pontos aqui destacados. De maneira breve, apresentamo-los:

- i) A infância deve ser estudada em si própria;
- ii) A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade com os elementos de heterogeneidade;
- iii) O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância;
- iv) A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade [ao menos nas sociedades ocidentalizadas];
- v) A infância não é uma idade de transição;
- vi) As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, serem estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais de produção e da cidadania;
- vii) As crianças são produtoras culturais;
- viii) As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”;
- ix) As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância;
- x) A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa de renovação na própria Sociologia.
(SARMENTO, 2009, *passim*)

Observa-se que estes pontos expressam certa unidade do campo e nos informa um programa de pesquisa que está sendo levado a cabo pelos estudos sociais da infância em

¹⁹ De modo semelhante, Lourdes Gaitán (2006) elabora também uma análise sobre o que chama de enfoques da sociologia da infância, classificando-os em estrutural, construcionista e relacional.

diversas partes do mundo²⁰. Durante o desenvolvimento deste texto, estes pontos serão evocados quando necessários para fazer valer a filiação a esta área de estudos, realizando, assim, maiores análises sobre eles.

A sociologia da infância é o fio condutor escolhido neste estudo, porque toma a realidade vista pelas crianças em uma perspectiva sociológica. Foi a partir desta perspectiva, contudo, que compreendi que os estudos que se comprometem com o ponto de vista das crianças não poderão deixar de lado a inter/transdisciplinaridade. As crianças, quando nos convocam a ouvi-las, nos mostram o quanto suas palavras, olhares e gestos não são condensáveis em uma disciplina, matéria ou campo de conhecimento. As crianças que estão presentes nas pesquisas nos lembram que estas divisões são arbitrárias e foram construídas sem a participação delas e, assim, tornam a ruptura entre as divisões de conhecimento uma palavra de ordem.

É por isso que os estudos sociais da infância, que englobam campos de conhecimentos diversos – geografia, antropologia, história, arquitetura, entre outros –, parecem dialogar mais intensamente com o que as crianças podem nos dizer. Estes estudos serão também evocados aqui, quando necessários, para fazer valer uma das potências da sociologia da infância, que é a ideia de que as crianças também são capazes de falar sobre o mundo que as cerca. Por fim, faz-se necessário registrar que, apesar da sociologia da infância não estar vinculada apenas à área da educação, é correto afirmar que muito dos estudos relacionados à infância foram ou estão sendo realizados em centros de pesquisas de educação, nos mundos denominados lusófonos e francófonos.

Segundo Letícia Nascimento (2011a), a interface entre a área de educação e a sociologia da infância está constituída, visto que a maioria dos grupos de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que lida com o tema está nos centros de pesquisas educacionais (idem, 2013). Em seu artigo “Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações”, Nascimento (2011a) realiza uma breve historiografia deste campo de estudos no mundo, apresentando também como este tema chegou até nós, pesquisadoras/es brasileiras/os, citando algumas das principais correntes teóricas em voga. Já no artigo “Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância”, Nascimento (2011b)

²⁰ Além dos pontos aqui apresentados, podemos destacar mais dois textos que condensam pontos importantes para os estudos da infância. São eles: “Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”, de Jens Qvortrup (2001), e “A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems”, de Alan Prout e Allison James (1990).

explicita a relação existente entre estas duas áreas e confirma as possibilidades de investigação aqui apresentadas.

É certo que o desejo de realizar pesquisas com crianças e suas infâncias pode ser concretizado em qualquer outro espaço ou instituição social, mas aqui escolhi não me afastar da escola, pois entendo que se faz necessário direcionarmos o olhar para um espaço que, se tantas vezes tem sido esquadrihado através das pesquisas educacionais e sociológicas, por outro lado, abriu pouco espaço para as crianças que nele habitam. De algum modo, minha experiência como professora e minha formação como pesquisadora fizeram-me ver que o espaço escolar ainda tem muito para mostrar, se esse olhar tomar como referência o olhar das crianças. Creio ser possível fazer da escola um ponto de partida, um ponto de convivência entre as crianças do bairro, para então descobrir outras pontes e interações nos relatos colhidos através da escuta sensível e do acompanhamento na turma escolhida.

Meu objeto de interesse é, então, o grupo de crianças de uma turma de educação infantil, formada por meninos e meninas. É para esta pequena comunidade que volto meu olhar, certa de que estas crianças têm pontos de vista próprios de sua constituição e não apenas aqueles que o mundo adulto informa. Infelizmente, a escola tem sua divisão por faixa etária, o que impede que este grupo seja heterogêneo no que diz respeito à idade.

Antes de falar mais um pouco sobre o grupo partícipe da pesquisa, é necessária uma contextualização do lugar onde as crianças que fazem parte deste estudo vivem suas vidas. Assim, penso ser importante realizar uma breve apresentação do(s) contexto(s) – geográfico, econômico, cultural e histórico – em que as crianças se encontram para demonstrar a partir de quais vistas as crianças serão observadas nestes escritos.

1.2 “Nada estanca em Itapuã, ainda sou feliz”²¹: os contextos que abrigam as crianças da escola *Malê Debalê*

A partir do início do trabalho de campo e do reconhecimento de que o lugar onde a escola estava sediada alterava o modo de participação das crianças cotidianamente, percebi a importância de realizar uma breve contextualização dos espaços. Desde 2008 minha (pequena) família – mãe e irmã – mora no bairro, e era para ele que eu sempre voltava nas férias e feriados prolongados durante os últimos oito dos onze anos em que morei em São Paulo (2003-2014). Em dezembro de 2014, voltei a morar no bairro, com o intuito de iniciar a pesquisa em fevereiro de 2015.

²¹ Letra da música “Itapuã”, de Caetano Veloso, gravada em 1991, no álbum *Circuladô*.

Vivendo no bairro, utilizo os mesmos equipamentos públicos – o posto de saúde, o hospital, a subprefeitura, a Casa da Música, as bibliotecas das escolas públicas – que as crianças usam e também os equipamentos culturais – o samba no bar de seu Regi e em Dona Cabôca²², as festas nas ruas, as praias, a lagoa –; estes também são meus lugares de lazer. Eu vivo no bairro, consumindo os produtos que a feira e o mercado me oferecem, usando o transporte público disponível no local. Sei de algumas das muitas mazelas pelas quais as famílias das crianças passam, muito embora eu não passe por todas elas na minha própria casa.

É evidente que, quando andamos pelas ruas (e dunas) do bairro, seus becos, escadas, ladeiras íngremes e também suas praias – e lagoa –, notamos que esta geografia possibilita e, ao mesmo tempo, impossibilita as crianças um modo de participação social específico, que não pode ser determinado por questões culturais ou econômicas apenas. Quando vemos a socialização que ocorre cotidianamente, nos espaços públicos, na frente das casas e dentro delas, entendemos que estes lugares têm forte influência no modo como as crianças se relacionam e elaboram suas próprias experiências.

Estas constatações só puderam ocorrer de modo mais intenso porque moro no bairro. Saio da escola, mas é em Itapuã que eu continuo vivendo a minha vida, encontrando as pessoas que lá trabalham (e também as crianças, suas famílias e amigos/as), na feira e no mercado, no açougue, nas festas de rua. Entendi que morar no bairro alterava também a minha percepção com relação às crianças, porque além de ficar com elas na escola todos os dias, passei a habitar o lugar onde elas viviam. Morar no bairro alterava minha participação na pesquisa, pois, na observação cotidiana das crianças na escola, eu compreendia gestos, olhares e falas de dentro do contexto em que elas estão inseridas.

Em muitos dias, ao sair da escola, caminhava até minha casa com a avó de uma das crianças, e ficamos bastante próximas. Ela então me contou que era ela quem criava Pablo²³, visto que seu filho – pai do garoto – trabalhava o dia inteiro e era separado da mãe, que morava a vinte minutos de sua casa. Nessas voltas para casa junto com Pablo e sua avó, eu o via interagindo na rua com outras pessoas, animais e objetos encontrados pelo caminho, percebendo o quanto algumas discussões existentes dentro dos estudos sociais da infância – mais

²² Segundo Oliveira (2009, p. 70), “permanece muito presente o termo caboclo, não só na esfera religiosa – os candomblés de caboclo -, mas também pelo uso generalizado que fazem para se referir aos idosos e/ou falecidos – uma infinidade de apelidos como Seu Caboclo, Dona Cabocla, Dona Caboclinha – evidenciando a presença indígena no imaginário da comunidade”.

²³ Os nomes das crianças e dos/as adultos/as foram escolhidos por mim. Falarei sobre esse tema no capítulo III.

precisamente da geografia da infância²⁴ – encontravam eco nas observações realizadas com relação a Pablo e suas incursões pelo bairro:

Na terça, na volta para casa, estava com Pablo e a avó dele. Estava ventando e chovendo muito enquanto estávamos subindo a ladeira, de um jeito que não era possível segurar o guarda-chuva! Pablo estava com um guarda-chuva e a avó com outro. Ela dava instruções para ele não soltá-lo e falava sem parar. Ele estava no canto da calçada e tão logo subimos quase toda a ladeira, que não possuía lugar para abrigarmos, ele viu no topo dela, ao longe, uma marquise. Soltou o guarda-chuva para que a avó pegasse e saiu correndo em sua direção. Demoramos cerca de dois ou três minutos para chegar lá andando na chuva. Quando chegamos, ele estava lá, rindo muito. E molhado. (Relato de campo, 20.08.2014)

Hoje não teve aula. Encontrei Joyce no posto de saúde. Ela não foi para escola essa semana. Disse que estava na casa da avó em Cajazeiras. Perguntei se era em São Félix e ela disse que lá quem mora é a tia. Disse também que eu não fui na sexta-feira passada (ela não lembrava que era sexta, mas disse que um dia que ela havia ido eu não fui). Ela estava com uma menina que parecia ter uns quinze anos. Esta ficou apenas observando. Conversamos um pouco e eu fui embora. (Relato de campo, 28.08.2015)

Lidiane viu-me na entrada da rua. Gritou “Migh!” e, sem pedir a nenhuma pessoa adulta que estava com ela, correu até mim e abraçou-me. Pendurou-se em meu pescoço e perguntou onde eu estava. “Na praia”, informei. Ela sorriu e me disse que também tinha ido ontem com sua mãe. As pessoas adultas olhavam-me, sorri para elas. “Eu conheço ela da escola”, disse sem pressa. “Ela é da minha sala”, Lidiane disse. Desceu do meu colo e deu-me um tchau de longe. Não sei se as pessoas entenderam alguma coisa. (Relato de campo, 23.09.2015)

O excerto em que conto a história de Pablo demonstra como ele agiu quando percebeu que poderia resolver uma situação – não perder ou quebrar o guarda-chuva em meio à ventania – em segurança, mesmo sem a aprovação da avó, que pedia que ele segurasse firme. Como talvez percebesse que não conseguia dar conta do que a avó pedia, e não quisesse perder o guarda-chuva que tanto gostava, optou por correr em direção a um lugar onde pudesse nos esperar. Quando chegamos ao local onde ele estava, ele sorria e parecia orgulhoso do que havia feito. Aqui, destaco também a ação da avó com relação ao ocorrido: além de rir muito quando chegou até lá, limitou-se a dizer “Esse menino é demais!”. Não o desencorajou ou disse que ele fez algo errado, talvez por perceber que ele correu em segurança para debaixo da marquise.

No excerto em que falo sobre o encontro com Jucineide e com Lidiane, percebo que elas usaram o fato de me conhecer para ir além dos limites normalmente estabelecidos para crianças

²⁴ Consultar Lopes e Vasconcellos (2006).

no encontro com pessoas estranhas à família. Quando encontrei Lidiane, preocupei-me menos com essa indicação, observando apenas como a outra criança reagiria ao encontro. Notei também que assumi uma postura adultocêntrica quando não me preocupei em explicar quem eu era para a outra criança, como me preocupei com as pessoas adultas, sinalizando, assim, que o poder a ela outorgado por alguém adulto não foi por mim reconhecido. No segundo caso, Jucineide reforçou o fato, para todas, de que tínhamos bastante intimidade, chamando-me por um apelido e lançando-se sobre mim como se faz com uma grande amiga que não se vê há muito tempo. Ao colocar a escola como a instituição que mediava nossa relação, tentei tranquilizar as pessoas adultas, mas Jucineide não parecia preocupada com isso.

Todas as crianças, de algum modo, pareciam querer informar que tinham algum controle sobre sua própria vida, um controle que não dependia completamente de pessoas da sua família. Encontrar-me na rua guardava um sabor especial para elas, já que colaborava para essa ligeira sensação de independência. Estes eventos, como outros que serão relatados em momentos oportunos, colaboraram para enxergar as crianças fora da escola e entender um pouco mais de suas vidas. Não encontrei todas as crianças que participaram da pesquisa fora da escola. Encontrei umas mais, outras menos, mas é certo dizer que estas observações foram levadas em consideração na análise geral do material organizado para este trabalho.

Antes de qualquer apresentação, é preciso compreender que a região que conhecemos como Itapuã não foi incluída entre os 32 bairros reconhecidos pela Lei Municipal 1.038 de 1960, lei esta que ainda rege a divisão urbana dos bairros. O projeto *Delimitação de Bairros*, originado de um estudo conjunto por uma equipe multidisciplinar composta por técnicos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do Governo do Estado, da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER) e da Prefeitura Municipal de Salvador (PMS), que ouviu moradoras/es dos bairros de toda a cidade, propôs à prefeitura de Salvador, no ano de 2009, uma nova delimitação dos bairros, mas, segundo Joilson Rodrigues de Souza, analista do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (informação verbal²⁵), este projeto ainda não se tornou lei. Em cidades onde a lei já realizou esta delimitação, é mais fácil encontrar a organização dos dados referentes por bairros²⁶.

Apesar disso, o livro *O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes* (2010), organizado pela Secretaria de Meio Ambiente (SEMA), da Prefeitura de

²⁵ Informação fornecida por telefone e e-mail pessoal durante os meses de agosto 2015 e janeiro de 2016.

²⁶ Como exemplo, cito o site da cidade de Porto Alegre, com os dados disponíveis bairro a bairro, reconhecidos a partir de delimitação legislativa. Disponível em: <<http://www.observapoa.com.br/>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

Salvador, utiliza as referências do estudo em conjunto para apresentar os limites dos bairros. Assim, Souza (2016) informa que “os limites do bairro [de Itapuã] foram tomados a partir do livro *O Caminho das Águas de Salvador* e os dados censitários são do Censo Demográfico/IBGE de 2010. As eventuais variações nos indicadores podem estar refletindo as imprecisões geográficas do bairro” (informação verbal).

Nesta pesquisa, utilizo projeto documentado no referido artigo (VEIGA et al., 2012) e também o livro citado como referência para apresentar Itapuã. Segundo o artigo, o bairro é um entre os 160 bairros da cidade, além das ilhas (Ilha de Maré, Ilha dos Frades e Ilha de Bom Jesus dos Passos). Itapuã é um dos últimos bairros da cidade de Salvador (ver imagem 1), ficando bem próxima à região metropolitana da cidade, que está logo após o bairro Aeroporto. Faz fronteira com os bairros de Piatã e Alto do Coqueirinho e Bairro da Paz ao Sul, os bairros do Aeroporto e Stella Maris ao Norte, os bairros de São Cristóvão e Mussurunga a Oeste, tendo ao Leste o Oceano Atlântico (ver imagem 2).



Imagem 1 – Vista de Salvador com destaque para Itapuã (BA).

Fonte: Oliveira (2009, p. 51).



Imagem 2 – Vista do bairro de Itapuã.

Fonte: *O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes* (2010).

Nas imagens acima, temos a cidade de Salvador com a indicação do bairro e também um mapa mais detalhado de Itapuã. Neste, é possível ver parte do relevo geográfico do bairro. A praia, a lagoa do Abaeté e as dunas que a circundam são algumas delas. No quadro abaixo, alguns indicadores da cidade e do bairro fornecem informações pertinentes ao estudo

Quadro 1 – Indicadores de Salvador e do bairro de Itapuã

Indicadores	Salvador	Itapuã
População 2010	2.675.656	66.961
População residente entre 0-5 anos de idade	200.039	4.235
Área (km ²)	309.00 ²⁷	10.10
Densidade (hab/km ²)	8.659.080	6.630
Taxa de crescimento ao ano 2001/2010	1,99%	0,91%
Domicílios	866.956	21.595
Habitantes por domicílio	3,09	3,10
Domicílios particulares permanentes com mulher responsável	46,19%	43,36%
Domicílios particulares permanentes com mulher responsável e sozinha	7,22%	6,76%
Rendimento médio mensal da população com 10 anos e mais (R\$)	857,54	936,79

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, em 2016.

²⁷ Para obtermos uma densidade demográfica aproximada consideramos apenas a área continental. A área de Salvador, com a inclusão da Baía de Todos os Santos (conforme figura nos principais documentos do IBGE), é de 692,82.

Segundo os dados recebidos via informação verbal, Itapuã é o quarto bairro em extensão territorial da cidade e o segundo em população. Como pode ser observado no quadro 1, o número de mulheres responsáveis pelo domicílio onde moram é quase a metade do total, indicando forte presença feminina na chefia das famílias do bairro. A média do rendimento mensal expressa um valor que faz as diferenças entre as realidades nas diferentes localidades do bairro escaparem, já que, segundo Inaiá Carvalho e Gilberto Pereira (2014, p. 135), a “heterogeneidade característica” do lugar “abriga setores com mais de 75% dos domicílios com renda domiciliar per capita inferior a meio salário mínimo”.

Ao ler o terceiro capítulo da dissertação intitulada *Turismo, Cultura e Meio Ambiente: Estudo de caso da Lagoa do Abaeté em Salvador - Bahia*, de Orlando Oliveira (2009), destaco três momentos para compreensão de como Itapuã, de aldeia, fazenda e vila de pescadores (1549-1940), passando por uma “Itapuã Caymmica” (1950-1970), tornou-se o que é hoje, espaço espetacularizado (JACQUES, 2003) e desigual.

Segundo Oliveira (2009), Itapuã foi, desde seu povoamento, a reunião de populações indígenas e negras, com as primeiras sido notadamente instaladas desde antes do aporte português à cidade. Já a origem da população negra encontrada em Itapuã,

ainda que esta não tenha se dado, no período em pauta, de forma contínua e extensiva, mas por "manchas" isoladas, parece que ela respondia efetivamente ao que poderíamos chamar de uma "dinâmica negra": com efeito, rastrear a ocupação da enorme periferia de Salvador no século XIX é, sobretudo, deparar-nos com a existência de "territórios negros": quilombos, roças e candomblés.
(FILGUEIRA GOMES, 1990, p. 12)

Antes de ter sua fama projetada para fora da Bahia, ainda em 1930, o bairro era, para habitantes de Salvador, “um longínquo vilarejo de pescadores, com casario de taipa coberto de palha, isolado da cidade. [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 73). Esta relação com o bairro dava-se por conta de sua distância considerável do centro da cidade e também por ser “portadora de uma ‘vida marítima’, caracterizada ‘nos termos de uma vida social arcaica’” (RISÉRIO apud OLIVEIRA, 2009, p. 74). Além disso,

A vida daquela comunidade praieira, relativamente isolada e autônoma, estruturada segundo peculiares relações sociais de parentesco e compadrio – com seu sincretismo luso-afro-ameríndio, festa, bailes pastoris, ternos e batuques –, economia de subsistência, resultara de uma conjunção de fatores históricos, sociais culturais e ecológicos singulares. (ibid., p. 75)

Já em meados da década de 60, o bairro tornou-se conhecido nacionalmente em músicas cantadas por Dorival Caymmi, Vinicius de Moraes, Caetano Veloso, entre outros. Esta fama

nacional não foi construída aleatoriamente, mas projetada por um órgão municipal instituído (Bahiatursa) para disseminar a imagem do ‘produto Bahia’:

Conjugando ações do segmento histórico-cultural e de *marketing*, em parceria com a Rede Globo, a Bahiatursa realiza um grande evento em São Paulo, a Feira da Bahia, reunindo durante nove dias, em setembro de 1974, exposições de artes plásticas, arte popular e arte sacra negra, apresentações de dança e teatro, exibições de cinema e shows musicais (Dorival Caymmi, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa etc.). Por essa época, já se delineia o processo de construção de uma imagem para o ‘produto Bahia’, veiculada nos folhetos, mapas, guias e cartazes e na publicação mensal “Viver Bahia”, produzidos pela Agência de Programação Visual e Editorial da Bahiatursa (ibid., p. 43)²⁸.

Nota-se que as imagens de uma Itapuã-paraíso, exportadas em conjunto com este projeto turístico de exposição da cidade do Salvador, são ainda as que povoam o imaginário da maioria das pessoas que ouve falar do bairro. Apesar disso, o bairro para as pessoas que nele moram não era – e não é – um lugar de veraneio. A afirmação de Afonso e Serpa (2007, p. 2) ilustra as características do bairro desde dentro, pois apesar de ser “uma área considerada privilegiada da cidade [...] a maioria da população residente em Itapuã pode ser caracterizada como de baixa renda”.

Relembrando o conceito de quilombo de Beatriz Nascimento (2009 [1985], p. 122), que “recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão” (p. 122) a partir do final do século XIX para pensar Itapuã e retomando o conceito de território negro de Rolnik (1989), que é marcado não apenas por uma história de exclusão, mas também pela “construção de singularidade e elaboração de um repertório comum” (não paginado), deter-me-ei em alguns elementos constitutivos do bairro com relação a estes aspectos, certa de que eles estão relacionados com a pesquisa realizada. Para iniciar, apresento os indicadores raciais da população da cidade de Salvador e do bairro no último censo:

²⁸ Estes eventos ainda são uma estratégia de marketing e turismo para Salvador. Em abril de 2014, um evento chamado *Invasão Baiana*, também produzido pela Bahiatursa, levou para São Paulo os chamados “novos nomes da música baiana” – Orkestra Rumpilezz, Baiana System e Márcia Castro, entre outros.

Quadro 2 – Indicadores raciais da cidade de Salvador e do bairro de Itapuã

Indicadores	Salvador					
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Total
Cor/raça (%)	0,36	15,48	0,44	54,52	29,2	100
				Negra		
				83,72		
	Itapuã					
	1,14	20,65	0,24	50,72	27,25	100
				Negra		
				77,96		

Fonte: IBGE (2010).

A população negra do bairro (índice encontrado a partir da soma entre a população preta e parda) é de 77,96%. Em Salvador, este índice é de 83,72%. A partir do que Rolnik (1989, não paginado) define como território negro – corpo, escolas de samba, terreiro de candomblé, mercados, a rua, o quilombo, entre outros –, entendemos que o bairro pode assim ser classificado porque possui todos estes espaços vivos, ainda que reconfigurados. É necessário lembrar também que, ao denominar como negro um território, não estamos dizendo que ele é exclusivamente negro. Como informa Rolnik (ibid., não paginado), estes espaços “desde os tempos da escravidão misturavam os pobres da cidade [...] No entanto, isso não quer dizer que historicamente não tenham existido, nessas cidades, comunidades afro-brasileiras fortemente estruturadas e circunscritas a territórios particulares”.

Identificamos como um território negro também porque, segundo Willeman (2007, p. 89), “para aferir tal classificação são imperativas práticas políticas e ideológicas de valorização étnica”. Assim, relembremos elementos que fazem parte da história do bairro e que se encontram presentes no cotidiano das pessoas que lá vivem. Não apenas por sua geografia, mas também pela rememoração das histórias que construíram o bairro – a pesca da baleia (relembrada na anual festa da Baleia na quarta-feira de cinzas), o Quilombo do Buraco do Tatu²⁹, as ganhadeiras de Itapuã (escravizadas de ganho que surgem no bairro no fim do século

²⁹ Cf. Schwartz (1996).

XIX e hoje lembradas pela associação de mesmo nome)³⁰, os terreiros de candomblé (que encontravam na Lagoa do Abaeté e adjacências espaço propício para a prática de seus cultos), a criação do bloco afro. São nestes espaços que as crianças transitam, aprendem coisas e apropriam-se do mundo a partir e através dele, algo que pode ser evidenciado por meio de suas falas:

[...] A professora pergunta:
 – Onde tem água?
 As crianças vão respondendo
 – Torneira!
 – Tanque!
 – Chuveiro!
 – Mar!
 – ... e dentro do coco! (Notas de campo, 16.03.2015)

– O pingo de chuva enche a praia, disse Leonardo
 (Notas de campo, 16.03.2015)

[...] Ao encontrar um secador de brinquedo, Jeferson põe no ouvido e depois põe no meu e eu digo:

– É o barulho do vento.
 E ele:
 – Não. É o barulho do mar.
 (Notas de campo, 14.07.2015)

[...] - Eu sei nadar. Eu vi um tubarão onde eu nado lá embaixo. Eu pesquei.
 – Como você tem um tubarão em casa? – A professora perguntou.
 – Eu pesquei, disse Leonardo.
 – Seu pai é pescador, Leonardo? Por isso essas histórias...
 H Leonardo confirma que seu pai pesca para comer
 (Notas de campo, 20.07.2015)

Estes excertos podem ser melhor observados a partir da geografia da infância, que reivindica a importância presente no olhar e no sentido das crianças para apreensão do território do qual também fazem parte. Para Jader Lopes (2008, p. 67), as crianças, “ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias”. Na constituição que fazem dos territórios-lugares pode-se perceber “uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações” (ibid., p. 78).

Por fim, não apenas em Salvador, mas também em diversos outros lugares por onde passei, noto que quando a pergunta “Onde você mora?” tem como resposta “Itapuã”, gestos e

³⁰ Uma tese sobre as ganhadeiras de Itapuã, defendida em 2012 por Harue Tanaka, está disponível em <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/12585>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

olhares – impossíveis de serem apreendidos num texto escrito – demonstram admiração e apreço. Essa sensação pode ser confirmada nas falas das crianças quando, ao perguntarmos onde moram – o que em alguns casos, poderia levá-las a dizer Salvador –, reafirmam uma pertença ao bairro quando exclamam “Eu sou de Itapuã!”. É Narcimária Luz (2012, p. 39) que afirma que

Os modos de sociabilidade, que são desdobramentos contemporâneos da influência urbanizadora do turismo em Itapuã, levaram-nos a identificar o recalque à identidade cultural e a baixa qualidade de vida, traduzida numa profunda anomia. Agressão à biodiversidade que imanta Itapuã, fome crônica, falta de assistência à saúde, saneamento, desemprego, moradia educação, eis os principais problemas dessa área. Nosso ânimo é identificar que apesar dessa anomia, a comunidade africano-brasileira em Itapuã constitui um polo irradiador de ações sociopolíticas e formas de resistência importantes concentradas para aplacar, institucionalmente, a ausência de padrões normativos de conduta que historicamente atravessa o viver cotidiano de sua população.

Segundo Carvalho e Pereira (2014, p. 132), Itapuã é um bairro com “populações muito diversas em termos de características sociais”. Assim, apesar da ideia de bairro transmitir certa identidade territorial, neste trabalho convém ressaltar a existência em Itapuã de espaços menores tomados como localidades. Segundo Veiga *et al.* (2012, p. 137), por localidade

compreende-se uma unidade territorial de menor porte que o bairro, contida no bairro. É caracterizada por possuir poucos elementos representativos da estrutura e da complexidade urbana. [...] Uma localidade pode ser um loteamento ou um conjunto habitacional de pequeno ou médio porte que se tornou referência, uma pequena ocupação informal ou mesmo uma ocupação ao longo de uma avenida.

Para nós, pensar as localidades de Itapuã é algo necessário porque as crianças que são atendidas pela escola do *Malê* moram especificamente nas localidades mais empobrecidas do bairro, conhecidas como Bela Vista, Baixa³¹ do Dendê, Baixa da Soronha e Nova Brasília de Itapuã³², muito embora as famílias e as crianças também usufruam da praia e dos demais

³¹ O termo “baixa” tem caráter geográfico e é utilizado para denominar áreas do bairro onde havia ou há correntes de água, dificultando uma infraestrutura adequada para a construção de habitações. Sendo assim, estas áreas dos bairros acabam sendo povoadas por pessoas que não conseguem comprar ou construir uma casa em áreas de maior infraestrutura, o que faz a correlação entre o termo geográfico ‘baixa’ e a “população de baixa renda” ser automática, muito embora ela não seja natural.

³² Apesar disso, quando perguntadas sobre onde moram, as crianças respondem “Itapuã”, o que pode indicar não apenas que as crianças se referem ao lugar onde moram pelo nome mais conhecido por outras pessoas, como também indicar que elas sabem que estas localidades ocupam um *status* inferior à Itapuã pelos/as próprios/as moradores/as.

equipamentos públicos existentes no distrito como um todo (postos de saúde e hospitais, por exemplo). Quando se trata de falar sobre as localidades de cada bairro, é certo que mesmo a análise por bairros organizada pelo IBGE pode não dar conta de apresentar os contrastes percebidos dentro dos bairros por quem neles moram. Essas constatações demonstram a necessidade de estudos mais aprofundados sobre localidades encontradas em grandes bairros de grandes cidades, como é o caso de Salvador.

A partir das observações que realizei, percebo que nas localidades mencionadas não há rede de esgoto em todas as casas e, em muitas ruas, torna-se impossível o trânsito de veículos, já que a ocupação do solo é orientada para suprir as necessidades de moradia. Apesar de não ser vista como uma vantagem pelas pessoas adultas, essa geografia colabora para que as crianças – pequenas e grandes – ainda consigam brincar na rua:

A professora faz uma roda. Conversa perguntando do fim de semana.
[...]
– Descansei da rua e voltei pra rua, disse Gilmar.
(Notas de campo, 20.07.2015)

A professora pergunta:
- O que vocês vão fazer quando chegar em casa?
[...] – Eu durmo, como uma comida e vou pra rua, diz Lidiane.
[...] – Eu vou duas horas pra rua, tomo café, durmo, diz Joyce.
[...] – Brinco. Eu brinco de noite na rua, diz Lidiane.
(Notas de campo, 30.07.2015)

Gilmar e Joyce moram perto e brincam juntos na rua.
(Notas de campo, 27.07.2015)

A professora diz que Joyce vai assistir ao filme quietinha. Ela balança a cabeça negativamente e diz que não vê nada.
– Eu vou pra rua. Fico na rua (antes disso, quando a professora falou do fim de semana, ela disse empolgada que a mãe dela estaria em casa e por isso ela poderia ir para a rua). Ela repetiu:
– Vou pra rua, andar de bicicleta!
(Notas de campo, 14.08.2015)

A geografia do bairro possibilita às crianças habitar as dunas e margens da lagoa com mais intensidade do que seria possível ver em outros bairros ou cidades, já que através das ruas “apertadas” e sem trânsito de carros também é possível chegar nelas.

Quando perguntei se Ubirajara foi pra praia no fim de semana, ele disse que foi pro Abaeté.
(Notas de campo, 06.04.2015)

Eu: “Por que você anda tão irritada?”, pergunto à Julia. “Porque minha mãe diz “devagar na ladeira” [do Abaeté]. Ela não entende que minha

percata³³ fica escorregando! Por que alguém não corta aquela ladeira? Ela é muito grande!”.
(Notas de campo, 05.05.2015)

A professora fala sobre os dias que terão em casa, diz que podem ir ao Abaeté.
– Como você sabe onde é o Abaeté? É perto da minha casa!”, diz o Homem do Gelo.
A professora responde. Outras crianças falam que o Abaeté fica perto de casa delas também.
(Notas de campo, 07.08.2015)

É possível ver grupos de homens que saem cedo para pescar nas praias ao redor, tirando daí o seu sustento, e muitas mulheres que trabalham no comércio local ou como trabalhadoras domésticas. No espaço próximo à Lagoa do Abaeté, encontram-se as localidades da Baixa da Soronha e Nova Brasília de Itapuã.

A escola do *Malê* – e, por conseguinte, a sede do bloco – está logo à frente da Lagoa, próximo ao campo de futebol, bastante utilizado por grupos desportivos das várias localidades. Além do campo de futebol, gerido por uma associação desportiva dos moradores de Itapuã, à época da pesquisa tínhamos o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)³⁴. Apesar de saber da existência de um terreiro de candomblé nas imediações da escola, confirmei essa informação apenas quando, da janela da sala em que acompanho as crianças, pude ver uma bandeira branca balançando em um mastro de madeira. Ao perguntar para as crianças o que significava a bandeira, nenhuma delas pode ligar o artefato ao terreiro, o que pode indicar que, mesmo que reconheçam o símbolo, sejam ensinadas a não falar sobre a religião fora de casa (CAPUTO, 2012).

Nestas localidades do bairro, há um sem-número de casas, pequenos comércios (salões de beleza, bares, lojas de roupas, sapataria, papelarias, farmácias, academias, *lan houses*, estúdios de pilates, assistência técnica para TV, rádios e celulares, padarias etc), terreiros de candomblé, igrejas – evangélicas e católicas –, lojas de materiais de construção, escolas particulares e minimercados. Além deste comércio formal, onde vemos crianças ajudando suas famílias, há um enorme comércio de rua ou ambulante: dos tabuleiros das baianas de acarajé às bancas de frutas e hortaliças, dos vendedores de roupas aos prestadores de serviços – amolador de facas e alicates. Nestes também há a presença de crianças:

Conversando com Ruth, uma menina do primeiro ano, ela diz:

³³ Sandália.

³⁴ O CRAS mudou de endereço em 2016. No lugar, encontros e eventos relacionados à associação de moradoras/es são realizados. Em 2016, também houve a construção de uma creche, logo em frente da sede do bloco, mas até o final da escrita desta tese a creche ainda não havia sido inaugurada.

- Amanhã eu vou à praia com minha mãe. Ela vende acarajé.
- Ah, você vai ajudar ela?
- Não, porque criança não trabalha! – ela me disse, parecendo assustada/desconfiada com a pergunta. Eu vou pra brincar na praia e aí fico com ela. (Relato de campo, 11.08.2015)

Hoje fui à praia. Encontrei uma menina do quinto ano ajudando a mãe. A mãe tem um tabuleiro de acarajé na praia. Ela sorriu pra mim e nos falamos. (Relato de campo, 15.09.2015)

Especificamente nestas localidades, não há prédios com mais de quatro andares ou condomínios e, se formos comparar com outros bairros litorâneos de Salvador, nem mesmo em outras localidades do bairro há uma grande instalação de prédios (CARVALHO, PEREIRA, 2014). Os equipamentos públicos encontrados nesta região do bairro são as escolas públicas estaduais (3) e municipais (2), a Casa da Música, a sede da prefeitura-bairro³⁵, uma feira municipal e uma agência do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). De certo modo, aqui também a geografia do lugar acaba facilitando a movimentação das crianças nas ruas dessa parte do bairro. Abrigadas entre a avenida Dorival Caymmi e a Ladeira do Abaeté, que vai desembocar em outra avenida principal, aquela da orla (Octávio Mangabeira), as crianças podem ser vistas nos mais diversos horários transitando pelas ruas que ficam entre estas avenidas. O trânsito de carros é intenso em apenas uma das ruas, justamente a que liga as avenidas, mas, ainda assim, é possível encontrar crianças sozinhas voltando para casa depois da escola ou mesmo à noite:

Ontem, às 18h30, vi duas crianças entre nove e dez anos na rua sozinhas. Estavam arrumadas, pareciam ir ou voltar da igreja. (Notas de campo, 04.05.2015).

Na volta da escola um grupo de crianças estava voltando de uma escola particular, todas juntas. Eram em cinco. Na frente do salão de barbear, o primeiro garoto (branco) falou com o barbeiro:

- E aí, Binho?
- E aí, tudo bom? Tá gostando do penteado [parecia referir-se a um possível corte de cabelo feito por ele na criança]?
- Tô.

(Notas de campo, 13.05.2015).

Ao voltar da faculdade, vi quatro ou cinco crianças brincando juntas no fim de linha dos ônibus. Elas pulavam numa cama elástica improvisada, conversando entre si. Duas meninas e três meninos. Já estava escuro e elas brincavam sozinhas, muito embora a cerca de uns três metros estivessem algumas pessoas adultas. Elas gritavam para organizar a brincadeira. Eram mais ou menos 18h45.

³⁵ Salvador possui dez prefeituras-bairro e uma dela é a de Itapuã/Ipitanga. Este é um sistema iniciado em 2013 que, ao disponibilizar uma seção de cada órgão administrativo da cidade nestes locais, busca descentralizar os serviços públicos.

(Relato de campo, 29.05.2015).

Ontem vi dois grupos de crianças sozinhas. O primeiro tinha crianças entre 8-12 anos e o outro entre 14-16 anos. Eram mais ou menos 21h.
(Relato de campo, 16.06.2015).

No bairro como um todo, há também uma unidade de pronto-atendimento (UPA), além de um posto de saúde. Com aquilo que muitos denominam “revitalização” da orla de Itapuã, ocorrida em setembro de 2015 – mas visto como uma espetacularização da cidade, na concepção de Jacques (2003; 2005) –, a gestão municipal reformou o mercado municipal do bairro, a colônia de pescadores e o espaço onde os pescadores comercializam suas pescas, estes bem próximos ao mar, indicando, como já dissemos, que parte da população de Itapuã ainda vive da pesca. Todas as manhãs, bem cedo, é possível negociar a compra de peixes como badejo, dourado, vermelho, entre outros (BENEVIDES; FERREIRA; SANTOS, 2011).

Em todos os lugares do bairro em que andei entre os anos de 2014-2017 encontrei as crianças da escola do *Malê*. Não apenas as do grupo IV de quem estive mais próxima, mas também crianças de outras turmas, com quem fiz amizade. Através delas, fiz amizade com outras moradoras do bairro, participei de eventos, fui a aniversários, casamentos, batizados e eventos em terreiros de candomblé. Assim, é certo dizer que, entre tantas outras coisas, as crianças na escola ajudaram a me sentir parte do lugar onde moro. Porém, antes de falar da escola, apresento brevemente o bloco afro *Malê Debalê*.

1.3 Que bloco é esse, eu quero saber³⁶: o bloco afro *Malê Debalê*

Apesar de termos registro de associações e agremiações semelhantes aos blocos afro³⁷ desde o início do século XX³⁸, segundo Freitas (2011, p. 2004, não paginado)

os movimentos negros foram recriados a partir dos anos setenta, conseguindo imprimir na sociedade brasileira uma nova configuração de militância, dando suporte à criação de novos sujeitos sociais que delimitam com ações, e, principalmente, com discursos políticos e estético-políticos, uma linha de identificação especificamente negra,

³⁶ Letra da música “Que bloco é esse”, de Paulinho Camafeu, lançada na primeira apresentação do bloco afro Ilê Aiyê, em 1975.

³⁷ É importante diferenciar, neste texto, o que vem a ser bloco afro e afoxé. Segundo a Portaria nº 162/2015 da SECULT/BA, os afoxés são “manifestações artístico-culturais que têm origem nos espaços sagrados da religiosidade negra, os terreiros de candomblé, com música ritualística, instrumentos próprios (atabaques, agogôs e xequerês) vestimentas e danças. Já os blocos afro são “manifestações artístico-culturais responsáveis pelo resgate da cultura africana que exibem, através da dança, do toque dos tambores e da indumentária, as contribuições das heranças negras para a formação da identidade brasileira”.

³⁸ Cf. Rodrigues (2008).

denunciando e combatendo as diversas expressões do racismo. Neste contexto foram criados os Movimentos Negros contemporâneos – fortalecidos pelos movimentos sociais – que se caracterizam pelas novas formas de participação coletiva, pela pluralidade do social, pela diversidade de práticas e meios para garantir as conquistas [...]

Inseridos nesta nova ordem, blocos como o *Ilê Aiyê* (1974) e a Sociedade Cultural, Recreativa e Carnavalesca *Malê Debalê*, ou simplesmente *Malê Debalê* (1979), nasceram quando estes movimentos negros contemporâneos perceberam que a população negra presente na festa do carnaval de Salvador estava apenas entre aquelas pessoas que trabalhavam nas ruas da cidade e não na festa. Assim, organizaram blocos carnavalescos que exaltavam aquilo que denominaram de beleza negra e aquilo que, àquela altura, classificavam como raízes culturais africanas, de forte influência nas características da população baiana. De acordo com Freitas (2004, p. 9), “os blocos afro se organizam numa manifestação cultural de negros e mestiços provenientes de bairros populares da cidade de Salvador, com o princípio de afirmação de cidadania e reafirmação da herança africana”.

Entretanto, para que entendamos a relação existente entre festa e luta/resistência nos dias atuais, é preciso realizar uma breve digressão e compreender como as festividades negras eram encaradas à época da escravização. Segundo Rodrigo Nogueira (2008, p. 108),

Na primeira metade do século XIX, as celebrações negras eram encaradas pela camada dominante de forma dual: de um lado havia quem acreditasse que os festejos pudessem, de fato, se desdobrar e evoluírem até as rebeliões negras; por outro, argumentava-se que servia para reduzir as tensões sociais.

Segundo João José Reis (2002), pairava ainda certo temor de que estas festas fossem um entrave à europeização dos costumes, projeto defendido por setores da elite brasileira preocupados em “civilizar” o país. Assim, “o esforço pela preservação e ampliação dessas festas tornou-se um símbolo de resistência e afirmação” da população negra escravizada (NOGUEIRA, 2008, p. 108).

No livro *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835*, Reis (2003) relembra que os batuques e candomblés – o termo batuque era um nome tido como genérico para todas as manifestações lúdicas negras durante a colonização e império (SOUZA, 2001) e os candomblés, chamados atualmente de afoxés (REIS, 2002) – antecederam a eclosão do levante, demonstrando o quanto estes momentos festivos tornaram-se parte das lutas travadas à época. Esta digressão acaba também por esclarecer o motivo da escolha do nome do bloco. Lúcia Lobato (2007, p. 231-232) informa que

O nome Malê Debalê, escolhido a partir de uma consulta realizada na própria comunidade, foi uma homenagem prestada aos malês, negros muçulmanos chegados à Bahia na condição de escravos. Os fundadores do bloco se identificavam com o perfil histórico de luta dos malês, os quais em 25 de janeiro de 1835 realizaram em Salvador a maior revolta escrava urbana até então ocorrida, conhecida como a Revolta dos Malês. Debalê [...] foi uma palavra criada pelo grupo que tinha a informação de que “bali” significaria felicidade em yorubá. Assim, segundo Josélio de Araújo, membro fundador e atual presidente, o bloco foi batizado com o nome Malê Debalê na intenção de traduzir “negros da felicidade” ou “negros felizes”.

Em seu nascimento, o *Malê* desejava congrega a população negra, moradora do bairro de Itapuã e adjacências, em uma agremiação que cultivasse as raízes culturais africanas. A criação destes blocos tem relação direta com o modo como estes grupos sociais, alijados do processo de construção da história oficial brasileira, construíram espaços alternativos de poder e representação social. Assim, além de serem organizações culturais e recreativas, estes blocos afro tornaram-se entidades do movimento negro baiano, muito embora esta afirmação não seja um consenso (GUERREIRO, 2006, não paginado).

Apesar do símbolo do *Malê* possuir um selo de Salomão – conhecido também como estrela de Davi – e este ser associado ao judaísmo, convém lembrar que o hexagrama é usado por diversas religiões, inclusive pelas/os malês (REIS, 2003), negras/os islamizadas/os e homenageados pelo bloco³⁹:



Imagem 3 – Símbolo do bloco afro *Malê Debalê*

Fonte: Blog do *Malê Debalê* (2016)⁴⁰.

Ao fundo está desenhada uma meia-lua [...] em cada ponta dessa estrela, desenhada no símbolo do Malê Debalê, aparece um búzio ou um peixe.

³⁹ O bloco afro, no entanto, em circular interna, informa que “o mentor espiritual, responsável pelos primeiros passos e pelo caminhar da entidade, chama-se Sr. Valtinho e sua casa de Terreiro é chamada de IBA FARA OMI e significa Casa das Águas” (2015, não paginado).

⁴⁰ Disponível em <<http://maledebale1979.blogspot.com.br>>. Acesso em 11.jun.2017.

Ao centro, destaca-se a figura da negra malê. Assim, a lua, a estrela, os búzios, os peixes e a negra dão a forma e o sentido a uma imagem emblemática. Nela, é possível reconhecer a ambiência de Itapuã, representada pelos búzios, os peixes e a lua. A referência à ancestralidade e à religiosidade está representada na estrela. Na figura da mulher altiva, há uma homenagem à beleza negra. (LOBATO, 2007, p. 236)

Em 1980, quando desfilou pela primeira vez no carnaval, o *Malê* levou para as ruas o tema *O Reino Dourado dos Achantes*⁴¹ e foi campeão na categoria das entidades afro no concurso de blocos promovido pela prefeitura à época. Ainda segundo Lobato (2007, p. 234-235),

A música “Diz meu povo” [...] era muito simples e foi facilmente assimilada e cantada pelas ruas de Salvador. [...] A simplicidade da música não escondia, no entanto, os propósitos daquela gente. Chegavam saudando, respeitosamente, as entidades carnavalescas mais antigas da cultura popular negra baiana como Gandhi, Ilê e Badauê. Porém, também clamavam estar na festa, em plena avenida, como portadores das tradições e simbologias afrodescendentes. Chamavam o povo para se apresentar, afirmando ser o bloco negro *Malê Debalê*.

Ao estudar quatro blocos afro da cidade – *Ilê Aiyê*, *Malê Debalê*, *Olodum* e *Bankoma*, Nadir Oliveira (2012, p. 103) afirma que estas “criações espetaculares negras (que promovem suas histórias), não somente reconfiguram e elaboram os ideais de negritude, mas também ilustram a fundação das artes negras baianas. Oliveira (ibid.), reconhece que estas práticas também são educativas, e podemos confirmar esta afirmação ao acompanharmos a preparação do bloco para o carnaval, quando elaboram seminários com palestras que abordam o tema escolhido. Desde a fundação da escola, há a organização de um projeto pedagógico letivo que leva o mesmo nome do tema do carnaval do ano, fazendo as crianças estudarem sobre a história presente por trás do tema.

Desde 1979, o bloco realiza inúmeras parcerias para continuar existindo. Ressalto aqui algumas que ocorreram no âmbito educacional:

- 1996 – 1998: Parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET e o Centro de Estudos Afro-Orientais/ CEAO – UFBA para realização do curso de profissionalização em informática;
- 1999-2001: Convênio “Escola, Arte, Alegria”, com a Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC), para trocar as experiências do ensino formal da rede pública

⁴¹ O povo ashante é um grupo étnico de Gana. Entre os séculos XVII e XX, o Reino Ashante imperou entre o que hoje se conhece como Gana, Togo e Costa do Marfim. A monarquia ashante existe até hoje como um dos estados subnacionais tradicionais protegidas pela República de Gana.

municipal com a experiência da educação étnica cultural desenvolvida pelo *Malê Debalê* com sua comunidade de afrodescendentes de Itapuã;

- 2000: Parceria com a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia para formação de 60 dançarinas/os;

- 2003-2016: Parceria com a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia no projeto de formação Agentes Multiplicadores de Percussão, o que possibilitou o conhecimento teórico de música e percussão aos mestres da banda *Malê*, além de garantir a preservação e a disseminação de seus conhecimentos;

- 2006: Parceria com o Governo da Bahia (Secretaria de Combate à Pobreza e Desigualdades Sociais) para o curso técnico em manutenção de microcomputadores;

Segundo circular interna do bloco, “todos os programas e projetos desenvolvidos pelo *Malê* são direcionados especialmente para os associados, para os jovens afro-descendentes mais carentes e moradores do bairro de Itapuã e comunidades próximas” (2015, não paginado). Com a parceria firmada com a Secretaria de Educação de Salvador desde 2006, há garantia da sobrevivência do espaço físico, já que uma das contrapartidas do tipo de convênio realizado é a efetivação do pagamento do consumo de água e energia elétrica da unidade escolar, além da manutenção e conservação do prédio (mesmo que restritos às salas de aula e demais instalações onde funcionam a escola). Já a participação no carnaval da cidade é garantida, nos últimos oito anos, especificamente, através do projeto Ouro Negro, edital lançado pela Secretaria de Cultura da Bahia em parceria com a Petrobrás e coordenado pelo Centro de Culturas Populares e Identitárias (CCPI). Com ele, as agremiações carnavalescas de matriz africana de Salvador vêm garantindo a sua sustentabilidade⁴².

Apesar de não ter feito uma pesquisa sobre a participação das crianças nas atividades do bloco, é perceptível pelas conversas que tive durante o campo que muitas crianças que ali estudam participam das atividades propostas pelo bloco, das pequenas às maiores. Quando o bloco ou o *Malezinho* se apresentava na escola durante o horário das aulas, as crianças demonstravam muito interesse, em especial as crianças pequenas, que voltavam para a sala comentando sobre a dança ou os tambores. Algumas delas conheciam as músicas e relatavam que haviam desfilado no carnaval pelo *Malê*. Nos ensaios de ala do *Malezinho*⁴³ para o Carnaval

⁴² Consultar Portaria nº 007, do Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, de 06 de janeiro de 2017. Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=186>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

⁴³As alas de dança e percussão infantil ensaiam durante os meses de novembro a janeiro.

de 2016, a maior parte das crianças – 35 entre 50 delas – estudavam na escola, sendo que uma parte das que não estudavam ali já tinha estudado em anos anteriores:

A minha mãe dança no bloco do *Malê*. Eu também vou sair no bloco, diz Jucimara. (Notas de campo, 04.03.2015)

Jucimara está cantando uma música do bloco, peço para ela repetir. Ela canta de novo. Eu acho uma música difícil de cantar, mas parece que ela ouve em casa. Ela me conta que a mãe e o pai desfilam no *Malê*. (Notas de campo, 12.05.2015)

“Eu sou *Malê*, eu sou *Malê*”, Leonardo canta enquanto brinca com os brinquedos de armar. (Notas de campo, 15.06.2015)

Você vem pro ensaio do *Malê* amanhã? – Lidiane me pergunta. (Notas de campo, 10.11.2015)

A participação das famílias também acaba trazendo as crianças para o espaço do bloco e para as atividades, mas não apenas isso. Algumas crianças maiores com quem conversei são enviadas junto com vizinhas ou pessoas próximas para participarem, e algumas delas trazem crianças menores. Nos dias em que visitei a sede durante os finais de semana, encontrei muitas crianças que lá estudam por ali, simplesmente observando o que estava acontecendo ou participando.

O bloco possui uma diretoria colegiada dividida por setores de trabalho: administrativo, cultural, pedagógico, entre outros. Pode-se perceber as relações institucionais entre o bloco e da escola quando tomamos nota que, desde a fundação da escola até o ano de 2015, o diretor pedagógico do bloco, por ser também funcionário da prefeitura, trabalhou como coordenador pedagógico da escola. Em seu texto “*Malê Debalê: Lugar de negro. Lugar de aprender*”, Carlos Santana (2009, não paginado) reafirma as intencionalidades educativas presentes nas atividades do bloco:

A cada ano os blocos afros escolhem um tema para o carnaval. O mesmo deve estar em sintonia com os objetivos institucionais mais gerais. Os respectivos Departamentos de Cultura ou Educação coordenam os trabalhos de pesquisa, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o tema. De imediato é elaborado um texto escrito que servirá de subsídio às discussões a serem realizadas pelos membros da comunidade, compositores e diretores do Bloco. [...] é organizado um seminário com a participação dos cantores, compositores e a comunidade em geral, com intuito de discutir e aprofundar o tema proposto.

Ao que se percebe, a relação da escola com o bloco vai para além do uso de suas instalações físicas, já que o bloco está presente em importantes momentos da vida escolar – reuniões pedagógicas e administrativas, convocatórias, mostras e eventos, colaborando para definir e/ou ajustar possíveis decisões que tenham relação com o bloco e a escola. A partir do que se teve acesso com relação aos documentos – vídeos, textos e relatos orais – compreende-se que, para a diretoria do bloco, mesmo antes da fundação da escola, suas ações na comunidade e no carnaval eram compreendidas como atividades formativas⁴⁴. Abrigar uma escola seria, em parte, institucionalizar um discurso pedagógico já presente em muitas das atividades propostas pelo *Malê*.

Para conhecermos melhor a escola, que é pública e funciona dentro da sede do bloco, precisamos apresentá-la.

1.4 Nossos passos vem de longe⁴⁵: antes de fundar a escola...

A Em Salvador, a experiência de ter uma escola em espaços outros que não aqueles pensados para abrigar uma instituição educativa não é exclusiva do *Malê* e nem começou agora. Além desta iniciativa, conhecemos também as iniciativas do *Ilê Axé Opô Afonjá*, um dos terreiros de candomblé mais antigos de Salvador, fundado em 1910 e localizado no bairro de São Gonçalo do Retiro. “Em abril de 1976, nascia a Mini Comunidade Oba Biyi, abrigando crianças de três a doze anos de idade. *Oba Biyi* era o nome sacerdotal de Eugênia Anna dos Santos, a saudosa Mãe Aninha, fundadora do *Opô Afonjá*” (LUZ, 1996, p. 79). O projeto durou dez anos em parceria com a prefeitura de Salvador e a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB) e

não estava condicionada à escolaridade no sentido lato, mas como uma alternativa de educação [...] As crianças, portanto, frequentavam a partir dos sete anos um turno das escolas oficiais, mas encontravam no espaço *Oba Biyi* possibilidades de aprender a enfrentar a rejeição, o recalque e o complexo de inferioridade contidos na ideologia pedagógica que estrutura e faz funcionar o ensino no Brasil. (ibid., 1996, p. 83)

⁴⁴ As atividades consideradas formativas que aconteciam na sede do bloco estavam relacionadas ao tema do Carnaval de cada ano e também à execução do desfile – dança e percussão, entre outros –, além daquelas relacionadas a cursos profissionalizantes. Essas atividades buscavam se relacionar com os interesses da comunidade que cercava a escola, sem esquecer da importância de se abordar a história da população negra, sempre que possível, nas aulas ministradas. Com a inauguração da escola, começaram a haver também atividades em parceria com a escola do *Malê*, como reuniões pedagógicas em que o bloco e a escola ofereciam formações pedagógicas relacionadas ao tema do Carnaval e, por conseguinte, sobre questões relacionadas à história da população negra.

⁴⁵ Frase de Jurema Werneck (2009) que se tornou lema do movimento de mulheres negras no Brasil.

Em 1999 é fundada a Escola Municipal Eugenia Ana dos Santos, perseguindo o desejo de Mãe Aninha, uma das primeiras *iyalorixás* do *Opô Afonjá*, que dizia querer ver seus filhos “de anel no dedo e aos pés de Xangô” (LUZ, 2008, p. 34), indicando a importância dada à educação formal pelo povo de orixá. No ano de seu nascimento há também o início do projeto *Irê Ayó*⁴⁶, organizado por Vanda Machado, que busca “reconhecer a contribuição do negro para a formação do povo brasileiro; perceber e valorizar a diversidade do patrimônio natural e étnico-cultural, trabalhando as possibilidades de convivência e paz” (MACHADO, 2002, p. 123). Estas iniciativas guardam relação com as ações realizadas pelo movimento negro brasileiro em prol de uma educação da população negra no Brasil desde a época da escravização, discussão que me dediquei mais profundamente na dissertação de mestrado (NUNES, 2012) e que pode ser encontrada em outras pesquisas (SOUSA, 2006; CONCEIÇÃO, 2007; MENEZES, 2007).

Além destas iniciativas, há também a escola Mãe Hilda Jitolu, que teve seus primeiros passos a partir das aulas de reforço escolar, ministradas por Hidelita (filha de mãe Hilda), para crianças do entorno, ainda no próprio *Ilê Axé Jitolu*⁴⁷. Depois de funcionar alguns anos utilizando o espaço do terreiro – por questões financeiras e não por uma intenção proselitista – a escola foi transferida para a sede do bloco afro *Ilê Aiyê*. Aí, em cooperação com outros organismos da sociedade civil, o bloco passou a oferecer ensino fundamental para as crianças moradoras do bairro da Liberdade. A escola Mãe Hilda *Jitolu* funciona até os dias atuais em um dos oito andares do prédio, que é a sede do bloco na Liberdade e segue organizando atividades para além dos muros da escola, estas iniciadas em 1995, quando iniciou o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP), ampliando para as escolas públicas do bairro as ações educacionais que acontecem na sede (GUIMARÃES, 1997). Dentro do PEP, a escola apresenta a proposta pedagógica da Escola Mãe Hilda através dos Cadernos de Educação do *Ilê Aiyê*, proposta esta relacionada com o tema carnavalesco do *Ilê* (MOREIRA, 2012). A iniciativa do bloco afro *Malê Debalê*, assim, se associa às iniciativas apresentadas acima e insere-se no quadro geral de lutas do movimento negro por acesso à educação formal.

A escola municipal *Malê Debalê* foi criada em 2006 a partir de um convênio firmado entre a Secretaria de Educação do município de Salvador e a Sociedade Cultural, Recreativa e Carnavalesca *Malê Debalê*. Segundo Santana (2009, não paginado)

⁴⁶ Segundo Machado (2002, p. 115), *Irê Ayó* são palavras em ioruba que significam “caminho da alegria”.

⁴⁷ *Ilê Axé* é a adaptação do termo em iorubá para identificar um terreiro de candomblé, sendo *ilê* traduzido como casa e *axé* traduzido como força, energia.

[...] cabe ressaltar que desde os primeiros encontros, quando foram discutidas as expectativas [das parcerias], o Bloco Afro Malê Debalê tomou, como elemento central de sua proposição, a importância do conhecimento oral gerado na cultura de Itapuã, base da educação herdada da cultura africana descendente, da qual é portador.

Apesar de funcionar dentro da sede do bloco, a escola é pública, visto que, desde 1997, uma resolução (n. 01/97) regulamentou os convênios estabelecidos entre a prefeitura municipal e os estabelecimentos particulares de ensino, órgãos da administração pública e entidades consideradas de utilidade pública. Este documento fixa Diretrizes para Celebração de Convênios de Prestação de Serviços Educacionais. Abaixo, alguns trechos da resolução que trata do caráter deste convênio:

Art. 1º – A integração de prestação de serviços educacionais entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Estabelecimentos Particulares de Ensino, Órgãos da Administração Pública e Entidades consideradas de utilidade pública se processará através de convênios com observância das diretrizes e procedimentos fixados pela presente Resolução.

Art. 4º – Ao requerer Convênio de Integração de Prestação de Serviços Educacionais, objetivando atender a comunidade, a Entidade requerente poderá oferecer:

I – o espaço físico (salas de aula e demais instalações) para implementação de uma escola municipal para o que se constitui a designação de CONVÊNIO CESSÃO DE SALAS;

Art. 7º – Quando se tratar de convênio CESSÃO DE SALAS são obrigações:

I – Da Secretaria Municipal de Educação e Cultura:

a – designar o corpo docente, técnico-administrativo e pessoal de apoio;

Esta modalidade de cessão de salas atende um percentual da demanda de educação infantil da cidade, mas, ainda assim, o total de crianças atendidas em 2015 não ultrapassou 42,8%. Como reflexo deste não-atendimento, no caminho para a escola, observo avisos pregados às portas de casas que dizem “Cuida-se de crianças” ou “Toma-se conta de crianças”



Imagem 4 – Fotografia de uma das casas das principais ruas do bairro de Itapuã. (Localidade Nova Brasília), a Rua Paulo Afonso Baqueiro.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Este serviço ainda existe principalmente porque a rede de educação infantil da cidade ainda não conseguiu atender a demanda mínima de crianças definida no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, que tem como primeira meta do plano seria “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento)” [...] (BRASIL, 2014, p. 9).

Nota-se que, além de o serviço oferecido nas casas ser mais flexível com relação aos horários, uma ação desenvolvida com base naquilo que chamo aqui de cultura do cuidado (GUIMARÃES, 2011), realizada entre pessoas próximas ainda é presente entre as famílias que aqui moram. Uma conversa com Gilmar, uma das crianças do grupo IV, chamou-me a atenção. Segundo ele, o lugar onde ele fica antes do horário de entrada da escola é uma “casa de família” e quem o traz é a “tia da casa de família”. É para lá que ele vai depois da escola, permanecendo até às 17h30, horário em que sua mãe vai buscá-lo:

Perguntei ao Gilmar o que a moça que o trouxe para escola era, ele disse “tia”. Achei que era tia mesmo, mas depois falei: “Ah, você estava na creche, né?” e ele “Não é creche. É casa de família que cuida de crianças”. (Notas de campo, 26.03.2014).

A orientação de chamar esses espaços de “casas de família” e não creche pode indicar que Gilmar aprendeu com os/as adultos/as um modo de escapar à vigilância dos órgãos públicos, já que elas funcionam sem permissão legal. Afirmo isto porque certa vez o irmão de Gilmar, que também fica com ele no mesmo espaço, disse-me: “É creche, né? Mas disseram pra gente dizer que é ‘casa de família’” (Notas de campo, 02.06.2015).

Os relatos de Gilmar e seu irmão demonstram mais um problema com relação aos serviços prestados pelas escolas de educação infantil da cidade: o atendimento em tempo parcial não consegue dar conta de atender às necessidades das famílias, o que faz as vagas na turma em que escolhi acompanhar este ano não serem completamente preenchidas. Ainda assim, mesmo sem a garantia de um atendimento integral e devido ao número pequeno de escolas, as famílias que tinham as crianças atendidas pela escola do *Malê* a partir do primeiro ano do ensino fundamental se reuniram, em 2009, para pressionar a abertura de vagas nesta etapa da educação básica.

Segundo Carlos Santana (2012), o interesse em fazer do espaço do bloco uma escola era antigo, sendo possível ver conexões entre este desejo da diretoria do bloco com outras ações da população negra para a garantia do acesso e oportunidade à educação. Cito aqui duas delas que temos registro: no século XX, a contribuição da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN). Nos anos 30, a Frente Negra Brasileira mantinha uma escola “procurando combater o problema do analfabetismo e da deficiência educacional no meio negro” (DOMINGUES, 2008, p. 518) nos anos 40, enquanto as aulas de “alfabetização e iniciação cultural” (SOUZA, 2007), ministradas pelo TEN, consistiam “na leitura de peças teatrais, como uma estratégia para memorização dos diálogos elaborados e como forma de conscientização” (ibid., p. 57), além de serem “complementadas com a presença de convidados, que proferiam palestras temáticas, como por exemplo: História do Teatro, Decoração, Cenografia, Literatura Dramática e outros” (ibid.). Em 1985, é criada, no estado da Bahia, a disciplina de Estudos Africanos para os cursos de 1º e 2º graus.

Segundo a professora Ana Célia da Silva, mesmo tendo sido objetivada em apenas dez escolas de Salvador, e durado apenas dois anos, por falta de apoio do Estado e pela falta de interesses de professores e diretores, a inclusão nos currículos escolares baiano da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, da rede estadual da Bahia, foi a primeira conquista mais significativa das organizações negras baianas”. (ARAÚJO, 2013, p. 109)

Em 1986, a Câmara Municipal de Salvador aprovou por unanimidade a Indicação 1.230/85, que instituiu as disciplinas de Capoeira, Dança Afro-Brasileira, Música Afro-Brasileira, História da África e Literatura Afro-Brasileira⁴⁸. Essas ações são algumas das muitas empreendidas desde a década de 70 para a construção de políticas públicas que incluíssem a população negra – e, neste sentido, a criança negra – nos currículos oficiais da escola brasileira, culminando com a promulgação da lei 10.639/03, uma alteração do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituindo o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em nossas escolas. É importante destacar que o grupo à frente destes movimentos em prol de uma educação em que a população negra estivesse representada, em Salvador, é parte do grupo que constituiu a diretoria do bloco afro *Ilê Aiyê* em 1974.

Após essa breve introdução no contexto em que se originou a escola, apresento na próxima seção a escola *Malê Debalê*.

1.4.1 Entre batuques e brinquedos (e letras): a escola do *Malê*

Em consonância com as propostas de educação organizadas pelos movimentos negros brasileiros, a escola *Malê Debalê* foi fundada. Em entrevista para o site da Prefeitura de Salvador, o presidente do bloco, Jocélio Araújo (Aniversário do Bloco..., 2012), afirma que “difundir a cultura negra e representar a comunidade de Itapuã junto ao poder público são alguns dos nossos objetivos”. Inicialmente, a escola tinha apenas turmas de educação infantil ao segundo ano do ensino fundamental, ou seja, quatro salas. Com a primeira turma terminando este ciclo em 2010, a comunidade do entorno, a mesma que havia reivindicado junto ao bloco a abertura da escola, por não contarem com um número satisfatório de escolas na região, voltou ao espaço para solicitar que a disponibilização de vagas para as crianças finalizarem a primeira etapa da educação básica na escola. Assim, em 2010, iniciaram-se novas turmas e a escola passou a funcionar da educação infantil ao quinto ano.

Para muitas crianças que estudam na escola, lá não é só uma escola, mas também um espaço de convivência, visto que ali realizam outras atividades, algumas relacionadas diretamente à educação “não-formal” – cursos de percussão e dança, por exemplo – e outras nem tanto – shows, festas, concursos, entre outros. De algum modo, talvez esta observação não

⁴⁸ No ano de 2009, todas as professoras da rede municipal de Salvador receberam um *kit* denominado Biblioteca Afro-Brasileira, com livros relacionados às questões raciais e/ou personalidades negras da literatura, das ciências, entre outras áreas, em uma comprovação de que o debate sobre relações raciais na Educação continua vívido nesta cidade.

esteja fora daquilo que as pessoas ligadas ao bloco e à escola do *Malê* definem como importante na prática pedagógica:

Nas escolas brasileiras, em linhas gerais, as práticas pedagógicas partem na maioria das vezes de valores traduzidos tão somente nos livros didáticos, sistematizados em currículos pragmáticos e referenciados muitas vezes por educadores imbuídos em apenas “cumprir” sua carga horária em detrimento de quaisquer outras atividades ou conhecimentos mais próximos de seus alunos. Dessa forma, segundo Moura (2001), a educação formal **desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para este aluno, que não consegue ver, portanto, qualquer relação entre os conteúdos ensinados e a sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo.** (Santana, 2009, não paginado, grifo meu)

Pelo que eu ouvia das crianças, a escola parecia ser um dos lugares onde elas queriam estar. Muitas das salas de aulas transformam-se em camarotes, tendo a partir delas uma visão privilegiada de toda a sede e também do palco. O camarote é o espaço desejado aos finais de semana e nas festas, mas também é a sala de aula durante os dias letivos. Ao não separar, pelo menos em um plano físico, a sede do bloco e a escola, as crianças – mas não apenas elas – organizam um modo original de relacionar-se com a instituição, modo este que eu não tinha tido conhecimento até o momento em que conheci a escola-sede:

Estamos no pátio. As crianças brincam entre si com uns poucos brinquedos que dispõem. A professora Jade está com elas e mexe no celular. De repente, entra um número grande de pessoas adultas pelo portão da escola. Elas entram de duas em duas e depois alguns grupos maiores. Há alguma atividade acontecendo na escola, parece uma reunião. Não sei ao certo. As pessoas interagem com as crianças, brincam, riem e tiram fotos. Elas passam e falam com algumas delas, pois as conhecem. (Relato de campo, 29.04.2015)

Uma moça que entrou junto com um grupo na escola vê Gilvan correndo no pátio. Chama sua atenção e diz que vai falar com sua mãe que ele está bagunçando. Ele fica olhando para ela sem nada dizer. Para um pouco de correr e quando ela entra na sala, continua a brincadeira com Leonardo. (Relatos de campo, 01.06.2015)

Noto que o portão da escola nunca está fechado com cadeado ou chave, apenas com uma trinca. Ele tem sempre um porteiro e já o vi impedindo crianças maiores, que queriam comprar doces, de sair, mas nunca o vi dizer não para alguém que quer entrar. As pessoas que pedem para entrar muitas vezes querem beber água ou usar o banheiro. Os três porteiros que trabalham no horário em que eu frequento a escola conhecem grande parte das pessoas que ali transitam, pelo que observo. Sei que um deles toca percussão no bloco. (Relatos de campo, 09.07.2015)

Esta não divisão do espaço físico vai além quando altera não apenas a relação das crianças com o espaço ocupado, mas também com as pessoas que transitavam na escola, pessoas denominadas por nós muitas vezes de “estranhas”. Esta discussão voltará com mais intensidade nos capítulos seguintes, amparada novamente por estudos que compreendem a geografia da infância – tomando o espaço escolar como referência – como uma importante interlocutora para compreender os olhares e sentidos das crianças (AMORIM, 2009).

Assim que entrei no pátio da escola do *Malê*, em fevereiro de 2009, vi um mural à altura dos olhos das crianças com fotografias de crianças negras e dizeres que exaltavam a história dos *Malês*⁴⁹. Do outro lado, bem acima de onde a altura das crianças alcança, havia uma grande pintura que identifiquei ser a representação de dois orixás do candomblé (Oxum e Ogum) dançando vestidos com as cores do bloco – vermelho, amarelo e verde. Este quadro data de 2004, ano anterior à fundação da escola, e permaneceu lá durante todos os anos em que realizei a pesquisa e visitei o bloco (2009-2016)⁵⁰.



Imagem 5 – Quadro no pátio de entrada da escola municipal *Malê Debalê*.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

⁴⁹ Cf. Reis (2003).

⁵⁰ Fui a responsável pelas fotografias, mas busquei levar em consideração a altura das crianças que participaram da pesquisa, na tentativa de aproximar pontos de vista.

A vontade de saber mais sobre a escola e sobre como as crianças vivenciavam a experiência de estudar num espaço que também era seu por ser um bloco afro me movimentou para chegar mais perto deste lugar. À época, não me preocupei com o fato de que, justamente por ser um bloco e não uma escola, o espaço não estivesse pronto para receber crianças e menos ainda crianças pequenas⁵¹.

A escola foi sendo construída aos poucos, em espaços possíveis dentro do espaço que o bloco possui e essa construção consistiu no aumento do número de salas onde as crianças teriam aulas. Sendo assim, a escola não dispõe de um parque infantil, de banheiros adequados para as crianças⁵² e nem mesmo de um refeitório – as crianças recebem o lanche da escola na sala de aula. Algumas salas de aula foram montadas em espaços que o bloco utiliza para seus eventos, como é o caso da sala em que está instalado o grupo IV, que originalmente funciona como camarote em dias de festa⁵³.

Essa realidade acaba alterando o cotidiano das crianças, já que o espaço não foi pensado para ser uma escola nem os espaços construídos dão conta de atender às necessidades educacionais. Sem um espaço adequado para recreio, as crianças do grupo IV normalmente permanecem na sala durante todo o período em que estão na escola (8h-11h30). Durante todo o ano letivo, as crianças foram entre 10-15 vezes ao pátio durante o recreio, já que a professora titular não os levava, por acreditar ser responsabilidade da professora assistente⁵⁴. Apesar de relacionar a falta de adequação da escola aos arranjos que a sede do bloco fez para o funcionamento da escola, percebe-se que questões relacionadas à estrutura e ao funcionamento são um dos temas caros à educação infantil, já que outras escolas de educação infantil em diversas partes do Brasil também sofrem com a precariedade no atendimento, ainda que os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças tenham sido organizados em 1997 e os parâmetros básicos de infraestrutura para escolas de educação infantil, em 2006 (BRASIL, 2006).

⁵¹ Nesta tese, criança pequena é a expressão usada para identificar as crianças com idades entre 0-5 anos.

⁵² Na reunião de abril com as famílias, a diretora comunicou o interesse em construir banheiros para as crianças pequenas.

⁵³ Por conta disso, quando há festas no final de semana, o corpo técnico da escola precisa retirar todo o material da sala de aula, o que inclui desde os cartazes com as produções das crianças ao mobiliário usado pela professora.

⁵⁴ A turma contou com duas professoras assistentes: Isa e Joana. Isa, que ficou com a turma entre março-abril e julho-outubro, levava-as à parte externa da escola; já Joana, que esteve com elas em agosto, não. Nos outros meses do ano, a turma não teve professora assistente regular, tendo Isa comparecido esporadicamente entre os meses de outubro-dezembro (foi designada como assistente em outra turma).

A escola conta, atualmente, com nove salas de aula, com turmas de educação infantil e ensino fundamental. Ao entrar na escola, tem-se um primeiro pátio, este coberto, onde estão, ao lado esquerdo, as salas da direção, da secretaria e a cozinha. Ao lado direito, tem-se duas salas: uma sala que abriga documentos e troféus do bloco, com espaço para pequenas reuniões, e uma outra sala com outros materiais, tais como instrumentos, adereços, roupas, entre outros.



Imagem 6 – Parte do pátio descoberto. Ao lado esquerdo, vê-se a cozinha.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Imagem 7 – Parte do pátio coberto e as salas (03) destinadas ao bloco afro *Malê Debalê*.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Do pátio coberto, podemos enxergar um grande pátio descoberto, que começa quando aquele termina. O pátio descoberto possui um palco ao fundo, onde as apresentações são realizadas.



Imagem 8 – Parte do pátio descoberto. Ao lado esquerdo, veem-se algumas salas de aula.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

A construção das salas de aula foi feita nas laterais deste grande pátio, dando continuidade à arquitetura pensada para abrigar a sede do bloco, em um formato que lembra uma grande roda. Ao erguerem-se pelas laterais, as salas de aula permitem às crianças verem umas às outras enquanto estudam. Esta disposição – salas de aula viradas para dentro, sem janelas para fora da sede – pode ser o motivo pelo qual as crianças passam o tempo de escola ocupadas com as coisas que acontecem dentro da escola.



Imagem 9 – Parte do pátio descoberto. Ao lado esquerdo, vê-se algumas salas de aula e, mais ao centro, o palco. A sala-camarote das crianças de 4 anos é a que aparece ao fundo.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Antes de chegar ao fundo do pátio descoberto, há um declive no pátio, logo depois do primeiro bloco de salas mostrado em parte nas imagens 4 e 5. O declive produz, assim, um térreo com mais algumas salas de aula do lado esquerdo.



Imagem 10 – Declive e mais duas salas de aula ao fundo, com a sala-camarote das crianças de quatro anos em cima.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Acima destas salas de aula, há a sala das crianças do grupo IV, este sendo o camarote, que fica no mesmo nível do pátio descoberto. Atrás do palco, há os camarins, que também são usados como sala das professoras. As crianças comumente ficavam na janela da sala-camarote vendo o que acontecia na escola. Por ser camarote e ser construído justamente para ter uma boa visibilidade do que acontece na sede durante os eventos, pela janela era possível ver grande parte do pátio descoberto. As crianças usavam esse privilégio para saber notícias do que estava acontecendo na escola e conversar com os/as irmãos/irmãs que estudavam em outras turmas, enquanto as professoras utilizavam para saber se as crianças estavam voltando do banheiro ou tinham ficado pelo pátio e/ou na porta de alguma sala:

A sala é aberta e é quase impossível conseguir um “isolamento”. O lugar é um camarote, em tese deve conseguir ver toda a área da sede. Essa posição traz destaque ao espaço, além de ser passagem. (Notas de campo, 16.10.2015).

A professora pôs um DVD de música, mas as crianças estão olhando para fora porque há gincana na escola. [...] Lidiane está olhando lá fora junto com Pablo (Notas de campo, 08.10.2015).

A professora reclama: - Tá legal lá fora, né, Ivonete? Ela continua olhando e depois vira para dentro. (Notas de campo, 21.10.2015).

Algumas crianças estão na janela olhando porque há um barulho lá fora. Os músicos do *Malê* estão tocando os tambores. (23.10.2015)

Os meninos Pablo, Gilvan e Leonardo não foram ver o circo. [...] Pablo vai até a janela e tentar ver: Diz:

- Eu quero assistir... (Notas de campo, 27.10.2015)



Imagem 11 – Foto da janela da sala-camarote.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Aos finais de semana, a escola tomava a forma da sede do bloco, que ali realizava as já mencionadas atividades formativas e também festivas. Durante a semana, estas atividades também ocorriam, sem utilizar todo o espaço e para um menor número de pessoas. Participei de algumas delas, com um número de crianças sempre considerável, mas nem sempre crianças da turma que eu acompanhava na escola. Na maioria das vezes, as crianças que frequentavam a sede do bloco eram aquelas que moravam mais perto, sendo mais fácil para lá se locomoverem sozinhas. Além disso, a sede do bloco tem à sua frente uma área em que é possível brincar de bicicleta ou empinar pipa, o que faz as crianças estarem por ali, brincando.



Imagem 12 – Foto da entrada da escola-sede.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Esta área, apesar de não ter uma segurança específica do bloco, acaba sendo um lugar onde as crianças que por ali estão recebem algum tipo de proteção, pois ao serem observadas, ouvem por parte das pessoas ligadas ao bloco frases como: “vá para casa!” ou “está com quem?”. Prova disto é que as crianças e os/as adolescentes, quando não queriam ser incomodadas, se encontravam ao lado da sede, um lugar menos observado, do que em frente ao portão.

As crianças negras que transitam nesses espaços tornaram-se o grupo observado nesta pesquisa, porque são elas também que habitam este lugar. Antes de falar especificamente sobre aquelas que surgiram em *cor e corpo* (NUNES, 2012) no campo da pesquisa, escolhi fazer uma breve digressão sobre o modo como estas têm sido tratadas por algumas autoras e autores da historiografia brasileira, com vistas a promover uma ruptura com o uso dos termos “crianças negras” e “crianças escravizadas”⁵⁵ como sinônimos. Neste capítulo, na seção que segue, aponto alguns dos principais estudos historiográficos que abordam este grupo na sociedade brasileira.

⁵⁵ Na maioria dos estudos, a expressão utilizada para identificar a criança é ‘escrava’. Entendo a escravização como condição e não estado e, portanto, tanto quanto possível, alterei a grafia para a expressão escravizada. Para mais informações, consultar Carboni e Maestri (2003).

Com a redemocratização do Brasil, os estudos sobre grupos sociais alijados dos espaços de poder ganharam alguma visibilidade nos estudos sociais, e as crianças negras tornaram-se tema de estudo na área educacional nas décadas finais do século XX (GONÇALVES, 1985; OLIVEIRA, 1994; CAVALLEIRO, 1998, DIAS, 1997); a negligência dos estudos sobre relações raciais e infância as tornou academicamente invisíveis, como podemos ver nos estudos sobre as denominadas crianças de rua ou crianças na rua, publicados nas décadas finais do século XX⁵⁶. Entendo que, se queremos encontrar as crianças negras, as categorias raça e infância produzem fricções que precisam ser observadas; sem a devida atenção, os nós produzidos no emaranhado das categorias podem fazer perder de vista o que aqui desejamos evidenciar, quais sejam, as ações sociais das crianças negras.

1.4.2 Crianças escravizadas, crianças negras?

Segundo Mott (1989, p. 87), “a vinda de crianças africanas para o Brasil foi uma constante no período em que perdurou o tráfico de escravos”. Apesar de ser um grupo constante, o número de crianças pequenas que embarcava no navio era pequeno (NEVES, 1993; GUTIERREZ, 1989). Para Valentim (1990, p. 32),

o motivo da importação de crianças com 8, 9 e 10 anos é que estariam, logo, prontos para o trabalho e sem os vícios que os crioulos (negros nascidos no Brasil) possuíam, segundo os senhores da escravidão, além de que não serem tão pequenas e, portanto, não necessitem de cuidados, o que significava bom investimento.

Alguns textos sobre história social da infância assinalam que as crianças negras aqui chegaram de maneira forçada à época da escravização (MATTOSO, 1988; MOTT, 1989). Apesar disso, é importante compreender que o termo criança negra não deve ser visto como sinônimo de criança escravizada mesmo nesse período, posto que este foi apenas um dos muitos *status* a que as crianças negras estiveram vinculadas neste momento histórico. É certo afirmar que os estudos sobre a criança escravizada acabam por ser também estudos comprometidos com o registro da história da população negra, já que buscam dar conta de parte da nossa história colonial que não tem sido contada (OLIVEIRA, 2014); apesar disso, não se deve esquecer que as crianças negras existem para além da escravização. Paradoxalmente, apenas as crianças negras que foram escravizadas recebem uma maior atenção das pesquisas, atenção esta que

⁵⁶ Essa constatação é feita na revisão de literatura realizada por Alvim e Valladares (1988, p. 22), em que concluem ser a questão racial um “tema a pertinente ao se pensar a infância pobre frente à sociedade nacional”. Irene Rizzini (2008) reforça essa observação.

deriva não por sua condição etária, mas por fazerem parte de um grupo social que tem figurado nas análises mais recentes sobre a escravização no Brasil⁵⁷ (ibid.). As crianças negras que escaparam à escravização acabam, assim, por serem ainda menos notadas. Convém salientar que o termo ‘crianças negras’ pode carregar um sentido hoje que talvez não fosse utilizado usado à época colonial (REIS, 1986), já que aqui utilizamos o termo crianças negras para aquelas consideradas pretas ou pardas em seus registros atuais, marcados pela heteroclassificação. Algumas observações podem nos ajudar a encontrar convergências históricas; contudo, a definição de criança negra utilizada nesta tese deve ser considerada em termos sociológicos.

Segundo Luiz Mott (1976, p. 8), no período de 1774-1851,

embora para efeitos censitários e mesmo para classificação dos indivíduos [...] costumava-se distinguir em Sergipe os pardos dos pretos, o certo é que, via de regra, sobretudo quando se sentia ameaçada, a população branca dominante, a elite do poder, parecia considerar todos os “não-brancos” como formando um único e perigoso grupo – os “homens de cor”.

Tais consonâncias podem ser observadas quando temos contato com pesquisas que analisam documentos datados do século XIX. Segundo Maria Beatriz Guimarães (2002), pensava-se que as escravizadas “pretas e pardas” estariam tentando proteger seus/suas filhos/as da escravização, ao fugirem para terem seus bebês e depois deixá-los à roda dos Expostos⁵⁸. Ao perceberem a resistência organizada contra a escravização das crianças, um edital ordenou que as crianças enjeitadas entregues na Casa de Expostos fossem tratadas de modo diferenciado: os meninos pretos e pardos deveriam ser criados para o serviço nas roças, podendo estes casarem-se com as meninas pretas e pardas. As meninas brancas estavam destinadas aos ofícios considerados de mulher: fiar, costurar e casar, com os enjeitados ou sujeitos que tivessem ofício. Os meninos brancos poderiam ser empregados na tropa e na marinha, devendo, para isso,

⁵⁷ Um dos poucos documentos em que um ex-escravizado apresenta relatos de sua infância em que foi livre até os dez anos é a carta de Luís Gama para Lúcio de Mendonça em 25 de julho de 1880. O manuscrito encontra-se na Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro). Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/carta%20de%20Luis%20Gama.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

⁵⁸ A roda dos expostos foi uma iniciativa da Santa Casa da Misericórdia e, no Brasil, surgiu primeiro em Salvador, em 1726, para acolher recém-nascidos/as abandonados/as. A roda “[...] ocupava o lugar de uma janela dando face para a rua, girando num eixo vertical. É dividida em quatro partes por compartimentos triangulares, um dos quais sempre para fora [...]”. Ali era possível “[...] depositar o exposto na caixa, e por uma volta na roda, fazê-lo passar para dentro [...]” (KIDDER; FLETCHER, 1841, p. 128). Sobre esse tema, consultar Marcílio (2001) e Santana (2011).

aprender a ler. Nota-se que, das meninas negras, é dito apenas que, chegando em idade competente, deveriam casar com os meninos pretos e pardos (GUIMARÃES, 2002).

Com a escassez de referências onde poderiam extrair informações sobre as crianças negras à época da escravização, o livro *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933), recebeu algumas análises sobre questões relacionadas à infância (NEVES, 1993; OLIVEIRA, 2014). Peter Burke (1997, p. 3), por exemplo, vê nos escritos de Gilberto Freyre uma preocupação com relação à infância:

Ele também tinha algo a dizer acerca das crianças. Em 1921, o jovem confidenciou a seu diário sua ambição. ‘O que eu desejaria era escrever uma história como suponho ninguém ter escrito com relação a país algum: a história do menino brasileiro – da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios –, desde os tempos coloniais até hoje’.

Parece correto afirmar que o menino brasileiro a quem Freyre se refere tinha uma cor específica, já que os meninos negros eram chamados de moleques, não apenas por ele como também em outros documentos (REIS, 1992). Mesmo assim, ao falar da relação entre as crianças, deixa transparecer parte dos sentimentos, oportunidades e expectativas que eram destinadas às crianças brancas e às crianças negras. Estudos como o de Silvani Valentim (1990), Ferreira Jr. e Bittar (2001), Barcelos e Rocha (2013) e Oliveira (2014) ocuparam-se de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225) a partir do livro *Casa Grande & Senzala*, de Freyre. Nessa empreitada, a leitura a contrapelo é o que possibilita enxergarmos novos pontos de vista:

Ao estudarmos a história das crianças percebemos o lugar protagonista que ocupam, especialmente na função de mediação: entre, por exemplo, o Estado e a construção civilizatória no interior da idéia do “povo” e as famílias, entre as línguas africanas e o Português, entre a moral e as regras hegemônicas de higiene, saúde e exercem o papel de protagonista de mediação em muitas situações cotidianas (ABRAMOWICZ et. al., 2011, p. 268)

O livro de Freyre (1933, p. 413) aponta que apenas as “crianças negras retintas” estiveram de fora da educação jesuítica do período colonial, assinalando que pardas – e aqui talvez se incluam os indígenas, posto que ele também cita meninos “pardos morenos” e “cor de canela” – puderam dela usufruir. Devemos considerar, no entanto, que as afirmações de Freyre (1933) foram feitas já num Brasil República, ou seja, ele também estava realizando uma análise, a partir de documentos históricos, das relações raciais mantidas entre negros/as e brancos/as durante a Colônia. Segundo Valentim (1990, p. 35)

o fato de algumas crianças pardas, mulatas ou mestiças (ou outros adjetivos atribuídos àqueles que eram resultado da miscigenação) poderem frequentar estabelecimentos de ensino fez com que fosse encarada como menos bárbara a situação da criança escrava [...] Aos “mulatinhos”, era dada uma chance, para fugir à regra. Estes experimentaram conviver em um lugar que lhes custou a perda da identidade étnico-racial como identificação e comunhão com os de sua raça, o que era melhor para os brancos e pior, muito pior, para os negros.

As diferenças no tratamento entre crianças pretas e pardas, se e quando ocorreram, serviram para alimentar a naturalização das desigualdades entre todas as crianças, além das questões já apontadas por Valentim (1990). É possível encontrar também crianças negras, mesmo em alguns documentos historiográficos que não se ocuparam das crianças em especial, (FRAGA FILHO, 1994; LEITE, 1996, VON BINZER, 1994; VON LEITHOLD & VON RANGO, 1966), muito embora sejam mais comuns pesquisas que versam sobre crianças escravizadas (TEIXEIRA, 2004; PINHEIRO, 2005; PERUSSATO, 2013; SILVA, 2013). Alguns destes estudos, atualmente clássicos na área da história social da infância, utilizam as expressões “criança escrava” e “criança negra” como sinônimos. Segundo Rafael Silva (2013, p. 109),

no caso dos estudos sobre a criança escrava [...] durante muito tempo acreditou-se ser impossível estudar este tema utilizando, entre outras fontes, a literatura de viagem, dada a quase ausência de referências a esse sujeito nestes textos. Como resultado, a criança escrava tornou-se domínio dos estudos de demografia histórica que, embora fundamentais, muitas vezes não conseguiram dar conta da complexidade da experiência social desses sujeitos.

Não apenas pelos livros, mas também pelos relatos de viagem (DEBRET, 1989; VON BINZER, 1994⁵⁹; VON LEITHOLD & VON RANGO, 1966) e os mais variados quadros pintados por artistas das missões europeias que aportaram no Brasil (FREITAS, 2009; LEÃO & RODRIGUES, 2012) – imagens que colaboram com a forma como enxergamos o Brasil Colonial que fomos (SILVA, 2004; SILVA, 2010) –, as crianças negras acabam por serem citadas, visto que estão presentes e existem em *cor e corpo*, nos espaços públicos e privados da sociedade brasileira.

Jean-Baptiste Debret, um dos pintores que tem muitas das suas gravuras refletidas em inúmeros livros didáticos brasileiros (SANTOS, 2014), afirmou que os negros eram “grandes crianças” (DEBRET, 1989, tomo II, p. 256) que, entre outras coisas, seriam incapazes de refletir e tirar conclusões. A comparação da população negra com crianças revela o preconceito

⁵⁹ Para consulta sobre os relatos de viagem, ver Leite (1997).

presente não apenas com a população negra, mas também com as crianças, que eram vistas como sinônimo de incapacidade de reflexão⁶⁰. Qvortrup (2011, p. 210) relembra que a infância pode ser, com efeito, “o protótipo de uma categoria minoritária, pois as metáforas ‘criança’ ou ‘infantil’ são frequentemente utilizadas para caracterizar vários outros grupos minoritários”.

Apesar destas observações sobre produções datadas, Oliveira (2014) chama a atenção para o fato de que

buscar o tema da criança negra escravizada na historiografia da escravidão pode ser uma jornada difícil, demorada e até mesmo anacrônica. Reconsiderar os “clássicos” sobre a escravidão e procurar neles a presença de temas específicos, como as mulheres ou as crianças, entre outros, significa quase sempre olhar para o passado – neste caso a historiografia - a partir das preocupações do presente. Isso pode nos induzir a cometer erros de análise e julgamentos apressados, os quais precisam ser contornados.

Desse modo, mais importante que apontar certezas sobre como as crianças negras viviam, cabe aqui observar como elas aparecem nos documentos históricos. Buscando outras referências que não apenas aquelas em que temos as crianças negras em segundo plano, as pesquisadoras Anete Abramowicz, Debora de Barros Silveira, Ione da Silva Jovino e Lucélio Ferreira Simião nos apresentam um conjunto de imagens para encontrar as “crianças negras em retratos que contemplam cenas da vida cotidiana sem alusão à escravidão” (2011, p. 264). A partir da análise de alguns acervos, acreditam ser possível afirmar que as crianças negras neles retratadas tornam-se uma “resistência imagética: 1) à invisibilidade da criança negra, 2) à maneira pela qual as crianças negras foram retratadas neste período (como animais e/ou como escravizadas no trabalho); 3) à ausência de imagens de crianças neste período” (ibid.).

Ainda durante o Brasil colonial e nas primeiras décadas do Brasil República, muitos foram os arranjos feitos pelas famílias negras – entendendo família em uma concepção mais alargada, tal qual nos apresenta Slenes (1999) – para que crianças negras não sofressem os males da escravização, o que incluía também seu assassinato (MOTT, 1989).

Em alguns materiais sobre a história social da infância encontramos um ponto de vista que não via diferenciação entre as crianças negras e brancas até certa idade. Estes textos afirmam que as crianças negras, até os cinco anos, possuíam certas “regalias” que, aos poucos, lhes eram subtraídas quando se tornavam mais velhas (NEVES, 1993). Se analisarmos atentamente os relatos das relações entre as crianças brancas, talvez estas regalias nunca tivessem existido, já que, desde que nasciam, as crianças negras eram cuidadas em segundo

⁶⁰ Sobre esse tema, consultar Wiggins (1980) e Levin (1997).

plano, tornando-se brinquedos para as crianças brancas que, assim como os adultos/as, poderiam delas dispor para se distraírem. Ainda, se estas “regalias” fossem algo característico da experiência de ser criança para as crianças escravizadas, por exemplo, podemos nos questionar como as crianças pequenas percebiam a diferença que havia entre elas e as crianças maiores, com quem muitas vezes viviam juntas. Desconsiderar que estas diferenças se faziam sentir desde cedo é não compreender que crianças muito pequenas percebem o mundo à sua volta e respondem a ele.

Assim, muito embora estudiosos como Kátia Mattoso (1991), Maria José Andrade (1998) e João José Reis (1980) definam as crianças escravizadas até a idade de doze anos, contrariamente ao que se pensa da infância em relação ao trabalho já naquela época, seus estudos afirmam que a partir dos sete anos elas já eram vistas como “escravos produtivos” (PINHEIRO, 2005, p. 160). Maria Lúcia Mott (1972) afirma que é nessa idade de cinco para seis que se encerra uma fase na vida da criança, pois aí ela já aparece nas literaturas de viagens desempenhando alguma atividade. Segundo Maria Cristina Pinheiro (2005, p. 160), “as escrituras de compra e venda de escravos registram para Salvador, na segunda metade do século XIX, cativos de quatro anos trabalhando no serviço doméstico”.

Negras ou brancas, as crianças não foram ouvidas. Entendo que este ponto de vista, também por causa disso, tende a homogeneizar as infâncias, reduzindo suas experiências às representações que as/os adultas/os fazem delas. Estas constatações têm recebido críticas:

[...] percebemos que o sistema escravocrata influenciou tanto o modo de viver de cada uma das infâncias quanto o modo de concebê-las. Assim sendo, crianças brancas, negras, indígenas, livres, escravizadas e pobres, todas eram submetidas a hostilidade, abandono, brutalidade e a violência do sistema escravocrata, porém de maneira escalonada (PORTELA, 2012, p. 33-34)

Ainda assim, não podemos perder de vista que das crianças negras do período colonial, Império e início da República não temos nenhum registro autoral conhecido, o que significa dizer que tudo que temos são materiais produzidos sobre elas pelos/as adultos/as. Segundo Hendrick (2005, p. 35), “[...] ‘as próprias visões das crianças das suas vidas, no trabalho e escola ou na própria infância, não são fáceis de descobrir ou de generalizar’, especialmente no período anterior a 1900, após o qual o material oral se tornou disponível”.

Segundo Oliveira (2014, p. 6), “a criança é como um sujeito que está oculto. Ela está lá todo o tempo, no processo histórico; mas, a posteriori, não conseguimos enxergá-la”. De todo modo, aponta Hendrick (2005), “isso torna ainda mais imperativo que as fontes adultas sejam

tratadas como ‘testemunhas apesar delas próprias’ (BLOCH apud TOSH, 1991, p. 34), de forma a revelar o seu ‘testemunho involuntário’” (MARWICK, 1989, p. 36). Segundo Oliveira (2014, p. 6-7), apesar de estarmos

“amarrados” ao que foi dito sobre a infância [...] essas amarras são mais frouxas do que podem parecer à primeira vista. Qualquer documento de natureza textual pode revelar uma quantidade imensurável de informações, que são possíveis de serem acessadas a partir de uma leitura mais atenta, se dermos ouvido aos “silêncios”.

Assim, se tomássemos como ponto de vista a criança, poderíamos inferir que o sentimento de paparicação – o “novo” sentimento de infância, surgido na Idade Média na Europa, segundo Ariès (1981, p. 158) – em que a criança se tornava uma “fonte de distração e relaxamento para o adulto” não teria o mesmo significado para crianças brancas e negras, mesmo quando as duas estavam juntas, sob a supervisão de adultos/as. Na realidade, ainda sob uma perspectiva adulta, entendemos que crianças – negras e brancas – suscitavam sentimentos diferentes em adultos/as – negros/as e brancos/as – e sentimentos diferentes entre si também por conta da raça, gênero e origem, alterando sua condição de criança. Além disso, o tal “novo” sentimento de infância poderia não ser tão novo assim, fosse ele pesquisado em outros grupos que não entre os nobres da Idade Média.

Valentim (1990) reforça que é na ideia de servidão que se assenta a diferença percebida pelas crianças negras com relação às crianças brancas. Segundo a autora, a partir das leituras de obras como *Casa Grande & Senzala*, torna-se perceptível que as crianças brancas poderiam dispor das crianças negras com quem brincavam. Aqui, a ideia de “fonte de distração e relaxamento para os adultos”, se aplicavam também entre crianças, de acordo com a raça a qual pertenciam.

Com essas análises, percebemos que desde o Brasil Colônia tínhamos a raça alterando as relações do cotidiano e a infância estabelecida como norma. Segundo Ione Jovino (2015, p. 189), além das imagens, os textos literários podem ser tidos como “vestígios” para compor a “breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro”:

[...] os personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo. [...] Somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de

literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira. (JOVINO, 2006, p. 187-188)

A autora analisa o conto “Negrinha”, publicado no início do século XX por Monteiro Lobato, e parafraseia o autor, afirmando que “as crianças negras que puderam ter [...] algum gostinho na vida” demoram a surgir na ficção (JOVINO, 2015, p. 222). Ainda assim, a autora relembra que

apesar da dureza da escravidão, é possível pensar numa singularidade da infância negra, marcada pela reverberação dos modos negro-africanos de conceber a infância e sua educação. Pensar em crianças sendo cuidadas e educadas tanto por seus pais quanto por uma comunidade inteira que se formava em volta dela, inclusive pelos padrinhos e madrinhas, cujos vínculos, conforme Mattoso (1988, p. 51-52), consolidam e estendem “[...] indispensáveis laços de solidariedade que permitem aos escravos sobreviver no meio de uma sociedade hostil e, às vezes, se libertar”. (JOVINO, 2010, p. 121-122)

[...] é possível entrever uma “infância-moleque”, que é mediadora, brincante, desafiadora, mesmo que seja “encolhida”, conforme salientou Mattoso (1988). Teriam então [...] satisfação miúda entre alguns brinquedos, brincadeiras, travessuras e transgressões (JOVINO, 2015, p. 222-223).

Chegamos aos anos 10 do século XX com uma compreensão sobre as crianças negras que abarca parte dos estudos realizados pela história social da infância e também pela historiografia da educação brasileira. A partir destes estudos e também dos estudos sociais da infância, é perceptível que, dos atritos entre as categorias, vemos a produção de um saber localizado. A categoria raça – e outras categorias como sexo/gênero e classe –, ao enfatizar o debate sobre diferença e desigualdade, por exemplo, colabora com a desnaturalização da infância e, assim, com a afirmação de seu caráter sociológico e seu lugar entre as categorias possíveis de serem relacionadas para a compreensão da realidade social.

A infância, por sua vez, pode colaborar com a desnaturalização do conceito de raça, ao questionar certa homogeneidade que a categoria, em sua dimensão política, pode advogar, já que as crianças não são consideradas cidadãs. Assim, nessa perspectiva relacional, temos não apenas uma categoria que se sobrepõe às outras e que é vista como mais importante ou invariável, mas também um emaranhado de categorias que se entrecruzam e interseccionam-se, em diferentes contextos, produzindo uma narrativa parcial e implicada com os grupos sociais que dela fazem parte.

Com esta constatação, afirmo que as crianças negras só podem ser alcançadas em estudos acadêmicos a partir do entrecruzar destas categorias relacionais, categorias estas que

estão situadas em contextos históricos. Sem este exercício, tornar-se-ão invisíveis, apesar de presentes em nossa sociedade. Por não serem enquadráveis em análises que ‘recortam’ a realidade e observam a partir de um ‘objeto’ ou ‘sujeito’, necessitam ser observadas a partir de metodologias e teorias que levem em conta os saberes localizados, estes produzidos também pelas crianças negras. Se, na maioria das vezes, as aprisionarmos em estudos historiográficos sobre escravização, não perceberemos como as crianças negras seguem vivas nos dias atuais. Nos capítulos seguintes, a intenção é apresentar, a partir das culturas de pares infantis, como e quais as ações sociais das crianças negras podem ser observadas quando estas tomam parte de um espaço que é menos hostil às suas presenças, como é o caso da escola do *Malê*. Sabe-se, contudo, que a escola do Malê não é uma ilha e faz parte de uma sociedade em que as crianças negras são reconhecidas pela falta, esta não apenas relacionada à idade que possuem, mas também à raça a qual estão vinculadas. Estas clivagens são ainda mais incisivas quando se tratam das meninas negras. Ainda assim, veremos que encontrar as crianças negras e conseguir ver o que *elas são enquanto se tornam* só pode ser possível em espaços onde suas humanidades sejam preservadas.

No próximo capítulo, abordarei aspectos da entrada no campo e de natureza metodológica, sem perder de vista a discussão sobre os temas já percorridos.

– Então é você quem rouba as minhas frutas! Negrinha vagabunda. Negro não presta.

Respondi:

– Os brancos também são ladrões porque roubaram os negros da África. Ela olhou-me com nojo.

– Imagina só se eu ia até a África para trazer vocês... Eu não gosto de macacos.

Eu pensava que a África era a mãe dos pretos. Coitadinha da África que, chegando em casa, não encontrou os seus filhos. Deve ter chorado muito.

(JESUS, Carolina de. *Diário de Bitita*, 2014, p. 58)

II. POR UMA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: Formando a roda

Como observado no capítulo anterior, em 2008 minha família mudou-se para o bairro de Itapuã. Segundo Narcimária Luz (2012), Itapuã, na língua guarani, significa “‘pedra que ronca’ – *ita* significa ‘pedra’ e *puã*, ‘ronco’. Há também outra interpretação que diz ser Itapuã, em tupi, um ‘rochedo que se ergue’, a ‘pedra que se ergue’ ou ‘a pedra que ergue a cabeça redonda acima das águas do oceano’ (ibid., p. 22). Segundo o glossário etimológico de tupi-guarani, de Leon Clerot (2011), e o dicionário de tupi antigo de Eduardo Almeida Navarro (2013), essas traduções estão corretas; no bairro, porém, a tradução mais popular é a primeira. “A pedra que ronca é uma referência importante para nós pescadores. Ela estava aqui quando os índios chegaram, os donos da terra... depois vieram os pescadores que também encontraram ela e como os índios aprenderam a respeitar...”, diz Pai Velho, em depoimento a Narcimária Luz (2012, p. 24).

Os filhos de Itapuã sabem e sentem que fazem parte dessa extensão de valores contidos nesse princípio mítico da pedra – aliás toda a comunalidade se identifica com esse imaginário milenar que carrega um significado simbólico profundo que alimenta e dá pulsão à comunalidade africano-brasileira.
(ibid., p. 24).

Sempre que tinha férias da escola municipal de educação infantil onde eu trabalhava, em São Paulo, eu passava a maior parte dos dias na casa de minha família e foi assim que tive um contato maior com o bloco afro. Mesmo não participando do Carnaval – morando em Salvador, fui ao evento três vezes em toda a minha vida –, vejo a ebulição que toma conta das ruas nesta época do ano, no bairro e na cidade. No verão de 2010, visitei o ensaio geral do bloco para o carnaval e, naquela época, descobri que neste mesmo espaço havia uma escola municipal que atendia a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

Fiquei fascinada com a possibilidade de realizar estudos ali, de conhecer e divulgar a história, saber como eram as relações entre o currículo da escola e o bloco, se as crianças participavam ativamente das atividades nos dois espaços, entre outras coisas. Estava, na época, no primeiro ano do mestrado, pesquisando trajetórias de vida e de profissão de mulheres negras que atuavam como professoras de educação infantil, mas fiquei pensando que um doutorado relacionando os trabalhos seria muito proveitoso.

A etnografia havia sido escolhida como metodologia para realizar essa pesquisa desde a submissão do projeto ao programa de pós-graduação, não apenas pelo contato com outras pesquisas com crianças, mas também pelo contato com o próprio campo. Ao conhecer os

estudos de William Corsaro (1977; 1979a; 1979b; 1985; 1992;2005; 2009a; 2009b; 2011), Ferreira (2002; 2004; 2008; 2010; 2014) e Flávia Pires (2003; 2007), a etnografia foi escolhida também porque, sendo um caminho metodológico que confirma a inseparável relação entre o fazer e o pensar, possibilitava as análises do saber-fazer das crianças partícipes da pesquisa. Esse capítulo busca dar conta de apresentar a etnografia que foi realizada com crianças, relatando – e analisando – a entrada e as negociações para a permanência no campo, as tensões encontradas nas relações travadas na escola com adultos/as e crianças, além dos “nós” (ou “laços”) das situações registradas no campo.

Os estudos de Corsaro e Ferreira fizeram-me conhecer a etnometodologia que, como aponta Coulon (1993, p. 15), consiste em “analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos” que as pessoas utilizam “para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais”. Nessa perspectiva, considera-se, assim, que os atores sociais – nesse caso, as crianças – possuem um “raciocínio sociológico prático” (GARFINKEL, 1952, p. 1), que é manifesto em suas ações cotidianas. A etnometodologia, assim, amparada no interacionismo simbólico (GOFFMAN, 1961; 1981; JOAS, 1999; FINE, 2005), põe ênfase na ação que é engendrada “na prática”, “que nunca é pura aplicação ou simples imitação de modelos preestabelecidos” (COULON, 1993, p. 19).

As crianças não são “idiotas culturais” (GARFINKEL, 1967, p. 68), no sentido de que não agem simplesmente a partir de regras preestabelecidas nem são meras imitadoras do que fazem os/as adultos/as. Nesse sentido, a etnometodologia, em conjunto com a etnografia, pôde fornecer instrumentos necessários para ver aquilo que não é notado (ibid.) com relação ao que as crianças fazem juntas.

2.1. Observando as crianças, estranhando o familiar⁶¹

Quando a etnografia foi escolhida, ainda na escrita do projeto apresentado no processo seletivo de entrada no doutorado (NUNES, 2013), eu não tinha qualquer ambição sobre “resolver problemas”, responder grandes perguntas ou apontar caminhos para práticas pedagógicas bem-sucedidas. Em certos momentos, perguntava-me se eu realmente tinha em mãos um projeto de pesquisa, já que o desconhecimento sobre o mundo das crianças não me dava segurança para saber quais perguntas deveria fazer. Nesse caminho, a etnografia mostrou-

⁶¹ Título livremente inspirado no texto “Observando o familiar”, de Gilberto Velho (1981).

se como “um método particularmente útil” (JAMES & PROUT, 1990, p. 9) para o empreendimento; além disso, em um artigo sobre as culturas infantis de crianças negras, apontei algumas intersecções possíveis de serem feitas entre este método, a sociologia da infância e as relações raciais (NUNES, 2014).

Apesar disso, na área educacional, incomodava-me perceber que alguns trabalhos se intitulavam etnográficos apenas por observarem crianças em contextos escolares. Descobri que esse incômodo não era pessoal quando li o artigo intitulado “Os usos da etnografia na pesquisa educacional” (TOSTA, 2008). Apresentado por Sandra Tosta, na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 2008, nele há o relato de um estudo realizado entre 2006 e 2007, que analisou um conjunto de teses e dissertações de três programas de pós-graduação em Educação no país (UFMG, UFRJ e USP) entre os anos de 1990 e 2005, buscando compreender se existe e como ocorre a articulação teórica entre educação e antropologia na pesquisa educacional. O grupo de trabalho dessa pesquisa, após a leitura na íntegra dos quinze trabalhos que faziam menção à etnografia, encontrou apenas três que utilizaram-na de modo considerado satisfatório, a saber: relacionando conceitos vinculados à antropologia, respeitando as convenções presentes neste método de pesquisa e trazendo um debate relacionado à dimensão cultural na/da escola, algo que, para este grupo, deve ser central nos estudos que se consideram etnográficos, até porque, em sua origem etimológica, *ethno* significa cultura e *grafia*, escrita (2008, não paginado). Os questionamentos levantados nessa pesquisa trazem à baila a discussão sobre quais as possibilidades de uso da etnografia em pesquisas educacionais, tema que ainda não encontrou consenso entre pesquisadoras/es das áreas de antropologia e educação (GUSMÃO, 1997, 2008; ROCHA, 2006; DAUSTER, 2007, 2012).

A pesquisa mencionada afirma que a relação entre pesquisas qualitativas e educação pode ser observada já em meados do século XX quando, no departamento de Sociologia de Chicago, o sociólogo Howard Becker realizou uma grande série de entrevistas com professores para compreender com maior clareza as características de suas carreiras e as perspectivas relacionadas à atividade docente. Em 1968, já existia um grupo mais formalizado, especificamente nas abordagens antropológicas aplicadas à educação, o *Council on Anthropology* (TOSTA, 2008, p. 3). Já Tania Dauster (2007; 2012) demonstra a relação entre os estudos antropológicos e os estudos educacionais em pesquisas como as de Margaret Mead (anos 30), que olha para educação quando se ocupa da socialização das crianças (PIRES, 2010; FIANS, 2015).

Dauster (2008, p. 5) aponta que a definição que se faz da etnografia em educação “não esclarece nem realiza efetivamente pressupostos teórico-metodológicos da etnografia” e, nesse

sentido, ainda hoje não há um consenso sobre como valer-se da etnografia na área educacional sem perder de vista os pressupostos teóricos sedimentados por antropólogos. As questões que persistem são: estaria a etnografia a serviço apenas da antropologia e apenas as/os antropólogas/os teriam o direito de colocá-la em prática no trabalho de campo? Quais os limites para o uso da etnografia em pesquisas educacionais? Em entrevista à Jania Aquino (2012, p. 175), José Magnani relembra que

É preciso ressaltar que a etnografia é um método, não é uma mera ferramenta de pesquisa, pronta, que se pode usar de qualquer maneira. Como método, foi forjada pela antropologia ao longo da sua formação e não pode ser utilizada, sem mais, ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento. Se não, ela passa de método a ferramenta, sendo empregada de maneira trivial, rasa. Isso não quer dizer que outras áreas não possam utilizar e se apropriar do nosso método de trabalho, mas com o devido cuidado; do contrário, perde consistência.

Para Gilmar Rocha (2006, p. 100), os usos do termo podem estar relacionados com o fato de a etnografia ter

sido utilizada com sentidos variados ao longo da história da antropologia moderna [ora sendo] vista como método qualitativo desenvolvido no trabalho de campo, ora estará relacionada à escrita do antropólogo – o texto monográfico propriamente dito – ora, ainda, a ênfase recaindo sobre os discursos, as formas de diálogos, estabelecidos entre nativos e antropólogos no encontro etnográfico.

Essa variação de usos na área onde ela surgiu talvez tenha colaborado para que outras áreas, ao enxergar a potência de sua ação performativa em campo, parafraseando Rocha (2006), tenham tido dúvidas iniciais quanto à apropriação de suas especificidades. De maneira geral, apesar das tensões e com certo critério, pesquisadoras/es defendem o uso da etnografia em estudos educacionais e demais áreas (DAUSTER, 2007, 2012; GUSMÃO, 1997; 2003; 2008). Essa defesa se coaduna com uma tradição de estudos etnográficos no campo da sociologia da educação – nomeadamente nos estudos desenvolvidos no âmbito da nova sociologia da educação – que deslocaram o olhar para o que acontecia “dentro” da sala de aula da escola (WOODS, 1987; 1991; COULON, 1995; WILLIS, 1991).

Rocha (2006, p. 99) afirma que, para além de enxergar a etnografia como a “descrição dos costumes de um povo ou tratado sobre as gentes”, é importante entendê-la “como categoria de pensamento e ação performativa”, pois é assim que a etnografia

adquire relevância sociológica e epistemológica na compreensão do ofício do antropólogo e na construção do “campo” da antropologia [...]. O entendimento da etnografia como uma categoria de pensamento não exclui sua dimensão performativa [...] a compreensão da etnografia como categoria de pensamento com qualidades performativas tem como pressuposto: [...] 2) ampliar o entendimento da etnografia como processo epistemológico que vai do campo ao texto; 3) por fim, sem perder de vista todas as implicações teóricas relacionadas às dimensões metodológica, ritualística, cognitiva nesse processo, a aproximação com a performance visa destacar o caráter reflexivo da narrativa etnográfica como um “modelo de ação”, cuja fonte de inspiração são as análises de Austin (1990) sobre os atos performativos da linguagem, os modelos “de” e “para” realidade na interpretação de Geertz (1978) e o “comportamento restaurado” de Schechner, ver Silva (2005). (ibid., p. 100)

Seguindo as informações de Pires (2010) e Fians (2015), relembro também uma das “mães fundadoras da antropologia”⁶², Margaret Mead, que estudou a vida de crianças e adolescentes em grupos étnicos de Samoa e Nova Guiné⁶³. Em um artigo intitulado “Etnografia como prática e como experiência”, Magnani (2009, p. 136) apresenta os conceitos de “prática etnográfica” e “experiência etnográfica” e afirma que estes se entrelaçam na pesquisa para dar forma à etnografia produzida em campo. Segundo ele,

enquanto a prática é programada, contínua, a experiência é descontínua, imprevista. No entanto, esta induz àquela, e uma depende da outra, propiciando, de certa forma, o que Lévi-Strauss (1976, p. 37), em *O pensamento selvagem*, denomina o “direito de seguir”. [...] podemos postular que a etnografia é o método próprio de trabalho da antropologia em sentido amplo, não restrito (como técnica) ou excludente (seja como determinada atitude, experiência, atividade de campo). Entendido como método em sentido amplo, engloba as estratégias de contato e inserção no campo, condições tanto para a prática continuada como para a experiência etnográfica e que levam à escrita final. Condição necessária para seu exercício pleno é a vinculação a escolhas teóricas, o que implica não poder ser destacada como conjunto de técnicas (observação participante, aplicação de entrevistas, etc.) empregadas independentemente de uma discussão conceitual.

Apesar da comparação “apressada” (FIANS, 2015, p. 17) entre os padrões de criação de filhos entre os *Beng* e entre as famílias judias das classes médias estadunidenses, em seu livro *Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África*, Alma Gottlieb (2012), antropóloga estadunidense que passou cerca de dez anos convivendo entre grupos

⁶² Anotações da palestra “Moralidade”, da antropóloga Laura Moutinho, proferida no *IV Enlaçando Sexualidades: Moralidades, famílias e fecundidades*, Salvador, 16 nov. 2016.

⁶³ MEAD, Margaret. *Coming of age in Samoa: a study of adolescence and sex in primitive societies*. Harmondsworth, England: Penguin, 1963; MEAD, Margaret. *Growing up in New Guinea*. Harmondsworth, England: Penguin, 1975.

étnicos da *Cote D'Ivoire*⁶⁴, descreve como os bebês Beng são vistos pelas pessoas adultas⁶⁵ de sua aldeia, demonstrando que muito daquilo que para nós parece “novo”, no que diz respeito ao cuidado e ao olhar para os bebês, entre os Beng é uma tradição – prestar atenção ao que dizem os bebês, grau de importância destes dentro de um grupo ou família, vínculos extrafamiliares, entre outros:

Os adultos Beng entendem os bebês de colo como pessoas com desejos e lembranças próprias. O que os pais de classe média euro-americana podem definir como cólicas é percebido pelos pais Beng como um sinal de que os bebês querem alguma coisa. Todos os parentes e vizinhos, dessa forma, prestam muita atenção até nos mais novinhos dos bebês de colo, perguntando a eles diretamente o que os aflige, quando eles se enervam, e atribuindo-lhes motivos e desejos que os ocidentais pensariam não estarem presentes em pessoas tão pequenas (GOTTLIEB, 2012, p. 50).

As etnografias que li – *A África fantasma*, de Michel Leiris (2007), *Corpo e alma: notas etnográfica de um aprendiz de boxe*, de Loic Wacquant (2002), além do já citado estudo de Gottlieb (2012) – durante a época em que realizava minha entrada no campo foram produzidas a partir do olhar de alguém que estava fora do espaço a ser observado, dando-me a falsa impressão de que a imersão e a observação participante (e a participação observante) deveriam ser feitas para ajustar desequilíbrios entre o campo e as pessoas que pesquisavam.

Passei a ficar com sérias dúvidas sobre o caminho que eu desejava tomar, se era o mais proveitoso ou não, já que, quando voltei a morar no bairro, em dezembro de 2014, e voltei a frequentar a sede do bloco, sem conhecer a profunda discussão sobre a etnografia realizada dentro da antropologia, conhecendo-a apenas a partir da pedagogia, sentia-me uma de “dentro”. Não apenas por morar no bairro e ser negra, mas também por ser professora. As dúvidas me perseguiram, mas foram em parte dirimidas com outras leituras. Ao ler o texto “Roteiro sentimental para um trabalho de campo”, de Flávia Pires (2011), por exemplo, conheci alguns textos seminais para a antropologia e as discussões relevantes para os temas sobre os quais se debruça essa tese. Escolhi dois deles que pontuam as tensões presentes na pesquisa de campo que realizei.

⁶⁴ Optei pela não tradução do nome do país para Costa do Marfim, em respeito à solicitação do governo local ainda em 1978, assim como também o fez o tradutor do referido livro.

⁶⁵ Neste texto, uso constantemente a expressão “pessoas adultas” no lugar de adulto apenas porque o termo adulto abriga a grafia da palavra no masculino, o que me obrigaria a utilizar sempre o “a” todas as vezes em que usasse a palavra e não porque as crianças não sejam pessoas. Agrada-me a ideia de que as expressões – “crianças” e “pessoas adultas” – abarcam todas as pessoas e gêneros.

Gilberto Velho (1981) defende a ideia de que a posição que o/a pesquisador/a ocupa em uma sociedade contemporânea complexa não é consensual e possui valor relativo, o que provocaria estranhamentos em mapas e códigos que nos parecem, à primeira vista, familiares. Velho (1981, p. 132) afirma que o familiar “é cada vez mais um objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas”. O autor ainda afirma que, quando se está próximo ao grupo que pesquisa e em contato com outras/os pesquisadoras/as que também têm contato com o mesmo grupo, a interpretação que está sendo feita será “constantemente testada, revista e confrontada” (ibid., p. 130), sendo essa interpretação mais uma versão que concorrerá com outras tantas existentes na sociedade em que ele/a pesquisa e faz parte.

Velho (1981, p. 126) encara como relativo o caráter da noção de familiar e de exótico, afirmando que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido”. Conjugando essas afirmações com os estudos de Da Matta (1981), compreendi que, com o tempo, não apenas é possível tornar o estranho algo familiar, mas também é possível tornar aquilo que é familiar em algo estranho. Porém, para além ainda dos exercícios propostos por estes autores, ao falar sobre o ofício de antropólogo em campo, Pires (2011, p. 144, grifo meu) propõe um outro:

[...] embora seja muito válido como exercício, como treinamento para a profissão, “exotizar o familiar” e “familiarizar o exótico” (Da Matta, 1978; Velho, 1978) não parecem corresponder exatamente ao que ele faz. O que parece acontecer é que esta atitude relativizadora torna-se [sic] natural ao sujeito: ele não está mais fazendo um exercício de exotização ou de familiarização, **ele está apenas vivendo a partir de princípios antropológicos.**

Com a etnografia e com os primeiros contatos com o campo, tive a percepção de que havia um mundo de possibilidades para observar. Ainda em 2014, notei ser necessário organizar uma unidade de registro para orientar minhas observações, pois, ao tentar anotar tudo, correria o risco de não observar nada. Na próxima seção, apresento as escolhas relacionadas à unidade de observação, ancorada na perspectiva metodológica de Corsaro (1979a; 1979b; 2002) e Ferreira (2002).

2.1.1 “Como eu vou fazer o que é pra fazer?”⁶⁶: registrando as culturas das crianças

Nesta pesquisa, as crianças não foram tomadas como um objeto do qual se pudesse dispor ou conformar; de maneira viva, elas interagiam entre si, com os/as adultos/as e com o espaço, e era precisamente sobre essa experiência que dediquei minha atenção. Antes, contudo, de falar sobre a unidade de observação utilizada nessa pesquisa, chamo a atenção para uma discussão sobre os tempos e espaços observados durante o campo, já que eles colaboraram para definir como observar as crianças e puderam demonstrar que minha intenção inicial – dar ênfase aos momentos que denominamos por brincadeira - não era o mais acertado.

Ao observar a organização da rotina escolar foi possível concluir que, dentro daquele espaço, havia tempos diferentes; estes não eram vividos do mesmo jeito por adultos/as e crianças, o que nos fazia, simultaneamente, viver diferentes tempos no mesmo espaço. Para as crianças, o tempo de diversão era aquele em que as crianças viviam o brincar, uma “ação social” que punha em prática suas ordens instituintes, um “ato do mundo” que afirmava a

participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos –, assume que o brincar não está separado do mundo real. (FERREIRA, 2004, p. 84)

As professoras ofereciam às crianças uma organização do tempo que incluía o que chamei de 1) tempo de prontidão – aqueles organizados para as aulas às crianças; 2) tempo de espera – aqueles em que as crianças aguardavam alguma coisa, como lanche, atividade ou ida ao pátio, por exemplo; 3) tempo de diversão, este podendo ser orientado ou não-orientado. Nos tempos de diversão orientado, eram as professoras quem definiam do que as crianças iriam brincar, distribuindo este ou aquele material (brinquedos, massas de modelar, brinquedos de montar), juntos ou separados. Os tempos de diversão não-orientados eram tanto aqueles em que as professoras simplesmente deixavam as crianças “livres” para fazerem o que quisessem – apesar de não dizerem que elas poderiam “brincar do que quisessem”, não impediam que brincassem – como aqueles em que as crianças burlavam as ordens e transformavam o tempo de prontidão ou de esperar em tempo de diversão. Com essa organização do tempo, tive o cuidado de desconstruir a ideia do tempo “sem fazer nada”, que costumeiramente vemos surgir nas rotinas escolares, porque esta ideia pode conter aspectos adultocentristas. As crianças sempre estavam fazendo alguma coisa, mesmo que não aos olhos adultos.

⁶⁶ Frase proferida por Gilvan, ao receber uma atividade da professora (Diário de campo, 28.04.2015).

Algumas questões, contudo, merecem reflexão: é possível alegar que não havia tempos de brincar não-orientados e outorgados pelas professoras, em parte porque não havia espaços (e materiais em quantidade suficiente) específicos para esta atividade. A não-autorização, porém, estabelecia um clima provisório e instável para as crianças, que, acabavam por lidar com esse tempo de modo “subversivo”, já que a sensação era de que ele poderia ser revogado – e muitas vezes era – a qualquer momento. Em alguma medida, a frase “pode brincar do que quiserem” continha um privilégio que, ofertado às crianças, poderia se revelar perigoso, pois elas eram, segundo as professoras, bastante ousadas para desobedecer a ordens⁶⁷ que, com dificuldade, desejavam instalar na turma; qualquer margem de “liberdade” poderia fortalecer a coragem já observada nas crianças. Nessa lógica, tornava-se mais confortável fingir não ver que elas brincavam – e dispor do tempo como desejassem, demonstrando nessa ação (mais) algum poder sobre elas – do que legitimar espaços de brincar na rotina do trabalho.

Do modo como as coisas estavam definidas, era perceptível que as crianças mais “ousadas”, de saída, ao perceberem que precisavam conquistar seus espaços de brincar como desejavam, já que eles não eram outorgados, começavam a brincar tão logo percebiam que não havia uma definição do que fazer; outras, que eram mais tímidas em arriscar fazer algo que não havia sido combinado, acabavam por não desfrutar dos tempos estabelecidos como as demais.

Com essas observações, abandonei a ideia inicial de observar as crianças apenas nas situações em que brincavam, porque, em grande parte do tempo, estas começavam já em suspenso, entrecortadas por outros tempos, estabelecidos pelos/as adultos/as. Essa decisão colaborou para enxergar outras coisas, por exemplo: como as crianças negociavam mais tempo e espaço para elas, como enfrentavam a autoridade adulta, como se relacionavam com outras crianças maiores e também com as/os adultas/os, ampliando o espectro das análises intergeracionais e colaborando na formulação das análises sobre corpo e sexo-gênero/raça. Após refletir sobre o que e onde observar, uma questão ainda continuava sem resposta: *como* realizar tal objetivo? A partir de agora, descrevo as escolhas feitas para determinar a unidade de observação e os problemas que dela foram derivados.

Os estudos de Ferreira (2002) e Corsaro (1979) puderam indicar pistas valiosas sobre como registrar a observação das crianças. Tomo emprestado de Corsaro (1979, p. 47) o termo “episódio interativo”, que seria uma “sequência de comportamento que começa com a presença

⁶⁷ Em vários registros ao longo do ano, as professoras se queixam alegando que as crianças estão “impossíveis”, que “nem parece que tem adulto na sala”, que elas “não cumprem os combinados” e que não se “comportam”. Houve poucos elogios ao modo como as crianças se comportavam; algumas eram vistas com uma “inteligência de adulto”, pelas especialidades que possuíam em articular-se de forma oral e relacional.

reconhecida de dois ou mais participantes em uma área ecológica, com tentativas explícitas para chegar a um significado relativo à emergência ou o desenrolar de uma atividade. Os episódios terminam com a saída física dos interagentes da área, resultando no término da atividade iniciada”.

Juntamente a esse termo, a partir das considerações de Ferreira (2002), somo as análises do próprio campo onde realizei os estudos, para organizar a unidade de observação pretendida. Em sua pesquisa, Ferreira (2002, p. 70-71) afirma que “ao invés de me confinar à observação das interações entre crianças que ocorriam unicamente numa dada estrutura espacial da sala e apenas no interior dos seus limites físicos”, visou

deliberadamente romper com: i) noções estáticas de uma observação instrumentalizada ao serviço da comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, mesmo que não ditas; ii) aquilo que tem sido as unidades de observação tradicionais: a focagem apenas numa determinada estrutura espacial e por intervalos de tempo que circunscrevem o espaço e tempo de observação, espartilhando-os, conduzindo a uma visão cortada da acção das crianças; iii) noções adultas e estereotipadas acerca do que conta com o espaço e o tempo de acção e, portanto, do que conta como processo interactivo das crianças; iv) uma visão que tende apenas a reconhecer como válidas as acções em que se é capaz de nelas vislumbrar, à superfície, uma sequência ordenada numa progressão positiva e/ou de nelas se lhes identificar um tema coerente e unitário.

A partir destas constatações, Ferreira (ibid., p. 72) percebe que o princípio etnometodológico⁶⁸ de “seguir atrás” e “acompanhar as ações no seu desenrolar” é o que mais consegue captar o miolo da ação proposta por Corsaro (1979), aquela com a qual concorda e que envolve “as tentativas explícitas para chegar a um significado relativo à emergência ou o desenrolar de uma atividade” (CORSARO, 1979, p. 47).

Baseado nessas reflexões, o modo de fazer os registros aqui proposto levou em consideração as análises já apresentadas sobre os tempos e espaços específicos da sala em questão; algumas exceções também foram observadas – variações do modelo adotado que se mostraram imprescindíveis por conta de eventos no campo. Como em Ferreira (2002), minha atenção concentrou-se em seguir atrás das crianças, organizando unidades de registros diários, mesmo quando essas atividades pareciam se prolongar. Notei ser difícil acompanhar ações em um desenrolar maior do que um dia, pois, apesar da minha visita ser diária, meus horários eram alternados⁶⁹, fazendo-me perder o fim ou o início da aula.

⁶⁸ Consultar Heritage (1999) e Coulon (1987).

⁶⁹ Ver quadro 4, seção 2.1, Capítulo II.

Essas unidades de registro, assim como denota Corsaro (1979), privilegiavam crianças que, em dupla ou em grupo, desempenhavam alguma tarefa – poucas vezes eu segui atrás de crianças que estavam sozinhas. Eu registrava sua posição, mas rapidamente voltava às crianças que, em dupla ou em grupo, realizavam alguma atividade. Apesar disso, observei nos registros que, com o passar do tempo, eu conhecia um pouco mais das crianças para saber que, mesmo sozinhas e sentadas, elas não passariam muito tempo naquela posição e, assim, alguns registros começam observando-as. Seguir atrás das crianças e acompanhar o desenrolar pôde colaborar com uma ideia mais alargada das experiências delas que, muitas vezes, não se limitavam ao espaço da sala de aula. As alterações que poderiam vir a ocorrer no grupo acompanhado – entrada ou saída de uma ou mais crianças, desmembramento dos grupos em subgrupos – também eram registradas; nos casos de desmembramento, eu optava por seguir um dos grupos, privilegiando, nesses casos, as crianças que tinham sido menos observadas.

Com essas escolhas, tornou-se nítido que os momentos em que defini por começo e fim das unidades de registro não seriam os mesmos definidos pelas crianças. Além disso, na intenção de seguir atrás, aconteceram situações em que fui enxotada pelas crianças, que não me queriam perto. Quando isso acontecia, afastava-me, voltando ao lugar onde sempre sentava enquanto tomava minhas notas – a mesma cadeira de uma das mesas em que as crianças sentavam, situada no meio da sala, do lado direito da porta de entrada (ver Imagem 13). Deste lugar, tinha uma visão geral da sala, não cobrindo apenas atrás do armário ou debaixo de algumas mesas. Esse lugar foi escolhido porque era onde terminava a área livre da sala e onde começava a parte em que havia as mesas e cadeiras, sendo um dos lugares para as crianças se esconderem das professoras, uma vez que, se elas se sentassem próximas às últimas cadeiras, no chão, escapariam às vistas. Essa posição também me dava uma visão do pátio lá fora.

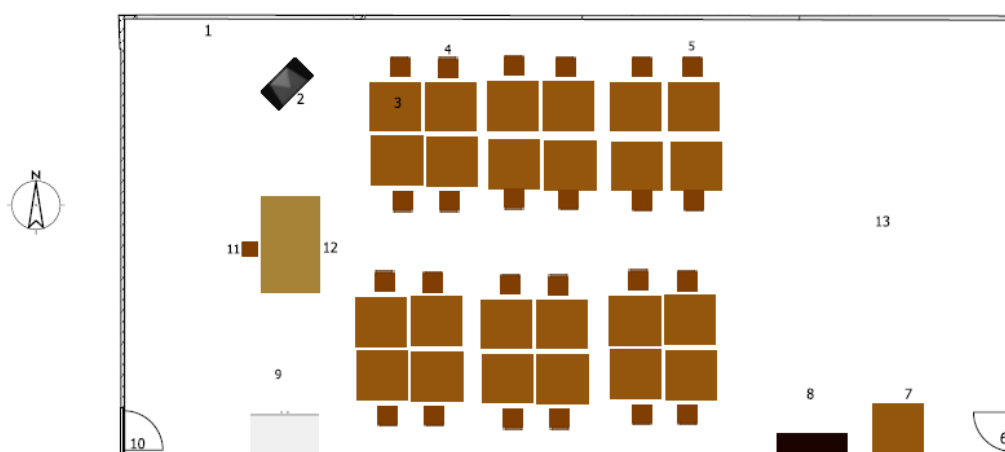


Imagem 13 – Planta da sala I (produzida com o programa Sweet Home 3D).
Créditos: Tais Nazaré

Quadro 3 – Legenda da planta da sala

Número	Descrição
1.	Janelas
2.	Mesa com TV'
3.	Mesa das crianças
4.	Cadeira das crianças
5.	Cadeira onde eu me sentava
6.	Porta de entrada
7.	Mesa com jarra de água
8.	Estante
9.	Armário
10.	Porta de entrada da sala contígua (turma do 4º ano)
11.	Mesa da professora
12.	Cadeira da professora
13.	Área livre

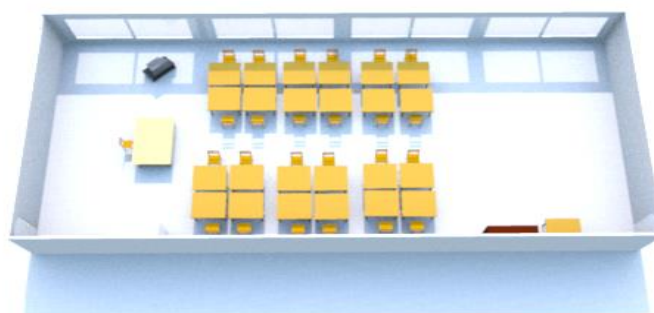


Imagem 14 – Planta da sala 02 (produzida com o programa Sweet Home 3D).
Crédito: Tais Nazaré.

A partir da escolha de como fazer, a intenção era, assim, tornar-me uma “participante periférica” (CORSARO, 2002, p. 118) das atividades das crianças, inclusive aquelas que não envolviam diretamente suas brincadeiras. Apesar disso, por vezes não tive outra alternativa senão “ser adulta” nas brincadeiras em que elas me intimavam a fazê-lo, porque elas me fizeram compreender que a possibilidade de participação periférica incluía não apenas desempenhar o papel que me era atribuído no faz de conta, mas também exercer o poder de adulta que eu possuía, mesmo que, naqueles momentos, elas exercessem algum controle sobre mim:

Joyce me convida para brincar. Deixo os cadernos e digo que tudo bem, mas que não quero ser a mãe, como ela havia indicado na vez anterior. Ela me diz:
 – Mas Migh, você é adulta.
 – Mas eu não quero...
 – Mas você **vai** ser. Pega esse pano aí e me dá.
 (Diário de campo, 11.06.2015)

Nesse episódio, ao sentir-me desajeitada no papel de mãe – pois não queria ser e talvez porque efetivamente não seja, mesmo sendo adulta –, ela me diz o que fazer como ‘mãe’. Entendo, assim, que ela me quer como ‘mãe’ porque sou grande, mas isso não significava obrigatoriamente dividir comigo ou retirar o poder que ela exerce no grupo de pares ao qual pertence. Assim, apesar de atribuir a mim o papel de mãe porque sou adulta, no jogo quem mandava era ela e também em mim, controlando o desempenho do meu papel ficcional, dizendo-me o que e como fazer; nesse sentido quem estava no centro do controle é ela. Ao animar-me com minha posição no faz de conta, começo a participar mais, mas sinto que ela ainda me controla, dizendo quando devo desligar o “fogo” ou ir arrumar minha filha – Lidiane – para ir para a escola. Desse modo, Joyce, ao colocar para dentro da brincadeira uma adulta como mãe, mostrava como é exímia em trabalhar, simultaneamente, o discurso da adultez junto a uma adulta – aquilo que compete aos/às adultos/as como adultos/as, segundo uma lógica e racionalidade que não me deixava argumentos nem para a rebater nem para “negar” a minha própria adultez. Esta apropriação criativa em curso é o que permite a nós duas uma comunicação intercultural e que inverte a relação de poder mantendo “as aparências” – eu, adulta no papel de mãe e ela a mandar em mim; eu adulta, fazendo de conta que era a mãe, mas “deixando” que ela “mande” em mim para, assim, manter o que chamei de posição periférica.

As outras atividades em que participei de modo periférico consistiram também em servi-las para que burlassem uma ordem institucional estabelecida, dar recados ou facilitar ações – amarrar cadarços, pegar objetos em uma altura que não lhes era possível, dar-lhes água do meu próprio cantil quando elas estavam impossibilitadas de levantar, etc. Ao realizar tais atividades, além de aceder aos seus mundos, acabei por, concomitantemente, retificar minha prontidão em cumprir (alguns) (d)os usos que intencionavam fazer de mim durante a pesquisa.

Foi possível notar, assim, que a participação observante, nomeadamente percebida com mais intensidade durante os encontros em que brincávamos quando por elas fui convidada, também ocorreu nos momentos em que fui solicitada pelas crianças a realizar tais atividades, pois, no espaço da sala de aula, essas ações me puseram “para dentro” da turma, demarcando qual era minha posição de preferência nas relações intergeracionais ali estabelecidas. Em menor grau, julgo que os momentos em que fui solicitada pelas professoras também me puseram na condição de participante-observadora, já que não deixaram de me conectar à turma como um todo.

Nas relações travadas com as crianças, características de uma etnografia com crianças foram surgindo. Nas últimas seções desse capítulo, a intenção é trazer a público as observações e análises de como essas características alteraram as rotas, promovendo mudanças nas

perspectivas que se tinham de início, além de demonstrar em que medida a etnografia favoreceu a participação das crianças na pesquisa.

2.2 “Você está escrevendo o que eu estou fazendo? Que maluquice é essa?”: Etnografando as culturas infantis

O título dessa seção foi extraído de uma conversa que tive com Leonardo no final do mês de novembro de 2015, enquanto eu estava debruçada sob meu caderno anotando freneticamente um sem-número de ações que as crianças estavam realizando ao mesmo tempo dentro da sala. Ele perguntou-me que “maluquice” era aquela que eu estava fazendo. Sorri para ele e, desconcertada, respondi que era o meu trabalho. Ele estava picotando com as mãos um papel sulfite e não respondeu mais nada, olhando para mim com uma cara que parecia ter achado minha resposta ainda mais “maluca”. Início aqui, segundo Leonardo, a “maluquice” sobre a qual me debrucei desde o meu primeiro contato com o bloco, em 2008.

Desde que cheguei ao bairro, em 2008, eu participava esporadicamente dos eventos que ocorriam na sede, como a Marcha da Intolerância Religiosa, que tem a escola como ponto final de encontro, além dos ensaios de carnaval. Em agosto de 2013, quando comecei meus estudos do doutorado, descobri que alguns amigos conheciam pessoas do *Malê* e com eles obtive o *e-mail* do coordenador pedagógico do bloco que, em 2013, também era coordenador pedagógico da escola. Enviei o projeto de pesquisa para o coordenador que, ao retirar do texto o termo “bloco de afoxé”, me fez pesquisar sobre as diferenças entre as expressões afro e afoxé que eu pensava que serem sinônimos. Ele indicou que eu conversasse com a diretora da escola, enviando-me o e-mail e o telefone dela. Ao me responder, a diretora demonstrou receptividade à pesquisa e disse que ficaria muito feliz em me receber.

Assim, enviei pelo correio o projeto de pesquisa para que ela pudesse fazer uma leitura das minhas intenções iniciais. Nesta época, havia encontrado no Youtube⁷⁰ um vídeo institucional que apresentava o *Malê Debalê* e falava da escola que lá funcionava. Além disso, também havia pesquisado na Internet e nas bibliotecas públicas da cidade sobre o bloco afro e a escola, encontrando algumas dissertações e artigos que me introduziram no universo que estava prestes a me aproximar (LOBATO, 2001; OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 1996).

Em abril de 2014, marcamos um encontro e a diretora falou um pouco da história da escola, dos projetos e da relação com o bloco, entre outras coisas. Ao falar por e-mail da minha

⁷⁰*Malê Debalê*. Que bloco é esse? Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WTgV6yZkLyw>
Acesso em: 11. jun. 2017.

intenção em trabalhar com as turmas de educação infantil, a diretora já havia falado com as professoras dessas turmas⁷¹. Neste encontro, ficou combinado que em agosto eu voltaria e estaria com elas/es, momento em que seria apresentada para a professora Janaína, que trabalhava com o grupo IV – no turno matutino existiam dois grupos de educação infantil, uma turma de quatro anos e outra turma de cinco anos – e já havia aceitado me receber em sua turma.

Quando conheci a professora Janaína, em abril de 2014, apresentei meu cronograma de trabalho, que incluía acompanhar o ano letivo da turma de 2015. Ela concordou e mostrou-se aberta para me receber mesmo antes, ainda em 2014. Assim, como eu estava livre das disciplinas na universidade em agosto do mesmo ano, propus a ela uma visita de um mês em sua turma, não apenas para tomar contato com a rotina e o funcionamento da escola, mas também por achar importante fortalecer a relação que havia sido travada entre nós. Esse período foi do dia 4 a 25 de agosto do mesmo ano. No final de 2014, a professora Janaína convidou-me para a semana final de atividades na escola⁷². Desse modo, estive presente na escola-sede entre os meses de agosto de 2014 a janeiro de 2016, tendo concentrado minhas atividades no ano de 2015, como indica o quadro abaixo (04).

Quadro 4 – Frequência da pesquisadora à escola do *Malê*

Mês	Ano	Periodicidade	Quantidade/Dias
Agosto	2014	2h/ dia letivo	15
Dezembro	2014	04 dias letivos	04
Março	2015	4h/Dia letivo	11
Abril a Dezembro	2015	3h/ dia letivo	127
Janeiro	2016	3h/Sábados ⁷³	04
		Total (Dias)	161

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2016.

Foi a partir de 2014 que, juntamente com a diretoria do bloco, a diretora da escola liberou-me para entrada no campo e observação das crianças⁷⁴. Não senti resistência ao pedido de entrada na escola, talvez porque a escola tenha as portas abertas para a comunidade que a circunda muito mais que outras, visto que o bloco realiza para e com a comunidade inúmeras

⁷¹ Em anexo (A), modelo de termo de consentimento esclarecido (professoras).

⁷² Na próxima seção, apresento estes primeiros momentos de entrada no campo, que continuou por todo o ano letivo de 2015 e janeiro de 2016.

⁷³ Acompanhei os ensaios do bloco *Malezinho*, coordenados pela professora Isa.

⁷⁴ Em anexo (C), modelo do termo de consentimento esclarecido (diretora).

atividades. Imaginei que o fato de ser moradora do bairro, baiana e negra também tenha facilitado essa autorização, pois, por mais que aquilo que eu fosse fazer não estivesse completamente explicado, ao menos visualmente me aproximava dos grupos que frequentavam a escola. Esse meu pensamento foi confirmado quando fui confundida como “mãe de aluno” por trabalhadoras da escola ou quando, por inúmeras vezes, as demais pessoas me apresentavam ou se referiam a mim como “estagiária”. Com o passar do tempo, algumas pessoas me perguntavam sobre o que estava fazendo, o que me levava a dar mais explicações sobre a pesquisa e dizer que eu era pesquisadora e estava fazendo pesquisa de campo para o doutorado.

Dois momentos de entrada aconteceram na escola, um em 2014 e outro em 2015. Na primeira entrada, permaneci por um curto período de tempo (o mês letivo de agosto) e, por isso, não consegui recolher a autorização de todas as famílias das crianças do grupo IV de 2014, o que me fez não utilizar as análises das observações que fiz sobre as crianças neste ano. Assim, esta tese contém as observações e análises realizada com a turma do grupo IV de 2015. Esta foi uma decisão tomada com base nas normas que regem a pesquisa com crianças, mas, ainda assim, tenho certeza que foi importante ter permanecido essas semanas na escola em 2014, principalmente para o aprofundamento das relações com a professora⁷⁵.

Ainda em 2014, segundo informações da diretora, a escola realizava atividades a partir do projeto Griô/Baquará, projeto este que contemplava os estudos das matrizes afro-brasileiras e indígenas. A cada ano, um tema era definido pela equipe de professoras e gestoras para ser trabalhado dentro deste projeto, pois, segundo a diretora, somos “negros e indígenas, somos uma mistura de raças” (Notas de campo, 06.08.2014). A partir desse projeto, as professoras deveriam organizar o projeto da turma. Quando cheguei à escola em agosto, presenciei várias atividades relacionadas ao bloco afro e à história da população negra:

1. No dia 12 de agosto, a diretora iniciou a fala no pátio em frente às crianças falando sobre a Revolta dos Búzios (Conjuração Baiana)⁷⁶;

⁷⁵ Inicialmente, eu havia pensado em acompanhar em 2015 a mesma turma que observei em 2014, mas a professora do grupo V não demonstrou interesse em me ter em sua sala como pesquisadora, o que me fez continuar com a professora Janaína. Com a volta para a escola em 2015, percebi que a ideia inicial de acompanhar o mesmo grupo não seria possível porque nem todas as crianças do grupo IV – 2014 continuavam matriculadas na escola do *Malê*.

⁷⁶ A Conjuração Baiana, Revolta dos Búzios ou Revolta dos Alfaiates são nomes para um mesmo evento ocorrido na Bahia em 1798. Considerado um movimento anticolonial, foi realizado por 48 homens e mulheres negros e pobres que conclamaram o povo baiano a apoiar um projeto político que defendia uma república democrática, a abolição da escravidão e alternativas para a crise econômica pela qual passava a Bahia em fins do século XVIII, cf. Tavares (1960).

2. Durante todo o mês de agosto, a professora Janaína realizou um trabalho sobre a história dos blocos afros de Salvador. Essas atividades estavam relacionadas ao projeto da escola. As crianças menores – educação infantil – ficaram responsáveis em estudar o *Malê* para uma apresentação no final do ano. Durante os dias que se seguiram, a professora apresentou as indumentárias do bloco, fez audições de músicas, mostrou parte de um documentário sobre a história do bloco⁷⁷, entre outras coisas.
3. No dia 20 de agosto de 2014, uma revista sobre educação de circulação nacional visitou a escola, interessada em mostrar uma instituição que tivesse em seu projeto político pedagógico aspectos relacionados à lei 10.639/03⁷⁸ e realizasse atividades desde a educação infantil. A matéria da revista saiu com o título “Viver e estudar a própria cultura”⁷⁹;
4. No dia 22 de agosto de 2014, por ser dia do folclore, a diretora convidou o grupo de capoeira *Camugerê*, grupo conhecido da escola porque seus integrantes ministravam aulas de capoeira aos sábados e durante a semana no Programa Federal de Educação Integral/Mais Educação⁸⁰, que se apresentou e tocou samba de roda para as crianças dançarem no pátio. Neste dia, a professora encomendou uma porção de acarajés e bolinhos de estudante⁸¹ para as crianças degustarem a culinária baiana na sala, na hora do lanche.

Ao retornar para a escola em 19 de fevereiro de 2015, encontrei uma nova diretora, que me informou da mudança nos procedimentos para a entrada de pesquisadoras/es na escola. Era necessário ir até a secretaria de educação municipal e realizar um pedido de entrada, que

⁷⁷ KAURISMAKI, Mika. *Blocco Sound of Bahia: Afro Malê Debalê & Billy Cobham*. DVD, 56 min.

⁷⁸ A Lei 10.639/03 alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e trata do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, desde a educação infantil até o ensino médio.

⁷⁹ CAMILO, Camila (2014). *Por um ensino de várias cores*. Revista Nova Escola, São Paulo, Ed. Abril, nov. 2014, pp. 30-31.

⁸⁰ Segundo o site da Secretaria de Educação de Salvador, o Programa Mais Educação é uma estratégia do governo federal para implantar a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, injetando recursos na escola, via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por reconhecer a necessidade que tem a educação brasileira de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as quatro horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/maiseducacao>. Acesso em: 11. jun. 2017.

⁸¹ Estes são dois dos quitutes vendidos no tabuleiro da baiana, ofício que foi tombado como patrimônio histórico no ano de 2005, pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN). O acarajé é uma iguaria feita com feijão fradinho e o bolinho de estudante é preparado com tapioca e açúcar.

consistia em uma carta de apresentação⁸² com timbre da universidade, além de uma apólice de seguro de vida⁸³. Segundo a diretora, não era necessário entregar o projeto de pesquisa a ela, pois a autorização me dava a permissão para frequentar a escola.

Apesar de ser imprescindível para a realização da pesquisa o acesso à escola, eu entendia como importante ter um espaço para explicar ou mesmo entregar um documento que falasse das minhas intenções de trabalho, mas não houve interesse, em parte porque quem iria definir a importância da pesquisa era a secretaria de educação do município. À diretora cabia apenas acatar a decisão superior. Julgo que esse modelo acabou por desobrigar a gestão, já atarefada de atividades no início do ano letivo, de se preocupar com o que dizia o projeto. A espera durou quase um mês e, assim, apenas no dia 13 de março de 2015, iniciei a ida para a escola.

As mudanças para a entrada e permanência na escola podem introduzir a análise de algumas das tensões que são travadas no campo, uma vez que, por ser uma das primeiras impressões, podem colaborar (ou não) para uma melhor integração com as pessoas que ali estão. Se, em 2014, senti-me mais à vontade para entrar e permanecer, pelo próprio interesse demonstrado pela diretora e seu acolhimento, em 2015 a sensação era de que não havia necessidade de aproximação entre nós, já que a autorização partia de um órgão exterior (e superior) à escola.

Esta autorização de fora, vinda de um órgão superior, trazia o constrangimento que qualquer autorização realizada sem a participação da comunidade escolar traz, algo percebido na própria relação estabelecida pela diretora. A pergunta que ficou sem resposta é “a gestão da escola do *Malê* compreende como necessário ou mesmo importante para a escola o acesso e permanência de pesquisadoras/es no espaço?”. Sem essa resposta, compreendo que, munida da autorização da secretaria, eu acedi à escola, mas não pude ter certeza se houve aceitação ou ela foi obrigatória.

Continuei na turma IV e com a mesma professora do ano anterior e, tal como já havia conversado com ela, minha pesquisa tinha a observação como principal modelo de trabalho e esta não estava concentrada nela ou no seu trabalho pedagógico, mas nas interações das crianças, entre elas e com os/as adultos/as. Tal como em 2014, a professora sugeriu que eu

⁸² Em anexo (D), carta de apresentação.

⁸³ De acordo com as supervisoras que me atenderam na secretaria de educação, é necessário que todas as pessoas que permanecem na escola por um tempo estendido tenham um seguro de vida. Notifiquei à secretaria de pós-graduação, que me informou não ter precedentes para o caso, apesar de a FEUSP dispor de seguro de vida para as/os estudantes de graduação, quando estes desenvolvem seus estágios. Para resolver este problema mais rapidamente e dar andamento à pesquisa, aderi a um seguro de vida que durou até março de 2016.

passasse duas horas e meia por dia com a turma. Negociamos os dias e horários de modo alternado, para que eu pudesse acompanhar tanto a entrada (terças e quintas) e também as saídas (segundas, quartas e sextas):

Quadro 5 – Horários da pesquisadora em 2015

Dias da semana	Horários
Segunda-feira	09h30 às 11h45
Terça-feira	07h30 às 10h
Quarta-feira	09h30 às 11h45
Quinta-feira	07h30 às 10h
Sexta-feira	09h30 às 11h45

Fonte: Caderno de campo da pesquisa, 2016.

Solicitei à professora um espaço para apresentação às crianças. Neste momento, percebe-se que a compreensão da professora sobre minha permanência no campo ganhou outros contornos. Na roda de conversa que acontecia após a chegada das crianças, Janaína me apresentou como “uma visita” que ia “ficar com elas durante um bom tempo” (Relato de campo, Caderno de casa, 16.03.2015). Ao dar-me a palavra, falei que eu era pesquisadora e que gostaria de ficar com elas na escola, observando o que elas faziam. Perguntei-lhes se “tudo bem”. Algumas disseram sim, outras ficaram em silêncio, observando-me. Nesse momento, nem o silêncio nem o sim me deram a certeza de que havia sido aceita, porque já entendia o assentimento das crianças como um processo negociado constantemente durante minha permanência no campo (FERREIRA, 2002). Neste dia, porém, a ação de Joyce⁸⁴, ao contextualizar minha presença em uma espécie de aviso-pergunta falando “a professora está chamando, você vai?” acabou por demonstrar às outras crianças certa aproximação entre nós e talvez tenha colaborado mais na facilitação da minha entrada mais do que apresentações e pedidos formais. Joyce seria, durante toda a minha permanência no campo, uma menina importante não apenas para me conectar às crianças, mas também para colaborar com as análises que realizei durante e depois da pesquisa de campo.

Concomitantemente à apresentação às crianças, solicitei também uma declaração de consentimento da professora e falei da necessidade de solicitar uma autorização às famílias. Ela

⁸⁴Joyce frequentou essa mesma turma em 2014 e já nos conhecíamos. A diretora atendeu ao pedido de vaga da mãe de Joyce e permitiu que frequentasse a turma, mesmo sem poder matriculá-la por conta da idade.

sugeriu que eu me apresentasse a elas no dia da reunião, em primeiro de abril. Preparei o termo de consentimento levando em consideração as informações que continha no projeto de pesquisa e o levei para a reunião. Nela, a professora Janaína apresentou-me e deu-me espaço para que eu também falasse do meu interesse em observar as crianças.

Alguns dias se passaram entre o meu primeiro dia com as crianças e o dia da primeira reunião com as famílias, mas, nesse meio tempo, comecei a encontrar as/os responsáveis pelas crianças no pátio da entrada. Além disso, no início do ano, o horário de entrada mudou de 8h para 7h30, o que estava dificultando a chegada da professora a tempo, visto que ela tinha uma filha de seis anos que entrava na escola às 8h e morava em outro bairro. Assim, alguns dias após o início da pesquisa, ela me pediu que, quando eu chegasse, encaminhasse as crianças com as pessoas responsáveis para a sala, para que elas não ficassem no pátio.

Com este pedido, além de relembrar o lugar que ocupava na relação estabelecida entre nós, buscava encontrar para mim uma posição inicial no campo a partir das informações que tinha sobre mim: eu já havia sido professora de crianças por muitos anos e morava perto da escola, além de ter interesse em permanecer com as crianças durante todo o período no mês de março. Essa situação foi também observada pela pesquisadora Nara Rocha (2015) em sua permanência em uma turma de educação infantil para realização de pesquisa: inicialmente posicionada como ajudante, tornou-se também, paulatinamente, especialista em cultura africana e colaboradora da turma e da escola.

Não sabendo como escapar ao pedido, pois, como relembra Rocha (ibid., p. 168), “uma escola tem um cotidiano muito intenso. Inevitável que algum dia alguém atrase, ou que existam situações em que o pesquisador seja demandado na realização de alguma atividade que não aquela para a qual está ali”. Reflito que, apesar de dizer sim à professora sobre ficar com as crianças enquanto ela não chegava, busquei converter minha atuação: de alguém que deveria estar frente à turma, tentei ser alguém que esperava a professora junto com as crianças. Para essa manobra, que buscava tornar minha entrada o menos ativa possível, a ajuda de Joyce e da mãe de Ivonete foram fundamentais.

Esperar pela professora não durava mais do que dez minutos. As pessoas que traziam as crianças eram familiares, amigos/as ou irmãos/as das crianças que estudavam na escola, vizinhos/as ou amigos/as da família. A maioria delas ia embora, mas a mãe de Ivonete sempre ficava até a professora chegar. Nos primeiros dias, achei que ela me olhava um tanto desconfiada porque eu não ralhava com as crianças sob nenhuma hipótese e elas sentiam-se à vontade para correr, pegar os brinquedos e livros antes da professora chegar. Ela parecia esperar de mim alguma atitude, mas eu me mantinha firme, fazendo anotações no caderno ou

conversando com ela. Adotei essa postura de não fazer nada ou de não ordenar nenhum comando às crianças, pois entendi que, se iniciasse a observação mandando que elas parassem ou fizessem algo, seria um prejuízo para a relação que gostaria de estabelecer com elas e, conseqüentemente, para a pesquisa.

A mãe de Ivonete não ia embora, mas com o tempo percebi que não era somente por estar preocupada em deixar a filha dela sozinha com alguém que parecia não cuidar dela. Ela conversava muito comigo e parecia gostar disso. Foi então que, entre uma conversa e outra, ela passou a coordenar as crianças nesse curto período, ralhando com elas quando faziam algo que ela considerava errado, como mexer nos brinquedos ou correr na sala. Costumeiramente ela dizia à Joyce que ela estava mexendo nos brinquedos sem a permissão da professora.

Joyce sempre chegava cedo. Talvez por isso sentia-se à vontade para ordenar às crianças que se comportassem deste ou daquele modo. Quando me pedia ajuda para validar suas ordens, eu ganhava algum tempo dialogando com ela, dizendo que não era professora e que não poderia fazer nada sobre o assunto:

- Migh, olha ele aqui, mexendo no armário!, grita Joyce, de longe.
- Quem, Joyce? - eu pergunto, fingindo não ver bem.
- Ele, você não está vendo daí?
- Não, quem é?
- Gilmar, Migh! A professora vai brigar com ele...
- Quando ela chegar?

Joyce não responde. Ela aproveita que Gilmar abriu o armário e vai olhar o que tem lá dentro. Um minuto se passa e Gilmar chega. Ele vem conversar comigo. Abraça-me e mostra seu caderno. Joyce e Gilmar estão no armário. Presto atenção no que estão fazendo, mas não tenho certeza, pois, com a porta do armário aberta, não tenho uma visão completa do que acontece. Jucimara chega e Joyce vem falar com ela. Gilmar continua a mexer no armário. (Notas de campo, 24.03.2015).

Assim, compreendi que, até que as posições estivessem mais bem definidas, era necessário movimentar-me entre o que a professora esperava de mim e a relação que eu queria construir com as crianças. É certo que houve prejuízos de todos os lados e, inicialmente, tanto a professora como as crianças tiveram dúvidas sobre a minha posição no campo. Essa situação durou apenas algumas semanas, pois logo a professora assistente – que também morava perto da escola – foi designada para receber as crianças caso a professora se atrasasse. Analiso que parte da decisão de delegar a função para a professora assistente esteve assente na constatação de que eu não fui a melhor pessoa para desempenhar esse papel.

As apresentações às crianças e às famílias são especialmente difíceis, sobretudo em uma etnografia, quando não sabemos precisar o que vamos observar. Se fazemos uma apresentação

breve, parecemos vagas; se tentamos ser mais específicas, tentando dar respostas que, muitas vezes, nem nós mesmas temos, podemos nos comprometer com coisas que nem sabemos se realmente irão acontecer.

Havia seis familiares na reunião, a professora Janaína, algumas crianças e eu. Apresentei-me, falei que não era professora e que estava fazendo uma pesquisa; que me sentiria muito feliz se fosse a professora delas, mas que estava ali como observadora, olhando como as crianças constroem cultura. Reforcei falando que às vezes, em nossa cultura, damos pouca atenção ao que as crianças dizem, mas que eu estava certa de que o que elas pensavam era importante. Expliquei sobre a autorização – e que elas poderiam mudar de ideia se desejassem -, sobre o anonimato e perguntei se alguém queria perguntar algo. A mãe de Jucimara perguntou o que eu queria ver e uma das mães presentes perguntou se eu era “como uma psicóloga”; à primeira eu repeti o que tinha dito, reforçando minha intenção em observar as interações das crianças entre elas e com também com as/os adultas/os da escola. (Relato de campo, Caderno de casa 01, 01.04.2015)

Ao fim da reunião, conversando com a mãe de Leonardo, descobri que seu filho estava sendo acompanhado por uma psicóloga, já que ela (a mãe) acreditava que ele parecia “ser ativo demais para a idade” (Notas de campo, 1º de abril de 2015). Talvez, também por isso, ela tenha vinculado meus interesses de pesquisa a essa área do conhecimento.

Logo após a minha fala, a professora disse às mães e avós das crianças na reunião que havia pensado em proporcionar a estas alguns “momentos livres” para que eu pudesse observá-las. Essa afirmação foi uma surpresa para mim, uma vez que, quando apresentei minhas intenções à professora, pensei ter deixado claro que não seria necessário alterar sua rotina por causa da pesquisa. Essa fala e a organização de horários definidas para minha entrada no campo acabaram por me fazer repensar se alguns dos pré-requisitos que eu considerava importantes para a execução da pesquisa tinham sido aceitos ou se eles estariam sendo redesenhados pela professora-titular, pois ela parecia controlar não apenas o acesso às crianças, mas também as situações que ela considerava mais produtivas para o desenvolvimento da pesquisa.

Passei a me perguntar também se havia sido suficientemente clara quando apresentei as minhas intenções⁸⁵, já que as condições por ela definidas seguiam em parte um rumo diferente

⁸⁵ Tempos depois, organizando minhas pastas de e-mails, encontrei um em que havia enviado para a professora Janaína o projeto da pesquisa. No dia em que nos conhecemos ela solicitou-me ainda um “exemplo” de como seria a minha observação. Uma tarefa difícil, mas acreditei que enviar junto um texto de William Corsaro (2005), intitulado “Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas” poderia ajudar. Achei que as posturas tomadas por Corsaro (2005) quando da entrada no campo – agir como um adulto atípico, entrada reativa – poderiam ajudá-la a compreender a forma como desejaria permanecer na sala. Não tive certeza se ela leu, pois o texto não foi retomado em nenhuma conversa entre nós.

do que eu havia pretendido; mesmo com dúvidas, me vi receosa de abordar novamente questões relacionadas a minha permanência no campo, pois ela não parecia tão garantida. Quando estamos entrando no terreno, nossos interesses podem se chocar com as compreensões que as professoras têm do trabalho que desejamos fazer, além das eventuais questões relacionadas à autoridade e a como o poder é negociado. A relação que se estabelece entre a professora da turma e a pesquisadora em uma etnografia na escola tem, portanto, um peso fundamental na observação e coleta de dados. Apesar de parecer óbvio, realiza-se pouca análise sobre essa relação nas pesquisas, em parte porque nossa “visão de fora” corre o sério risco de ser arrogante ou mesmo ingrata; afinal, essas pessoas abriram as portas para realização do nosso trabalho. Considerando estas questões, minha proposta aqui é promover uma análise que, se não completamente desprovida de arrogância, demonstre o quanto eu, por conta do meu interesse em realizar a pesquisa, ao ser entendida como alguém que submeteu adultos/as e crianças a uma situação que só a mim era necessária, também tive de ser submetida a condições que a mim não pareciam favoráveis ao trabalho.

Essa relação inicial com a professora titular acabou por definir parte da forma como eu me relatei com as demais professoras que estiveram presentes na turma durante o ano letivo. Houve, ao todo, três professoras no comando da turma em 2015: uma professora titular, uma professora substituta, que preencheu o lugar da professora titular em sua licença prêmio por três meses e a professora-reserva, que chegou no segundo semestre e acompanhava as crianças em dois dias da semana, quando as professoras – a titular ou a substituta – realizavam o horário pedagógico obrigatório; além destas, havia duas professoras assistentes. No quadro que segue (6) é possível visualizar essas informações com maior precisão:

Quadro 6 – Professoras da turma IV em 2015

Professora	Natureza	Período
Janaína	Titular	Fevereiro – Junho Setembro – Dezembro
Isa	Assistente	Fevereiro – Abril Junho – Dezembro (apenas nos dias em que a professora titular não estava)
Joana	Assistente	Agosto
Carla	Substituta	Julho – Outubro
Andréia	Reserva	Agosto – Dezembro Dias: Quartas (08h às 11h30) Sextas (09h30 às 11h30)

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2015.

Além dessas professoras, a professora assistente do primeiro ano foi designada para ficar com as crianças de modo esporádico, quando alguma professora faltava ou estava atrasada, e uma estagiária de Pedagogia – que parece ter realizado um estágio não apenas de observação, visto que trouxe atividades organizadas para a turma – ficou na sala durante duas semanas em dezembro. Não as incluí no quadro, porque essas situações foram pontuais. Para todas elas – exceto para as duas últimas –, eu me apresentei como pesquisadora e repeti as minhas intenções, solicitando termo de consentimento como aquele entregue à professora titular. Mesmo com essa apresentação, minha percepção era de que as professoras assistentes e reservas agiam como se compreendessem que não eram elas quem me davam o consentimento para estar ali. Ao ter sido aceita pela professora titular, minha presença na sala estava garantida.

De maneira breve, é possível perceber diferenças na condução do trabalho por parte das figuras adultas que estiveram presentes na turma a partir de algumas atitudes por elas tomadas em relação à minha posição no campo. Sobre a professora titular, as análises realizadas até aqui demonstram que o controle empregado por ela sobre o tempo em que eu poderia estar presente e também as decisões que tomou com relação ao seu trabalho com as crianças marcaram minha entrada no campo. Apesar disso, após sua validação, não tive que negociar novas entradas com as demais professoras, e o que deveriam ser novos consentimentos soaram mais como apenas avisos de que eu estaria ali. Isso evidencia uma hierarquia nas relações estabelecidas entre as professoras, em que a professora titular era vista como alguém que era mais responsável pela turma.

As demais professoras lidavam com a minha presença de diferentes maneiras: a professora Carla, substituta, após ter me perguntado no primeiro dia em que chegou à sala se eu estava ali para ajudá-la no trabalho, compreendeu minhas intenções e deu-me total liberdade para observar todas as atividades da sala, sem tecer comentários que poderiam remeter às crianças uma ideia de que eu seria uma professora e estaria ali também para controlá-las (Nota de campo, 24.08.2015). Já a professora Andréia, reserva, lembrava constantemente que eu estava trabalhando e não deveria ser importunada pelas crianças que me procuravam para escrever no caderno. Ela não se dirigia a mim diretamente, mas falava às crianças o que elas deveriam fazer em relação a mim, ou seja, ela não se sentia à vontade para me dar ordens ou fazer solicitações. As outras professoras – Isa e Joana –, assistentes, não solicitavam que eu cumprisse a função de professora, nem mesmo de “adulta”. Na presença delas, eu conseguia me envolver nas atividades junto com as crianças e algumas vezes até interagir “como se fosse” – uso aspas na expressão “como se fosse”, porque esta ação busca apenas confirmar a falsa ideia de que a minha posição no campo como “subordinada” – este termo também entre aspas

– à professora poderia evocar – uma delas, o que fazia parecer que elas, ao estarem em certo sentido sob o escrutínio das professoras titulares, não se viam como pessoas que pudessem me dar ordens. Havia, assim, mais cumplicidade entre nós, o que colaborava com a relação que eu estava tentando construir com as crianças.

Nesse sentido, era perceptível que a mudança de professoras alterava minha relação não apenas com elas, mas também com as crianças, já que, dependendo de qual era a professora que estava na turma, eu era convocada a: a) realizar alguma atividade para a professora, como recortar papéis ou buscar algo fora da sala; b) realizar alguma atividade com as crianças, como levá-las ao banheiro ou observá-las na sala; ou c) manter relativa distância das crianças. A preocupação em manter uma relação que garantisse um lugar na turma me fazia dizer sim na maioria das vezes em que fui solicitada, reservando o não para pessoas que não eram as professoras da turma e que em alguns momentos solicitavam a minha atuação como professora. A maior parte dos pedidos concentrava-se em ficar com as crianças enquanto as professoras saíam ou levá-las para fora, ao banheiro ou ao pátio, quando havia apresentação para todas as turmas. Depois de alguns meses, com o decorrer do ano letivo, esses pedidos foram diminuindo.

Assim, entendendo que a pesquisa que realizei foi alterada pelas interações que vivi no campo, quer com as crianças, quer com os/as adultos/as, compreendo ser necessário apresentar as sensações pelas quais passei ao estar lá, sob pena de não conseguir argumentar, em determinados momentos das análises, porque escolhi determinado caminho e não outro. Minhas impressões são parciais e incompletas, mas, ainda assim, não podem ser ignoradas, porque a partir delas fui construindo uma forma de me relacionar com o ambiente e com as pessoas que dele faziam parte. Minha preocupação em não parecer “exigente demais” era tão somente porque, além de ter recebido um não da outra professora de educação infantil da escola – elas trabalhavam em turno integral, ou seja, eram as únicas professoras de educação infantil ali –, se eu não pudesse concluir ali minhas observações, seria necessário reformular toda a pesquisa, que foi pensada para ser realizada naquela escola, em uma turma de educação infantil⁸⁶. Quase dois anos de contato já haviam se passado e eu estava no meio do doutorado. Meu desejo era fazer o que era preciso para continuar ali e não me parecia prudente questionar os mandos da professora. A professora não me conhecia, e é comum que possa ter tido impressões sobre mim a partir da minha posição no campo, fato que a pode ter levado a afirmar que os “momentos livres” em sua rotina seriam organizados para minha pesquisa. No mês de abril, ocupei-me de

⁸⁶ Uma outra situação agravou a minha sensação de desconforto. No mês de abril, um desentendimento entre as professoras da turma fez a professora-assistente ser deslocada para acompanhar outra turma.

observar o que seriam os “momentos livres” apresentados pela professora na reunião, mas eles pareceram previstos na rotina do grupo e não criados por causa da pesquisa. Assim, é possível que a fala da professora na reunião tenha sido feita por diversos motivos, que incluem confirmar às famílias sua aceitação quanto à minha presença ou para que eu não julgasse que os tais “momentos livres” – comuns em algumas rotinas de educação infantil, segundo minha própria experiência como professora – eram pretextos para não fazer nada.

Logo que comecei a frequentar a turma, também me ofereci para levá-las ao banheiro ou buscar algum material para a professora, como o lanche ou papel para as crianças na secretaria. Apesar de estar preocupada em não parecer, para as crianças, “mais uma adulta que mandava”, eu sentia certo desconforto em permanecer sentada enquanto a professora estava sozinha na sala, sem poder sair para levar uma criança ao banheiro ou atender algum pedido da secretaria; além disso, como já explicitei anteriormente, minha preocupação em ser aceita pelas professoras e garantir a pesquisa me fez me oferecer para ajudar porque pensava que se vissem em mim alguma utilidade imediata, poderiam continuar a aceitar-me ali. No início do campo, essa ambiguidade de papéis fazia as crianças terem dúvidas quanto ao meu papel no terreno:

A professora está fazendo uma lembrança para as crianças levarem para casa. Pergunto se ela quer ajuda, porque ela está sem assistente. As crianças vão terminando o desenho e eu sento para ajudar. Ela pede para pintar algumas folhas com giz de cera (um pequeno quadrado de 10x10) e Jeferson diz:

– Não é para pintar aí, Migh. É nessa folha assim – aponta a dele. A professora vai brigar. Não pinta aí, Migh.

– A professora que mandou, fala com ela... – disse a ele.

[...] Continuei pintando e Jeferson disse à professora o que eu estava fazendo. A professora disse:

– Fui eu quem mandei, Jeferson, ela pintar.

Continuei. (Notas de campo, 25.04.2015)

Em meio a uma situação ainda tensa, de uma entrada no campo em que encontrei resistências ao ser “menos” adulta, a única manobra que me sobrava era fazer as crianças terem a certeza de que, apesar de estar realizando uma atividade diferente da que elas faziam, eu continuava a ser alguém em quem a professora “mandava”. É importante, contudo, salientar que não tive a intenção de negar minha condição de adulta ao me aproximar das crianças. Entendo também que elas são capazes de distinguir os diferentes papéis que as/os adultas/os que as cercam ocupam. Minhas ações ocorreram no intuito de problematizar este lugar que uma ideia de adulto – no masculino – pode evocar, a saber: um lugar fixado como distante e não-solidário às demandas das crianças. Nestes interstícios é que faziam morada o lugar que pouco a pouco pude conseguir junto a elas.

A partir de abril de 2015, essas iniciativas se tornaram mais escassas, porque a organização do trabalho permitiu-me que eu estivesse ali apenas observando. Ainda assim, interferências variadas puderam ser percebidas quando da análise da entrada no terreno. Na próxima seção, abordo quais e como estas surgiram entre nós.

2.2.1 “Dar laço, dar nó”: das especificidades de uma pesquisa com crianças

Estamos perto de ir embora. Ivonete está tentando amarrar uma das sandálias que está usando, há uns vinte minutos. Ela fala alguma coisa com Joyce, que diz:

- Isso não é um tênis, é uma sandália, não é pra laço.
- Dá um nó! – grita Gilmar, que de longe observa Ivonete.
- Eu quero laço... – retruca Ivonete, irritada.
- Eu não sei dar nó, só laço...
- Eu sei dar laço – diz Gilmar, aproximando-se das duas – Você quer, Nete?
- Sim, pode dar um laço...
- Eu vou dar um nó, depois um laço... – explica Gilmar.
- Tá bom, tá bom... – suspira, Ivonete – Dar laço, dar nó... eu não quero é cair na ladeira! (Relato de campo, Caderno de casa 01, 01.06.2015)

O episódio do “dar laço, dar nó” acabou por se tornar, para mim, uma metáfora do que vivi com relação aos percalços da etnografia realizada com as crianças. Encontrei diversos relatos e notas de campo que demonstravam minhas irritações, frustrações e também adultocentrismos, estes refletidos em preconceitos e incompetências pessoais, que não me ajudavam a encarar as crianças pelo que elas eram, mesmo quando já conhecia alguma teoria e tinha horas de observação das crianças. A visão adultocêntrica e ocidental⁸⁷ embota nossos sentidos e, muitas vezes, só quando nos surpreendemos é que conseguimos vê-las, o que não significa que não estavam ali antes.

Após uma reflexão sobre tais eventos, não os vejo como falhas, mas como ações que confirmam minhas subjetividades e como elas surgiram no campo. É precisamente porque estive lá, inteira, presente – algumas vezes, nem tanto –, como um ser subjetivo e com uma história de vida, possuidora de uma cor, classe e sexo-gênero que os “nós” e “laços” surgiram. Eles ilustram os eventos que foram mais ou menos “apertados” ou “folgados” na interação das subjetividades, que visaram tão somente não me fazer “cair na ladeira”, ladeira aqui entendida

⁸⁷ Utilizo aqui o conceito “ocidental” para definir as sociedades que foram resultado do “processo de ocidentalização” (MACEDO, 2006, p. 3), a que as colônias dos Impérios Ultramarinos foram submetidas a partir da instituição de alguns componentes essenciais ao Ocidente: o Estado de Direito, a democracia, a liberdade intelectual, a racionalidade crítica, a ciência e a economia baseada na propriedade privada (NEMO apud MACEDO, 2006, p. 11).

como o percurso da pesquisa. A imagem do “laço” como complementar à do “nó” surge para reforçar a ambiguidade que os termos aqui querem ensejar: assim, nem nó e nem laço são “ruins” ou “bons”; existem porque talvez, sem eles, eu simplesmente cairia. Essa metáfora pode ser evocada também na capoeira, um jogo em que um cordão na cintura – que deve ser cuidadosamente amarrado com um nó – representa os “degraus” na “escada” que levam ao título de mestre. Na capoeira, para afirmar que se aprendeu, recebe-se o cordão e aprende-se a dar o nó necessário para que este não caia; no batizado, momento em que os/as praticantes se formam, é preciso saber transformar as dificuldades presentes em cada jogo em elegantes “laços” corporais de luta dentro da roda.

O exercício da análise é que me fez observar os “nós” ou “laços”, mas é também esse exercício que me fez enxergar que eles sempre acontecerão em pesquisas qualitativas, em que há a participação observante e tem-se pouco ou nenhum controle sobre o desenrolar das ações. As reflexões aqui feitas não intencionam definir os “nós” (ou “laços”) como erros ou acertos, mas tão somente apresentá-los como parte da pesquisa, tornando público os percalços enfrentados durante o trabalho. Por ser “flexível e autocorretiva”, a etnografia permite “registrar e analisar erros metodológicos iniciais, julgamentos equivocados”, sendo “uma forma útil de os etnógrafos obterem informações para revisar seus procedimentos, e assim melhor se adaptar às demandas de uma situação particular de campo” (CORSARO, 2009b, p. 86-87).

Estes eventos não puderam ser previstos porque resultaram de motivos que foram desde o modo de funcionamento do espaço às relações de poder, às negociações, aos sentimentos, sensações e interesses outros que não a pesquisa e/ou personalidade e ignorância – minha, das crianças ou das professoras. Alguns destes “nós” (ou “laços”) eram conhecidos, mas ainda assim imprevisíveis, no que tange à sua manifestação no campo. Esses motivos surgiam de modo combinado, o que fazia o cotidiano ser dinâmico, trazendo novos contornos a ações rotineiras.

Os “nós” (ou “laços”) estão classificados em: exposição de pontos de vista, interferência nas ações das crianças, atitudes/comportamentos e incoerências metodológicas.

2.2.1.1 “Nós” (ou “laços”) I: Exposição de pontos de vista:

a) Tagarelar

Eu me vejo como uma pessoa que fala muito: gosto de contar e de ouvir histórias. Um dos “nós” (ou “laços”) percebidos por mim logo na entrada no campo esteve relacionado ao fato de que eu me percebia falando demais, seja com as professoras, seja com as crianças. Apesar de não me comportar como uma adulta considerada “típica” por Corsaro (2005) – aquela

que, no início de uma relação com as crianças, faz perguntas o tempo inteiro –, percebi que a minha entrada reativa durou poucos dias. Por mais que fosse necessário estabelecer uma relação entre mim e elas, em alguns momentos falei ou comentei temas que poderiam ter sido dispensados. As professoras, muitas vezes, pediam minha opinião sobre temas relacionados às crianças ou perguntavam-me o que eu achava de tal comportamento, mas só com o passar do tempo é que percebi que o melhor seria dar respostas evasivas, para que as perguntas diminuíssem e elas percebessem que eu não tinha qualquer intenção de emitir opiniões a respeito das crianças. No entanto, quando me perguntavam sobre minha experiência como professora, eu me sentia estimulada, já que me orgulho dela. Desse modo, parte dos “nós” (ou “laços”) tinha a ver com uma necessidade de alimentar um ego de professora que parece nunca estar completamente saciado.

Ao responder, eu estimulava a conversa e chamava atenção para aspectos que não tinham relação com a pesquisa. Essas conversas foram entabuladas também porque eu imaginava que, ao falar sobre minha experiência, poderia conectar-me com as professoras, o que supostamente garantiria meu lugar na sala. Com o tempo passando e essa garantia parecendo cada vez mais certa, minha tagarelice foi diminuindo, dando espaço à observação. Foi em meados do mês de maio que percebi que, ao menos, na sala, eu estava conseguindo não falar quase nada e chamar menos atenção. Falar muito me ajudou a conseguir estabelecer os primeiros contatos e, inclusive, conhecer pessoas para estar no campo, mas acredito que nas fases posteriores não foram de grande valia:

Depois de duas semanas de ida à escola, acho que devo controlar mais a quantidade de coisas que falo. Muitas são desnecessárias e podem ser evitadas, mas, por falar demais sempre, acho que não consigo me controlar e participar menos das conversas com a professora. Claro que muitas vezes ela é quem se dirige a mim, mas talvez eu possa diminuir as respostas, dando a entender que prefiro conversar menos. Esta semana ela conversou comigo sobre cinema, família, namorado, entre outros assuntos e se respondo sempre, dando exemplos, interagindo muito, acabo estimulando a conversa e ela nunca acaba. Às vezes, também pergunto coisas às crianças e talvez eu deva esperar mais que elas me procurem. Será interessante me colocar numa posição mais reativa possível. (Relato de campo, Caderno de casa 01, 29.03.2015)

b) Reforçar o que a professora dizia

Em algumas situações, as professoras, ao conversarem com as crianças, buscavam que as demais pessoas presentes reforçassem o que elas diziam, para que elas soubessem que não apenas elas pensavam assim, mas também outras pessoas ao redor das crianças; em determinados momentos, apenas um “é...” ou um meneio com a cabeça bastava para as crianças

compreenderem que eu concordava com o que as professoras diziam. Ao concordar com as professoras, não sendo professora, assumi uma posição que relembra minha adultez. Às vezes, a professora também solicitava que outras crianças concordassem com o que ela dizia quando ralhava com alguma criança, e algumas delas também faziam isso. Observei que, com o passar dos meses, passei a emitir menos opinião quando citada pela professora.

A professora pede silêncio. Reclama que Lidiane e Jucineide estão passando batom/gloss. Sinaliza que nem eu nem ela usamos batom, que elas deveriam esperar crescer. Não disse nada. (Notas de campo, 24.11.2015)

c) Emitir opiniões desnecessárias

Em outros momentos, expressei minha opinião de modo desnecessário, indo além do simples meneio com a cabeça. Esses momentos ocorreram no início do campo, quando eu estava preocupada em confirmar o consentimento dado pela professora titular. Desse modo, centralizava minha atuação em corresponder a um modelo de pesquisadora que agradasse a elas, em primeiro lugar, deixando as crianças em segundo plano, já que eu dependia da professora consentir com minha presença na sala. Ao dar informações sobre meu trabalho como professora em São Paulo, por exemplo, penso ter tornado mais difícil para as crianças a identificação da minha posição no campo:

A professora pergunta o que eu acho das crianças, se são parecidas com as crianças das turmas que tive. Não sei como responder, porque não quero parecer indiferente à sua pergunta. Falo que elas são ótimas! Ela diz que acha as crianças muito agitadas. Acho que faço uma cara de “mas isso não é comum?” e emendo dizendo que acho que elas são tranquilas e que minhas turmas eram maiores, dando a entender que a agitação também seria maior. Ela repete o que disse sobre a agitação delas. Já é a segunda vez que ela me pergunta sobre isso, eu deveria ter apenas devolvido a pergunta... (Relatos de campo, 26.03.2015)

2.2.1.2 “Nós” (ou “laços”) II: Interferências nas ações das crianças

a) Brigas

Situações em que as crianças brigaram e eu tive medo de que machucassem outras crianças aconteceram muito pouco, mas, ainda assim, sempre me faziam pensar sobre como agir. Em um estudo etnográfico, a intenção concentra-se em observar mais e agir menos, o que não significa não agir nunca. Assim como Carvalho (1991) – ela, em sua etnografia com “meninos de rua”, muitas vezes teve atitudes como comprar comida e guardar dinheiro para as crianças – e Gottlieb (2013) – que, na sua visão ocidental, cuidou de crianças que morreriam se

não tivessem cuidados médicos – em suas etnografias, algumas situações pedem respostas em que não empregamos as análises já realizadas sobre o tema. Nas brigas que ocorreram no início do ano, nas quais eu estava sozinha com as crianças, eu normalmente chamava a atenção delas, dizendo que “a professora estava chegando”, para conter a briga; apesar disso, crianças apanharam e bateram nesses momentos.

Com passar do tempo, adotei outras posturas:

- I. Se havia crianças mais velhas na sala, elas lidavam com o problema e eu observava;
- II. Se as crianças estavam brigando, eu levantava da cadeira, o que chamava alguma atenção às vezes e funcionava para dispersá-las;
- III. Quando não funcionava, eu as afastava uma da outra sem dizer nada – apesar de saber que meu corpo estava dizendo coisas –, me colocando entre elas. Quando essa situação ocorria, normalmente as crianças que não estavam participando da briga organizavam grupos para defender quem estava brigando, o que acabava por retardar a briga em alguns minutos, o suficiente para a chegada da professora ou algum/alguma outro/a adulto/a.

Um dos problemas de não conter as brigas das crianças, mesmo que elas não representassem um perigo real, é que, quando a professora chegava, o cenário era sempre o de bagunça generalizada, o que poderia demonstrar que eu não tinha domínio de classe, algo que, apesar de não ter me comprometido a ter, era esperado pelas professoras que me avisavam que iam sair e me deixavam com as crianças. Não ter “domínio de classe” é considerado quase um insulto à profissão desde que fiz o magistério em 1996, ou seja, nenhuma professora queria ser denominada como alguém a quem lhe faltava essa “qualidade”. Apesar de estar presente no campo como pesquisadora, quando era solicitada a ficar com as crianças por períodos curtos, de dois ou três minutos, minha porção professora surgia com alguma força. Ainda que, como professora, já tenha questionado a validade dessa “qualidade”, foi preciso algum tempo no campo para me desprender desta expectativa em relação a mim.

Quando entramos na sala, Lidiane apressou-se em sentar numa cadeira perto de mim, mas ao dizer isso em voz alta chama a atenção de Ubirajara, que vem sentar também. Ela briga com ele e a professora perguntou quem sentou primeiro e os dois disseram “eu”. Expliquei que uma tinha falado e o outro tinha sentado, por isso a cada um sua razão. Ficaram sentados juntos, até que Wellington chegou e Lidiane ficou de pé. Ele sentou-se na parte dela da cadeira. Ela o puxou e ele bateu nela

bem forte (senti porque ela estava abraçada a mim quando ele bateu), ela se tentou se proteger e ele veio e deu outro soquinho. Ela chorou alto. (Relato de campo, Caderno de casa 02, 23.11.2015)

b) “Perigos”

Apesar de parecido com o “nó” (ou “laço”) anterior, quando entendia que havia algum “perigo” para as crianças, minha ação era ainda menos refletida, pois a tomada de decisão deveria ser rápida. Ainda assim, era certo que a análise a respeito de as crianças correrem ou não perigo era relacionada àquilo que eu considerava perigo (CHRISTENSEN, 2000) e talvez não ao que se configurava como perigo do ponto de vista delas. Esses eventos, assim como os de briga entre elas, foram poucos. Nesses momentos, eu interferia, retirando-as da atividade – subir no parapeito da janela, pular entre mesas que estivessem muito afastadas, correr e bater-se nas cadeiras ou em outras crianças, pendurar-se na escada à entrada da sala –, mas, ao analisar os relatos, percebo que nos momentos em que aconteceram esses eventos eu sempre dizia algo que remetia ao fato de que estava fazendo aquilo porque ‘tinha receio de a professora brigar com’ não apenas com elas, mas também comigo. Eu assumia que tinha receio de a professora brigar e omitia que também tinha receio de que elas se machucassem, porque assumir que elas poderiam se machucar soaria talvez como se estivesse subestimando suas competências.

Ao refletir sobre essa minha sensação e compreender que cair ou se machucar não seria de todo uma prova de que não eram competentes, era difícil, ainda assim, conseguir explicar para as crianças que eu as enxergava como competentes, mesmo quando pensava em protegê-las, pois, para nós, esses pontos de vista são excludentes. Desse modo, para que não ficasse alguma dúvida sobre o que eu pensava sobre elas, eu omitia minhas preocupações pessoais e falava que a professora não ia gostar. Esse argumento, no entanto, não as fazia demover da ideia ‘perigosa’, porque elas comumente enfrentavam as ordens da professora, seja quando esta estava presente na sala, seja quando não estava.

2.2.1.3 “Nós” (ou “laços”) III: Atitudes/comportamentos

a) Pedir beijo ou abraço às crianças

Logo que cheguei à escola, meu desejo era abraçar e beijar todas as crianças que encontrava pela frente. Normalmente, quando eu conheço crianças, eu peço beijos e abraços; com o passar do tempo, algumas delas se sentem mais à vontade e passam a fazer isso porque sabem que gosto. Mas há também aquelas que não gostam e foi pensando nelas que comecei a perceber que minha atitude de pedir beijos, abraços e cafuné, mesmo que elas pudessem ter direito de dizer não, poderia ser um tanto quanto impositiva, já que a relação entre crianças e

adultos/as é desigual. Ao ler meus pedidos de beijos e abraços, penso que talvez seria mais acertado esperar essa reação das próprias crianças. É certo que eu não pedia beijo a todas as crianças; pedia apenas àquelas que eram mais próximas e é certo que algumas delas, assim como eu, me procuravam para isso. A reflexão surge não para afirmar que está errado fazer isso, mas para levantar um problema: eu era uma pesquisadora; esta era minha identificação no campo. Pedir beijos, abraços e cafuné, em nossa sociedade, tem a ver com uma relação de proximidade que, se não era proibida a mim e às crianças, também não era o objetivo da pesquisa. Assim sendo, qual era a intencionalidade do pedido?

Analisando como e quando realizei os pedidos, percebo que eles funcionavam para mim como uma confirmação do processo de assentimento iniciado pelas crianças no primeiro dia. Sendo este um processo dinâmico, eu necessitava de confirmação da aceitação delas quanto à minha presença. Se elas recusassem, para mim seria um sinal de que não estavam à vontade. Porém, dizer sim ou não nem sempre significava aceitar-me ou não na turma, já que algumas crianças, que eram muito próximas a mim, me abraçando e me beijando quando eu chegava, também se zangaram comigo; com outras que nunca me beijaram, mantive, boas relações.

Essas sensações atravessadas acabaram por demonstrar que a intenção inicial de confirmar assentimentos talvez nunca pudesse ser realizada completamente.

b) Demonstrar irritação/raiva com relação a algumas atitudes das crianças

Algumas atitudes das crianças deixavam-me com raiva ou irritavam-me sobremaneira. Sei que eu não poderia controlar isso completamente, mas aprendi a demonstrar menos que algumas coisas me afetavam. Quando elas não comiam toda a comida que pediam para repetir, quando batiam em alguém, eu tentava controlar minha vontade de dizer ou fazer coisas. Apesar disso, num episódio em que Leonardo matou uma lagartixa, eu não consegui controlar a chateação:

Ao chegar na sala e ver a lagartixa morta, a professora pediu ajuda à senhora que faz a limpeza na sala e disse que talvez um gato a tenha matado. Eu estava chateada por ele ter feito isso e disse, de maneira irônica:

– Foi um gato, não é, Leonardo?

Ele afirmou que sim. Logo depois desse diálogo, a professora passou a ralar com ele, bastante irritada, perguntando porque ele havia feito aquilo. (Relato de campo, Caderno de casa 01, 26.05.2015)

Eu tinha presenciado muitas coisas durante todo o tempo sem me pronunciar, mas acho que apenas nesse dia, apesar de já saber que eu deveria tentar interferir o mínimo possível no curso dos acontecimentos, tive uma comprovação do quanto a demonstração do que eu sentia poderia alterar o curso das ações tanto das professoras como das crianças. Imagino que

Leonardo não tenha percebido que eu fui sua dedo-duro e, mesmo ele pareceu surpreso com a irritação exacerbada da professora.

c) Ordenar às crianças algum tipo de comportamento

Quando as professoras pediam para eu ficar com as crianças, eu precisava ditar certas regras para conseguir que, ao menos quando a professora entrasse na sala de volta, visse a turma em um clima parecido com aquele que ela deixou quando saiu. Eu não reclamava se elas se levantavam para conversar, dançar ou brincar, mas chamava atenção quando manifestavam o desejo de sair da sala, pular das mesas e cadeiras, subir na janela, balançar no corrimão da escada da entrada, visitar o irmão ou irmã em outra sala, coisas que a professora Janaína não permitia que elas fizessem. Estava mais preocupada com o julgamento das professoras com relação ao que elas tinham me pedido e menos preocupada com a segurança das crianças, pois elas sempre demonstravam ser capazes de executar todas essas tarefas com muita desenvoltura. “– Vai pro seu lugar, a professora vai brigar! – eu falo para Ivonete. Na verdade, sou eu quem não gosto de que elas sejam reclamadas...” (Notas de campo, 01.12.2015).

Este “nó” (ou “laço”) acabou por acontecer em muitos momentos durante o campo, em maior ou menor intensidade, dependendo da professora.

d) Acessos de riso

Tive dois acessos de riso durante o tempo em que fiquei com as crianças, chegando mesmo a chorar de tanto rir na presença de todas as pessoas:

A professora havia formado uma roda e as crianças estavam dançando. Subitamente, quando a professora parou a música, Lidiane saiu da roda e veio para perto de mim. A professora chamou-a novamente para a roda, ao que ela respondeu:

– Não posso, sou cristã.

Comecei a rir descontroladamente. A professora continuou chamando-a para perto dela, que já estava pedindo-me o caderno para desenhar. Ao me ver rindo, ela repetiu, sorrindo para mim:

– O que é, Migh, sou cristã...

Lidiane me olhava e continuava a repetir que era cristã. Aos poucos, fui me acalmando. (Relato de campo, Caderno de casa 02, 01.09.2015)

A professora apresenta gravuras da cidade de Cachoeira e fala que elas vão pintar. Mostra a igreja da Boa Morte e quando fala “Aqui é a igreja...”, Lidiane dispara: “Universal!” Tenho um ataque de riso. A professora explica que não é a Universal. (Notas de campo, 24.11.2015)

No primeiro episódio, lembro-me que o motivo da minha risada foi a resposta de Lidiane, que me pareceu uma manobra para não participar de uma atividade que até o momento ela queria, mas que, naquele momento, não queria mais. Pela resposta que deu, ela entendia que

não seria forçada a fazer algo sendo cristã, porque feriria sua crença religiosa. Além disso, a não-participação na roda pode também ter a ver com o fato de que tanto a roda de samba como a roda de capoeira evocam elementos presentes no candomblé, religião afro-brasileira que colaborou com a preservação destes dois elementos da cultura da população negra (ALVARENGA, 2012). Já no segundo episódio, relembrei quando fui professora de crianças e, ao obter uma resposta “diferente” daquela que esperava, ficava um pouco decepcionada com meu trabalho, achando que não tinha sido tão boa assim. No caso em questão, apesar de Lidiane não responder o que a professora esperava, ela demonstrou ter prestado atenção no que ela disse e ter relacionado a apresentação da professora com sua própria experiência, o que, apesar de dizermos ser o esperado das crianças quando aprendem um conhecimento novo, nem sempre é considerado. Percebi que, por estar, nesse momento, como observadora e não como professora, estava rindo da minha própria posição como professora durante anos.

Não sei se o fato de eu mesma ter sido, quando criança, evangélica, faz-me achar mais graça de temas que envolvem o cristianismo ou instituições religiosas desse segmento. Ao mesmo tempo em que tento compreender esses episódios, não vejo como seria possível controlar esses acessos de riso e é por esse motivo que disse não encarar esses “nós” e “laços” como eventos dos quais eu pudesse escapar completamente. Ainda assim, pergunto-me porque eles ocorreram e não consigo encontrar uma única resposta, porque tem a ver com um conjunto de fatores que fizeram sentido à época. Encaro esses acessos de riso, assim como alguns dos “nós” e “laços” aqui listados, como situações que eu não poderia controlar e que estão relacionadas ao meu modo de ser em contato com as crianças e também ao ambiente que encontrei na escola. Ainda assim, relato esses episódios aqui seguindo o compromisso feito no início do subtítulo.

e) Agir como “professora”:

Aos poucos, falamos algumas coisas e quando a professora saiu da sala para buscar o lanche, comecei a cantar uma música sobre a hora da merenda. Foi quase automático; quando vi, já tinha entoado as primeiras palavras da canção – “Chegou a hora...” – e uma menina disse-me: “Não, está errado” e começou a cantar a versão que ela considerava certa, acompanhada de todas as crianças. Cantaram inteira e eu acompanhei o que eu sabia. Admirei a ousadia dela ao me corrigir; isso é difícil em qualquer idade para algumas pessoas. (Notas de campo, 13.03.2015)

Jaciara começa a chorar e peço para Ivonete chamá-la para brincar. Quando vi, já tinha falado. (Notas de campo, 05.05.2015)

O resto das crianças está com brinquedo de montar, só Jaciara não tem brinquedo na mesa. Fico sem saber se falo ou não. Chamo e pergunto se ela quer, ela diz que não. (Notas de campo, 06.06.2015)

Com a saída das professoras da sala e o pedido para que eu olhasse as crianças enquanto elas estavam fora, sentia-me impelida a fazer uma das coisas que sempre gostei de fazer: agir como professora. Assim, era difícil não tentar conduzir alguma brincadeira ou cantar uma música junto com elas. Peguei-me realizando essa atividade quase de modo autômato por duas vezes, como exemplificado nos excertos acima. Passei a prestar atenção para não tentar reproduzir essa ação mais vezes, já que eu não queria ser vista como uma figura de autoridade pelas crianças. O fato de ter sido corrigida por Ivonete fez-me pensar que ela me via como alguém próximo. Em certo sentido, só pude notar como eu tinha naturalizado a ação de ser professora quando pude experimentar a sensação de ser confrontada por aquilo que eu dizia.

2.2.1.4 “Nós” (ou “laços”) IV: “Derrapadas” metodológicas

a) Registro de umas crianças mais que outras

Após o recesso de junho, reli todo o material produzido no primeiro semestre e notei que falhei ao registrar umas crianças mais que outras. Em minhas anotações diárias, todos os dias, quando eu chegava à sala, eu fazia uma lista com os nomes das crianças presentes e passei a marcar, ao lado dos nomes, aquelas crianças que apareciam nos registros daquele dia. Após dois meses revendo as listas e os registros, conferi que a quantidade de crianças citadas nos registros era entre 80 e 100% do número total de crianças presente nas listas. Ainda assim, algumas crianças permaneciam sendo mais citadas do que outras. Imaginei que, por ter escolhido como unidade de observação adotada o “seguir atrás” das crianças (FERREIRA, 2002, p. 70-74) naquilo que defini como episódios interativos, acabei por privilegiar quem mais se movimentava na sala do que quem, por exemplo, obedecia à professora ou permanecia sentada em suas carteiras a maior parte do tempo.

[...] eu até escrevo sobre Tauane, porque ela não fala quase nada – eu pelo menos não ouço, sei que ela fala com as meninas baixinho às vezes, mas ela se movimenta muito na sala, para lá e para cá, com Joyce e Elaine, por exemplo. Mas Jeferson, esse realmente tem poucas citações nos registros! Ele até fala mais do que ela e às vezes conversa comigo, mas se movimenta menos, além de se envolver menos com as crianças, meninos e meninas. Ele fica a maior parte do tempo sentado na cadeira, brincando com os brinquedos ou fazendo atividades. Preciso observar quando ele está com outras crianças. Ontem mesmo eu estava seguindo Gilvan e Wellington e ele começou a conversar com Leonardo. Quer dizer, Leonardo começou a conversar com ele! Eu só notei porque ele estava sentado numa cadeira perto da minha. Até pensei em suspender

a observação dos meninos... Mas ainda bem que não fiz isso! Jeferson não respondeu a Leonardo, que resmungou alguma coisa para ele e saiu. Depois de alguns minutos, Jeferson começou a falar comigo, e eu perdi os meninos de vista... (Relato de campo, Caderno de casa 02, 19.09.2015)

Havia também crianças que faltavam por muitos dias ou períodos. Casos como o de Jaciara, que viajava periodicamente para a cidade onde morava a família da mãe, mudou de escola e depois retornou à escola novamente, ou de Ivonete, que adoeceu por alguns períodos durante o ano letivo, faziam os registros diários sobre elas serem mais escassos.

b) Análises durante os registros

Durante o campo, apesar de me concentrar bastante em anotar o que estava acontecendo por conta do volume de material que dispunha à minha frente, houve momentos em que, de saída, já fazia reflexões sobre temas mais gerais que me chamavam atenção na sala ou na escola como um todo. Essas escritas ocorriam principalmente quando eu imaginava que alguns episódios já estavam saturados ou quando as crianças estavam assistindo filmes infantis, em que as situações de enfrentamento e acomodação acabavam por se repetir com alguma frequência. O uso do caderno também servia como uma forma de escrever algum tipo de desabafo que continha alguma análise, ainda que primária, de momentos em que eu via ou ouvia situações em que eu discordava da atuação da professora e que para mim era difícil ficar calada.

Parece que elas estão mais acostumadas a ser reclamadas do que eu [...] é desconfortável porque é o tempo todo. Algumas vezes as/ adultas/os nem estão olhando para elas. Quando levantam os olhos e as veem de pé, mandam sentar. Não perguntam o que está acontecendo, nada. É deprimente. (Notas de campo, 01.12.2015)

Ser adulto é ter “controle”, inclusive sobre as próprias emoções [...] isolar é uma categoria impossível! Modelo de ciência positivista [...] Imitar ganhou uma conotação pejorativa. [...] (Notas de campo, 30.11.2015)

Mais uma vez, não é que eu veja esses registros como “negativos” ou “positivos” e nem como possíveis de serem extintos. Eles fizeram parte das reflexões realizadas no campo e também foram levadas em consideração nos momentos das análises posteriores, pois revelaram sensações e emoções presentes nos momentos em que estive junto às crianças.

c) Adultocentrismo nos textos

Ao começar a reler tudo que havia escrito durante o tempo em que permaneci com as crianças notei o adultocentrismo presente nos registros realizados. “Fingir cozinhar” (Notas de campo, 05.05.2015), “imitar alguém” (Notas de campo, 20.05.2015), perguntar se a mãe

aprovaria ou não aquela situação, inferir que as crianças não estavam “fazendo nada” são alguns dos exemplos que escancaram um olhar de adulta na incursão pelos mundos das crianças. Esse adultocentrismo, o “obstáculo dos obstáculos” (FERREIRA, 2002, p. 65) na pesquisa com crianças, ao ser percebido durante e após as análises, tornou-se um importante recurso para estimular reflexões sobre a relação firmada no campo com as crianças. Segundo Márcia Gobbi (1997, p. 26),

o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.

Após a análise desses eventos, passo à última seção deste capítulo para tratar de mais um aspecto que esteve presente durante toda a pesquisa e que demonstra a importância da discussão intergeracional proposta por Leena Alanen (2001; 2009; 2010) para os estudos sociais da infância.

2.3 “Hoje Migh é só minha⁸⁸”: na antessala (só) com os/as adultos/as

Ao iniciar as observações em campo, uma das primeiras constatações foi a de que para chegar até as crianças *é preciso muito tempo*. Esse tempo, anterior ao encontro com elas, não é apenas usado para organizar os documentos e a apresentação da pesquisa; faz parte dele também dar uma atenção específica às pessoas adultas que estão ao redor das crianças. Todas as pessoas com quem tive mais contato durante o tempo de permanência no campo exigiram de mim alguma atenção, perguntando-me questões relacionadas ao trabalho, solicitando que eu contasse como foram minhas experiências na rede municipal de São Paulo e, às vezes, perguntando sobre o acesso à pós-graduação. Essas observações relembram os usos sociais aos quais as pesquisadoras estão submetidas quando estão no campo (FERREIRA, 2002; ROCHA, 2015).

A opção em ampliar o olhar para as relações entre as gerações se deu, sobretudo, pelas especificidades de um campo que, por sua própria estrutura física, favorecia a constante relação entre crianças – pequenas e grandes – e os/as adultos/as. Sem cantinhos na sala, brinquedotecas,

⁸⁸ Frase proferida pela professora Janaína em um dia em que ela queria conversar sobre trabalho e vida pessoal (Notas de campo, 16.06.2015).

área aberta ou parque para as crianças⁸⁹, ou seja, espaços “só” para crianças ou “só” para adultos/as⁹⁰, as negociações entre crianças e adultos/as mostravam-se não só necessárias como também imprescindíveis a todo tempo, estimulando a ativa conexão entre os grupos inter e intrageracionais e trazendo constantemente à superfície os conflitos de poder e de autoridade dessas relações.

Ainda que realize essas observações acima, nesta seção quero ressaltar o momento em que eu e os/as adultos/as encontro-nos na antessala. Aqui, supostamente, “as crianças não entram” ou não deveriam entrar. Identifico esses momentos como aqueles em que as/os adultos/as viam como possível nos encontrarmos a sós, a despeito das crianças estarem ali.

Uma metáfora para a antessala é a ação dos/as adultos/as quando dirigem às crianças a frase “você quer chamar a atenção”, usada constantemente nas escolas como justificativa para crianças mais “agitadas”. Notei que ela pode ser usada também nas relações entre pessoas adultas (muito embora os/as adultos/as sejam classificados/as como “infantis” quando desejam chamar a atenção). As reivindicações dos adultos/as partícipes do campo podem ser percebidas nas interferências nos registros realizados; em muitos momentos, as professoras pedem minha atenção sem negociar com as crianças que, muitas vezes, estão falando comigo no exato momento em que elas querem conversar.

A professora pediu para eu ler e comentar o texto que escrevi para a especialização. (Notas de campo, 23.03.2015)

A professora passou a falar do curso de sábado e da ida ao cinema com a filha. (Notas de campo, 27.03.2015)

A professora queria falar sobre seu projeto de pesquisa para a pós que estava fazendo. [...] A professora ficou conversando durante muito tempo, mas foi interessante porque ela fez uma retrospectiva dos anos anteriores e o trabalho com as crianças relacionadas ao pertencimento racial, que inclusive é o trabalho de pesquisa dela. (Notas de campo, 25.05.2015)

A professora disse que hoje eu seria dela, porque ela queria falar do projeto organizado para a turma e entregue pela diretora. (Notas de campo, 01.06.2015)

⁸⁹Com essa afirmação, não descarto a hipótese de que as crianças construíssem seus cantinhos e aproveitavam como podiam o pátio externo. Chamo a atenção, no entanto, para o fato de que, por não ter sido pensado para ser uma escola para crianças pequenas, lá não havia espaços construídos para as crianças.

⁹⁰ Mesmo a secretaria ou a sala das professoras eram “povoadas” pelas crianças que, ao se movimentarem na escola enquanto bloco, tinham acesso a todos os espaços.

Com a chegada de outras crianças, ela deixou de brincar só comigo e a professora Janaína passou a falar comigo. Assim, ela procurou outras pessoas para brincar. Senti-me mal, terrivelmente. Parece que dei atenção para elas só porque estávamos sozinhas. Joyce, Luna e Elaine começaram a brincar juntas. Ana chegou e tentou brincar, e as meninas disseram não inicialmente, mas Ana não ligou. Fiquei conversando com a professora e perdi a conexão com as crianças. (Notas de campo, 09.04.2015)

A professora assistente começa a conversar sobre o trabalho da faculdade. (Notas de campo, 01.10.2015)

Estou sentada junto à professora. Ouço-a conversar comigo. [...] Escrevo pouco porque estou conversando com a professora e brincando com Ivonete. (Notas de campo, 08.10.2015)

Para as/os adultas/os, parte deste pedido de atenção funcionava como um modo de controle do que eu fazia e do andamento da pesquisa. Como vimos na seção anterior, “O que você está fazendo?” era uma pergunta comum entre elas/es, marcando, de quando em quando, para mim, que elas/es não tinham esquecido da minha presença. “Migh só escreve” ou “O que é que Migh tanto escreve?” não eram frases proferidas apenas pelas crianças. Acredito que elas esperavam também que em algum momento eu fosse querer saber o que elas pensavam sobre educação, pedagogia, currículo ou escola, pedir para ver o currículo ou os planos de aula como complementação das informações de pesquisa, realizando uma entrevista ou solicitando documentos. Desse modo, as pessoas adultas parecem estar sempre esperando que você pergunte a elas aquilo que vai ser *realmente* importante e que vai contribuir com a pesquisa de modo substancial.

As professoras também diziam o que achavam sobre as crianças, perguntando-me o que eu achava de uma ou outra em específico. Além de solicitar a atenção, algumas das professoras também se utilizaram de um discurso que afirmava sua autoridade, lembrando que são elas que concedem a possibilidade da comunicação entre as crianças e eu:

A professora saiu para entregar um documento e disse às crianças que voltava logo. Na volta pediu às crianças que guardassem os brinquedos e entregou uma placa de letras. Depois falou que todos deveriam sair do sol [havia mesas em que o sol estava incidindo mais forte]. Alan queria sentar ao meu lado, mas ela disse “se você não sair do sol eu vou mandar Migh embora”. Ele não levantou e pôs a mão na cabeça, parecia pensar. A professora repetiu o que havia dito e ele lentamente escorregou para o chão, deslizando da cadeira. (Notas de campo, 11.06.2015)

Não apenas a professora Janaína usou o discurso de autoridade para lembrar o lugar que eu ocupava durante a minha estadia na sala; a professora-reserva, que entrou a partir de

outubro, também reforçava o que achava de mim, falando para outras pessoas sobre minha presença:

A professora-reserva pede que um menino maior, do quarto ano, saia da sala.

– Qual foi, professora, tá expulsando, é?

– Você está atrapalhando... – ela diz.

Ele sai. Alguns minutos depois, a coordenadora vem para conversar com a professora e o menino entra de novo. Quando a coordenadora sai, a professora repete, agora sendo mais específica.

– Já tem duas pessoas na sala... você vem... atrapalha...

Percebi que ela estava falando de mim e da estagiária. Enterro a cara no caderno. O menino rebate:

– Duas, não... três!

– Três! – a professora repete, concordando. Já tem três pessoas... você atrapalha. Você tá sem aula?

– Não, diz o menino.

Ouçoo um silêncio. Acho que a professora faz um sinal para ele sair. Ele sai dizendo:

– Mulher chata... eu vim ver meu primo...

Ao que ela responde:

– Não precisa, já tem muita gente olhando ele...

(Notas de campo, 10.11.2015)

Em certos momentos, sentia que minha presença inibia algumas atitudes que poderiam ser tomadas com as crianças, não por ser eu a estar ali, mas, por não ser criança, poder realizar críticas que desabonassem as ações adotadas. Professora Janaína chamava atenção das crianças dizendo “lembrem do que conversamos quando Migh não estava aqui” ou “não foi isso que combinamos”. Percebi como algumas crianças compreendiam o que a professora dizia sobre mim quando Joyce disse “É, não é pra ficar em cima de Migh, não. Mexendo no cabelo e no brinco. Migh é uma pessoa”. Eu fiz cara de surpresa e a professora reiterou dizendo que havia dito isso mesmo: “Migh não é uma boneca” (Notas de campo, 01.06.2015).

Apesar de a professora afirmar que havia dito “isso mesmo”, é perceptível que Joyce apropria-se criativamente da fala e, ao invés de afirmar que eu não era uma *boneca*, preferiu afirmar que eu era uma *pessoa*, uma ilustração bastante útil para dizer do nosso discurso ao nos referimos às crianças, recheado pelas faltas – ela não é gente grande, ela não cresceu, ela não sabe, ela não faz – em detrimento da potencialidade presente nas afirmações – ela é, ela pode, ela sabe, ela faz.

De “só das professoras” passei a me tornar paulatinamente “uma colega grande” das crianças (Gilmar, notas de campo, 11.05.2015), com direito a ouvir perguntas, como “você é criança?” (Jacira, notas de campo, 29.04.2015), “sua mãe deixou?” (Lidiane, notas de campo, 12.05.2015; Wellington, notas de campo, 24.07.2015) ou frases como “vem pra roda, Migh!”

(Joyce, notas de campo, 03.11.2015) ou “dá uma lição pra Migh também, professora!” (Wellington, notas de campo, 12.11.2015). No próximo capítulo, abordo essas experiências à luz do debate sobre a ética na pesquisa com crianças.

[...] - Quem fez o fogo e a água?
- Deus, é claro. Quem haveria de ser?
- E se pegar fogo no mundo?
- Ele faz a água virar chuva e apaga o fogo do mundo.
- Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?
- Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? – Pegou-me e, fazendo cócegas na barriga, foi dizendo: - Você ficava branca e eu preta, você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta...
Repentinamente paramos o riso e a brincadeira. Pairou entre nós um silêncio esquisito.
Achei que ela estava triste, então falei:
- Mentira, boba. Vou ficar com esta tinta mesmo. Acha que eu ia deixar você sozinha? Eu não. Nunquinha, nunquinha mesmo, tá?
(Geni Guimarães, *A cor da ternura*, 1992, p. 10)

III. SOBRE ÉTICA, ENTRE OS CADERNOS, COM AS CRIANÇAS: Ao pé do berimbau

Com a revisão da resolução 196/96 em 2012⁹¹, organizada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional da Saúde (CNS), órgão do Ministério da Saúde, um debate – este já presente nas ciências sociais e humanas – sobre o quanto as pesquisas nessas áreas estariam reduzidas técnica e cientificamente a uma legislação produzida a partir de critérios biomédicos, tributária de questões éticas advindas da pesquisa clínica e experimental, foi evidenciado. No encontro dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) – obrigatórios em todas as universidades e instituições de pesquisa para todas as áreas de conhecimento – em que a revisão da resolução 196/96 foi realizada (setembro de 2012), “ficou decidida a elaboração, dentro da Resolução 196, de uma resolução complementar específica para as pesquisas em ciências humanas e sociais” (SARTI & DUARTE, 2013, p. 9).

O grupo de trabalho responsável pela elaboração dessa revisão continha associações de pesquisa com a participação de pesquisadores dessas áreas e pesquisadoras/es individuais. Ele realizou consultas públicas eletrônicas para definição de critérios que levassem em consideração as diferenças teórico-metodológicas presentes nas pesquisas das ciências humanas e sociais. O grupo abrigou associações que defendiam a criação de outra regulamentação para as ciências humanas e sociais no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia, tais como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) (ibid., p. 234).

Em abril de 2016 foi aprovada uma minuta intitulada *Especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas*, que contém, entre outras alterações, a exigência de que haja uma composição equânime entre os dois grupos de ciências nos colegiados do sistema CEP/CONEP (artigo 26 e 33) e a eliminação da referência à bioética como pertinente na avaliação da ética em pesquisa nas ciências humanas e sociais.

Cheguei até essas leituras por causa da participação das crianças nessa pesquisa. Na pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado (NUNES, 2012), eu já havia estudado sobre o tema da participação, mas não como agora. Essa afirmação corrobora a ideia de que as crianças têm atualizado as pautas sobre ética nas pesquisas em ciências sociais, já que, ao

⁹¹ A resolução em vigor é a de número 466, sancionada em 12 de dezembro de 2012.

expressarem seus pontos de vista, revelam algumas fissuras existentes na discussão sobre aspectos éticos e legais na pesquisa científica. Apesar disso, vemos que na minuta aprovada em abril de 2016 pelo Conselho Nacional de Saúde a relação feita entre as crianças e a pesquisa é ainda aquela relacionada à proteção, pois em seu artigo 20 o texto informa que o/a pesquisador/a

Deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita à relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa. (BRASIL, 2016, p. 9)

Estes embates não são recentes no Brasil. Uma discussão sobre as implicações éticas na pesquisa com crianças foi realizada em uma mesa redonda ainda em 1979, e contou com antropólogas, psicólogas/os, sociólogas e médicas. Essas/es pesquisadoras/es já evidenciavam as diferenças nas metodologias de pesquisa sobre crianças em diferentes áreas da ciência, além da omissão a respeito da importância da participação das crianças em pesquisas antropológicas (CUNHA *et al*, 1979), evento relatado também na introdução do livro *Crianças indígenas: ensaios antropológicos* (SILVA; MACEDO; NUNES, 2002).

A partir da leitura de outros materiais sobre o tema (KRAMER, 2002; ROCHA, 2008; FERREIRA, 2010; BARBOSA, 2014; RIBES, 2015), compreendi que uma ética na pesquisa com crianças deve ocupar-se da reflexão sobre a relação *em processo* entre a pesquisadora e elas, pautada na escuta das crianças por parte desta e da afirmação de que aquelas devem ser vistas como seres que podem falar sobre si mesmas e sobre como enxergam o mundo, compreendendo que, muitas vezes, nós é que não dispomos de ferramentas adequadas para alcançá-las.

Rita Ribes (2015, p. 57), ao afirmar que “é justamente aí, na evocação do outro, que a ideia de ética se estrutura”, nos convida a “abrir mão de uma postura mecânica ou apriorística em relação ao conhecimento”. A ética, assim, uma postura que deve nos acompanhar durante toda a pesquisa e que deve residir também nos interstícios produzidos entre pessoas e normas, convida-nos a “ter consciência da incompletude e assumir a alteridade como experiência vital” (*ibid.*, p. 61) para compreendermos não só o que podemos e o que não podemos, mas também o que devemos – ou não – fazer nas pesquisas com crianças.

Essa ética, reflexão do fazer da pesquisa, não se encerra nos códigos legais porque, ao ser tecida a partir de tensões presentes nos mais diversos espaços onde crianças e adultos/as se encontram, é viva e se refaz continuamente, questionando não apenas a visão sobre a criança

estabelecida na legislação nacional, mas também como e quais relações são estabelecidas entre pesquisadoras/es e elas, materiais e métodos. São aspectos legais da pesquisa que não devem se tornar o bicho-papão do trabalho acadêmico, mas, quando engolem as crianças, afugentam uma ética que só pode existir a partir de uma relação compartilhada de poder entre adultas/os e crianças. A ética na pesquisa com crianças também deve compreender a participação – entendida como ação social – destas como aspecto fundamental do trabalho no campo.⁹²

Na primeira versão dessa tese, havia colocado a apresentação das crianças como primeiro subtema do sumário. Com a entrada no campo, notei que parte dos contratos legais adiou meu contato com elas e, assim, retardei intencionalmente a apresentação delas nesse texto, para traduzir parte da sensação que tive quando fui à escola para encontrá-las. As alterações relacionadas ao número do grupo de crianças ao longo do trabalho de campo foram uma realidade bastante presente. Ao observar minhas anotações de frequência das crianças durante o ano letivo de 2015, percebi que o número delas diminuiu durante o ano por conta da mudança das famílias para outros bairros e cidades. Nesse sentido, é importante lembrar que, apesar das considerações feitas em torno da participação das crianças em pesquisas (ALDERSON, 2005), é importante não perder de vista que as crianças possuem uma relação com adultos/as, os quais, muitas vezes, precisam tomar decisões à revelia do que eles/as querem para si mesmos/as, além das decisões que tomam à revelia das crianças.

Colado a esse debate, entendo que é preciso compreender a participação das crianças na pesquisa a partir e através dessas relações. Essa relação de interdependência entre crianças e adultos/as não pode ser desconsiderada nos estudos com crianças, sob pena de não conseguirmos capturar as nuances dos aspectos intergeracionais, estes importantes para a compreensão de como as crianças lidam com as eventuais questões que a relação com os/as adultos/as lhes apresenta. Essas relações são aquelas que confirmam que todos/as nós estamos sendo e tornando-nos uns com os outros. São elas também que permitem o questionamento de nossas próprias posições e das posições de outrem, pois, sem a prática da alteridade que aqui poderíamos chamar de alteridade geracional, como seria possível (des)construir as representações de criança e adulto/a que temos?

A partir dessas análises que situam o conhecimento como relacional (HARAWAY, 2009) e sem perder de vista os documentos que defendem a participação das crianças como um direito (Convenção Internacional dos Direitos da Criança, 1989; Estatuto da Criança e do

⁹² Referenciado em importantes autoras/es, o artigo “Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na Educação Básica”, escrito por Paulo Jorge Freitas da Silva e Costa, Natália Fernandes e Maria Beatriz Oliveira Pereira (2013) traz uma discussão sobre o tema.

Adolescente, 1990), lembramos que “o que é afirmado em documentos oficiais não é, no entanto, garantia de que será assegurado nem o espaço às crianças para participar nos seus próprios termos, nem o respeito pelas suas várias expressões” (BAE, 2015, p. 11). Nesse sentido, é importante que estudos que tenham como ponto de partida o cotidiano das crianças sejam feitos, já que aí é onde “as interações e comunicações com os adultos influenciam a realização dos direitos de participação das crianças” (ibid., p. 12).

Ainda nesse campo de discussão, é possível introduzir as críticas aos métodos participativos como os únicos que podem “dar acesso e valorizar conhecimentos anteriormente negligenciados, fornecendo uma compreensão mais matizada de fenômenos sociais complexos”⁹³ (KESBY, 2000, p. 423). Segundo Gallacher e Gallagher (2008), etnografias com crianças pequenas trazem compreensões sobre participação que não devem ser ignoradas. A partir de uma abordagem etnográfica,

em nossos próprios projetos de pesquisa, por outro lado, algumas das ideias mais fascinantes têm surgido das crianças, estas agindo de forma inesperada: apropriar-se, resistindo ou manipulando nossas técnicas de pesquisa para os seus próprios fins [...] em nossos respectivos projetos fomos capazes de ver essas formas de ação como dados potenciais, em vez de vê-las negativamente, como os casos de não cumprimento.⁹⁴

É nessa perspectiva que percebo a participação das crianças como fundamental para a construção do caminho teórico-metodológico pelo qual enveredei durante essa pesquisa. Esse capítulo, porém, se ocupa de falar sobre as questões relacionadas ao debate da autorização e da autoria, haja visto já ter sido explanado, no segundo capítulo, os limites – e possibilidades – do alcance de uma etnografia com crianças na escola. A discussão sobre autorização acaba por introduzir o debate sobre a ética na pesquisa. Nas subseções seguintes, o debate sobre autoria problematiza a questão do uso ou não dos nomes reais das crianças em pesquisas realizadas com elas.

3.1 “O que as crianças estão achando dela?”: A ética da autorização

⁹³ Do original: [...] can access and valorize previously neglected knowledges and provide more nuanced understandings of complex social phenomena.

⁹⁴ Do original: In our own research projects, by contrast, some of the most fascinating insights have emerged from children acting in unexpected ways: appropriating, resisting or manipulating our research techniques for their own purposes [...] our respective projects were able to view such forms of action as potential data, rather than viewing them negatively as instances of non-compliance.

Paralelamente às primeiras idas à escola, em 2015, e ao contato com as crianças diariamente, comecei a (re)pensar sobre questões relacionadas à ética na pesquisa com crianças. Conforme acentua Corsaro (2011, p. 71, grifos meus),

em qualquer pesquisa, surgirão questões éticas imprevistas, mesmo depois do cumprimento dos requisitos das comissões. Tais problemas imprevistos muitas vezes podem acontecer **nos estudos sociológicos com crianças pequenas**, especialmente em razão das relações de poder sutilmente estabelecidas entre adultos e crianças e do fato de que as crianças são um grupo pouco estudado (Christensen e Prout, 2002). Por esse motivo, quem realizar etnografias, entrevistas ou pesquisas com crianças, deve documentar cuidadosamente o processo de pesquisa [...]. Além disso, **os pesquisadores devem explorar essas questões o mais detalhadamente possível** (embora preservando a privacidade) nos relatórios de pesquisa para que outros pesquisadores possam aprender com sua experiência.

Corsaro (2011, p. 73) aponta que, em suas pesquisas iniciais com crianças, não se ocupou das questões burocráticas e deu pouca atenção aos termos de apresentação e de consentimento. De maneira corajosa, ele expõe os erros que cometeu para sinalizar a urgência de discutirmos a ética na pesquisa com crianças. Certa de que isso também colaborará para que as pesquisas com crianças ganhem espaço na comunidade científica, busquei realizar uma minuciosa apresentação com relação às questões éticas dessa pesquisa.

Ferreira (2010) apresenta o percurso realizado na obtenção da permissão das crianças pequenas na etnografia que realizou, lembrando que, pelo seu caráter processual e (des)contínuo, o consentimento das crianças deve ser tomado como um assentimento continuamente negociado no decorrer da pesquisa. A partir dessa análise, segundo Rocha (2016), é importante perceber que, durante a pesquisa, ainda que de modo provisório, a relação entre as crianças e as/aos pesquisadoras/es tende a desequilibrar uma ideia de submissão infantil às/aos adultos/os, pois durante seu trabalho as/os adultos/as necessitam continuamente negociar tempos e espaços para conseguir ter êxito no trabalho de campo.

Um dos primeiros problemas instaurados diz respeito ao fato de não poder utilizar aqui o material produzido em 2014, já que nessa época não consegui a autorização das famílias das crianças partícipes da pesquisa naquele ano. Eu estive lá por 22 dias em agosto de 2014 e nas festas do final do ano, tendo registrado momentos que corroboram meu trabalho de pesquisa em 2015. Com isso, quero dizer que esses eventos marcaram o campo da pesquisa e não posso dizer que consigo dissociar-me deles completamente ao tentar escrever uma tese com os elementos observados a partir de 2015.

Ao lermos outras pesquisas realizadas em escolas, vemos que, em geral, elas descrevem as impressões iniciais do campo, mesmo quando as pesquisadoras ainda não possuíam nenhuma autorização, demonstrando que, ao ocupar-se dos aspectos formais, a documentação exigida pelos comitês de ética não breca os caminhos que percorrem as reflexões e a ética em processo em um trabalho acadêmico (RIBES, 2015). Isto posto, debruço-me aqui nos percalços enfrentados no início de 2015.

Meu planejamento inicial de solicitar as autorizações antes da entrada no campo tornou-se impossível, evento ocorrido em outras pesquisas (FERREIRA, 2002; SOUZA, 2013). Quando fui à escola em fins de janeiro e retornei em fevereiro de 2015 para conversar sobre as autorizações das famílias, a direção da escola informou-me que a turma não estava completa. Entre os meses de março e abril, novas crianças foram chegando, já com a pesquisa em andamento. Assim, tratei de obter as autorizações institucionais e das professoras, e parti rumo às observações, pois só depois de algum tempo eu começaria a ter contato com as famílias.

Como foi relatado no capítulo II, passei a frequentar a escola em março. O primeiro dia foi uma sexta-feira – 13 de março – e a sala estava vazia, talvez por ser o último dia da semana e pela turma ainda não estar completa. Havia apenas seis crianças e a professora não propôs que eu me apresentasse formalmente naquele dia, mas na segunda-feira. Sentei-me em um lugar que, com o tempo, passou a ser a cadeira onde eu tentava sentar sempre, já que, por ser no meio da sala, à direita, eu conseguia acompanhar o que acontecia na frente e no fundo dela. Poucos foram os dias em que não me sentei ali e, mesmo quando chegava depois, poucas foram as vezes em que as crianças que estavam por ali não mudaram de lugar.

Enquanto as crianças brincavam eu pensava “Como eu vou conseguir conhecer? O que eu estou fazendo aqui? O que vai acontecer?”. Nem parecia que tinha ficado com uma turma no ano passado, que eu sabia um pouco como as coisas funcionavam. Senti-me impotente para me aproximar das crianças novamente. Elas pareciam à vontade num mundo que era só delas e eu não queria ser justamente aquela que viria entrar ali e reconfigurar as coisas. Limitei-me a observar num primeiro momento não falar muito com elas diretamente. (Relato de campo, 13.03.2015)

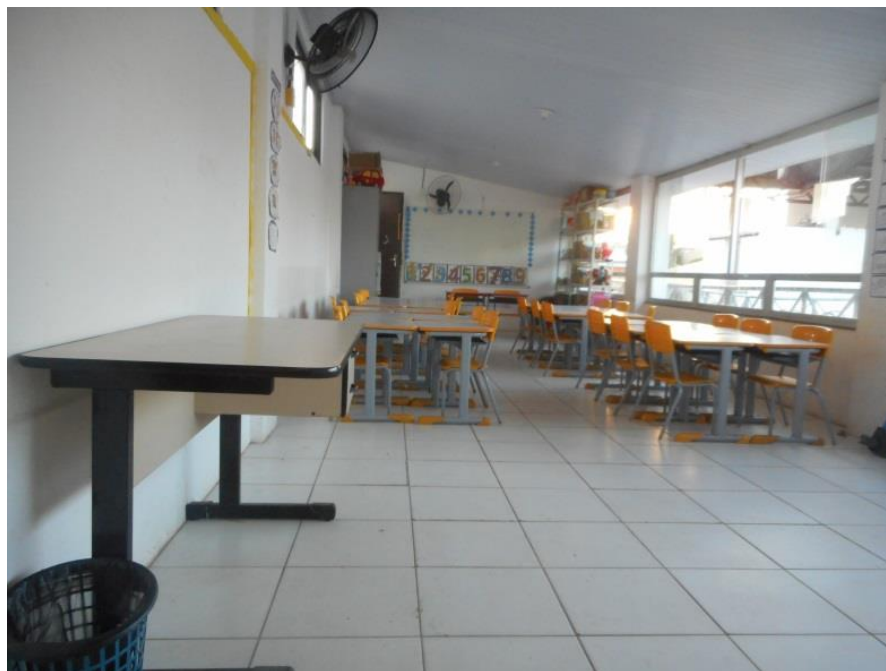


Imagem 15 – Sala de aula vista da porta de entrada.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

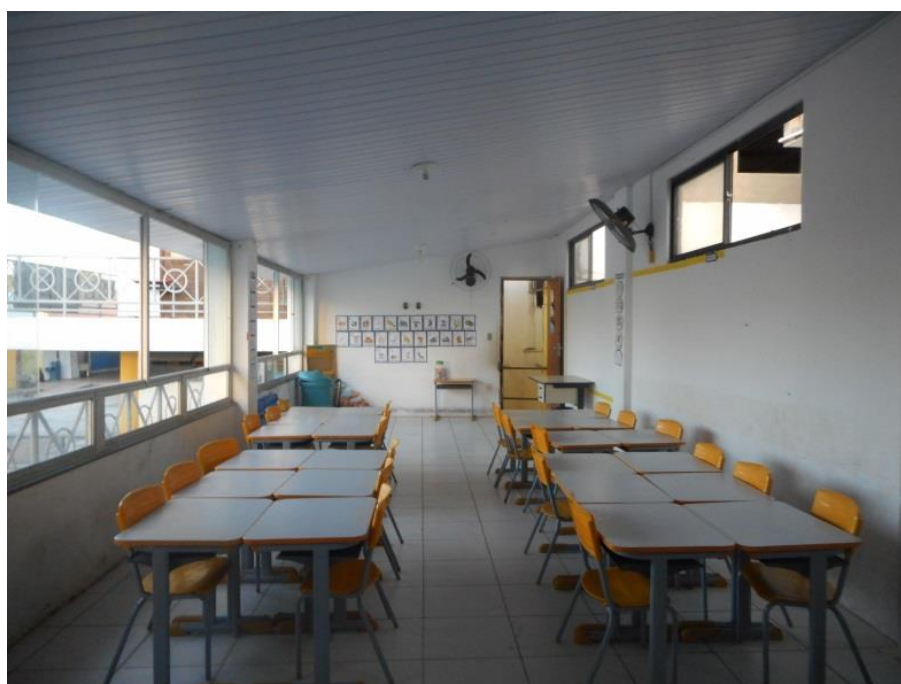


Imagem 16 – Sala de aula vista da mesa da professora.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Na segunda-feira, dia 16 de março, ao fazer uma roda de conversa, a professora procedeu às apresentações, dizendo que meu nome era Míghian. Eu também me apresentei às crianças e falei que elas poderiam chamar-me de Migh. Depois disso, perguntei a elas seus nomes, e foram me dizendo uma a uma. Perguntei se poderia ficar com elas durante parte do tempo em que ficavam na escola, já que só permaneceria ali se elas deixassem. Uma parte das crianças respondeu “sim”, mas algumas delas limitaram-me a olhar e nada responder.

Essas atitudes podem significar não apenas que elas desejavam que eu ali estivesse – penso que o fato de Joyce ter demonstrado me conhecer desde o ano passado me ajudou inicialmente – ou que a minha presença era indiferente a elas, mas também podem indicar que as crianças não acreditavam que o “não” era uma resposta possível, uma vez que, além da professora e da professora assistente, outras pessoas também transitavam por ali durante as manhãs e nenhuma delas lhes perguntavam o que achavam disto.

A professora chegou, mas antes dela uma professora que agora sei que é do quarto ano veio e sentou na cadeira, dizendo que estava se refugiando aqui. Ao chegar, pegou o celular e conversava sobre um relacionamento amoroso dela com alguém. As crianças não se importaram com ela. (Notas de campo, 31.03.2015)

Se uma das crianças em algum momento durante a pesquisa exigisse minha saída da sala, mesmo que em um intervalo curto, a comprovação de que elas haviam entendido que poderiam dizer “não” talvez ganhasse mais força, mas isso não aconteceu. Além disso, é preciso considerar que a situação de pesquisa, que dependia das formalidades de apresentação ou assentimento, não era comum para elas, comportando um modelo adulto de entrada no campo e em outros momentos da vida. Entre as crianças, tais formalidades não se mostram necessárias quando se encontram ou mesmo quando encontram adultas/os. Corroborando essas análises, encontramos algumas pesquisas (DAMIÃO, 2007; SANTOS, 2012) que informam que, apesar de não ter havido um pedido formal para a participação das crianças, isso não fez com que elas não participassem da pesquisa, reforçando nossa ideia inicial de que este é um modelo adulto de autorização e consentimento. Responder “sim” pode ter servido muito mais para brincar de gritarem juntos do que para aceitar a minha permanência. A aceitação, como outras pesquisadoras relatam (FERREIRA, 2002; PRATES, 2008; BUSS-SIMÃO, 2012; SOUZA, 2013), aconteceu processualmente, com mais ou menos abertura em alguns momentos.

Com o passar do tempo, percebi também que o “sim” dito em coro não significou uma permissão sem reservas para aceder aos espaços que as crianças construíam para burlar o controle da professora e das demais pessoas ao seu redor. De modo inteligente, elas pareciam ter identificado o pedido como algo formal e, assim sendo, concederam a mim uma aceitação também formal. Para qualquer coisa além disso, era preciso tempo. A confiança necessária para receber uma permissão maior só poderia vir com um tempo de convivência, que me faria mostrar mais de mim e de como eu pensava ou agia, o que poderia estreitar nossos laços de amizade. Ainda assim, lembrando Ferreira (2010, p. 153), nessas relações “nem os adultos

deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança”.

Algumas pesquisas com crianças pequenas defendem que um termo de consentimento⁹⁵ seja assinado por elas (SOUSA, 2010; RAMOS, 2011; BISCHOFF, 2013), preservando as questões legais nas pesquisas com crianças, mas não considere relevante proceder a qualquer outro evento relacionado ao consentimento delas porque, além de ainda não saberem escrever o nome quando as conheci – e eu não tinha qualquer intenção em apressar esse momento –, havia aprendido com elas que não era a comprovação do “sim” que me faria partícipe de seus mundos naquele ano letivo. Apesar da resolução em tramitação atualmente no CONEP (Artigo nº 2, Inciso XXVII) prever que o consentimento seja comprovado a partir de outros materiais – filmagem ou gravação de áudio – que não apenas o documento escrito, ainda assim, entendi como satisfatório aquele momento. A ética presente no consentimento que as crianças me davam cotidianamente foi suficiente para acalmar as angústias sobre qual o melhor modo de agir durante o tempo em que estive com elas, entendendo a ética como a reflexão dos eventos relativos às interações produzidas entre nós.

Como relatado no capítulo II, apresentei-me às famílias na primeira reunião de pais e mães realizada na turma após a minha chegada, no dia primeiro de abril. Nessa reunião, ouvi a mãe de Jucimara perguntar à professora “O que as crianças estão achando dela?”, além de também perguntar à filha o que esta achava de mim. Penso que essa pergunta ocorreu porque ela já havia me visto na entrada da escola – na situação descrita no capítulo II, em que esperava a professora junto com as crianças – e na saída da escola, no pátio. Numa dessas oportunidades, fui interpelada pela mãe de Jaciara, que me perguntou quem eu era. Aproveitei a oportunidade para reforçar que eu não era professora, explicando-lhe que estava realizando uma pesquisa e que eu me apresentaria formalmente na reunião do mês de abril.

Jucimara respondeu que eu “era legal” e sua mãe sorriu para mim, assentindo com a cabeça. Ao ouvir da professora que a relação era boa e que para ela também era muito bom me ter por ali e que sua filha gostava de mim, a mãe assinou a autorização⁹⁶, demonstrando, assim, que seu consentimento não se baseava apenas nas informações colhidas no dia da reunião junto à professora e junto à sua filha, mas também naquelas informações percebidas durante os dias em que ela me viu em sua companhia no mês de março. Nesse dia, consegui algumas

⁹⁵ Para uma discussão sobre o uso dos termos consentimento e assentimento, consultar Alderson & Morrow (2004).

⁹⁶ Em anexo (E), modelo de termo de consentimento esclarecido.

assinaturas, mas não todas, visto que algumas avós que não tinham a guarda legal participaram da reunião. Assim, preparei um material para que as crianças levassem para casa⁹⁷ e trouxessem assinado pelas famílias, e busquei conversar com as mães ou pais nos dias em que as/os encontrava na entrada ou saída, explicando do que se tratava a pesquisa e o motivo do pedido de autorização.

Uma das avós, apesar de não ter a guarda legal, questionou o motivo de não poder assinar, já que era ela quem criava. Essa realidade retardou o retorno de algumas assinaturas, pois, ao serem cuidadas pelas avós, eram elas quem estavam presentes. Em alguns casos, foi necessário o envio do documento para casa mais de uma vez ou mesmo esperar até que a mãe aparecesse na escola para pedir sua autorização. Enquanto isso, eu estava observando a turma, certa de que se alguma das pessoas responsáveis por aquelas crianças não desejasse ter a criança participando da pesquisa, eu também deveria omitir sua participação no texto final. Ainda assim, considero ser um problema insolúvel, visto que, mesmo que eu retire do texto final a participação da criança por questões legais, é certo dizer que sua presença do trabalho não será possível de ser aniquilada, já que, em algum momento, sua ação nas atividades pode inspirar outras ações de crianças que tem a autorização para participar.

Algumas autorizações retornaram assinadas a lápis e, para estas, solicitei nova assinatura. Com as famílias novas, segui o mesmo procedimento: conversava na hora da entrada ou da saída e pedia-lhes a autorização. Esses percalços demonstram que a recolha de todas as autorizações antes da entrada em campo não parece recomendável em todas as pesquisas com crianças, sendo mais acertado pensar em uma autorização institucional a priori e, depois, processualmente, nas autorizações com as pessoas envolvidas.

Com as mães que me conheciam de vista na sala durante as duas primeiras semanas em que permaneci com as crianças, senti-me mais à vontade para conversar e pedir a assinatura, já com as mães que matricularam as crianças depois da reunião, não compareceram ou não me conheciam, o sentimento era outro: será que consentiriam porque ao chegarem eu já estava e não se sentiriam à vontade para dizer “não” a uma pesquisa em andamento em uma turma em que algumas delas me relataram ter sido tão difícil conseguir vaga?

Algumas crianças frequentaram a escola apenas por algumas semanas e com estas não consegui contato com as famílias. Outras assinaram o termo e não constaram na lista final de crianças escolhidas, porque frequentaram apenas um ou dois meses, sendo transferidas para outras escolas. Em meio aos contratempos relatados, só em setembro de 2015 consegui as

⁹⁷ Em anexo (F), modelo de carta enviada às famílias.

autorizações de todas as famílias. Fechar esse ciclo do trabalho custou tempo, em parte porque é um dos momentos em que nós, pesquisadoras/es, não temos o controle da situação, diferentemente do momento em que elegemos sobre o que vamos escrever ou como vamos fazer isso. Esse descontrole colabora para a compreensão de que uma pesquisa com pessoas é sempre fruto de um trabalho coletivo, sendo, para isto, necessário incorporar ao texto as tensões presentes nas relações que se travam no campo.

Durante todo o ano letivo, algumas falas das professoras punham em evidência que o lugar ocupado por mim em relação às questões da autorização no campo era frágil. Entre as falas das professoras, havia algumas que lembravam a concessão que faziam: “Às vezes, eu tinha medo de dar o caderno para as crianças e as professoras ficarem chateadas e dizerem: ‘Se continuar assim, Migh não vem mais!’” (Relato de campo, 30.10.2015), outras que buscavam lembrar o que eu estava fazendo: “Joyce disse: ‘Vem, Migh’, e a professora falou: ‘Migh não é minha aluna para ficar na rodinha’” (Nota de campo, 29.04.2015). As observações aqui feitas não consideram as falas como ruins ou negativas, visto que fazem parte de um embate que é de praxe às relações humanas, originário dos conflitos entre as posições ocupadas no campo. As crianças também participaram de momentos tensos que me fizeram repensar a permanência junto a elas.

Em meados do mês de setembro um incidente com um gravador de áudio me deixou em maus lençóis. Eu comecei a levar o gravador para a escola ainda sem uma finalidade concreta, mas logo nos primeiros dias Gilmar ficou muito interessado nele e pedia-me para usá-lo constantemente. Ele parecia encantado em ouvir sua própria voz e a voz de outras crianças, muito embora, na maioria das vezes em que usou o gravador, ele fizesse sempre a mesma pergunta – “Onde você mora?” – e logo depois ficava em silêncio, apontando o gravador para mim. Eu o instruí novamente, demonstrando como ligar e onde parar a gravação para ouvi-la, mas ele normalmente repetia a ação.

Um dia, logo após ter usado por alguns minutos, a professora o chamou para realizar uma atividade e, ao terminar, ele voltou para falar comigo, pedindo-me o gravador. Eu disse “não”, porque achei que estava atrapalhando a professora – as outras crianças já se aproximavam para usar também – e ele ficou bastante amuado, sentando-se na cadeira, em silêncio. Gilmar continuou em silêncio durante todo o tempo, mesmo eu tendo explicado os motivos pelos quais eu não daria o gravador de novo, e ele, que demonstrou compreensão em outros momentos de conversa, continuava em silêncio, parecendo estar “em protesto”. Cerca de dez minutos depois chegou o lanche e a professora perguntou-lhe se queria lanchar, mas ele nada respondia.

Fui até ele e perguntei o que ele tinha novamente, mas ele permanecia em silêncio. A partir desse momento, as crianças começaram a perceber que Gilmar não queria conversa e a professora também. Comentei com a professora sobre o gravador e ela pôs a mão em seu pescoço, para tentar ver se ele estava febril. O tempo foi passando, e Gilmar começou a chorar, mas sem nada dizer. Primeiro um choro baixo, mas, logo depois, ele passou a chorar alto e, sem saber o que fazer, a professora pediu que chamassem alguém na secretaria para ver se ele estava com alguma dor. Fiquei bastante apreensiva porque, apesar de não saber se ele estava assim por causa do gravador, já que ele continuava sem dizer os motivos que o faziam ficar em silêncio e sem aceitar o lanche, eu imaginava que estar em silêncio significava dizer “não” ao gravador e, assim, “não” ao modelo de registro escolhido.

Às 10h30, horário da minha saída, ele ainda não havia falado o motivo da sua chateação. As crianças e a professora expressavam preocupação com a tristeza de Gilmar, o que me fez pensar que no outro dia todas estariam chateadas comigo, inclusive a professora, que demonstrou grande preocupação. Felizmente, isso não aconteceu e, ao ver-me na segunda-feira, Gilmar perguntou sobre o gravador e eu disse que eu não havia levado, mas ele parecia bem e eu perguntei o motivo pelo qual não queria falar comigo no dia anterior. Ele parecia não querer falar sobre o assunto, mas acabou respondendo que era por causa do gravador. Pedi desculpas, mas disse que eu tive receio de a professora não gostar caso eu emprestasse o gravador a ele, já que ele poderia atrapalhar sua rotina de trabalho.

Ao lado das reflexões sobre o consentimento das crianças e da autorização das famílias, a questão da autoria afigurava-se como mais um dos problemas instaurados pela pesquisa com crianças. A conversa que tivemos para a escolha do nome tornou-se uma ilustração bastante aproximada das escolhas realizadas na pesquisa e, na próxima seção, descrevo esse momento para aprofundar a discussão sobre autoria que, conseqüentemente, está ancorada na discussão sobre a participação das crianças.

3.2 Nomes fictícios *versus* nomes reais: fantasia e participação

Entendendo que o reconhecimento da participação de crianças em pesquisa não advém apenas da ação de imprimir seus nomes reais no texto final da tese, comecei a estudar como tornar visível no texto a participação das crianças durante a pesquisa, mas não apenas de modo ilustrado ou para certificar hipóteses (JAMES, 2007). Ao pensar nisso, lembrei-me como, no mestrado, tive uma preocupação com a fala das mulheres entrevistadas, para que estas pudessem se fazer presentes no texto final, muito embora seus nomes reais não estivessem ali e fosse eu a responsável pela pesquisa e pela escrita da dissertação. Talvez porque eu não

conseguiria pensar ou escrever como uma das crianças que participou da pesquisa, que não tinham a escrita como principal modo de comunicar seus pensamentos, aquela tarefa pareceu mais fácil do que a que tive agora, pois àquela época eu me reconhecia nos discursos daquelas mulheres, uma vez que eu era também mulher negra e professora de educação infantil.

Desde então, compreendi que é parte do ofício de pesquisadora ter dúvidas, assumir riscos e tomar partidos. Pesquisando com crianças de quatro anos, muitas outras dúvidas surgiram. As crianças não “escrevem”, mesmo que inscrevam suas ações a partir de silêncios, gestos e falas, estas muitas vezes ininteligíveis à nossa lógica adulta. Sem o domínio da letra, não ocupam lugar como autoras na universidade, um espaço definitivamente marcado por códigos da linguagem escrita. Sendo assim, eliminei nesse texto a ideia de autoria conjunta ou autoria coletiva, evento mais bem observado em pesquisas longitudinais ou de outra natureza e com crianças maiores ou de idades diferentes, ideia já amplamente criticada (ALDERSON, 2005; SILVA E COSTA, FERNANDES, PEREIRA, 2013), e persegui a ideia – ainda que modesta, aos olhos de quem defende metodologias participativas como o *único* modo de fazer falar as crianças⁹⁸ – de escrever uma tese que demonstrasse a presença delas durante o tempo em que estivemos juntas. Por isso, como Sirkka Komulainen, amparada em Bakhtin (2003), entendo que as vozes das crianças são sempre sociais e polifônicas, em vez de individuais, fixas, diretas, lineares ou claras (KOMULAINEN, 2007). James (2007, p. 262) relembra também que o conceito de “voz das crianças” [...] corre o risco de ignorar a diversidade das próprias vidas e experiências das crianças. Apesar de um aparente aceno na direção da multivocalidade, tais conceituações agridem as crianças de forma acrítica como membros de uma categoria”.

Essa análise encontra eco nas formulações trazidas por Spirou (2011, p. 157), que reforça os questionamentos em torno da ideia de que o conceito de voz pode deixar de lado a

voz não-domesticada, a voz não-normativa [...] que chama atenção, precisamente porque é difícil de alcançar e interpretar e requer que reconheçamos seu caráter performativo [...] Por exemplo, o que a criança não responde, omite ou ignora – o silencioso e o insustentável – pode nos dizer mais sobre a voz da criança e perspectiva do que aquilo que ela realmente verbaliza. Para o pesquisador, esta é uma oportunidade de ir além do verbal para examinar outros significados que não sejam superficiais⁹⁹.

⁹⁸ Sobre esse tema, consultar Gallacher & Gallagher (2008).

⁹⁹Do original: “This is the undomesticated voice, the non-normative voice [...] which calls for attention, precisely because it is hard to reach and interpret and requires that we acknowledge its performative character [...] For instance, what the child does not respond to, omits or ignores – the silent and the unsayable – might tell us more about the child’s voice and perspective than what she actually verbalizes. For the researcher this is an opportunity to go beyond verbal to examine other than surface meanings”.

Amparada nestas perspectivas e encontrando no campo da pesquisa a necessidade de aprender a observar o “caráter situado” (SPIROU, 2011, p. 152) não apenas das vozes, mas também dos corpos das crianças, entendo a etnografia – e sua ancoragem em uma perspectiva de participação, tal como aponta Gallacher & Gallagher (2008) – como um método em que é possível, a partir de uma renovada “atitude metodológica” (ibid., p. 513), contribuir para que novas perspectivas – abertas e imprevisíveis, posto que lidam com um mundo real e não um mundo pré-existente nas pesquisas engenhosamente planejadas – possam surgir nas pesquisas com crianças. Nessa perspectiva, o poder “não é um mal” (GALLAGHER, 2008, p. 137) e não é algo que se possui, como uma análise mais aligeirada dos encontros entre adultos/as e crianças pode sugerir, mas ambivalente e dinâmico, um exercício que movimentava as interações humanas, devendo sua presença ser reconhecida no campo, para que a pesquisa, seja ela uma etnografia ou não, com crianças ou não, possa ser levada a cabo de maneira ética.

Entendo a infância como um lugar socialmente marcado por modos de participação que ainda não são vistos como participação “real”. Traduzir seus modos de participação para um modelo adulto de registro e de sistematização, sem perder importantes pistas de como eles estão organizadas, é parte das intenções desse trabalho, certa de que nem sempre essa tradução conseguirá ser próxima do que as crianças dizem em seus termos.

Redigi o termo de consentimento esclarecido para as famílias no início do ano letivo com base nas experiências com pesquisa que já havia realizado até o momento. Assim, afirmei que omitiria seus nomes, mas ainda não estava certa se esta seria a melhor opção. Havia lido inúmeras pesquisas que envolviam crianças e ainda não tinha chegado a uma conclusão sobre o uso dos nomes reais quando conheci a turma. Em um dos trabalhos escolhidos durante a revisão bibliográfica, a autora chamou as crianças pelo primeiro nome, ocultando o nome das pessoas responsáveis (OLIVEIRA, 2004); em um outro, a pesquisadora as chamou pelo primeiro nome, ocultando o nome da escola (AMARAL, 2008); em um deles, deixaram que as crianças escolhessem um nome para elas (BISCHOFF, 2013), enquanto outro pesquisador escolheu o nome por elas (SANTIAGO, 2014). Em uma dissertação, apesar de, nas fotografias, terem seus rostos borrados, a pesquisadora as chamou de “colaboradoras” da pesquisa, usando seus nomes reais (SOUZA, 2013).

Havia algumas alternativas, todas trazendo questões que suscitavam debates:

a) *usar os nomes reais e o nome da escola*: isso poderia tolher-me de descrever alguns eventos e atitudes de pessoas adultas com relação às crianças ou, ao relatar algo que as crianças fizeram, expô-las a uma situação que poderia ser tida como constrangedora – talvez não por

elas, mas pelas pessoas adultas. Mesmo que, em meu ponto de vista, o que estava descrito não fosse algo “errado” (“desobediência” delas a uma ordem adulta, por exemplo), isso poderia ser lido por outra pessoa como uma afronta das crianças que não foram devidamente instruídas sobre como “se comportar”. Além disso, ao usar nomes reais, minha preocupação poderia recair em responder a eventuais anseios de algumas das leitoras/es (pais, mães, professoras das crianças e comunidade acadêmica), o que poderia me fazer omitir certas situações constrangedoras para as crianças, para mim ou para as famílias;

b) usar os nomes reais das crianças e não o da escola: ocultar o nome da escola implicava deixar de torná-la visível e, como a escolha pela escola se deu justamente por ela estar localizada dentro de um bloco afro de Carnaval, o que a inscreve em uma situação diversa das encontradas em escolas municipais brasileiras, além da sua importância social e coletiva para a história da comunidade, usar um nome fictício levaria à omissão de questões importantes relacionadas ao contexto, para que não fosse possível identificá-la, descaracterizando todo o estudo e prejudicando a compreensão de possíveis análises finais;

c) usar nomes fictícios: em virtude das orientações sobre manutenção de sigilo e privacidade encontradas em códigos de ética de diversas instituições e também na resolução que atualmente está em tramitação no Conselho Nacional de Saúde, usar nomes fictícios é uma ação observada em larga escala nas pesquisas acadêmicas. Kramer (2002) aponta que, com crianças, escolher essa alternativa denota certa contradição, já que, ao afirmar que as crianças fazem parte do mundo, usar nomes fictícios pode ser visto como uma forma de esconder suas presenças. Apesar de esse apontamento ser bastante provocativo, a mesma autora relembra casos onde o uso de nomes fictícios é obrigatório, como a exposição de crianças tornadas vulneráveis ou pesquisas em que a omissão e o sigilo são imperativos na elaboração de políticas públicas que colaborem para a visibilidade da infância.

Sobre esse ponto, há mais algumas considerações que julgo pertinente serem lembradas. Usando nomes reais ou não, esse ato não muda o fato de que quem escreve o texto é sempre uma pessoa adulta. Usar nomes reais é uma prática que pode indicar participação, mas também pode evidenciar aquilo que Hart (1992) reconhece como sendo os degraus mais baixos da escada de participação¹⁰⁰. No primeiro degrau, denominado manipulação, o autor reconhece que as crianças podem apenas ter suas informações utilizadas pelos adultos/as para que estes consigam o que desejam.

¹⁰⁰ Segundo Thomas (2007), a escada de participação de Hart é uma adaptação de uma escada mais “radical” proposta por Sherry Arnstein. Sobre esse tema, consultar Thomas (2007).

Segundo Hart (1992), nesses casos, os/as adultos/as ouvem as crianças, mas nenhum retorno dessa consulta lhes é dado – muito embora ele não informe como realizar tal feito com bebês ou crianças pequenas. Indo ainda mais além, se pensarmos que fazer pesquisa e contar com a participação das crianças, como afirma Pires (2008, p. 139), é ter em mente que “a análise do pesquisador deve estar em sintonia com os interesses das crianças e não com os do pesquisador e da sociedade adulta”, ter seus nomes reais estampados no texto final pode ajudar a esconder práticas de manipulação embutidas no interior de um texto que não incorpora as proposições trazidas pelas próprias crianças. Talvez seja charmoso escrever uma tese decorada com desenhos e frases pinçadas de nossos cadernos de campo assinados por crianças com seus nomes reais¹⁰¹, mas, com efeito, isso pode não dizer nada sobre participação e reconhecimento.

Essa observação me remete a uma outra: enquanto estive no campo, as preocupações das crianças eram outras e não as minhas, que tinham como ponto culminante a escrita da tese. Por mais que eu estivesse vivendo cada minuto do trabalho de campo de modo apaixonado e intenso, isso não retirava de mim a obrigação de entregar um “produto” final. As crianças, não. Seguramente por conta dos nossos motivos distintos, mesmo habitando no mesmo espaço, nossas lógicas – relacionadas aos nossos interesses e preocupações de vida – muitas vezes não se encontraram¹⁰². Que fazer, afinal?

Após essas reflexões, tomei a decisão de continuar com a intenção inicial de dar às crianças aqueles nomes que se ouvem as mães gritarem pelas ruas do bairro de Itapuã cotidianamente, nomes bastante comuns em Salvador. A escolha de nomes comuns e próximos às realidades das crianças estudadas, assim, revelam a importância, já apontada na introdução dessa tese, de dar espaço a um conjunto de fatos ordinários, corriqueiros, mas não menos reveladores das culturas infantis das crianças negras:

¹⁰¹ No Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, ocorrido em Porto Alegre, em agosto de 2014, a professora Leni Andrade relatou um episódio envolvendo uma conversa entre sua orientanda e uma criança. Quando solicitada a ela que escolhesse um nome para ser chamado no texto que ela estava escrevendo, ele respondeu: “Homem-Aranha”. Ao ser indagado pela pesquisadora o porquê desse nome, ele disse: “Se isso tudo é uma mentira mesmo, posso ser quem eu quiser”.

¹⁰² Essas lógicas sofrem desencontros quando eu peço, por exemplo, que elas escrevam ou desenhem em determinada parte do caderno e não em outra, ordenando os desenhos por data ou mesmo separando os desenhos delas, quando muitas vezes o que elas mais querem é desenhar **no** desenho da colega.

Quadro 7 – Nomes fictícios das crianças partícipes da pesquisa

Nomes fictícios	Idade
1. Elaine	05
2. Elias	-
3. Lidiane	05
4. Gilmar	04
5. Gilvan	04
6. Ivonete	04
7. Jaciara	04
8. Jeferson	04
9. Jucimara	-
10. Jucineide	05
11. Joyce	05
12. Leonardo	04
13. Lucas	- ¹⁰³
14. Pablo	05
15. Tauane	05
16. Ubirajara ¹⁰⁴	05
17. Wellington	05

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

A questão que mais me parece crucial com relação à participação das crianças é que hoje ainda não sei se posso dizer que a análise que faço do material que possuo em meus cadernos tem alguma sintonia com aquilo que as crianças queriam dizer quando agiam. Usar nomes reais ou fictícios não dá conta de responder essa pergunta que a mim me parece muito

¹⁰³ Elias, Lucas e Jucimara já não estavam mais na lista de matrícula a que tive acesso; assim, não tive acesso às suas idades.

¹⁰⁴ Apesar de não saber que o nome de Seu Bira, um dos fundadores do bloco *Malê*, falecido em 12.03.2017, era Ubirajara, essa coincidência acabou por se tornar uma homenagem póstuma.

mais cara que qualquer outra. Não colocar seus nomes reais não significa tirar delas a condição de partícipes da pesquisa, já que esta pode ser observada a partir dos caminhos que fui tomando, a partir daquilo que as crianças me ajudaram a ver.

Essa discussão toca em um ponto central com relação a todas as pesquisas feitas com pessoas, visto que há algumas metodologias de pesquisa como a história de vida, o método autobiográfico (PEREIRA, 2000) e a história oral (MEIHY, 1996), entre outras, que veem todas elas como partícipes e colaboradoras do trabalho científico, tal qual advogamos na sociologia da infância. O debate sobre ética na pesquisa com crianças reacende uma discussão que não é nova no campo da pesquisa em ciências humanas, mas que parece estar longe de ser resolvida. Para mim, o ponto nodal tornou-se semelhante àquele perseguido no mestrado: como fazer essa pesquisa ser polifônica? Como fazê-la de modo a poder dar a conhecer as vozes presentes no campo? Não é uma tarefa fácil e será sempre uma pauta presente na pesquisa com seres humanos, não apenas com as crianças.

O uso dos nomes reais em si não caracteriza participação e reconhecimento das crianças nem o respeito incondicional à sua opinião. Tomei a decisão de não usar os nomes das crianças ao perguntar-me qual é minha intenção inicial. Minha intenção era *realizar observações das ações coletivas das crianças entre elas e com as pessoas adultas e não evidenciar as histórias de vida de uma ou outra criança*. Isso desloca a atenção da pesquisa para esta ou aquela criança e concentra atenção para o que elas fazem juntas. Ao tomarem contato com a pesquisa em algum momento de suas vidas, para além de poder reconhecerem que “essa criança fui eu”, poderão dizer “essas crianças fomos nós”. Meninas, meninos, moradoras/as de Itapuã no início do século XXI, negras/os.

3.3 “Migh só escreve”¹⁰⁵: registros, desenhos, textos

A frase escrita nessa seção foi proferida por Jaciara, quando certa vez ela esperava, impaciente, que eu terminasse um registro, denotando certa irritação ao perceber que, apesar de compartilhar o caderno com elas, era eu quem controlava seu uso e dele dispunha quando bem entendia, sob a desculpa de que precisava anotar para “não esquecer” (Nota de campo, 11.05.2016). Nesse dia, tratei de terminar logo o que estava escrevendo para passar o caderno novamente para ela, que já tinha desenhado duas páginas. Nessa seção, relato de que modo comecei a utilizar o caderno para os registros.

¹⁰⁵ Notas de campo, 11.05.2015.

O caderno de campo foi o instrumento básico para o estudo empreendido, mas notei que, para organizar observações realizadas em espaços (e tempos) diferentes, seria mais proveitoso ter mais de um deles¹⁰⁶. Em agosto de 2014 comprei dois cadernos, um grande e sem pauta, e outro menor, com pauta. Relembrando dos meus tempos de professora, pensei que deixar o caderno pequeno em casa e levar para a escola o maior e sem pauta seria talvez mais acertado. Ao realizar a disciplina com a professora Patrícia Dias Prado¹⁰⁷, porém, esta falou sobre o cuidado que devíamos ter ao levar para a escola o caderno de campo, visto que crianças e adultas/os podem incomodar-se com a escrita feita na presença delas, passando a impressão de que as estamos vigiando. Além disso, a professora informou que o caderno pode ser visto como um grande diferencial para as crianças entre elas e a pesquisadora, pois aquelas podem não dispor de cadernos para escreverem na escola nem em casa. Com o tempo, percebi que este diferencial colaborava para tornar mais definido o que eu realmente queria e o que estava fazendo lá, tanto para as professoras como para as crianças. As dúvidas e curiosidades que surgiram foram excelentes momentos para mostrar o que eu estava observando e escrevendo e também para reler em voz alta o que escrevi, assumindo os modos pelos quais eu lidei com algumas situações no campo.

Seguindo as recomendações obtidas nas aulas supracitadas, nas três primeiras semanas de agosto de 2014 eu não levei nenhum caderno para a escola, escrevendo tudo que lembrava assim que chegava em casa, antes do almoço. Esse exercício, com o passar dos dias, continuava pela tarde e, por vezes terminava à noite, visto que o relato era minucioso e eu havia decidido escrever à mão, algo também sugerido pela professora e que achei pertinente acolher, talvez porque a mim sempre foi muito comum escrever à mão e assim sentia-me mais confortável e próxima dos registros. Como não esperava mais levar o caderno grande sem pauta, comecei a anotar nele quando chegava em casa e, para a escola, levei o pequeno, com pauta, por precaução, caso precisasse anotar algo na saída da sala, já longe dos olhares da turma.

Depois de três semanas indo todos os dias para a escola, arrisquei usar o caderno pequeno na frente das crianças para ver o que acontecia. “Eu continuei usando o caderno e ninguém perguntou nada” (Notas de campo, 16.03.2015). Não notei grande alteração de rotina e, assim, na minha última semana com elas, em 2014, passei a fazer curtas anotações (número de crianças, frases específicas etc.) na sala mesmo. A partir dessa experiência, em 2015, passei

¹⁰⁶ Essas observações em relação ao uso do caderno incluem o ano de 2014.

¹⁰⁷ Como crédito para o doutorado, no primeiro semestre de 2014, assisti à disciplina *Pesquisa com Crianças, Culturas Infantis e Educação dos Corpos na Primeira Infância*, com a professora Patrícia Dias Prado, em que tratamos, entre outras coisas, sobre a entrada no campo e a pesquisa com crianças.

a usar o caderno já no terceiro dia de observação. Dei continuidade aos registros no pequeno caderno com pauta e, ao perceberem a presença constante do caderno e também a importância que eu lhe atribuía, as crianças ficaram curiosas e pediram para usá-lo.

Quando o caderno terminou – por ele ser muito pequeno, as crianças consumiam uma ou duas páginas com muita rapidez – imaginei que um grande, sem pauta, poderia ser mais fácil para as crianças visualizarem aquilo que escreviam ou desenhavam. Com os cadernos grandes sem pauta sendo destinados à sala, mantive os cadernos pequenos como um “caderno de casa”, onde anotava tudo que eu lembrava sobre o tempo que passei na escola; além disso, usava-o também como um diário para escrever sobre emoções e sensações relacionadas ao próprio ato de pesquisar com crianças.

A partir de março de 2015, julguei ser pertinente manter ainda um terceiro caderno de registro que denominei de “caderno de rua”, este contendo observações feitas sobre outras crianças de variadas idades, sobre o bairro, sobre a cidade ou mesmo sobre impressões gerais de questões que estavam indiretamente ligadas com a pesquisa propriamente dita¹⁰⁸.

Tendo definido o caderno como instrumento principal de registro desta pesquisa, passei a produzir textos a partir dos materiais que produzia em sala de aula. Desde o terceiro mês, iniciei uma lista de palavras-chave diárias em um arquivo em *Word*, para tornar o material escrito de fácil acesso para consulta posterior, além de um texto quinzenal também em formato *Word*, que continha breves análises a partir das observações feitas nos cadernos. É importante ressaltar que, assim como Magnani (2012), diferencio conceitualmente os registros contidos no texto final, sendo *notas de campo* as anotações que escrevi enquanto estava na escola e *relato de campo* aqueles escritos nos cadernos de casa, nos cadernos de rua e nos documentos em *Word*. No quadro a seguir, há o registro da periodicidade da confecção desses materiais:

¹⁰⁸ Como exemplo, cito as anotações feitas neste caderno sobre as propagandas (televisão e jornal impresso) falando sobre a educação infantil no município; os relatos sobre conversas com outras crianças e com adultos/as em diversos espaços, desde a rua, terreiros de candomblé a saguão de espera de cinemas, entre outros. Estes registros contavam também com breves análises sobre as informações contidas.

Quadro 8 – Modelo de registro e análise inicial das observações

Material	Periodicidade				Quantidade
	2014		2015 – 2016		
	Início	Fim	Início	Fim	
Caderno de campo	Agosto	Agosto	Março	Dezembro	07
Caderno de “casa”	Agosto	Dezembro	Março	Fevereiro	02
Caderno de “rua”	–	–	Abril	Fevereiro	01
Arquivo <i>Word</i>	–	–	Abril	Janeiro	25

Fonte: Cadernos de campo e de casa da pesquisadora, 2017.

Os textos produzidos fora da escola traziam as reflexões iniciais do trabalho de campo e se tornaram pouco a pouco a ponte entre os dados obtidos diretamente com a turma e o texto final. Notei, então, que as recomendações sobre o não uso do caderno não se aplicavam a esse grupo de crianças e, como foi possível observar, o caderno não foi apenas o lugar onde registrei as observações em formato de texto, como também ele próprio tornou-se um instrumento que me possibilitou a observação das ações e emoções das crianças entre si e com relação a minha presença. Das (re)leituras realizadas dos materiais produzidos no campo e dos demais textos organizados em diversos suportes – arquivos *Word*, “cadernos de casa”, “cadernos de rua” – fui lapidando textos que me trouxeram à escrita do texto final. Busquei, em todos eles, escutar as vozes das crianças presentes nos espaços aos quais os cadernos se destinavam, seguindo o modelo do caderno de campo, este tido como referência.

Por demonstrar relevância no campo para grande parte das crianças presentes na turma, na próxima subseção analiso mais detidamente os usos que as crianças fizeram do caderno que levei para a sala de aula.

3.3.2 “Escreve, eu gosto de ver você escrever”: dos usos sociais do caderno (e das canetas...)

Nos encontros diários com as crianças na escola, o caderno de campo acabou por tornar-se, pouco a pouco, um objeto disputado e precisou ser negociado constantemente, envolvendo conflitos que demonstravam não apenas a forma como as crianças lidavam com autoridade, mas

também como enxergavam minha posição no campo e como relacionavam os artefatos materiais à minha estadia na escola.¹⁰⁹

O que era, para mim, um objeto duvidoso – algo que eu não tinha certeza que seria prudente carregar comigo para a escola – se tornou um objeto indispensável, porque nele escrevia minhas anotações *in loco*, colaborando para que eu tivesse como substrato de pesquisa não apenas aquilo que eu conseguisse lembrar, mas também aquilo que eu conseguisse anotar. Ele tornou-se indispensável porque as crianças, ao verem-no como um “brinquedo” e como um objeto que os conectava a mim, uma adulta que se esforçava por habitar seus mundos e aprender com elas, buscavam conhecê-lo para compreender o motivo da minha obcecada devoção a ele. Ao usar o caderno talvez lhes fosse possível desvendar os “poderes” contidos em seu uso.

Muitas foram as vezes em que as conversas “ao pé do caderno” mostraram-se importantes para elucidar momentos de interação que eu havia perdido, para conversarmos sobre assuntos da nossa vida, para aprofundarmos nossa relação de amizade. Usar o caderno tornou-se quase obrigatório para algumas crianças, chegando mesmo a me cobrar quando, por duas vezes, eu o esqueci em casa. Nesses dias, além de perceber a importância do caderno em nossa relação, importância esta descrita no desenrolar dessa subseção, a surpresa estampada em seus rostos e a forma como falavam disso entre si – “Migah não trouxe o caderno!” – pareciam esconder o resto de um questionamento latente, que seria, “Mas então... por que é que você veio?”. Essa sensação, que se insinuava por meio de uma afirmação inquiridora, fez-me refletir se elas queriam dizer que, ao passar todo o tempo a tomar nota do que elas faziam, eu estaria realmente observando as culturas em construção. Com efeito, observar é uma coisa, registrar é outra. As crianças me ensinavam sobre meu ofício de “etnógrafa” por meio de suas linguagens do corpo, incluindo também os silêncios.

Além dessas lições, pude ter com Tauane o primeiro contato com as diferenças que perpassam os grupos que tomamos como homogêneos para fins de pesquisa. Tauane foi uma das meninas com quem menos falei e com quem nunca tive contato físico durante todo o campo e também a única que nunca escreveu no caderno. Minhas tentativas de me aproximar dela, depois de ter percebido o interesse de todas as crianças pelo caderno, também consistiu em oferecer-lhe, em diversos momentos, a possibilidade de manuseá-lo. Ela sempre me disse “não” com um aceno de cabeça, embora muito sorridente. Eu me sentia estimulada por ver o interesse

¹⁰⁹ Estas constatações surgiram em pesquisas com crianças pequenas realizadas por Corsaro & Molinari (2000), Ferreira (2002), Gallacher (2002) e Gallagher (2001; 2005), cf. Gallacher & Gallagher (2008).

das crianças e, a partir do segundo mês, tentava estabelecer algum contato com Tauane, mas seus “nãos” cheios de charme continuaram durante todo o ano, inclusive para demais pedidos.

Ao dizer “não” para o caderno, Tauane se tornou a única criança que não utilizou o caderno como ponte para as “fugas” da sala ou mesmo do lugar onde estava sentada. Motivadas pelo interesse em relação ao que eu estava escrevendo, as crianças passaram a usar essa pergunta para entabular uma conversa comigo; por vezes, não demonstravam interesse real no que eu respondia, mas interesse em se mexer das cadeiras, dizendo à professora que faziam isso por causa do caderno. O caderno, então, pode tomar parte nas pequenas subversões à ordem imposta pelas professoras à turma, a partir dos textos informados pelas crianças, que reforçavam seus interesses em “escrever” ou “desenhar”, todas essas atividades que, em última instância, poderiam ser vistas como “coisa de escola” e, por isso, menos questionáveis que aquelas às quais elas gostariam de se dedicar no momento em que levantavam, como correr, olhar pela janela ou conversar.

Leonardo levanta-se e vem ver o caderno. Pergunto se ele quer que eu leia, ele responde sim. Leio o último parágrafo e ele fala: Oxe!¹¹⁰ Logo após essa pergunta, ele caminha até a janela e lá fica por alguns minutos, até que a professora o manda sentar. Ele responde:

- Eu vou escrever no caderno de Migh!

Tomo um susto, porque estou absorta em uma observação ao meu lado.

- Não é que eu vou usar seu caderno agora, Migh? Me dá a caneta aí, diz ele, sorrindo maliciosamente. (Notas de campo, 28.04.2015).

Esta pergunta tornou-se muito mais uma pergunta de aproximação e interesse de usar o caderno do que um interesse real de saber o que estava escrito para possível interferência no texto, talvez porque essas crianças estavam mais distantes do ciclo de alfabetização, segundo a organização escolar. Com o tempo, os pedidos para usar o caderno aumentaram substancialmente, mas elas continuaram querendo saber muito pouco sobre o que eu estava fazendo. As dificuldades encontradas no uso do caderno avolumavam-se quando as crianças formavam fila para desenhar nele ou se aglomeravam em torno de mim. “Todas as crianças vieram ver o que eu estava fazendo porque a professora saiu. Eu guardei o caderno, fiquei com medo da professora chegar e achar que eu era a responsável por terem saído do lugar. Depois que eu fechei o caderno, foram aos brinquedos” (Notas de campo, 10.04.2015). Como informei, quando estavam sentadas, as crianças pediam à professora para desenhar e, quando esta permitia, muitas vezes elas aproveitavam para fazer outras coisas que estavam proibidas no

¹¹⁰ Segundo Nivaldo Lariú (1991), oxe significa “puxa!, qual é?, que é isso?”, uma interjeição bastante utilizada em Salvador.

momento, como ir conversar ou brincar com outra criança ou simplesmente ficar de pé. A tensão que era criada nesses momentos variava de acordo com a professora que estivesse presente no momento, mas era comum que eu me sentisse desconfortável, pois não gostaria de desagradá-las, visto que minha posição ali estava condicionada também à autorização delas.

“Escreve, eu gosto de ver você escrever”, disse-me Ivonete um dia (Notas de campo, 20.03.2015), pedido este repetido por diversas vezes no campo. Ela chegava perto, perguntava coisas sobre minha vida pessoal – “Você tem namorado? Vocês se beijam? Sua mãe deixa?” (Relato de campo, 17.09.2015). Ela passava momentos conversando comigo, enquanto eu escrevia, falando sobre sua família e as relações entre eles. Além dela, Jaciara também se aproximava para dizer que eu “só escrevia”. As duas emendavam o pedido de “deixa eu escrever também?” após as observações, demonstrando que o interesse não era apenas em observar, mas também em manipular o caderno e deixar suas marcas pessoais nele. A observação era necessária para a) compreenderem qual o uso que eu dava ao caderno; b) aprenderem como ele era manipulado e suas características; c) negociarem o que aprenderam com outras crianças ou falar sobre o caderno com outras pessoas. Após tomar posse dessas informações, poderiam (re)produzir interpretativamente os usos do caderno no espaço da sala, conforme aponta Corsaro (2011) em seus estudos. A reprodução interpretativa é, segundo Corsaro (2002, p. 113), “uma abordagem interpretativa da socialização na infância”. Esse processo é (re)produtivo porque

as crianças não se limitam a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças.

Desde a observação do que eu fazia com o caderno até a sua manipulação, havia uma tentativa de “controlar” as crianças no que diz respeito à realização de tais ações. Nos primeiros meses, quando se punham de pé, ao lado da minha cadeira – eu sentava-me em uma cadeira pequena como a delas –, era a professora quem lhes dizia se poderiam ou não permanecer ali, de acordo com as atividades que estavam programadas para aquele momento. No momento em que passavam da observação para a manipulação do caderno, seu uso era também controlado por mim, além de também continuar a ser realizado pela professora. Meu controle consistia em não deixar que elas levassem o caderno para longe de mim, o que incluía dizer onde e se deveriam sentar ou não para usá-lo, além de controlar a) quanto ao tempo de uso e b) como deveriam usá-lo.

Para controlar o tempo de uso, eu organizava uma fila “imaginária” que era formada pelas crianças que tinham pedido para usar o caderno. Chamo de “imaginária” porque, como as crianças não poderiam ficar de pé esperando sua vez, depois de virem até mim e pedirem para usá-lo, eu memorizava os pedidos, organizando mentalmente uma fila para ser possível atender, até o final da aula, todas que solicitaram o caderno. Ocorre que, na maioria das vezes, essa fila era “furada” por alguém que chegava e recebia a caneta das mãos da criança que havia terminado de usá-la. Essa alteração na fila logo era contestada por mim, mas muitas vezes nem era questionada pelas crianças, já que eram elas que, muitas vezes, convidavam outras crianças para passarem à sua frente ou simplesmente cediam seu lugar, desinteressando-se completamente de fazer uso do caderno no modelo que eu havia imposto.

Aprendi que seria melhor diminuir o controle e ver como elas se saíam nessas negociações. Não foi possível, contudo, ver essas negociações sem a minha interferência porque, além de “dona” do caderno, eu sempre estava próxima e era solicitada para validar os argumentos das crianças. Eu apenas diminuí meu controle, mas não pude extingui-lo porque o caderno fazia parte do rol dos meus interesses mais diretos.

Uma das formas de tentar controlar o como usar tinha a ver com o fato de não permitir que as crianças fizessem o que quisessem com aquilo que produziram no caderno, incluindo as produções conjuntas. Eu reclamava às crianças que, por ventura, “desenhavam junto” ou “riscavam” o desenho de suas colegas, sem me atentar para essas ações que tanto diziam a respeito delas, e tinham a ver com as relações pessoais e como elas lidavam entre si com situações do grupo. Aos poucos, fui deixando-me ser guiada por elas em seus usos sociais do caderno, para descobrir que ele poderia ser não apenas usado para os fins que eu imaginei na pesquisa, mas poderia também ser revelador de práticas de (re)produção interpretativa e das culturas infantis com as quais eu desejava manter contato.

De posse do caderno, o que faziam as crianças? Muito embora algumas delas esboçassem o desejo de usá-lo como bumerangue (Jucineide, Notas de campo, 26.03.2015), escudo (Gilvan, Nota de campo, 08.05.2015), leque (Elaine, Notas de campo, 02.06.2015) ou apenas balançar suas folhas (Jeferson, Notas de campo, 15.07.2015), meu controle não permitia muito mais que seu uso ordenado para “escrever” ou “desenhar”. Ainda assim, as crianças não se conformaram, ao modelo de “escrever” e “desenhar” imposto por mim, agindo de maneira muito disposta e investigativa, prontas a reconfigurar este pequeno rol de ações às quais por mim elas deveriam se limitar. Assim, ao entregar para elas o caderno, por muitas vezes elas: a) escreviam – algumas vezes informando que estavam “escrevendo como eu” ou “escrevendo em

outra língua”¹¹¹; b) escreviam seus nomes; c) passavam o dedo em cima do que estava escrito; d) desenhavam; e) pintavam; f) riscavam outros desenhos; g) amassavam as folhas; h) rasgavam as folhas; i) folheavam para ver os desenhos já feitos; j) tentavam descobrir quem os tinham feito; l) contavam as folhas escritas e as folhas em branco; m) olhavam os desenhos da capa – o tecido que a cobria continha uma imagem com várias crianças em posição frontal, vestidas e segurando artefatos como pincéis e brinquedos; n) seguravam os cadernos contra seus corpos, sentadas nas cadeiras próximas a mim. Considerando essas análises, parece também correto inferir que, a partir das perspectivas das crianças, o caderno era, de modo plural e não-excludente, um brinquedo e um objeto para registro.

Além dos usos elencados acima, relacionados com o modo como o caderno era, de forma simultânea, social, cultural e afetivamente, percebido pelas crianças, havia também aquelas que reproduziam interpretativamente um discurso sobre o caderno para definir posições no campo. Desde o começo, Joyce informou às crianças que se aglomeravam ao meu redor que “isso não era brincadeira” (Notas de campo, 23.03.2015), referindo-se ao caderno. Com o passar do tempo, ao perceber a relação que passei a estabelecer com as crianças a partir dele, paralelamente ao controle da professora e ao meu, Joyce passou a querer definir os modos de usá-lo, não apenas monopolizando-o em alguns momentos, mas também organizando filas e definindo quem poderia ou não usar o caderno, com base em seus interesses pessoais.

Após as reflexões sobre o caderno, percebi que também a caneta foi incluída como um material detentor de um sem-número de usos pelas crianças, usos estes que não me atentei de esquadrinhar quando entreguei para elas esse artefato. Utilizando as mesmas análises realizadas em relação ao caderno, a caneta que eu levava para a escola passou a ocupar espaço em nossas interações, mas rapidamente as crianças demonstraram que haviam aprendido a relação de dependência que havia entre esta e o caderno. Assim, por diversas vezes em que me preocupei em cuidar do caderno para que este não fosse subtraído e levado para longe de mim, elas me tomavam a caneta. As risadas que ecoavam na sala – ou mesmo quando eram apenas sorrisos, já que em muitas dessas situações as professoras nem sequer perceberam nossos confrontos – demonstravam que havia ali naquela ação de levar a caneta para longe a certeza de que, sem ela, o caderno se tornava inutilizável. Com suas ações, gestos e movimentos, informaram-me

¹¹¹ “Na quarta-feira Ivonete disse-me não sabia escrever e que só sabia desenhar. Ela me disse: ‘Só sei escrever em espanhol’. Sua preocupação pareceu-me vincular-se à intenção de não receber nenhum tipo de sanção que normalmente nós adultos/as fazemos às crianças quando começam a escrever, dizendo que “está errado”. Logo depois, no mesmo dia, ela perguntou-me novamente: ‘Aprendeu, Migh, a fazer espanhóis?’. Meu ‘não’ como resposta deu a ela a liberdade de seguir escrevendo em espanhol, sem se preocupar em ter sua produção “avaliada” (Cadernos de Casa 01, 24.05.2015).

das interdependências entre as coisas e levaram-me a refletir sobre essa mesma relação entre nós. Ao levarem as canetas para longe de mim, ao jogarem-na em cima do armário o mais alto que podiam, ao passá-las para outras crianças quando eu as pedia de volta, elas me mostravam que eu deveria olhar para os lados, duvidar dos usos naturalizados das coisas, assim como eu teimava em desnaturalizar o uso dos conceitos. Além disso, elas alteraram também o meu lugar de pesquisadora, no “boicote” ao meu trabalho de observá-las constantemente.

As crianças puderam comprovar a interdependência entre as canetas e o caderno e a dependência que eu tinha em relação a esses artefatos quando eu esquecia a caneta em casa ou aquelas que eu havia levado não funcionavam (ou também quando eu usei, uma vez, um lápis, por não ter uma caneta). Como eram elas que estavam perto de mim, elas percebiam que eu não tinha caneta antes mesmo que eu pedisse a qualquer adulto/a. Assim, adiantavam-se em solicitar à professora – ou a outras pessoas, quando nem esta tinha – uma caneta para mim. Em dois momentos diferentes, após duas canetas que eu tinha terem acabado antes que eu fosse embora, Gilmar e Joyce emprestaram-me canetas que eles tinham dentro das suas mochilas. Entendo que o uso da caneta por mim e pela professora pode ter estimulado a ação de por a caneta dentro da mochila, ainda em casa, mas essa situação demonstra também como as crianças estavam atentas para as funções e a importância dos objetos usados pelas/os adultos/as. Ainda que fossem proibidas de usarem canetas nas atividades que faziam nas escolas e reclamadas pelas professoras que as viam com canetas, a compreensão de que ter uma caneta continha um valor simbólico nas trocas sociais que poderiam existir entre nós suplantava a ordem estabelecida e estimulava a transgressão da norma imposta pela professora.

Durante minha estadia no campo, anotei momentos em que a caneta foi a) caneta; b) avião; c) arma; d) pessoa; e) furador; f) transporte (de massinha e de outros lápis e canetas). Foi usada para a) escrever; b) atingir; c) pegar coisas; d) brincar (o que inclui jogar para o alto, jogar entre as mesas e cadeiras, jogar fora da sala, girar sobre ela mesma, entre outras brincadeiras); e) riscar o corpo delas, f) riscar o corpo de outras crianças; g) riscar paredes e superfícies; h) fazer cócegas; i) cutucar o ouvido delas; j) cutucar o ouvido de outras crianças; k) por na boca; l) mastigar o bocal; m) mastigar o suporte.

Em certa medida, a reflexão sobre o rol de possibilidades que conseguia enxergar no uso do caderno e da caneta aproximou-me do conteúdo presente no conceito de (re)produção interpretativa proposto por William Corsaro (2009, 2011) em seus estudos com crianças, publicados desde os fins da década de 70. Essas análises abriram o caminho para apreender os sentidos das culturas infantis organizadas pelas crianças partícipes dessa pesquisa, que continham ao mesmo tempo elementos criativos, (re)produtivos, de acomodação/resistência e

transformação¹¹². Na (re)organização dessas experiências, pude reconhecer ainda que esses usos desequilibravam uma ideia de poder naturalizada nas relações intergeracionais em campo, pois as crianças comumente transitavam entre o poder exercido pela professora, o poder por ela a mim outorgado no campo e o meu próprio exercício de poder, para fazerem valer sua existência, comprovando que as mandingas das suas infâncias estavam presentes não apenas em *cor e corpo*, mas também nos textos – imagéticos, escritos e discursivos – produzidos nos usos do caderno.

Dentre as utilizações dos cadernos – e das canetas –, aquelas que têm maior número de registro são, seguramente, os desenhos e as escritas. Pela repetição e, por conseguinte, saturação de exemplos obtidos no terreno, aprofundo a análise desses materiais na próxima subseção.

3.3.1.1 “Não escreve nessa folha, não, vou desenhar!”: os desenhos das crianças

Um dos trabalhos da etnografia consiste em traduzir aquilo que vemos, sentimos e ouvimos no campo a partir das linguagens utilizadas para o vocabulário que desejamos apresentar a pesquisa realizada. Ao tomar contato com os desenhos e as escritas das crianças, é perceptível que essas traduções não poderão dar conta de oferecer a explicação dos códigos inscritos nas várias páginas dos cadernos de campo. Códigos próprios de um tempo e de um lugar: é porque estávamos ali que eles foram produzidos e é porque eram aquelas crianças que eles foram feitos. Elas mesmas, agora com quase sete anos, talvez não consigam se lembrar do que queriam dizer ou o que sentiram ao produzir tais materiais. Ao pensar sobre o que uma pesquisa etnográfica pode deixar escapar, tomo como exemplos as análises do que as crianças queriam dizer com os desenhos e escritas. Além de não ter perguntado a elas o que eram aqueles desenhos, não me sinto capaz de realizar uma descrição completa de uma realidade factível¹¹³ a partir destes materiais. Apesar disso, penso que, por ser uma das formas de expressão das crianças, não poderia furtar-me de sobre eles falar, mesmo que de maneira resumida.

Na intenção nesta subseção é, ao discutir sobre as produções das crianças, não proceder a interpretações de “base diagnóstica” (GOBBI, LEITE, 2002, p. 101), mas tão somente apresentar os modos pelos quais elas fizeram uso delas. A reflexão centra-se, assim, não sobre *o que* as crianças fizeram, mas *como* fizeram, pensando os desenhos como um dos “suportes das inventividades das crianças” (GOBBI, 2004, não paginado). O deslocamento da análise ocorre principalmente por entender que essa tese não daria conta de, além de fazer as reflexões

¹¹² Capítulos V e VI.

¹¹³ Sobre esta discussão, ver Gobbi (1999; 2004).

pretendidas apresentadas na introdução, apresentar em profundidade os desenhos e as escritas das crianças. Apesar disso, também não poderia me furtar de falar sobre elas, sob pena de, ao não dar a conhecer uma das linguagens mais utilizadas pelas crianças no terreno, perder uma parte importante acerca das discussões intergeracionais levadas em consideração nessa tese.

Os desenhos das crianças abriram (mais) um canal de interlocução entre eu e as crianças, mas um episódio demonstrou que, na relação que estavam construindo comigo, sua importância estava relacionada ao uso do caderno. Essa observação tornou evidente como as crianças compreendiam as diferentes posições entre eu e a professora no tocante à diferença entre o desenho pedido pela professora como “atividade” e o desenho feito no caderno de campo, demonstrando conexões intergeracionais que levavam em conta os poderes que circulavam entre crianças e adultas/os na sala.

No fim de maio de 2015, comprei hidrocores¹¹⁴ para que pudessem usar no caderno, mas foi inviável porque, sendo a folha muito fina, o hidrocor acabava riscando (e manchando) muitas folhas ao mesmo tempo. Assim, pensei em levar folhas de papel sulfite recortadas, acreditando que estas poderiam chamar mais a atenção delas do que um caderno e uma caneta azul.

As crianças desenharam no pedaço da folha, Joyce rasgou com o hidrocor e pediu outra. Não dei, porque não haviam muitas folhas e pensei nas outras crianças [...] [Joyce] ficou com as outras colegas e desenhou junto. As crianças pintaram o papel com hidrocor e algumas rasgaram. Todas as crianças que desenharam no papel pegaram o papel de volta [...] Leonardo pediu à professora para fazer um avião com o sulfite que lhe dei. Esta lhe perguntou se eu tinha deixado e ele respondeu “O papel é meu”. (Notas de campo, 25.05.2015)

A entrega de folhas recortadas e hidrocores às crianças e a possibilidade de fazer os desenhos em suas cadeiras retiravam das crianças a mobilidade encontrada no uso do caderno de campo, que deveria ser feito junto a mim, na mesa que eu ocupava. Durante o tempo em que elas desenhavam, elas se relacionavam comigo e com outras crianças, além de se movimentarem pela sala com mais facilidade, por ter o consentimento do uso do caderno, dado pela professora. Elas perceberam também que, além de serem materiais comuns a elas na escola, eu não fazia uso dos hidrocores e dos papéis sulfites. Em contrapartida, os materiais que eu usava – caneta e caderno – eram, na maioria das vezes, inacessíveis a elas na escola, sendo permitidos somente às/aos adultas/os. Os sulfites recortados, após terem sido desenhados – furados, amassados, rasgados –, acabaram em aviões de papel destruídos. As crianças voltaram

¹¹⁴ Este é o nome que as crianças usam para identificar as canetas hidrográficas, comum em Salvador.

a pedir para usar o caderno, mas não os hidrocores, já que tinham percebido nos sulfites que seus desenhos eram manchados por eles.

Este episódio, ocorrido no início do campo, deu conta de demonstrar parte do meu despreparo em lidar com minha posição, já que, ao levar para as crianças sulfites e hidrocores, eu estava propondo uma recolha de dados que não tinha sido pensada previamente; além disso, eu não havia combinado com a professora que faria tal ação, o que poderia ter trazido complicações para nossa relação, que estava sendo iniciada naqueles meses. Outra reflexão possível de ser feita a partir do episódio demonstra que elas entendiam que o papel que dei também não tinha a mesma função daqueles entregues pela professora justamente porque eu não era professora, não sendo necessária a devolução, pois aqueles desenhos não eram produtos para avaliar as suas competências gráficas. Essa relação com os materiais entregues pode evidenciar como nossa relação estaria fora da lógica escolar.

Nesse uso do caderno para os desenhos, as crianças especializaram a ação de desenhar não apenas na ampliação do repertório daquilo que marcavam no caderno, mas também pelas funções que desempenharam através do desenho durante o tempo em que passamos juntas. Identifiquei alguns usos sociais do caderno na ação de desenhar – ou dos textos em que elas incluíam os desenhos, já que nem sempre estavam desenhando quando afirmavam isso. De modo representativo, escolhi apenas um episódio para cada uso social do desenho na relação entre eu e as crianças:

a) Compartilhar histórias da família ou experiências pessoais:

“Desenhei minha mãe e minha avó”, diz Elaine”

(Notas de campo, 08.05.2015)

b) Demonstrar sentimentos, aprofundando as relações que tínhamos:

“Migh, eu te amo, vou desenhar um coração pra você, viu?”, disse Gilmar”

(Notas de campo, 11.05.2015);

c) Apresentar habilidades específicas, que incluía o uso das técnicas corporais:

“Eu vou fazer um pássaro contornando minha mão”, avisou Leonardo”

(Notas de campo, 25.05.2015);

d) Avaliar o desenvolvimento delas e das demais crianças:

“Olha, Migh, eu já sei desenhar!”, diz Wellington.

(Notas e campo, 06.07.2015);

“Elaine desenhou isso? Ela nem sabe ainda desenhar uma casa...”, disse Jaciara”

(Notas de campo, 08.07.2015);

e) *Negociar o que sabiam com desejos que possuíam com relação às outras crianças:*

“Me deixa desenhar uma flor pra você, aí você me dá um pouquinho de merenda, viu?”, Lidiane diz a Pablo” (Notas de campo, 13.07.2015)

f) *Justificar transgressões à ordem institucional das/os adultas/os:*

“Professora, eu estou desenhando no caderno de Migh. Daqui a pouco eu vou’, informa Ivonete”. (Notas de campo, 27.07.2015)

g) *Desenvolverem ações comuns/Aprofundarem relações e sociabilidades entre pares:*

“Jacira e Leonardo desenharam juntos e conversam”. (Notas de campo, 08.07.2015)

Os usos sociais dos materiais da pesquisadora e o modo como inseriram os desenhos – e os discursos sobre eles – produzidos dentro das relações estabelecidas na turma acabaram por informar algumas das mandingas das crianças no tocante aos textos e ações feitas por elas, de maneira a equilibrar as complexas relações de poder produzidas na escola, em contato com os/as adultos/as e demais crianças. Essas mandingas também funcionavam como artefatos de enfrentamento a lógicas instituídas que, se não as destituíam, desequilibravam uma ideia naturalizada de poder como unidirecional e não circulante, marcando presença das crianças nas relações intergeracionais. Esses primeiros contatos com as mandingas das crianças fizeram-me confirmar que as crianças se percebiam como um grupo diferente dos/as adultos/as e se, ao se verem como não-adultas, logo também percebiam ser indispensável a forja de instrumentos capazes de colocá-las dentro das relações de poder intrínsecas às relações intergeracionais presentes na turma. Estas confirmações deram espaço para a produção da seção seguinte, que apresenta as relações de poder intergeracionais analisadas na turma. Esse tema acompanha essa tese nos demais capítulos que seguem.

3.4 “Ela é adulta, mas não manda em nada”¹¹⁵: relações de poder e intergeracionalidade

Os usos sociais dos materiais que eu levava para a escola demonstraram as intensas negociações a que submeti e fui submetida pelas crianças, mas não apenas a partir deles se pode observar a forma como o poder era exercido nas relações inter/intrageracionais presentes na turma. Outras ações das crianças também deram conta de informar como as relações entre crianças e adultos/as estavam sendo organizadas no campo, exibindo aspectos que conjugavam

¹¹⁵ Frase proferida por Leonardo, ao falar de mim para uma criança mais velha (Nota de campo, 11.05.2015).

forças que, se em uma leitura fracionada da realidade poderíamos chamar de antagônicas, nesse estudo, as vemos como interdependentes.

Alguns episódios podem dar conta de iniciar a discussão sobre o debate que desejo aqui propor. Começemos por aquele que originou a frase contida no título dessa seção:

A professora ainda não tinha chegado, mas Leonardo estava na sala. É cedo e as crianças da outra turma também estão passando pela sala para irem à aula. Como a porta de entrada da sala delas foi fechada por questão de segurança, elas agora usam a sala das crianças menores para chegar até lá. Leonardo está chutando de leve o armário da professora. Um barulho alto e metálico é o som produzido e ele parece se divertir. Um menino passa para a sala dele e diz a Leonardo:

– Olha a professora aí, rapaz, pare com isso!

– Ela não é minha professora... – ele explica.

– Mas ela vai te reclamar – ele insiste.

Leonardo chuta de novo. Ele parece pensar um pouco no que ele diz. Chuta de novo. Fica em silêncio. Chuta mais uma vez, de cabeça baixa. Parece interessado no som. O menino repete, mais uma vez:

– Ela tá olhando, viu?

Leonardo fala alto, gesticulando, de costas para mim:

– Ela é adulta, mas não manda em nada, viu?

E voltou ao que estava fazendo. Leonardo só parou de chutar o armário quando Wellington chegou, trazendo um brinquedo. (Relato de campo, 05.08.2015)

A frase “Ela é adulta, mas não manda em nada” consegue apontar todos os temas a que essa seção se refere. Na primeira vez em que responde, Leonardo relembra minha posição no campo – ela não é ‘professora’ –, desfazendo a ideia naturalizada pelo menino que parecia informar que, por ser adulta em uma sala de aula, eu seria professora. Leonardo ainda introduz a ideia de posse na afirmação: ao dizer “ela não é *minha* professora”, ele deixa margem para pensarmos que, se eu fosse apenas professora e não a professora dele, ele novamente questionaria a legitimidade da minha autoridade. Com a insistência do menino mais velho para ele parar de chutar o armário, Leonardo demonstra saber que “eu sou adulta”. Ele, assim, reconhece minha posição geracional e, ao continuar a frase com a conjunção “mas”, demonstra que sabe que aquilo que vai dizer sobre mim está na contramão do que o menino pode pensar sobre mim. “Ela não manda em nada” desnaturaliza mais uma vez uma ideia que o menino insiste em ter sobre as pessoas adultas. Ela não manda em nada, *apesar de* ser adulta, é uma frase que Leonardo usa para explicar ao menino porque eu não faço nada em relação a ele e seus chutes, mas também é dita para mim, que por ventura poderia pensar em dizer-lhe algo.

Ainda no excerto observado, percebe-se também o menino faz uso dos marcadores geracionais dentro da relação intrageracional presente entre ele e Leonardo. Ao notar que seu

pedido a Leonardo não tem efeito, mesmo ele sendo mais velho que Leonardo, ele acessa a adultez que há em mim para conseguir o que deseja, ou seja, mandar nele. Essa ação nos faz perceber como e com que efeito as crianças de diferentes idades se utilizam da geração nas suas relações intrageracionais.

A frase de Leonardo – “ela não manda em nada” –, no entanto, acaba por desmontar a intenção de autoridade do garoto, exibindo as tensões que as relações inter/intrageracionais carregam que, combinadas a outras categorias, podem destapar as realidades das relações entre crianças e adultos/as. As análises dessas relações, em processo e dinâmicas, acabam por não apenas criar espaços de dominação e autoridade, mas também, de modo não-excludente, espaços de contestação, resistência e transformação.

Segundo Leena Alanen (2009, p. 162-163), o conceito de *generational order* expressa “uma rede estrutural de relações entre categorias geracionais que se posicionam e agem dentro de inter-relações necessárias entre si”¹¹⁶; assim “as relações geracionais denotam, então, as relações entre indivíduos situados em diferentes estágios de vida (relações intergeracionais) ou entre indivíduos que compartilham o estágio de vida (relações intrageracionais)”¹¹⁷. É importante também informar que, muito embora Alanen (ibid., p. 163) utilize como referência o conceito de geração de Karl Mannheim em seu trabalho, este é posto em xeque e “discutido no contexto da teoria de classes e do conceito estrutural de classe social”¹¹⁸.

Almeida (2013, p. 343) relembra que

ao contrário de Mannheim (1990 [1923]), o que interessa à sociologia da infância não é a observação ou comparação entre duas coortes de adultos que se sucedem no tempo e transportam marcas culturais distintas. A aceção e o olhar aqui são outros: num corte sincrónico, colocam-se frente a frente coortes de idades (biológicas) diferentes, a dos adultos e a das crianças, discutindo-se lugares, estatutos, espaços e poderes de uma e de outra. Por outro lado, Mannheim considerava as gerações como fenómenos culturais, descrevendo e compreendendo os processos sociais externos que as caracterizavam e distinguiam. Metodologicamente, portanto, as gerações são, na sua reflexão, uma variável dependente. Ora a sociologia da infância encara-as, sobretudo, como variáveis independentes.

Segundo Alanen (2009, p. 161), a interdependência entre as gerações

¹¹⁶ Do original: “[...] a generational orders is a structure network of relations between generational categories that are positioned in and act within necessary interrelations with each other”.

¹¹⁷ Do original: “Generational relations then denote the relationships between individuals located in different life stages (intergenerational relations) or between individuals sharing the life stage (intragenerational relations).”

¹¹⁸ Do original: “[...] discussed in the context of class theory and structural concept of social class”.

significa que elas estão em uma relação de constituição mútua – eles presumem reciprocamente umas às outras. Para a prática social, a implicação é que a infância e a idade adulta são produzidas e reproduzidas nas interações que ocorrem entre membros de categorias geracionais existentes – ou seja, em práticas intergeracionais.¹¹⁹

Através de Alanen (2001; 2009; 2010), tomamos contato com a ideia de que a ordem geracional presente nas relações entre crianças e adultas/as, apesar de interdependentes (QVORTRUP, 2004; 2007) – as crianças são crianças em relação aos/às adultos/as e vice-versa –, não são simétricas. Ainda assim, apesar de constatada nas relações entre criança-adulto, a assimetria é sempre reconfigurada por crianças e adultos/as a partir das experiências que vivem em seus processos relacionais, combinadas a outras categorias também relacionais, como raça, classe e gênero, entre outras.

No quadro de uma ordem geracional que estrutura as sociedades ocidentais contemporâneas (macro) configuram-se os processos de *generationalisation*, que analisam de modo mais particularizado (micro) e local a ordem geracional que é construída por/entre adultos e crianças. Assim, é possível inferir, retomando o episódio anterior, que a assimetria que poderia ser naturalmente presumida na relação entre eu e Leonardo a partir da geração – criança-adulto – é desequilibrada quando ele relembra que eu não “mando em nada”. Essa afirmação encontra respaldo no fato de eu não ser *sua* professora – motivo de uma assimetria na relação *entre* nós, para além daquela presumida. Ao ser exposto à nossa assimetria tida como natural, ele a recupera a seu favor, mantendo-me (ou tentando, pelo menos) inativa no contexto.

Analisando os escritos de Alanen e também os de Mannheim, Manuel Sarmiento (2005, p. 367) amplia a reconstrução do termo geração para enxergar não apenas suas dimensões externas e internas e das variáveis dependentes e independentes, mas também seus elementos sincrônicos e diacrônicos, que são o fato de que a geração “procura dar conta das interações dinâmicas no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido”. Esses elementos podem ser observados, bem como as dimensões e variáveis apontadas por Alanen, nas relações inter/intrageracionais do grupo partícipe da pesquisa.

¹¹⁹ Do original: “[...] means that they stand in a relation of mutual constitution – they reciprocally presume each other. For social practice the implication is that childhood and adulthood are produced and reproduced in the interactions taking place between members of existing generational categories – in other words, in intergenerational practices”

Alanen (2009) chama a atenção, assim, para a importância de fazermos distinção entre a análise de categorias (de gênero, idade ou raça, por exemplo), estática e descritiva, e a análise do processo, “que foca os processos através dos quais essas categorias são relacionalmente fabricadas” (ALMEIDA, 2013, p. 344). Os estudos feministas são também os recursos analíticos usados pela autora para “uma aproximação cautelosa da ‘geração’ com o ‘gênero’ (como com a classe)” (ALANEN, 2009, p. 163)¹²⁰. Mayall (2002, p. 27), tomando por referência os estudos de gênero, considera que a perspectiva da “generation” pode e deve ser cruzada com a da “generationing”, isto é, “processos relacionais pelos quais as pessoas passam a ser conhecidas como crianças e por meio das quais as crianças e a infância adquirem certas características [...] dos processos pelos quais as constituições sociais são constituídas, reproduzidas e transformadas através da atividade relacional.¹²¹ Assim, como relembra Gabriela Tebet (2013, p. 91) informa que “a criação de tal conceito segue o movimento conceitual dos estudos feministas que, do mesmo modo, transformou gênero (*gender*) em ‘gendering’, valorizando o aspecto socialmente construído do termo”.

A ênfase que se dá também às relações intrageracionais nessa pesquisa, no entanto, não é percebida nos estudos de Alanen, segundo Prout (2010, p. 745). Para ele, a ordem intergeracional ainda lida com as gerações a partir de “um sistema binário que gira em torno de adulto e criança”, e “está centrado em relações intergeracionais”, sendo “difícil ver como as relações intrageracionais podem ser adequadamente reconhecidas”. Essa ideia “restringe o alcance de relações que se supõe que a criança mantenha”. Prout é ainda mais provocativo ao dizer que o termo “relações entre pares” seria “inadequado” se intencionamos capturar a diversidade das relações intrageracionais¹²².

Buscando encontrar um equilíbrio entre as discussões acima é que me valho de uma perspectiva intergeracional, sem perder de vista, porém, as relações intrageracionais das crianças para apresentar as várias tensões geracionais do campo da pesquisa. Isso porque as crianças, em suas relações intrageracionais tendem a construir uma dada ordem geracional, aquilo que Ferreira (2002) acaba por chamá-la de ordem instituinte das crianças em sua tese. Essa ordem continua a reproduzir determinados princípios de organização social os quais já

¹²⁰ Do original: “[...] by cautiously paralleling “generation” with “gender” (as with class)”.

¹²¹ Do original: “the relational processes by whereby people come to be known as children, and whereby children and childhood acquire certain characteristics [...] the processes through which social positions are constituted, reproduced and transformed through relational activity”

¹²² Segundo Ferreira (2017, informação verbal), a crítica à teoria de Alanen não deve se assentar sobre o que informa Prout (2010): “[...] a haver algum ‘pecado’ nas propostas de Alanen seria ela não referir as relações entre as próprias crianças e entre os próprios adultos nesses processos”.

estão presentes também na orem geracional entre adultos/as e crianças, por exemplo, as crianças mais velhas tendem a controlar as mais novas e a ter um estatuto mais elevado que as mais novas, dentre outros.

Em outras situações envolvendo não apenas as crianças e eu, mas também as professoras da turma, percebeu-se como a estrutura relacional das gerações atua também intrageracionalmente, neste caso, entre os/as adultos/as:

Hoje a professora Janaína teve um imprevisto com sua filha e precisou sair vinte minutos mais cedo. A professora assistente não estava; ela pôs as crianças sentadas com suas mochilas, falou-me do imprevisto e saiu. No momento, não tive certeza se ela iria buscar alguém para ficar com elas e então pensei que poderia sugerir alguma coisa para fazermos juntas. Imaginei fazer alguma atividade com música, algo que as professoras pouco faziam com elas e, por isso, poderia demonstrar alguma diferença entre mim e elas. Sentei-me no chão na área livre logo à frente das mesas e carteiras e convidei-as a sentar comigo. Chamei-as para perto e propus que fizéssemos uma roda. Qual não foi a minha surpresa quando as crianças começaram a gritar, pular e correr, pegando os brinquedos da estante e jogando-os no chão. Algumas delas começaram a brigar por brinquedos e, em menos de cinco minutos, a maior parte delas estava fazendo outras coisas. Eu tentava conversar com elas, tentando me concentrar para saber o que eu estava fazendo de diferente de quando eu era professora. Algumas das crianças (03) tentaram ajudar, sentando e esperando o que eu tinha para dizer, mas não foi possível continuar porque o número de crianças que preferiam correr e gritar era muito maior. Quando corriam, as crianças esbarravam em mim, sem nenhuma preocupação se eu poderia brigar com elas. Algumas outras, mesmo esbarrando em mim, pediam abrigo quando suas amigas queriam lhes pegar. [...] Todas as minhas tentativas de fazer alguma coisa com o grupo foram em vão e, felizmente, para minha sorte, em dez minutos a ex-assistente da turma foi enviada pela diretora e chegou para ficar com elas. Respirei aliviada e notei a diferença para a maneira como se comportavam com ela: mesmo que fossem reclamados por estarem fazendo “bagunça” em uma atividade de música e movimento com a ex-assistente, aquela “bagunça” estava ‘dentro’ das normas instituídas dentro das brincadeiras (ex. pular e cair no chão ao final da música, abraçar a colega mais tempo que o combinado), diferente da “bagunça” que fizeram quando estávamos sozinhos, que extrapolaram todas as permissões concedidas das “bagunças liberadas” dentro das brincadeiras. (Relato de campo, Caderno de casa 1, 29.04.2015)

Com bagunças “proibidas” e bagunças “liberadas”, as crianças chamaram a atenção sobre o lugar de pesquisadora que eu desejava ocupar; aqui, não apenas Leonardo, mas também grande parte da turma fez-me ver como a ideia de que os adultos/as têm mais poder que as crianças não é necessariamente aceita pelas crianças sem contestação. As ações das crianças, além de demonstrar que a autoridade não é natural, afirmavam que, se a intenção era construir

uma relação entre nós mais horizontal, eram necessários ajustamentos com relação à minha posição no campo.

Se cheguei à turma desejando ter uma entrada reativa e ser uma “amiga das crianças” de modo a aceder aos seus mundos, não era possível simplesmente mudar essa relação acessando o *status* de adulta quando me aprovesse. Isso me fez perceber que não era só eu que me transformava em uma “amiga das crianças”, como se a nossa relação fosse definida apenas pelo que eu queria no campo; eram também elas, ao mesmo tempo que, ao perceberem o poder que eu *não* quis ter – posto que tentei forjar a todo o tempo com as crianças este lugar no contexto – dosavam como seria a nossa relação. Pouco a pouco, as crianças colaboraram para estilhaçar uma perspectiva centrada em um vetor unidirecional que partia da pesquisadora às crianças, o que me fez entender que, para que eu acesse às culturas infantis, não seria possível permanecer no campo sem despir-me dos privilégios que minha adulez me permitiria ou sem questionar meus adultocentrismos. Esses adultocentrismos gritavam alto quando eu precisava responder a imposições geracionais impostas pela minha condição de adulta no campo por crianças e adultas/os. Segundo Alanen (2009, p. 160),

as pessoas são rotineiramente e através da maioria dos domínios sociais definidas em termos de sua idade (cronológica) e atribuídas ao estágio de vida adequado, e seu comportamento e gestão é predominantemente julgado contra modelos padrão de seu estágio de vida.

Assim, compelida a atuar como adulta *entre* adultos/as com relação às crianças, sentia-me em falta ou em dúvida sobre o que fazer em diversas situações:

Não queria que as crianças me vissem com alguém que podia mandar nelas, mas, ao mesmo tempo, ficava preocupada em, não reclamando com elas e mantendo-as em seus lugares, fazer a professora pensar que eu não servia nem para ficar cinco minutos com as crianças e não me quisesse mais lá. Esses episódios me fizeram perceber que: a) para as pessoas adultas, uma pessoa adulta é **naturalmente** uma figura de autoridade para as crianças pelo simples fato de ser adulta. Essa ideia, culturalmente construída numa sociedade que não vê as crianças como pessoas ativas, parece difícil de ser contestada e b) é difícil compreender a ideia de uma pessoa adulta que recusa a autoridade, mesmo sendo ela uma pessoa adulta. (Caderno de casa 01, 02.04.2015)

Após a leitura dessas reflexões, compreendo que, assim como para as crianças, a autoridade que se espera dos/as adultos/as não é algo natural para nós. Em uma escola, porém, instituição que opera a partir da produção de “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1986, p. 8.), é preciso que a manutenção dessa produção da adulez seja cotidianamente atualizada, o que se

faz também com o reforço de um perfil de adulto que atenda a essa produção, a saber: um/uma adulto/a com “pulso firme”, com “domínio de classe” e autoridade.

Poucos foram os momentos em que foi possível vislumbrar um sentimento de empatia entre adultos/as e crianças, empatia esta que, se por um lado, reforçava as diferenças das relações entre os grupos etários, por outro, demonstrava a interdependência entre eles. Ainda assim, mesmo tendo acontecido poucas vezes, é importante assinalá-los de forma a não perder de vista uma das formas pelas quais as relações entre adultos/as e crianças se mantêm, em que pese as desigualdades presentes. A professora Janaína era quem mais os protagonizava, com frases do tipo “a vida é assim, até para os adultos” (Notas de campo, 19.03.2015). Sua postura em relação às crianças incluía lembrar que, assim como elas, havia um ‘ofício de adulto’ ou um ‘ofício de professora’ a ser cumprido na escola, mesmo quando ela não estivesse de acordo com esse modelo. Ainda que de maneira muito escassa, algumas crianças puderam compreender que a dinâmica das relações intergeracionais não era unidirecional e sua ordem estrutural também poderia acarretar prejuízos para os/as adultos/as. Essas crianças, nas relações que travavam entre si, com crianças maiores e também com os/as adultos/as, moviam-se na turma com uma desenvoltura própria de quem se percebia como pessoas que eram, concomitantemente, submetidas e dadas a submeter, em contextos diversos, tanto crianças quanto adultos/as.

Nessas situações de darem a submeter é que (re)produziam ofícios outros que não aqueles “esperados” para elas, (re)fazendo manipulações e autoritarismos muitas vezes por elas sofridos, impetradas por adultos/as ou crianças maiores. Esses contatos intergeracionais eram o chão para a aprendizagem dos “modelos de adulto” que, ao serem reconstituídos pelas crianças, traziam contornos próprios da idade, na utilização de instrumentos específicos para obter vantagem. Vantagem da primazia, vantagem da concretização de satisfações miúdas – brincar por mais alguns minutos, ganhar uma bala, desenhar no caderno, ir ao pátio. Miúdas, porque do agora e instantâneas, mas não menos importantes.

Na subseção seguinte, abordo alguns dos episódios em que as crianças, a partir da observação e da apreensão de como as relações estavam configuradas no terreno, abriram as cortinas para que eu conhecesse suas culturas, confirmando posições, estreitando vínculos, contestando autoridades, entre outros aspectos.

Das formas desiguais em que o poder se manifestava, surgiam ações que observavam os caminhos por ele percorridos, garantindo sua circulação entre as crianças e adultos/as na turma. Foi assim que, no contato cada vez mais próximo com as crianças, observei como elas, ao perceberem a capilaridade do poder incrustado nas relações cotidianas, (re)elaboravam ações

dentro de determinados contextos, reafirmando posições no grupo presente na pesquisa. Contrariamente ao que se pode prever, esses momentos não foram apenas aqueles revestidos de autoridade ou manipulação; a fluidez que o poder toma nas relações operava também através das amizades e dos pactos de segredo. Na próxima seção, essas experiências com as crianças serão mais bem analisadas.

3.4.1 “Entre beliscões e segredos, amizades”: tomando ‘parte’ do grupo (ou não...)

Gilvan me pediu água, mas, quando fui entregar, ele quase me molhou. Fiquei irritada e disse que não daria mais água para ele. Ele pediu novamente e, ao ver que eu não pegaria, ele mesmo se serviu. Minutos depois, ele sentou embaixo da mesa onde eu estava sentada, me deu um beliscão e um “soquinho” de leve no joelho. Fiquei de cara fechada, para mostrar que eu não havia gostado. Fiquei sem saber o que fazer direito e estou aqui pensando: e se ele fizer isso todos os dias? (Caderno de casa 01, Relatos de campo, 30.03.2015)

O episódio acima descrito ocorreu nos primeiros dez dias de entrada no campo e para mim foi bastante incômodo. Dos estudos com crianças que havia lido poucos deles citavam situações em que as crianças demonstravam irritação “batendo” na pesquisadora¹²³. Essa situação não me passou pela cabeça, mesmo tendo sido professora durante tantos anos e ter não apenas ouvido histórias de crianças que “batiam” nas professoras, mas também eu mesma já ter vivenciado isso em uma turma de educação infantil em São Paulo, lá pelos idos de 2009. Observando os modos de relação entre as crianças, essa situação não parecia estranha, já que as crianças “se batiam” em alguns momentos.

Gilvan era um menino envolvido não só nas brincadeiras de “brigar”, mas também um dos meninos que mais se envolvia em brigas *a sério* com as crianças da sala¹²⁴. Assim, fui introduzida nesse universo por uma criança que tinha essa ação como uma prática corriqueira entre seu grupo de amigos. A prática, no entanto, não ocorreu apenas entre mim e ele e nem apenas nos primeiros dias no campo:

Levantei para beber água e Ubirajara me dá um tapa no bumbum, achei forte. Olho para ele e está sorrindo, olhando para um menino de nove anos que passa na sala. Continuo de pé. Olho para ele tentando não fazer uma expressão muito irritada, mas acho que minha cara está séria. Ele tenta me chutar, o seguro pelo ombro e pergunto por que ele está me batendo.

¹²³ Em artigo que trata sobre a etnografia realizada com crianças, Ferreira (2010) cita passagens em que as crianças manifestavam irritação com sua presença, jogando objetos nela.

¹²⁴ No capítulo VI, há um breve perfil de Gilvan; sobre as brincadeiras de “brigar”, há uma seção no capítulo V.

Ele diz:

- Você não é pró¹²⁵!–ele retruca.
- Mas por que está me batendo? – pergunto novamente
- Desculpa. (Notas de campo, 21.10.2015).

Inauguro a subseção com a primeira vez em que o episódio se deu em campo, mas considero esse segundo episódio um disparador das discussões que aqui desejo me debruçar. Dentro do grupo das crianças, havia o que se poderia denominar de subgrupos. Em um deles estavam presentes as crianças Ubirajara, Gilvan e Wellington¹²⁶. Nessa situação, Ubirajara, ao responder minha pergunta sobre o motivo de estar me batendo com a negação “você não é pró!” e confirmar minha posição de não-professora, buscava encontrar quais eram os limites a que essa situação me expunha em relação a elas e sob quais condições eu estava ali, com elas. Ao por ênfase na minha (não) posição no campo e não em minha adulez, Ubirajara lembrava não apenas que eu não tinha um poder outorgado para condená-lo por sua ação, como também desqualificava a adulez como condição natural para fazê-lo. Para desfazer essa ideia presumida e validar seu argumento, utilizava-se da intersecção entre a ordem geracional e outras (sub)categorias.

Tanto o gênero como uma ordem intrageracional instaurada nas relações cotidianas com as crianças de outras turmas puderam ser observadas em intersecção no episódio acima. Ao me dar um tapa no bumbum, Ubirajara sorriu e olhou para um menino de nove anos que estava na sala no momento do episódio, fazendo notar que havia aprendido uma masculinidade hegemônica (CONNELL, 1997), tida como norma para os meninos negros também a partir da convivência com os meninos maiores da sala ao lado, que a ratificavam constantemente¹²⁷. Era precisamente porque eu era uma pesquisadora adulta e não um pesquisador que eu poderia ser tomada, naquele momento, como “uma menina grande”, semelhante àquelas às quais ele se dirigia com o adjetivo “gostosa” quando passavam na sala. Nessa situação, o diálogo colaborou para que eu compreendesse quais caminhos as ações das crianças percorriam para serem concretizadas. Em alguns outros, não tive resposta. Refletindo sobre a linguagem utilizada por Ubirajara, noto que a reprodução interpretativa de um discurso sexista, comum à masculinidade dominante, colaborava para regular as masculinidades almejadas pelos meninos partícipes da pesquisa.

¹²⁵ Em Salvador, é comum usar o termo *pró* para se dirigir à professora.

¹²⁶ Leonardo e Pablo também compareciam às brincadeiras do grupo, mas não eram constantes, por diferentes motivos: Leonardo era uma criança que “estava em todos os grupos e não estava em nenhum”, e Pablo, apesar de gostar de estar com os meninos, parecia não aprovar as brincadeiras de “brigar”. No capítulo posterior, apresento e analiso os subgrupos que observei existir dentro do “Grupo”.

¹²⁷ Sobre o tema do sexo-gênero, consultar o Capítulo V.

Estes episódios acenderam em mim as reflexões não apenas sobre questões inter/intrageracionais, mas também sobre a pesquisa, temas estes que gostaria de frisar nesse parágrafo. Após reler as notas e relatos, foi com algum constrangimento que relembrei que, mesmo fazendo etnografia e buscando aproximar-me das crianças, eu esperava que, ao mesmo tempo, o *status* de pesquisadora me conferisse um lugar em que as crianças me concederiam acesso aos seus mundos, mas me tratariam como adulta, não reproduzindo em nossas relações algumas das ações comuns em seus grupos de pares, as quais eu não estava interessada em participar. De maneira paradoxal, eu queria tomar parte no grupo e aprender com elas, mas não queria passar por todos os rituais – ou pelo menos alguns deles – que as crianças participam em seus mundos sociais.

Percebi, assim, que os contatos aos quais eu estava afeita eram beijos, abraços e cafunés, que deveriam ser realizados apenas nos momentos em que eu os desejasse e também do jeito que eu definisse que deveriam ser. As crianças, paulatinamente, incluíram nesses nossos contatos de corpo, escorregões pelas pernas e colo quando eu mesma nem estava interessada e, além disso, os tais “beliscões”, “tapas”, “soquinhos” e “empurrões”. Em meus escritos, pairava no ar não só um receio de que eu não estivesse sendo aceita pelas crianças como também a ideia de que aqueles episódios, acontecendo sempre, inviabilizariam a pesquisa. A uma certa altura, estava certa de que aquela ação configurava um “desrespeito” (Caderno de casa 02, 23.10.2015). Apenas quase no fim do campo que percebi que, diferentemente do “beliscão” ou do “tapa” demonstrar que não me queriam lá, de modo controverso ao que o nosso modelo adultocentrado e ocidental supõe, elas estavam apenas utilizando comigo um modo de fazer comum não apenas entre elas, mas comum, em certos casos, também na relação entre adultos/as e crianças.

“Bater”¹²⁸ para demonstrar irritação não é algo incomum para nós. “Bater” para dizer coisas – dar um “tapa” de “leve” para chamar a atenção ou apontar algo, por exemplo – foi, inclusive, uma atuação do corpo muito comum entre as crianças do grupo, usado mesmo entre adultos/as. Por que, então, este recurso não seria acionado comigo? Qual era supostamente a blindagem que eu pretendia obter, visto que me mostrei interessada em compartilhar de suas experiências e viver “como se fosse” uma delas? Nessas elucubrações, encontro respaldo na ideia de que eu poderia devolver o tapa ou o beliscão.

¹²⁸ Uso o verbo entre parênteses porque não percebo essa ação como naturalmente violenta, ao mesmo tempo que compreendo que, às vezes, ela pode *se tornar* violenta.

Tentando recordar as minhas sensações imediatas ao “tapa”, reflito que não é que não tive uma vontade súbita de fazer isso – eu havia segurado as mãos e pernas das crianças algumas vezes durante o ano –, mas, após a primeira vez, adotei a postura de chamar a atenção das professoras quando isso passou a acontecer e elas eram aquelas quem reclamavam com as crianças. Além de o número de episódios ser pequeno e o número de crianças que participaram também¹²⁹, percebi que receber algum “tapa” e chamar a atenção da professora me punha em pé de igualdade com as demais crianças que esporadicamente “apanhavam” na sala. Assim, além de reforçar que eu não gostava do que estavam fazendo comigo, eu aproveitava essa sensação compartilhada com outras crianças e falava em voz alta algo como “por que você está me batendo?”, dirigindo a minha voz para onde estava a professora, que inibia as crianças de continuarem o que estavam fazendo.

Gilvan e Jucineide eram, na verdade, as duas crianças que mais estiveram envolvidas nesses episódios. Um dia, Gilvan disse-me: “Não vou te bater mais, tá, Migh?” (Notas de campo, 22.10.2015) e cumpriu com o combinado, defendendo-me inclusive de situações em que, em sua compreensão, as crianças estariam me amolando. Jucineide nunca me disse nada parecido, mas com o passar do tempo, aquilo que eu considerava “bater” se tornou um pretexto para um contato corporal entre mim e ela; dos “soquinhos” que me deu em alguns dias, nossos contatos corporais transformaram-se em abraços fortes ou um aperto de mão que durava mais tempo do que o comum. Não é que não me incomodassem também, mas com essa sensível alteração, que aconteceu sem palavras, ela continuou por garantir parte da minha atenção, enquanto eu estava fazendo outras coisas. Diferentemente de outras crianças, com quem conversei muito, minha lembrança de Jucineide ativa sentidos do corpo. Essas emoções desconcertadas com relação ao “bater” ilustram como essas ações das crianças devem ser encaradas de modos múltiplos, pois, além de envolver tensões inter/intrageracionais e exibir as relações de poder presentes no campo, informam sobre como nosso modo de lembrar, pensar e aprender tem dimensões outras que não apenas aquelas objetivamente identificáveis e racionalizadas.

Ainda tratando das práticas ensejadas pelas crianças que me levaram para dentro do grupo, posso afirmar que não apenas os beliscões nos aproximaram, mas também os segredos que elas compartilharam comigo me levaram para perto delas. Com as crianças menores, nossos segredos começaram nas vezes em que, mesmo estando na sala, fiz ouvido mouco às

¹²⁹ As crianças envolvidas nos episódios foram Jucineide, Gilvan e Ubirajara; em menor escala, Ivonete (2 vezes) e Leonardo (1 vez).

desobediências às professoras e, assim, pouco a pouco, elas se sentiram à vontade para ir além e segregar-me situações vividas em casa, medos e dúvidas. Percebi que aquelas que não estavam entre o rol das que eram constantemente reclamadas me confidenciaram segredos mais rapidamente.

A confiança depositada em mim não surgiu automaticamente, mas de modo descontínuo, além de ser constantemente posta em xeque, por conta de posturas que a mim eram imputadas por outras/os adultas/os. Analisando essas situações – por exemplo, naquelas em que adultos/as me solicitavam a assunção do lugar de professora –, as crianças, ao mesmo tempo que questionavam minha autoridade, poderiam sentir-se retraídas na abertura dada até aquele momento para que eu acesse aos seus mundos. Essa ambiguidade de posições provocava atritos e fissuras, mas não vejo como poderia ser diferente, já que eu continuava sendo adulta para as demais pessoas adultas. Essas constatações tornam ainda mais potentes os estudos sobre inter/intrageracionalidade, uma vez que é a compreensão das relações em processo entre crianças e adultos/as que nos fazem ver que não é possível um único ponto de vista nas relações entre crianças e adultos/as. É também porque ao nosso redor há outras crianças e outros adultos/as, que interferem substancialmente no que eu me torno para elas, que nossas relações, sempre em processo, descontínuas, fluidas, interrompidas, ora desconfiadas e noutras firmes, que os segredos – e também os beliscões, apesar de os ter tomado não apenas em momentos de desconfiança – encontravam lugar.

O exemplo de como nossas relações eram entrecortadas pelas/as adultas/os presentes pode ser percebido quando a professora Janaína informou a Joyce que eu não era sua aluna e não deveria ser chamada à roda (Notas de campo, 29.04.2015). No contexto da sala de aula, essa afirmação definia que eu não poderia integrar o grupo ao lado das crianças, mesmo com os meus esforços visíveis – que podem ter sido um tanto incômodos – de romper com uma ideia naturalizada de que adultas/os devem exercer poder sobre as crianças e devem agir deste ou daquele jeito – ainda mais uma adulta que tem experiência com educação infantil e, portanto, com a “condução” de uma turma. As crianças menores e as maiores me relataram situações, emoções e sensações que diziam serem segredos. Tomo como exemplo desses momentos o episódio que vivi, com uma criança que não era da sala, que me explicou sobre nossa relação:

Saio da sala para buscar água. Encontro Geisa; ela corre ao meu encontro e me pergunta se eu tenho um batom. Digo que sim, mas pergunto se a mãe dela deixa ela usar. Geisa parece decepcionada com minha pergunta.

– Ela não precisa saber, Migh.

(Relato de campo, Caderno de casa 01, 16.04.2015)

Minhas perguntas sobre a permissão dos/as adultos/as demonstram minha preocupação de que minha presença fosse vista como um problema na escola. Descobri, então, nessas aproximações, como as crianças encontravam espaço para elas mesmas em meio às vigilâncias. Entre beliscões e segredos, tornei-me mais próxima das crianças. Assumo que este capítulo, ao tratar com mais prioridade as minhas impressões iniciais no campo, esteve centralizado em mim. Não saberia, hoje, como escrever diferente e sigo compreendendo esta ação – dizer sobre o campo e sobre os problemas encontrados de maneira detalhada e a partir do que senti – como algo que se tornou imperativo neste trabalho pelo compromisso ético com as crianças e com os objetivos a que esta tese se destina, a saber, falar das crianças negras que encontrei. Para conseguir chegar até elas, precisei antes de tudo encontrar quem eu era ao realizar esta pesquisa.

Por fim, um episódio em novembro conecta esse capítulo ao próximo, que trata especificamente das culturas de pares infantis. Gilmar reiterou seus sentimentos em relação a mim dizendo: “Eu te amo até o fim, Migh. Eu te amo até o Natal”. (Notas de campo, 24.11.2015). Essa frase mostra como Gilmar experimentava nossa relação de amizade que, para ele, estava diretamente relacionada ao tempo definido pelo calendário escolar. Esse modo de organização do tempo demonstra que Gilmar apropriou-se de uma cultura – a escolar – e elaborou um modo de se relacionar com as pessoas dentro dessa cultura. Definir o final do ano e a chegada do Natal para marcar o fim do amor que ele sente por mim pode ser vista como uma (re)produção interpretativa dos tempos disponíveis para ele na escola. Essas (re)produções são possíveis de serem realizadas porque Gilmar está não apenas mergulhado na cultura escolar, mas também toma parte das culturas infantis dos grupos de pares aos quais está vinculado. São essas culturas infantis, organizadas entre essas crianças no espaço da escola, que as fazem tomar para si referências do mundo adulto, desmontá-las e reorganizá-las sob outras ordens. Das negociações com o tempo, com o espaço e com as demais pessoas que estão ao redor das crianças, temos portas de entrada para adentrarmos aos mundos das crianças e compreendermos suas culturas. O capítulo IV dedicar-se-á a uma observação mais acurada dessas culturas infantis.

Vovó Maria (mãe do pai) era negra; tia Terezinha é negra (irmã do pai); Vovó Clotilde é negra (mãe da mãe); tia Ana é negra e tia Alberta também (irmãs da mãe). Minha mãe é negra, então eu sou negra. (Mariazinha, 05 anos, depoimento à Petronilha Gonçalves da Silva em 2003. In: Petronilha Gonçalves, Crianças negras: entre a assimilação e a negritude, 2015, p. 168)

IV. CRIANÇAS, CULTURAS, AÇÃO! IÊ... CAMARADA!

Neste capítulo, penso ser importante reforçar de que modo o conceito de cultura é encarado nesse texto, realizando uma breve apresentação do debate em torno desse conceito. É importante reforçar que, nessa tentativa, não desejo esgotar a discussão ou conciliar versões sobre o tema, já que qualquer tentativa de realizar uma breve discussão será apenas um fragmento e não consegue espelhar as extensas discussões sobre o conceito em áreas como antropologia ou educação. Ao dizer isso, assumo os riscos a que essa seção se propõe, quais sejam, não apenas defender o uso do conceito de cultura nas pesquisas com crianças, mas também problematizar as relações entre cultura e natureza, demonstrando como, nesse estudo, vemos esses campos como interdependentes.

Na mesma seção, apresento o conceito de culturas infantis. Nas seções subsequentes, apresento aspectos que observei como comuns às crianças partícipes da pesquisa sem, contudo, deixar de abordar aspectos que considere importantes para identificar como as crianças do grupo dele faziam parte, ou seja, como relacionavam-se com as normas e regulamentos organizados internamente e os mantinham.

Segundo Marshall Sahlins (1997, p. 41), antropólogo, “a cultura não tem a menor possibilidade de desaparecer enquanto [...] preocupação fundamental de todas as ciências humanas”. O autor reforça ainda a importância de vermos a cultura como a compreensão de “um fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da experiência e da ação humana por meios simbólicos” (ibid.). Assim, nessa tese, buscamos vê-la não como “causa e efeito” (PIRES, 2007, p. 30), mas como “ponto de partida” para pesquisa para encontrarmos as crianças e os/as adultos/as em relações sociais, o que as crianças, afirma Pires, amparada em Strathern (1996), nos convoca a fazer.

É possível perceber que não apenas a cultura, mas também o seu conceito é atravessado pelas contingências do tempo e do lugar onde são produzidos. Seguindo esta afirmação, reforçamos que os conceitos de cultura a que nos filiamos nessa tese são aqueles que a) compreendem a cultura como produção humana e, nesse sentido, entende que todas as pessoas a produzem, não havendo graus de diferenciação; b) compreendem a cultura como algo presente em todas as sociedades e não apenas em algumas, não havendo, assim, diferenças entre espécies (MINTZ, 2009). Esses conceitos, ao ampliarem a perspectiva da cultura, incluem as crianças – de todas as sociedades – como produtoras de cultura.

Olhando para dentro das culturas é possível enxergar elementos que as identificam e que, apesar de não serem uniformes, abrigam modos de fazer e pensar orientados por

racionalidades próprias. Cito, como exemplo, o caso das culturas descritas como ocidentais *versus* as culturas vistas como tradicionais. Segundo Sodré (2008, p. 16), as culturas ocidentais são predominantemente sígnicas fizeram “da escrita e do conceito os êxitos da sua universalidade, do seu poder de irradiação planetário”. Já as culturas tradicionais

são basicamente simbólicas, o que equivale a dizer ‘corporais’. O símbolo, diferentemente do signo, não se universaliza nem se reduz ao conceito. Precisa do aqui-e-agora de uma situação, da concretude corporal de um indivíduo para interpretá-lo e vivê-lo. Pode até mesmo utilizar alguma letra, mas vive da oralidade, não como mero recurso técnico, e sim como o arcabouço de um relacionamento com o mundo, que inclui a respiração, a vitalidade física, a força de realização, a movimentação no espaço, o culto à transcendência.

Essas definições de culturas e o contato com as culturas infantis encontradas no campo da pesquisa fizeram-me refletir que tais afirmações também são parciais, já que levam em consideração as culturas ocidentais produzidas por adultos/as. Olhando mais atentamente para as culturais infantis das crianças negras partícipes desta pesquisa, moradoras de uma cidade urbana como Salvador, percebi características que têm relação com as explicitadas pelo autor sobre as culturas tradicionais. Nos capítulos que seguem, a partir da discussão sobre tempo-espço e corpo, será possível perceber essas relações de modo mais intenso. Essas análises demonstram a polissemia presente no conceito de cultura.

Ainda assim, a partir dessas constatações, Sodré (2002) relembra que a cultura não deve ser vista como uma propriedade de apenas alguns grupos. Como produção humana realizada em tempos e espaços – plural, histórica e localizada – engloba não apenas as produções materiais, mas também os sentidos e as experiências, partilhadas nos grupos sociais. Essa ideia de cultura chama a atenção para os saberes construídos a partir de grupos sociais que vivem em “precariedade” (ibid., p. 17) no mundo; nesses grupos, vistos pelo autor como aqueles que não dominam a técnica da escrita, incluímos as crianças.

Segundo Kuper (2002, p. 9) – para quem a definição de cultura e a importância dada às causas culturais no Brasil não “eram apenas questões acadêmicas abstratas, mas problemas com consequências políticas e sociais imediatas” –, pelo menos para a maioria dos antropólogos culturais americanos, “cultura podia ser descrita como um sistema simbólico” (ibid., p. 288). Apesar dessa constatação, o autor não deixa de lembrar que

os antropólogos americanos também salientam que esses símbolos, essas ideias e esses valores aparecem numa gama de formas quase infinitamente variável [...] entretanto, um relativismo filosófico

absoluto muitas vezes é acompanhado da observação de que não apenas os costumes, mas também os valores são culturalmente variáveis. Por conseguinte, não existem padrões válidos, de modo geral, pelos quais as práticas e os princípios culturais podem ser julgados.
(KUPER, 2002, p. 288-289)

Esses “valores culturalmente variáveis” são o que nos permite abordar as culturas infantis como plurais porque relacionais, em processo e mutantes. Além disso, dentro do grupo no qual as crianças negras participavam não havia apenas as acomodações à própria cultura ou às culturas adultas, mas também resistências e enfrentamentos, que permitiam que as crianças, em contínuo, fossem e tornassem-se pessoas – e tornassem-se, sendo pessoas -, ainda conectadas ao seu grupo de referência.

Tratando de questões relacionadas a essa tese, percebe-se que as críticas que informam que o conceito de cultura possui “supostas associações históricas com o racismo, o capitalismo ou o imperialismo” (ibid., p. 42) devem lembrar uma das interpretações do uso do termo, que possuía um sentido anticolonialista e sua apropriação, por parte da antropologia, derivou do termo *Kultur*, expressão alemã que “emergiu das aspirações de autonomia de uma região relativamente subdesenvolvida em face das ambições hegemônicas do imperialismo da Europa Ocidental” (ibid., p. 46). Para Sahlins (1997), afirmar que a cultura apenas demarca diferenças ou que ela seria uma versão mais recente e menos biologizante para o termo raça e, por isso, deveria ser extinto, é uma ideia que reduz seu uso a um operador classificatório eficaz, desconsiderando a complexidade das culturas, que são sempre plurais, “em contraste com a noção de um progresso universal da razão que culminaria na civilização europeia ocidental” (ibid., p. 46). Se pensarmos em uma “genealogia intelectual das diferentes noções de cultura” (KUPER, 2002, p. 10), compreendemos que não é possível substituir a “cultura por raça” (ibid., p. 288), sob pena de não lidarmos com todas as nuances que os temos trazem para análises sociológicas.

O sociólogo Muniz Sodré (1988, p. 51), em seu livro *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*, reflete sobre e como o conceito de cultura, ao ser ressignificado por nós, brasileiros, deve incorporar os elementos metafóricos “dos jogos ou de dispositivos de relacionamento com o sentido e o real”, posto que grande parte da população brasileira – e aqui o autor trata da população negra, mais especificamente – forja sua existência a partir do desenvolvimento de “formas paralelas de organização social” (ibid., p. 120). Para tanto, ele dá exemplos:

de ordem econômica: caixas de poupança para compra de alforrias de escravos urbanos; de ordem política – conselhos deliberativos próprios para dirimir disputas internas de uma nação ou etnia, ou para preparação

de ações coletivas (fugas, revoltas) ou então confrarias de assistência mútua sob a capa de atividades religiosas (cristãs); de ordem mítica – a elaboração de uma síntese representativa do vasto panteão de deuses ou entidades cósmicas africanas (os *orixás*), assim como a preservação do culto dos ancestrais (os *eguns*) e a continuidade de modos originais de relacionamento e de parentesco, de ordem linguística – a manutenção do iorubá como língua ritualística.¹³⁰ (ibid.)

Das formas paralelas de organização social apresentadas por Sodré poderíamos incluir as culturas produzidas pelas crianças negras, já que elas também incorporam elementos metafóricos dos jogos – e aqui lembramos novamente a capoeira – para expressão de um real vivido e experimentado.

Apesar de Sahlins (1997), Kuper (2002) e Sodré (1988) não se ocuparem da discussão sobre as culturas das crianças, retirei dos textos questões que considere correspondentes ao debate proposto dentro da sociologia da infância, visto que a ideia de cultura aqui defendida leva em consideração o modo como as crianças organizam seu mundo e quais as relações que estabelecem entre si, sendo possível, para nós, termos contato com elas a partir da observação dos símbolos que dispõem e dos quais se utilizam para falar de suas experiências.

Sahlins (1997) afirma a importância de não vermos as culturas apenas como a ação de marcar diferenças, e isso também deve ser algo perseguido nos estudos com crianças. Ao olhar para as suas culturas é preciso observar qual o sentido atribuído pelas crianças àquilo que fazem – além de pensar sobre o que fazem (COHN, 2005) – no(s) contexto(s) do qual fazem parte, analisando em quais aspectos as culturas das crianças e dos/as adultos/as interpenetram-se e se retroalimentam. No contexto em que as crianças negras vivem, herdeiras de um *status* de inferioridade que as antecede, importa também pensar naquilo que as crianças negras têm de comum e ordinário às demais crianças, já que essa ação lhes devolve a possibilidade de humanização e, por conseguinte, de participação social.

Na constituição dos campos de estudos sociais, que viam a cultura como um dos pontos altos dos debates científicos, distanciar o conceito de uma perspectiva ligada à natureza – visto que seu caráter etimológico remete a ideia de cultivo – parecia fundamental. A ideia da divisão entre cultura e natureza é a mesma que fundamenta a visão de que as crianças, por habitarem esse mundo híbrido entre natureza e cultura, não seriam, elas mesmas, produtoras de cultura. A defesa das produções das culturas infantis traz à baila a defesa da ideia de uma cultura que não se opõe à natureza, mas que a vê como um saber relacionado. Outros fundamentos da biologia humana, como inacabamento orgânico, não-especificidade ambiental e social, não-

¹³⁰ Sobre as formas paralelas de organização social, consultar Motta & Lopes (2015), Reis & Silva (1989), Azevedo (2004) e Castro (2005).

instintividade pura, podem ser aqui mobilizados na tentativa de considerar as especificidades do ser humano (enquanto espécie) relativamente a outras espécies animais, sobretudo os mamíferos, para se compreender melhor a indissociabilidade das relações entre natureza, sociedade e cultura e a ideia do ser humano como ser intrinsecamente bio-socio-cultural.

Pires (2010, p. 141) também encontra pontos de intersecção entre cultura e natureza e afirma que estas não são opostas – “uma biologia que não é apenas sustentáculo do artifício cultural, mas [que] ajuda a constituir o que chamamos de cultura”. A autora analisa ainda que, se as encarmos como processos indissociáveis, biologia e aquilo que “convencionamos chamar de cultura” (ibid., p. 143) devem ser recíprocos. Estudos sobre as infâncias e as crianças são especialmente importantes para compreensão dessas interações (PROUT, 2010).

Ao citar os primeiros estudos de Margareth Mead, Pires (2010, p. 141) afirma que sua preocupação seria com a “cultura na prática”, o que “implica estudar a linguagem, as crianças, as técnicas, ou seja, implica estudar o cotidiano das crianças, como aprendem, criam e reinventam cultura, e não o ponto final do processo de socialização, ou seja, os adultos”. A autora traz as discussões presentes nos trabalhos das teóricas Christina Toren e Marilyn Strathern e do teórico Tim Ingold¹³¹, demonstrando o quanto esse debate tem sido atualizado no seio da antropologia (CSORDAS, 2008) problematizando o conceito de cultura e seu uso.

A cultura não reside estática na cabeça dos adultos, esperando ser enviada passivamente para as cabeças infantis. [...] 1) não há uma idade única para o aprendizado cultural: não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; 2) as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos/aos seus pares e dos/aos adultos; 3) aprendizagem não se faz apenas por via consciente e racional, mas também através de outras maneiras de conhecer e aprender. O conceito de cultura e de sociedade adequado a essas três afirmações parte da ideia de que não há uma cultura estática a ser ensinada ou passada de pai para filho. A cultura seria, então, algo dinâmico que se constitui a cada momento. (ibid., p. 148)

As afirmações de Pires confirmam as observações realizadas durante a pesquisa, já que entendo que as crianças não vivem em um mundo separado dos/as adultos/as. Assim, seria impossível observar as crianças e não levar em consideração as relações que estas travam com os/as adultos/as. A tentativa é aproximar o olhar do ponto de vista das crianças, sem desprezar as relações presentes no contexto:

¹³¹ Segundo Pires (2010, p. 142), Strathern e Toren “apostam no fim da validade dos conceitos de sociedade e cultura” e Ingold (2000) afirma que “as diferenças que chamamos de culturais são de fato biológicas”.

Uma das possíveis contribuições dos estudos sobre crianças para a antropologia é que eles podem evidenciar a natureza dual do ser social, produtor e reproduzidor de cultura. Seria inocência acreditar que a agência infantil é absoluta, e autores como Alan Prout (2005), um dos pais dos *New Social Studies of Childhood*, já o reconheceram. As crianças dependem dos adultos. Elas são inseridas em um mundo de adultos, um mundo onde são os adultos que, geralmente, dão a última palavra. [...] Assim, se de um lado as crianças são conformadas por um mundo de adultos, por outro lado elas conformam o mundo dos adultos. Entretanto, a pergunta que precisamos nos fazer, enquanto antropólogos que estudam crianças, é: mas não é assim em todas as fases da vida? Os adultos também não conformam a realidade social e são conformados por ela? (ibid., p. 149)

As afirmações de que culturas infantis existem não são incompatíveis com afirmações sobre as interações entre estas e as culturas adultas. Essas culturas estão imbricadas e suas fronteiras podem ser mais ou menos visíveis a depender do contexto em que se encontram e também sob qual ponto de vista nos empenhamos em observar tais encontros. A cultura deve ser encarada como algo em constante elaboração (COHN, 2005), fazendo, assim, morada mais entre as relações travadas com as pessoas e objetos, tempos e espaços e menos nos “resultados” desses encontros. Importa, nesse trabalho, afirmar as crianças como agentes sociais em seus mundos sociais de interação entre crianças e com os/as adultos/as.

A intenção é, então, solapar a ideia de que as culturas das crianças existem em um mundo apartado das/os adultas/os, assim como pôr em dúvida a construção de um projeto de ciências humanas que creia ser possível estudar a cultura de um grupo social sem interação com outras culturas. Desse modo, abandonamos a possibilidade de uma cultura “pura”, visto que as culturas existem mesmo em regimes de dependência, como afirmou Sahlins (1997).

Identificamos, assim, que a cultura adulta não é única, e essa certeza acaba por forçar as crianças à continuidade de suas criações coletivas e em movimento. Elas existem ou, como diz Prout (2005), elas *são, tornando-se* – e, complementando, ao tornarem-se, estão sendo. Essas coexistências são possíveis e fazem também parte daquilo que movem as lutas sociais de grupos de mulheres, da população negra, indígena e LGBTTI¹³², entre outros que, assim como as crianças, encontram-se desprovidos de visibilidade e poder na sociedade. Acrescenta-se a essas constatações a afonia imposta às crianças, o que limita sua ação social (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005).

Ao defender o uso do termo cultura nessa pesquisa, defino também parte dos problemas que enfrento durante a pesquisa e ao escolher fazer etnografia. Segundo Marco Aurélio Luz

¹³² A sigla refere-se aos termos “lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e intersexuais”.

(1983, p. 17), um dos problemas, por exemplo, seria o de “como então conhecer outra cultura, ou um sistema simbólico, partindo-se de outra cultura e de outro sistema simbólico?”. É importante lembrar que, nesse excerto, o autor está se referindo ao que denomina “cultura negra”, mas o que chamo aqui de cultura(s) infantil(s) – e, nesse caso específico, as culturas infantis das crianças negras – também pode ser observada a partir dessa ótica. Estando as crianças entre nós, tornamos questionáveis os modelos de pesquisa que pensam ser possível definir quem é ou como vive determinado grupo social quando estes se encontram “afastados” ou “distantes” de nossa sociedade. Complementar ao que pensa Toren (2010, p. 21), para quem “não temos como deixar de assimilar aos nossos próprios termos os termos alheios” (p. 21), entendo a observação de Luz (1983, p. 25, grifos do autor), que afirma que “os diversos signos que compõem o sistema simbólico percebido *desde dentro* só poderão ser compreendidos na sua própria significação se entendidos no próprio contexto em que se combinam”.

Assim, é importante considerar que, apesar de ver as crianças como pessoas com cultura própria, não tenho a intenção de torná-las *um outro*. Tornar as crianças *um outro* daquilo que é considerado civilizado, a saber, o/a adulto/a, é ideia presente em observações consideradas positivistas, etnocêntricas e adultocêntricas, como designadas no campo da sociologia da infância, fazendo as experiências das crianças serem reduzidas às diferenças encontradas nestas em relação ao “sujeito universal”, presente em diversas áreas das ciências humanas. Estudar as culturas das crianças que vivem entre nós é também olhar para nós mesmas/os e observar como, de modo fluido, aberto, inconcluso e flexível, a organização de nossas experiências coletivas – integradas de saberes multirreferenciais e compartilhados – estão sendo realizadas. Pesquisar as culturas infantis deve ser um desafio porque ao encontrar as crianças, seres “autônomos e dependentes ao mesmo tempo” (PIRES, 2010, p. 146), crianças estas que vivem entre nós, poderemos encontrar modos de fazer ciência que levem em conta a intersubjetividade presente nas relações humanas, intersubjetividade que não as torna objeto científico, mas “organismos¹³³, e como tais [...] agentes da sua transformação” (ibid., p. 144).

¹³³ O conceito de organismo utilizado por Pires é aquele cunhado por Ingold (2000). Segundo a autora, este afirma que os organismos “figuram não como produtos passivos de um mecanismo – variações da seleção natural – que estão fora do tempo e da mudança, mas como agentes ativos e criativos produtores, bem como produtos, de sua própria evolução” (PIRES, 2010, p. 145). Segundo Pires, os organismos “são autônomos e criativos e, ao mesmo tempo, estão inseridos num meio que lhe é importante para sua própria autonomia” (ibid., p. 146). A autora relaciona o conceito de organismo com o de sistemas autopoieticos, de Christina Toren. Sobre esse tema, consultar Toren (2010).

Para abordar como essas relações se dão entre as crianças, a partir da sociologia da infância, apresento na próxima seção algumas análises sobre as culturas de pares infantis das crianças negras.

4.1 Tem culturas das crianças? Tem, sim senhor!

Segundo Lawrence Hirschfeld (2016, p. 173-174)

A grosso modo, a maior parte da antropologia tem marginalizado as crianças porque desprezou duas características em que elas são muito boas: a capacidade excepcional em adquirir a cultura dos adultos e, de forma menos evidente, o potencial de criar sua própria cultura. Embora não haja dúvidas de que as crianças adquirem os meios para participar das culturas que habitam, os processos pelos quais isso acontece tem atraído pouca atenção – provavelmente porque a maior parte dos antropólogos considera esses processos banais e pouco informativos para as principais preocupações do campo [...] Ao formar suas próprias tradições culturais, as crianças incorporam habilidades conceituais únicas que marcadamente condicionam e moldam suas próprias produções culturais, além daquelas do mundo adulto. Ao enxergar as crianças apenas como receptáculos para a cultura, a antropologia colocou a carroça na frente dos bois.

O autor advoga, então, que as crianças sejam vistas não como meros “apêndices funcionais da sociedade adulta e de seus objetivos” (ibid., p. 182-183), mas como habitantes das “esferas culturais dos adultos com quem partilham suas vidas” e criadoras e mantenedoras de ambientes culturais próprios.

No caminho que essa tese segue, vejo os estudos de William Corsaro (1977; 1979a; 1979b; 1985; 1992; 2005; 2009a; 2009b; 2011) como pioneiros. Desde lá, aquilo que as crianças fazem juntas, de modo rotineiro e compartilhado, é visto como parte de uma cultura específica, forjada nas interações entre elas, tornando-se objeto de estudo por importância própria (FERREIRA, 2002). As culturas infantis, longe de serem um conjunto de “costumes e tradições exóticas” produzidos pelas crianças (JAMES et al, 1990, p. 90), devem ser vistas como uma “forma de ação social, um modo de ser criança entre crianças [...] com tempos e espaços particulares” (ibid.)¹³⁴.

¹³⁴ Apesar de não ser um estudo que utilizo para análise do grupo em questão, faço menção ao estudo de Florestan Fernandes (1947), que chamou de “cultura dos grupos infantis” as interações que encontrou entre as “trocinhas” – grupos de crianças – do Bom Retiro, São Paulo. Ao mesmo tempo, em razão de uma concepção funcionalista de cultura, o autor percebe as crianças como “imaturas” (ibid., p. 236) e a cultura destas como uma “subcultura” (ibid., p. 245). Apesar de ter mencionado a intenção de continuar os estudos sobre o “folclore infantil” e as “trocinhas” ao longo da carreira acadêmica, Fernandes especializou-se no tema das relações raciais, tendo integrado o grupo de pesquisadores que participou do projeto UNESCO-Anhembi na década de 50.

Ainda na década de 70¹³⁵, um dos primeiros estudos de Corsaro concentrou-se em, a partir de conceitos sociológicos, ampliar o que se sabia sobre as crianças nas brincadeiras de faz de conta que realizavam na escola. Corsaro (1979, p. 46) concordava com estudos da época que afirmavam existir nas crianças “uma consciência precoce do *status* e as implicações das diferenças de *status* para a interação social”¹³⁶. Não havia, contudo, nesses estudos, “descrições adequadas e a incorporação teórica dos mundos sócio-ecológicos das crianças”¹³⁷.

Desde lá, os estudos de Corsaro têm adicionado ao estudo sobre as infâncias os pontos de vista das crianças, a partir da compreensão de que estas são membros da sociedade da qual fazem parte e, como tais, atuam nos grupos em que estão presentes, devendo ser encaradas como agentes sociais. Ver as crianças como atores, por sua vez, reforça a existência das culturas infantis, que são os sistemas de significação e as ações sociais delas, que diferem dos/as adultos/as. Ao defender as culturas infantis, evidenciamos a existência das culturas adultas, estas vistas como dominantes e de referência – muito embora entre essas culturas adultas umas sejam mais dominantes que outras. As culturas infantis e adultas não estão isoladas nem são homogêneas, mas comunicam-se permanentemente e “são atravessadas internamente por heterogeneidades de carácter estrutural como o gênero e idades, posição social” (FERREIRA, 2002, p. 285) - acrescentamos a esta citação a categoria raça. Nesse sentido, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexibilidade social global” (PINTO & SARMENTO, 1997, p. 22).

Dois conceitos caros às teorias de Corsaro são aqui retomados para demonstrar de que modo são produzidas as culturas infantis: a cultura de pares e a (re)produção interpretativa. O termo cultura de pares infantis não deve ser encarado em uma perspectiva puramente funcionalista, que pensa a cultura como algo que orienta o comportamento humano, definindo funções para que as pessoas desempenhem dentro de seus respectivos grupos de pares, a fim de fazer com que a sociedade, vista como um sistema integrado, possa continuar a existir. As culturas de pares infantis podem ser vistas como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na

¹³⁵ Em um texto datado de 1977, Corsaro apresenta um estudo sobre a análise da interação adulto-criança. Baseado em Cicourel (1970), ele aponta os possíveis efeitos do estilo interativo adulto sobre o desenvolvimento da competência comunicativa da criança.

¹³⁶ Do original: “[...] an early awareness of status and the implications of status differences for social interaction”.

¹³⁷ Do original: “[...] what is often missing in these studies are adequate descriptions and theoretical incorporation of children’s social-ecological worlds”

interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 127-128), produzidas por uma “coorte ou os grupos de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” e são “[...] públicas, construídas coletivamente e performáticas” (Idem, 2003, p. 128). Além disso, cabe informar que essas culturas não são estáticas e nem conhecidas *a priori*, podendo se tornar também um modo de produção de uma recusa ao modelo de infância vigente nas sociedades onde são produzidas.

As ações sociais que coletivamente as crianças vivenciam na escola são, desse modo, importantes vitrines para exposição de suas culturas infantis, estas visíveis através das “rotinas culturais” que elas mesmas produzem e reproduzem no grupo de pares, segundo Corsaro (2005, p. 19). Dentro das culturas infantis, as rotinas culturais, ao fornecerem “às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p. 32) e garantirem a manutenção das culturas, bem como suas atualizações e articulações, são um suporte para a manutenção e reprodução destas culturas entre as crianças.

Um ponto importante a se ressaltar é que Corsaro (2011, p. 129) aponta que “características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequências de tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto”. A noção de resistência e também de estratégia acompanha os estudos de Corsaro, já que, para ele, as culturas de pares infantis são estratégias elaboradas de modo a “escapar das regras dos adultos que elas entendiam como arbitrárias” (Idem, 2009b, p. 86). O termo estratégia aqui é utilizado em consonância com os estudos sociológicos sobre interação (BLUMER, 1980; JOAS, 1999). A estratégia, seria, portanto, “linhas de ação concebidas e implementadas de forma consciente e intencional” (GOMES, 1993, p. 609). Também os estudos de Michel de Certeau (1998) interessam, porque neles o autor apresenta as estratégias e táticas, que são práticas – artes do fazer – acionadas pelas pessoas para fazer valer uma inteligência prática, nascida das invenções do cotidiano em que vivemos. Além deste, as análises sobre interação, de Goffman (1961; 1981), e sobre consciência prática, de Giddens (1984), também orientam o olhar do autor para o campo.

Ao aproximar-me do grupo partícipe da pesquisa, vê-se que é a partir da observação e análise de seus cotidianos e de suas culturas infantis – algo possível a partir de uma concepção sociológica que entenda a cognoscibilidade das crianças como indissociável de uma “consciência prática” (GIDDENS, 1984, p. 25) – que se pode enxergar as agências das crianças negras, as quais, à medida que são constrangidas, também se tornam capazes de negociar sua existência enquanto crianças. Essa perspectiva, ao apontar o caráter dual das ações sociais realizadas por adultos/as e crianças, desfaz a ideia de uma socialização linear e unidirecional

(adulto-criança). Mesmo observando as contingências, ao pôr ênfase no processo relacional das gerações, confere agência às crianças, questionando análises que não consideram suas presenças e influências. Nas teorias sociológicas, vemos que tanto Giddens (1984; 1991) como Garfinkel (1967) enfatizam a ação social dos grupos na sociedade, atuando como um “especialista metodológico’ nos níveis de consciência prática e discursiva” (GIDDENS, 1984, p. 21).

As culturas de pares não devem ser vistas como uma imitação direta do mundo adulto, já que as crianças ressignificam aquilo que aprendem conosco, expandindo suas culturas próprias e, em alguma medida, contribuindo para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002). Afirmar que as crianças se organizam entre pares para inventarem suas próprias culturas não significa dizer que as crianças têm “autonomia cultural” (BORBA, 2005) ou mesmo uma “relativa autonomia” (COHN, 2005; BARBOSA, 2014), pois as crianças estão sempre elaborando sentidos compartilhados com os/as adultos/as e (re)elaborando em mutualidade os processos e práticas das suas rotinas culturais, que se expressam em contexto com o ambiente e os organismos ali presentes.

Amparado nas discussões propostas por Anthony Giddens em sua teoria da estruturação (1984), Corsaro propõe que vejamos as ações das crianças a partir da reprodução interpretativa. Segundo o autor (2011, p. 31-32), o termo

sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Interpretativo abrange os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade [...] O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais.

Vejo o conceito de (re)produção interpretativa – ou (re)produção, no sentido de que é sempre uma nova produção, mas vinculada a uma produção em vigor – como uma extensão das ideias de Giddens (1984) aplicadas aos estudos da infância. Segundo Giddens, as ações humanas são resultado da relação entre a estrutura à qual estamos subordinados/as e as ações dos atores sociais. Assim, a dualidade da estrutura, para Giddens, consiste na dependência mútua entre agência e estrutura e, nesse sentido, a reprodução – não é uma cópia, mas fruto das negociações impetradas pelos agentes no mundo, em contato com a(s) estrutura(s).

Nessas (re)produções, a recursividade – ou seja, a continua recriação das práticas sociais humanas pelos atores sociais – abre espaço para a reflexividade, a intencionalidade, a consciência prática – série de conhecimentos tácitos utilizados em práticas sociais, presente no

nível do subconsciente e referente a uma dada intencionalidade que não se revela, necessária nem previamente por meio de práticas discursivas – e a consciência discursiva – “conhecimento que os atores podem expressar por meio de discursos” (GIDDENS, 1984, p. 25) – nas ações sociais humanas. Reconhecer que as ações sociais das crianças nas reproduções que realizam cotidianamente são também atravessadas pelas dualidades da estrutura é reconhecer a sua presença e atribuir sentido a ela no mundo em que vivem.

O conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (2002, p. 113) busca ser uma “abordagem interpretativa da socialização na infância”, em que o autor entende esse processo como “reprodutivo e não linear”. É importante lembrar que sua crítica vai de encontro ao modelo durkheimiano de socialização, que é “vista através de um modelo vertical, em que a ação da geração mais velha sobre a geração mais nova é um traço recorrente em todas as sociedades e épocas históricas” (PIRES, 2007, p. 25)¹³⁸.

Alguns estudos com crianças (CORSARO, 1979, 1985, 1988, 2002; FERREIRA, 2002; BORBA, 2005; GOMES, 2005; PRADO, 1998; FERNANDES, 2008) voltaram o olhar para as brincadeiras das crianças em espaços escolares. Estas foram não a única, mas também uma das lentes de observação privilegiada para a reflexão sobre como as crianças organizavam seus cotidianos e realizavam as apropriações criativas dos mundos dos/as adultos/as. Observa-se que esses estudos foram realizados em escolas que contavam com espaços destinados às brincadeiras das crianças, a saber, brinquedotecas, sala de brinquedos/jogos ou parques em áreas fechadas ou abertas. Em alguns deles, mais de um espaço esteve disponível a elas para brincarem, alguns com menos adultos/as – ou com “esconderijos” – e outros com supervisão menos rígida por partes destas/es. Essas constatações mostram como o espaço – e também o tempo, dimensões reais com as quais temos de lidar nos cotidianos de pesquisa – acaba por conformar os caminhos do trabalho metodológico, com impactos na produção das análises¹³⁹.

Com relação aos interesses manifestos nessa tese, importa lembrar que Corsaro (2005; CORSARO & ROSIER, 1992, 2002) realizou estudos em um programa pré-escolar estadunidense (*Head Start*), onde encontrou um grande número de crianças afro-americanas. Muito embora não tenha sido seu interesse direto, essa realidade não deixou de ser apontada por ele em seus trabalhos, tornando-o um dos poucos sociólogos na área dos estudos da infância a ter realizado observações sobre esse grupo racial à época. Em um dos artigos em que apresenta suas pesquisas, ele informa que, depois de apenas dois meses de permanência na escola, uma

¹³⁸ Sobre esse tema, consultar: Niederberger & Suenker (2012) e Pires (2007).

¹³⁹ Sobre o uso do espaço escolar pelas crianças, consultar Amorim (2009).

das meninas negras o nomeou como branco (CORSARO, 2005, p. 456), mas, logo à entrada no espaço escolar, elas imaginaram que ele fosse pai de um dos poucos meninos latino-americanos que frequentava a escola, demonstrando como crianças em uma sociedade multirracial relacionam esses temas às informações que possuem.

EEm parte, pelo fato de a escola ser abrigada dentro da sede de um bloco afro, na turma em que pesquisei os espaços e tempos surgiram em formatos diferentes daqueles presumidos em escolas de educação infantil. Mesmo quando muito raramente foram para o pátio da escola, nesses momentos as crianças eram monitoradas não apenas pela professora assistente, mas por qualquer adulto/a que estivesse presente no pátio e até mesmo por crianças mais velhas, que se sentiam à vontade para controlá-las. Isso inviabilizou a observação direta de episódios longos em que as brincadeiras das crianças fossem centrais; por outro lado, ainda que de modo precário, controlado, subordinado e tantas vezes de modo subversivo, as crianças brincaram muito. A resistência das crianças à dominação adulta na escola possibilitou, assim, não apenas análises das brincadeiras como também das relações intergeracionais empreendidas no campo e suas mandingas de corpo.

As observações dos confrontos demonstraram que são vivas as (re)produções interpretativas das crianças – e a forja das suas culturas de pares infantis – não apenas enquanto brincam, mas também no entremear de suas ações de confronto cotidianas, inclusive para conquistar espaços/tempos de brincadeiras, de modo a garantir, em suas rotinas culturais, a partir da repetição, a incorporação – significando aqui tanto “sentir no corpo” como um apropriar criativo – dos cotidianos adultos aos quais estavam relacionadas, por meio do faz de conta. Assim, para além de registrar a reprodução interpretativa nos mundos das crianças a partir das brincadeiras, as análises sobre as quais fui uma intérprete de segunda ordem (SCHÜTZ, 1979) também puderam ser percebidas nas ações das crianças que não tinham, em primeira instância, aquilo que chamamos de “brincar” como centralidade.

Hirschfeld (2016, p. 183) acrescenta ainda que “o ambiente cultural em que essa reprodução cultural ocorre não é necessariamente (nem principalmente), aquele relevante para os adultos”. Segundo Judith Harris (1998, p. 185), psicólogos e antropólogos “interpretaram mal o objetivo da infância. O objetivo de uma criança não é tornar-se um adulto bem-sucedido [...] O objetivo de uma criança é ser uma criança bem-sucedida”¹⁴⁰. Desse modo, a ênfase nas apropriações criativas das crianças demonstra e reforça que também elas praticam ações sociais,

¹⁴⁰ Do original: “[...] they have misconstrued the goal of childhood. A child’s goal is not to become a successful adult, any more than a prisoner’s goal is to become a successful guard. A child’s goal is to be a successful child”.

tais quais os sujeitos sociológicos estudados pelas sociologias. Com base em Weber (1999), entende-se a ação social como práticas significativas e de sentido para o/os agente/es que as realizam. Ao organizar suas próprias culturas infantis, as crianças desempenham, em seus cotidianos, ações sociais que traduzem os sentidos de suas experiências.

Além disso, convém ressaltar que o reconhecimento da existência das culturas negras infantis acaba por se configurar como uma ação política, já que entendemos que este reconhecimento colabora para a visibilização deste grupo social. A partir desta reivindicação, relacionamos a outorga do direito à participação e escuta da sociedade como desdobramento desta ação política.

4.1.1. Pulando corda com blocos de montar: rotinas das crianças e rotinas institucionais

Hoje notei entre as meninas uma brincadeira que me pareceu incomum. A ideia parece ter vindo de Joyce, porque era ela quem comandava o grupo, mas não tenho certeza. À entrada, a professora ofereceu blocos de montar às crianças. Eles são de plástico colorido e pequenos, medem no máximo 4 cm. Há diversos formatos, mas com os retangulares é possível montar uma grande extensão que aqui denominarei de corda, porque foi assim que as meninas a usaram. Ao terminarem de confeccionar essa grande extensão, posicionaram-se no fundo da sala e, segurando as pecinhas de modo engenhoso – em formato de U – tinham-na nas mãos no mesmo formato que uma corda (usada para pular) assume quando está em repouso; como era feita de peças soltas e móveis, não era possível rodá-la. Ainda assim, as demais crianças eram convidadas a “pular” a corda, que continuamente partia e era consertada pelas meninas. Mesmo com tamanha dificuldade, a brincadeira fez sucesso entre as crianças, só terminando quando a professora chamou à atividade. (Relatos de campo, Caderno de casa 01, 05.05.2015)

O excerto apresenta uma atividade que, apesar de me parecer inusitada à primeira vista, tornou-se muito comum entre as crianças durante todo o ano letivo em que permaneci com elas. Mesmo parecendo incomum, as meninas insistiam em construir uma corda com blocos de plástico que rompiam a cada minuto, que não girava como as cordas comuns, fazendo a brincadeira ganhar outros contornos. “Desafiar a gravidade” e fazer funcionar uma corda de pular com blocos de montar possuía, assim, vários sentidos dentro do grupo, já que, com essa ação, elas a) reinventavam uma brincadeira comum entre crianças a partir dos materiais que dispunham; b) apropriavam-se daquilo que sabiam em favor da experimentação de novas ideias; c) ocupavam o tempo destinado aos blocos de montar – estes devendo ser manipulados na mesa, com as crianças sentadas – movimentando-se pelo espaço; d) garantiam, a partir da criação da brincadeira, a manutenção da rede de relações entre elas. Podemos notar ainda que a participação das demais crianças, aceitando e também transgredindo as normas estabelecidas

para a brincadeira, tem consonância com a ideia de uma cultura infantil específica por elas formulada.

Esse episódio visto repetidas vezes e desenhado por mim no caderno de campo funcionou com uma metáfora da relação existente entre as rotinas das crianças e as rotinas institucionais a elas impostas no espaço da escola. A corda “tradicional” representaria as rotinas institucionais adultas, encontradas nas escolas; já a corda com os blocos de montar traduzia as rotinas das crianças que, reinventadas, impunham-se no tempo/espaço e nas lógicas adultas e escolares. “Desafiando a gravidade”, como já assinalado, as crianças lutavam para manter de pé – ou em formato de U – as negociações que travavam com as professoras para conseguirem lugar entre as rotinas institucionais.

Essa brincadeira tornou-se parte das rotinas culturais daquelas crianças, sendo repetida diversas vezes durante o ano letivo. Notei também que não apenas a proposição da ação, mas também sua manutenção e organização na sala de aula eram sempre feitas pelas meninas, especialmente por Joyce (ela parecia ser realmente a dona da brincadeira, apenas dando ordens e quase nunca segurando a corda ou pulando, efetivamente), que definia quem também poderia mandar na brincadeira junto com ela. Definiam também quem ia brincar e em que posição, desfazendo o jogo caso fossem contrariadas. Análises sobre o pular corda de meninas afro-americanas feitas por Marjorie Goodwin (1990; 2006) e Kimberly Scott (2002) trazem informações semelhantes àquelas percebidas nessas rotinas. Ironicamente, as meninas negras da turma, ao proporem o “pular corda” dentro da sala, pareciam não apenas definir espaços em que elas poderiam gerir o tempo e o espaço das brincadeiras, mas também desafiar as rotinas institucionais adultas de modo desconcertado, propondo uma brincadeira que, à primeira vista, parecia incomum a todos/as os/as adultos/as presentes. Ao proporem um novo modelo de pular corda, as meninas demonstraram que, por dominar conhecimentos sobre essa ação, poderiam reinventar esse pular corda a partir dos materiais que possuíam em mãos. Ouso dizer também que, se talvez possuíssem uma corda, não lhes seria permitido com ela brincar na sala, pois, apesar de observado por uma das professoras assistentes a necessidade de ter uma corda para brincarem, após presenciar a cena da corda de blocos de montar, a corda em si nunca apareceu na sala¹⁴¹.

¹⁴¹ Em alguns momentos de pátio ou mesmo nas idas ao banheiro, as crianças tiveram contato com o pular corda de crianças maiores. Ao tentar brincar, na maioria das vezes elas eram “impedidas” pelas crianças mais velhas, que também contavam com tempos exíguos de pátio. Conforme observado, a participação delas na brincadeira estava garantida caso possuíssem um domínio da atividade que superasse a expectativa das crianças maiores. Nesses momentos, estas paravam para “apreciar” tais

Este episódio introduz o tema das rotinas culturais das crianças que, ao fornecer às crianças “a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p. 32), remete-nos ao conceito de segurança ontológica proposto por Giddens (1991, p. 95), para quem a “expressão se refere à crença de que a maioria dos seres humanos tem na continuidade de sua auto-identidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes”. As rotinas elaboradas pelas crianças evidenciam não apenas as apropriações criativas a que produzem, mas também dão espaço para a reflexividade (GIDDENS, 1984) das ações empreendidas e o uso da consciência prática. É a partir da reiteração de atividades consideradas significativas e gratificantes para si e/ou para o(s) grupo(s) de crianças que elas se reconhecem, afirmando sua agência e refletindo sobre ela. Essas reiterações não são estáticas e incluem alterações, desvios e novas rotas, experimentadas a partir de uma segurança (ontológica) depositada na confiança, não só em relação às presenças dos seus pares de dos/as adultos/as presentes na escola, mas também às dimensões do tempo e do espaço disponíveis a elas. É a partir da apreensão cognoscível – refletida e consciente – do mundo que as cerca e das possibilidades de ação que surgem no cotidiano das rotinas que as crianças, ao passo que são subordinadas à “ordem institucional adulta” (FERREIRA, 2002), também as transgridem e, ao confrontá-las, põe-na em pausa.

As rotinas culturais das crianças, pois, guardam relação direta com o conceito de rotinização proposto por Giddens (2003, p. 25):

A rotina (tudo que é feito habitualmente) constitui um elemento básico da atividade social cotidiana [...]. A natureza repetitiva de atividades empreendidas de maneira idêntica dia após dia é a base material do que eu chamo de “caráter recursivo” da vida social. [...] A rotinização é vital para os mecanismos psicológicos por meio dos quais um senso de confiança ou segurança ontológica é sustentado nas atividades cotidianas da vida social. Contida primordialmente na consciência prática, a rotina introduz uma cunha entre o conteúdo potencialmente explosivo do inconsciente e a monitoração reflexiva da ação que os agentes exigem.

É também a segurança ontológica que fundamenta as rotinas institucionais adultas. As rotinas na educação infantil, por exemplo, uma “categoria pedagógica da educação infantil” (BARBOSA, 2000, p. 40), “[...] são prioritariamente formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos *científicos* sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil” (ibid., p. 233). Estas rotinas pedagógicas, que se

habilidades das crianças mais novas. A negociação com crianças mais velhas era, então, realizada a partir do domínio da técnica.

diferem das rotinas lúdicas do brincar que estão presentes nas culturas das crianças, segundo Barbosa (2000, p. 230):

além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidora de subjetividades.

Barbosa (ibid.) classifica ainda como “rotina rotineira” algo que encontrou em algumas escolas, “repetição *quase igual* das mesmas atividades, do mesmo jeito, todos os dias”. Assim, é preciso pensar que “a organização das rotinas nas instituições de Educação Infantil, devido às orientações de tipo escolarizante que se ocultam sob as Diretrizes Curriculares para a Infância e à reprodução social da forma escolar (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001; FREITAS, 2007) regulada por um tempo produtivo, é geralmente pensada em relação à duração total das atividades” (CARVALHO, 2015, p. 124).

Entendemos as rotinas da educação infantil como parte daquilo que se convencionou chamar de cultura escolar. Há uma série de definições sobre cultura escolar (SILVA, 2006), já que os estudos que cunharam o termo datam da década de 80. Tomamos emprestado o conceito de Dominique Julia (2001, p. 10), que vê a

cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Julia (ibid., p. 11) vê “as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio” como parte da cultura escolar, mas como oposição ao trabalho de inculcação proposto pela escola, já que “desafiam o esforço do disciplinamento” (ibid., p. 37). Essa cultura escolar define modos de organização escolar e as rotinas da educação infantil são instituídas também com a intenção de moldar os tempos e espaços das crianças ali presentes. As rotinas da educação infantil, fincadas que estão na cultura escolar, figuram como parte das rotinas a que as crianças são submetidas desde o primeiro ano da escola.

Tal como estão organizadas, as escolas de educação infantil apresentam às crianças, desde muito pequenas, um modelo de gestão do tempo e do espaço que é similar às condições que estes se apresentam nas jornadas de trabalho dos/as adultos/as em sociedades ocidentais.

Com essa afirmação, faço notar que as ordens institucionais adultas a que me refiro nessa tese espelham outras ordens, como as ocidentais e de produção econômica capitalista. Essa observação é feita na tentativa de demonstrar que é possível encontrar ordens institucionais adultas que não sigam ordens ocidentais de pensamento. Essas outras ordens se aproximariam talvez de uma compreensão da infância a partir das potencialidades que as crianças apresentam e não pela ausência. Analisadas em contexto e a partir de outros elementos que não apenas os geracionais, essas ordens podem ser questionadas, tais quais as ordens institucionais das crianças, que não são uniformes.

Ao chegarem à escola todos os dias, as crianças cumpriam um ritual de atividades que demonstrava a elas como a escola se organizava em tempos e espaços. No quadro abaixo, há uma ideia geral das atividades preparadas pelas crianças, a partir da observação da rotina elaborada pelas professoras:

Quadro 9 – Rotina da turma IV da escola do *Malê*

Horário	Atividade
07h30 às 08h	1. Chegada
08h às 08h30	2. Brincadeira dirigida (Blocos de montar ou livros)
08h30 às 09h	3. Roda de conversa
09h20 às 10h	4. Atividade ou tempo livre
10h às 10h15	5. Lanche
10h15 às 10h45	6. Recreio (pátio ou sala)
10h45 às 11h15	7. Atividade com papel sulfite ou no caderno
11h15 às 11h30	8. Preparação para saída
11h30 às 12h	9. Pátio (Espera)

Fonte: Cadernos de campo da pesquisadora, 2015.

Na chegada (1), as crianças brincavam com brinquedos que traziam de casa e com os brinquedos da escola, ação que continuava durante a hora da brincadeira dirigida (2), momento em que as professoras distribuíaam os blocos de montar. Algumas vezes, elas também deixavam as crianças manusearem os poucos livros dispostos nas prateleiras da única estante da sala. Até o momento da hora de conversa (3), a professora geralmente deixava as crianças “livres” para escolher o que iam fazer. Durante a roda de conversa, a professora controlava a participação das crianças, retirando algumas delas que não se comportavam conforme o prescrito.

Durante a atividade (4) – que incluía desenhar, escrever o nome, pintar desenhos mimeografados, recortar ou picotar papéis para colagens, brincar com jogos, ver filmes ou desenhos animados – as crianças eram mais controladas do que nos outros momentos, assim como na hora da roda de conversa. Quando havia tempo livre, muitas crianças continuavam fazendo atividades nas quais já estavam empenhadas desde a chegada; nestes momentos, observei a formação dos subgrupos¹⁴², grupos de crianças que brincavam juntas. Na hora do lanche (5) a indicação era que sentassem em seus lugares, mas também deles poderiam sair para pedir ou dar o lanche que haviam trazido de casa. Esses lugares eram escolhidos por elas no início da aula, podendo trocá-los durante ela¹⁴³. Nesses momentos, as crianças mais conversavam entre si e se movimentavam pouco pela sala.

O recreio (6) incluía a saída para o pátio, mas como isso não aconteceu muito, elas aprenderam a brincar na sala, concentrando-se na pequena área livre que tinham disponível. Aqui também os subgrupos surgiam com bastante intensidade. Na atividade com papel sulfite ou no caderno (7), as crianças eram orientadas, uma a uma, pelas professoras. Com o passar do ano letivo, elas arriscaram começar a “ler” as atividades que recebiam e faziam sem esperar pela professora. Essas leituras nem sempre correspondiam com o que estava escrito, mas muitas vezes apenas com a leitura própria respondiam suas atividades e ajudavam também as outras crianças ao redor. Na hora da saída (8) eu acompanhava as crianças até o pátio. Muitas crianças iam com seus irmãos e irmãs, e parte delas permanecia pelo pátio, brincando com outras crianças durante o tempo de espera (9). Nessa última meia hora pude observar muitas das interações das crianças com outras crianças maiores e com adultos/as que não frequentavam a sala. Na distribuição do tempo e na ocupação dos espaços na escola vê-se a pertinência dos estudos de Qvortrup (2001; 2011) sobre a escola como um lugar de trabalho para as crianças, tendo este uma importância na manutenção das sociedades ocidentais. Acrescenta-se aqui as análises de Näsman (1994) para quem as crianças, além de terem sua jornada escolar relacionada com as horas de trabalho das mães e dos pais, por vezes tem seu tempo mais controlado pelo sistema escolar do que os/as adultos/as são controlados pelos seus empregos.

Ainda assim, por entre as frestas das rotinas institucionais, podia-se vislumbrar como as crianças faziam valer suas rotinas culturais durante os espaços-tempos da escola. Um dos objetivos delas, assim, além de também participar das rotinas organizadas na escola, era

¹⁴² Estes grupos serão mais bem analisados no capítulo VI.

¹⁴³ Em alguns momentos, para separar crianças que estavam “bagunçando”, as professoras punham as crianças nos lugares que ela queria, mas isso quase sempre não era completamente obedecido. Elas não demonstravam muita rigidez nessa ação, pois as crianças pareciam sempre inquietas demais para conseguir ficar paradas em uma mesma carteira.

perceber como e quando poderiam instalar também suas próprias rotinas culturais. Ferreira (2004, p. 57) reforça que as crianças “se integram dualmente na ordem institucional adulta e na ordem instituinte das crianças, sendo que, em ambos os casos, reflectem dentro da instituição a força das estruturas sociais que as influenciam e a das acções que coletiva ou individualmente marcam a sua diferença”.

A integração dual das crianças nos espaços-tempos da escola, porém, não se dá sem conflito. Por isso, vejo tais interações como “cabos de guerra”¹⁴⁴, confirmados nos atritos cotidianos, nas “caras amarradas” de crianças e adultos/as, nos choros, nas reclamações das crianças e, também, nas falas das professoras. A professora Janaína, por exemplo, disse por vezes que as crianças agiam como “se não tivessem adultos na sala” (Notas de campo, 19.03.2015). Professora Isa, a uma dada altura, informou às crianças que *aquela* autonomia ela “não queria ver na sala” (Notas de campo, 16.06.2015), referindo-se à iniciativa das crianças de tentar burlar as regras dos tempos delimitados para o lanche.

No “cabo de guerra”, a brincadeira acontece porque há dois lados que “aceitam” brincar; no caso em questão – rotinas das crianças *versus* rotinas institucionais –, vemos que as primeiras têm a força de constranger as segundas, evidenciando e mantendo a relativa dependência. Apesar de as rotinas institucionais, por vezes, não levarem em consideração a força empenhada pelas crianças para garantirem que suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998, p. 41) existam na escola, é certo dizer que aquelas não existiriam sem estas. Isso pôde ser comprovado, por exemplo, em dias em que as crianças faltaram à aula: com a presença apenas de uma criança na sala, não houve qualquer atividade presumida e esta foi enviada à outra turma, onde teve de cumprir as rotinas organizadas para aquela sala.

No contexto das interações apresentadas, as crianças negociavam a partir das rotinas impostas pelas professoras, sugerindo atividades para realizar com a turma, solicitando a repetição de atividades já realizadas ou pedindo um espaço para brincar, momentos estes em que se organizavam entre elas e faziam valer suas próprias rotinas. Muitas negociações transformavam-se em reivindicações coletivas ou boicotes à rotina, demonstrando o quanto as crianças estavam dispostas a reclamar para organizar elas próprias parte do tempo em que passavam juntas. Com essas ações, faziam-se notar, confirmando a participação nas atividades.

¹⁴⁴ O cabo de guerra é uma brincadeira onde há dois grupos, um de cada lado de uma corda, que pode ter aproximadamente 2-3m. Marca-se no chão o lugar onde se encontra o “meio” da corda; os grupos se posicionam em fila, um em cada lado da corda. Dado o comando, os lados começam a puxar. Vence o grupo que conseguir fazer com que a outra turma ponha o pé após a marca estipulada como “meio”.

No dia 15 de agosto, aproximadamente 40 minutos antes do lanche, a professora pôs um DVD'. Apesar de dizer que as crianças não estavam quietas, para mim pareciam estar prestando atenção, mesmo em movimento. O DVD' continha músicas que falava sobre frutas e animais e era de uma apresentadora de tevê que aqui vou chamar de Nina. Na hora do lanche, ela colocou outro filme por uns 10 minutos, mas ele não funcionou bem – não era original – e a professora trocou o aparelho. Algumas crianças disseram timidamente “Nina... Nina!”. A professora riu e então algumas crianças reforçaram: “Ela está pondo... espera!”. A professora disse que tinha posto o mesmo DVD', que continuou sem funcionar. Então ela trocou para outro filme, com a mesma temática (animais). Depois de uns 05 minutos, ela saiu da sala e as crianças voltaram à balbúrdia. Subiam nas cadeiras, pulavam e gritavam muito! Eu tive medo pela TV' enorme no meio da sala, mas elas bagunçavam, só que a TV' permanecia no lugar. Quando a professora voltou, desligou a tevê e entregou os lanches. Depois de todas as crianças sentadas, ela começou novamente a mexer na TV'. Algumas crianças falaram baixinho: Nina... Nina...”. A professora respondeu:

- Eu vou colocar Nina, mas porque eu também vou trabalhar com algumas coisas deles... tem animais nele também.

A concentração delas foi maior, mesmo que nem todas quisessem ver; o que parecia é que respeitavam mais a escolha que levavam em consideração aquilo que elas disseram. (Relato de campo, 21.08.2015)

Só “virando o cotidiano do avesso” (FERREIRA, 2002, p. 25) o cotidiano das escolas de educação infantil e invertendo a rota do nosso olhar, instigando-o a seguir as crianças em suas andanças pela sala, é que vemos que não se tratava de vencer ou perder no “cabo de guerra” das rotinas. Essa constatação se faz presente quando vemos que, apesar de as crianças não serem consultadas sobre como as rotinas institucionais deveriam ser elaboradas, elas foram responsáveis ao longo do ano por alterações no modelo iniciado pelas professoras. Mesmo sem verbalizar completamente sua aceitação à intromissão das crianças à rotina preparada para aquele dia, ao flexibilizá-la por entre os atritos e constrangimentos provocados pelas rotinas institucionais, a professora confirma a existência de um espaço onde moram as negociações, os pedidos, que resultam em novos acordos. As crianças, por sua vez, ao solicitar algo que a elas parecia possível de ser atendido, demonstram um domínio das rotinas institucionais, agindo a partir daquilo que se sentiam seguras para negociar, por observação e experiência de outros episódios dentro e fora da sala. Episódios em que os pedidos das crianças não foram atendidos também puderam ser observados.

Depois de ver algumas crianças correndo, a professora diz:

- Se ficar correndo vai guardar os brinquedos e vai fazer dever.
- Eu não, vou ficar só olhando... – diz Lidiane.
- Não vai nada, vai fazer – retruca a professora.
- Eu *não* estou correndo – ela reforça.

A professora levanta e diz, para todas as crianças:

– Vamos arrumar as coisas para fazer a outra atividade!

Ubirajara responde:

– Ah, não, tá massa [prolongando o a da sílaba ma]... – responde Ubirajara.

–Tá massa, é?

Elas continuam a correr, a professora repete:

– Vamos guardar os brinquedos!

–Ah, não..., diz novamente Lidiane.

– Tá massa! – repete Ubirajara, agora mais enfático, num tom ligeiramente irritado.

– Massa, nada! – diz a professora. (Notas de campo, 09.07.2015)

O imperativo da professora foi atendido pelas crianças, mas não sem alguma resistência. Era possível perceber que algumas delas faziam “corpo mole” à ordem, caminhando devagar com os brinquedos até a caixa ou demorando em uma conversa entre si. Outras, atentas ao que faziam, apenas continuaram brincando. Notei na resposta de Ubirajara o molejo característico de uma voz que representava um corpo desinteressado em cumprir o que a professora ordenava. Nessa lentidão de ações e verbos, as crianças ganhavam algum tempo, que poderia sempre se tornar maior, já que a professora poderia se ocupar subitamente com outras atividades que não aquela sobre a qual estava debruçada (a chegada de alguém à sala, uma criança que solicitava sua atenção em particular, crianças da outra sala com recados de outras professoras...). Os dois episódios não cessaram de ocorrer no campo e sua maior ou menor intensidade dependia também das professoras que estavam na sala. As crianças “aprendiam” sobre as professoras, tendo algumas delas – creio que também por conta da atuação destas em respostas aos pedidos – expressado sua preferência por esta ou aquela professora.

Com o desenrolar do ano letivo, o domínio das rotinas por parte das crianças foi sendo cada vez mais percebido pela forma como lidavam com as ações cotidianas. Ao chegarem, passaram a se dirigir sozinhas à caixa onde ficavam os blocos de montar; também sabiam o horário do lanche ou a hora da saída e passaram a se organizar sem a ajuda da professora. Para além de dominar os tempos nos espaços a elas reservados, passaram também a se divertir com as antecipações feitas à hora da roda de conversa.

A professora pediu que as crianças fossem sentar no chão, para a hora da conversa. Quando ela sentou, Elaine disse:

– Hoje é quinta-feira!

– Tá fazendo sol, continuou Joyce.

A professora começou uma música, as crianças acompanharam. Logo depois, Ivonete cantou a música da Dona Macaca, uma música que quase sempre era cantada pela professora nos momentos de roda.

– Tem quantas meninas hoje?

Lidiane se apressou a responder.

– Tem... cinco!
(Relato de campo, Cadernos de casa 02, 03.08.2015)

As crianças anteciparam as respostas das perguntas e revelaram a intenção de demonstrar aquilo que haviam aprendido através da participação nas rotinas. Com essas antecipações, brechas nas rotinas surgiam e elas acabavam sendo beneficiadas, pois algumas professoras as deixavam mais “livres” depois da checagem habitual.

A disciplina presente nessas atividades, porém, deixava entrever o modo como a escola de educação infantil, tanto através de atividades pedagógicas como de momentos lúdicos, adotava posturas disciplinadoras dos corpos das crianças (VALENTINE, 2009), operando, de maneira intencional, na fabricação de corpos que correspondessem a um ideal modelar de criança. Contraditoriamente, ainda que não atendessem a um modelo normativo de criança e infância moderno-ocidental e mesmo com as burlas, resistências, corpos moles e falas arrastadas delas, também eram cobradas posturas que as queriam confinar a uma experiência limitadora de suas existências.

Por vezes, ordens externas à turma alteravam a rotina que a professora titular havia preparado e, assim, tanto professoras quanto crianças eram submetidas a ordens de rotinas que não lhes pertenciam; em outros momentos, a força da rotina organizada pelas professoras também impedia que as crianças realizassem as atividades que pensavam em fazer juntas.

O debate sobre as rotinas, sejam elas das crianças ou as institucionais, acaba por jogar luz sobre as dimensões do tempo e do espaço, tão importantes para entendermos as lógicas modernas de organização da sociedade. Segundo Giddens (1991, p. 25), o mundo ocidental, tal como o percebemos atualmente, “deriva da separação do tempo e do espaço e de sua recombinação em formas que permitem o zoneamento tempo-espacial preciso da vida social”. Não apenas a escola é a guardiã da organização social do tempo em nossas sociedades, mas também, com o advento da institucionalização das crianças pequenas (NÄSMAN, 1994), vemos que ela é umas das primeiras instituições responsáveis em apresentar às crianças o uso desse tempo, racionalizando suas propriedades e promovendo uma divisão entre ele e o espaço. Segundo Näsman (ibid., p. 181-182), “o sistema educativo como um todo, cobre muitas horas na vida cotidiana das crianças, formal e informalmente [...] para as crianças pequenas, as restrições são múltiplas”.

A modernidade desconecta tempo e espaço, esvaziando-os. Esse espaço é esvaziado também porque foi separado do lugar – este específico e concreto, familiar e fixo (HALL, 1999) –, tornando-se uma dimensão que vai além daquela onde as pessoas estão presentes. Ainda assim, “a separação entre o tempo e o espaço não deve ser vista como um desenvolvimento

unilinear, no qual não há reversões ou que é todo abrangente” (GIDDENS, 1991, p. 27-28). Para Giddens (ibid., p. 29), é comum às sociedades modernas um “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”. Nessa perspectiva, o monitoramento reflexivo das ações consiste em examinar constantemente as práticas sociais, a partir de uma informação renovada sobre essas mesmas práticas, permitindo, assim, a construção de novas formas de reencaixe.

Dentro desses “desencaixes” e “reencaixes” modernos de tempos-espaços múltiplos, podemos considerar as crianças como um grupo que experimenta o tempo e o espaço de maneira não completamente igual aos/às adultos/as. Nesse tempo está presente a forma que dão às relações materiais entre elas e as demais pessoas – e coisas, objetos, animais e plantas – ao seu redor ou que são do seu conhecimento. Reconhecer que tempos e espaços de crianças são outros que não aqueles marcados pela lógica adultocêntrica e ocidental é reforçar a presença de grupos sociais que, apesar de estar com e entre nós em sociedades ocidentais, seguem se organizando no mundo material a partir de tempos e espaços múltiplos (NUNES, 1999; CODONHO, 2007; COHN, 2010). Estudos com crianças fijianas (TOREN, 2010) seguem reafirmando essa perspectiva.

Das diferenças em manejar o tempo e o espaço, surgiam modos de controles diversos entre si, nem sempre conflitantes, mas enunciadores das ações das crianças e dos/as adultos/as. As ações das crianças, aquilo que lhes eram comuns por estarem juntas, eram também atingidas pelas dimensões do espaço e do tempo. As culturas de pares infantis analisadas mostraram ordinariamente semelhanças que tornaram as crianças negras seres partícipes de um conjunto de valores e regras indispensáveis à sua manutenção.

4.1.2 “Com a gente é assim!”: princípios compartilhados pelas crianças negras em suas culturas infantis

No interesse de expor aquilo que pareceu comum e ordinário às culturas das crianças partícipes da pesquisa e que, em se tornando comum, definiu essas ações como parte daquilo que as crianças construíram juntas, inventariei as ações que, ao ocorrerem de modo contínuo, saltaram como importantes regras a serem cumpridas pelas crianças do grupo para dele fazer parte. O cumprimento dos preceitos as punha para dentro do grupo; não os cumprir, no entanto, nem sempre denotava desconhecimento ou falta de participação, já que não segui-los, em muitos momentos, reforçava a intensidade destes. Assim, não apenas as regras, mas a série de sanções organizadas também por elas converteu-se em material de análise para essa tese. Faz

necessário lembrar que as culturas infantis, tais como as adultas, não são estáticas e, nesse sentido, durante o ano letivo, elas também se transformaram a partir do contato com crianças mais velhas e adultos/as. Algumas dessas análises puderam ser vistas em outras pesquisas sobre culturas infantis (FERREIRA, 2002; PAULA, 2014). As próximas subseções são apresentações breves desses valores compartilhados e, nos próximos capítulos, eles serão analisados mais extensamente.

Na observação dessas culturas, vemos que o brincar – incluindo aqui o faz de conta – também se mostrou como um ordenamento social das culturas infantis (FERREIRA, 2002) não só pelas contingências – brincar é o que está permitido às crianças –, mas também como modo de (re)produção social da realidade com a qual as crianças têm contato, mas ainda não está plenamente ao seu dispor, seja pelas imposições adultas, seja pelo desconhecimento ou limites do corpo. Ao ampliar o olhar e encontrar as crianças em outros momentos que não apenas aqueles observados durante os momentos de brincadeira dirigida ou brincadeira “livre”, foi possível visualizar as crianças em ação para a elaboração de ordens próprias, em negociação com as ordens institucionais adultas e ocidentais. Nesses contextos, a reprodução interpretativa é um tradutor não apenas desse ordenamento, mas também de toda a produção das culturas de pares.

Duas notas se fazem necessárias, porém: em primeiro lugar, não é possível separar os elementos que serão apresentados com precisão, visto que seus contornos são sinuosos e esbarram-se continuamente; assim, é possível que um ou outro episódio esteja recheado de um ou mais elementos das culturas infantis. Busquei, contudo, apresentar, em cada subseção, episódios em que o elemento apresentado apareça com mais força do que outros. Em segundo lugar, entendo que, como já afirmado, as culturas não são estáticas. Elas mudam com o tempo e estão relacionadas ao espaço em que são forjadas. Nesse caso, é importante lembrar que assim como as culturas infantis mudam e se reinventam, também as crianças, não apenas em suas dimensões físicas – mas sendo estas seguramente aquelas que mais “saltam aos olhos” –, vão deixando de serem crianças, o que muda substancialmente o modo como se relacionam com aquilo que produzem e com seus pares.

4.2 “Professoras, fora!”¹⁴⁵: crianças *versus* adultos/as

Ao perceberem a autoridade contida na figura da professora, as crianças buscaram minimizar essa força, fazendo esta não ser sempre solicitada quando estavam resolvendo pendências entre elas (disputas por brinquedos, machucados – “de casa” ou “da escola” –, brigas, desafetos, lanches “roubados”, entre outros eventos). Com o decorrer do ano letivo e a intervenção de mais pessoas adultas na turma – diretora, coordenadora, secretária/o da escola – as crianças utilizavam-se do mesmo mecanismo para evitar que estas pudessem participar de assuntos que, na compreensão delas, diziam respeito apenas a elas e por elas poderiam ser resolvidos. Como consequência desse modo de ação, passaram também a resolver pequenas situações (limpar uma mesa em que caiu água ou suco, conseguir um lenço de papel para uma amiga que tinha o nariz sujo, se ajudarem em atividades escolares), sem solicitar a ajuda da professora. A situação de não solicitar “ajuda adulta” também foi descrita por Paula (2012, 2015) na observação e análise das culturas infantis produzidas por crianças quilombolas em Santa Catarina.

Ao analisar essas ações, vejo que esse modo de relação com os/as adultos/as travou o início da nossa relação; assim, só depois de perceberem que eu era uma adulta sem o poder que tinham as professoras, é que elas puderam se aproximar mais e também deixaram me aproximar delas. Nesse sentido, essa norma demonstrava que adultos/os até poderiam ser permitidos na partilha de suas culturas, desde que estivessem dispostos a desfazer-se de uma posição “natural” de autoridade presente na figura do/a adulto/a.

Nos momentos em que a professora voltava à sala, observei que elas não reportavam a ela os acontecimentos passados. Com maestria, resolviam as pendências entre elas durante o tempo em que a professora estava fora ou mesmo depois da sua volta, evitando chamar a atenção dela para o assunto. Nesses momentos, não é que as professoras titulares não percebessem que algo estava acontecendo, mas a postura das professoras Janaína e Carla era de nada perguntarem, o que demonstrava algum tipo de acordo na condução das ações. Elas pareciam partir do pressuposto de que, se as crianças estavam bem – emocional e fisicamente, ao menos de modo visível –, parecia não haver necessidade de interpelá-las sobre os ocorridos. Assim, tornavam o princípio do “professoras, fora” mais bem assentada entre as crianças. A troca das professoras titulares pela professora substituta, no entanto, impactou a forma como as crianças lidavam com esse tema em particular, já que esta estimulava que as crianças contassem para ela

¹⁴⁵ Adapte a frase proferida por Ivonete que dizia que a professora estava fora de determinada atividade que ela realizava junto com Gilmar (Notas de campo, 03.06.2015).

o que havia se passado na turma, quebrando assim aquele acordo que parecia haver anteriormente. Alguns ruídos foram criados, pois algumas delas entenderam que poderia haver algum benefício em reportar à professora as situações entre as crianças, nomeadamente aquelas que se viam como menos recursos para discutir ou impor suas ideias perante o grupo e que se sentiam ameaçadas com a intromissão de uma ou outra criança nas atividades que realizavam. Ainda assim, vemos que essas alterações não ocorreram sem resistência, uma vez que havia um rechaço a essa atitude por parte das próprias crianças.

A professora Andréia volta da secretaria e pergunta o que aconteceu na sala. Elas estão de pé, fora dos seus lugares, conversando. Rispidamente, manda todas sentarem. Elas obedecem e ela então faz a pergunta novamente. As crianças ficam em silêncio. Ela começa a fazer um sermão sobre obediência e educação, sobre como deveriam se comportar para serem boas pessoas quando crescerem. As crianças ficam em silêncio. Elaine diz:

– Leonardo me bateu!

Todas as crianças ficam em silêncio. A professora se volta para Leonardo. O sermão continua, mas agora ela fala para ele, diretamente. As outras crianças ouvem. Ele argumenta:

– Não bati nada, não bati nada!

– Alguém mais viu?

As crianças ficam em silêncio. Ivonete diz:

– Eu fui no banheiro...

– Elaine nem sentou ali... – observa Joyce, como se ao revelar que Elaine não havia sentado perto de Leonardo, não era possível ter “apanhado” dele. Ao ouvir a afirmação de Joyce, que põe a versão de Elaine em dúvida, a professora muda de assunto, apresentando a atividade que irão fazer.

(Relato de campo, Caderno de casa 02, 14.10.2015)

Ao manter relativa distância das professoras, as crianças reforçavam uma identificação coletiva, necessária para a organização das culturas de pares. Mesmo quando essa distância sofreu ataques por parte da professora substituta, a permanência da regra pode ser notada a partir das resistências frente à entrada das solicitações de acesso ao que faziam enquanto estavam juntas, pela compreensão de que este princípio se tornou um suporte para as culturas em construção.

4.3 “Eu sou seu amigo, viu?”¹⁴⁶: culturas de pares e sociabilidades infantis

A partir da ação organizada pelas crianças para criar um tempo/espço em que pudessem estar entre elas, já que a escola não contava com isso, as crianças passaram a expressar sentimentos de amizade uns com os outros, como modo de reafirmar as relações

¹⁴⁶ Frase proferida por Pablo (Notas de campo, 02.09.2015).

estabelecidas dentro do grupo. A amizade, sendo um modo de relação estabelecido entre elas, era também um modo de demonstrar para os/as adultos/as qual a importância dada por elas para as culturas de pares que se (re)produziam diariamente na escola:

Sentado bem perto de mim, Gilmar diz:

- Não tenho nenhum amigo hoje...
- Eu sou sua amiga – respondo para ele.
- Mas eu quero só amigo criança – ele retruca.
- Mas qual a diferença? – insisto
- Adulto é criança? – ele me responde com uma pergunta.
- Não, mas eu posso ser sua amiga – repito.
- Mas eu quero amigo criança... (Notas de campo, 12.05.2015)

Ao pontuar as diferenças entre crianças e adultos/as na pergunta “adulto é criança?”, Gilmar confirma que, para ele, não são a “mesma coisa”. Sua preferência indica que ele compreende que há diferenças entre aquilo que é produzido entre pares. Esta é uma ideia que vai ser reforçada inúmeras vezes pelas ações delas, a saber: a) ação de “fechar” o grupo: realizar atividades que desencorajavam a participação de adultos/as, como amontoar-se debaixo das mesas ou rastejar-se no chão; b) ação de centralizar atividades do grupo: realizar atividades que congregassem o maior número de crianças, fortalecendo a identidade do grupo em detrimento do grupo de adultos/as; c) ação de monitorar atividades do grupo: realizar atividades que controlem o que o como as crianças estão se relacionando; d) ação de proteger o grupo: realizar atividades que impedem o acesso a atividades ou a informações das crianças. As que mais realizavam tais tarefas eram, nomeadamente, Joyce e Leonardo, mas isso não impediu que outras crianças reproduzissem as ações elencadas¹⁴⁷.

A amizade vai sendo construída no contato diário das crianças. Não tive a intenção de medir quem era mais amigo/a de quem; é certo que algumas crianças estiveram mais próximas umas às outras. Contudo, as análises sobre as relações de amizade que aqui trato não dizem respeito ao grau de proximidade estabelecido nas relações entre as crianças, pois o sentimento de amizade que aqui apresento surge como uma demonstração das relações de pares estabelecidas entre as crianças, um modo de fazer que se tornou típico entre estas para seguirem produzindo culturas.

Falar de amizade entre crianças pode parecer óbvio, mas é importante pontuar que esta não é natural nem espontânea entre elas. Nesse caso, ela nasceu, entre outras coisas, do desejo de fazer frente a um modelo adulto de organização do tempo/espço, que continha lógicas institucionais rígidas e que, algumas vezes, cobrava demasiada objetividade e racionalidade,

¹⁴⁷ Sobre esse tema, ver Corsaro (2011), James (1993), Thorne (1997).

impossíveis a todas as pessoas que delas participavam. No espaço da escola, fazer amigos e tornar a amizade um constructo das culturas infantis era forjar um modelo diferente do esperado para os/as adultos/as em um espaço de trabalho como a escola. A amizade não era vetada, mas tampouco deveria vir à frente dos objetivos profissionais – às crianças, essa ideia também era transmitida quando as professoras diziam “deixa ela sozinha, vai fazer a lição” (Notas de campo, 26.08.2015). No episódio a seguir, vemos como mais uma vez uma situação entre as crianças demonstrou como a amizade tornava-se não apenas o elo entre elas, mas também um modo de reivindicar uma identidade coletiva:

Ubirajara pisou no pé de Gilmar e estava machucado. Ele pediu desculpas. Gilmar falou à professora e voltou chorando. Pablo, que tinha recebido ordens de permanecer sentado, foi falar com ele e pediu que ele levantasse a cabeça. Notou que ele estava quente. Disse-me que Gilmar estava quente e me pediu para ver. Parecia surpreso e assustado ao ver o amigo doente; repetiu várias vezes. Avisa à professora, que sorri e diz já ter olhado. Ele tenta me provar que Gilmar está com febre e eu digo que também acho. (Notas de campo, 15.06.2015)

Assim, ao mesmo tempo em que burlava as regras estabelecidas por uma lógica institucional – permanecer sentado –, Pablo a infringia colocando em prática a amizade que nutria por Gilmar. Levantar-se do lugar, assim, não cumpria somente a função de desafiar uma autoridade adulta, mas também de fazer valer os valores das culturas de pares em construção naquela turma.

Por vezes, as brigas eram também situações que sinalizavam que uma amizade havia sido balançada pela atitude de algumas das crianças. “Você deveria ter vergonha na cara e não falar mais comigo”, disse Joyce à Lidiane, em um momento de chateação (Notas de campo, 12.06.2015). A discussão era relacionada às regras impostas por Joyce às brincadeiras que faziam juntas; não tendo sido acatadas por Lidiane, a brincadeira foi desfeita, ainda que Lidiane quisesse brincar. Via-se, porém, que aquela briga só tinha sentido no contexto da amizade que as duas nutriam uma pela outra, porque apenas brigavam crianças que eram amigas, ou seja, era a proximidade e o contato diário que as faziam não apenas brincar juntas, mas também competir, valor este que se prende a outro valor das culturas infantis, o valor da primazia (FERREIRA, 2002): o de ser o maior, o melhor e o primeiro. Assim, foi notado que as crianças que nunca brincavam juntas também não brigavam, não sendo nem mesmo envolvidas em brincadeiras de brigar quando estas aconteciam. Nesse sentido, todas as crianças do grupo pareceram entender essa ação como mais uma regra relacionada ao campo das amizades.

A partir das observações realizadas junto às crianças, que ultrapassaram os momentos de brincadeira “livre” ou dirigida, pude perceber que o brincar e a amizade se tornaram uma ordem instituinte das crianças para organizar suas experiências. A amizade – aqui pensada não apenas como a relação prazerosa entre as crianças, mas também todo o processo, que inclui se aproximar, evitar, competir, disputar ou mesmo se tornar indiferente – surgiu com bastante força nos momentos em que elas necessitavam responder às demandas das ordens institucionais adultas. Embora difiram quanto às características de aproximação e conflito, outros estudos também discorreram sobre a importância da amizade para as crianças (DELALANDE, 2001; BORBA, 2005; TREVISAN, 2006, 2007; FERNANDES, 2008; MULLER, 2008; FINCO, 2010; CORSARO, 2011; DELGADO, WÜRDIG, CAVA, 2017)

4.3.1 “Não te interessa!”: Unidas pelas (in)diferenças

Leonardo bateu em Ubirajara, que chorou. Eu chamei Leonardo e perguntei:

Leonardo, posso te perguntar uma coisa?

– Não.

Sentou no lugar dele, mas minutos depois voltou.

– O que é?

– Por que você bateu em Ubirajara?

– Não te interessa.

Deu meia-volta e foi para o lugar onde estava.

(Notas de campo, 24.03.2015)

Minha intriga com relação ao motivo da briga nunca foi respondida. Leonardo, porém, apresentou-me um dos princípios importantes para acessar aos mundos das crianças daquela turma. Sem dizer muito, explicou-me que “fingir” não ver ou simplesmente ignorar os assuntos que poderiam fazer a professora prestar atenção nas subversões à ordem que ele fazia era o modo mais correto de agir com relação às coisas que eu não conseguia acompanhar. Apesar de parecer apenas mais uma lição sobre como eu deveria orientar-me em minha etnografia com as crianças daquele grupo, ele chamou minha atenção para o fato de que esse modo de ação era comum entre elas, ou seja, há assuntos que devem permanecer como assuntos privados e reservados apenas a elas. Eu fiquei ainda mais atenta em saber mais sobre essa norma quando percebi que as crianças praticavam o “não te interessa” entre si, ainda que, contraditoriamente, sem esconder delas mesmas suas ações transgressoras. Agiam, assim, como se soubessem que as demais crianças também ouviram a professora, mas como se tivessem a certeza de que suas subversões não seriam escancaradas para ela.

Quando Leonardo me disse “não te interessa”, ele o fez não apenas para me manter na minha posição, mas tão somente para me fazer ver que as crianças, ao empenharem-se para

conseguir levar a cabo alguns dos seus intentos, necessitavam que as demais “fingissem” (in)diferença. Essa regra regulava as ações consideradas subversivas à ordem institucional estabelecida, que necessitavam serem camufladas para serem levadas a cabo. Um dos motivos pelos quais as crianças reforçavam esse comportamento parecia ter a ver com o fato de não conseguirem encontrar um tempo e um espaço com menos vigilância por parte dos/as adultos/as.

Pouco a pouco, notei que elas possuíam modos de ação diferentes para conseguir o que desejavam. Enquanto algumas passavam a maior parte do tempo ocupadas em seguir as rotinas da turma e encontrar tempo livre para fazer o que quisessem, algumas estavam sempre se metendo em atividades contrárias à ordem (sair da sala para o pátio, correr na sala, ir para a sala das crianças mais velhas, mexer no armário, brincar com o jarro de água, pegar brinquedos fora de hora, subir nas mesas, cantar músicas “proibidas” na sala¹⁴⁸, fazer armas de papel ou de blocos de montar, brincar de bater, brigar, entre outras). Assim, era necessário aprender como lidar com as situações em que as professoras as interpelavam sobre os acontecidos na sala. Grande parte das crianças, mesmo as que quase nunca estavam envolvidas em atividades subversivas, adotava a postura “não me interessa”, que consistia simplesmente em “fingir que não viu” o que estava acontecendo. Assim, quando era indagada pela professora o que esteve fazendo, as respostas não incluíam falar sobre o que o/a colega estava fazendo.

Desse modo, ao verem um/uma colega mexendo no armário da professora, as opções eram a) ir também mexer ou b) não emitir nenhum juízo de valor sobre a ação das/os colegas. A partir da adoção desse modelo, as crianças pareciam (in)diferentes, mas, ao mesmo tempo, estavam unidas em prol de um ideal comum, que era a de levar a cabo suas intenções, seja cumprindo a rotina do dia ou participando das transgressões às ordens. Ao retirar o prefixo da palavra (in)diferença, vemos surgir a palavra diferença, que traduz em parte aquilo que as crianças acabam por estimular, ao fazerem valer esse princípio. As diferenças entre os modos de fazer, assim, não eram vistas como problemas que atrapalhavam as ordens instituintes das crianças, pois lidar com as diferenças era uma das condições apresentadas pela vida coletiva, não necessitando serem anuladas para que o grupo se tornasse próximo. Estabelecer a diferença como um pressuposto comum para a vida em grupo retira a busca pela igualdade como princípio dessa cultura de pares, algo que, em nossa sociedade, é almejado como necessário. A busca pela igualdade, em certo sentido, poderia levar a uma certa homogeneização das crianças e, ao ver a

¹⁴⁸Embora fossem pouco reprimidas, as músicas consideradas proibidas na sala pelas professoras – e algumas crianças mais velhas – eram aquelas que continham letras que falavam de sexo.

diferença como seu antônimo, não sobra espaço para enxergá-la como uma possibilidade para a realização da liberdade (SILVÉRIO, 2006):

Lidiane chegou. Sentou-se perto de mim, mas depois levantou e pegou seu lanche. Passou a comer. A professora está na sala, mas parece não ver: está mexendo nos papéis da lista de chamada. Lidiane come uma banana e toma um iogurte. As crianças veem Lidiane, pois estão do lado delas, mas nenhuma delas pede nem fala nada. Não fazem alarde. Continuam brincando como antes. Depois de terminar, ela me diz:
- Eu tava com fome, Migh. (Notas de campo, 20.03.2015)

Lidiane me deu uma justificativa para o que fez e acredito que deu porque eu a observava. Apesar de nos momentos de lanche, as crianças normalmente compartilham os lanches com os/as colegas – e aquelas que não trazem, pedirem -, quando elas comiam o lanche fora de hora, não havia os pedidos, talvez para não chamar a atenção da professora sobre a ação da colega. Quando não notavam minha observação, contudo, as crianças comiam seus lanches quando queriam, sem ser importunadas pelas demais. Outras situações demonstravam as crianças praticando a regra “não te interessa”:

Jeferson está sentado na cadeira dele, com a cabeça encostada na mesa, por vontade própria. Leonardo e Wellington estão mexendo na mochila de Pablo. Ele vê, olha para mim e continua sentado.
(Notas de campo, 20.07.2015)

A professora pergunta por Leonardo. Ninguém responde. Ela pergunta de novo, Elaine diz “não sei”. (Notas de campo, 31.07.2015)

“Fingir” desinteresse também servia como uma espécie de autorização para a/o colega a prosseguir com a ação. Ao verem – e mostrar aos/aos colegas que viram – e não contarem à professora que uma delas estava passando esmalte ou batom, por exemplo, demonstravam sabedoria necessária para gingar por entre as ordens adultas, além de cumprir muitos dos princípios aqui já elencados. Essa (in)diferença, porém, não pode ser lida como um desinteresse das outras crianças com relação aos/às colegas, mas como uma maneira de a) não alardear a atividade que a/o fazia escondido da professora; b) não ser implicada em uma atividade que ela não estava realizando e da qual apenas tinha noção; c) criar cumplicidades entre pares, reforçando os sentimentos de pertença e reconhecimento necessários ao estatuto de membro.

É assim que, no mesmo espaço da sala, haveria um sem-número de eventos acontecendo ao mesmo tempo, eventos estes em que as crianças tomavam parte ou não, mas, ainda assim, não reportavam à professora. Isso não significava não prestar ajuda à criança que por ventura estivesse em apuros no momento da realização da atividade transgressora, pelo contrário. Com

o passar do tempo, as crianças foram adquirindo a mandinga necessária para saber como se relacionar entre si e como agir nos casos em que eram interpeladas.

Ivonete está sentada na mesa, cantando. De longe, avista Leonardo lá fora, pulando entre as grades. Ela observa e, depois de alguns segundos, me mostra.

- Olha onde Leonardo está, Migh.

Eu já tinha visto, mas não havia esboçado reação. Não achei perigoso, mas o fato dela me chamar atenção me põe em dúvida. Levanto-me e tento chamar a atenção dele lá fora. Ele me vê e eu o chamo fazendo um gesto com a mão. Ele não vem, mas deixa o que está fazendo e vai com o menino da sala contígua à nossa. (Notas de campo, 12.05.2015)

Ubirajara chama Pablo para sair com ele enquanto a professora não está na sala. Jucineide ouve a conversa. Fala que a professora já vai chegar, mas quando a professora volta não comenta. (Notas de campo, 03.11.2015)

As crianças foram aprendendo que o mais acertado dentro do grupo era não buscar respostas para o que as/os colegas estavam fazendo, mas apenas “fingir” não estar vendo ou não saber. Ao invés de se reportarem à professora para relatar sobre o que o/a colega estava fazendo, invariavelmente as crianças optavam por não chamar a atenção da professora, obedecendo ao princípio de “professoras, fora”. O forte sentido de solidariedade em suas condições comuns constituiu-se como um dos pilares de observação do campo e esse princípio mostra isso. Nesse forte sentido de solidariedade sustenta-se uma perspectiva horizontal das relações, em que

a sobrevivência do conjunto, não importa que os diversos agentes tenham interesses diferentes, depende desse exercício da solidariedade, indispensável ao trabalho e que gera a visibilidade do interesse comum. Tal ação comum não é obrigatoriamente o resultado de pactos explícitos nem de políticas claramente estabelecidas. (SANTOS, 2007, p. 110)

É necessário lembrar, contudo, que, assim como outros princípios, este também sofria reveses de acordo com a professora que estava à frente da turma. Aquelas que exigiam que as crianças “dedurassem” as/os colegas acabou por forçar um desequilíbrio no grupo, o que originou algumas tensões, já analisadas no capítulo II.

4.3.2 “Vou fazer do meu jeito”: as mandingas

Nas estratégias e táticas moram as “artes do fazer” (CERTEAU, 1998). Para a compreensão dessa(s) arte(s) do fazer, “práticas comuns” (ibid., p. 35), inscritas nas “experiências particulares” e nas “solidariedades”, vi a importância de aproximar-me de um

arcabouço teórico que enxergasse essas maneiras de fazer cotidianas não como práticas individualistas, mas alicerçadas em “práticas sociais que, ao ter significado para aquele que as realiza” (ibid., p. 142), sejam analisadas como ações sociais. Chamei, nessa tese, de mandinga as estratégias das crianças realizadas de maneira a ultrapassar a relação adulto-criança assente em uma autoridade linear e unidirecional. As mandingas são, pois, “estilos de ação” (ibid., p. 92), em que as crianças encontram “espaço de jogo”, insinuando-se num sistema que lhe é imposto sem sair do lugar onde tem de viver e que lhe impõe uma lei. Assim como Certeau (ibid) reforça, é nesse lugar que elas instauram pluralidade e criatividade para tomar e fazer parte de mundos sociais em que habitam. A mandinga tem a ver com os domínios que as crianças vão tomando do tempo e do espaço para aí exercitarem suas gingas, tem a ver com antecipação, previsão, cálculo e análise das relações de força possíveis para o controle e gestão de determinada situação:

A professora saiu e Pablo levanta para conversar com Wellington. Chama ele para sentarem juntos e comerem o lanche que ele trouxe. Ainda não é hora do lanche, mas eles abrem o pacote e começam a comer. As outras crianças vão se aproximando e pedindo um pouco. Wellington vai até a janela e olha para fora. Diz que está vendo a professora e pede para Pablo esconder o lanche que está dividindo com as/os colegas. Pablo não dá atenção. Ele continua a conversar e dividir, conversando com as/os colegas e sorrindo. Wellington volta para a cadeira perto dele e aceita mais alguns salgadinhos. A professora chega, e Pablo imediatamente põe o pacote embaixo da mesa. Wellington tentar pegar para guardar na mochila de Pablo, mas este diz:

– Não, amigo, eu vou fazer do meu jeito. Deixa aí.

Wellington desiste e vai sentar. Não sei se a professora notou o que estava acontecendo, mas ela entra e apenas pedem que as crianças se sentem. Elas voltam para o lugar e volta e meia vão até Pablo, que disfarçadamente continua a distribuir o lanche. Após meia hora, levanta-se com o saco vazio, caminha até o lixo e o joga fora. Passa por Wellington e sorri.

(Relatos de campo, Cadernos de casa 02, 19.08.2015)

Ao reler o excerto apresentado, noto que a professora também pode ter exercido o princípio do “não te interessa” com as crianças, já que este parece se tornar pouco a pouco vital para a organização do grupo na escola. Esse episódio pode ser um dos muitos a ilustrar a forma como as crianças enfrentavam as ordens institucionais adultas no espaço da escola *do jeito delas*. Esse “jeito delas” exemplifica como as crianças punham em prática suas mandingas na escola.

As mandingas tornaram-se importantes elementos das culturas infantis das crianças negras não apenas com os adultos/as, visto que entre as crianças este elemento também era por

elas acessado, a saber: meninas *versus* meninos, pequenas *versus* maiores, extrovertidas *versus* tímidas, etc. Como já salientado, assim como na capoeira, dança-luta bastante comum às crianças e por elas mencionada durante o campo, as mandingas das crianças se constituem nos estilos de ação que as crianças tomam por necessárias para fazer valer suas experiências de crianças nos mundos em que vivem. Em variados níveis, as mandingas das crianças interrogam a) o poder atribuído ao/à adulto/a; b) a infância como uma categoria internamente homogênea; c) a passividade das crianças e a sua condição de ignorantes. A partir dessa última interrogação, passa a questionar também as normas de gênero para meninos e meninas e o lugar social imposto à criança negra.

As mandingas, assim, não são apenas aquilo que as crianças fazem em situações específicas do cotidiano, mas são também, de modo refletido, estilos de ação que colaboram para que possam “aprender a conduzir a própria vida” (SILVA, 2003, p. 181). As intencionalidades presentes nas mandingas, carregadas de sentidos, não desconsideram as racionalidades presentes no fazer cotidiano e nas reflexões, tampouco excluem a proteção e a provisão dos/as adultos/as às crianças, tão necessários à manutenção da vida delas nas sociedades ocidentais.

No contexto da pesquisa, as mandingas das crianças acabaram por apresentar um universo de modos de fazer que, dentro do grupo, revelou a heterogeneidade delas em detrimento de perspectivas mais acrílicas e despolitizadas em relação à classe e à raça. Essas crianças tornaram visíveis, assim, modos próprios de lidar com situações a que eram constrangidas diariamente, apresentando uma multiplicidade de respostas, todas possíveis de serem dadas nas situações nas quais eram interpeladas.

Na capoeira, todas as pessoas que jogam podem aprender a ter mandinga; ainda assim, é possível afirmar que uns são mais mandingueiros que outros, já que aprender a ter mandinga não tem a ver com um tempo cronológico linear – o mais velho sabe mais –, mas com o exercício do jogo. Assim, é possível que algumas crianças sejam mais mandingueiras que outras – e mais mandingueiras que algumas/alguns adultos/os –, a partir da prática cotidiana de enfrentar e resistir às pressões de um enquadramento, enquadramento este normatizado a partir de uma série de clivagens, quais sejam, raça, classe, gênero, idade, origem, entre outras. A partir dessa perspectiva, em uma sociedade em que, para a infância, o menino branco de classe média é a norma (LOURO, 2000; NUNES, 2016), são as crianças negras que estão mais suscetíveis a fazer usos da mandinga para se relacionarem, em razão da prática constante do jogo. Dentro desse grupo, são as meninas negras, das classes economicamente desfavorecidas, que fazem um maior uso das mandingas como um importante recurso para permanecerem “no jogo”.

Ainda assim, é importante reiterar que as mandingas – e também as gingas – não são exclusivas e naturais às crianças e nem às crianças negras. Elas podem ser aprendidas, refeitas, contestadas ou mesmo extintas, devendo ser analisadas em contexto e a partir de variados elementos em intersecção. Apesar disso, é importante reiterar aqui que as mandingas e as gingas têm sido vistas, conforme já salientado por praticantes da capoeira, como importantes recursos acessados pela população negra para resistir à dominação colonial e integrar-se à sociedade (SOARES, 2004; DIAS, 2006).

Dentro do tema das mandingas, as crianças resistiam por meio de variadas táticas (gingas) às situações em que a dominação parecia a única linguagem presente; noutras, reproduziam dominações e faziam circular o poder existente nas relações sociais em ação. Antes, porém, passemos a apresentação das gingas.

4.3.3 Gingas: exercícios de ser criança

Através das mandingas, as gingas das crianças vinham à tona. A ginga aqui surge em interdependência com o conceito de mandinga e, algumas vezes, estes podem ser tomados como sinônimos. Escolhi, no entanto, utilizar a mandinga como um conceito mais abrangente para falar dos estilos de ação das crianças, alcançando uma totalidade daquilo que as crianças são. A mandinga de Jeferson não é, portanto, igual a de Wellington, que não é igual a de Elaine. Cada criança imprime, no conjunto de crianças do qual faz parte, e a partir de suas identidades de gênero, classe e raça, uma forma de ação social representativa de sua maneira de se relacionar com o grupo e com os/as adultos/as. Já a ginga diz respeito mais especificamente ao momento em que se realiza a ação, ou seja, no momento mesmo do jogo. Desse modo, as gingas podem ser não apenas reinventadas como também tomadas de empréstimo em momentos oportunos, para evidenciar este ou aquele aspecto da mandinga das crianças.

Na capoeira, a ginga é o ponto de partida de todas as aprendizagens futuras. É a posição “‘fundamental’ do capoeirista” (ALMEIDA [Itapoan], 1994, p. 80)

Mestre Itapoan afirma ter assistido Mestre Bimba repetir muitas vezes que “a ginga é a alma do capoeirista” (1994, p. 80). É importante frisar que não existem duas gingas iguais; ela depende da habilidade motora e da interiorização pessoal, pelas quais aflora o sentimento, a emoção e o amor, transmutados em movimento negaceado único. (CAMPOS, 2009, p. 43)

O termo ginga tal qual aqui está sendo usado aproxima-se do conceito de tática, desenvolvido por Certeau (1998). As gingas são, assim como as táticas, ações que se apoiam

em relação a um outro – seja uma regra, pessoa ou instituição – para existirem, jogando “com os acontecimentos para os transformar em ocasiões [...]” e “combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (ibid., p. 47).

Não vejo a tática, porém, como uma “arte do fraco” ou “ausência de poder” (ibid., p. 101, grifo do autor) como diz o autor, porque entendo que o poder não é propriedade de um grupo e, nesse sentido, não há fracos ou fortes, mas situações onde o poder é exercido e aí é onde as gingas se apresentam. Estas são raciocínios práticos (GARFINKEL, 1967) sobre questões que as afligem, revelando modos de fazer que possuem intencionalidades, tal qual a fenomenologia trata o termo (MERLEAU-PONTY, 1999). A ginga é, nesse sentido, uma espécie de enfrentamento realizado pelas crianças nos espaços e tempos institucionais adultos. Por sua própria dinâmica, a ginga representa a cadência necessária que deve ser impressa às ações das crianças, com vistas a obter êxito em suas empreitadas infantis. Ela é a materialidade das mandingas que as crianças possuem, que têm usado a ginga não apenas com as/os adultas/os, mas também entre seus pares.

a) *Ginga de corpo*

Denominei ginga de corpo todas as ações das crianças que tem a performance corporal como principal modo de expressão. Danças, mímicas, caretas – “dar língua”, “fazer bico” e “torcer a cara” –, fugas, simulações, beliscões, tapas, chutes, choros, gargalhadas, beijos, abraços são atividades que podem, em situações específicas, se constituírem nas gingas de corpo das crianças.

A professora está chamando Gilmar. Ele “finge” não ouvir. Está sentado perto de mim, e vejo que ele tenta não olhar para o lado em que ela está. Ela o chama pela terceira vez e ele se esconde debaixo da carteira.

- Pode sair daí, Gilmar, estou te vendo, venha aqui, quero falar com você!

Não sei do que se trata, mas Gilmar parece não querer conversar. *Pelo menos é o que o corpo dele diz*. Ele fica lá embaixo, até que a professora vem e abaixa a cabeça. Olha para ele e pergunta porque ele fez ‘aquilo’. Não sei se ela está se referindo ao fato de ter se enfiado debaixo da mesa ou alguma outra coisa que eu não consegui observar. Gilmar agora se vira para o outro lado e permanece em silêncio. A professora desiste. Ele fica lá por alguns minutos. Ivonete vem vê-lo e entra debaixo da mesa também. A professora não fala nada, e os dois ficam lá por alguns minutos. Saem para integrar-se ao grupo do lanche. (Relato de campo, Caderno de casa 02, 03.11.2015)

b) Ginga de palavra

Muito embora entenda que há na oralidade uma dimensão corporal – a palavra dita “sai” da boca e os discursos se manifestam também pelo corpo – chamo atenção aqui para os discursos elaborados pelas crianças para fazer frente às ordens das professoras.

Professora Carla põe Leonardo sentado à sua frente porque ele não para quieto e ela não consegue terminar de cortar alguns papeis. Todas as demais crianças brincam na parte da sala em que não há cadeiras. Ela conversa com ele sobre amenidades enquanto isso. Ele diz:

- Meu cabelo tá igual ao de Neymar!

- É, e quem é Neymar? – pergunta a professora, demonstrando interesse.

Ele pensa rápido e responde:

- Deixa eu sair daqui que eu te falo.

(Notas de campo, 16.07.2015)

Esse episódio é um dentre os muitos – alguns deles já relatados aqui – em que as crianças demonstraram reconhecer ser necessário imprimir certa ginga na relação com as professoras em questão, para obter aquilo que desejavam. Incluo nas gingas dos discursos os textos, palavras, sons (onomatopeias, gritos e ruídos) ou mesmo músicas, desde aquelas que existiam e aquelas inventadas pelas crianças. Além desses discursos, os silêncios das crianças (incorporados por Tauane) e os momentos em que falavam sozinhas¹⁴⁹ (encenados por Ivonete) também são vistos como lugares de mandinga, ou seja, como representativos de uma consciência prática elaborada criativamente para fazer frente às exigências de um mundo adulto com o qual poderiam se esquivar de lidar sempre de maneira direta ou constrangida. Assim, é possível afirmar que, mesmo crianças que aparentemente brincam “sozinhas”, participam do desenvolvimento do grupo como um todo e o influenciam.

No início da subseção anterior, iniciei o texto com um episódio em que Jeferson recusa um modelo concebido como “bom” para os meninos. A recusa é, assim, um tipo de esquiva, que pode ser vista como uma mandinga das crianças. A esquiva pode ser tanto uma ginga de corpo como uma ginga de palavra, mas invariavelmente a ginga de palavra traz, em suas representações, uma ginga de corpo relacionada. A esquiva como ginga de corpo, porém, pode não conter nenhuma palavra falada.

¹⁴⁹Tantos os silêncios como a ação de falar sozinha podem ser vistas como atividades “de si para si” e sem efeito para a constituição de um “acontecimento social” (FERREIRA, 2002, p. 282). Ainda assim, entendendo-as como atividades que foram “negociadas e (re)interpretadas” com outras crianças “através de interações sociais” e, por isso, merecem ser incluídas como ações sociais das crianças em suas culturas de pares.

Leonardo parece perceber que a professora está irritada hoje. Não é diretamente com ele, mas ainda assim ele passa a maior parte do tempo na sala ao lado, das crianças do quarto ano. Ela não reclama. Chamou-o uma vez, ele apareceu à porta e depois para lá voltou. A professora fala algo sobre ele ter “aprontado” ontem. Às 10h, ela vai embora, a professora substituta chega e ele volta para a sala. (Relato de campo, Caderno de Casa 02, 23.09.2015)

Ainda assim, nem todas as ações das crianças se reduziram a gingas de corpo e de palavra. É certo que, em muitos momentos, essas ações eram realizadas para outros fins, quais sejam, participar de suas próprias ordens sociais, sentir prazer, demonstrar sentimentos, entre outros. Aqui, vemos como mandingas e gingas as ações conscientes e refletidas que tenham como pano de fundo a problematização da autoridade naturalizada do/a adulto/a sobre as crianças, das crianças mais velhas sobre as mais novas, dos meninos em relação às meninas.

Outra importante característica é que o caráter intrínseco às mandingas e às gingas na capoeira reside no fato de que nunca se joga *contra*, mas *com* o outro praticante. Assim, das crianças não se espera que se exercite contra as/os adultos/as, mas *com*. Nesse sentido, o caráter dual das relações entre crianças e adultos/as é o motor que faz girar a roda das táticas e estratégias das crianças, já que, ao serem constrangidas, acabam por promover tais ações, constrangendo também, em alguma medida, aos/às adultos/as com quem se relacionam.

4.3.4 “Você é mulher, mas é pequena”: o tamanho

Ao evidenciar o(s) corpo(s) *dentro* das culturas de pares, chamo a atenção para a forma como as crianças, de modo especializado, guiaram meu olhar para encontrar essas conexões em campo, pois, antes de observá-las, parecia difícil ver esses campos de conhecimento como interdependentes. Ao encontrá-las em seus mundos sociais, porém, a marca do(s) corpo(s) esteve impressa na forma como organizavam suas culturas de pares, não sendo possível extirpá-lo(s) das observações. Nessa subseção, analiso apenas de que modo percebi a importância do corpo em relação ao tamanho para a elaboração das regras das culturas de pares das crianças. No capítulo VI, esse tema voltará a ser abordado.

James (2000) informa que há diferenças materiais nos corpos das crianças – tamanho, forma, aparência, gênero e desempenho – que as tornam mais próximas ou mais afastadas de seus pares, fazendo negociações em torno dessas diferenças ocorrerem entre as crianças. Entre estas diferenças materiais, acrescento que aspectos ligados à raça também devem ser incluídos. Assim, as observações sobre tamanho e peso que realizavam entre elas, quando se diferenciavam dos bebês ou dos/as adultos/as, por exemplo, são questões encontradas também na pesquisa realizada por Cinthia Fernandes (2008).

Leonardo me disse que era homem. Eu disse:

– Você não é criança?

– Não, ele diz.

– E seu pai é homem ou criança? – provoco.

– Homem!

Ivonete dirige-se a Leonardo, organizando rapidamente uma solução ao impasse:

- Ele é homem-criança!

- E eu? Sou criança? – continuo a provocação para Leonardo.

- Não! Você é mulher... Mas é pequena.

(Notas de campo, 03.06.2015)

Em primeiro lugar, minha pergunta para Leonardo faz uma intersecção entre o gênero (ser homem, ser mulher) e a idade (ser criança, ser adulta/o) ser instalada. Leonardo demonstra compreender as intersecções que estão postas na linguagem e repete a informação, afirmando que não é criança porque é homem. Ao aceitar a linguagem cruzada, Leonardo informa que ser homem, nesse contexto, pode ser visto como sinônimo de adulto, assim como ser mulher. Ao fim do excerto, quando confirma minha adulez a partir do gênero que carrego, Leonardo relembra o meu tamanho, talvez buscado anular a força presente na ideia de que eu teria algum poder por ser adulta/mulher. Desdenhando da minha altura – algo percebido não apenas com a leitura do que Leonardo disse, mas também dos trejeitos de corpo e, assim, da linguagem que emitiu ao falar isso (olhar-me de cima a baixo, virar de costas ao terminar a frase, fazer muxoxo) –, ele tentava desconstruir uma noção linear de tamanho *versus* adulez na intenção de conseguir equilibrar, ao menos um pouco, nossas posições geracionais.

Esta não foi a única vez em que Leonardo lidou com questões relacionadas a tamanho durante o tempo em que estive na turma. Costumeiramente, ele esteve às voltas com questões relacionadas a tamanho, medindo crianças da turma ou afirmando ser mais alto que esta ou aquela criança. Ele era um dos menores da turma, e também um dos mais preocupados com o tema.

A professora Isa chamou Leonardo de pinguinho de gente. Ele retrucou dizendo:

- Eu sou pingão!

Repetiu algumas vezes, enquanto professora Isa ria.

(Nota de campo, 09.04.2015)

Leonardo e Wellington estão brincando de “arma”. Eles continuam brincando e Leonardo diz:

- Morra, seu pequenininho! (Notas de campo, 24.07.2015)

Vemos, assim, que “a mudança corporal é usada como um marcador da identidade da criança”¹⁵⁰ e a “temporalidade da infância tem sido e continua a ser mapeada no corpo da criança”¹⁵¹ (JAMES, 2000, p. 20). Ser grande era um desejo que punha valor nas crianças mais altas; este valor, por sua vez, traduzia-se na ideia de que estas pudessem também se passar por mais velhas. Parecer mais velha, em uma sociedade adultocêntrica, é encarado como algo vantajoso entre as crianças pequenas. Além disso, a ideia de ser mais alta e mais velha também estava atrelada à ideia de mais força em relação às crianças menores. Essas sensações eram reforçadas não apenas pelo convívio com os/as adultos/as, mas também com crianças mais velhas, que estavam a todo tempo presentes na turma. Nesse sentido é que podemos ver como as afirmações de Leonardo balançam a ideia linear que relaciona crescimento e adultez.

O contato contínuo com crianças mais velhas que passavam pela sala também reforçava essa visão, pois estas, tão preocupadas quanto as crianças pequenas em estabelecer distinções, realçavam a perspectiva de que *ser maior, ser mais velha e mais forte* eram ideias complementares e, como todos esses atributos as aproximavam de um modelo adulto, deveriam ser almejados. O interesse das crianças pequenas em provar que haviam crescido ou que eram capazes de realizar ações em que o corpo tinha importância – abrir latas, carregar peso, apertar (coisas ou pessoas) – era sempre atualizado a partir das demandas levantadas pelas crianças mais velhas. Estas, justamente por serem mais velhas, mas ainda não serem adultas – portanto, intermediárias entre o que as crianças pequenas são e os adultos/as, referência dominante –, tornaram-se balizas para informar quais crianças pequenas poderiam alçar o posto de criança-que-parece-mais-velha. Com essa revisão, colaboravam para que as culturas das crianças pequenas fossem mantidas.

Essa regra, apesar de ser observada em meninas e meninos, pareceu ser mais importante para estes. As meninas falavam de tamanho quando eram provocadas a pensar nisso, no contato com a demanda dos meninos ou em atividades dirigidas pelas professoras. Apesar disso, mesmo falando mais sobre tamanho, os meninos encontravam um modo de escapar ao escrutínio do gênero, que os colocaria em uma posição inferior em relação às meninas. Sendo Lidiane seguramente a mais alta das crianças, os meninos não disputavam com ela o posto de criança mais alta da turma, limitando-se a se medirem apenas entre si quando faziam jogos para ver quem era mais alto. Quase todos tinham o mesmo tamanho e a disputa terminava sempre em uma brincadeira entre eles, mais um motivo para correr e cair uns em cima dos outros.

¹⁵⁰ Do original: “[...] bodily change is used as a marker of child identity [...]”.

¹⁵¹ Do original: “[...] the temporality of childhood has been and continues to be mapped onto the body of the child”.

Lidiane, então, não era colocada como parte desse jogo, porque era perceptível que ela sempre ganharia.

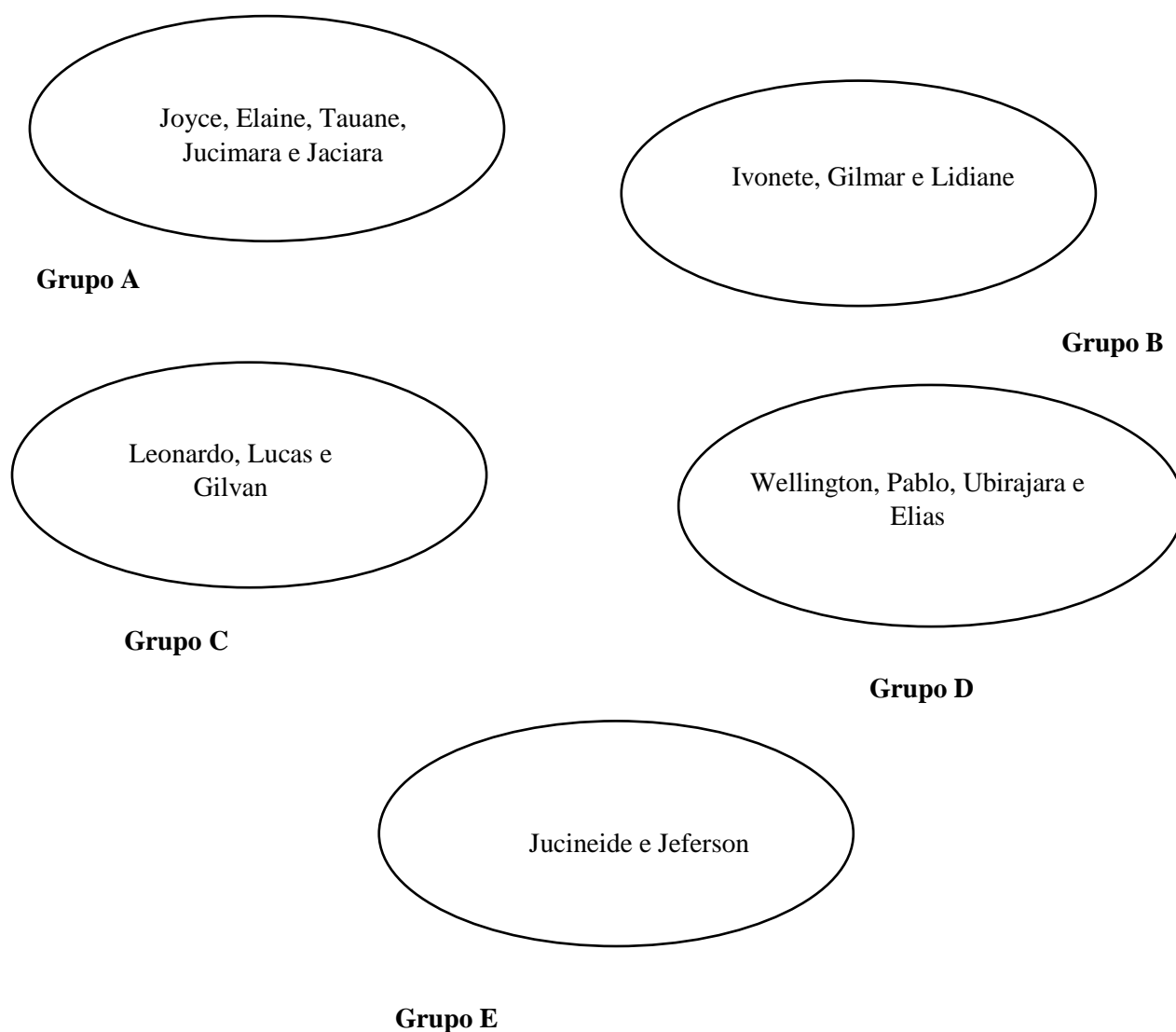
Esse princípio das culturas infantis dessas crianças negras introduz a seção seguinte, que lida com a organização de grupos dentro do grupo, contrariando a ideia de coesão e homogeneidade que uma visão superficial das crianças poderia supor. Ainda assim, a observação dessas reuniões serviu também para confirmar de que modo os valores compartilhados eram replicados ou mesmo contestados entre elas, não significando, ainda assim, desmembramento ou descaracterização.

4. 4 Os grupos dentro do “Grupo”: das heterogeneidades

A partir do modelo adulto de organização do espaço escolar, essas crianças se encontraram no Grupo IV. Grafo aqui “Grupo” com letra maiúscula e entre aspas apenas para diferenciá-lo dos grupos que se formaram ao longo do ano e que, partindo de um Grupo que não escolheu estar junto, soube realizar, dentro deste, novas interações que levaram em conta também o interesse pessoal das crianças. Ainda assim, com o passar do tempo, o “Grupo” tornou-se um conjunto de crianças que se organizou em prol de interesses comuns. Ao se perceberem entre pares, compreenderam a importância de uma ordem instituinte que as reunisse sob alguns princípios orientadores de ação. A amizade – como todos os intercursos dela decorrentes, inclusive as brigas, ressentimentos, mágoas, desmanches e reatamentos – demonstrou ser um princípio nos mundos sociais das crianças, presente tanto no “Grupo” como nos grupos dele derivados.

No início do ano, esses grupos eram organizados não tanto pelo sexo-gênero, mas mais pelas afinidades dos estilos de ação das crianças, ou seja, das afinidades das mandingas que utilizavam para dar conta de lidar com as situações do cotidiano. Além disso, algumas crianças, ao deixarem de frequentar a escola, também forçaram a reorganização dos grupos. Aqui chamo de grupo qualquer formação que esteja além de uma criança, desde que tenha acontecido mais de três vezes por semana. Assim, tivemos grupos de duas, três, quatro e cinco crianças.

Ao final do ano letivo, esses mesmos grupos foram reorientados levando em conta a categoria de sexo-gênero das crianças. Assim, ao olhar para o “Grupo”, pode-se perceber que este foi sistematizado em diferentes grupos ao longo do ano letivo, a partir do contato com as ordens institucionais adultas e ocidentais.



Diagramas dos grupos da turma IV da Escola do *Malê* – Início do ano letivo

Ao inventariar os grupos, notamos que dois dos cinco grupos eram mistos, ou seja, formados por meninos e meninas. As idades não variavam muito entre as crianças (4-5 anos), mas, seguindo o quadro 6 (Cap. III) vemos que crianças de 4 e de 5 anos estavam distribuídas entre os grupos.

Cada grupo se comportava de maneira diversa um do outro. O Grupo A, onde estava Joyce, era o que mais reunia crianças na turma, que quase sempre brincavam apenas entre si. Joyce era exigente e solicitava às meninas certa fidelidade quando estas brincavam fora do grupo ou quando traziam brinquedos e lanches e os partilhavam fora do grupo ou sem a sua supervisão. Apesar disso, ela se movimentava com muita desenvoltura por todos os grupos, permitindo ou recusando o acesso desta ou daquela criança no grupo do qual fazia parte.

Quando outras meninas do grupo A realizavam a mesma ação, eram sancionadas por Joyce, que deveria ser aquela quem concedia as permissões. Como não faltava nunca – não me lembro de um dia em que estive na escola sem Joyce –, já que sua mãe e seu pai trabalhavam e não tinham com quem deixá-la, Joyce governava o grupo do qual fazia parte com muita dedicação.

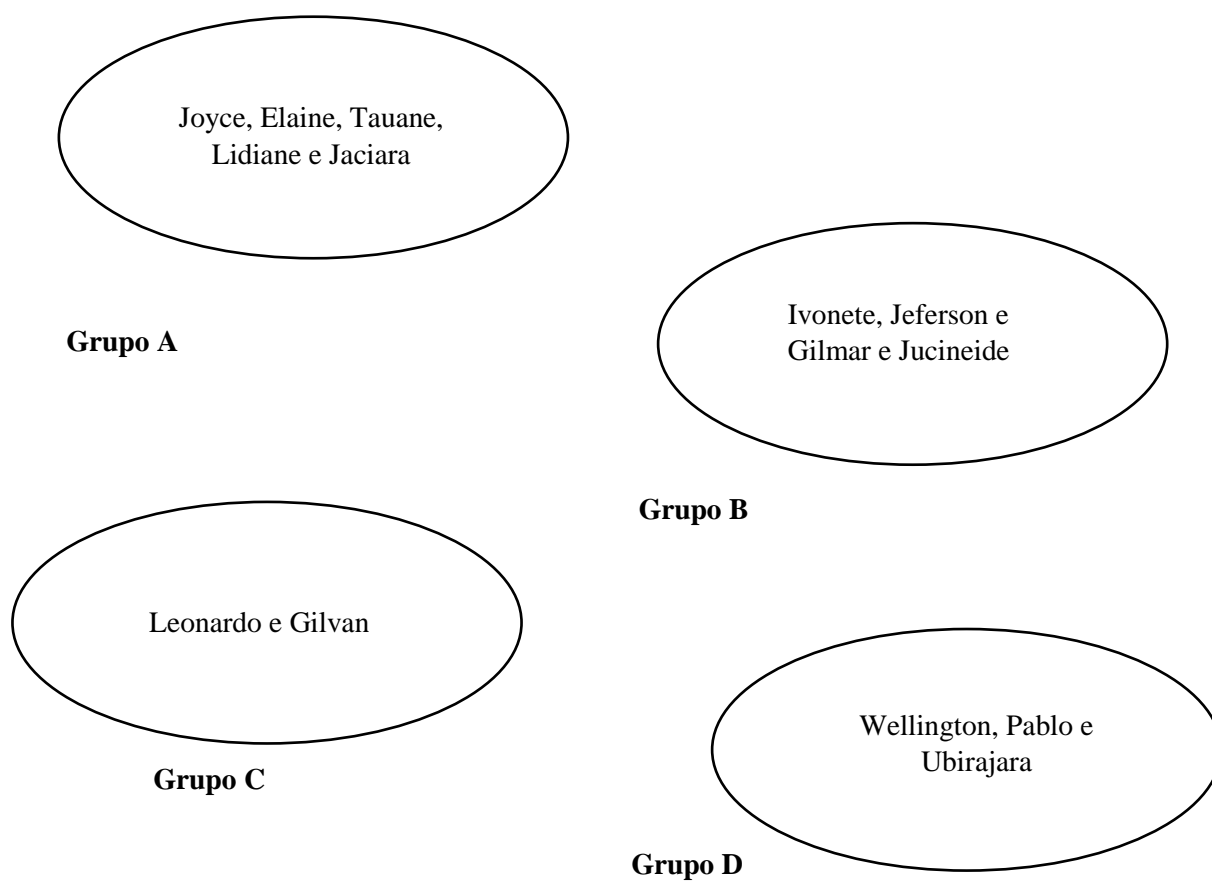
Jucimara era uma menina que, apesar de possuir características parecidas com as de Joyce no que tange à liderança e à organização do grupo, permanecia com ela no mesmo grupo. De início, seu interesse em permanecer no mesmo grupo de Joyce trouxe algumas tensões, mas logo elas estavam brincando novamente. Jucimara parecia ser menos impositiva, o que tornava a relação das duas um bom observatório das relações de poder e gênero entre as crianças.

O grupo A mantinha uma relação dúbia com o grupo B, ora convidando para tomar parte das atividades que desenvolviam, ora cobrando algum tipo de lealdade do grupo A, no tocante à divisão de lanches e empréstimo de brinquedos. Nessa tensão, não logravam êxito em reunir as crianças sob um mesmo grupo, já que o grupo B era formado por crianças menos afeitas a uma liderança – ou afeitas a um outro tipo de liderança, sendo um grupo mais flexível que continha crianças que, além de brincarem sozinhas, “passeavam” pelos demais grupos.

No grupo C estavam dois dos meninos mais “reclamados” pelas professoras. Eles também eram responsáveis por ditar regras sobre os modos de viver a masculinidade no “Grupo”. Lucas, que permaneceu pouco tempo na turma, era uma espécie de “aprendiz” de Leonardo e Gilvan e de modo tímido os acompanhava. Os grupos C e D também se relacionavam, mas, diferente das relações entre o grupo A e B, não havia um predomínio do grupo C na relação. Aqui, o interesse residia na adesão das crianças do grupo D às atividades que os líderes do grupo C organizavam; quando estes líderes necessitavam de mais crianças para realizarem alguma desobediência, acionavam o grupo D. Desse grupo, Pablo era o que menos participava desses momentos.

O grupo E não era um grupo no sentido de brincar juntos, mas apenas de agir de forma semelhante no “Grupo”. Elas ficavam sozinhas e brincavam sozinhas durante a maior parte do tempo em que passavam na escola. Suas presenças eram solicitadas em todos os outros quatro grupos acima descritos. Nota-se que Jucineide, ao chegar por último na turma, demorou a encontrar um lugar, já Jeferson faltava muito, o que o impedia de experimentar a permanência em um dos grupos observados.

Com a saída de três crianças do “Grupo” – Jucimara, Elias e Lucas –, alguns rearranjos foram feitos, de modo a abrigar novamente todas as crianças da turma:



Diagramas dos grupos da turma IV da Escola do *Malê* – Fim do ano letivo

Os grupos que continham meninos e meninas viram-se reduzidos a apenas um.

No grupo A, a saída de Jucimara foi substituída por Lidiane, que até então tinha uma relação de “amor e ódio” com Joyce. Diferentemente de Jucimara, Lidiane não parecia atrair parte da liderança do grupo e não aceitava as ordens de Joyce tranquilamente, o que suscitou tensões no grupo. Quando isso durava muito tempo, ela passava parte do tempo brincando com Ivonete ou Jucineide, que eram menos impositivas com relação à “fidelidade” a um grupo. Assim, o grupo A continuou a possuir cinco crianças.

Além disso, as crianças que formavam o grupo B e E, ao perceberem seus modos de ação, passaram a brincar juntas, além de “passar” por outros grupos e continuar a ficar ou brincar sozinhas. Nesse modelo, o grupo com o qual o grupo A passou a se relacionar mais estreitamente foi o grupo B, agora reformulado. O grupo C continuou se relacionando com o grupo D.

Ao apresentar os grupos e suas relações mais aproximadas com este ou aquele grupo, não afirmo que estes não se relacionavam com os todos os demais, mas apenas que entre alguns a

intensidade era maior. Desse modo é que, ao tratar das relações intergêneros, encontramos as crianças do grupo A brincando com o grupo C e D, já que estes eram os que concentravam as meninas e os meninos.

Essas observações dão conta de demonstrar que as meninas cobravam e eram mais cobradas para serem “fiéis” aos grupos dos quais faziam parte. Essa cobrança era em parte a tradução dos mandos adultos – professoras e a família – que, ao informar às meninas que elas deveriam brincar apenas entre elas, tornavam a “fidelidade” ao grupo um modo de lidar com essa imposição. Assim, ressentimentos e dissimulações eram comuns de serem observadas nas relações entre as meninas, quando buscavam atender ao ideal a elas solicitado. Vale dizer aqui que nem todas as meninas aceitavam essa cobrança: Jucineide e Ivonete não pareciam se constranger pela imposição delas. Já os meninos uniam os grupos quando desejavam realizar desobediências e, desse modo, não cobravam fidelidade de outros meninos a um tipo de atividade vista como “subversiva”, que não poderia ser assumida por ninguém, caso fosse descoberta. Nesses modelos de organizações grupais por gênero, percebia-se uma apropriação criativa dos mundos adultos que faziam as crianças criarem situações em que o poder e o controle eram exercidos e compartilhados (CORSARO, 2009b).

Além dessas observações, vemos que o sistema de regras organizado pelas crianças contava com um modelo de disseminação que punha Joyce e Leonardo como sendo de longe as crianças que mais circulavam nos grupos formados na turma. Apesar de não serem os mais velhos da turma (Leonardo tinha 4 anos e Joyce completou 5 anos em outubro), desde o começo do ano desempenharam a tarefa de interligar grupos e unir ações em prol da manutenção de uma cultura própria. Essas crianças tomavam parte de diversas situações, encarregando-se de divulgar as regras entre aquelas crianças que, por ventura, adotavam um estilo de ação menos opinativo. Não apenas pela interação que realizavam entre as crianças, mas principalmente por serem as duas crianças que mais negociavam diretamente com as professoras e demais adultas/os presentes no grupo, Joyce e Leonardo tornavam-se importantes para fazer circular os acordos e normas definidos entre elas. Para ocupar esse lugar, demonstraram ter bastante traquejo em brincar com meninas e meninos, questionando fronteiras de gênero colocadas a elas/eles desde o início do ano letivo. De modo coletivo, mas também demonstrando lógicas opostas de ação, Joyce e Leonardo não se chocavam em suas forças, não brigavam por mais autoridade perante as crianças, pois atuavam em grupos diferentes, com tamanhos e intenções diferentes, cada um a seu modo, organizando atividades, sabotagens e brincadeiras. Apesar de pouco atuarem juntos, não se desautorizavam e, ao mesmo tempo, se ajudavam a permanecerem no posto em que demonstravam interesse em estar, ou seja, no papel de organizador/a ou

“líderes” do grupo. Não apenas Joyce e Leonardo reconheciam suas forças e possibilidades de atuação, mas também as outras crianças, quando convocavam suas presenças para resolução de situações dentro e fora da sala.

Não era difícil perceber que não somente as crianças admiravam a ousadia dessas “líderes”, mas também as/os adultas/os. Ainda assim, apesar de enfrentar muitas vezes abertamente a professora, também aprenderam, nessas negociações, a ceder e recuar, quando percebiam que poderiam “perder” a admiração conquistada no grupo de crianças se os seus pedidos às professoras não fossem atendidos. Assim, elaboravam estratégias – mandingas – e movimentavam-se nas frestas entre a admiração das crianças e a admiração dos/as adultos/as. Nessas cadências, não apenas uma menina ou as meninas exerceram maior força dentro do grupo, como outras pesquisas puderam demonstrar (FERREIRA, 2002; ROCHA, 2015), pois também os meninos foram encontrando lugares de atuação onde seus estilos foram se apresentando. Pude, então, ter contato com formas de ação dos meninos negros para tomar parte do mundo que os cerca. Julgo também que essas observações foram possíveis por causa de uma relativa homogeneidade racial entre as crianças, o que me permitiu acessar as crianças negras pelo que elas são e não pelo o que lhes faltam. Nessa aproximação, foi possível ter contato com as mandingas forjadas pelos meninos negros para (r)existirem.

No próximo capítulo, um maior detalhamento sobre as experiências de sexo-gênero das crianças negras é realizado, algo que não pude me furtar de observar, dado o grande número de episódios envolvendo estas discussões. Apesar do sexo-gênero ser um tema recorrente nos estudos com crianças, a discussão buscou incorporar análises interseccionais e de raça para dar conta das experiências das meninas e dos meninos partícipes da pesquisa.

Depois cresceram. Entraram devagar na vida pela porta dos fundos. Transformaram-se. Todo mundo podia lhes dar ordens. As mulheres brancas diziam “Façam isso”. As crianças brancas diziam “Me dá aquilo”. Os homens brancos diziam “Venha cá”. Os homens negros diziam “Deita”. As únicas pessoas de quem não precisavam receber ordens eram as crianças e as outras mulheres negras.

(Toni Morrison, *O olho mais azul*, 2003, p. 139)

V. MENINAS E MENINOS NEGROS: Gingar, gingando¹⁵²

Os estudos sociológicos que abordaram as relações raciais no Brasil pouco discutiram o ponto de vista das crianças. Registramos o trabalho de Virginia Bicudo (1955) e Aniela Ginsberg (1955) como pioneiros na análise das relações raciais entre crianças negras em escolas de São Paulo, pesquisa que apresentou algumas análises sobre as respostas de crianças ao tema. Dentre essas crianças, ainda que em menor número, meninas e meninos negros foram entrevistados. Por isso, esses trabalhos são importantes por incluir as crianças na inauguração do campo sociológico no país através do debate das relações raciais – as pesquisas ocorrem no contexto do Projeto UNESCO no Brasil, que buscava investigar a forma como o país lidava com a integração da população negra na sociedade de classes (DAMACENO, 2013; CRUZ & RODRIGUES, 2014; NUNES, 2016).

Com a luta pela redemocratização no final da década de 70 organizada pelos movimentos sociais, vemos um aumento de estudos na área educacional sobre o racismo presente nas escolas brasileiras, o que novamente evidenciou a presença das crianças negras e o modo como estas viviam a experiência de estar em uma escola que não as incluía de maneira efetiva (GONÇALVES, 1985; OLIVEIRA, 1994; BARBOSA, 1996; CAVALLEIRO, 1998). Esses estudos ganharam ainda mais força no século atual e, produzidos em diversos programas de pós-graduação – sociologia, antropologia e psicologia e educação –, realizaram análises mais específicas em torno das relações raciais e da infância. Um grande volume desses trabalhos concentrou-se em analisar como as crianças se auto-identificavam e identificavam as demais pessoas (GODOI, 1996; FAZZI, 2000; TRINIDAD, 2011; BISCHOFF, 2013; OLIVEIRA, 2012, 2016); outros, em analisar os materiais produzidos para as crianças em contextos de educação infantil (SILVA JÚNIOR, BENTO, CARVALHO, 2012; LIMA, 2005; SOARES, 2012) e as práticas das professoras de crianças pequenas, que incluía as crianças negras (DIAS, 2007; TELES, 2010; SOUZA, 2012; OLIVEIRA, 2004; ROCHA, 2015)¹⁵³.

Só mais recentemente, percebemos uma preocupação relacionada com a escuta das crianças negras (NUNES, 2016). Inspirados nos trabalhos que os precederam, esses estudos buscaram aliar o debate sobre as relações raciais e a infância já existentes no Brasil com o ponto de vista das crianças (DAMIÃO, 2007; SANTIAGO, 2014; PAULA, 2014; SOUZA, 2015; CORREA, 2017). É nessa perspectiva que essa tese se insere.

¹⁵² Esse título é livremente inspirado na música “Os alquimistas estão chegando”, de Jorge Ben (1974).

¹⁵³ Sobre esse tema, consultar Nunes (2016) e Correa & Nunes (2016).

A partir desses estudos, apresento, nesse capítulo, as apreciações que fiz com as crianças a partir das categorias de gênero e raça.

5.1 Com elas, com eles e por dentro: clivagens de idade, gênero, raça e classe

Na vida diária do campo, as crianças passaram a atuar no cotidiano e as situações traziam a mim perguntas que ainda não havia feito. Elas me estimulavam a refletir não apenas sobre a relação entre mim, elas e as professoras, mas também sobre os caminhos que escolhi para realizar as análises, as categorias empregadas e o problema de pesquisa que eu tinha formulado. Nestes percursos, as clivagens de gênero e idade surgiram com mais força que aquelas relacionadas à raça ou à classe, pois, creio eu, havia uma maior homogeneidade entre estas últimas, ao menos discursivamente.

5.1.1 Idade

Nesse contexto, será importante, tanto quanto possível, desafixar a idade como critério naturalizador de modelos de ser gerados a partir de uma narrativa linear, presente nas atuais perspectivas intergeracionais. A ideia de que “pessoas de 4 anos” são crianças é bastante naturalizada e não questionamos o *status* geracional destas. Parece mais comum vincular o pertencimento da infância e a condição de criança à idade que possuem, sem as problematizações visíveis para pessoas com idades maiores, entre 14-18 anos, por exemplo¹⁵⁴. Apropriando-se da lógica adulta e reelaborando-a dentro do próprio grupo, vemos que, para elas, nem todas são “crianças”. Ao olhar mais de perto, percebi a apropriação da categoria idade para marcar diferenças dentro do grupo. Se ter mais idade é tido como necessário para considerar a participação das pessoas em sociedade, entre as crianças este marcador social da diferença não passa despercebido, pois elas a reinterpretam de acordo com uma perspectiva específica, definindo as atitudes próprias para esta ou aquela idade:

Elaine me deu o bebê que ela trouxe de casa e disse para dar mamadeira.
Eu falei:
– Ah, eu estou com duas crianças agora.
– Não é uma criança. É um bebê – ela disse.
– São diferentes?
– Sim, bebê é pequeno, criança é grande – ela concluiu.
(Notas de campo, 17.04.2015)

¹⁵⁴ Certa vez, conversando com Gilmar sobre as idades que tínhamos, ele me disse: “você é adulta porque têm 34 anos” (Notas de campo, 13.05.2015), fixando minha condição de adulta a partir da idade, tal qual fazemos com as crianças. Essa ironia – na perspectiva que Haraway (2009) a define – demonstra como as crianças são capazes de apontar os problemas de nossas naturalizações a partir da apropriação criativa destas.

As crianças perturbam Jucineide porque ela diz que ainda toma mingau. Wellington diz:
 – Ah, ela toma mingau, ela é bebezinha!
 (Notas de campo, 01.12.2016)

Além das crianças usarem a idade como marcador entre si, os adultos reforçam isso a partir de falas que denotam que ser maior do que o que são conferem a eles outros mundos. “Pablo falou ‘eu não choro’ pra Isa, professora assistente. Ela diz: ‘Claro, você não chora, é um rapazinho’” (Notas de campo, 30.03.2015).

Como já assinalado no capítulo anterior, as crianças utilizavam o tamanho (altura) como análogo à categoria idade:

Joyce me diz:
 – Migh, Pablo é meu irmão. Eu cuido dele! Eu cuido dele e do bebê!
 – Mas você é bebê! – eu falo, provocando-a.
 – Sou bebê nada, sou criança! (Notas de campo, 24.05.2016)

Wellington estava chorando. Jeferson o abraça e canta, como se estivesse consolando-o:
 – Chora não, bebê! (Relato de campo, 23.09.2015)

Jeferson pergunta para Jucineide:
 – Você é criança?
 – Sim!
 – Todo mundo aqui é.
 Pergunto para ele se sou criança, e ele diz que sou adulta.
 – Como você sabe?
 – Todo mundo grande é adulto.
 – Lidiane é grande (ela tem quase 1m10 com cinco anos de idade).
 Ele não responde.
 Qual a diferença entre criança e adulto?
 – Adulto é grande, criança é pequena. (Notas de campo, 01.12.2015).

Se não era possível ser adulta, ser mais velha entre as crianças tinha um valor que conferia algum tipo de poder nas interações. Essa observação, atrelada ao princípio estabelecido de que o tamanho (altura) possuía relação com a categoria idade e a força, demonstrava como a idade funcionava como um marcador intrageracional forte, capaz de alterar comportamentos
 ais ainda se percebia quando as crianças menores da turma, perdendo “terreno” nas disputas simbólicas com relação ao tamanho (altura) e idade em relação às suas colegas, lançavam mão de outros artifícios para alcançar o que perderam, demonstrando as amizades que possuíam com as crianças mais velhas. Estas visitavam a turma como um adicional para as realocarem dentro no grupo e conferir-lhes posição, se não superior em relação às demais, pelo

menos em posição de disputar com as outras crianças uma posição imaginada dentro do grupo, que é a de uma criança que atendia às normas coletivas: uma criança “grande e mais velha”. Essas relações de amizade também eram avaliadas pelo caráter que possuíam: se as crianças eram visitadas apenas por suas irmãs e irmãos, o *status* era diferente daquelas que eram conhecidas na escola, saudadas por crianças de todas as turmas e também pelos/as adultos/as. .

A intersecção desta categoria com a categoria gênero vai produzir outros ajustes, com as meninas e os meninos evocando o gênero para definir o que podem ou não fazer.

5.1.2 Sexo-Gênero

O grupo partícipe da pesquisa iniciou-se com 17 crianças, mas três delas saíram da turma nos primeiros meses de 2015 e, coincidentemente, o grupo ficou composto de sete meninos e sete meninas. Ser menino ou menina não é uma construção apenas biológica ou natural, mas é preciso informar que essa afirmação, tal como ela aparece aqui, foi feita com base nas definições de sexo marcadas nos documentos das crianças a que tive acesso. Apesar disso, minha intenção é discutir para além dos quadrinhos marcados nos prontuários e pensar o sexo-gênero além das implicações biológicas do “sexo”, evidenciando de que modo as crianças são vistas não apenas a partir da construção social que é feita sobre ser menino ou ser menina, mas também incluindo questões como relações de poder e sexualidade, masculinidades/feminilidades, intersexualidade, transexualidade, heteronormatividade e performances, entre outras questões (MÉLLO, 2012). Em consonância com Teresa de Lauretis (2006, p. 212), entendo sexo-gênero tanto como

uma construção sociocultural quando um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade [...] A proposição de que a representação de gênero é a sua construção, sendo cada termo a um tempo o produto e o processo do outro, pode ser reexpressa com mais exatidão: ‘A construção do gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação’.

Assim, as crianças, bem como os adultos, não *possuem* um gênero, mas o *fazem* (LOURO, 2013, não paginado). Este processo relacional não termina completamente com a adolescência ou a idade adulta; pelo contrário, continuamos fazendo-o durante toda a vida. Os papéis sexuais são “regras arbitrárias” (FERREIRA, 2002b, p. 115) que determinados grupos no poder estabelecem como norma aos membros de uma sociedade, definindo “o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade” (ibid.). As crianças

negras, no entanto, não são feitas apenas de sexo-gênero, mas se constituem também através da classe social, da raça, da idade e, no caso das crianças partícipes da pesquisa, também por sua “condição institucional de pares e ‘alunas’” (ibid.). As negociações entre estas dimensões são o que dão o substrato para a articulação de suas identidades, estas vistas como “celebrações móveis” (HALL, 1999, p. 13) em transformação, não-fixas e determinadas historicamente.

As feminilidades e masculinidades hegemônicas (CONNELL, 1997), produzidas no exercício do poder de determinados grupos sociais em detrimento de outros, não são, no entanto, as únicas maneiras de ser menino ou menina, uma vez que, no cotidiano com as crianças, vemos a coexistência de outros modos de exercê-las. Além disso, essas experiências de sexo-gênero não são rigidamente separadas nem constroem em oposição dominante-dominado; pelo contrário, o “posicionamento” (FERREIRA, 2002A, 2002b) de sexo-gênero é uma ideia importante para entendermos

como é que as crianças, nas suas próprias experiências, ao interpretarem o mundo em termos de um conhecimento genderizado *são capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjectividades, tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as posicionam.* (ibid., p. 116, grifos da autora)

A ideia de posicionamento de sexo-gênero, nesse sentido, colabora para perturbar a ideia de relação linear e única entre os gêneros, fazendo notar as intrincadas e complexas redes de poder existentes entre aquilo que é considerado uma norma de sexo-gênero e as ações sociais das crianças que, no seu exercício, em seus efeitos, resistências e estratégias – mandingas –, surpreendem as expectativas esperadas com relação às masculinidades e às feminilidades hegemônicas.

As crianças exteriorizaram as marcas da categoria sexo-gênero por meio da linguagem (nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes), dos artefatos materiais utilizados pelas crianças (vestimentas, cosméticos, bijuterias e acessórios), das ações, eventos e gestos (BUSS-SIMÃO, 2010). Durante o ano letivo, as construções sociais feitas em torno daquilo que era “coisa de menina” e “coisa de menino” reproduziram expressões adultas de expectativas em relação às crianças, mesmo quando elas acabavam brincando juntas. Apesar disso, por estarem ainda aprendendo sobre o que “pode” ou “não pode” para meninas e meninos, se olharmos a partir do ponto de vista das crianças, não me parece certo dizer que na ação de brincarem juntas enxergar-se-ia algum tipo de transgressão ao gênero (FINCO, 2005). A escola, porém, vem demonstrando ser um espaço onde a inculcação de determinados estereótipos de gênero (LOURO, 1995, 1997; MORENO, 2003) acontece com muita força e, desse modo, é urgente o

debate sobre como promover práticas não-sexistas na escola, valendo-se das experiências não-sexistas (FINCO, 2005) das crianças pequenas para aprender como organizar um mundo mais plural.

5.1.3 Raça

Assim como Antônio Guimarães (2003, p. 95), defendo que “não existem conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias”. Desse modo, o conceito de raça aqui é visto não apenas como uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também como uma categoria analítica indispensável, sendo a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe" (GUIMARÃES, 2002). Assim, optamos pela expressão “raça”, pois, segundo Gomes (1995, p. 48), “raça ainda é o termo adotado que consegue dar a verdadeira dimensão do racismo existente na sociedade brasileira”.

As crianças presentes nesta pesquisa são negras a partir da heteroclassificação¹⁵⁵ que fiz, mas também assim foram denominadas por suas/seus responsáveis nos documentos oficiais a que tive acesso na escola. No quadro abaixo (10), estas informações podem ser observadas:

Quadro 10 – Classificação sexo-gênero e de raça das crianças

Crianças	Sexo-gênero	Cor/Raça
1. Jucineide	Feminino	parda
2. Pablo	Masculino	parda
3. Elaine	Feminino	preta
4. Tauane	Feminino	preta
5. Jucimara	Feminino	parda
6. Lidiane	Feminino	preta
7. Ubirajara	Masculino	parda
8. Wellington	Masculino	parda
9. Jeferson	Masculino	preta
10. Leonardo	Masculino	parda
11. Ivonete	Feminino	Parda
12. Joyce	Feminino	Parda
13. Gilmar	Masculino	Preto
14. Gilvan	Masculino	Preta

Fonte: Lista de matrícula da turma IV – Escola *Malê Debalê*, 2015.

¹⁵⁵ O termo heteroatribuição pode ser usado como sinônimo.

É importante lembrar que a medida de agrupamento de pessoas identificadas como pardas e pretas no termo negro foi adotada pelo IBGE a partir das observações de pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson Valle Silva (1980) que demonstraram que “os índices sociais dos autodeclarados pretos e dos autodeclarados pardos seriam antes [mais] convergentes do que discrepantes” (PAIXÃO & CARVANO, 2006). Para identificar uma criança como negra, levei em consideração não apenas seu tom de pele ou seu cabelo, aspectos fenotípicos que, apesar de afirmar nossa pertença racial (GOMES, 2007), não dizem tudo. Nesse sentido, levei em conta, no critério heteroatribuição, os familiares das crianças que pude conhecer, o grupo social com o qual estão relacionados e a inserção deste no bairro e na cidade. Muito embora algumas daquelas crianças sejam mais claras que outras há a compreensão de que, em relação às crianças brancas, elas são vistas como negras e este também foi um dos fatores que me fez classificá-las racialmente assim.

Apesar de compreender a pesquisa como uma situação artificial entre mim e as crianças, o que me permitiria introduzir temas durante o trabalho de campo, a intenção que orientou este trabalho não incluía perguntar diretamente às crianças sua cor/raça. Muitas pesquisas têm sido realizadas com este escopo e esta tese tem considerado as análises que elas têm produzido (BICUDO, 1955; GINSBERG, 1955; OLIVEIRA, 1994; GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 1998; FAZZI, 2000; TRINIDAD, 2011; PAULA, 2014; ROCHA, 2015). Porém, a busca em não centralizar os estudos apenas neste tema tinha por base o interesse em observar as crianças negras em suas interações cotidianas, não estimulando o debate em torno de apenas uma delas. Ao optar por essa escolha metodológica, não fui vista na escola como uma “especialista” na área (ROCHA, 2015), o que colaborou para ampliar as análises das perspectivas intergeracionais e de sexo-gênero, todas estas atreladas à raça.

Nas últimas seções deste capítulo, organizei alguns textos para discutir mais profundamente as observações feitas com relação à raça e ao gênero, já que estes marcadores trouxeram novos problemas ao debate sobre a infância. Apesar das possíveis armadilhas presentes nas encruzilhadas em que os termos expostos costumam fazer morada, faz-se necessário aprofundar a discussão para fazer fruir destes pontos de intersecção perguntas sobre como, a partir da relação entre adultos/os e seus pares, as crianças elaboram (ou não) estes marcadores.

5.1.4 Classe

No que diz respeito à questão de classe, classifico as crianças como “economicamente desfavorecidas” (PAULA, 2012). Esse não-favorecimento resulta na pobreza, que é

uma das manifestações da questão social – resultante da divisão da sociedade em classes e da disputa pela riqueza socialmente gerada –, e dessa forma como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. Os “pobres” são produtos de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade. (YASBEK, 2012, P. 289).

Como categoria histórica e socialmente construída, a pobreza precisa ser analisada também a partir das qualidades a que estão relacionadas, as quais giram

em torno da desigualdade social, assim como a outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência e outros aspectos). A pobreza é, assim, uma “categoria multidimensional, e, portanto, não se caracteriza apenas pelo não acesso a bens, mas é categoria política que se traduz pela carência de direitos, de oportunidades, de informações, de possibilidades e de esperanças. (MARTINS, 1991, p. 15)

Os contextos apresentados nos primeiros capítulos desta tese podem corroborar essa afirmação. Além deles, tomei como referência a classificação utilizada pelo Programa Bolsa Família que, em 2015, atendia a maior parte das famílias e, por conseguinte, a maior parte das crianças presentes neste estudo. Algumas delas não eram elegíveis, mas algumas também não recebiam o benefício por não estarem em dia com as condicionalidades¹⁵⁶ ou não terem regularizado os documentos necessários. Segundo este índice, as famílias consideradas passíveis de receber o benefício são aquelas “em situação de pobreza e extrema pobreza”, sendo o benefício básico no valor de R\$ 58,00 (cinquenta e oito reais) por mês, este concedido a famílias com renda familiar mensal per capita de até R\$ 60,00 (sessenta reais), além de poder ser concedida também a famílias com renda familiar mensal per capita de até R\$ 120,00 (cento e vinte reais), dependendo de sua composição (Artigo 20, lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008).

¹⁵⁶ Segundo o decreto n. 5.209/04, são consideradas condicionalidades do programa Bolsa Família “a participação efetiva das famílias no processo educacional e nos programas de saúde que promovam a melhoria das condições de vida na perspectiva da inclusão social” (Artigo 27).

Como informado no início desta seção, percebi que as crianças utilizaram mais as categorias de idade ou o gênero para marcar as diferenças no grupo e menos as categorias de classe ou raça. Isso demonstra que há alguma variação no uso dos marcadores das diferenças dentro do contexto em que estão inseridas, com indicação de que as categorias classe e raça – pobres e negros – sejam menos problematizadas nos discursos institucionais da escola e do bloco ou mesmo na família, já que todas marcaram cor/raça preto ou pardo e um número considerável delas acede ao Programa Bolsa Família. Em todos os casos, os *status* reivindicados pelas crianças nas categorias aqui inscritas demonstram apropriações das lógicas adultas de valorização desta ou daquela idade, gênero, classe e raça. É possível inferir, assim, que, talvez por ser um grupo etário e racial mais homogêneo, estas categorias de classificação do mundo social não são as categorias sociais tomadas como referência pelas crianças, ao menos não na turma estudada.

5.2 As crianças, singulares-coletivos

Ao olhar para as crianças, as categorias idade, sexo-gênero, raça e classe tornam-se importantes marcadores sociais da diferença¹⁵⁷, já que as crianças também fazem parte dos mundos sociais dos/as adultos/as. Sem deixar de levar em consideração que sou uma mulher, negra e heterossexual, a intenção é ir ao encontro das crianças a partir dos temas de sexo-gênero e raça, não apenas para tentar aí incluir observações menos adultocêntricas e ocidentais, mas também provocar questionamentos com relação aos modelos dicotômicos de apreensão da realidade, que podem não ser os únicos utilizados pelas crianças em suas relações sociais. Nas subseções relacionadas a esse capítulo, a ideia é continuar o debate sobre as meninas e os meninos negros, levando em consideração aspectos levantados pela interação/intersecção em conjunto dos marcadores da idade, do sexo-gênero, raça e classe.

Algumas das pesquisas brasileiras que temos sobre gênero e infância na escola (FINCO, 2004, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012) reafirmam a importância de enxergarmos o gênero como uma construção social, buscando desvencilhar-se de uma concepção biológico-determinante, mas se baseiam em identidades de gênero construídas a partir de um modelo binário de classificação (mulher-homem), que é atrelado a uma concepção biológica que utiliza a genitália e aspectos fenotípicos para definir gênero. Seguindo a perspectiva de superação das dicotomias,

¹⁵⁷Segundo Márcio Zamboni (2014), pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença, da Universidade de São Paulo, “marcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais”. Raça, gênero, sexualidade e classe social são bastante utilizados em estudos sociológicos. Aqui, acrescentamos o marcador idade.

as teorias feministas (LOURO, 2004) e do feminismo negro (CRENSHAW, 1989, 2002a, 2002b; COLLINS, 1991, 2000; HOOKS, 2004) têm buscado extrapolar os limites das teorias que separam sexo e gênero, questionando o binômio a partir de uma ótica que pretende questionar as concepções dicotômicas da modernidade que separaram natureza e cultura (LATOURE, 1993; LOURO, 2000; RODRIGUES, 2005; MÉLLO, 2012).

As questões trazidas para o debate sobre sexo-gênero não se balizam por uma experiência de uma infância moderna e universal, orientada por um modelo binário de classificação sexual; antes, contudo, entende as infâncias como plurais, lugares metamórficos entre natureza e cultura. Apenas a partir dessa constatação é que se encontra espaço para formulação de novas proposições sobre as categorias infância e sexo-gênero.

Ao olharmos para a ação das crianças é importante compreendê-las como vinculadas a tempos e espaços híbridos, abertos e inconclusos, flexíveis e relacionais, que vão além do modelo binário sexo-gênero, na busca por refazer, desfazer ou mesmo manter caminhos sedimentados pela naturalização dos binarismos. Se em alguns momentos da pesquisa as crianças querem dizer “olhem para mim”, nesse quesito, em específico, elas talvez estejam dizendo “olhem para mim de novo” – ou ainda, não olhem, não quero que olhem... –, como tentativa de dar lugar às performances infantis de gênero.

Segundo Prout (2010, p. 734), o encontro da sociologia com a infância aconteceu tardiamente, de maneira irônica: enquanto “os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância”. Nesse sentido, é preciso repensar as dicotomias em que se assentam a sociologia da infância – estrutura e ação, natureza e cultura, ser e ter –, pois estas já se encontram, há algum tempo, em revisão na sociologia, e deveriam, portanto, serem postas em xeque também nos estudos sociais da infância. Prout (2010) utiliza o conceito cunhado por Homi Bhabha, denominado *third middle* – traduzido como *meio incluído* (PIRES, 2004) – que seria, assim, um “espaço entre” e onde híbridas performances alcançam novos significados, o que as dicotomias não alcançam. O autor relembra que a ideia não é “inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (ibid., p. 739) nem seguir um “caminho do meio”, mas tentar uma aproximação das teorias do ator-rede de Latour (1993) e do rizoma, de Felix Guattari e Giles Deleuze (2011). Interdisciplinaridade, hibridismo, redes e mediações, mobilidade são as cinco palavras-chave que Prout (2010) destaca como importantes para fazer compreender como essas perspectivas pensam as infâncias.

Ao desafiar essa ordem social binária, as crianças ocupam um lugar de transgressão, recusando um modelo único e cavando espaço para experimentação de singularidades. A transgressão só pode ser entendida se vinculada à ideia de limite – uma ação não existe sem a outra e, ao coexistirem, se reforçam. A transgressão, quando surge, expõe as vulnerabilidades das ordens adultas (JENKS, 1990), questionando por vezes até mesmo as ordens instituídas pelas crianças nos coletivos dos quais fazem parte.

Uma análise sobre os estudos de gênero faz notar que, ao se distanciarem do sexo, muitas vezes se desvincularam do corpo. Como exemplo, podemos perceber que, em alguns dos estudos sobre infância e gênero, o corpo ou a sexualidade das crianças aparecem com menor força, pois o que se quer destacar são as representações sociais às quais o debate de gênero está vinculado (GOBBI, 1997; FINCO, 2004, 2010). Os estudos que enveredam pela temática do corpo abordam a temática do gênero, mas não se aprofundam na discussão sobre a sexualidade das crianças (BUSS-SIMÃO, 2012; SOUZA, 2013). Essa segmentação de debates relacionados que, sendo articulados, poderiam problematizar a discussão sobre sexo-gênero na infância, evidencia que há certo desconforto na lida com temas que desnaturalizam a infância¹⁵⁸. Segundo Jane Felipe e Bianca Guizzo (2004, p. 31): “ainda são poucos os estudos que tentam dar conta da construção das identidades sexuais na infância”.

Segundo Haraway (1995, p. 11), os estudos de gênero que negligenciaram o sexo perderam essa interação importante para compreender as conexões entre natureza e cultura, em parte porque estiveram preocupados com uma ideia de objetividade comparativa, quando esta deveria “tratar de objetos não problematizados; deve tratar de próteses específicas e da tradução”. A autora, assim, afirma que “gostaria de uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados” (ibid., p. 18). A partir da ideia de saberes localizados – ou de uma perspectiva parcial –, que “requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso” (ibid., p. 39), é que orientamos o olhar para os saberes das crianças também relacionados às questões do sexo-gênero e do corpo.

Durante o tempo em que permaneci junto às crianças, pude perceber que o corpo era não apenas importante artifício cultural e receptáculo/depositário das representações sociais às quais estavam submetidas, mas também responsável por demonstrações e performances das

¹⁵⁸ A pesquisadora Lucimar Dias reforçou o quanto os temas de gênero e raça desequilibravam a discussão sobre infância, justamente por problematizar sua natureza. (Anotações da palestra de Lucimar Dias no Colóquio Culturas Infantis: Relações étnico-raciais e Infâncias, Campinas, SP, 2013)

sexualidades presentes entre as crianças. Assim, com e através do corpo, as meninas informavam quais as escolhas tinham feito entre as representações femininas que conheciam, assim como os meninos, para informar as representações masculinas que lhes eram mais ou menos confortáveis. Sobre esses pontos, falaremos nas seções posteriores.

Em relação às crianças partícipes da pesquisa, a escola era, assim como a rua, um dos lugares onde as crianças se reuniam para estar juntas. Nesses dois espaços, elas legitimam práticas de masculinidades e feminilidades – entendidas como um elenco de comportamentos e de atributos, “produtos de processos grupais” (PAECHTER, 2009, p. 13) e não-inatos, podendo ser ambos praticados por meninos e meninas – sem o auxílio direto, muitas vezes, dos responsáveis, como é o caso de quando estão em casa. Ao saírem de casa, elas necessitam cada vez mais demonstrar como fazem parte das “comunidades de prática”, que “são [...] um engajamento comunitário em uma prática compartilhada, no caso, a construção e a performance da masculinidade e da feminilidade” (ibid., p. 32).

Apesar de afirmar que homens e mulheres praticam e produzem feminilidades e masculinidades, não sendo uma expertise de um sexo-gênero ou outro, sinto que o peso de uma concepção binária pode novamente nos sufocar. Segundo Alan Ribeiro (2015):

Nos estudos sobre gênero não é novidade assinalar que o entendimento das construções políticas e culturais sobre o feminino e sobre as feminilidades exige a compreensão das construções do masculino e das masculinidades em uma perspectiva que desmobilize binarismos, “desdobre o gênero” e desconstrua as oposições que tem criado e endossado uma falsa oposição entre igualdade e diferença (Scott, 1988: 38). [...] em outras palavras, se os sujeitos são socializados de maneiras diversas e fragmentárias, vivenciando o masculino e o feminino como processos contíguos e contínuos [...] devemos discutir as experiências sociais destes sujeitos a partir de uma estratégia analítica e textual que ressalte o diverso e o fragmentário, a variação e a descontinuidade. (RIBEIRO, 2015, p. 53)

Ao observar crianças pequenas, é perceptível que essas construções não são naturais ou polos separados, mas antes processos que colaboram no modo como as crianças realizam suas práticas de sexo-gênero. Elas as acessam quando (re)elaboram as conexões feitas com outras crianças e com adultos/os. Nesse projeto que propõe uma ruptura com modelos binaristas para a compreensão das práticas de gênero, penso que escutar as crianças seja fundamental.

As crianças presentes na pesquisa demonstraram reconhecer diferenças entre meninos e meninas, evidenciando um conhecimento prévio sobre uma das dimensões de classificação

identitária¹⁵⁹ (CAHILL, 1986). Durante o ano letivo, as crianças permaneceram em processo de intensa negociação sobre o posicionamento de gênero (FERREIRA, 2003), admitindo, através da linguagem, que ainda não tinham certeza a respeito de quais eram as ações consideradas corretas de meninos e meninas. Essas constatações encontram eco nas observações feitas por Carrie Paechter (2009, p. 73-74) sobre a construção das masculinidades e feminilidades em meninos e meninas nos primeiros anos de escola:

Uma questão-chave para um aprendiz na comunidade de pares é estabelecer que se é um menino ou uma menina adequadamente (Davis, 1989), em uma situação em que não se tem clareza sobre o que isso significa para a nova comunidade. [...] assim, a transição para a escola pode envolver a suspensão ou o abandono de compreensões prévias da masculinidade ou da feminilidade e que são inadequadas na nova situação.

Seguindo essas constatações, percebi que meninas e meninos foram ajustando ao longo do ano letivo às informações que recebiam sobre o que era ser menino ou menina, nomeando ações ou discursos como próprios ou impróprios para as crianças.

Gilvan, ao ver as meninas passando batom, pede pra passar. As meninas – Jucimara e Joyce – dizem que é coisa de mulher.
(Relato de campo, 11.05.2015).

Algumas vezes, realizavam essa ação apenas para benefício próprio – conseguir um brinquedo, negar a entrada em uma brincadeira, não parecendo que realmente já haviam definido para si mesmas a comunidade pertencia a que pertenciam.

[Joyce] me chamou pra brincar com ela, sentei no chão [...] Pedi à Joyce para chamar Ubirajara, mas ela disse que era “brinquedo de menina”. Perguntei o que era “brinquedo de menina”, e ela não respondeu. (Notas de campo, 17.04.2015).

Com o passar do tempo, foi perceptível como as crianças estavam se apropriando de modelos de masculinidades e feminilidades, relacionados não apenas com quem eram, mas com aquilo que delas se esperava. As expectativas também definiam em quais casos os meninos deviam ser chamados de “viados” – segundo Leonardo, viado é “homem que fica com homem” (Notas de campo, 08.10.2015) –, expressão reforçada por crianças mais velhas e que frequentavam a turma, significando dizer que os meninos não estariam sendo homens. Vê-se,

¹⁵⁹ Para Cahill (1986), segundo Parsons, o sexo e a idade são as duas primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem.

assim, que a (re)produção interpretativa, além de ser realizada entre elas, é também construída a partir dos estereótipos que as crianças têm contato. Ainda sobre esse tópico, é importante lembrar também que algumas meninas utilizaram a expressão “viado” para os meninos (Lidiane e Joyce), mas nunca “sapatão”¹⁶⁰ entre elas.

Com o passar do ano letivo, foi observado que meninos e meninas passaram a levar em consideração uma divisão de sexo-gênero, conforme apontam os diagramas no capítulo IV. Essa tendência de se dividir em grupo por sexo para realizar as brincadeiras pareceu-me uma ação desenvolvida em função da classificação que as professoras e demais adultas/os presentes na escola faziam entre as crianças, do uso do banheiro às filas separadas ou mesmo as orientações feitas às meninas por suas mães (CAPÍTULO VI). Assim, diferentemente do que é apresentado nos estudos de Michelle Escoura (2012), não percebi que essas divisões entre as brincadeiras de meninas e as brincadeiras de meninos eram promovidas com empenho pelas crianças.

Com essas observações mais gerais, passo à discussão sobre as meninas e os meninos, com a intenção de realizar análises que, inicialmente, apresentam características intergeracionais e que levam em consideração aquilo que os/as adultos/as que estavam ao redor das crianças demonstraram ser competências importantes para que as crianças dominassem a linguagem dos papéis sexuais de meninos ou meninas. Dentro de cada seção, após essa primeira abordagem – *Do lado de cá: os/as adultos/as* –, apresento as análises que realizei das ações das crianças – *Do lado de lá: as crianças* –, que contêm elementos de acomodação, transgressão e resistência, através das (re)produções interpretativas engendradas em suas culturas de pares. Apesar da imagem dos lados evocarem certa separação, é importante lembrar que, em uma roda, elemento central dessa tese, os lados, sempre um à frente do outro, se enxergam e, ao se verem, se tornam “comuns” uns aos outros (SODRÉ, 2016).

Considero digno de nota, ainda, uma ressalva: ao abordar as observações que fiz de adultos/as, em sua maioria negros/as/, sobre as crianças negras, não tive a intenção de responsabilizá-los/as pelo racismo presente na vida das crianças negras. O racismo é uma ação complexa e não está vinculado apenas a processos individuais de escolhas ou preferências, mas muito mais a intrincadas relações de poder e desigualdade social. Essa realidade faz também a população negra adulta – que sofreu e sofre racismo interpessoal e institucional –, reproduzir lógicas de exclusão e práticas racistas interpessoais de maneira assistemática. Além disso, as

¹⁶⁰ Em Salvador, no contexto em que as crianças vivem, esse é o termo pejorativo mais correspondente para “viado”, no contexto em que as crianças vivem.

expectativas dos/as adultos/as negros/as sobre as crianças negras se alinham a uma ideia de futuro que a sociedade brasileira projeta nessas crianças, o que exige que esses/as adultos/as negros/as reforcem aquilo que uma determinada norma da sociedade brasileira – assente em uma perspectiva eurocêntrica, branca e de classe média – vê como sucesso para as crianças negras.

5.3 As meninas negras e o alcance da interseccionalidade

Com a interseccionalidade, chegamos às meninas negras, mas não porque apenas elas possuem uma raça, mas tão somente porque os debates em torno da interseccionalidade guardam relação com os debates feministas negros nos Estados Unidos – e também no Brasil, apesar do uso de outras expressões para indicar as encruzilhadas entre sexo, gênero, raça e idade. Compreender se os estereótipos aos quais as mulheres negras estão submetidas em nossa sociedade, estudados em algumas pesquisas (GONZALEZ, 1980; PINHO, 2004; EVARISTO, 2005; PACHECO, 2008; MARCONDES et al, 2013) encontram eco no modo como olhamos para as meninas negras é um dos interesses. Paralelamente a saber sobre o *se*, importa saber também o *como* as meninas (re)elaboram as questões relacionadas ao sexo, ao gênero, à raça e à idade.

O termo interseccionalidade tem seu nascedouro no campo do direito, quando uma teórica da área, Kimberlé Crenshaw (1989), cunhou o conceito para compreender que as mulheres negras não eram apreciadas em casos em que havia discriminação de raça e gênero¹⁶¹ (CRENSHAW, 2010). É possível dizer que a origem do termo “remonta ao movimento do final dos anos de 1970, conhecido como *Black Feminism* (cf. Combahee River Collective, 2008; DAVIS, 1981; COLLINS, 2000; DORLIN, 2007), cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo” (HIRATA, 2014, p. 62).¹⁶² Crenshaw (2002, p. 177) cunhou o termo para informar que

a associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como

¹⁶¹Um caso jurídico contra a *General Motors* (GM) tornou-se emblemático para ilustrar o conceito: o tribunal dos EUA recusou a acusação de discriminação racial e de gênero por parte de mulheres negras, visto que a GM contratava homens negros para trabalhar no chão de fábrica e também recrutava mulheres (brancas). Segundo Crenshaw (2010, p. 91), “embora a GM recrutasse negros e mulheres, ela não recrutava mulheres negras”.

¹⁶²No Brasil, no final da década de 70, essa discussão começou a ser realizada por mulheres negras – Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, para citar algumas – dentro do movimento negro e do movimento de mulheres dos quais faziam parte, resultando em uma intensa produção acadêmica na década de 80. Para saber mais, consultar Ratts (2007) e Ratts & Rios (2010).

dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

A interseccionalidade é, assim, uma ferramenta analítica aberta e em construção para envolver outras categorias que sejam apresentadas, no contexto da pesquisa em questão, em relação com as categorias sexo-gênero e raça. A partir dessa perspectiva, entendo que a expressão “outras” pode congrega a categoria infância uma categoria em conexão com aquelas apresentadas. A interseccionalidade compõe o quadro teórico de uma epistemologia feminista que compreende os fenômenos a partir de um saber localizado ou de uma “perspectiva parcial” (HARAWAY, 1995). Segundo Ilana Lowy (2009, p. 40), “as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade, frequentemente incorporam a visão do mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes”. Para Hirata (2014), essa afirmação deve lembrar que estes homens são brancos. Corroborando essas observações, lembro também que a validade dessa visão de mundo se complementa com a categoria infância: estes homens, além de ocidentais, membros das classes dominantes e brancos, são adultos.

Ao erigir-se da reflexão sobre a ação e da perspectiva de mulheres negras, a interseccionalidade quer evidenciar a importância de construirmos possibilidades teórico-metodológicas que tenham como ponto de partida a experiência dessas mulheres, sendo um dos instrumentos que mais se aproximam do grupo em questão, convocando-nos a refletir sobre os efeitos de opressão aos quais as meninas negras estão submetidas. Ao pôr em marcha esse projeto, a interseccionalidade¹⁶³ acaba por questionar a própria ciência moderna. Esta, ao conceber a matemática como central, define que “conhecer significa quantificar [...] dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2010, p. 15), afastando-se de um conhecimento prático, cerne da interseccionalidade, “onde causa e intenção convivem sem problemas” (ibid., p. 16). Aqui, tento dirigir um olhar mais sensível às meninas negras, atingidas pelas opressões que a interseccionalidade denuncia.

Introduzimos a discussão lembrando o excerto utilizado no início desse capítulo, extraído do romance *O olho mais azul*, de Toni Morrison (2003), publicado pela primeira vez

¹⁶³Hirata (2014) compreende que tanto o conceito de consubstancialidade (KERGOAT, 2010) quanto o de interseccionalidade apontam para uma epistemologia feminista, tendo aquele surgido em termos de articulação entre sexo e classe, e este em termos de sexo e raça.

em 1965, que traz em sua trama pontos de vista que colaboram para a compreensão de como as meninas negras se veem e são vistas. Uma das mulheres negras do romance afirma que “as únicas pessoas de quem não precisavam receber ordens eram as crianças e as outras mulheres negras” (MORRISON, 1993, p. 139), demonstrando como a categoria infância é um forte marcador para indicar as opressões vividas pelas crianças negras. A autora assume que parte da história foi inspirada em sua biografia, quando no posfácio do livro diz: “tínhamos acabado de entrar na escola primária. Ela [sua irmã] disse que queria ter olhos azuis. Olhei-a, imaginei-a com eles e senti uma repulsa violenta pela aparência que visualizei caso o desejo fosse atendido” (MORRISON, 2003, p. 209). Ainda segundo ela,

O olho mais azul foi minha tentativa de dizer algo sobre isso; dizer algo sobre por que ela não tinha, ou talvez nunca viesse a ter, a experiência do que possuía e também porque rezava por uma alteração tão radical. Implícita em seu desejo estava a aversão por si mesma, de origem racial. E vinte anos depois eu estava me perguntando como é que se aprende isso. Quem disse a ela? Quem a fez sentir que era melhor ser uma aberração do que ser o que ela era? Quem a tinha olhado e a tinha achado tão deficiente, um peso tão pequeno na escala da beleza? (ibid., p. 209-210)

À guisa desses questionamentos, somos levadas/os a conhecer Pecola Breedlove, menina negra que deseja ter olhos azuis porque com eles imagina que não será rejeitada em casa ou na escola. A história acontece em 1940 e a narração é polifônica, dando espaço para diversas vozes em seu interior. Nela, Morrison parece desejar capturar parte do que foi sua experiência de ser menina negra, entendendo que isso pode dizer alguma coisa sobre as experiências de outras meninas.

Como ilustração desses eventos, temos a ida de Pecola até a casa onde a mãe trabalhava como empregada. Ao esperar pela mãe na cozinha junto com as colegas enquanto esta tinha ido buscar a roupa lavada, uma menina branca, de cabelo “loiro como milho”, (ibid., p. 110) vinda da sala, busca pela sra. Breedlove – a menina a chama de Polly, apelido da mãe de Pecola, que nem ela mesma conhecia. Pecola acaba derrubando a torta que a mãe tinha acabado de preparar; esta, ao ouvir os gritos de dor vindos da cozinha – o recheio quente havia atingido as pernas da menina –, volta apressada e dá de cara com a situação, que deixou a menina branca assustada:

A garotinha de rosa começou a chorar. A sra. Breedlove virou-se para ela. “Não, meu bem, não. Vem cá. Ah, meu Deus, olhe o seu vestido. Pare de chorar. A Polly vai trocar o seu vestido”. Foi até a pia, abriu a torneira e molhou uma toalha limpa. Por cima do ombro, cuspiu palavras na nossa direção como se fossem pedaços de maçã podre. “Pegue essa roupa e suma daqui para eu poder limpar essa sujeira”.

Pecola pegou a sacola da lavanderia, pesada com a roupa úmida, saímos às pressas. Enquanto Pecola punha a sacola no carrinho, ouvíamos a sra. Breedlove acalmando a garotinha loira de rosa e fazendo-a parar de chorar.

“Quem eram elas, Polly?”.

“Não se preocupe, **ninguém**, meu bem”.

“Você vai fazer outra torta?”.

“Claro que vou”.

“Quem eram elas, Polly?”

– Quietinha. Não se preocupe. **Não eram ninguém**, sussurrou, e o meu das suas palavras complementou o pôr-do-sol que se derramava sobre o lago”. (ibid., p. 111, grifos meus)¹⁶⁴

Pecola e as colegas não eram ninguém naquele contexto. Deveriam estar ali para buscar a roupa limpa, mas apenas isso. Ao cruzar a fronteira que a separava do “seu” lugar de menina negra e o lugar de uma menina que deseja um pedaço de torta, Pecola tornou-se ninguém. É justamente esse “lugar de menina negra” que desejo observar a partir dessa seção.

Identifico a interseccionalidade como uma importante ferramenta analítica para a apresentação das conexões experimentadas por meninas negras já nos seus primeiros anos de vida, apesar de ter sido construída a partir da ótica do direito e da política para mulheres negras. Ainda assim, sua potência consiste no fato de reunir e não apenas adicionar ou substituir os sistemas de opressão enfrentados por mulheres e, porque não dizer, meninas negras.

As análises intergeracionais realizadas no capítulo III demonstram a importância de se atentar para o fato de que, assim como as nossas, as vidas das crianças estão em relação. Aquilo que os/as adultos/as com quem se relacionam esperam, projetam ou ordenam interfere na forma como elas constroem suas maneiras de lidar com os mundos dos quais fazem parte. Nas leituras sobre a realidade a que tive acesso, observei que as expectativas sobre as meninas negras denotam particularidades que podem ser explicitadas à luz da perspectiva interseccional. A seguir, elenco alguns eventos que, de modo não-causal, indicam como as meninas negras são vistas pelas/os adultos/as ao redor delas e como respondem a esses pontos de vista.

5.3.1 Do lado de lá: os/as adultos/as

Como já salientado no capítulo IV, as crianças não dispunham de nenhum ou quase nenhum tempo ou espaço para ficarem a sós, entre elas, ou pelo menos, com menos vigilância por parte dos/as adultos/as. Assim, as observações foram quase sempre entrecortadas pelas atuações diretas dos/as adultos/as, agregando análises intergeracionais com intensidade e

¹⁶⁴ Sobre livros autobiográficos e de literatura sobre as experiências de vida de meninas negras, consultar Guimarães (1992), Jesus (2014), Adichie (2011) e Bulamayo (2014).

confirmando que, quando estudamos as crianças, é preciso incluir os adultos (PIRES, 2007). Nesse sentido, vejo alguma importância em proceder a análises sobre as observações que empreendi das crianças a partir da forma como os/as adultos/as as viam, certa de que essas formas alcançavam as crianças, que delas se apropriavam criativamente.

Ao ler as expectativas dos/as adultos/as é importante ter em mente que, como hooks (2004) assinala, professoras/es negras/es que não se atentam para as questões raciais podem frequentemente estereotipar meninas e meninos negros tanto quanto professoras/es não-negras/as. Ainda assim, é preciso entender que isso não torna a falta de atenção um problema individual, mas parte de uma sociedade que ainda nos dias de hoje tenta escamotear os problemas decorrentes de uma escravização recente e de uma fracassada democracia racial.

5.3.1.1 As meninas negras não são/não precisam ser “delicadas”

Os estereótipos¹⁶⁵ de gênero atribuídos às meninas relacionados a aspectos como fragilidade e delicadeza são denunciados pelos estudos feministas, mas seguem sendo bastante replicados na escola, através das expectativas daquilo que se espera que as meninas façam ou não (ABRAMOVICZ, 1995; FINCO, 2010; MASCARENHAS & EUGÊNIO, 2012). Apesar disso, diferentemente do que se observa no artigo de Finco e Oliveira (2011), não observei que às meninas negras tenha sido solicitado por parte das professoras um comportamento frágil ou delicado para que confirmassem que eram “meninas”, o que confirma que esse modelo de análise não dá conta de alcançar as meninas negras. Essa afirmação pode sugerir que as meninas negras estariam “livres” de um estereótipo de gênero, mas, na verdade, é preciso levar em consideração que o estereótipo de gênero encerra nele as possibilidades de ser menina.

Por não demonstrarem delicadeza, as meninas negras não seriam meninas, reforçando, assim, tanto o estereótipo ligado à raça (desumanidade) como o estereótipo atribuído à infância (incompletude ou ausência). Ainda nesse contexto, se as meninas negras são *outra coisa*— o que em si já traria a anulação da humanidade, posto que coisa não é uma pessoa —, essa pesquisa estaria comprometida, já que aqui tenho levado em consideração o sexo-gênero das crianças. Para que ser *outra coisa* estivesse atrelado à ideia de “liberdade para ser o que quiser” seria preciso, em primeira instância, demolir as dicotomias nos quais se assentam os estereótipos de gênero, pois, segundo Paechter (2009, p. 19), naquilo que ela entende por um “dualismo formal”, não existe simplesmente uma diferença entre dois elementos iguais:

¹⁶⁵ O termo estereótipo deriva das palavras gregas *stereo* (rígido) e *tipo* (traço), referindo-se a “tornar fixo, inalterável” (FERREIRA, 1999, p. 275).

Isso ocorre porque a masculinidade e a feminilidade não são apenas construídas em relação umas às outras; sua relação é dualista. Uma relação dualista é aquela em que o termo subordinado é negado, em vez de os dois lados estarem em equilíbrio igual. A feminilidade é, assim, definida como uma falta, uma ausência de masculinidade (KESSLER & MCKENNA, 1978)¹⁶⁶. (ibid., p. 259)

Em apenas um registro, no qual consta que a professora pediu mais “modos” à Joyce, ela disse: “Joyce, devagar, você é uma moça. Para que esses movimentos bruscos? Respira”. (Notas de campo, 15.05.2015). De todo modo, para realizar o pedido, os estereótipos reforçados remetiam a aspectos de gênero que, vinculados a uma idade superior à delas, indicavam que elas deveriam se comportar como “mocinhas” – adolescentes ou jovens – e não como meninas. Eram mocinhas e, por isso, deveriam controlar o corpo. Não eram meninas ou talvez nunca tivessem sido, porque cresceram rápido demais para serem vistas como uma delas. Esse modo de moldar os corpos das meninas não é exclusivo das meninas negras, pois, na tentativa de discipliná-las, todas as meninas têm seus “corpos roubados” (GUATTARI & DELEUZE, 2011, p. 277). O que chamo a atenção é para o fato de as meninas negras, desde muito pequenas, não receberem estímulos a se comportarem com “delicadeza” de maneira constante, como acreditamos ser comum na educação de meninas.

Nos poucos momentos em que as meninas sentavam com as pernas abertas e poderiam vir a mostrar a calcinha ou o órgão genital é que as professoras diziam frases que remetiam a um estereótipo de gênero conhecido por nós: o de que meninas devem ser mais reservadas no que diz respeito à sexualidade e de que isso deve ser feito a partir do controle do corpo. Em meus registros, assim, não houve nenhuma menção relacionada à ideia de meninas como seres delicados ou frágeis, o que supomos ser uma característica universal atribuída a elas.

5.3.1.2 As meninas negras não querem/não precisam de carinho

No campo, tive a percepção de que as crianças em geral – e as meninas em particular – não recebiam carinho em momentos em que acontecia alguma situação em que seria possível aos/às adultos/as oferecer carinho às crianças. Essa ação era mais corrente entre as próprias crianças (da mesma idade ou mais velhas) que, nesses momentos de choro, buscavam defender ou acolher a criança que estava chorando. Não foi possível observar o suficiente, já que esses

¹⁶⁶ Do original: “This is because masculinity and femininity are not just constructed in relation to each other; their relation is dualistic. A dualistic relation is one in which the subordinate term is negated, rather than the two sides being in equal balance. Femininity is, thus, defined as a lack, an absence of masculinity”

momentos aconteceram com baixíssima frequência, mas parece que, quando acarinhadas, mesmo que por menos de um minuto, o choro era prolongado por mais tempo do que o comum.

Receber ou não carinho por parte dos/as adultos/os pode evidenciar alguns aspectos relacionados ao debate racial, que informa como crianças negras recebem menos carinho por não serem vistas como crianças desejáveis (CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004; SANTIAGO, 2014). De forma complementar a essas observações, a ideia presente parece informar que para as meninas negras o carinho é prescindível, já que, se elas são vistas como *projetos de futuro*, é importante que, desde pequenas, aprendam a serem fortes para suportar as vicissitudes da vida, muitas delas ligadas ao racismo e ao sexismo. Isso pode indicar, ainda, que as pessoas com as quais as meninas negras se relacionavam – mulheres negras – receberam pouco afeto no espaço da escola, pois elas também, quando meninas negras, eram vistas, possivelmente, da mesma forma como veem essas meninas.

Hoje Ivonete parecia triste e chorou baixinho sentada em sua cadeira. Ela estava perto de mim; perguntei-lhe o motivo e ela disse querer ir para casa. Pelo que entendi, o pai dela trabalha muito e ela quase não o vê, mas hoje ele está em casa. Ela disse querer ficar lá, mas a mãe a enviou para a escola. A professora não fala nada, apenas deixa ela sozinha. Ela começa a cantar uma música de um filme de animação que faz sucesso na turma. Algumas meninas prestam atenção e vem cantar com ela. (Notas de campo, 15.05.2015)

Jucineide não conversa muito comigo, apesar de ficar sempre perto. Fiquei surpresa ao perceber que ela estava de cabeça baixa, chorando. Acho que ninguém notou, porque ela se esforçava para esconder, a meu ver, e também se esforçava para não chorar. Perguntei, mas ela limitou-se a enxugar o rosto. Sua irmã mais velha apareceu e percebeu que ela chorava. Perguntou o que ela tinha, deu-lhe um beijo e foi embora. (Notas de campo, 13.07.2015)

A falta de afeto também pode indicar uma filiação a um modelo de educação mais “racional” – visto também como mais “profissional” e escolarizante –, em que uma relação mais distante entre adulto/a-criança é estimulada, apesar das discussões em defesa do cuidar-educar na educação infantil (ROSEMBERG, 1999; SOARES, 2003; ANDRADE, 2010)¹⁶⁷. Ao dizer isso, a constatação de que eram algumas das senhoras do corpo técnico – cozinheiras e auxiliares de serviços gerais, todas mulheres negras com idades alternadas entre 27-50 anos – da escola aquelas que demonstravam mais carinho com as crianças pode corresponder, em

¹⁶⁷ Segundo Andrade (2010, p. 115): “[...] embora o cuidar e o educar sejam contemplados como funções indissociáveis na educação infantil, são funções importantes e necessárias para todas as etapas da educação do ser humano”.

parte, a essa análise, por estarem mais relacionadas à esfera do cuidado. Entendo carinho aqui como contato físico, como disse Gilmar, – “Carinho é botar a mão na pessoa e fazer uma cobrinha. Carinho é um tipo de amor” (Notas de campo, 1º. 06.2015). Não quero dizer que *apenas* elas demonstravam carinho pelas crianças, mas que elas eram quem *mais* fazia isso. Essas mulheres pareciam se sentir mais “livres” do que as professoras para consolidarem uma relação com as crianças pequenas a partir do afeto, uma vez que não ocupavam uma posição em que a autoridade era fundamental para manter a ordem junto à turma. Esse carinho furtivo, algumas vezes longe dos olhares das professoras, era recebido pelas meninas, mas, muitas vezes, também por elas era repellido. Por não ser comum, mas muitas vezes furtivo – na entrada ou saída de pessoas alheias à turma na sala, na saída das crianças para o pátio ou banheiro –, as crianças pareciam responder conforme sentissem vontade, o que incluía repelir não apenas porque não estavam acostumadas, mas também porque não queriam.

Em comparação aos meninos, as meninas recebiam menos carinho das professoras e das demais pessoas do grupo técnico. É difícil dizer por quais motivos, já que para essas poucas observações não presenciei nenhuma conversa ou reflexão. Os meninos acabavam também sendo mais tocados que as meninas, pois quando estavam, por exemplo, brincando de brincadeiras que a professora reprovava e brigava, precisavam ser contidos e, muitas vezes, isso se dava segurando-os pelas mãos ou braços. Quando as meninas se envolviam nessas brincadeiras, elas se afastavam assim que viam a professora ou quando esta de longe reclamava, não necessitando, assim, de contato físico. Como os meninos resistiam mais e eram segurados pelas mãos ou braços, esse contato se transformava em um abraço, o que muitas vezes resolvia o problema. Essas situações aconteciam muito rapidamente, mas aconteciam também muitas vezes durante uma manhã, reforçando que no lugar das meninas negras não cabia espaço para o choro.

5.3.1.3 As meninas negras são fortes:

Joyce descreveu seu dia a dia e contou tudo que faz ao chegar em casa. Diz que tem uma irmã mais velha, mas esta não faz nada quando chega, vai direto para o celular e fica deitada no sofá. Ela descreve as atividades que precisa fazer, como esquentar a comida e arrumar a casa. Fala como se reclamasse da vida que leva e, ao mesmo tempo, parece orgulhosa por ser responsável. (Relato de campo, Caderno de casa 01, 27.04.2015)

Gilvan e Ubirajara estão brincando de brigar. Ubirajara bate nele e ele chora. Ivonete dá risada e ele vai para cima dela. Ela se defende, tenta fugir. Joyce levanta e dá um cascudo em Gilvan e volta para o lugar dela. Ele volta a chorar. (Notas de campo, 05.05.2015)

Ubirajara estava batendo em Gilmar e Lidiane avisou à Joyce. As duas foram ajudar Gilmar e Ubirajara parou de ameaçá-lo. (Notas de campo, 18.07.2015)

Lidiane apanhou de Gilvan por pegar os brinquedos que estavam com ele. Começou a chorar, mas parou rapidamente, enxugando o rosto com as mãos (não havia lágrimas, pareceu mais um gesto para demonstrar que não ia chorar) e partiu para cima dele. A professora interveio, mas ela já havia batido nele. (Relato de campo, Caderno de casa 01, 18.06.2015)

Pelas observações acima relatadas, a ideia construída sobre as meninas negras é a de que elas seriam fortes ou mais fortes do que os meninos negros, no que tange ao aspecto emocional. Essa força, que também poderia ser identificada como resistência, seria um dos passos para se chegar àquilo que Clélia Prestes (2013, p. 28), psicóloga, denominou como resiliência, que significa um “processo de reorganização, resignificação, superação e transcendência perante a vivência de contexto potencialmente desintegrador”¹⁶⁸. Segundo a autora, em uma pesquisa realizada com Fernanda Pompeu, pelo instituto AMMA Psique e Negritude,

peças foram entrevistadas nas ruas e no ambiente de trabalho, as quais informaram imagens que relacionam a negros, surgindo informações constituintes do estereótipo associado a mulheres negras. A despeito de uma maioria de estereótipos negativos ou que constata sua condição desfavorável, como mais sofrida, tendo o mundo contra elas, mais discriminadas, muito sofridas, surge também a representação de mulheres negras, no imaginário social, com características positivas: guerreiras, fortes, resistentes, capacidade de se reerguerem e a seu povo, reencantando e reconstruindo a história. A partir dessas afirmações de força, resistência e superação, seria fácil e equivocado supor que tais aspectos façam parte da natureza de mulheres negras. O equívoco está, inclusive, na consideração de que haja uma natureza ou essência de mulheres negras ou de qualquer outra figura social. (ibid., p. 72)

Essa ideia de “força” é também relacionada às mulheres negras, historicamente sujeitadas à escravização e a todas as violências dela decorrentes (GIACOMINI, 1988; DAVIS, 2000; LOPES, 2008). As meninas negras, envolvidas que são pela presença de mulheres negras em suas vidas – professoras, mães, avós, tias, irmãs, mães-de-santo –, que desempenham

¹⁶⁸Segundo a autora, é importante enfatizar que a resiliência não deve ser entendida como um adjetivo para denotar “competência, habilidade, estágio de desenvolvimento” (PRESTES, 2013, p. 83), pois essa ideia reforça uma visão essencialista do tema, em que “as dificuldades seriam vistas como promotoras de benefícios, portanto, não seria necessária a promoção de igualdades;” além disso, “tal entendimento equivocado sobre a força dessas mulheres negras manteria a crença essencialista que justificaria, por exemplo, a menor aplicação de anestesia em parturientes negras” (ibid., p. 60).

inúmeras atividades pela situação socioeconômica em que se encontram, são alcançadas por essa representação atribuída às mulheres negras à sua volta e, assim, tanto se associam como são associadas a essa perspectiva. Ao se relacionarem com essas mulheres, observam que a força que elas possuem também é utilizada para resolver problemas não apenas nas esferas privadas – casa –, mas também fora dela – no trabalho, no hospital, na prisão, entre outros.

Essa força é solicitada às meninas quando delas não se espera que chorem ou que reclamem carinho e quando não são vistas como “delicadas”. No que diz respeito ao aspecto escolar, essa ideia de menina negra forte reveste-se na acepção de autonomia, bastante apregoadas em “manuais” pedagógicos de educação infantil. No entanto, autonomia pode indicar, nesses termos, algum desamparo, não porque seriam algozes as mulheres negras à volta das meninas negras, mas porque, além de terem sido meninas negras, estão ou estiveram também desamparadas de condições materiais ou psicológicas para oferecer suporte.

Sem pretender explicar os fenômenos em relação causa-efeito, cabe aqui indicar que, a partir das observações, a intersecção presente *em cor e corpo* nas meninas negras produz efeitos que podem ser sentidos desde muito cedo por elas, nas relações que travam entre si, com os meninos negros e também com adultos/os, negras/os ou não. É notável que as observações enumeradas contêm, em sua maioria, o advérbio “não”, reforçando a ideia da ausência quando falamos das meninas negras, além das ausências perceptíveis quando tratamos das crianças.

Na única vez que não temos a palavra “não” nos enunciados – “as meninas negras são fortes” – a afirmação remete a uma visão que fixa a menina negra em um estereótipo limitador de suas experiências, exigindo delas superação e resistência desde muito pequenas. Presas ao estereótipo da força, as meninas negras iniciam um processo de resiliência buscando, através da solidariedade entre as meninas – e, muitas vezes, também entre os meninos –, organizar um espaço de convivência que valorize qualidades que julgam possuir, sejam elas quais forem.

Ao situarem-se num ponto interseccional, essas meninas negras tornam incômoda uma ideia de infância universal, anunciado às crianças – e também à nós, adultos/as – como um tempo onde preocupações dessa ordem não seriam necessárias. Além disso, minam os modelos do feminino defendidos por teorias de gênero que não levam em conta aspectos relacionados à raça. Nesse sentido, materializam a ideia de que o conhecimento possível é aquele situado nas encruzilhadas das relações sociais, produzido em contexto e de forma localizada.

De maneira discursiva, a ideia de força não era vista como ruim pelas professoras da escola, mas essa escolha pode indicar dois caminhos: a) aquele que afirma ser a menina negra mais “forte” e, por isso, não necessita de ajuda e/ou b) aquele reivindicado por grupos de mulheres negras como forma de sobrevivência aos ataques racistas da sociedade. O primeiro

caminho já foi bem delineado, e o segundo seria uma contrapartida ao racismo direcionado às mulheres negras, que também pode encerrá-las em um estereótipo permanente de “guerreira”, aquela que sempre enfrenta os problemas, o que é construído como vimos, desde a infância. Apesar de ser possível compreender esse estereótipo como não-exclusivo às meninas negras, podendo ser percebido em outros grupos sociais desfavorecidos em que brancas, indígenas e amarelas podem estar inseridas, é perceptível que as “imagens de controle” (COLLINS, 2000) – “instrumento conceitual que abriga metodologicamente os conceitos de estereótipo ou de estigma” (CONRADO & RIBEIRO, 2017, p. 79) encerra as mulheres negras em um modo que inscreve a diferenciação racial de maneira controlada, antecipando e distorcendo a individualidade dessas mulheres¹⁶⁹. Inspirada na teoria de Goffman, Collins (2000) afirma ainda que essas imagens de controle (*controlling images*) danificam, objetificam e desumanizam as mulheres negras, produzindo discursos que justificam o controle desse grupo racial e de gênero, pois “As imagens de controle são designadas para mascarar o racismo, o sexismo, a pobreza e outras injustiças sociais, fazendo-os parecer natural, normal e parte inevitável do cotidiano, sendo, assim, fundamentais para a manutenção das desigualdades sociais” (CARDOSO, 2014, p. 965)¹⁷⁰.

De modo geral, todas as crianças choraram pouco durante as observações. A ideia de força pôde ser mais bem observada ao perceber que as meninas choraram muito pouco durante o tempo em que permaneci com elas. Quando isso aconteceu, percebi que, em todas as vezes, elas paravam abruptamente, forçando-se a não continuarem. Presenciei muitos desses momentos e posso ainda me lembrar do rosto de Lidiane, contorcendo-se para não continuar a chorar quando apanhava de algum menino. Nesses momentos, quando o choro provinha de alguma briga, partiam para o ataque de quem as tinham machucado. O choro por queda ou reclamação da professora era quase nulo, muito parecido com a forma com a qual os meninos lidavam com essa situação.

Com essa observação, devo afirmar que não entendo o choro como demonstração de fraqueza, mas é inegável que a ação de chorar é assim vista na escola, onde as frases “homem não chora” ou “você não é mais um bebê” ecoam com muita força para solicitar às crianças que

¹⁶⁹ Como exemplo, cito as consideradas “crianças-problema” (RAMOS, 1939) nas escolas brasileiras, parte das imagens de controle que se utilizam da raça como componente do estereótipo. Como o próprio autor do conceito informa, as crianças e os negros compartilham das características de um primitivismo (GUTMAN, 2007). Além desse exemplo, as imagens de controle podem ser percebidas nas análises de Roberts (1994) sobre as mães negras estadunidenses e seus/suas filhos/as.

¹⁷⁰ Agradeço a Alan Ribeiro pelas discussões sobre o tema.

parem de chorar. No contexto observado, parece que as meninas negras não choravam porque isso seria um indicativo de fraqueza, algo que não era esperado delas, mesmo sendo meninas.

Excepcionalmente, Jaciara chorou muito na hora da entrada durante suas primeiras semanas. Joyce era quem a consolava, assim como Ivonete. Das sete meninas do grupo, não vi três delas chorarem durante todo o tempo em que estive com elas – Joyce, Tauane, Jucineide. As outras quatro meninas choraram em ocasiões específicas, como Jaciara na hora da entrada ou como Lidiane, que continha o choro depois de alguns minutos¹⁷¹.

Lidiane defende Joyce de Gilvan, que estava batendo nela. Na verdade, ele parecia querer brincar de bater com Joyce, mas esta não aceitou. Lidiane veio em sua defesa, bateu nele e correu até mim. Deu risada do que havia feito, mas, ao me abraçar, recebeu um tapa de Gilvan. O tapa deve ter doído, pois senti um pouco da força que ele empregou. Ela fez menção de chorar, conteve a raiva e partiu para cima dele. Joyce tentou resolver a briga chamando todas para brincar com ela. (Notas de campo, 06.05.2015)

Lidiane defendia não apenas Joyce, mas, algumas vezes, chegou também a defender Gilmar e Jeferson. Ela intercedia por elas mesmo quando não estava participando da brincadeira, pois se visse algum tipo de situação em que precisasse cuidar das crianças, ela se envolvia. Na maior parte das vezes, batia e corria, se escondendo para não apanhar, mas essa ação já conseguia desequilibrar o desentendimento, chamando a atenção de quem estava brigando para ela. Nem sempre ela batia nas crianças, mas era corajosa o suficiente para meter-se nas atividades e tentar resolver.

Por serem meninas negras, a constituição de sua feminilidade não estava atrelada a uma ideia de fragilidade, o que nos faz perceber como a intersecção entre sexo e raça produz um novo olhar para elas, diferente daquele projetado para as meninas brancas. Ao demonstrar que a ideia naturalizada de que “meninas choram” não é universal como pretende, as meninas negras colaboram para desconstruir uma representação de feminilidade assentada na fragilidade e, assim, questionar posturas sexistas e racistas, já que as alocam em um lugar de não-meninas também a partir da raça que possuem.

Ainda assim, afirmo que as reelaborações feitas pelas meninas negras partícipes da pesquisa só foram possíveis de serem enxergadas porque as encontramos em uma escola onde a população negra é incluída no currículo e, desse modo, pude enxergar essas meninas negras

¹⁷¹ Jaciara chorou na hora da entrada, durante as primeiras semanas; Ivonete chorou num dia logo depois que chegou, por não querer vir para a escola; Lidiane chorava às vezes, quando brigava com os meninos, mas logo parava, muito irritada; Elaine chorou baixinho uma vez, por ter brigado com Joyce.

não apenas como vítimas do racismo. Ao passar por experiências que não as desqualificavam como pessoas, as meninas negras possuíam maior margem para manobrar situações com as quais tinham de se confrontar, e era perceptível que “enfrentavam” as situações com respostas e ações que denotavam a capacidade que tinham, sem o peso do racismo interpessoal, mas ainda eivadas de discriminações de gênero.

Em casos de estudos em que as meninas negras se relacionam interracialmente no espaço escolar, o racismo termina por empanar as vistas das ações sociais organizadas por elas. Nessa turma, não havia a menina branca para escolher e, portanto, não havia a menina negra que não era escolhida por ser negra¹⁷². Ao não passar por essas experiências interpessoais ligadas ao racismo quando pequenas, as meninas negras encontraram frestas para *ser, pelo menos durante aquele ano letivo*. O desafio que permanece é, para além de dar ferramentas para que continuem reelaborando as representações a elas atribuídas nas idades que seguem, compreender como seria possível que essas experiências pudessem ser vividas por esse grupo também em escolas inter-raciais.

As meninas reelaboravam aquilo que as representações falavam sobre elas, lembrando que mesmo a ideia de não-fragilidade também era uma reelaboração das meninas frente àquilo que delas se esperavam. Isso podia ser observado nos grupos em que as meninas brincavam apenas entre elas. A apropriação das meninas da visão dos meninos e das/os adultas/os sobre elas, quando supostamente poderiam estar menos presas às interferências destas/es, demonstrava o efeito que esses eventos tinham mesmo entre elas.

No grupo só de meninas ou mesmo sozinhas, as meninas demonstravam força de diferentes maneiras, seja enfrentando os meninos, comandando as meninas ou ambos. Assim, Joyce, que liderava os grupos dos quais participava e não chorava – mas vi consolar Jaciara –, representava a menina negra que enfrentava os meninos para defender seu grupo e outras meninas. Ela também resolvia problemas sem pedir ajuda da professora, como:

1) *Fazer coisas sozinhas ou ajudar outras pessoas a fazer algo:*

Joyce sujou a mesa com o lanche, arrumou um papel e ela mesma limpou.
(Notas de campo, 06.04.2015);

¹⁷² Em duas situações, perguntei-me se Jaciara havia sido favorecida por ser nitidamente a menina mais clara de todo o grupo. Estávamos no início do ano quando ela chegou. Vi Joyce sempre ao seu lado nos primeiros dias, consolando-a enquanto chorava. Durante esse período, professora a elogiou uma vez de um modo que chamou minha atenção. Após duas semanas de sua chegada, vi que Joyce, tendo já realizado a cooptação de Jaciara para seu grupo de meninas, diminuiu sua companhia à Jaciara para passar mais tempo com Tauane e Elaine, que sempre levavam brinquedos e lanche. A professora também não continuou a elogiá-la como fez nessa única vez. Assim, não desconsidero o debate em torno dos favorecimentos existentes para pessoas negras com tons de pele mais próximos ao branco, mas não identifiquei essas preferências entre as crianças. Consultar Nascimento (2015).

[...] Alguém derrubou um chocolate no chão. Lidiane limpou.

(Notas de campo, 15.07.2015);

A sandália de Ana quebrou e ela está tentando consertar há uns quinze minutos. Não pede ajuda. (Nota de campo, 24.07.2015).

2) *Ajudar em alguma atividade:*

Vi Joyce fazendo a lição de Gilmar. À professora ela disse que ‘estava fazendo para ele ver e apagaria para ele fazer’. (Notas de campo, 28.09.2015)

Dentro do grupo em que Joyce estava mais presente, havia meninas como Elaine, Jaciara ou Tauane, que demonstravam força quando não buscavam a professora para resolver problemas ou pedir atenção. Fora dos grupos, as meninas Lidiane, Ivonete e Ana mostravam força quando negociavam com as meninas para permanecerem fora deles e, ainda assim, brincarem com elas e com os meninos. Em todos os casos, quase não solicitavam a presença das professoras para realizar o que desejavam, desde ter um brinquedo de volta, resolver uma briga ou limpar alguma sujeira.

Nesse sentido é que, muitas vezes, mesmo com as reclamações constantes das professoras, meninas e meninos ajudavam-se mutuamente nos momentos das lições e atividades. Sobre esse assunto, trataremos melhor no capítulo VII. Na próxima subseção, elaborei algumas análises possíveis de serem feitas a partir destas considerações, apresentando visões de meninas negras que ousaram burlar os estereótipos de sexo-gênero.

5.3.2.1 Do lado de lá: as meninas

Esta subseção analisa as observações que realizei a partir das crianças, mas sem deixar de lado as observações feitas em relação aos adultos/as presentes ao grupo, ações que estiveram todo o tempo em relação. As meninas, a partir e através daquilo que as/os adultos/as demonstravam ser o esperado para elas, refizeram criativamente os caminhos de suas ações coletivas. Além disso, provocaram reflexões sobre as representações do próprio brincar de casinha e sobre as representações femininas, convocando mais pesquisas sobre os temas relacionados.

5.3.2.2 “Entra!”¹⁷³: qual o lugar das meninas negras?

Muitas são as pesquisas que tratam de análises sobre o faz de conta das crianças, tendo sido já citadas algumas dela aqui (CORSARO, 1979, 2005; FERREIRA, 2002; BORBA, 2005; FERNANDES, 2008; AGOSTINHO, 2010). Aqui, importa apresentar aquilo que entendi como

¹⁷³ Expressão de Joyce ao deixar uma criança entrar na brincadeira de casinha. (Nota de campo, 05.05.2015)

sendo comum às culturas de pares infantis pesquisadas e analisar essas observações, contribuindo com a proposição de novos problemas sobre um tema bastante discutido. Nessa subseção, trato apenas do faz de conta realizado nas brincadeiras de casinha, aquelas em que as crianças (re)produzem as ações cotidianas de uma casa.

Escolhi apresentar ações de meninas e meninos no campo da pesquisa, mas não pude deixar de observar que as crianças foram paulatinamente sendo constrangidas, a partir das falas das professoras e das orientações de algumas famílias, a escolher grupos de brincadeira por gênero na sala de aula. No início do ano, era comum ver meninos e meninas brincando juntos, o que foi diminuindo ao longo do tempo e marcando as atividades descritas nessas seções como mais desempenhadas por meninas ou meninos. As crianças não foram se organizando em grupos de meninos e meninas de modo aleatório e é nesse sentido que vemos que “as ideias de uma criança – por mais que sejam unicamente dela – não saem do nada; elas têm tudo a ver com o envolvimento intersubjetivo dessa mesma criança no mundo” (TOREN, 2010, p. 41-42). Assim, as ideias que as professoras e as famílias tinham sobre o que era ser menino e ser menina foram sendo apropriadas pelas crianças e um dos resultados dessa ação é que, ao final do ano, o grupo encontrava-se mais dividido em grupos por gêneros e, dentro destes, se dividiam por afinidades. Mais do que evidenciar uma relação dual entre estrutura e a ação acontecendo nas práticas sociais das crianças e dos adultos/as, a intenção é demonstrar a força presente nas relações sociais que se estabelecem entre crianças e adultos/as na elaboração de seus modos de vida.

Nas análises dessas observações, foi perceptível que os modos de constrangimento eram impingidos de maneira diversa nas meninas e nos meninos: a elas, era exigida uma obediência servil às normas escolares; a eles, a imposição era de que se comportassem como “homens”, reforçando uma masculinidade de modo exacerbado. Assim, não apenas meninas, mas também meninos eram capturados pelas armadilhas normativas do gênero.

Dos grupos apresentados no quarto capítulo, aquele que mais brincava de casinha era o grupo A, aquele que contava com Joyce, Lidiane, Tauane, Elaine e Jaciara na segunda formação (Capítulo IV); dentro do grupo, as meninas mais empenhadas nessa tarefa eram Joyce, Tauane e Elaine. Jaciara, Lidiane e mesmo Ivonete participavam esporadicamente. Não posso precisar se todas as meninas foram recomendadas pelas mães a não brincar com meninos, mas registrei no caderno de campo que duas delas – Tauane e Elaine – tiveram essa ordem, o que pode ter estimulado que brincassem apenas entre si ou mais com as meninas que só brincavam entre si.

Depois de observá-las mais detidamente, percebi que, quando uma das meninas – Tauane ou Elaine (Notas de campo, 14.09.2015) – levava um “bebê” e a professora liberava que o brinquedo ficasse com elas na mesa, elas continuavam a brincar de casinha sentadas em seus lugares, mantendo o *status* que haviam adquirido na brincadeira – mãe, filha ou irmã, por exemplo – mesmo quando a brincadeira era desfeita pela professora ou pelos tempos da escola. Do lugar onde estavam sentadas, combinavam a continuação da brincadeira em que Joyce era quase sempre a mãe; quando ela não era a mãe, ela deixava alguém ser a mãe, como no caso em que me escalou para o papel ou como quando as meninas, aquelas que tinham trazido a/o “bebê” para a brincadeira, reivindicavam essa posição.

Ao tornar a brincadeira de casinha um lugar seguro dentro de suas rotinas na escola, as meninas começaram a improvisar sobre ela, trazendo elementos relacionados às apropriações criativas que faziam das experiências com as quais tinha contato. Antes dessa análise, porém, considero o fato de não serem incomodadas pelas professoras enquanto brincavam de casinha, mesmo quando essa brincadeira durava muito tempo, um importante motivo para escolherem a brincadeira todos os dias, pois, dentro delas, estavam seguras não apenas para exercerem poder como também enfrentar conflitos, emanar solidariedade e amor. Nesse sentido, não é possível apenas ver a brincadeira de casinha entre as meninas negras como uma reprodução daquilo que delas se esperam – confinamento ao espaço privado, subordinação a um espaço definido –, mas também um espaço de convívio menos controlado dentro da sala.

Outro dado observado é que das meninas negras que participavam da pesquisa e mais brincavam de casinha, nenhuma delas tinha uma família em que a mãe ficava em casa cuidando das crianças e fazendo almoço, como elas interpretavam em seus faz de conta¹⁷⁴. A apropriação criativa das meninas consistia, nesse sentido, na aproximação de um modelo normativo de “casinha” com as realidades existentes em seus cotidianos, em que as mães saíam cedo de casa para trabalhar e elas eram cuidadas por outras pessoas, como irmãs ou vizinhas.

Tauane senta-se no chão com Joyce e as duas “arrumam” a casa; não possuem muitos utensílios, mas, ainda assim, ela se esmera em arrumar tudo. Há, por exemplo, alguns panos protegendo a “comida” que está em cima do fogão. Elas sentam, conversam sobre os/as “bebês” e dão de mamar a elas. Passam um bom tempo nessa atividade e depois Joyce se levanta para levar o bebê ao médico. Quando volta, começa a mexer nas panelas e parece preparar algo. (Notas de campo, 12.05.2015)

¹⁷⁴ Ivonete era a única menina na turma que tinha uma mãe que se dedicava exclusivamente ao trabalho doméstico – ou não estava procurando emprego – e era mais próxima a esse modelo que as meninas (re)produziam.

Ao brincarem de casinha, as meninas expunham os vários modelos de casa que conheciam, que incluíam desde uma família menor – pai, mãe e filha/os ou irmãs/os (Ivonete, Elaine e Joyce) – como o convívio com avós e vizinhos e parentes mais afastados (Tauane, Jaciara e Lidiane).

Lidiane está brincando de casinha com Joyce. Ela é filha e parece gostar, pois não reclama quase nunca de ser filha nas brincadeiras de casinha. Vejo que ela se sente muito bem nessa posição, talvez por morar com a avó e ver a mãe apenas alguns dias na semana. Joyce cuida dela e a manda para escola. Na volta, Lidiane traz para casa um tio que encontrou no caminho: Leonardo. Este ri, mas entra na brincadeira. Joyce parece não gostar muito, pois implica com ele por estar com os “pés sujos”. (Relato de campo, Caderno de casa 01, 12.05.2015)

Quando Elaine é a mãe, ela sempre define uma família menor para compor a casa: ela, Joyce e o/a ‘bebê’. (Notas de campo, 16.06.2015)

Nestes momentos de faz de conta, as mães “criavam” as crianças sozinhas, apesar das investidas dos meninos para participarem das brincadeiras (conferir seção 5.5 deste capítulo). Apesar disso, muitas crianças tinham em casa seus pais¹⁷⁵, o que pode indicar que, mesmo com os pais em casa, elas compreendiam o trabalho com as crianças como um trabalho feminino. Porém, arrisco dizer também que, poder cuidar dos/as filhos/as e não trabalhar, consistia em uma apropriação criativa das meninas negras com relação à realidade em que viviam. Nesse sentido, ser responsável pelas crianças e pela casa não parecia ser algo visto como desfavorável para as meninas, já que, como mães, eram elas quem exerciam poder na brincadeira. Ser mãe e ser “dona” de casa, pode significar não apenas submissão, mas no contexto estudado, alcançar um lugar que também contém uma experiência que a destaca entre as demais. O que cabe realizar aqui, nesta tese, é uma problematização sobre como é possível ampliar as experiências dessas meninas para que se apropriem de outros espaços de participação e atuação social que não apenas a casa e a maternidade, sob pena de, a partir de uma ótica generalizante, julgarmos suas ações como repetições de uma opressão de gênero.

Ao dizer isso, é preciso ter em mente que estamos falando de meninas negras que compartilham mundos adultos em que a falta é uma presença, já que as carências de oportunidade de terem uma vida segura – em que necessidades básicas são experimentadas – é algo comum nas vidas da população negra. Olhando a partir dessa perspectiva, *ter* uma casa e

¹⁷⁵ Todas as meninas que brincavam de casinha mais frequentemente moravam com a mãe e o pai. Na sala, apenas Wellington e Lidiane não moravam com os pais e Pablo não morava com a mãe, mas, ainda assim, todas mantinham contato.

não precisar trabalhar para conseguir manter a família, cuidar dos próprios/as filhos/as crianças e *não apenas dos de outrem* não pode ser considerado algo inferior. Assim, as meninas negras podem problematizar a visão formatada de que toda brincadeira de casinha, em primeira instância, reproduz apenas comportamentos passivos e aloca a mulher em uma condição subordinada.

Estas afirmações devem ser vistas, sobretudo, como provocações aos modelos de observação e análise que não levam em consideração as experiências de meninas e mulheres negras, para quem o modelo das meninas/mulheres brancas de classe média não deve ser replicado, sob pena de aí não encontrarmos essas “outras vozes”. Se, de modo mais generalizado, para as mulheres brancas (e negras) de classe média, o trabalho doméstico foi visto como uma subordinação das mulheres – mesmo quando elas mesmas tenham sempre contratados os serviços de outra mulher, em sua maioria, negras¹⁷⁶ –, me parece que, para as mulheres negras economicamente desfavorecidas, a subordinação estaria mais no fato de, sem muitas opções, se virem forçadas a venderem sua força de trabalho para o cuidado das famílias de outrem, em condições de trabalho que a impedem de cuidar da sua própria¹⁷⁷.

Assim, vemos que para as meninas e mulheres negras, não há como reivindicar uma posição de igualdade relacionada ao gênero sem que o lugar da raça seja pensado. Dito de outro modo, para que as mulheres negras possam *ser mais* é, preciso, em primeiro lugar, *ser*. Não desconsidero a discussão dos estudos feministas que denunciam a opressão de gênero e como ela ocorre desde a infância (LOURO, 1997). No entanto, o mesmo tempo, é necessário encontrar instrumentos de análise que sejam capazes de compreender as experiências das meninas negras economicamente desfavorecidas, sem reforçar estereótipos de gênero criados a partir de um feminismo de classe média branco e ocidental.

Nesse sentido, compreendo que é também a partir das rotinas seguras das brincadeiras de casinha que as meninas negras poderão chegar a outros lugares. Ao tomar contato com biografias de mulheres negras vemos, por exemplo, que o fato de habitarem o espaço privado durante o tempo da infância e da adolescência, mesmo com todos os afazeres da vida doméstica – seja em sua própria casa ou no trabalho – colaborou para que conseguissem, ainda que sempre

¹⁷⁶ Segundo pesquisas do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE, 2013, p. 6), “o trabalho doméstico no Brasil é, na maioria das vezes, exercido pela mulher negra”. De acordo com os dados da Pesquisa Emprego e Desemprego (PED), realizada em Salvador, o número de mulheres negras no serviço doméstico é de 95,8% (2016, p. 8). Consultar Pinheiro, Fontoura, Pedrosa (2011) e IPEA/UNIFEM (2011).

¹⁷⁷ Deve-se considerar que a luta das mulheres pela entrada no chamado mercado de trabalho no Brasil não levou em consideração o fato de que as mulheres negras já trabalhavam desde a escravidão. Consultar Carneiro (2003) e Lima (1995).

de forma mais demorada do que as meninas brancas, organizar rotinas de estudo e, por conseguinte, mudar a trajetória de toda uma família (NUNES, 2012; HOOKS, 2004). Nessa perspectiva, faz-se necessário inventariar por quais modos os meninos e homens negros têm realizado esses mesmos caminhos e (re)existido.

Encontrar lugares de solidariedade, espaços de ajuda para compartilhar sentimentos e emoções são necessários para crianças e adultos/os. Ao (re)produzir as casas que desejavam ter e aquelas que tinham, as meninas negras compreendiam que os mundos que habitavam eram reais e não apenas imitações de uma outra realidade exterior a elas, a saber: aquela que definia como casa apenas aquela feita de alvenaria, família como apenas aquela que era nuclear e escola como apenas aquela que tinha um parque. Apesar de considerar como importante que as crianças se incorporem na luta para melhorar condições de vida dos grupos dos quais fazem parte (CORREIA, GIOVANETTI, GOUVÊA, 2007; TRÓPIA & BUFALO, 2015), compreendo como de igual importância que, nesse processo, as meninas negras se vejam como pessoas e suas histórias importem para, ao se considerarem parte, irem além.

5.3.2.3 “*Sai!*”¹⁷⁸: qual é o lugar das meninas negras?

Um contraponto às meninas negras que brincavam de casinha precisa ser feito porque das sete meninas presentes na turma, apenas três delas brincavam de casinha sempre; quatro delas brincavam às vezes, preferindo brincar mais de outras coisas, com outras crianças ou ficar conversando, seja comigo, com a professora ou os/as colegas. O número de meninas que estava ocupado em brincar de outras coisas era maior do que aquele que brincava de casinha, o que indica que este não é o faz de conta que mais atraía as meninas do grupo. Observar e compreender o que faziam também as meninas que estavam “fora da casinha” demonstra que as análises que realizei sobre as atividades das meninas em suas brincadeiras de faz de conta não são extensivas a todas as meninas negras, já que elas, apesar de ser um grupo, não são iguais. Essa análise está em consonância com o que diz Asia Franklin-Phipps (2016, p. 2, grifo meu):

Embora alguns de nós que se preocupam intelectualmente com a vida das meninas concordem que as meninas negras são múltiplas, fluidas e dinâmicas, continuamos a conhecer e reconhecer apenas alguns tipos de

¹⁷⁸ Expressão de Ivonete ao pedir que uma criança saísse da brincadeira de casinha. (Nota de campo, 13.05.2015)

negritude em meninas negras, (re) produzindo assim a ficção de que as meninas negras podem ser apenas **uma** coisa¹⁷⁹ [...]

A autora reforça que essa ideia é originária de um pensamento binário e mesmo a ampliação de uma negritude pode ainda excluir meninas negras que não cabem dentro desse conceito, sendo que “tornar os parâmetros da inclusão mais flexíveis ao mesmo tempo reifica a exclusão, continuando a privilegiar alguns sobre os outros”¹⁸⁰ (ibid, p. 2). É importante assim, registrar como essas meninas habitavam o espaço tempo enquanto lá estavam.

Além das brincadeiras indicadas, pode-se dizer que as quatro meninas que não tinham a casinha como principal brincadeira passavam bastante tempo conversando com as pessoas da turma, envolvendo-se em conflitos verbais ou atividades variadas, que incluíam ajudar um/uma colega a calçar um sapato, ler um livro ou se entreter olhando o pátio da janela, por exemplo.

Nessas outras brincadeiras de faz de conta ou nesse tempo que era vivido entre elas, as meninas demonstravam ir atrás daquilo que mais lhes interessavam, rompendo com uma ideia inicial de que talvez fosse possível afirmar que todas as meninas gostam de brincar mais de casinha do que de outras coisas. Nessa turma em especial, aquelas que gostavam mais de casinha era em número menor do que aquelas que se interessavam mais em circular pela sala e realizar várias atividades. Não é que as meninas que brincavam de casinha não realizassem outras coisas e nem que elas não brincassem de casinha, mas era perceptível que o interesse das meninas seguia caminhos diversos.

Quando encontravam espaço, Ivonete e Lidiane dançavam e cantavam na sala, inventando músicas e passos de dança, além de passarem algum tempo comigo, assim como Jaciara e Jucineide, que brincavam com os blocos de montar durante muito tempo. Jaciara, Lidiane e Ivonete também gostavam de brincar de “salão de beleza”, lugar onde “trançavam” meu cabelo, “maquiavam-me” e “pintavam” minhas unhas. Nesses momentos, havia muito contato físico entre nós, além de troca de segredos e perguntas sobre o mundo adulto, feitas em geral por Ivonete:

Jaciara vem para perto de mim e pergunta se pode pentear meu cabelo. Disse que quer fazer tranças como a mãe dela lhe faz. Eu digo que sim e ela começa a trançar a parte de trás, que está solta. Logo Ivonete e Lidiane chegam perto e dizem também querer “trançar”. Jaciara muda de ideia e vem me maquiagem. De modo compenetrado, vira a palma da

¹⁷⁹ Do original: “Although those of us who care about the lives of girls intellectually grant that Black girls are multiple, fluid, and dynamic, we continue to acknowledge and recognize only a few kinds of Blackness in Black girls, thus (re)producing the fiction that Black girls can be but one thing” [...]

¹⁸⁰ Do original: “Making the parameters of inclusion more flexible simultaneously reifies exclusion by continuing to privilege some over others”.

mão e espalha um pouco de “base” sobre meu rosto. Disse que tem de passar com força para “pegar”. Peço que me passe rímel e sombra, ela atende meu pedido e também passa batom. Vai conversando comigo, falando da maquiagem e também me faz perguntas:

– Você mora com a sua mãe, Migh?

– Sim, e com minha irmã.

- Ah, eu também moro com minha mãe e meu irmão e meu pai!

Ivonete ouve a conversa e pergunta:

– Você tem namorado?

– Sim, eu tenho.

Ela esboça uma reação de surpresa, pondo a mão na boca e abrindo os olhos, como se a informação fosse confidencial, mas parece fazer isso apenas para que as outras meninas vejam, pois ela já havia me perguntado isso.

– Vocês se beijam? Na boca?

– Sim...

– E dormem na mesma cama?

– Às vezes... – respondo meio sem jeito.

– Igual minha mãe e meu pai! – e põe novamente a mão na boca e abre os olhos, sem tirar a outra mão do meu cabelo.

A professora pede que as crianças saiam de cima de mim. Elas se afastam, mas em alguns minutos voltam, uma a uma, novamente. Agora, Ivonete quer me maquiar; Lidiane quer fazer o mesmo, mas peço que enquanto espera, pinte minhas unhas... ela parece gostar da ideia e “finge” ter um esmalte. Abre-o e começa a passar. Sinto cócegas, dou risada e elas sorriem também.

(Relato de campo, Caderno de casa 01, 18.06.2015)

Dessas quatro meninas, Ivonete e Lidiane pareciam interessadas em saber sobre o mundo adulto. A partir da nossa relação construída, elas perguntavam sobre aquilo que não sabiam e que talvez não perguntariam a qualquer adulta, demonstrando que elas se ocupavam em aprender comigo coisas sobre as quais não tinham acesso. Além disso, também partilhavam a vida que levavam em casa e o que faziam, falando também de histórias que tinham ouvido em casa. Dentre estas, Jucineide era a que menos conversava, apesar de estar sempre próxima a mim e a Jeferson, pois ela passava bastante tempo brincando de blocos de montar e com alguns poucos brinquedos que existiam na sala. Não a vi brincando de casinha em nenhuma das minhas observações.

Quanto mais o ano letivo ia chegando ao fim, mais essas meninas dominavam as rotinas institucionais e passavam a organizar suas rotinas culturais entre pares e entre as crianças mais velhas. Não observei em meus registros nenhuma recomendação das mães dessas meninas para que brincassem apenas entre si e evitassem os meninos, o que pode ter colaborado para que elas não se fechassem tanto quanto o grupo da subseção anterior. Vê-se, assim, que o encaminhamento da professora da sala para atividades consideradas “de meninas” e as orientações das famílias acabavam por condicionar as escolhas delas, mas não determinar a

ação. Essa conjectura joga luz na atuação das meninas em suas vidas de crianças, definidas também pela capacidade de encontrar espaço entre as indicações adultas e as condições materiais para realização de suas preferências.

Lidiane, Ivonete e Jaciara tinham irmãos. Brincavam com eles em casa, o que poderia fazer as mães não impedirem as brincadeiras com os meninos. A recomendação tem um impacto nesse relacionamento. Assim, com essa brecha encontrada a partir de relações intrageracionais e bastante próximas da vida das meninas, elas conseguiram desfrutar de um tempo mais largo de experiências intergêneros.

5.4 Negros meninos: masculinidades encenadas e a raça

Embora a expressão “criança universal” contenha a palavra “universal”, sabemos que aquela que habita nosso imaginário, além de ser “local”, não é negra. Segundo Dorothy Roberts (1994, p. 877), “a poderosa imagem ocidental da inocência da infância não parece beneficiar as crianças negras”¹⁸¹. Em relação ao menino negro, a escassa literatura que encontramos sobre eles¹⁸² são aquelas vinculadas aos estudos sobre expostos e a criança abandonada (MARCÍLIO, 1997, 1998; LIMA & VENÂNCIO, 1988), sobre os meninos desvalidos (SOUZA, 2009) e os moleques (FRAGA FILHO, 1994), estes tornados “capitães da areia” (AMADO, 1986) ou, num Brasil mais recente, sobre os meninos de rua (ATAÍDE, 1995; SANTANA, 2008). A “criança universal” possui nela os estereótipos da pureza e ingenuidade, não podendo, assim, estar vinculada a um menino negro, representação esta que contém outros estereótipos, vinculados ao “medo” e à “insegurança”:

Um dia, uma velha passava por aqui, e eu estava pedindo um trocadinho a uma moça que trabalhava aqui por perto e que sempre me ajudava. Neste dia, ela me deu um dinheiro grande e eu fiquei muito contente e saí correndo... passei com o dinheiro não mão junto da velha e, sem querer, me esbarrei nela!... Pronto!...a velha começou a gritar: “Pega a ladrona!...” “Pega a ladrona!...” As pessoas que estavam perto tentaram me agarrar [...]. (Jucélia, 10 anos, mestiça) (ATAÍDE, 1995, p. 54)

Todas as pessoas são iguais... as pessoas são as mesmas... mas, se tem um branco e um negão, todo mundo quer ficar junto do branco e fica com medo do negão... se um negão chega perto de uma pessoa, ela vai

¹⁸¹ Do original: “The powerful Western image of childhood innocence does not seem to benefit Black children”

¹⁸² Alguns dos estudos em questão não se ocuparam em discutir aspectos da cor/raça das crianças (RIZZINI, 2008, P. 80), mas a partir das leituras, é possível inferir que havia um considerável número de meninos negros entre eles, assim como de meninas. Após empreender ampla revisão de literatura, Alvim e Valladares (1988, p. 22) compreendem ser a questão racial um “tema a pertinente ao se pensar a infância pobre frente à sociedade nacional”, como já mencionado nessa tese.

logo saindo de fininho, devagarinho... Pensa que é ladrão... é a mesma coisa, também, com a gente... quando um de nós chega perto, todo mundo vai logo saindo, pensando que a gente é pivete e vai roubar... quando a gente chega perto de um carro na sinaleira, as pessoas vão logo fechando o vidro... nem escutam o que a gente tem pra falar!... (Gera, 12 anos, negro) (ATAÍDE, 1995, p. 121)

Não é que com as meninas negras essas representações sejam diferentes. A criança universal não é uma menina, por isso com elas não cogitei ser possível uma comparação, já que estariam excluídas pelo fator gênero, além daquele ligado à raça. Assim como afirmei na discussão sobre as meninas negras, o menino negro, por não aceder a uma universalidade, tem sua humanidade retirada. De modo desafiador, ao existir, põe em xeque a ideia de criança universal, questionando qual o sentido de sua aplicação, mesmo como categoria analítica.

Nas brechas encontradas pela população negra para seguir vivendo, os meninos negros presentes nessa turma safaram-se das estatísticas dos estudos apresentados, muito embora a égide do racismo também possa alcançá-los dentro e fora da escola, mesmo muito pequenos¹⁸³. Apesar de sabermos que os processos de seleção social e de fabricação do sucesso escolar por um lado já começam, de formas muito sutis, já na educação infantil, os meninos, assim como as meninas negras, também conseguem em alguma medida escapar das regras de um jogo que não acolhe diferenças e nos fazem pensar sobre o modelo de sucesso estabelecido pela sociedade em que vivemos, em parte por estudarem em uma escola cujo currículo preza pela inclusão da história da população negra. Por mais que possamos fazer críticas quanto à qualidade da burla e daquilo que usufruem ao se situarem nas brechas, ainda assim, é com satisfação que digo: esses meninos negros estão vivos. Ao estarem vivos e na escola, diferenciam-se daqueles apontados nos estudos que mencionei acima.

As representações que recaíam sobre os meninos negros buscavam reforçar as masculinidades hegemônicas¹⁸⁴, já que, dos meninos negros, esperava-se que 1) “não chorassem” porque 2) “eram valentes e destemidos”. Os meninos podiam 3) “brigar” mais do que as meninas, e ao brincarem com armas, diferentemente de quando as meninas eram

¹⁸³ Em 2012, um menino negro de 6 anos foi expulso de um restaurante onde estava com os pais em São Paulo por ter sido confundido com um menino de rua, demonstrando que a raça teve maior preponderância do que a ideia de proteção à infância. Disponível em: <<http://saopaulo.estadao.com.br/noticias/geral,menino-negro-e-expulso-de-restaurante-diz-casal-imp-817813>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

¹⁸⁴ Segundo Deivison Mendes (2014, p. 77), a noção de masculinidade hegemônica – fincada a partir de um “clássico referencial ocidental (branco, heterossexual, de classe média, cristão, urbano, etc) [...] busca reconhecer que embora haja uma norma dominante, as pessoas transitam por elas de formas distintas, seja motivadas por outras contradições – raça, classe, região, geração, etc -, seja pela própria trajetória e agência individual. Escolho nomear assim de modo plural as masculinidades, hegemônicas e contra-hegemônicas”.

reclamadas – “Onde já se viu, menina brincando com arma!” (Notas de campo, 30.09.2015) –, não eram lembrados que não poderiam porque eram meninos. Desse modo, é perceptível que, em nossa sociedade, o poder dado aos meninos/homens é evocado para modelar as representações que temos deles na infância.

Os meninos negros seguiam, assim, reiterando as imagens projetadas para as meninas negras, quais sejam, as representações de ausência e de desumanidade, mas, ao agarrarem-se à suposta inclusão em uma das categorias relacionadas à ideia universal de sujeito – eles se tornarão homens, ainda que negros – parecem tentar estabelecer na turma a legitimidade que há no poder da masculinidade, informação aprendida nas relações de sexo-gênero engendradas na turma.

Assim, os meninos negros percebiam o poder presente em ser menino e usavam esse artifício conformando-se – ou tentando se conformar – a um modelo de masculinidade presumido que, infelizmente não os alcançava, porque foi erigido sob uma perspectiva branca e eurocêntrica, fazendo-os buscar encenar masculinidades passíveis de serem moldadas levando em conta a raça. Assim, inicialmente, os estereótipos fixadores de masculinidades ajudaram a escamotear a forma como meninos negros eram atingidos pelas masculinidades hegemônicas e não consegui enxergar como elas trabalhavam para informá-los que, se quisessem ser meninos – ou se quisessem ser homens, por mais que meninos fossem –, deveriam encenar as masculinidades repetidas vezes.

Os meninos negros não escapavam de serem marcados por masculinidades clivadas pelas categorias como raça e classe, já que eram vistos como ocupantes de um lugar com “privilégios subordinados” (RIBEIRO, 2016, p. 52). Ao pertencerem a um estrato inferior daquele relegado à masculinidade hegemônica, os meninos negros eram estimulados a compensar a ausência de características que os vinculassem a esse grupo. A partir dessa ação, ultrapassavam códigos de idade organizados para eles.

Seguindo essa lógica, aqueles meninos que não se adequavam a esse modelo de masculinidade em cena não eram vistos como meninos, sendo sua masculinidade questionada a todo o tempo, na turma e também fora dela, a partir do contato com crianças maiores. A partir dessas constatações, pude perceber alguns estereótipos sob os quais os meninos negros estão encerrados.

5.4.1 Do lado de cá: os/as adultos/as

As professoras e demais pessoas adultas que estiveram ao redor das crianças também tinham ideias e comportamentos com relação aos meninos que impactavam a forma como eles

se relacionavam entre si e com os/as adultos/as. Assim como nas subseções anteriores, trataremos das expectativas dos/as adultos/as com relação aos meninos que colaboravam com a construção de suas identidades de sexo-gênero e de raça. Apesar de não ter presenciado na escola do *Malê* falas explícitas que desqualificassem os meninos negros por conta da raça, nem pelos/as adultos/as e nem pelas crianças, entendo que insultos e ofensas que podem ocorrer na escola não são os únicos modos de reforçar o racismo no espaço escolar, pois a produção de estereótipos vai além das palavras e atitudes que possam ser registradas, fazendo parte de intrincadas relações de poder estabelecidas em nossa sociedade. Apesar de ver alguma diferença entre esse ambiente e tantas outras escolas com as quais temos contato a partir de pesquisas (CAVALLEIRO, 1998; MACÊDO, 2008; SANTIAGO, 2014), além do contato com algumas situações que pude presenciar em meus anos de professora¹⁸⁵, não poderia furtar-me de realizar análises que vão além desta observação, para assim alcançar os meninos negros.

5.4.1.1 Os meninos negros são perigosos

Segundo hooks (2004, p. 32),

meninos negros, desproporcionalmente numerados entre os pobres, foram socializados para acreditar que a força física e resistência são tudo o que realmente importa. Essa socialização é tanto no lugar no mundo de hoje como foi durante a escravidão.

hooks (ibid.) informa ainda que, meninos negros, mesmo quando ainda meninos, são considerados “ameaçadores, maus e perigosos”. Para corresponderem ao estereótipo de masculinidade requerido, os meninos negros afastavam-se da infância e aproximavam-se da adultez, identificando o homem negro como a imagem que lhes garantiria a afirmação dessa masculinidade. Essas afirmações não são novas e encontram eco na pesquisa de Ann Ferguson (2000) realizada em uma escola estadunidense. Ali, ela já havia encontrado discursos sobre os meninos negros que os aprisionavam em estereótipos de futuro relacionados à lugares como prisão¹⁸⁶ ou reformatórios. Importante dizer que os escritos de hooks e Ferguson aqui citados olham para crianças um pouco maiores dos que as que encontrei no campo. Ainda que as análises não demonstrem desencontros, urge a produção de material sobre meninos negros

¹⁸⁵ Como professora de educação infantil por 12 anos, ouvi muitas histórias de crianças negras que estiveram comigo em turmas de educação infantil. Algumas delas estão registradas no texto “Professora, ainda posso mudar de cor? As crianças pequenas e suas impressões sobre as relações raciais na escola” (NUNES, 2012).

¹⁸⁶ Durante o tempo em que fui professora, também ouvi colegas de trabalho afirmando que meninos negros de 5 anos eram marginais, usando para isso um discurso com base em sua aparência física.

pequenos, para a compreensão não apenas de como a escola atua na produção de discursos sobre eles, mas também de como eles têm enfrentado essas imposições adultas baseadas na raça.

Os meninos negros, ao depositarem no homem negro a possibilidade de confirmar o estereótipo de masculinidade, demonstravam como as expectativas dos/as adultos/as, fartas de preconceito, alcançavam, assim, as (re)produções interpretativas dos meninos sobre a condição do homem negro. Alguns deles, como Leonardo, Gilvan, Wellington e Ubirajara diziam mesmo serem homens, repetindo gestos que viam os meninos mais velhos fazerem na escola – mostrar o dedo maior ou segurar o pênis por cima da bermuda –, falando palavrões ou chamando as meninas maiores de “gostasas”:

Leonardo trouxe *cards* de Carrossel, mostra a Ubirajara e diz: Essas meninas são gostosas, né? (Notas de campo, 20.07.2015).

O irmão de Wellington passa cantando “Passou, sarrou... ela é o que, Leonardo?”

- Mulher gostosa! –diz ele, como se estivesse completando a música, mas dirigindo-se à uma menina mais velha que passa.

Ela não se vira.

(Notas de campo, 15.07.2015)

Ser perigoso continha uma ameaça que se manifestava de variadas formas no contexto dos meninos negros pesquisados. No plano físico, a violência era esperada, ainda que não posta em prática:

A professora fala com Jeferson e Wellington:

- Eu *já* sei o que vai acontecer. [ênfase no “já”].

Acho que ela quis dizer que eles iriam brigar.

(Notas de campo, 27.03.2015)

A professora repetiu a frase que disse ontem:

– Saiam daí, vocês *vão* brigar.

(Notas de campo, 12.05.2015)

Conversei com Ubirajara, ele me disse que a professora não o deixou ir porque ele ia brigar.

(Notas de campo, 20.05.2015)

Os meninos estavam juntos, e a professora disse:

– Não quero vocês perto, vocês *vão* brigar.

(Notas de campo, 16.07.2015)

Pablo e Gilvan não foram ao parque. A professora disse que se deixasse eles iam brigar lá com as outras crianças

(Notas de campo, 09.09.2015)

- Por que você está perto dela? Não faça mal a ela, disse a professora para Pablo em relação a uma menina pequena que visitava a sala junto com uma amiga da professora.
(Notas de campo, 14.10.2015)

As premonições de briga retificavam a ideia de menino negro perigoso e reforçavam nos meninos essa vinculação ao perigo e a sua imagem, tornando natural que fossem temidos desde muito pequenos. Para além dessas premonições, a forma como os meninos expressavam sua relação com questões que punham o sexo em evidência ameaçava uma ideia de escola como espaço assexuado, onde as crianças supostamente não deveriam ter contato com o tema:

Agora estão cantando “ela quer pau, ela quer pau...” e Gilvan está dançando. Quando começo a olhar, Joyce parece dizer algo do tipo “Migh está olhando” e eles diminuem a voz até parar. (Notas de campo, 10.07.2015)

Leonardo está cantando “rebola na pica, vem na periquita”. A professora adverte-o. Ubirajara acompanha. Eles continuam, mas baixo. (Notas de campo, 18.07.2015)

Leonardo faz uma sanfona com os blocos de montar. Ele canta e “toca”:
– *As novinhas não me quer, só porque eu vim da roça.*
(Notas de campo, 05.08.2015)

As passagens em que registrei a cantoria dos meninos são muitas e, entre julho e dezembro, a constância de registros sobre essa prática foi quase diária¹⁸⁷. Apesar de deparar-me com esta situação no campo o tempo inteiro, estudos sobre a sexualidade na infância que levem em conta a sociologia da infância no Brasil são escassos, evidenciando como os temas que desnaturalizam a infância encontram mais dificuldade em receber atenção ainda nos dias atuais (MOREIRA, BEZERRA, GARRIDO, 2014).

Os meninos mais velhos passavam para lá e para cá cantando ou aprovando quando os meninos cantavam; muitas vezes, eles começavam uma música e os meninos menores a completavam. Essa conexão entre eles informava aos pequenos que haviam sido aceitos como amigos dos meninos maiores, algo que era visto com algum *status* entre eles de maneira recíproca. A apropriação criativa das crianças maiores, assim, consistia também em compartilhar aquilo que sabiam com as crianças mais novas e aprovar as músicas que os meninos menores escolhiam cantar, demonstrando que os maiores compreendiam a linguagem utilizada por estes para construir a masculinidade do ser menino. As meninas maiores passavam

¹⁸⁷ A cantoria era tão constante que, uma vez, acabei começando a cantar uma música que eles sempre cantavam, sendo repreendida por Jeferson (23.03.2015). Em outras duas vezes, registrei que ‘quase’ comecei uma música que eles cantavam sempre (Notas de campo, 30.07.2015 e 11.09.2015).

a evitar esses meninos, e essa ação era vista pelos meninos como uma afirmação da masculinidade pretendida. As proibições das famílias das meninas pequenas também reforçavam o estereótipo de meninos negros perigosos e ameaçadores, já que era com eles que as mães proibiam que suas filhas brincassem.

5.4.1.2 Os meninos negros são (mais) agressivos

Nos primeiros meses do ano letivo, estranhei o fato de os meninos não chorarem ou não reclamarem à professora quando apanhavam dos seus colegas. Comecei a ver as agressões como um possível jogo entre eles, onde não havia danos maiores e eles não se machucavam de fato. Com o passar do tempo, notei que, apesar de também brincarem de brigar, havia situações em que os meninos aparentavam sentir dor, mas, ainda assim, não reclamavam, partindo para o revide ou mesmo desistindo da “brincadeira”.

Em situações de agressão, havia os meninos que batiam mais e aqueles que apanhavam, grupos estes apresentados na subseção anterior. Assim, percebi que essa brincadeira consistia em parte daquilo que eles haviam definido como demonstração de masculinidade, sendo que não chorar era algo já presumido. Aguentar tapas ou chutes também era considerado como demonstração de força, o que fazia os meninos pouco reclamarem às professoras quando apanhavam dos seus amigos.

Os meninos que não participavam desses momentos tentavam escapar de algumas formas, indo de um lado a outro da sala ou negociando com os colegas para que estes não batessem neles. Nesses casos, acontecia de os meninos que estavam brincando acatarem o pedido por achá-los fracos, por não parecer estimulante brigar com alguém que não correspondia ao ataque ou porque o próprio fato de convocar a briga, mesmo quando ela não acontecia, era motivo o suficiente para sentir-se forte. Algumas vezes o menino que não queria brigar conseguia um protetor ou protetora que entrava no jogo para defendê-lo, batendo e apanhando também.

Gilmar e Leonardo estavam brincando de luta. Joyce interferiu para ‘salvar’ Gilmar. (Notas de campo, 28.09.2015)

Jucineide fica na frente de Jeferson e o protege de Wellington, sem nada dizer. Wellington bate nela, mas ela não revida e ele vai embora. (Notas de campo, 15.07.2015)

Vale dizer que os meninos que não queriam brincar de brigar não pediam proteção verbalmente, mas ainda assim eram socorridos, ou seja, alguma outra criança, que também queria demonstrar força, entrava na brincadeira e tornava-se o protetor. O menino que mais era

protegido era Gilmar, por meninos e meninas, tendo Pablo sido protegido algumas vezes. Muitas vezes as meninas – entre estas, apenas Tauane e Elaine não faziam isso –, avaliando ser possível defender o menino em questão, o protegia, já que ser vista como forte também era algo que se esperava das meninas negras. De certo, modo, proteger alguém se tornava parte da ideia de força e também parecia ser aceito como ação possível de ser encarada como marcadora de uma masculinidade em construção – ou da ideia de força atribuída às meninas.

Paechter (2009, p. 75-76) apresenta pesquisas que chegaram a conclusões parecidas (SKELTON, 2001; CONNOLLY, 1998) e afirma:

Ao estudarem crianças pequenas em várias partes da Grã-Bretanha, descobriram que os meninos que moravam em comunidades onde a violência masculina era parte da rotina do cotidiano construíam e encenavam masculinidades agressivas na escola [...] a masculinidade de forma externa, daqueles pertencentes a comunidades locais mais pobres e mais violentas [...] visível fisicamente e centrada (em seu estudo) na habilidade de encenar movimentos de luta e força. Essas diferentes formas de masculinidade, diz Connolly, não são simplesmente uma questão de escolha das crianças; elas estão enraizadas no mundo em que vivem e constituem parte de suas formas de ser.

Ainda que não tenham informado a cor/raça das crianças em questão nas pesquisas, encontramos um ponto de intersecção a partir da classe. No Brasil, por questões históricas, a maior parte da população pobre é negra e, assim, muitos dos estereótipos que alcançam as classes economicamente desfavorecidas recaem sobre os meninos negros, sendo naturalizados pela classe ou pela raça. Por encenar relações com o corpo, voltarei a esse tópico no próximo capítulo, quando discutirei aspectos relacionados às brincadeiras de brigar dos meninos.

A partir dessas referências, cabe aqui uma observação: apesar dos estudos com crianças durante os anos do ensino fundamental demonstrarem que são os meninos negros que fracassam na escola (CARVALHO, 2004; ROSEMBERG, 2005, 2012) por diversos motivos – entre eles, o racismo institucional¹⁸⁸ –, não registrei esse tipo de análise na turma estudada, porque a) na rede de ensino, na educação infantil, a avaliação não é quantificada, apesar de a ideia de fracasso estar subjacente às práticas pedagógicas e também ser utilizada para definir quem está bem ou não para “passar de ano”; b) não estive centrada em como as professoras avaliavam as crianças

¹⁸⁸ Segundo López (2012, p. 121), “o racismo institucional atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial”. Sobre esse tema, consultar Geledés & Cfemea (s/d).

e c) não realizei estudos comparativos de grupos raciais, visto que na turma não havia meninos brancos.

Uma forma, porém, de perceber o modo como a agressividade era posta em prática consistia na brincadeira que denominei *pou-pou-pou*¹⁸⁹, esta também bastante comum entre Leonardo, Ubirajara, Wellington e Gilvan (e, em menos episódios, Pablo); inicialmente, Lidiane e Jucineide também participaram de alguns episódios, mas logo apenas os meninos citados brincavam desse faz de conta. Por vezes, passavam muito tempo brincando apenas de *pou-pou-pou*, sendo reclamados constantemente pelas professoras, o que os fazia brincar apenas fazendo gestos ao longe ou atirando uns nos outros sem fazer barulho¹⁹⁰.

Leonardo, Ubirajara e Wellington fizeram “armas” com os blocos de montar e foram para a porta da sala para fazer *pou-pou-pou*. A professora da outra turma pediu que eles entrassem, pois estavam fazendo barulho na porta da sala. Eles continuaram. A agente escolar que estava na sala pediu para eles fecharem a porta. Eles entraram e continuaram brincando de *pou-pou-pou*. (Notas de campo, 18.07.2015)

– Vamos brincar de guerra?, disse Ubirajara com a arma.
A professora levanta e pergunta onde estão os brinquedos. Ubirajara levanta a blusa e mostra a “arma” na cintura. (Notas de campo, 20.07.2015)

A professora está falando sobre como tratar uns aos outros, sem brigar nem bater.

– Pode brincar de *pou-pou-pou*?

– Pode – Leonardo responde.

– Pode??? – a professora repete.

– Pode – ele repete.

– Pode... Vou chamar sua mãe... – a professora retruca.

– Tá bom, tá bom... – Leonardo responde, contrariado.

(Notas de campo, 21.07.2015)

A professora ralha com Leonardo e o põe sentado. Ele está com uma “arma” e canta músicas conhecidas como proibidas do funk.

(Notas de campo. 03.08.2015)

A agressividade contida no *pou-pou-pou* não era levada a cabo, mesmo que parecesse muito violenta aos olhos incomodados dos/as adultos/as que a observava. Esse faz de conta (re)produzia interpretativamente o cotidiano adulto com o qual as crianças tinham contato, mas

¹⁸⁹ Som que os meninos faziam para informar que brincavam de matar e morrer. Quando reprimidos, porém, o som dava lugar apenas aos gestos relativos a “tiros” das “armas” feitas com blocos de montar, sandálias ou qualquer outro material.

¹⁹⁰ Corsaro (2009) defende que os jogos de perseguição podem ser observados em grande parte das culturas de pares infantis. No caso dessas crianças, pode-se dizer que ele novamente ocorre, sob outra perspectiva, nas brincadeiras de “brigar” (Capítulo VI).

não apenas isso. Ao ser apresentado aos/às adultos/as, era para estes/as a confirmação dos estereótipos que relacionavam os meninos negros à ideia de agressão. Essa confirmação que tornava aquilo que poderia ser visto como consequência, causa, convertia o faz de conta em um “mal” difícil de ser combatido, pois dialogava com as experiências das crianças fora da escola, não apenas pelo cotidiano do bairro e pelos conteúdos acessíveis nas mídias de que dispunham. Sua existência como parte de uma profecia que se auto realiza com as crianças negras, apesar de perturbar o cotidiano da sala de aula por conta do barulho, conformava as expectativas adultas – ainda que, paradoxalmente, os adultos demonstrassem incômodo com a brincadeira – e completava o círculo vicioso do racismo institucional que aprisiona os meninos negros.

Assim, mesmo sem situações em que um racismo interpessoal, explícito em insultos verbais ou agressões físicas fosse formalizado, os meninos negros – e também as meninas! – estavam submetidos a um modelo de escola que os expunha a um racismo institucional constante, a partir dos modelos definidos para elas.

5.4.2 Do lado de lá: os meninos

Dos meninos negros eram exigidos comportamentos específicos, relacionados a sua condição de classe e raça. Apesar da intenção de, como reivindica Wayne Martino (2003, p. 160), levar a cabo um “objetivo explicitamente politizado de pesquisa”¹⁹¹, fornecendo uma oportunidade para que fosse apresentado a perspectiva dos/as adultos/as sobre meninos negros, dada a falta de “pesquisa empírica [...] sobre meninos, masculinidades e escolaridade”¹⁹² no Brasil, entendo que não apenas a eles são imputadas sanções e imposições. Não é o objetivo da tese, contudo, realizar um estudo comparativo entre meninos brancos e negros, mas problematizar a raça nos estudos realizados com meninos que, ao não explicitarem a raça ou mesmo a classe destes, acaba por tornar universal um conhecimento localizado.

Entre os meninos negros, vê-se que raça importa porque é um dos marcadores que define quais as expectativas que eles inspiram nos adultos. Como já afirmamos, entre os estudos que apresentam as práticas de professoras de educação infantil, vemos que é possível perceber que as crianças negras recebem menos carinho que as demais (OLIVEIRA, 1994; CAVALLEIRO, 1998; SANTIAGO, 2014), bem como apontam que são menos elogiados e estão entre aqueles que obtêm menor rendimento escolar, evadem ou são retidos nos anos iniciais do ensino fundamental (ROSEMBERG, PINTO, NEGRÃO, 1986; ROSEMBERG, 1987; 1991;

¹⁹¹ Do original: “[...] the explicitly politicized aim of the research [...]”.

¹⁹² Do original: “[...] empirical research on boys, masculinities and schooling”.

CARVALHO, 2004; 2005). Ainda assim, os meninos, por dentro – e por fora – do modelo construído pelos/os adultos para acomodar masculinidades, organizavam ações em que punham em práticas outros modos de ser menino negro. Mesmo alguns deles, como Gilvan, Leonardo, Ubirajara e Wellington – e, em menor número, Pablo – que praticaram mais ações vistas como “ameaçadoras” e “agressivas” que outros, atuaram sobre os modelos que queriam aprisioná-los, como veremos na seção a seguir.

5.4.2.1 Brincando de “brigar”: “desconta aqui, ó!”

No capítulo IV, denominei ginga de corpo os exercícios corporais das crianças que fogem à lógica estabelecida na escola por nós, adultos/as. Entendo a brincadeira de “brigar” como um dos momentos em que as crianças põem em prática a atuação da ginga, mas não o único, já que a ginga também é percebida em outros momentos já relatados nesse capítulo.

Nessa pesquisa, a ginga é apropriada para dar conta de demonstrar como as crianças lidam *no corpo* com situações do cotidiano de ser criança e como podem, a partir de um olhar próprio, construir modos de relacionamento que nem sempre são compatíveis com uma visão adultocêntrica. A ginga refere-se não só ao corpo e a como ele reage às relações interpessoais, mas também pode dar conta de apresentar o “bailado invertido” das crianças em relação à perspectiva adulta.

Chamo a atenção, porém, para a ginga presente na brincadeira de brigar por essa expressão conter, na nossa lógica adulta, uma oposição (brincadeira e “briga”). À primeira vista, ela pode parecer contraditória, mas acaba por lembrar aspectos da própria capoeira, já que esta é também considerada pelas/os suas/seus praticantes – de outrora e atualmente – como uma brincadeira, dança, jogo, luta e arte (SOARES, 2004), de modo complementar. Alguns pesquisadores também reforçam seu caráter de transição entre a brincadeira, a luta e a briga (MELO & BARREIRA, 2014).

A ginga das crianças, assim, reforça o sentido da ginga na capoeira e, por sua vez, reforça a ideia de que não apenas as culturas das crianças reinventam o real ou estimulam a ludicidade e a imaginação.

Um movimento que faz parte de todas as vertentes de capoeira é a ginga, homenagem dos capoeiristas à Rainha Nzinga, de Angola, guerreira temida por seus inimigos que ficou conhecida por sua habilidade nas negociações com portugueses e africanos, ora tendendo a um lado, ora a outro, negociando com malícia no jogo com seus adversários, mas muitas vezes também agindo de forma violenta contra eles. (IPHAN, 2007, p. 71)

Utilizo aspas na palavra “brigar” porque entendo que, para as crianças, essa ação pode não ser nem uma coisa nem outra, ou seja, briga e também brincadeira são as nossas expressões para identificar determinadas ações – que muitas vezes denominamos comportamentos – das crianças entre si, mas talvez não consigam traduzir o que as crianças estão fazendo quando dizemos que elas estão brincando de “brigar”.

Em pesquisas na área da educação ou da educação física, expressões como “lutar a brincar” (SMITH, 2003), “lutinha” (DAOLIO & SILVA, 2007), “brincar de luta” (MACHADO, 2013), “jogo de luta” (MARQUES, 2010), “brincadeira de lutinha” (FARIA, 2015) são encontradas para falar dessa ação social entre as crianças. Apesar de, em alguns casos, as expressões terem sido cunhadas pelas próprias crianças, não significa que a denominação esteja livre de adultocentrismos. As crianças podem perceber que, ao juntar palavras como ‘brincadeira’ e qualquer outra terminada com um sufixo diminutivo, convencem os/as adultos de que elas não estejam fazendo nada que mereça maior atenção.

Em artigo em que realizaram revisão bibliográfica do termo “brincadeira de luta” em periódicos de educação física durante entre os anos de 2004 e 2013, o pesquisador Mayhron Faria e as pesquisadoras Ingrid Dittrich e M^a Dulce Almeida (2015) elencaram a violência como uma das palavras-chave dos artigos encontrados. Essa ação se deu porque, dentre eles, 48% (nove entre doze dos artigos classificados) remetiam-se à questão da violência ao falar das brincadeiras de luta. Essa análise demonstra que nem sempre usar uma expressão cunhada pelas crianças indica uma escuta do que dizem as crianças. Nossas compreensões sobre as brincadeiras de “brigar” necessitam de mais atenção, sobretudo para não reproduzirmos discursos que aniquilam as experiências das crianças.

Muitas dessas ações são caracterizadas por elas próprias como brincadeiras. Entretanto, ao olhar do adulto podem vir a ser compreendidas como atos de agressão e violência. Para que se possa interpretar as várias dimensões que permeiam as brincadeiras de luta, sobretudo aquelas que são partilhadas na experiência infantil, é importante problematizar como as crianças atribuem sentido e significado a essas ações. Essas são entendidas como práticas corporais, que, por sua vez, forjam o que se pode denominar de *educação do corpo*. (FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2015, p. 182, grifo meu)

Na dissertação de Kleber Oliveira (2007, p. 192), a expressão “briga de brincadeira” surge para tipificar as “brincadeiras turbulentas” (ibid., p. 191) das crianças indígenas guarani em uma aldeia em Aracruz (ES). Embora o autor utilize como sinônimos para as brigas de brincadeira as expressões “briga simulada”, “luta de brincadeira” ou “brigas de mentirinha”, o

termo “briga de brincadeira” sugere algo aproximado daquilo que analisei entre as crianças do *Malê*:

Durante as lutas de brincadeira não eram deflagrados golpes como socos, tapas ou chutes. Tampouco eram utilizados instrumentos como paus e pedras. O mais comum era as crianças em pé, correrem uma atrás das outras, na tentativa de se atracarem fisicamente, agarrando-se umas às outras, caindo no chão, ou tentando derrubar o parceiro. (ibid., p. 193)

Assim como em Oliveira (ibid., p. 192), as brincadeiras de “brigar” eram “quase sempre espontâneas, no sentido de que não parecia haver combinação prévia”, pois aconteciam a todo o momento e às vezes eram muito rápidas, e eu nem sempre conseguia acompanhar seu início, desenrolar e fim. Nas situações em que consegui acompanhar toda a brincadeira, ela também remetia a outros episódios que nem sempre eu estava presente. Novamente, aqui, era possível perceber que as crianças ocupavam um tempo e um espaço que não eram sempre os mesmos tempos e espaços aos quais eu estava presa durante a pesquisa, já que elas também se encontravam não apenas fora da escola, mas também em momentos em que eu não estava lá.

Antes de afirmar que os meninos brincam mais de brigar do que as meninas (BELLONI, 2010; WENETZ, STIGGER & MEYER, 2013) ou de que as meninas às vezes realizam brincadeiras que *parecem* lutinha (SILVA & DAOLIO, 2007), é necessário pontuar que as meninas foram mais reprimidas quando “brincavam” de “brigar” do que os meninos. Paulatinamente, por conta dessa repressão direcionada a um gênero, a brincadeira de “brigar” acabou por se tornar uma ação social quase que completamente realizada pelos meninos, ou seja, talvez o mais correto a dizer é que não eram apenas os meninos que brincavam assim, mas que a eles era conferida certa liberdade – ainda que também curta ou interrompida – que lhes possibilitava essa experiência corporal.

Além disso, antes de afirmarmos que a brincadeira de brigar é uma brincadeira exclusiva de meninos ou os meninos brincam mais de brigar, é importante lembrar que são eles mais vigiados quando tem os seus *corpos-chamego* (Capítulo VI) em ação. A vigilância é justificada a partir do discurso de “se deixar perto, briga”, o que os faz serem constantemente separados durante a aula. Assim, dos impedimentos de um *corpo-chamego*, os meninos inventavam um *corpo-esquiva* (Capítulo VI), este contido nas brincadeiras de “brigar”. Diferentemente das meninas, que experimentavam alguma liberdade – ainda que, novamente, também curta e interrompida – para viver seus *corpos-chamego*, os meninos necessitavam percorrer novos percursos para garantir algum contato entre eles.

A professora saiu. Leonardo, Gilvan e Pablo já estavam perto um do outro e começaram a brincar de “brigar”. Bom, é o que parece, mas não posso ter certeza. Estão amontoados e de vez em quando algum deles reclama que algum dos outros dois lhe bateu. Passam algum tempo nessa brincadeira, acho que 3 ou 4 minutos. Depois se levantam, mas Gilvan parece querer continuar a brincadeira. Puxa Pablo, que cai. Ele parece não gostar muito, mas ainda assim, sorri e fica no chão. Leonardo vem e senta no seu colo. Gilvan senta em cima dos dois. Gilmar observa da cadeira. Ficam mais algum tempo assim e depois saem de perto um do outro. Quando a professora chega, eles estão sentados em suas mesas. (Notas de campo, 07.07.2015)

Assim, o que poderia ser classificado como uma brincadeira de “brigar” por nós poderia não o ser para as crianças. Quando a professora chegou à sala, eles já estavam fazendo outra atividade e, assim, não foram reclamados por isso. Em uma outra vez, fui advertida por uma criança maior que as crianças estavam brigando e que eu deveria separar. Fiquei mais perto delas, observando, mas nada aconteceu. Não pude observar mais vezes essas ações entre meninos, mas pude ver muitas vezes suas brincadeiras de “brigar”.

Pablo correu para a área livre da sala e de modo intencional – ao menos pareceu – esbarrou em Wellington, que sorriu para ele e devolveu-lhe o esbarrão. Ao fazer isso, Jeferson, que está ao lado, cai. Wellington ajoelha-se e cai em cima dele. Leonardo bate em Wellington, dá uns soquinhos nas costas, os dois estão abraçados. Ubirajara vê os dois no chão e se aproxima sorrindo.

– O que foi aí?

Pergunta e estende a mão para Jeferson, que segura e o puxa. Ele cai em cima de Wellington, que sorri novamente. Os três ficam assim, um em cima do outro por alguns segundos, mexendo-se e dando risada. Entre uma risada e outra, eles se batem um ao outro. Pablo vê aquilo e sai em disparada do seu lugar, pulando em cima dos três. Eles gritam, parecem reclamar, mas depois dão risada. Gilmar está de longe, observando. Chega devagar. Ele se aproxima e fica ao redor. Não diz nada. Os meninos tentam puxá-lo pela bermuda. Joyce grita:

– Sai daí, Gilmar!

Ele parece não ouvir, ou não se importa com o que ela diz. Senta em cima dos quatro meninos, que dão risadas. Eles se movem um pouco, às vezes um deles cai da posição em que está, mas volta a “subir” nos amigos e ficar amontoados. Como eles se mexem muito, Gilmar não consegue ficar sentado na barriga de Pablo, como gostaria. Ele continua tentando ficar lá, Jeferson dá soquinhos na sua perna. A professora assistente vê um amontoado de crianças na área livre da sala e diz:

- Parem! Saiam um de cima do outro, *vocês vão brigar!* – disse a professora-assistente. (Relato de campo, Cadernos de casa 02, 20.06.2015)

Ao solicitar a separação, a professora parecia querer garantir a prevenção das brincadeiras de “brigar”, mas, junto com elas, acabava por impedir também as ações que incluíam qualquer contato entre as crianças. O *corpo-chamego*, assim, em alguns momentos,

foi confundido com o início de uma “brincadeira” de “brigar”, que poderia levar a uma briga “de verdade”. Além disso, a observação das brincadeiras de “brigar” revela que a ordem das professoras para que as crianças não ficassem próximas umas das outras colaborava para uma regulação dos corpos em posições de sexo-gênero, pois parte destas brincadeiras originavam-se dos momentos em que as crianças estavam encostadas, juntas, e tal ação não era estimulada na escola. “Desencosta dela” era uma expressão que, assim como “senta direito”, servia para moldar os corpos das crianças, tal qual observado por Brenda Simpson (2000).

As crianças dificilmente relacionavam as brincadeiras de “brigar” a super-heróis/heroínas, diferentemente de outras pesquisas (COSTA & BETTI, 2006; MUNARIM, 2007; BARBOSA & GOMES, 2010), muito embora demonstrassem domínio dos desenhos animados mais recentes. Nesses momentos, não havia, como nos momentos das brincadeiras, uma preocupação em representar algum personagem. O que havia, então?

Ouso afirmar, a partir da observação repetida dessas ações, que o que parecia acontecer é que, na maioria das vezes, as crianças manifestavam um desejo por *estar juntos*, o que reiteradamente era interrompido pelas/os adultos/as. Este desejo se expressava nos agarrões – que, muitas vezes também, poderiam ser abraços –, tapas, socos, beliscões e chutes – estes últimos em menor quantidade, já que necessitavam que as crianças estivessem longe uma da outra para que ocorressem –, em momentos em que outros eventos também estavam acontecendo entre eles, como na divisão do lanche ou no empréstimo de algum material. Assim como na capoeira, vê-se que a brincadeira de “brigar” não “é *contra* o outro, mas, sim, *com* o outro”¹⁹³, já que, quando uma das partes não queria brigar, a brincadeira não acontecia ou era considerada briga. Um episódio foi ainda mais revelador das brincadeiras de “brigar”.

Os meninos correm para lá e para cá, estão agitados. Empurram-se, caem no chão e dão risadas. Jeferson corre pra cima da mesa e de lá dá um salto. Cai em cima de Wellington, que também sorri e empurra Leonardo. Este reclama e se irrita. Wellington bate nas costas dele, mas ele novamente reclama. Vai para a porta, e parece esperar a professora. Jeferson percebe a intenção de Leonardo, vai até ele e diz:

– *Desconta, pode descontar, me empurra aqui, ó!*

(Relato de campo, Cadernos de casa 02, 01.12.2015)

¹⁹³ Segundo o intelectual Muniz Sodré, em uma entrevista na qual relembra a história da capoeira no Brasil e o Mestre Bimba, que foi seu mestre. Estúdio Móvel, 17.08.2016. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/estudiomovel/episodio/muniz-sodre-relembra-a-historia-da-capoeira-no-brasil>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

Ao convocar Leonardo para descontar aquilo que Wellington havia feito, Jeferson assume a reciprocidade necessária à brincadeira de “brigar”, reciprocidade esta não encontrada em Leonardo, que não corresponde aos “pedidos” de Wellington para entrar na brincadeira. Jeferson compreende ainda que a possível irritação de Leonardo – e conseqüentemente o chamado à professora – poderia pôr a brincadeira em risco.

Como parte dessas culturas infantis, as brincadeiras de “brigar” possuíam regras internas, algumas delas observadas em outros estudos (SMITH, 2003; COSTABILE, 1991), obedecidas por quem delas participava mais ativamente, nomeadamente os meninos Leonardo, Ubirajara, Wellington, Gilvan e, em menor frequência, Pablo. Estes davam a conhecer às demais crianças as regras que foram sendo organizadas, visto que estas também participavam eventualmente. São elas:

a) Livre participação:

Um dos códigos da brincadeira de “brigar” pode ser identificado como o da livre participação, mas, como essas brincadeiras eram iniciadas, na maioria das vezes, com um primeiro contato – um tapa ou empurrão, por exemplo –, poderia inferir-se, à primeira vista, que a livre participação havia sido violada, quando, na realidade, a brincadeira estava iniciando. Quando a livre participação não era respeitada após o primeiro (ou segundo) convite, essas brincadeiras poderiam se tornar uma briga, com as crianças descontando o tapa ou empurrão dado pelas primeiras.

Com o passar do ano letivo, as crianças passaram a perceber com quem poderiam brincar de “brigar” ou não e os convites eram endereçados às crianças que faziam parte do grupo de brincadeiras. Quando um desses membros era convidado a brincar e não queria, ele se fazia entender, corporal ou verbalmente, que naquele momento não estava interessado. Por conhecer os códigos daquela cultura, não havia reclamações à professora de que havia sido convidado a brincar. De todo modo, havia as exceções:

Pablo dá um tapa na cabeça de Jeferson. Esse diz:
 – Por que você contou para professora que eu saí, hein?
 Pablo dá risada e diz:
 – Não me bate, não, eu sou seu amigo... e sorri.
 – Professora! Pablo me bateu... (Relato de campo, 07.10.2015)

Pablo recebeu um tapa de leve nas costas de Wellington, que sorri para ele. Pablo diz:
 - Não estou brincando com você, você não me deu salgadinho!
 Wellington olha para ele e repete a ação, agora com um pouco mais de força. Pablo fala:

- Professora! Olha Wellington aqui – e, olhando para ele, repete – Vou falar para ela que você me bateu, você não me deu salgadinho! Wellington remexe no saco e pega as últimas migalhas do salgadinho. Entrega a Pablo, que sorri para ele. A professora olha, mas não interfere. (Relato de campo, 01.12.2015)

Já meninos como Gilmar ou Jeferson, por exemplo, que nunca vi procurarem os meninos para “brincar” de “brigar”, passaram a ser cada vez menos importunados. Se algum daqueles que sempre brigavam tentavam introduzi-los na brincadeira, a contragosto, saíam em sua defesa não apenas os meninos que mais brincavam de brigar como também meninas como Joyce, Lidiane ou Jucineide, a primeira por, de certa forma, controlar a sala de aula com relação ao que a professora deveria ou não saber, e as duas últimas por parecerem interessadas em defender as crianças em brigas:

Percebi que Pablo parece ter insinuado querer entrar na brincadeira de “brigar” entre Wellington e Ubirajara. Não estou certa, mas o vi batendo em Wellington e depois correndo para o seu lugar. Repete a ação. Ubirajara, que está na brincadeira com Wellington, bate nele. Ele se irrita, acho que desiste da brincadeira. Ubirajara agora bateu nele e também correu para o lugar, repetindo o que ele havia feito. Pablo parece irritado e grita, pedindo que ele pare. Acho que ele grita para chamar a atenção de alguém; talvez imagine que Ana ou Joyce pode interceder por ele, como às vezes acontece em outras situações. Ubirajara e Wellington, por vezes, infringem um dos códigos da brincadeira de “brigar”, que é o da livre participação, mas eles também não têm como ficar sabendo se a criança quer ou não brincar se não tentar alguma coisa. Parecem experimentar brincar com Pablo às vezes, já que ele insinua querer participar da brincadeira. (Relato de campo, 30.10.2015)

b) Força empregada:

Além da livre participação, a força empregada nas brincadeiras também acabava por definir se as atitudes das crianças poderiam ser consideradas ou não brincadeiras. Adriana Cunha (2004, p. 86) também notou que “quando os meninos da rua São Bernardo brincavam de *Gigantes do Rinque*, uma das regras era não bater de verdade, não bater forte” (p. 86). “Não bate forte” ou “dessa vez foi forte” eram frases que as ajudavam a perceber se tinham ido além da brincadeira. Se as crianças que “bateram”, ao ouvirem essa frase, continuassem com a mesma intensidade, a percepção de que aquela não era mais uma brincadeira parecia ser comum e novas configurações eram organizadas: ou a pessoa que “apanhou” aceitava a provocação da briga ou se reportava à professora. Em alguns momentos, outros membros do grupo intermediavam as negociações entre as crianças, já que era preciso garantir, pelos códigos culturais das crianças, que as reclamações não atraíssem a professora.

A maioria das professoras, mesmo quando parecia ouvir que as crianças reclamavam sua presença, não interferia de imediato. Algumas vezes, elas se aproximavam, olhavam e não diziam nada – mas davam a entender que estavam por perto, “vigiando”. A professora-titular, algumas vezes, ao tomar pé da situação e perceber que as crianças estavam negociando uma solução, dizia para elas: “Resolva entre vocês”, e continuava a observar o que acontecia. Apenas a professora-reserva era mais diligente em conferir o que estava acontecendo assim que ouvia falar “vou chamar a professora”. Com efeito, na maioria das vezes, em sua presença, as crianças tinham o raio de ação diminuído:

Os meninos parecem estar fazendo uma reunião. Ouço Leonardo dizer pra Pablo:

– É brincadeira, você não sabe o que é brincadeira, não?

– Mas doeu, retruca Pablo.

– Doeu, nada. Já passou. Isso dói, isso dói, é? – responde ele, batendo em si próprio.

– Doeu sim, doeu sim, vou falar a pró.

– Fica com esse brinquedo aqui agora, você quer esse brinquedo?

Pablo pega o brinquedo e não fala nada. Não fala à professora, que acompanha de longe. (Relato de campo, 12.06.2015)

As crianças foram cada vez mais conhecendo suas forças e limites, e puderam aprender sobre quanto cada uma delas aprovava ou não determinadas brincadeiras de brigar mais do que outras e, assim, todos os dias elas ajustavam os limites da força empregada entre elas. Como qualquer outra experimentação, as crianças erravam e acertavam. Nesses erros e acertos, havia brigas e reclamações entre elas. As interferências adultas ou de crianças maiores nem sempre se mostravam as mais satisfatórias, do ponto de vista das crianças que, com isso, perdiam a oportunidade de conhecer até onde se sentiriam confortáveis para continuar a brincadeira.

c) Não reportar às professoras ou demais adultos/as:

Esse código obedecia a uma regra da própria cultura observada entre as crianças, já que elas já tinham estabelecido entre si essa regra também para outras atividades (CAPÍTULO IV). Nas brincadeiras de “brigar”, a regra valia para que as crianças pudessem ter alguma margem de ação na atividade, senão ela poderia ser interrompida a todo instante. Além disso, as crianças foram aprendendo quais professoras interferiam mais ou menos nas brincadeiras de “brigar”, o que fazia estas acontecerem em maior ou menor quantidade a depender de qual professora estava na sala naquele momento.

Como salientei no capítulo anterior com relação à regra “não te interessa”, foi perceptível que, ao chegar ao fim do ano letivo, as crianças estavam também reportando mais

às professoras as brincadeiras de “brigar” que aconteciam quando as professoras não estavam. Esses momentos foram importantes para perceber como as crianças e não apenas seus/suas praticantes encaravam as brincadeiras de “brigar”, já que as denominavam como brincadeiras.

A professora entrou na sala e Jucineide foi ao encontro dela à porta. Apressou-se em dizer que os meninos estavam em pé. A professora dirigiu o olhar para eles. Ela repetiu:
 – Jeferson mais Wellington estavam *brincando*, professora! *Brincando* de bater! (Relato de campo, 04.05.2015)

d) Crianças mais velhas não participam:

As observações relacionadas às crianças mais velhas e as brincadeiras de “brigar” só foram possíveis por causa das crianças mais velhas serem uma presença constante na turma observada. Nessas passagens para a sala contígua e nas visitas que faziam, inserem-se os modos como as crianças mais velhas lidavam com as “brincadeiras” de “brigar” das crianças menores. Havia alguns modos de atuação que pareciam repetir-se entre as crianças que frequentavam a sala, mesmo sem que eu tenha visto nenhum acordo sendo feito entre elas.

Para além das brigas “de verdade” ajuizadas pelas crianças maiores, estas também ajuizavam as brincadeiras de “brigar” das crianças menores. Se elas estivessem na sala no momento em que estas aconteciam, elas poderiam dar ou não o aval para a brincadeira continuar, a partir daquilo que elas avaliavam como sendo um risco para as crianças. Relações de maior ou menor cumplicidade também entravam em consideração, ou seja, uma criança mais velha que conhecesse mais uma das crianças pequenas envolvidas na brincadeira poderia ou pôr-se ao seu lado para ajudá-la na brincadeira – o que poderia fazer as outras crianças menores intercederem pela criança que estava sozinha – ou, ao contrário, aproveitava-se da relação que tinha para pedir que ela parasse de fazer aquilo, segurando-lhe as mãos, se entendesse que a brincadeira estava indo longe demais. Uma das observações que realizei é que, diferente dos/as adultos/as, as crianças maiores quase sempre perguntavam às crianças menores o que estava acontecendo ou lhes dizia porque estavam segurando-lhes as mãos.

Um menino de doze anos entra na sala e vê Leonardo em cima da mesa com Gilvan. Os dois se dão tapas na cabeça. Jorge fala:

– Por que vocês estão aí em cima, rapaz? Desce! A professora está vindo...

– O que é, Jorge? – fala Leonardo.

– Eu vou contar a seu pai, viu?

– Conte, conte!

O menino segura as duas mãos de Jeferson e fala:

– Não é para bater nele nem ficar em cima da mesa, eu vou segurar sua mão até a professora chegar!

– Me larga! Me larga, ô, Migh!
 Não respondo nada. A professora chega, Jorge avisa para a professora que eles estavam em cima da mesa. A professora o manda para a sala dele. (Relato de campo, 06.08.2015)

Além disso, notei também que parecia haver um consenso entre as crianças maiores que as faziam entender que, mesmo quando as crianças menores estavam muito chateadas e as crianças menores as “batiam”, nunca era uma briga “de verdade”. As crianças maiores riam e seguravam suas mãos e pés, mas não revidavam. Quando estavam em grupo, às vezes ridicularizavam as crianças menores, dizendo que eram “fracas” e que aquilo não doía nada. As crianças mais velhas pareciam compreender que, em uma brincadeira de brigar ou mesmo em uma briga com crianças menores, elas sempre teriam mais vantagem. Relevar, então, essas atitudes das crianças pequenas demonstrava que elas compreendiam sua posição como mais velhas e, portanto, mais fortes para dominar a situação.

Foi possível perceber que: a) os meninos que mais brincavam de “brigar” foram aqueles que definiram as regras da brincadeira e b) eles acabaram por ter mais “permissão” de brincarem de “brigar”, talvez por terem insistido com elas e também por não reclamarem das eventuais consequências – um tapa ou empurrão mais forte, por exemplo. É perceptível que eles compreenderam que a brincadeira é malvista pelas professoras por, na visão que elas demonstravam ter, “incitar a violência” e ser uma “porta de entrada” para brigas, além de colaborar para a instalação de um *corpo-chamego* constante, motivo muitas vezes não apontado, mas percebido.

As brincadeiras de “brigar” encontravam ainda outros usos:

Leonardo está brincando com os blocos de montar. Há uma peça específica que liga várias peças e que Jaciara quer. Ela tentar pegar, ele não solta. Ela bate nele com a peça que tem na mão. Ele reclama com a professora.

– Professora, ó Jaciara me batendo aqui!

Ela diz para ele em voz alta, para professora ouvir:

– A gente tá brincando, né? – e sorri pra ele. Me dá?

(Relato de campo, 09.04.2015).

Vemos então que criança que não praticavam constantemente essa brincadeira fazem uso da expressão quando querem bater em alguém. A brincadeira de “brigar” também poderia ser usada como pretexto para irritar ou provocar outra criança que não participava dela. Aqui, novamente, as crianças mais adeptas supervisionavam o uso da expressão, recorrendo às características da ação. Elas assim afirmavam que havia uma diferença entre o que havia sido praticado e as brincadeiras por elas empregadas, defendendo a possibilidade de continuar

brincando entre elas. Jeferson, Wellington, Ubirajara, Gilvan e Pablo buscavam a todo custo manter a brincadeira e diferenciá-la das brigas “de verdade”, dizendo que “a gente não brinca assim” (Gilvan, Notas de campo, 09.04.2015), quando a professora as comparava.

É certo afirmar que nem todos os episódios que envolveram as brincadeiras de “brigar” obedeceram estritamente a todas as regras, até porque elas não eram uma atividade estanque, mas muito fluida, podendo estar no meio, no começo ou no fim de uma ação mais complexa organizada pelas crianças. O que me fez notá-las foi justamente perceber que, quando alguma criança ou professora chamava atenção para alguma atividade como se ela fosse brincadeira de “brigar”, as crianças mais adeptas avaliavam se aquilo poderia ser assim nomeado a partir das características da ação.

As análises contidas até aqui buscaram dar conta de compreender algumas das motivações que fazem os meninos despenderem bastante do seu tempo brincando de “brigar” enquanto estão juntos, tais como as meninas em suas brincadeiras de casinha. Uma análise que reduzisse as ações dos meninos entre eles como violência seria reducionista das experiências dos meninos negros nas escolas. Ainda assim, é certo que os meninos, como as demais crianças e também os/as adultos/as, se desentendiam, se irritavam e demonstravam essas emoções a partir das brigas ou, muitas vezes, em atitudes que nos faziam duvidar, à primeira vista, se era brincadeira ou “a sério”¹⁹⁴. As brincadeiras de “brigar”, assim, podem nos chamar atenção sobre como as crianças, em particular os meninos que são compelidos a demonstrar força desde pequenos, utilizam tais atividades para lidar com as próprias emoções.

As emoções que as brincadeiras de brigar evocam não são apenas raiva ou chateação. Percebi que, enquanto brincam de “brigar”, os meninos mantêm-se perto, em relação, conseguindo em parte uma liberdade para se tocarem sem serem vistos como “maricas” ou menos “homens”, encontrando algum espaço para ativar emoções – quando protegem os amigos ou mesmo quando “batiam” fraco – e estarem perto um do outro. Essa análise deve ser considerada, ainda mais quando vemos os meninos negros serem estereotipados como meninos maus e agressivos desde muito pequenos.

Por fim, entendo que aquilo que tomamos como brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas *não são* exclusivas, mas *se tornam* a partir das interferências das crianças mais velhas e das/os adultas/os. Esse tornar-se não é linear, mas um processo que é cotidianamente

¹⁹⁴ Em um contexto semelhante, quando atuava como professora em São Paulo, um menino negro de cinco anos perguntou-me o que ele deveria fazer quando sentia raiva, já que era sempre controlado pelas/as adultas/os, que diziam que ele não poderia bater ou brigar com a criança que o havia irritado, mas nada lhe diziam sobre o que fazer com sua raiva.

confrontado pelas experiências pessoais/coletivas das crianças. Apesar disso, via-se que uma das formas de estimular essa divisão era importunar menos os meninos quando eles brincavam de “brigar” apenas entre eles, sendo mais rechaçados quando brincavam com as meninas ou quando as meninas demonstravam interesse por entrar na brincadeira. Assim também foram as entradas dos meninos nas brincadeiras de casinha: vistos como estranhos ao lugar, eram enxotados pelas meninas, ridicularizados pelas crianças mais velhas e, de modo desconcertado, tinham suas atenções voltadas para outras brincadeiras pelas professoras.

Para além dessas brincadeiras, os meninos negros seguiam em suas mandigas para fazer valer as múltiplas formas de ser criança dentro da turma.

5.4.2.2 “*Eu não quero ser isso...*”: sendo um menino negro

Em contrapartida à ideia de menino negro ameaçador e perigoso, um outro estereótipo estava vinculado a uma ideia de força e trabalho:

A professora Carla chama Jeferson para fazer uma atividade na folha. Ele está sentado, esparramado na cadeira. Não parece animado para levantar, mudar de mesa e começar uma atividade com as/os colegas. A professora insiste e diz:

– Vamos, Jeferson, você precisa estudar para ser forte e trabalhador!

A voz de Jeferson, bem baixinha, responde:

– Mas eu não quero ser isso...

Ele continua sentado, a professora não insiste e começa a chamar outras crianças.

(Relato de campo, Cadernos de casa 02, 13.07.2015)

No episódio acima, Jeferson não apenas declina do interesse em realizar atividades com as outras crianças como também recusa verbalmente o interesse em se tornar “forte e trabalhador”, algo que talvez a professora imaginasse ser o melhor para ele. Ao dizer não, informa que suas preocupações, além de não estarem em um “futuro”, não residem na aceitação de um destino presumido aos meninos negros que ali estudam. Estes, desde pequenos, para terem suas masculinidades legitimadas, deveriam apresentar características atribuídas aos homens negros adultos. Ser alguém, para os meninos negros, era, em certo sentido, por em pausa/extinção a infância. Ser “forte e trabalhador” vai ao encontro do lugar já ocupado pelos jovens e homens negros em nossa sociedade, não questionando as desigualdades aí inscritas. Desse modo, é importante compreender a resposta de Jeferson – “eu não quero ser isso” – como uma resposta dos meninos negros que não querem se conformar a um modelo de sociedade em que eles sejam vistos como reposição de um “estoque” racial para a manutenção dos privilégios de um grupo racial em detrimento de outros.

Aqueles que eram menos afeitos ao modelo de homem pressuposto eram chamados de “viados” – Gilmar, Jeferson e, em menor quantidade, Pablo. Entendo que a força das masculinidades também se mostra nas contestações aos modelos (PAETCHER, 2009; CONNELL, 1997). Não se “mostrar forte” era, como eles diziam, “ser viado”, algo desviante daquilo que se esperava de um homem:

Leonardo diz para Lidiane:
 – Homem que brinca com boneca é viado.
 (Nota de campo, 18.07.2015)

Apesar dessa afirmação ser contraditória ao fato de o próprio Leonardo ter brincado de boneca algumas vezes, ao ser reforçada por ele, demonstra o alcance dos estereótipos na produção de um ideal de masculinidade que precisa ser perseguido, mesmo quando ele é impossível de ser realizado plenamente¹⁹⁵.

Já Gilmar, assim como Jeferson, que estava distante de uma performance de masculinidade hegemônica, algo que era compartilhado com seu irmão mais velho, que estudava na escola e sempre vinha até ele saber como ele estava, beijava-lhe e dizia-lhe que o amava. Apesar disso, Gilmar também não se vinculava às meninas nas brincadeiras de casinha, estando mais confortável na companhia de Ivonete, para quem as performances de sexo-gênero pareciam ser mais flexíveis:

Leonardo fez uma arma e apontou para Gilmar. Gilmar disse:
 - Não estou brincando, essa brincadeira é do mal.
 (Notas de campo, 18.07.2015)

Embaralhando as versões que ora exigiam uma masculinidade que aqui chamo de acentuada e ora dela fugiam, foi possível ver os meninos negros provocando transgressões às fronteiras de gênero. No início do ano letivo, Leonardo protagonizou uma cena que desconcertou – porque transgride e, ao mesmo tempo, reforça – essas análises:

Depois de perguntar a mim e à professora se nós éramos a diretora – evocada pela professora para fazer com que ele ficasse sentado – Leonardo disse que “a diretora” era ele.
 – Eu sou a diretora! Eu sou a diretora! [ênfase no eu]

¹⁹⁵ No episódio em que pude ver Leonardo ninando um bebê, ele o fazia demonstrando “um estilo particular de andar (com um balanço aparentemente exagerado dos ombros e uma mola no andar)” (GILLBORN, 1990, p. 27), o que lembrava o andar dos rapazes do bairro, na intenção de marcar que, mesmo estando ali, fazia aquilo com um “homem”. Do original: [...] 'a particular style of walking (with seemingly exaggerated swinging of the shoulders and a spring in the step)'

Ninguém o recriminou por ele dizer que era uma mulher. Ele repetiu algumas vezes e depois parou. (Notas de campo, 19.03.2015)

Nesse episódio, Leonardo advoga uma posição feminina – a diretora –, acessando-a porque parecia compreender que o poder contido neste lugar poderia ser vinculado a uma ideia de força que serviria para fortalecer o estereótipo da masculinidade que ele estava tentando acessar. Aqui vemos como a apropriação criativa de Leonardo, no contexto da escola – um espaço marcadamente feminino, mas com exercício de poder – produziu um saber específico. Em julho, no início do segundo semestre, Leonardo repetiu a ação:

Leonardo afirmou ser a professora ontem. ‘Eu sou a professora!’. Ubirajara repetiu a frase do mesmo jeito, sem trocar o sexo. (Nota de campo, 10.07.2015).

Leonardo, como já percebido, era um dos meninos que mais se apropriavam da ideia de masculinidade acentuada para forjar uma identidade de “menino-homem” negro. Nesse sentido, foi com espanto que o notei brincando de casinha ou afirmando ser mulher. Analisando mais a fundo suas afirmações, é relevante constatar que as suas referências ao nível do gênero feminino eram sempre em relação a mulheres que detinham o poder, seja na escola – a diretora –, seja na sala de aula – a professora –, demonstrando como Leonardo lançava mão dos saberes sobre sexo-gênero apreendidos e os aplicava no contexto em que vivia. Esses desconcertos, apesar de também reforçar estereótipos de gênero, demonstram como, ao fazerem gênero, as crianças apropriam-se deles e os interpretam a partir dos contextos em que vivem. Talvez as afirmações de Leonardo não teriam sentido algum se ditas na rua onde ele morava ou mesmo dentro de sua casa. Com essa elaboração, ele tanto demonstrava domínio sobre os saberes da escola e os “da rua” como articulava esses saberes quando necessário.

Apesar de perceber que essas fronteiras de sexo-gênero estavam sendo borradas cotidianamente pela presença e pela ação social das crianças na escola, não registrei muitos episódios em que essas fronteiras foram borradas de modo evidente nas falas, como estes episódios em que cito Leonardo. Isso pode indicar que as crianças, apesar de ainda estarem elas mesmas descobrindo como negociar entre as fronteiras do sexo-gênero, compreendiam que expor verbalmente conflitos em relação ao processo de tornar-se menino/menina poderiam trazer a elas sanções muito rígidas no espaço escolar.

As análises que levam em consideração o gênero e a raça demonstram como foram diferentes as apropriações que fazem as meninas e os meninos daquilo que deles se espera. Grosso modo, os/as adultos/as, com suas expectativas – e também a partir daquilo que delas se

espera –, postulam que as meninas negras são fortes e, a partir do uso de um modelo de feminilidade presumido (mães e donas-de-casa), as meninas encontram espaço para exercer poder e serem solidárias, além de serem múltiplas. Aos meninos, visto como maus e agressivos, pede-se que sejam fortes e trabalhadores e, a partir do uso de um modelo de masculinidade presumido (brigões), eles encontram espaço para se comunicarem corporalmente, além de serem múltiplos. Junto com as meninas, indicam ainda ser possível uma ordem instituinte do brincar que inclua atividades intergêneros e cooperativas.

Assim como na última seção, gostaria de enfatizar os episódios em que meninos e meninas negras, contrariando em parte as expectativas tomadas como definidoras de suas características, fizeram novamente a amizade ser um princípio instituinte de suas relações sociais. Essa análise sobre as crianças negras foi algo também observado por Corsaro (2011), especificamente no seu estudo com crianças negras frequentes ao programa pré-escolar estadunidense *Head Start* e, em alguma medida, nos estudos de Marjorie Goodwin (1990), em seu estudo sobre um grupo de meninas e meninos negros que se encontravam em um parque em uma rua da Filadélfia, EUA. Apesar de não precisar a composição racial do grupo pesquisado, também Finco (2010) e Oliveira & Haddad (2016), em seus estudos sobre gênero na educação infantil, encontraram algumas situações parecidas. É provável que entre as crianças destas últimas pesquisas houvessem crianças negras, mas os textos não apontam a classificação racial das mesmas. Vemos assim como é importante tal informação nos estudos com crianças, para realizamos análises condizentes com o grupo racial pesquisado.

5.5 Algumas notas sobre os encontros intergêneros ou... “*eu sou o pai!*”

Pablo está chorando. Leonardo começa a caçoar dele. Joyce diz:
– Para de fazer hora com a cara dos outros. Você também chora!
(Notas de campo, 19.05.2015)

Inauguro essa seção com a frase de Joyce porque ela me atentou para uma situação que eu mesma imaginava não ter ocorrido na escola desde que lá entrei. Certo dia, relendo os cadernos de campo, deparei-me com observações sobre o dia em que Leonardo chorou muito quando a professora lhe tirou o bolinho de chocolate que havia entregado a todas as crianças, por conta de uma data comemorativa, dizendo que só lhe devolveria ao fim da aula, já que ele não se comportou como deveria. Ao lembrar que Leonardo também chorava, mesmo sendo o “homem” que dizia ser, Joyce informava para as crianças que chorar era possível.

O choro não foi algo comum nessa turma de crianças, meninos e meninas. Ao começar a seção com uma imagem que evoca meninos realizando uma atividade em que eles são

estimulados a reprimirem o choro, com uma menina concedendo-lhe o direito de realizá-lo, gostaria de marcar o início de um debate que procura desestabilizar a construção de uma masculinidade acentuada, apontando outras formas de percepção dos meninos negros e de suas identidades de sexo-gênero, que podem ser construídas em conjunto com as meninas negras. Essa percepção reforça ainda que o fato de serem crianças, em consonância com categorias como classe e raça, tem sua importância na caracterização deste grupo.

Segundo Oliveira & Haddad (2016, p. 436), nem todos os comportamentos ou objetos tidos socialmente como tipicamente masculino ou feminino [...] são assim considerados pelas crianças em suas brincadeiras”. Em pesquisa realizada em uma escola de educação infantil em Maceió/AL, “as crianças brincaram entre si indistintamente, não havendo ‘grupos de meninas’ ou ‘grupos de meninos’” (ibid., p. 437), apesar de, em alguns momentos, as fronteiras de gênero serem evidenciadas em meio às brincadeiras. Essas fronteiras não devem ser vistas, segundo Thorne (1997), como cercas intransponíveis, mas como cercas mais versáteis, que podem ser desmontadas ou ajustadas. Segundo as autoras, na pesquisa que fizeram, “a ausência dos estereótipos de gênero nessas brincadeiras de cuidar possivelmente está associada à motivação intrínseca da criança pela brincadeira, evidenciada no uso indiscriminado da área da casa da brinquedoteca” (OLIVEIRA & HADDAD, 2016, p. 438). Desejo, no entanto, problematizar um pouco mais essas afirmações.

Nessa seção, apresento os episódios que, ao envolver meninos e meninas negras em brincadeiras em conjunto, problematizam outras questões relacionadas que envolvem as crianças em seus fazeres coletivos que, ao não aceitarem as prescrições adultas quanto aos confinamentos intergêneros, ressaltam o caráter performativo do sexo-gênero. Desde o início do ano, registrei os meninos brincando com utensílios de cozinha junto com as meninas ou apenas entre eles. Esses episódios chamaram-me atenção porque, no estudo de Ferreira (2002, p. 544-563), os meninos ocuparam os espaços destinados às meninas nas brincadeiras, realizando outras atividades que não aquelas com as quais as meninas brincam, isto é, “invadem a casinha” como ladrões, usam-na como esconderijo, entre outras ações. Ainda assim, é importante destacar que, como informa Ferreira (2003, p. 6), “podem subsistir várias masculinidades e feminilidades não-hegemônicas, ainda que reprimidas ou auto-reprimidas por esse consenso e senso comum hegemônico [...], assumindo, então inúmeras valências e nuances”. Vemos que as valências e nuances percebidos dão conta de informar que essas outras masculinidades se encontravam não apenas por entre os meninos, mas também nos *mesmos* meninos que salientavam as masculinidades hegemônicas esperadas.

Os meninos brincaram com os utensílios de cozinha e, assim como as meninas, organizavam a “casinha” como um espaço onde eles realizavam tarefas domésticas.

Pablo está com utensílios de cozinha. É um liquidificador. Ele “finge” fazer comida com os utensílios usando a massinha. “Imita” o barulho do liquidificador. (Notas de campo, 10.04.2015)

Pablo está brincando com as meninas e a banheira com a boneca. [...] Wellington está brincando com os utensílios de cozinha, “fingindo” cozinhar. (Notas de campo, 17.04.2015)

Os meninos estão brincando com os utensílios de cozinha (depois de fingirem estar lutando) – Wellington e Pablo. (Notas de campo, 15.06.2015)

Os meninos que participavam desses momentos eram os mesmos que faziam armas com os blocos de montar, brincavam de “brigar” ou desobedeciam costumeiramente às ordens das professoras com relação às músicas que cantavam. Assim, Gilvan, Pablo e Wellington eram os meninos que mais brincavam de cozinha; Ubirajara e Leonardo também brincavam de cozinha, mas gostavam mais de brincar com as meninas, fazendo o papel de pais dos bebês delas.

Já Gilmar, o menino que era mais próximo às meninas, brincou apenas duas vezes com esses brinquedos e, numa delas, foi “filho” de Joyce (Notas de campo, 28.04.2015); Jeferson, que brincava muito sozinho, nunca brincou com esses brinquedos (como abordado na seção 5.4.2, esses dois meninos eram questionados pelos outros por não serem “perigosos” e “agressivos”). É nesse sentido que não era apenas por uma “motivação intrínseca da criança pela brincadeira” Oliveira; Haddad, 2016, p. 438) que os meninos brincavam de cozinha, porque, se assim fosse, todos eles poderiam se sentir motivados a fazer o uso de tais brinquedos. Arrisco dizer, assim, que esses meninos, além de se sentirem motivados a brincar, encaravam tal ação como uma (re)produção dos mundos sociais em que viviam, realizada não apenas pelas mulheres – algo que era reforçado pelas meninas que brincavam –, mas também pelos homens que conheciam.

À primeira vista, uma homogeneização dos meninos negros poderia me fazer não conseguir enxergar os modos pelos quais os meninos negros estavam vivendo suas experiências de ser menino. No entanto, ao atentar para a multiplicidade de suas mandingas, foi possível perceber que todos eles, desde os que reforçavam as masculinidades hegemônicas exigidas e os que não, encontravam espaço para serem próximos uns dos outros. Encontrei também esses mesmos meninos negros que pareciam completamente envolvidos em um modelo heteronormativo de masculinidade realizando ações que punham em xeque uma repetição do

modelo, o que demonstra uma apropriação criativa dos modelos adultos aos quais tinham acesso.

Segundo Ferreira (2004, p. 62),

Uma vez que as interações sociais são dependentes dos contextos físico e social, em particular da estabilidade e regularidade que estes assumem no quotidiano, certas acções podem ser sujeitas a processos de seleção social e/ou sujeitas a forças que as tornam mais susceptíveis de serem regular, recorrente e rotineiramente processadas nos encontros entre crianças.

A partir dessas análises iniciais, algumas considerações sobre as ações dos meninos foram aventadas:

a) Segundo Finco (2003, p. 97), nessa idade, “criança brinca de tudo que lhe dá prazer”, não necessariamente realizando divisão por sexo e isso pode ter colaborado para a participação nas atividades das meninas e na organização das cozinhas-casinhas;

b) O escasso número de brinquedos dispostos na sala colaborou para que os meninos brincassem com qualquer coisa;

c) as representações que os meninos negros tinham em casa e na rua sobre as tarefas domésticas poderiam incluir os homens, mesmo que de maneira pontual ou menos responsável;

d) mesmo que as crianças vissem mais as mulheres realizando as tarefas domésticas em casa, essa ação poderia não ser considerada “de mulher” ou inferior, já que essas mulheres também realizavam tarefas consideradas socialmente como sendo de “homem”, quais sejam, sustentar a família, resolver problemas fora de casa ou construir casas¹⁹⁶. Abordarei cada uma dessas considerações de modo mais detalhado.

Ubirajara está com a boneca. Embala e diz: “Que boneca fofinha!”.
(Notas de campo, 16.06.2015)

“Wellington está brincando de cozinha”. (Notas de campo, 27.07.2015)

Wellington levantou com Gilvan e está na estante, brincando com os utensílios de cozinha. Brincam um pouco e quando tentam brincar com mais brinquedos (reúnem todos dentro da banheira e tentam levar para o chão), a professora acaba a brincadeira. Eles saem, mas depois Gilvan volta para brincar. (Notas de campo, 1.10.2015)

¹⁹⁶ Durante o tempo no campo, ouvi relatos de mães que ajudavam os maridos a construir a casa onde moravam ou construíam junto com outras mulheres, em mutirão,

As primeiras considerações (A e B) podem ser questionadas a partir do campo, já que percebi que “brincar de tudo” foi uma ação que, se começou a ser realizada pelas crianças, não foi levada adiante, por serem elas bastante cobradas a se enquadrarem em um modelo de menino e menina desejado; sendo assim, a interferência breiou a ação mais “livre” das crianças de brincar de tudo. É certo dizer que as crianças brincavam *com* tudo, dando outra intenção ao brinquedo já pronto, produzindo, por exemplo, “armas” com pedaços de bonecas e “panelas” de plástico da cozinha. Desse modo, os meninos não brincavam de cozinha apenas porque “brincavam de tudo”, mas também porque essa ação parecia ser intencionalmente organizada a partir de suas experiências pessoais.

As considerações finais (C e D) trazem alguns elementos que ajudam a elaborar ideias sobre as brincadeiras que observei, seja a dos meninos e aquelas realizadas em conjunto com as meninas:

Ubirajara e Leonardo estão brincando com utensílios de cozinha. Pablo também. [...] Os meninos estão “fritando ovo”, mas brincam de outra coisa também. Pablo faz suco de banana. [...] *Ele põe arroz e o ovo “no fogo” e deixa de lado. Tira do fogão, põe na panela e dá para Jaciara “comer”* (Notas de campo, 29.04.2015).

Enquanto as meninas estão em cima de mim, Gilvan pega os brinquedos ditos de menina e organiza a brincadeira. Faz a cozinha, usa a banheira como berço e pega a boneca, um travesseiro e um pano para ser o lençol. As meninas, ao verem que ele pegou os brinquedos, me deixam [...]. *Elas vão lá e tentam tomar o brinquedo dele. “É de mulher”, diz Joyce. Ele diz “eu peguei primeiro” e puxa a banheira [...]* Leonardo pega alguns brinquedos e Gilvan se irrita. (Notas de campo, 08.05.2015)

Entre aqueles que brincavam de cozinha, dois deles – Wellington e Pablo – afirmaram ver o pai cozinhando ou lavando roupa em casa. Os meninos que brincavam de casinha e “invertiam” posições definidas socialmente como para mulheres ou homens indicavam talvez que essas ações não eram apenas realizadas pelas mulheres de sua família, mesmo que de modo pontual ou ainda que não de maneira obrigatória. Essas práticas podem indicar que, ainda que apenas nas famílias que conheciam, ainda que de modo não aparente, os homens desempenhavam esses papéis, assumindo talvez performances de sexo-gênero diferenciadas daquelas que eles encenavam publicamente. Em certo sentido, as apropriações dos meninos poderiam deixar ver como se davam as relações da “porta para dentro” das casas, mesmo que não fossem acompanhadas de um discurso feminista ou da igualdade entre gêneros para fora da casa ou mesmo com as crianças. Nesse sentido, a ação de ver homens fazendo atividades domésticas pode colaborar com o embaralhamento de uma ideia de que estas são “coisas de

mulher”. É preciso, assim, discutir em que medida fatores como classe e raça influenciam nas masculinidades/feminilidades construídas, não entendendo esses processos apenas como associações pacíficas e livre de estereótipos.

No segundo excerto, no exato momento em que as crianças brigam pela banheira – e evidenciam a primazia como uma forma de exercer controle sobre a situação (FERREIRA, 2002, p. 600) – percebe-se como as meninas reforçam uma construção social de gênero que reafirma lugares para meninas e lugares para meninos e, apropriando-se dessa construção, utilizam-na para fazer valer sua vontade. É assim que vemos as fronteiras de gênero sendo reafirmadas mesmo nas brincadeiras em conjunto, fronteiras que podem abrigar negociações que envolvem princípios dos grupos nos quais elas se estabelecem.

Com relação à última consideração, algumas análises podem ser feitas. Posso afirmar que após conhecer todas as mães e irmãs das crianças, vi que eram também negras¹⁹⁷. Não é difícil imaginar que, em suas casas – e não apenas nelas, já que algumas dessas mulheres faziam o serviço doméstico em outras casas também –, elas também realizem o serviço doméstico, se não todo, a maior parte dele, algo já observado em pesquisas (ÁVILA, FERREIRA, 2014). Os meninos que (re)produziam criativamente as atividades domésticas de cuidado das crianças e da casa estavam realizando atividades que viam suas mães e irmãs fazerem e, também por extensão, tias e avós. A imagem de que aquele trabalho era relegado às mulheres e, também por isso, era visto como inferior ou com menor prestígio social poderia ainda não ser central para essas crianças.

Arrisco ir um pouco mais além para dizer que, talvez para os meninos negros, suas mães não eram vistas como inferiores porque para eles elas eram importantes e, por conseguinte, eram também importantes seus afazeres. No bairro, segundo o IBGE, a maior parte delas são chefes de família¹⁹⁸, o que as coloca em uma posição de destaque para os meninos negros partícipes da pesquisa. Muito embora eu não tenha realizado esta pesquisa, entendo que, em que pese o fato de que as crianças do estudo em sua maioria morassem com o pai e a mãe, isso não significava que o pai era o “provedor” exclusivo da família ou mesmo o “provedor” em alguma medida. Brincar de cozinhar, lavar e dar banho no bebê seria, assim, (re)produzir interpretativamente as ações de mulheres negras que, para eles, ainda não eram desqualificadas por seu gênero/raça. Se conseguirmos enxergar nessas ações sociais das crianças uma direção

¹⁹⁷ Com exceção à mãe de Jaciara, que classifico como branca.

¹⁹⁸ Segundo os dados do IBGE disponibilizados no capítulo I, o número de domicílios com mulher responsável é de 43,36% no bairro de Itapuã.

de mudança, as análises aqui presentes podem ajudar na construção de caminhos para uma educação não-sexista e antirracista.

Essas observações encontram eco nas afirmações de que “as construções coletivas de masculinidade e feminidade das crianças também são influenciadas por adultos que transitam nos ambientes onde essas construções ocorrem” (PAECHTER, 2009, p. 76). Assim, esses meninos negros, assim como as meninas, estariam encenando modos de ser meninos e meninas também a partir das relações que mantinham com as mulheres, em maior número na escola e também, pelo que pude conhecer, em suas famílias. Apesar de estar certa que os discursos de gênero ouvidos pelas crianças não eram todos eles inclusivos e sem estereótipos, entendo que as ações dessas mulheres podem ter colaborado para que esses meninos negros não vissem esses trabalhos como inferiores e, por isso, os repetissem na escola, em frente a outras pessoas.

Episódios em que os meninos eram os pais também ocorreram com alguma frequência:

São dez horas e eu estou me aprontando para ir. Quando termino de me despedir, vejo, no fundo da sala, Leonardo ninando o/a bebê de Tauane. Sem a fisionomia séria. (Notas de campo, 03.09.2017)

As crianças pegam os brinquedos e vem sentar perto de mim como ontem.

- Eu sou o pai! Eu que comprei tudo! – Ubirajara diz.

- É o pai que compra tudo?

- É – diz ele.

- E a mãe não tem dinheiro, não? – rebate Joyce.

- Tem – ele responde.

- Então por que ela não compra?

- Porque ela não gosta – ele finaliza.

Dirijo-me à Joyce enquanto Ubirajara nina a/o neném.

- Você é a mãe?

Joyce faz sim com a cabeça.

- Você tem dinheiro?

Ela balança a cabeça afirmativamente de novo.

(Notas de campo, 09.07.2015)

Joyce pede permissão a Ubirajara para Lidiane brincar. Este diz não. Pergunto porque ela pediu a ele, ela limita-se a dizer “ele não deixa...”. Joyce se dirige aos brinquedos e mexe nas roupas.

- Não secou, vai sujar. É pior ainda... – diz Ubirajara para Joyce.

Ubirajara e Joyce continuam brincando de casinha, mas a avó de Pablo chega e toma a minha atenção. Quando olho novamente, Joyce está explicando para Ubirajara que ele é o pai, ela é a mãe e Lidiane é a filha. Pergunto se ela é e se a/o bebê são filhos/as delas. Dizem que sim. (Notas de campo, 09.07.2015)

Se os meninos negros, em parte, cumpriam as exigências de uma masculinidade hegemônica, instalada pelas expectativas dos/as adultos/as, eles informavam que brincar de

casinha não excluía a masculinidade conquistada, tanto porque “ser o pai” era ser provedor e, assim, apenas ressaltava aquele “homem” que deveriam ser, como porque a ideia de força atribuída às mulheres com quem conviviam poderia muito bem fazer par com uma masculinidade que exaltava a força.

Em um dos poucos momentos em que pude apreender certos desconcertos e revisões sobre como os meninos estavam construindo suas masculinidades, relembro algo que aconteceu nos primeiros meses do ano letivo. No início da manhã, estava eu, Ubirajara e Joyce esperando as professoras e demais crianças chegarem. Ele e Joyce brincavam de casinha.

- Eu sou o pai e você é a mãe – diz Ubirajara para Joyce.
 - Por que você é o pai e ela é a mãe? – perguntei a ele.
 - Porque sim – ele diz.
 - Ela pode ser o pai? – eu continuo o assunto.
 - Pode. Então ela é o pai. Mas ela não quer...
- (Relato de campo, 9 jul. 2015)

Essa resposta pode remeter à ideia aventada aqui – a de que mulheres negras não eram inferiores para esses meninos –, mas também provoca, no mínimo, uma reviravolta em nossos conceitos de masculinidade amparados na natureza/cultura. Talvez, vá saber, contém a chama que acenderá um debate sobre o que as crianças podem fazer pelos estudos de sexo-gênero e raça.

Para Buss-Simão (2013), quando meninos brincam de ser pai, está em jogo outra ‘versão’ de herói, aquela que toma como referência a ideia de herói relacionada ao estereótipo de masculinidade – forte e guerreiro – proposto por Jordan (1995):

Continuo observando Willian, ele pega uma boneca e diz que é seu bebezinho. Ele pega a boneca e coloca no carrinho de vime e o leva até o canto da sala no sofá, senta no chão, pega a boneca nas mãos e a aproxima bem de seu rosto e conversa com ela: Willian: Eu vou trabalhar e a Nicole também vai trabalhar. Eu te amo! Em seguida coloca o bebê no carrinho de vime e vai para debaixo da mesa com a Nicole. (Registro notas de campo, 9/7/2009) [...] Essas ações de Willian, ao mesmo tempo em que desafiam as noções de pertencimento de gênero e os estereótipos culturalmente definidos, trazem indicações de outras possibilidades e “versões” de heróis e guerreiros [...] Mostram uma fluidez de trânsito nos mundos genderizados, não mais separados e não mais do “ou isto ou aquilo”, mas sim um mundo em que coexistem “o isto e o aquilo” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 187-188)

No grupo de crianças partícipes da pesquisa, ser pai parecia não ser uma outra versão de herói, mas uma extensão da mesma versão de masculinidade descrita por Jordan (1995), pois os homens adultos que se tornavam pais acabavam por se verem e serem vistos como “heróis” simplesmente por estarem presentes, haja visto que a figura do pai era menos comum que a

figura da mãe. Apesar de Buss-Simão (2013, p. 186) lembrar que o pai como “outra versão de herói” enfatiza “a sensibilidade, a afetividade e as emoções”, essas ações, no grupo, já não eram vistas apenas como relacionadas à figura feminina, pois vimos que as mães das crianças também transitavam entre a ideia de força e a sensibilidade. Nesse sentido, não apenas as crianças, mas também o grupo de adultos/as e as crianças, negros e negras, estavam se apropriando dos modelos genderizados e reinterpretando-os a partir de suas próprias experiências e contextos. Ao fazer essas análises, pode-se entender a afirmação de “uma outra versão de herói” como ela mesma estereotipada.

Não tenho dúvida, porém, que ao longo do tempo essas impressões serão alteradas, cada vez que tiverem mais contato com o modelo estratificado de raça e de gênero que temos em nossa sociedade. Uma pista dessas alterações pode ser encontrada ainda no ano letivo em questão, quando essas atividades foram diminuindo até que, em dezembro, quase não houve brincadeiras de casinha entre os meninos da turma¹⁹⁹. A necessidade de crescer – tornar-se homem e não apenas gente grande – terminou por ser o imperativo das masculinidades construídas na turma. Nesse espaço-tempo, já não havia mais lugar para a brincadeira com os utensílios domésticos como antes. Assim é que, como afirma Toren (2010, p. 21), não há como dizer com certeza que dentro de mais ou menos cinco anos as crianças estão “fadadas a reproduzir” o que foi feito para elas.

Tendo como certo de que as crianças partícipes da pesquisa nunca mais terão entre 4 e 5 anos novamente e que a forma como se relacionam com o mundo está, assim como também a nossa, sendo alterada por marcadores de idade, gênero, classe e raça em contexto e de modo relacional, passo ao último capítulo dessa tese, buscando apresentar de que modo as crianças, ao estarem presentes na escola, manejavam seus corpos. No instante-agora em que estive com elas, observei modos de interação específicos para atuação do corpo na escola que levaram em conta nas análises aqui descritas a relação com as mandingas.

¹⁹⁹ Registrei por quatro vezes as brincadeiras de cozinha em novembro e nenhuma brincadeira de casinha em que os meninos eram os pais. Em dezembro, registrei duas vezes estas brincadeiras só entre meninos. As meninas continuaram a brincar de casinha entre elas.

Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira por seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (c. 1789) [Engenho de Santana, Recôncavo da Bahia, século XVIII]

Meu Senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos a saber.

Em cada semana nos há de dar os dia de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós, não tirando um destes dias por causa de dia santo. [...] A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse de ferramenta, estamos prontos para o servirmos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos.

Poderemos brincar, folgar e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e nem seja preciso licença.

(GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*, 2015, grifo meu).

VI. CRIANÇA(S) NEGRA(S): Corpo(s) de mandinga(s)²⁰⁰

As crianças negras existem. Essa constatação não poderia prescindir do corpo para ser realizada, e é também por isso que foi necessário escrever esse capítulo. Hoje essa afirmação talvez pareça óbvia, mas, quando iniciei a pesquisa, eu não imaginava que as questões das crianças e suas presenças no mundo iriam falar a partir também dos corpos que possuem. Menos ainda, eu não tinha qualquer ideia de que a capoeira – aqui apropriada a partir da linguagem – iria se converter em uma importante ferramenta para dizer parte daquilo que eu observei junto às crianças. Nesse capítulo, a ideia central é falar de como as crianças e os seus corpos fizeram-se notar por mim durante o tempo em que estive entre elas.

Após todo o tempo de observação, estou convencida de que a escrita não é o melhor formato de apresentar como as crianças vivem seus corpos e manifestam a corporeidade que está presente neles, já que a escrita representa uma linguagem outra que não aquela inscrita nos corpos das crianças. Realizo aqui, nesse texto, uma tentativa de aproximação dos mundos das crianças que estão para além da linguagem escrita, mas sei que essa tentativa é cheia de lacunas, pois ao reduzirmos a compreensão desses mundos a palavras apenas, estas organizadas em uma sequência com uma lógica que deve obedecer a uma gramática, deixamos escapar muito daquilo que as crianças dizem e fazem com seus corpos.

Em parte, julgo que muito daquilo que aqui vemos como lacuna é mesmo a expressão das crianças, que continua a ser uma tarefa impossível de ser apresentada em sua totalidade, se só o que dispomos é a gramática textual dos textos acadêmicos²⁰¹. Ainda que aqui nessa tese tenha optado por uma perspectiva sociológica da infância e uma análise interseccional, assumo que as análises que decorrem desse estudo são incompletas, visto que é sempre necessária uma tradução da linguagem utilizada pela criança para a língua escrita. Este não é, obviamente, um problema apenas nas pesquisas com crianças²⁰² nem uma crítica que apregoa a extinção desse modelo de análise; ainda assim, sinto que é preciso assinalar o quanto esses ajustes afetam as análises realizadas ao longo do trabalho.

²⁰⁰ Esse título é inspirado no título no livro *Mestre Bimba: corpo de mandinga*, de Muniz Sodré (2008). Muniz Sodré, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aprendeu capoeira com Mestre Bimba (1899-1974), inventor da capoeira regional, hoje praticada em mais de 150 países.

²⁰¹ Muito embora haja, atualmente, um grande número de pesquisas analisando as culturas infantis a partir da produção de vídeos (BORBA, 2005; SANTANA, 2008; SANTOS, 2009; AGOSTINHO, 2010), nossa análise continua a ser apresentada em formato de texto.

²⁰² Miguel Vale de Almeida (2004, p. 51) diz que um dos questionamentos metodológicos da antropologia em relação ao estudo do corpo, por exemplo, versa sobre o “logocentrismo, a escrita, a visualidade ou a performance como instrumentos expositivos questionáveis ou potenciáveis a partir do corpo”.

“A capoeira é manha, é malícia, é mandinga, é tudo que a boca come”, famosa frase de Mestre Pastinha²⁰³ pode ser utilizada como introdução para falar de uma arte que é difícil de ser definida com apenas uma palavra ou por apenas uma área de conhecimento. Nessa tese, ela é invocada não apenas pelas suas características de jogo, dança e luta, mas também pelos aspectos históricos, que nos remete a seu nascedouro em um contexto político de perseguição, estando diretamente relacionada com a população negra e a sua condição escravizada no Brasil Colônia²⁰⁴. Segundo Hélio Campos (2009, p. 42), ele mesmo discípulo de Mestre Bimba (os dois contemporâneos de Mestre Pastinha):

Definindo o jogo de capoeira, Pastinha assevera que o bom capoeirista lança mão de inúmeros truques para enganar e distrair o adversário. Dissimula, aparenta que se retira e se volta rapidamente, tentando surpreender. Pula de um lado para outro. Agacha-se, deita e se levanta desordenadamente. Avança e recua. Finge que está fora do jogo, que não está vendo o adversário, com a finalidade de atraí-lo para uma emboscada. Simula, gira e se contorce numa ginga maliciosa e desconcertante. O capoeirista não tem pressa, observa o adversário, usa a visão periférica, sente o melhor momento para entrar e aplicar um golpe ou mesmo um contragolpe; prevê a saída, ginga sempre e está em constante movimento para aproveitar tudo o que o ambiente possa lhe proporcionar.

O jogo da capoeira descrito por Campos (2009) pode servir como um guia para perceber as mandingas das crianças a partir do corpo. A capoeira, nomeadamente em seus aspectos históricos, artísticos e políticos, tornou-se uma linguagem para dizer sobre as crianças e seus corpos, já que a capoeira estava presente na escola e também nas conversas entre as crianças, tornando-se um saber incorporado – no corpo e no *corpus* – nas ações sociais das crianças durante o tempo em que eu estive com elas, seja porque a praticavam, seja porque a viam ser praticada. Percebi que essa incorporação é reforçada porque a escola, assim como outros espaços que as crianças frequentam no bairro, vê na prática da capoeira não apenas um espaço educativo, mas também um reencontro simbólico, a partir do corpo, com o mundo.

Apesar disso, é importante afirmar que a capoeira não é aqui utilizada como ilustração do que quero analisar; ela não é vista como algo ‘menor’ ou ‘inferior’ ao conhecimento científico. Ela é, *em si*, um modo de pensar, pois, como nos relembra Sodré (2008, p. 22), “na capoeira [...] o corpo pensa”. A capoeira faz parte de um universo simbólico que a população negra – em conjunto com outros artefatos, como o samba e o candomblé – construiu em torno

²⁰³ Ver em <<https://www.youtube.com/watch?v=dBRgPTD4fMw>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

²⁰⁴ Sobre esse tema, consultar Soares (2004).

de sua história para movimentar-se no espaço, marcar presença no mundo, reconstituindo sua humanidade em seus próprios termos.

As mandingas das crianças estão presentes nos demais capítulos dessa tese e dizem respeito a todas as ações sociais das crianças – intencionais ou não – com vistas a alcançar algum manejo sobre suas próprias vidas, o que não se traduz, necessariamente, em uma concepção individualista, mas em uma percepção entre as diferenças estabelecidas entre adultos e crianças em uma sociedade adultocêntrica e ocidental. Nesse capítulo, mais especificamente, abri espaço para tratar das mandingas das crianças em que pude observar o corpo em ação. Considero uma grande empreitada traduzir em palavras a ação e movimento de crianças negras no espaço da escola, mas, assim com os desenhos, não pude deixar de prestar atenção em como o corpo tornou-se linguagem para exprimir ações sociais das crianças, porque, como assinala Prout (2000), toda análise é uma tentativa, conflitante e contestada que busca, ao escutar e incluir as próprias crianças, falar por esse corpo, traduzi-lo e inscrevê-lo na ação social.

As expressões culturais negras, marcadas pelo período histórico da escravização em nosso país, encontram eco nas formas de expressão das culturas infantis presentes na escola. Compreendo que o *status* da população negra escravizada e das crianças negras na sociedade atual não seja o mesmo, mas entendemos que as expressões culturais negras, elaboradas em contextos de resistência, podem ser invocadas, de modo analítico, para compreendermos de que maneira essas crianças negras – um grupo interseccionalmente visto como inferior por sua condição de raça, classe, idade e gênero – vão imprimindo essas expressões nas situações pelas quais passam.

Apesar de, para David Le Breton (2010, p. 8-9), serem necessários “alguns anos” antes para que o corpo das crianças esteja inscrito “realmente, em diferentes dimensões, na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento”, entendo que a “imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros” (ibid., p. 9) ocorre desde quando a criança nasce e, assim, é a partir daí as crianças começam por se inscrever nas diferentes dimensões e teias que as cercam, não sendo necessários alguns anos para que essas interações se inscrevam nos corpos das crianças.

É perceptível a importância dos estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1999) e seus estudos sobre a fenomenologia da percepção para muitos estudiosos que abordam o tema do corpo (PIRES, 2010; STEIL & CARVALHO, 2016). A afirmação de Merleau-Ponty (1999, p. 212) de que o corpo é um “sistema de potências motoras ou de potências perceptivas” e não um “objeto para um “eu penso”, sendo ele “um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio” (ibid., p. 212), reforça os apontamentos sobre a importância do corpo para

a compreensão de como as crianças sentem e vivem suas infâncias em relação com as outras pessoas. O autor complementa: “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’” (ibid., p. 253).

O corpo é um importante lugar de expressão dentro do bloco afro *Malê Debalê*. O reconhecimento do bloco *Malê* também está no fato de que, no Carnaval, é ele quem puxa um grande corpo de baile nas ruas da cidade²⁰⁵, tendo assim uma grande preocupação com a disseminação da dança que convencionou-se denominar por “afro”, ministrando, periodicamente, aulas de dança na sede do bloco e organizando as alas de dança para o Carnaval²⁰⁶. No vídeo *Que bloco é esse?*, no qual parte da história do bloco *Malê Debalê* é apresentada, Eduardo Santana (2012) inicia sua fala afirmando que “a dança, no *Malê*, é o que melhor representa, a ideia, a essência, do que é o *Malê Debalê*, ela termina simbolizando todo um arsenal cultural, religioso e artístico que o *Malê Debalê* traz, também, em outras formas”.

A dança esteve presente também em inúmeras apresentações na escola e também fazia parte das atividades que as professoras estimulavam junto às crianças. No ano de 2015, um dos projetos de trabalho da professora Janaína consistiu em apresentar às crianças o samba de roda, importante manifestação artística do Recôncavo Baiano, visto que o tema do Carnaval em 2015 era sobre esta região da Bahia. Por conta disso, tínhamos costumeiramente rodas de samba na sala e no pátio, com a participação das crianças, tanto de meninos quanto de meninas. Certa vez, indagado pela professora Isa sobre o que queriam fazer no pátio, Ubirajara disse: “Vamos brincar de sambar?” (Notas de campo, 02.09.2015), animado pelas muitas vezes em que fizeram isso durante o ano. Além disso, observei que as crianças brincaram de roda quando tiveram oportunidade sem que ninguém lhes orientasse, durante todo o ano.

As observações sobre a importância da dança para o bloco e sua presença na escola, contudo, não retiram de cena as análises dos estudos que apontam ser a escola uma “instituição de sequestro” (FOUCAULT, 1999, P. 122) e espaço disciplinador dos corpos das crianças (FOUCAULT, 1987; LOURO, 2000; SIMPSON, 2000). Assim, ainda que não de modo literal, os constrangimentos a que as crianças eram submetidas na escola em relação ao corpo pareciam

²⁰⁵ Segundo Arcanjo (arquivo do *Youtube*, 2012), o bloco afro recebeu do New York Times o título de “O maior balé afro do mundo” em 1996, ao sair com 600 dançarinas/os na avenida no Carnaval.

²⁰⁶ Participei dos ensaios de verão do *Malezinho*, grupo mirim do *Malê Debalê*, entre os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016. Esses ensaios consistiam em aulas de dança para as crianças da comunidade que, por ventura, iriam participar do desfile do bloco no Carnaval ou mesmo competir no Concurso Rei e Rainha *Malezinho*, que acontecia todos os anos, antes do Carnaval. Na sala de aula onde realizava a pesquisa pude ter contato com a coordenadora do *Malezinho*, que atuou como professora assistente do grupo, sendo deslocada para outra turma a partir de abril de 2015. Apesar disso, ela cobria as faltas da professora titular e da professora reserva, o que fez com que nos encontrássemos durante todo o ano.

ser tanto mais reforçados, de modo a fazer frente à profusão de elementos que dele se serviam para construir a identidade coletiva da comunidade da qual as crianças faziam parte.

Nos anos em que circulei pela escola, não havia uma professora de dança – havia uma de teatro –, mas a escola já teve professoras de dança, as quais, inclusive visitaram as crianças ao realizar um espetáculo nesse espaço enquanto eu lá estive. Dança era, assim, matéria curricular e também extracurricular, por conta das relações que as crianças mantinham com o bloco afro.

Apesar de as crianças de quatro anos não participarem de todas as atividades curriculares que envolviam dança na escola, a dança como linguagem e, por sua vez, o corpo como atuação eram elementos comuns no cotidiano escolar. A partir dessas experiências com dança/corpo – que não eram completamente tolhidas pelas professoras –, as crianças encontravam espaço para dançar e criar coreografias seja a partir de músicas ditas comerciais ou sons/músicas que elas mesmas produziam. Esse capítulo procura apresentar situações em que movimentos também estiveram presentes para além daqueles organizados a partir de uma dança ensaiada ou coreografada para ou pelas crianças.

Nos interstícios entre a dança e as atuações do corpo, é possível localizar algumas das (re)existências dessas crianças negras. Aqui, uso de maneira intencional uma junção de palavras para designar tanto a ação das crianças frente a um mundo adulto – resistência – como ao estado em que as crianças se encontram – existência. Relacioná-las, nesse sentido, afirma a presença das crianças no mundo.

6.1 Corpo(s) e infância(s), lugar(es) de criança(s)

Os estudos sobre corpo e infância estão presentes nas discussões mais recentes da chamada nova sociologia da infância. Segundo James, Jenks e Prout (2000, p. 208, grifo dos autores)

o construcionismo social corre o risco de substituir um reducionismo por outro: em resumo, o corpo e a criança apresentam-se como efeitos de relações sociais, deixando pouco espaço para o corpo/criança como ente físico ou corpóreo. Na versão do construcionismo social, o corpo/criança dissolve-se como ente material e é tratado como objeto discursivo – não o produto de uma interação entre “natureza” e “cultura”, mas meramente um efeito do discurso.

Apesar disso, os estudos sociais das infâncias brasileiras pouco têm se debruçado sobre questões relacionadas ao corpo, questão já salientada no capítulo IV. Concordo com os estudos de James, Jenks e Prout (ibid.) que afirmam que isso aconteceu em parte porque, na ânsia de

vincularem-se a uma perspectiva das ciências sociais, afastaram-se de temas que denotassem relação com aquilo que convencionamos tomar por natureza. Essa análise não é original aos estudos sociais da infância, mas também à própria sociologia, para quem

a suposta independência entre biologia e cultura foi, durante muito tempo, uma das razões pelas quais a sociologia descuidou do corpo como objeto de estudo. Profundamente influenciadas pelo legado cartesiano do dualismo mente/corpo, traduzido na dicotomia entre a dimensão sociocultural e a dimensão biológica do ser humano, as correntes clássicas e dominantes da sociologia remeteram este segundo pólo para fora da esfera legítima de investigação e produção sociológica. [...] Por último, o haver relegado para segundo plano o indivíduo a favor das estruturas e instituições coletivas, é também um argumento válido para explicar a negligência sociológica com o corpo [...]. (FERREIRA, 2013, p. 497-498)

Se pensarmos que não apenas corpo, mas também infância estão situados “na fronteira entre as ciências sociais e naturais” (ibid., p. 496), podemos compreender o desafio que temos em realizar um estudo com crianças que incluam suas experiências corporais. Nas últimas décadas, o destaque que o corpo recebeu por partes de diversas áreas de estudo, segundo Vítor Ferreira (ibid., p. 495), “tem-no transformado num objeto analítico fértil nas ciências sociais, no âmbito de diferentes tradições disciplinares e teóricas” e, alçado a “potente objeto de estudo [...] o corpo viu-se simultaneamente livre das suas supostas determinações biológicas, e desfigurado nas suas múltiplas e profusas figurações teóricas”.

Esse corpo percebido e perceptível está situado entre lugares de natureza e cultura, possuindo uma consciência que se movimenta a partir de um contexto histórico e social. Somos seres bio-socio-culturais e nosso corpo também é parte dessa afirmação. Defende-se que os aspectos biológicos e culturais estão imbricados e “o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e pela cultura” (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 153) - ao que a autora chama de inteireza biocultural, acrescento os aspectos sociais, utilizando a expressão bio-socio-cultural. Como Buss-Simão (2012), entendo que o corpo é central para as crianças. Ainda assim, “como o conhecimento sobre a perspectiva das próprias crianças é, ainda, incipiente, não poderia afirmar essa ideia a partir de minhas suposições e perspectivas” (ibid., p. 21). Segundo a autora (2009), o termo dimensão corporal é o que melhor define aquilo que se quer observar ao falar em corpo na atualidade, já que é uma

categoria que percebe que em nossa delimitação do que seja o biológico, encontram-se já todas as marcas das reflexões e concepções que construímos ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da

cultura. Acredito que [...] seja possível compreender mais amplamente essa preocupação com o corpo, compreendendo-o de uma forma menos parcial e dicotômica²⁰⁷.
(BUSS-SIMÃO, 2009, p. 131)

Compreendo a importância da ruptura com possíveis dicotomias, mas utilizo nessa tese o termo corpo para denominar aquilo pelo qual as crianças definem sua existência nesse mundo. O uso do termo corpo é político, para justamente evidenciar os problemas que o termo ainda enfrenta para ser visto em sua totalidade bio-socio-cultural. Em concordância com Almeida (2002), enfatizo o termo “corpo” para a superação de uma *biofobia*. Já o termo corporeidade, nessa tese, corresponde ao ato ou efeito de um corpo que se movimenta e se relaciona, inscrito que está nas ordens sociais presentes no cotidiano. A corporeidade não é única e também pode ser observada a partir de qualidades a ela elencadas, de acordo com os contextos que as crianças participam.

A partir da modernidade, uma concepção dicotômica que coloca o corpo em oposição à mente (razão) ganha força nas sociedades ocidentalizadas, identificando-o como morada do indivíduo. A substituição do sujeito moderno pelo corpo, segundo Miguel Almeida (2004, p. 51-52), no entanto, não garantiu a eliminação de

dois defeitos das abordagens comuns do corpo: a ignorância ou não reconhecimento da natureza social do corpo e das formas várias como é constituído nas relações com outros corpos, a favor de uma concepção reificada do corpo como sujeito com fronteiras marcadas; e a propensão para ignorar o carácter primário do corpo como actividade material a favor de um ênfase no corpo como objecto conceptual do discurso.

Há quase dez anos, Buss-Simão (2007) realizou uma pesquisa sobre as dissertações brasileiras produzidas entre 1997-2003 que versavam sobre os temas do corpo, da infância e da educação. Segundo a autora (ibid., p. 192), “torna-se um dado significativo desta pesquisa evidenciar que a dualidade mente e corpo não se faz presente na produção acadêmica como se imaginava há algum tempo”. Além disso, a autora apresenta que “[...] houve, teoricamente, uma significativa mudança nas concepções de corpo nas diferentes áreas do conhecimento, rompendo, de certo modo, a hegemonia dos reducionismos e determinismos biológicos na compreensão da dimensão corporal das crianças” (ibid.). Nesta pesquisa, Buss-Simão (2007)

²⁰⁷ Aqui, acrescento também as práticas sociais como importantes para a compreensão deste corpo, já que através delas que a sociedade e a cultura são incorporadas.

classificou como o corpo era visto nas dissertações e, entre elas, figurava a ideia do corpo como construção sócio-histórico-cultural. Dentro dessa classificação, encontrou menções ao corpo como a) consciência corporal; b) como histórico e assujeitado; c) como linguagem; d) como movimento; e) corpo infantil como integral e f) corpo como identidade.

Segundo Prout (2000, p. 2), os corpos das crianças são “entidades híbridas²⁰⁸”. Nesses estudos, desejamos abordar não apenas o reconhecimento da natureza social do corpo, mas também os aspectos materiais que ele contém para tradução das culturas infantis das crianças negras. Assim, como relembra Prout (2000, p. 1), a intenção é “apreender os corpos infantis como entidades materiais e representacionais”²⁰⁹, ainda que

a compreensão das crianças sobre o corpo não pode ser tratada como uma versão imperfeita ou incompleta do adulto. Em vez disso, as crianças compreendem e executam seus corpos de maneiras muitas vezes diferentes dos adultos; entrar em seu mundo é, portanto, um passo essencial para uma adequada sociologia dos corpos infantis²¹⁰.
(ibid., p. 2)

Entender os corpos das crianças como entidades híbridas é compreender seus variados papéis “na construção de relações sociais, significados e experiências entre as próprias crianças e com os adultos; como produtos e recursos para a agência, ação e interação e como locais de socialização através da incorporação²¹¹” (ibid., p. 12). Por ênfase na relação entre o corpo e a sociedade, segundo o autor, acaba por “minar a noção de que é possível entender as relações sociais como se o corpo pudesse ser abstraído delas²¹²” (ibid.). Amparando-se em Latour (1993), Prout defende que a complexidade dessas relações entre corpo e sociedade deve ser enfrentada e não evitada, já que a vida social é “inescapavelmente impura e constituída por ‘redes heterogêneas²¹³’” (ibid.).

Assim, podemos notar que, apesar de dizermos que os estudos sobre infância se debruçam pouco sobre os temas do corpo, é justamente ele que é acionado para modular (ou

²⁰⁸ Do original: “[...] hybrid entities”.

²⁰⁹ Do original: “[...] apprehending childhood bodies as both material and representational entities”.

²¹⁰ Do original: “What emerges strongly from these discussions is that children's understanding of the body cannot be treated as an imperfect or incomplete version of the adult. Rather, children understand and perform their bodies in ways often different adults; entering into their world is thus an essential step in an adequate sociology of childhood bodies”

²¹¹ Do original: “[...] in the construction of social relations, meanings and experiences between children themselves and with adults; as a product of and resources for agency, action and interaction; and as sites for socialization through embodiment.

²¹² Do original: “[...] undermine the notion that it is possible to understand social relations as if the body were able to be abstracted from them”.

²¹³ Do original: “[...] inescapably impure, constituted in and through ‘heterogeneous networks’”.

apagar) certos discursos que temos sobre a infância. Tamanho, idade e alguns atributos relacionados também a questões físicas – força, controle, alcance, capacidade e resistência – e os usos que as crianças fazem (ou não) do corpo são aspectos que, se não completamente biológicos, evidenciam a complexa relação entre natureza, sociedade, infância e cultura.

Além dessas teorias, indispensáveis para pensarmos análises que levem em conta o corpo, como já aludido no capítulo I, o corpo como território é uma reivindicação política de representação para a população negra e não seria diferente para as crianças negras, que vivem no mundo e partilham das experiências do seu grupo racial. Segundo Rolnik (1989, não paginado),

um dos suportes mais sólidos desse repertório negro foi, desde a senzala, o próprio corpo, espaço de existência, continente e limite do escravo. Arrancado do lugar de origem e despossuído de qualquer bem ou artefato, era o escravo portador – nem mesmo proprietário – apenas de seu corpo.

O corpo como *território negro*, situado no tempo e no espaço, tem sido uma experiência também das crianças. Observa-se, neste estudo, que ele é também o ponto de partida que a criança negra dispõe e, a partir de performances e improvisações, dele se utiliza para mostrar-se, participar e interagir. Sendo assim, não poderíamos deixar de mencionar as diversas ações das crianças que foram inscritas no cotidiano a partir do corpo e do que com ele elas eram capazes de fazer. A partir dessas observações afirmo que, em primeiro lugar, para viver suas infâncias, essas crianças têm corpos.

No campo, alguns episódios entre mim e as crianças demonstraram como o corpo era um marcador importante e agregava saberes biológicos e socioculturais, retificando a discussão aqui exposta. Durante esse capítulo e nos outros que precederam este, outros tantos episódios reforçaram as relações entre saberes biológicos e socioculturais inscritos no corpo. O discurso sobre o corpo, amparado em atributos materiais e representacionais, demonstra o quanto as crianças podem colaborar para desequilibrar as noções fixadas do corpo como apenas biológico ou apenas social:

Já faz mais ou menos uma semana que Ivonete não cansa de repetir que eu estou à espera de um bebê, e ela fala tanto que algumas vezes eu realmente chego a acreditar em sua premonição! A mãe dela contou-me que ela disse ao seu pai que uma colega dela estava grávida. Segundo a mãe de Ivonete, o pai havia tomado um susto quando ela disse isso e quis saber o que estava acontecendo. Quando perguntei à Ivonete o que ela respondeu ao seu pai, achei que ela disse aquilo ao pai porque sabia

que isso ia fazê-lo ficar surpreso. (Relatos de campo, Caderno de casa 01, 30.05.2015)

Ivonete era a caçula de uma família com dois irmãos mais velhos e estava vendo a mãe grávida pela primeira vez, novamente de um menino. Ela reclamava por ter apenas dois irmãos, que não brincavam com ela como ela gostaria. Sua relação com seu pai, por sua vez, parecia ser de muita proximidade, pois ela sempre me falava dele com muito carinho. “Inventar” uma história de uma colega grávida parecia mirabolante mesmo para Ivonete, que parecia saber que crianças não ficam grávidas – ao menos não crianças da sua turma – mas, ainda assim, o modo como levou a informação ao seu pai fê-lo ter dúvidas sobre quem eu era ou quem seria essa “criança grávida”. Ao falar sobre a mutação de um corpo que só poderia ser grande, ela tornou sua história em casa algo realmente interessante de se ouvir. Ivonete chamou a atenção de seu pai – e não apenas dele, visto que também sua mãe e seus irmãos me perguntaram sobre minha “gravidez” – e tornou-se o centro de conversas em sua casa e na vizinhança por alguns dias. Toda vez que citava que “uma colega da sua turma estava grávida”, as pessoas logo se punham a perguntar quem eu era e o que eu estava fazendo na sala junto com ela. À primeira vista, o incômodo surgia porque, seguindo uma lógica estabelecida por referenciais também inscritos no corpo: a) eu não tinha idade para ser colega de turma e b) se fosse sua colega de turma, não teria idade para estar grávida. Ao brincar com essas fronteiras, Ivonete pode fazer notar como o corpo é um lugar que manifesta relação com saberes tanto socioculturais como biológicos.

Algo parecido aconteceu quando vi Gilmar apontando para mim e comentando com um amigo na escola que eu era sua colega. Notei que Gilmar parecia um pouco exibido e o amigo me olhava de um jeito incrédulo. Ele apressou-se em dizer que eu era sua colega “grande”, e isso fez com que seu amigo pudesse aceitar que, apesar de eu não ser como eles, eu poderia ser da turma deles (Notas de campo, 11.05.2015). Notei que Gilmar não disse que eu era adulta, tendo o cuidado de apenas enfatizar meu tamanho, talvez porque afirmar minha adulez pudesse retirar parte da possibilidade de ser considerada da sua turma e me colocasse ao lado do grupo das professoras, ou seja, das adultas.

Assim, mesmo que fosse uma colega “grande”, a inclusão no grupo de crianças deu-se a partir de um corpo que era capaz de sentar junto com elas em suas pequenas cadeiras e mesas sem qualquer problema, corpo este que também tinha problemas para alcançar objetos que estavam em superfícies altas, tendo que, para isso, usar uma cadeira como elas. Tudo isso nos aproximou, ajudando-me a conseguir o *status* de “colega” de turma. Apesar de termos pesos diferentes, essa relação de proximidade com a altura de nossos corpos fazia a nossa relação ser, literalmente, mais estreita. Ao final da pesquisa, notei então que o corpo esteve presente para

demonstrar a aceitação das crianças com relação a mim, mesmo não tendo sido como eu imaginava, já que eu esperava que o nosso contato físico – beijos e abraços – fosse a confirmação de que estava dentro do grupo (Capítulo II).

A partir dessa relação mais estreita no início do segundo semestre, comecei a ser apresentada por algumas delas como uma de suas colegas de turma, o que fez as demais crianças ficarem muito interessadas em me conhecer e saber o que eu lá fazia. Costumeiramente, eu recebia visitas de outras crianças perguntando-me quem eu era e esses episódios – iniciados a partir das visitas – confirmaram que havia algum tipo de comunicação entre as crianças que eu desconhecia, comunicação esta que eu nunca consegui capturar. O corpo, assim, nesse lugar de inflexão de saberes, dava a ver e também instigava a ver mais, movimento que é próprio do jogo de uma etnografia com crianças.

Na próxima seção, apresento alguns dos modos em que pude observar como as crianças demonstravam saberes incorporados nos movimentos que realizavam, em relação às outras pessoas e também aos objetos presentes nos espaços com os quais mantinham contato.

6.2 As crianças, capoeiras: expressão e atuação

Wellington me chama. Ele fala:

– Vamos ali, Migh.

Ele fala e vai descendo, até ficar acorado no chão.

– Vamos lá embaixo, Migh, vamos comigo.

(Notas de campo, 22.09.2015)

Wellington e muitas outras crianças usaram seus corpos para dizer coisas, tornando sua materialidade um discurso que ganhou outras dimensões e também produziam outras experiências. A professora não pôde ouvir nem ver o que ele me pedia, já que ela estava à frente da sala. Essa ginga de corpo não era estimulada na turma, mas ainda assim era produzida pelas crianças, algumas delas menos “capturadas” que outras para a produção de corpos disciplinados na escola. Ainda que estivessem na educação infantil, já à entrada, no pátio, estavam sujeitas aos “discursos morais que se concentravam em aspectos de encarnação e espacialidade”²¹⁴ (SIMPSON, 2000, p. 66) produzidos pelas professoras das outras turmas em frente às filas. Mesmo que a dança e os movimentos nessa escola fossem mais possíveis de serem vistos do que em outras, ainda assim era necessária ordem à entrada e o cumprimento de uma série de

²¹⁴ Do original: “[...] moral discourses which focused on aspects of embodiment and spatiality”.

deveres em que o corpo se tornava a base em que se apoiavam ideias sobre educação e competências de aprendizagem.

As crianças não aceitavam passivamente essas ordens para o corpo e o utilizavam como “uma fonte eficaz de poder”²¹⁵ (ibid., p. 78). Essa não passividade estava latente nas ações infantis, mas não apenas para fazer frente às ordens institucionais adultas; elas também descobriam juntas quais os limites que poderiam alcançar com e em seus próprios corpos. Enquanto estivemos juntas, elas tinham o corpo ativo – seja para enfrentar ordens e situações ou para experimentar o mundo material e aprender sobre suas emoções. É nessa perspectiva que podemos ver movimentos de *resistir* – enfrentamento às ordens adultas e infantis – e *existir* – movimento de ser em e no corpo – como as dualidades em que estavam inseridas as ações corporais das crianças partícipes da pesquisa. Essas ações poderiam surgir juntas ou separadas e eram comuns a todas as crianças.

Assim, tanto as meninas Tauane e Jucineide falavam pouco e pareciam não se importar em seguir a ordem estabelecida como Leonardo e Gilvan que eram mais punidos por obedecerem menos estavam vivendo seus corpos de criança na escola. À primeira vista, no entanto, adultos/as e talvez crianças atribuam o corpo apenas às crianças quando em confronto com adultos/as e crianças, já que ali ele desempenha um papel, que é o de informar o modo como resistem. As crianças choram, esperneiam, gritam, não se submetem aos mandos e aí então enxergamos seus corpos. É preciso, porém, encontrar as crianças também quando seus corpos vivem experiências – entre elas e com adultos/as – que lhes remetem a outras emoções que não apenas o enfrentamento, sob pena de reificarmos a ideia de infância como apenas uma geração antagônica ao/à adulto/a. Por terem lógicas que diferem das nossas na relação com o seu corpo e com as outras pessoas ao seu redor, às crianças outras coisas importam, além de fazer frente ao mundo adulto.

Nesses movimentos, as crianças tornavam-se “capoeiras” quando, com suas mandingas, performavam gingas com o corpo, evidenciando suas presenças na turma. Crianças-capoeira, sendo capoeira uma expressão utilizada não apenas para identificar o jogo/dança/arte que aqui apresentei, mas também utilizada pelos/as adeptos/as para definir o que são. “Eu sou capoeira”²¹⁶ é uma expressão comum de se ouvir nas rodas e entre as/os que gingham, assinalando que o/a jogador/a tem dentro de si os elementos da capoeira, entre eles, a mandinga. Segundo Soares (2004), no final do século XIX e no começo do século XX, a capoeira era um

²¹⁵ Do original: [...] effectual source of power”.

²¹⁶ Informação pessoal de Erenay Martins, capoeirista, em 31.12.2016. Conferir Abib (2005).

“tipo social” que, além de ser praticante de capoeira, estaria vinculado à luta pelo fim da escravidão e, com o fim desta, à integração da população negra na sociedade brasileira. Nomear as crianças negras como “capoeiras” guarda então uma relação direta com a própria história do grupo, além de evidenciar sua relação com o corpo dentro das culturas que produzem.

Nessas relações entre as culturas infantis das crianças negras e as culturas negras historicamente reconhecidas, podemos perceber como as culturas são compartilhadas entre crianças e adultos/as. As culturas têm história, vinculadas aos modos de vidas dos grupos que as organizam. Como a epígrafe desse capítulo relembra, os/as escravizados/as do Recôncavo Baiano pediam em suas reivindicações o direito de brincar “em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e nem seja preciso licença” (GOMES, 2015, p. 53). O uso do termo “brincar” por adultos/as negros neste texto evidencia que não apenas as crianças podem brincar, mas também os/as adultos/as, sendo então a brincadeira uma atividade humana que não está ligada a um grupo social específico, desnaturalizando a relação presumida entre criança e brincadeira.

Ao tomar o corpo como evidência para analisar as ações das crianças, não descarto a oralidade como reveladora de intenções do que querem as crianças. O corpo ganha força na tese pelo fato de as crianças terem pouco espaço e tempo para estarem sozinhas ou por conta própria, o que me fez não reunir um farto número de interações conversacionais para realizar as análises. Estudos como os de Marjorie Goodwin (1990; 2006), que nos mostram as interações conversacionais entre grupos de crianças – meninas e meninos negros no primeiro ano de estudo e meninas e meninos de grupos raciais diferentes no segundo – são exemplos de como essas ações não devem ser negligenciadas nos estudos sociais da infância. Ainda assim, é importante lembrar que o corpo atravessa a fala e também o contrário, ou seja, na oralidade reside uma corporeidade, o que retifica a conexão entre aspectos biológicos, culturais e sociais do ser humano.

As situações que apresento a partir de agora repetiram-se muitas vezes no campo, sendo possível agrupar diversas delas – gingas de corpo – em modos de fazer, inscritos nos corpos das crianças. Como Terezinha Nóbrega (2005, p. 612), entendo que “os padrões de ser e de viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições” e são estas “práticas sociais” que podemos “transgredir, impulsionados pela paixão, para compor uma nova perspectiva de vida, mais ética e mais estética”.

Por último, é preciso dizer que essas análises apresentam a forma como eu, pesquisadora e adulta, via as manifestações corporais das crianças. Em nenhum momento, durante a pesquisa, as crianças nomearam essas manifestações para além das expressões usuais mais conhecidas, como ‘dança’, ‘abraço’ ou ‘briga’. Desse modo, não quero dizer que, ao se movimentarem, as crianças não sabiam o que estavam fazendo. Essa informação é para lembrar que essas classificações são próprias de um olhar adulto e, portanto, assumo a responsabilidade por eventuais incoerências com as culturas das crianças, incoerências que podem ser agravadas com a necessidade de tradução não apenas dessas culturas, mas também do formato pelo qual elas foram observadas.

6.2.1.1 Corpo-chamego

Em meus cadernos de campo, há várias anotações sobre o fato de as crianças estarem sempre perto, juntas ou uma em cima das outras. Em parte, foi um pouco por conta dessa relação aproximada que consegui também meter-me no meio delas, já que sempre estivemos em jogos que envolviam o corpo. Nas idas ao pátio, por exemplo, brincávamos de Malatim Cancela, brincadeira comum em Salvador na época em que eu era criança, que consiste em pôr a criança no colo e, ao balançar junto com ela, encostar as testas uma na outra (29.04.2015); brincávamos de “escorregador de pernas” (09.04.2015), em que eu servia de escorregador, mesmo sendo baixinha; brincávamos de operação, em que eu “abria suas barrigas” e “tirava seus órgãos”, com o pretexto de fazer cócegas (27.04.2015). Outras brincadeiras de contato também foram inventadas durante o ano. Algumas vezes durante o ano letivo, as crianças – meninas e meninos – pediam-me para pentear meu cabelo²¹⁷ ou fazer minhas unhas e me maquiar, ficando por várias vezes em contato físico com elas durante muito tempo.

Assim, o corpo-chamego – momentos em que as crianças se relacionavam com as pessoas não apenas através do contato físico, mas também em grande parte por ele – ocorria na sala cotidianamente e não apenas nas brincadeiras. Recebi massagem nos pés de Jeferson (Notas de campo, 26.03.2015); as crianças sentavam tanto no meu colo como umas nas outras; deitavam nas minhas costas quando eu estava sentada no chão; ficavam encostadas umas às outras; abraçavam, beijavam ou faziam cafuné no cabelo. Andar de mãos dadas era também algo que às vezes acontecia, porém com menor frequência do que todas as outras atividades, já que, durante o pouco tempo que ficavam foram da sala, gostavam de ficar soltas.

²¹⁷Notei que, em todas as vezes que pentearam meu cabelo, fizeram tranças ou cachinhos. Eu esperava que elas também escovassem meu cabelo, já que havia na sala um secador, mas isso não aconteceu.

Nos arranjos que tramavam, certas vezes era necessário compartilhar espaços que exigiam aproximação, seja para fugir de olhares adultos ou porque estar juntos fazia parte das atividades por elas elaboradas. O corpo era por elas utilizado para dizer aquilo que queriam dizer e não podiam, por a) estarem sendo observadas pelos/as adultos/as e quererem fazer alguma coisa que era proibida, como pedir lanche ou combinar uma atividade e b) expressar emoções (medo, irritação, desejo). A linguagem oral também era utilizada, mas via-se que o contato com o corpo era útil para transmitir informações sobre o que as crianças queriam dizer:

Olho para as crianças que estão na outra mesa, do outro lado, à minha frente. Elaine tem um salgadinho, mas como ela não gosta de receber reclamação da professora, as crianças pedem que ela lhes dê, mas não falam: apenas usam gestos e tocam no seu braço, indicando que querem. Joyce chega perto e começa a organizar a petição, também sem falar. Usa o corpo e gesticula, dizendo sim e não para as pessoas que ela concorda que comam. Segura a mão de Elaine quando esta entrega um salgadinho a Pablo. (Relatos de campo, Caderno de casa 01, 06.05.2015)

Pablo trouxe lanche e Leonardo quer, mas está sentado longe dele. A professora o impede de sair. Ele gesticula para Pablo, que leva o lanche até ele. (Relatos de campo, Caderno de casa 01, 19.06.015)

Nesses momentos, um saber que emanava do corpo era compartilhado entre elas. Notei que esse tipo de contato mais próximo e constante era mais presente entre as crianças e menos com os adultos ou crianças maiores. Em alguns casos, por receberem menos sanção quando estavam apenas em contato físico entre elas, ele acontecia apenas entre as meninas, o que reforça a ideia de que a brincadeira de “brigar” era um espaço de desfrute de um *corpo-chamego*, interrompido pelos estereótipos de sexo-gênero. Ainda assim, comparado aos/às adultos/as ao redor, a proximidade corporal entre elas era constante, o que significa dizer que elas não *evitavam* o contato físico e, durante o ano letivo, teve sua intensidade modulada de acordo com a forma como os/as adultos/as permitiam ou não esse vínculo. Algumas professoras eram menos proibitivas quanto às práticas de *corpo-chamego* das crianças e outras, não. Percebi que as crianças, sensivelmente, iam conformando tais práticas a partir da forma como as professoras davam ou não aval para que elas continuassem próximas.

Durante o ano letivo, uma das ordens adultas definia que a separação dos corpos era um objetivo a ser alcançado. “Desencosta dela” e “Sai de perto dele” eram frases que se ouvia frequentemente sendo endereçadas às crianças. “Desencostar” e “sair de perto” eram ações recomendadas para que as crianças entendessem que a permissão de uma brincadeira ou de uma conversa entre elas tinha chegado ao fim. Assim, quando as crianças respondiam algo como

“não estamos fazendo nada”, as professoras perguntavam algo sobre o fato de que, já que *não estavam fazendo nada*, porque estavam próximas ou “grudadas”.

Esse “grude” também acontecia entre mim e elas, depois que nos tornamos mais próximas. As professoras agiam de maneira diferente com relação a isso: a professora titular, a substituta e a assistente tinham uma postura de não reclamar quando isso acontecia nos momentos livres ou de brincadeira das crianças. Quando elas deveriam executar alguma tarefa, elas as chamavam para a atividade, desfazendo o “grude”; havia momentos também que elas achavam que havia muita gente ao meu redor ou ‘em cima de mim’, como diziam. Às vezes, eu sentia que algumas coisas que eu falava em um tom de voz um pouco mais alto que chamava a atenção delas – “espera sua vez para desenhar, depois dela”, “ela estava sentada aí primeiro” – soavam como um pedido de ajuda e elas então dispersavam o grupo. A professora substituta e a assistente também não se importavam com os ‘grudes’. Já a professora reserva proibia terminantemente qualquer “grude” e reclamava quando elas começavam a se aproximar, dizendo que elas estavam atrapalhando o meu trabalho, mesmo que eu mesma nunca tivesse dito isso (Notas de campo, 11.11.2015). Apesar desse controle demasiado, as crianças burlavam muitos destes dispositivos e continuavam a marcar o fim ou o começo de uma brincadeira a partir de uma aproximação corporal, gesto ou contato físico.

Elaine e Tauane estavam brincando. A professora mandou-as sentar. Elaine estava muito empolgada, não ouviu. Continuou conversando animada com Tauane sobre a brincadeira; esta afastou-se, mas, antes de ir sentar no seu lugar, tocou o braço de Elaine e, quando esta olhou, fez um leve gesto com a cabeça, indicando a professora. (Notas de campo, 17.08.2015)

O corpo, assim, funcionava como uma importante marca para definir quais situações eram permitidas e quais não eram no espaço da escola. “Por que vocês precisam andar grudadas?” uma inquietação muito comum a uma das professoras, que comumente dava sermões sobre como as crianças deveriam se comportar, por já serem ‘mocinhas’ e ‘mocinhos’, o que incluía não estarem tão próximas umas das outras. Desse modo, as relações entre as crianças na turma acabaram por serem influenciadas por um modelo que aqui chamo de ‘higiênico’ de relação, em que os corpos não se tocam e não interagem por meio de contato físico. As crianças continuavam escapando dessas ordens e realizavam aproximações corporais quando não estavam sob vigilância extrema, mas é fato também que esse *corpo-chamego*, pouco a pouco, foi sendo reformulado a partir também daquilo que as/os adultos/as esperavam

das crianças, não sendo possível perceber essa ação ao final do ano letivo tal como ela era manifesta nos primeiros meses, à época da entrada na escola.

Diferente de outras turmas com as quais já tive contato, não observei nessa turma nenhum episódio envolvendo o que nós adultos/as chamamos de “contato sexual”, ou seja, não observei nenhuma criança em atitudes que a nós pareceriam “suspeitas”, como se esconderem debaixo da mesa, irem atrás do armário ou serem repreendidas por algum comportamento que levou as professoras a dúvidas sobre se o que elas estavam fazendo tinha alguma conotação denominada “sexual”. Uma vez, quando eu já tinha ido embora, a professora Carla disse ter visto Leonardo beijando as meninas na boca “atrás do pufe” e, ao perceber que ela estaria chegando, ele disfarçou o que estava fazendo, beijando um menino no rosto (Notas de campo, 31.07.2015). Apesar dessa situação não ter sido por mim observada, denota como o *corpo-chamego* punha tensão em situações que deveriam ser evitadas entre as crianças, sob pena de desequilibrar, tal como a visão dos meninos negros perigosos, a noção da escola como um lugar assexuado. O *corpo-chamego* deveria ser controlado. Outra questão levantada aponta para o debate sobre questões de sexo-gênero: ao vincular a ação de beijar meninos a um comportamento sem conotação sexual e acreditar que não deve ser punido por isso, Leonardo apropria-se da noção de heterossexualidade como norma e, portanto, natural e inconteste. Apesar de algumas vezes crianças maiores insinuarem que este ou aquele menino teria uma “namorada”, essas afirmações não pareceram provocar as crianças a terem algum tipo de contato denominado sexual. Por mais que tenha ansiado por tais observações, já que havia indícios de que elas ocorriam, é certo dizer que as crianças souberam muito bem como a escondê-las de mim – e dos demais adultos/as – por todo o ano letivo.

6.2.1.2 Corpo-exibição

Certa vez, Ivonete viu minha câmera e pediu-me que a gravasse dançando. No vídeo, ela reproduz os passos da dança afro observada nas apresentações do *Malê* e do *Malezinho*:

Ivonete tem o rosto sério. Assim que percebeu que eu liguei a câmera, começou a dançar. Dança como se estivesse num palco, apresentando-se. Compenetrada, ela começa a executar uma dança que me faz lembrar as apresentações do *Malê* e do *Malezinho* na escola. É a dança afro! Não paro de pensar porque ela me pediu que a gravasse e, ao olhar para o seu rosto sério, que não me mira, mas mira a câmera, tento imaginar seus motivos. Não consigo saber ao certo e, ao mesmo tempo, sinto-me grata ao saber que ela se sente à vontade para me pedir que a grave dançando. Ela passa cerca de dois minutos naquela dança. A professora está na sala, mas não reclama. Estamos num horário livre, logo depois do lanche. Ela não proíbe a gravação e parecia ocupada em preencher o

diário de classe. As crianças olham, mas não interferem. Não há nenhum comentário que constranja a atitude de Ivonete. O vídeo segue, ela continua em silêncio. Apenas dança, sem música. Repete os mesmos movimentos por muitas e muitas vezes. Eu continuo a gravar. Assim que para de dançar e se aproxima, eu desligo a câmera. Achei que ela iria querer ver e ponho para exibir, mas ela vai para sua carteira, não sei se tem medo de que a professora reclame por estar de pé há algum tempo. Penso que seria bom entregar este vídeo para Ivonete, mas lembro que sua família é evangélica. Não sei se ela pode dançar em casa. Ao mesmo tempo, ela dançava tão resoluta de que o que queria era ser filmada que acredito que oferecer o vídeo para que ela leve para casa depois de gravado é o melhor a fazer. Quando a professora se ausenta, ela vem para perto de mim e pergunto se ela quer que eu grave o vídeo e dê a ela. Ela não entende e pensa que é a câmera, mas explico que posso gravar e dar para ele ver na tv' da casa dela. Ela para e pensa. E diz:

- Não precisa. Quero só ver como ficou.

- Por que?, eu pergunto.

- Não precisa, Migh. Minha mãe não gosta que eu dance.

Ela sabia até onde poderia ir, sabia o quanto poderia ser reclamada por causa da gravação, algo que pareceu um prazer, algo que ela se deu o direito de sentir. Ainda assim, não esperava poder ver aquele vídeo novamente, por entender que estava sob um regulamento adulto que a impedia de dizer sim para certas coisas; ela possuía uma compreensão da sua condição de criança face às regras arbitrárias de um mundo adulto. Vemos juntas. Ao assistir, ela volta a ficar séria como estava. No final, me pede para dançar de novo, mas a professora a interrompe. (Relato de campo, Caderno de Casa 02, 04.12.2015)

Esse evento aconteceu outras vezes até o final do ano e Ivonete sempre se comportava de maneira muito concentrada. Para mim, mesmo repetido, seu pedido me emocionava. Depois de algumas vezes, como em um ritual, nossa comunicação tornou-se quase muda. Ela olhava para mim e para câmera, começava a dançar, assistia e, com o dedo, apertava o botão de cancelar. A professora por vezes estava na sala e por vezes não, mas diretamente nunca disse não para nossa atividade conjunta.

Não apenas nesse episódio, mas em alguns outros, passei a observar que os corpos das crianças também eram notados por outras pessoas e era perceptível que elas sabiam que ele era uma importante forma de se comunicar. Nesses momentos, as crianças exibiam o corpo também para serem notadas, pois sabiam que estavam sendo observadas. Denomino *corpo-exibição* os momentos em que as crianças atuavam de modo intencional para fazer o corpo aparecer, seja apresentando danças – entre si, para as pessoas adultas ou mesmo para uma câmera digital ou um celular – ou participando de jogos na sala ou no pátio.

A professora Isa estimulava a dança algumas vezes na sala e no pátio e incentivava que as crianças dançassem, tanto os meninos quanto as meninas. De fato, havia uma participação tanto de meninas quanto de meninos nesses eventos, ficando sem participar normalmente as

crianças que era mais tímidas, como Tauane. Normalmente, era feita uma roda em que as crianças integravam e eram chamadas para dançar no meio da roda. Quando chamadas, elas se apresentavam e dançavam alguns passos. Logo depois iam até outra criança e a puxavam ao meio, saindo do centro e voltando a integrar a roda.

Esse *corpo-exibição* era valorizado na escola na medida em que as crianças que participavam do *Malezinho* gozavam de certo prestígio. Elas possuem relativa fama por assim dizer, não apenas no bairro, mas também na cidade de Salvador. O *Malezinho* era acessível a todos e o *corpo-exibição* não era somente estimulado nas aulas de dança que ministravam, mas também considerado necessário para acompanhar as atividades do bloco e para as crianças que por ventura viessem a sair na ala de dança do bloco no dia do Carnaval que acontece no bairro²¹⁸. Aprender a dançar com o *Malezinho* era uma habilidade desejada por parte das crianças na escola e saber dançar acabava por destacar as crianças que conseguiam fazer isso bem. Nesse contexto, as crianças possuíam uma relação com a dança e com o “mostrar-se” mais íntima que em outras escolas.

Não somente aquela dança que se dançava dentro das atividades realizadas pelo bloco, mas também as danças das músicas que estavam fazendo sucesso à época em Salvador, eram reproduzidas pelas crianças, meninos e meninas²¹⁹. Para esses casos, observei que os meninos dançavam por mais tempo e exibiam-se mais que as meninas. Quando era o corpo das meninas que estava executando essas danças, frequentemente elas eram reprimidas pelos/os adultos/as e algumas vezes por crianças menores e maiores.

“Isso é feio!” ou “Isso não é dança para uma moça como você!” eram as frases mais ouvidas quando as meninas se atreviam a coreografar as danças na sala. Ainda assim, algumas delas continuavam reproduzindo os passos na sala de maneira isolada, com movimentos rápidos que, mesmo quando eram capturados pelas professoras, duravam muito pouco e acabavam não merecendo uma reclamação, sob pena de terem de fazer isso durante todo o tempo em que estivessem com as crianças. As mãos, os gestos e a expressão facial, entre outros elementos, acabavam por revelar que elas tinham acesso aquele material, mas, ao dançá-lo de maneira velada, demonstravam também saber que a elas era negado o direito de exibir-se com essas

²¹⁸ Nos anos em que estive pesquisando no bloco, as fantasias do bloco para as crianças eram distribuídas uma semana antes do Carnaval, na sede.

²¹⁹ No contexto pesquisado, em Salvador, é comum que as músicas dos grupos locais sejam acompanhadas de uma coreografia. As crianças conheciam as músicas e as danças, sendo muitas vezes necessário que elas executassem um passo da dança para as demais saberem de qual música estávamos falando.

danças na escola. Pelo fato de o movimento do corpo ocorrer em outro tempo e racionalidade de se expressar, as professoras não conseguiam apreender as ações das crianças inscritas nele:

Joyce, vai sentar.

- Eu só tou em pé...

- Só tá em pé, Joyce... eu tou vendo [ênfase no tou]. Vai sentar, eu não quero você aí

Joyce está de pé, perto de Lidiane. As duas estão dançando uma música local que fala sobre balançar o bumbum. Elas dançam e param, dançam e param. Dão risinhos, estão a ver quem dança melhor ou ensinando uma à outra qualquer coisa. Quando a professora olha, elas param, mas é possível perceber que estão ali para dançar.

- Vai sentar, Lidiane, tenta a professora.

- Oxe, aqui é meu lugar, diz Lidiane, sentando-se na cadeira vazia. Faz a coreografia que estava fazendo de pé agora só com as mãos. Joyce repete.

- Meninas... cada uma para o seu lugar..., a professora repete.

(Notas de campo, 18.04.2017)

O tempo do corpo é outro e a autoridade presumida se esvairia com mais rapidez caso a professora direcionasse sua atenção para reclamar às crianças quando estas exibiam seus corpos; por isso, um discurso que retirasse a presença do corpo das ações das crianças – o discurso de boas maneiras, por exemplo – era mais eficaz para controlar o corpo-exibição. Apesar disso, levaria mais tempo para as meninas relacionarem o discurso de boas maneiras ao controle do corpo, o que fazia a professora precisar escolher entre esperar ou reclamar continuamente das crianças em corpo-exibição.

As danças em questão eram o que poderíamos aqui chamar de danças sensuais, que reproduziam posições sexuais ou gestos ligados ao ato sexual. Muitas vezes, os meninos maiores dançavam e estimulavam os meninos menores. Contrariamente ao que se pode imaginar, no contexto dos meninos, a dança, partilhada entre eles era uma forma de afirmar a masculinidade, já que saber executar aqueles passos era exibir algum domínio sobre uma linguagem adulta masculina²²⁰, via de regra, inacessível às crianças. Não observei repreensão adulta quando ocorreram tais exibições de dança por parte dos meninos, em parte porque elas não eram constantes e não duravam muito, além de não terem sido realizadas em frente às professoras, mas quando estas estavam ocupadas.

Não é certo dizer se as professoras fizeram “vista grossa” aos momentos em que as crianças dançaram ou elas realmente não viam. O *corpo-exibição* era algo que, se não

²²⁰ No contexto pesquisado, em Salvador, saber dançar tais músicas não está imediatamente ligado a uma falta de masculinidade, pelo contrário. A questão reside em *como* se dança: homens, nesse sentido, podem dançar, desde que realizem a coreografia inscrevendo representações corporais masculinas.

completamente estimulado na sala, tampouco era proibido; uma *menor* repressão, contudo, não significava *nenhuma* repressão. A ação de não reprimir pode, inclusive, denotar que as professoras achavam comum as crianças serem mais inclinadas à dança que à escola. Essas observações, contudo, são apenas hipóteses.

Além dos momentos em que dançavam, o *corpo-exibição* também surgia nos momentos em que as crianças ‘brigavam’, ‘brincavam de brigar’ ou no *pou-pou-pou*. Nesses momentos, elas apresentavam o corpo em atuações daquilo que julgavam ser a representação da coragem, pondo-se em ataque. Conforme já abordado no capítulo V, nesses momentos, os meninos, em sua maior parte, encenavam lutas ou perseguições pela sala. A partir do segundo semestre, os meninos passaram também a incluir, em suas histórias de faz de conta, abordagens policiais e, em menor quantidade, perseguições entre polícia e ladrão:

Vejo novamente Leonardo e Wellington brincando. Leonardo tem uma arma e faz uma revista em Wellington, que está virado para a parede, com as mãos para cima. (Notas de campo, 03.08.2015)

Essas representações eram mais silenciosas e não despertavam atenção. Ainda assim, os corpos das crianças exibiam as experiências do cotidiano, (re)produzindo interpretativamente cenas comuns no bairro. Nelas, vi apenas os meninos participarem.

6.2.1.3 Corpo-esquiva

As fugas da sala de aula foram constantes durante o ano letivo. Todos os dias, pelo menos uma vez, uma criança ‘escapava’ da sala para “dar uma volta” pela escola. Na maioria das vezes, elas iam ao banheiro e não voltavam ou simplesmente saíam da sala quando queriam. Em geral, ficavam perto da sala de aula, conversando com alguma criança ou apenas brincando na escada ou se balançando no corrimão. Algumas vezes, demoravam mais e faziam um longo passeio, que incluía visitar parentes em suas salas.

Nas vezes em que estive em outras salas de passagem no momento em que as crianças menores chegavam, observei que era sempre uma festa: uma parte das crianças sempre as conhecia e saía de seus lugares para abraçá-las ou beijá-las. Muitas vezes as professoras também demonstravam carinho, beijando-as e abraçando-as – mas sem esquecer-se de as mandarem para a sala ou, muitas vezes, pedir que alguma criança maior a levasse (o que, algumas vezes, dava espaço para que aquela criança mais velha exercesse seu *corpo-esquiva*...). Nesse passeio, recebiam atenção das crianças maiores e dos adultos que, invariavelmente, depois de lhes fazerem algum carinho, lhes mandava de volta para sala.

As crianças mais ‘fujonas’, então, ao longo do ano letivo, aprendiam alguns saberes necessários à prática do *corpo-esquiva*. Um dos saberes dizia respeito aos modelos de adulto/a com os/as quais ela poderia encontrar nesse passeio: a) adultos que as levavam, pessoalmente, à sala, o que muitas vezes agravava sua ação perante a professora, que normalmente reclamava por ter sido chamada a atenção; b) aqueles/as que mandavam que outras crianças as levassem. Nesse quesito, passavam a conhecer também quais as crianças que, em conjunto com elas, exercitavam seu *corpo-esquiva* e quais eram aquelas mais afeitas às regras impostas pelas professoras; c) adultos/as que as mandavam para sala, mas não checavam se elas realmente seguiam a ordem; d) aqueles que, mesmo ao encontrar fora da sala e falar com elas, não cobravam que retornassem à sala.

Essas observações foram possíveis ao perceber as reações das crianças e das professoras quando as crianças eram entregues (ou não) por adultos/as e crianças e também a partir da janela que ficava atrás do lugar onde eu me sentava todos os dias; ali, podia observar o pátio e ver que algumas crianças se escondiam de algumas pessoas adultas e de outras não. Negociavam com adultos e também negociavam a possibilidade da prática do *corpo-esquiva* com outras crianças, oferecendo lanche ou a permissão de brincar com algum brinquedo que tinham em seus bolsos.

Outro saber dizia respeito ao tempo que poderiam destinar a exercer seu *corpo-esquiva*. Embora estar fora da sala proporcionasse experiências menos limitadoras, ao menos espacialmente, elas pareciam compreender que ficar fora da sala *todo* o tempo enquanto estivessem na escola não seria a melhor ideia, não apenas por conta do conhecimento das regras da escola, mas também porque isso poderia fazer perder algo do qual queriam participar com a sua turma. Muitas vezes, as saídas eram mais ameaçadoras à ordem institucional estabelecida do que a compreensão que as professoras tinham sobre as saídas das crianças, ou seja, mesmo que as professoras não vissem como um grande problema as crianças estarem fora da sala, havia uma ordem institucional que determinava que “lugar de criança é na sala”, fazendo muitos/as adultos/as “patrulharem” as crianças mesmo não sendo estas suas “alunas”.

Mesmo com tudo isso, durante o ano letivo, as fugas das crianças pareceram ter entrado na rotina da sala de aula, ou seja, passaram a ser tão ordenadas quanto as permanências. Observando minhas anotações de campo, percebo que há muito mais reclamações e sanções sobre as “fugas” das crianças no início do ano letivo. Não é que elas tivessem parado de “fugir”, mas ao longo do ano a repressão passou a ser menor, em parte porque a) as reclamações não haviam surtido efeito esperado e b) algumas vezes, a “escapada” de algumas crianças não era de todo ruim, visto que algumas daquelas que fugiam eram justamente aquelas que diziam que não iam fazer alguma atividade ou “atrapalhavam” as colegas. Acredito que o fato de a escola

ser pequena, localizada em um espaço onde a maior parte das pessoas se conhecia, além de ter uma arquitetura que possibilitava a interação das salas de aula pode ter ajudado essas escapadas a não consistir como um problema a ser combatido.

O *corpo-esquiva* era mais comum aos meninos, mas as meninas também praticavam essa ação, sendo que elas, quando fugiam, quase sempre estavam em dupla ou em trio. As meninas, quando saíam sozinhas, demonstravam ter alguém à espera delas lá fora, seja um/a irmã/o ou prima/o. Os meninos saíam tanto em grupo como sozinhos. Sozinhos, também encontravam irmãos e primos, apesar de não ser o principal objetivo. Nesse *corpo-esquiva* notei que os meninos eram menos sancionados que as meninas para que retornassem à rotina da sala. Isso pareceu acontecer por dois motivos, relacionados direta ou indiretamente a questões de sexo-gênero: a) as meninas, que eram mais cobradas a serem obedientes às normas do que os meninos, não tornavam sua ausência desnecessária ao “bom funcionamento” das atividades na sala e, portanto, sua ausência era sentida como uma baixa no número de crianças para realizar a atividade; b) a incorporação do estereótipo de que os meninos estão mais à vontade nos espaços públicos (SENKEVICS, 2015) e, por isso, são impossíveis de serem contidos na sala o tempo inteiro, o que acabava forçando a saída e naturalizando-a como algo *imprescindível* aos meninos.

Com o passar do tempo notei que, de maneira velada, as saídas pareciam ter se tornado um alívio não apenas para as crianças, mas também para as professoras, embora estas não assumissem isso publicamente, preferindo, muitas vezes, fingir que não viram a escapada ou não perceberam que a criança não estava na sala. Assumir que notaram sua falta seria demonstrar que a autoridade adulta estava sendo abalada pela ação repetida das crianças, uma ação que, mesmo miúda, era também cotidiana e persistente e acabava por demonstrar que o controle dos/as adultos/as não era eficaz por completo.

6.2.1.4 Corpo-divergência

- Eu nem gosto de samba de roda e nem de tocar! – disse Jeferson.
 - Por que, Jeferson? – pergunta a professora.
 - Porque eu não gosto! – repete Jeferson.
- A professora franze o cenho e diz:
- E você gosta do quê?
 - De assistir TV’, brincar e fazer o dever!
 - Não gosta de dançar? – continua a perguntar.
 - Não. (Notas de campo, 30.11.2015)

Como observado, nem sempre todas as crianças seguiam as ordens que recebiam em relação a como deveriam se comportar com o seu corpo. Chamo de *corpo-divergência* os momentos em que as crianças não se submeteram à participação em atividades que envolviam o corpo, organizadas por outras pessoas adultas. Esses momentos não foram muitos, mas podem assinalar uma das muitas formas em que as crianças aproveitaram o momento para negociar interesses e fazer valer o seu ponto de vista. É possível perceber um conteúdo de *corpo-divergência* em momentos de *corpo-suspensão*, já que muitas crianças não aceitavam a ordem imposta e se locomoviam pela sala durante a operação “abaixem as cabeças”. Aqui, contudo, quero assinalar os momentos em que as professoras solicitavam que as crianças não ficassem em suspenso, mas se movimentassem e, como elas, algumas vezes, divergiam da ideia proposta, justamente escolhendo ficar “em suspenso”.

A professora-assistente era aquela que mais incentivava atividades ligadas ao corpo. Por ser ela quem ficava com as crianças no recreio e ser nele, na maior parte das vezes, que se realizavam atividades de corpo e movimento, a professora titular quase não realizou tais atividades com as crianças, a não ser nos últimos dois meses, quando organizou algumas rodas de samba na sala e no pátio, parte delas como ensaio para a apresentação final do projeto realizado ao longo do ano. Com a professora assistente, no mínimo uma vez por semana as crianças tinham alguma atividade física ou de dança que continha o movimento como principal atividade. Havia sempre duas ou três crianças que a) recusavam-se a participar da atividade, alegando não querer ou não gostar de dançar ou b) decidiam que queriam se movimentar, mas fazendo outras coisas, como subir nas mesas ou correr na sala. Esses modos de *corpo-divergência* eram condenados na sala e as crianças precisavam se ajustar à atuação do corpo que lhes era oferecido, participando da atividade proposta:

A professora Isa leva as crianças e pede para fazer uma roda. Elas fazem, dão-se as mãos e começam a rodar. A professora avisa que não é isso que ela quer, mas apenas uma roda com as crianças sem segurar as mãos. As crianças olham para ela, em silêncio e depois voltam a rodar, sob o comando de Joyce. A professora Isa vai resolver alguma coisa com Gilmar, não consigo ver, mas, nesse curto espaço de tempo, as meninas continuam a rodar e mais crianças entram na roda. A professora fala novamente:

– Gente, eu não quero que vocês peguem nas mãos, soltem as mãos aí. Algumas crianças que soltam, outras continuam. Joyce começa a rodar cantando “atirei o pau no gato”, as crianças tentam acompanhar, mas a professora bloqueia a passagem da roda. Ela se desfaz. (Notas de campo, 05.08.2015)

Havia também crianças que, apesar de iniciarem a atividade, abandonavam-na no meio, indo se dedicar a outra coisa, como escrever/desenhar no meu caderno ou sentar-se com alguma outra criança e brincar. Algumas aproveitavam o momento inicial da brincadeira, em que a professora convidava as crianças a se levantarem e irem para o pátio ou para a área livre da sala para se dispersarem e fazerem outras coisas, indo à atividade elaborada pela professora apenas no meio ou mesmo no final.

Ao longo do ano, as crianças tiveram diversas professoras, que encaravam o *corpo-divergência* de formas diferentes. A professora-assistente, talvez por ser umas das dançarinas do bloco, condenava menos esse tipo de ação das crianças e as liberava, por assim dizer, de seguir a atividade proposta, dedicando-se a realizar o que tinha previsto com aquelas que pareciam dispostas:

Hoje fomos para o pátio de baixo, próximo ao palco e a professora Isa levou alguns brinquedos. As crianças não deram tanta atenção aos brinquedos e Isa achou melhor incentivar um pega-pega que elas começaram a organizar. Eu estava observando, mas elas me chamaram para brincar. Fui brincar com elas, mas, ao descobrirem que havia instrumentos de percussão – três atabaques – à frente do palco, passaram a mexer neles. Uma delas tocou, algumas riram e algumas reclamaram. Joyce disse que contaria à professora, mas, como não houve reclamação por parte dela, elas continuaram. Passaram a tocar mais vezes e mais forte, mais alto. A professora estava sentada no lado esquerdo do pátio e falando ao celular. Algumas crianças vinham ver se ela estava chamando-as de volta. Ao ver que ela não deu importância à nova alteração de atividade, continuaram tocando. Algumas crianças tocavam e outras dançavam. Após mais ou menos cinco minutos, elas abandonaram os atabaques e voltaram a brincar de correr. (Relato de campo, 05.08.2015)

Já a professora reserva mostrava-se mais dura para aceitar alterações naquilo que ela tinha pensado em realizar com as crianças, passando uma parte da atividade chamando a atenção das crianças que estavam no estado de *corpo-divergência*. Sua rigidez acabava por dispersar mais algumas crianças enquanto ela se ocupava de trazer aquelas que escapavam. Quando ela conseguia trazer algumas crianças de volta, era preciso começar de novo a atividade. Observei que, ao preocupar-se em fazer valer sua autoridade adulta perante as crianças de maneira exacerbada, a professora reserva tornava as atividades, mesmo aquelas mais corporais, um tanto enfadonhas para as crianças, pois estas deveriam aguardar ela conseguir reunir todas as crianças e repetir os comandos novamente:

Andréia chegou e já propôs uma atividade na parte da frente da sala, em que não há cadeiras e mesas. Ela chamou as crianças e as pôs em meia-

lua, para explicar a atividade. Nesse interim, Gilmar e Leonardo, por motivos diferentes, tinham saído da meia-lua. Ela os trouxe de volta, recomendando que não saíssem novamente. Assim que eles sentaram, Ivonete levantou-se e veio até mim. A professora a chamou e disse:

– Você está atrapalhando o andamento da atividade, volte, Ivonete. Assim não dá. Com vocês é difícil fazer qualquer coisa. Se continuar assim, vamos voltar para mesa.

Ivonete não volta, está debruçada na minha mesa conversando qualquer coisa. Quando a professora termina de falar, ela continua o que estava dizendo como se não tivesse sido chamada atenção.

– Vamos esperar, gente, Ivonete vir sentar. Deixa Migh aí, ela está ocupada.

Ivonete vai, mas muito devagar. A professora e as crianças esperam, mas aquilo parece ser uma vida. Ela senta e começa a conversar. Pelo que entendi a professora quer fazer um boliche com as crianças, mas quer que todas sentem primeiro, para que ela comece. Algumas crianças que estavam sentadas já começam a se esparramar pelo chão. Ela explica a brincadeira, mas também reclama com aqueles que se deitam. Para novamente para reclamar.

Passados cinco minutos, entre reclamações e a apresentação da brincadeira, ela começa. As crianças começam a se animar e duas delas jogam, mas Jeferson volta para sua mesa, diz que não quer brincar. A professora não aceita seu pedido de sair da brincadeira.

– Não, Jeferson, seu lugar é aqui. Fique com a gente, não é para ir para mesa.

Jeferson vai, ela continua falando. A moça do lanche entra para perguntar quem vai querer. As crianças se agitam e Leonardo aproveita para fazer uma arma de bloco de montar. Joyce levanta e vai ter com Tauane, que estava tentando guardar a boneca dentro da mochila. Lidiane vem falar comigo e conta uma história sobre sua avó.

– Vamos, crianças. Será que vocês não ouviram nada do que eu falei? (Notas de campo, 19.08.2015)

De posse do conhecimento de quais eram as professoras menos propensas a punir o *corpo-divergência*, as crianças ousavam – ou não – ir além do que estava estabelecido nas aulas, com menor ou maior intensidade. De todo modo, esse *corpo-divergência* nunca desapareceu das aulas, assim como nunca desapareceu a intenção das professoras de, em maior ou menor grau, controlar e disciplinar os corpos conforme entendiam ser educativo para as crianças.

6.2.1.5 Corpo-suspensão

Segundo Christensen, James e Jenks (2001, p. 208), “a disciplina, ao que parece, envolve o controle de um corpo, ou mais especificamente de uma atividade, e faz isso, mais efetivamente, através do cronograma”²²¹. Amparando-se em Foucault, as autoras e o autor discorrem sobre como o corpo se torna um “instrumento do tempo” (ibid., p. 209) para, assim,

²²¹ Do original: “Discipline, it would seem, involves the control of a body, or more specifically an activity, and does so, most effectively, through timetable”

disciplinarem as crianças na escola através das organizações do calendário letivo e da forma como professores/as preparam suas atividades de modo a controlar também os tempos livres das crianças – estes encarados como um alívio no meio da pressão escolar (CHRISTENSEN, JAMES & JENKS, 2009).

Esse *corpo-suspensão* seria o cronograma imposto às crianças de modo a organizar seus corpos dentro de ações planejadas, sobrando pouco ou nenhum espaço para a apropriação do espaço e do tempo escolar. O *corpo-suspensão* não é exclusivo às crianças da turma partícipe da pesquisa. Vemos que ele tem sido registrado em outras pesquisas que falam de corpo e infância, muito embora nenhuma delas aborde as crianças de 4-5 anos.

Segundo as autoras e o autor (2001)

Em duas das escolas do estudo, as crianças deveriam manter-se relativamente caladas e trabalhar consistentemente ao longo das aulas. No entanto, se o nível de ruído e conversa entre as crianças aumentava ou se o professor queria que as crianças atendessem melhor ao seu trabalho, as crianças seriam temporariamente interrompidas em seu progresso com a exigência: "Mãos na cabeça". Trinta e seis pares de mãos iriam pousar em cima da cabeça, ou as crianças podem ouvir a ordem: "Sente-se em linha reta, dobre os braços sobre a mesa". Através do "congelamento" literal do corpo no tempo, a uniformidade das crianças é estabelecida. As crianças são lembradas de que todas são iguais – "uma criança educada" – sob o olhar controlador do professor e, assim, o controle do professor sobre o padrão temporal do "tempo curricular" é reafirmado. (ibid., p. 209)

Em Simpson (2000, p. 61)

O professor é aconselhado a submeter os alunos a uma série de "exercícios de redução de status" – insistindo que eles se levantem, retirem as mãos de seus bolsos, apertem os laços e mantenham o contato com os olhos; em outras palavras, mantenham uma conduta corporal adequada. A professora é assegurada de que a utilização dessas estratégias demonstrará que ela tem o poder de fazer tais coisas e "no processo, tira o aluno do seu poder assumido" (1993: 23). Assim, a sala de aula é mostrada para ser o local de uma luta de poder complicada em que o corpo constitui uma arma inegavelmente potente²²².

²²² Do original: "The teacher is advised to subject the pupils to a series of 'status-reducing exercises' – insisting they stand up straight, remove their hands from their pockets, fasten their ties and maintain eye contact; in other words, maintain an appropriate bodily demeanour. The teacher is assured that utilizing these strategies will demonstrate that she holds the power to do such things, and 'in the process, strips the pupil of his assumed power' (1993: 23). Thus, the classroom is shown to be the site of a complicated power struggle in which the body constitutes an undeniably potent weapon".

Nessa lógica, os exercícios de redução de *status* das crianças que ocorriam com mais frequência diziam respeito à operação que denominei “abaixem a cabeça”, em que as crianças deveriam permanecer por algum tempo com suas cabeças baixas, tocando na mesa sem emitir qualquer som ou conversa. Essa ação ocorria todas as vezes em que as crianças estavam muito agitadas e servia, segundo as professoras, para acalmá-las. Considerações sobre a segurança das crianças no espaço escolar também foram feitas por Christensen, James e Jenks (2001, p. 215) em seus estudos, e é nesse sentido que a regulação dos corpos ganha um sentido “pastoral e benigno”²²³. Os discursos sobre cuidado e segurança podem camuflar a real intenção desses exercícios, que seria desativar o corpo na escola, sendo mais aceitos do que uma autoridade repressora.

Quando havia alguma “liberdade” para que as crianças ativassem o *corpo-exibição* ou o *corpo-chamego*, o *corpo-suspensão* era sempre uma boa forma de relembrar às crianças quem mandava, lembrando que a expressão “senta direito”, mesmo não sendo usada a todo o momento, ainda encontrava espaço nessa turma de educação infantil. A força dessa expressão pode ser sentida quando ouço a resposta de Leonardo à minha pergunta sobre o castigo de deus – algo que ele me explica que acontece quando brincamos com as coisas divinas. Quando pergunto como é o castigo, ele me responde: “Bota na cadeira” (30.11.2016).

Ainda assim, dentro desse esquema corporal de suspensão, as crianças experimentavam tanto doses de “liberdade” como de “disciplina”, alternadamente (CHRISTENSEN, JAMES & JENKS, 2009), pois as crianças utilizavam o conhecimento que aprendiam para lidar com as situações em que havia alguma vantagem para elas em respeitar os limites estabelecidos pela professora no uso dos corpos:

Assim, as crianças aprendem que, imediatamente quando a campainha toca ou o professor anuncia a hora, eles devem sentar-se em linha reta, ficar em silêncio, com os braços cruzados, com um espaço de mesa claro na frente deles. Essas crianças serão selecionadas como as primeiras a escapar da sala de aula. (ibid., p. 209)

Nas mandingas das crianças para conseguirem algum espaço entre as frestas das ordens institucionais, ir de encontro ao *corpo-suspensão* poderia ser não obter o controle da situação como um todo, mas a possibilidade de, ao realizar as ações impostas, imprimir nelas suas características (CHRISTENSEN, JAMES E JENKS, 2001). A partir de Certeau (1998) e suas análises sobre o fazer, as autoras e o autor demonstram a importância que as crianças dão a

²²³ Do original: “[...] pastoral and benign [...]”

esses lugares para exercerem suas mandingas. A postura corporal ou a aparência, por exemplo, são lugares em que as crianças encontram algum espaço para assumir algum controle do tempo na escola.

Nas operações “*abaixem a cabeça*”, as crianças conversavam muito e também resolviam conflitos, comiam lanche, emprestavam pequenos brinquedos, “desenhavam” com os dedos na mesa ou, realmente, descansavam, demonstrando que, ao seguir a regra da postura corporal desejada, ganhavam algum tempo para fazer o que queriam. É nesse sentido que vemos que, apesar de “suspensão”, o corpo estava ativo. Se era possível, assim, tomar o controle da situação porque, ao demonstrar que o controle adulto não estava sendo eficaz, a pressão existente entre a dominação adulta e a resistência das crianças poderia se tornar insuportável cotidianamente, as crianças gingavam seus corpos como podiam para conseguir um espaço mais confortável, no qual pudessem ter outras experiências para além daquelas organizadas pelas professoras.

Se as crianças conheciam o lugar que para elas reservaram – mesmo quando não o ocupavam –, as professoras conheciam ainda mais. Estas, ao perceberem que não era possível controlar o grupo por mais de dois ou três minutos, davam por encerrada a sessão de “abaixem as cabeças” antes do tempo previsto que, na maioria das vezes, era inicialmente de cinco minutos. Era necessário, porém, que a diminuição do tempo em que as crianças ficavam com as cabeças baixas parecesse uma concessão outorgada pela professora e não uma provocação que as crianças haviam realizado:

Hoje foi mais um dia daqueles em que as crianças foram ordenadas a abaixar a cabeça para se acalmarem. Elas estavam fazendo o de sempre: conversando, brincando pela sala e algumas correndo. A professora convocou todo mundo para sentar, tomando cuidado para afastar algumas crianças de mim e começou a explicar que elas precisavam se comportar se queriam ir bem na escola e aprender tudo. O sermão foi longo, com várias referências nominais às crianças que não se comportaram na sala durante o dia, prometendo segurá-las no fim da manhã.

– Vamos ficar assim uns cinco minutos, para descansar, depois vamos fazer a atividade.

Passados exatos dez segundos – estive contando pelo relógio da câmera – Joyce começou a conversar com Ivonete. Ao ouvir a conversa, a professora disse:

– Não é para conversar!

- Mas você disse para abaixar a cabeça! – ao dizer isso, Joyce levantou-se da cadeira.

– Sente, Joyce! – diz a professora – Não pode conversar, vocês vão descansar do lanche.

Jaciara levanta a cabeça e diz:

– Mas eu não lanchei...

- Não importa. Se seus colegas estão de cabeça baixa, você também vai ficar... diz a professora.

Enquanto a professora responde Jaciara, Joyce se levanta e vai até ela.

– Professora, posso ir ao banheiro?

– Não, só depois que vocês descansarem! Vá sentar, Joyce, que você foi ao banheiro nesse instante!

Joyce volta ao seu lugar andando bem devagar e, ao passar por Lidiane, conversa algo com ela. Fica parada, ouvindo o que Lidiane tem a dizer. A professora está respondendo não para pedidos de ida ao banheiro que várias crianças foram fazer, depois de Joyce ter ido lá. Passaram-se mais 22 segundos.

– Abaixem a cabeça! Se vocês não abaixarem a cabeça, vai ficar todo mundo aqui na hora da saída – informa a professora.

As crianças ouvem, e voltam em disparada para o seu lugar. Logo depois, Jeferson, que normalmente atende ao que a professora pede, levanta-se e pede água. Ela parece hesitar em dizer não, porque ele é um ‘bom’ aluno.

– Depois, Jeferson. Fica quietinho aí.

– Quer que eu pegue para ele, professora? – diz Ivonete, já de pé para buscar a água.

– Não precisa, Ivonete, daqui a pouco eu levanto e pego!

Mais dez segundos se passaram. Até agora, a operação não teve o efeito esperado, porque a professora não conseguiu mais de dez segundos ter todas as crianças em silêncio e de cabeça baixa. Gilvan levanta-se da cadeira e vai para debaixo da mesa. A professora pede que ele volte e sente na cadeira, mas ele não atende. Continua lá. Ela faz um sermão endereçado a ele, dizendo que vai contar a sua mãe que ele não obedece. Ele continua embaixo da mesa.

Um menino da sala contígua passa e, ao ver o que a professora está fazendo, fala com diretamente para Leonardo.

– Abaixa a cabeça, Leonardo! A professora está falando!

Leonardo sorri para ele e levanta a mão para que os dois se cumprimentem. Eles sorriem e se dão as mãos. A professora pede que ele vá para sala dele, mas antes disso ele bate na mão de outros meninos, que levantam para falar com ele. Vinte segundos se passaram. Ao todo um minuto e dez de “abaixem as cabeças” se passou, mas até agora isso não foi completamente possível. A professora fala mais alto e diz para todas se sentarem de novo. Elas voltam ao lugar onde estavam sentadas e, cinco segundos depois de um início do que parecia ser o silêncio, a porta se abre e novamente alguém entra, agora para dar um recado à professora. É alguém da secretaria. A professora presta atenção na senhora, as crianças começam a conversar e a sair do lugar. Em vinte segundos, tanta coisa acontece que, quando ela pede novamente para abaixarem as cabeças, uma pequena fila já está tomando água na frente da sala. Leonardo está dançando em cima da mesa e Wellington o observa de baixo, ensaiando também subir. A senhora da diretoria vai embora e a professora volta a falar:

– Todo mundo de cabeça baixa!

Depois de treze segundos, as crianças estão novamente sentadas em seus lugares. Após trinta segundos sem tantos sobressaltos – estão apenas conversando em suas cadeiras – a professora parece dar-se por satisfeita e levanta-se para distribuir a atividade, repetindo o sermão de antes. Toda a ação não durou mais de três minutos e meio.

(Relato de campo, Caderno de casa 02, 18.08.2015)

A mandinga das crianças consistia em jogar com o tempo e com a proibição da professora. Se esta dizia “abaixem a cabeça”, elas conversavam entre si. Ao serem reclamadas por estarem conversando, as crianças retrucavam que o pedido tinha sido apenas para “abaixar a cabeça”. Para responder a professora, elas levantavam a cabeça, e ela, normalmente, retrucava dizendo que não poderiam também conversar. Novamente abaixavam, mas logo após alguns segundos, uma delas se levantava para pedir algo e, assim, o tempo ia passando, enfraquecendo a autoridade da professora sobre seus corpos. Apesar não aniquilar completamente essa autoridade, é certo que essa mandinga das crianças conseguia diminuir o tempo em que ficavam completamente de cabeça baixa. O excerto analisado fala apenas de uma das vezes em que pude observar esse momento, mas em outros dias – e às vezes por mais de uma vez ao dia – o comportamento era similar.

Atuando sobre os corpos das crianças, a suspensão informava como deveriam se portar para serem consideradas educadas, inteligentes ou ‘merecedoras’ de benefícios como um brinde ao final da aula ou a possibilidade de passar mais tempo brincando. Essas constatações não pretendem responsabilizar as professoras por tais ações, até porque elas estão disseminadas no modelo de instituição escolar que temos. Em certa medida, pode-se dizer que o *corpo-suspensão* não acontece só na escola e serve para dizer às crianças quem tem a “última palavra”, com a intenção de naturalizar a diferença entre ser adulto e ser criança.

Nos últimos meses do ano, após a entrada da professora-reserva, notei que o controle do corpo das crianças tornou-se ainda mais ostensivo. Essa professora utilizava uma frase que acabou por se tornar um jargão que demonstrava o que ela considerava ser uma ‘criança comportada’: costumeiramente, ela dizia que criança comportada “tinha procedimento”, ou seja, obedeciam e cumpriam o que lhe foi ordenado fazer. Além disso, a professora também era a que mais solicitava às crianças que abaixassem as cabeças e permanecessem em silêncio por um tempo na sala, enquanto ela falava como elas deveriam ser ou se comportar se quisessem ser educadas e inteligentes:

A professora Andréia novamente está falando sobre como as crianças devem se portar na sala e durante o lanche; as instruções são para como comer, como sentar e levantar, como pegar água. A indicação é que abaixem as cabeças ao final do lanche, para esperar. Sempre me pergunto “esperar o que”, mas as crianças não perguntam. Elas ouvem mais uma vez. Hoje, ficam caladas. Às vezes, interagem com a professora, mas hoje parecem cansadas de ouvir a mesma coisa. Não falam nada, apenas comem o lanche e, quando a professora termina, conversam entre si e comigo. (Notas de campo, 23.12.2015)

Em alguns momentos, a professora utilizava expressões ainda mais duras para demonstrar como aquelas crianças tinham passado dos limites: “Só com privação do direito é que vocês sentam e ficam quietos” (Professora Andréia, Notas de campo, 11.10.2016). Nesse modelo de relação, o *corpo-suspensão* servia para inscrever no corpo das crianças o discurso de boas maneiras. Não porque repetidos muitas vezes, mas também *sentidos na carne*, os longos minutos de espera – ou de privação de direitos, como a professora mesmo gostava de chamar – eram uma forma de ensinar, pelo corpo, o que era possível ou não fazer enquanto eram crianças e para serem “boas” crianças, ação esta que poderia ser “recompensada” no futuro daquelas que desejavam ser “fortes e trabalhadoras”. O *corpo-suspensão* era uma prática que não partia destas, mas, mesmo assim, tinha uma repercussão entre elas que foi impossível deixar de observar. O corpo estava em suspenso quando as crianças precisavam seguir instruções, tornando a disciplina do corpo um modo de transmitir mensagens percebidas como educativas. Desse modo,

a criança é encorajada a frear suas sensações e permanecer estática em função do que é considerada legítimo, a aprendizagem cognitiva. Em busca de espaço, ocorre uma ebulição de sentimentos que por vezes são deixados de lado. O corpo passa a ser objeto de disciplinamento e para seu desenvolvimento físico, a escola tem alternativas viáveis: recreio dirigido, recreação e aulas de Educação Física.
(MACHADO, 2013, p. 30)

Nas situações em que as crianças se sentavam ou ficavam “quietas” por um período considerável, elas não eram parabenizadas por isso. A atitude de não considerar esses momentos das crianças como momentos de descanso punha ênfase apenas nas ações realizadas em regime de dominação adulto-criança; qualquer atividade fora desse espectro não recebia a mesma atenção. Ao final do ano, notei que as crianças passavam mais tempo com as cabeças baixas, cerca de 30-40 segundos. Nessas últimas vezes em que presenciei essa cena, algumas delas me disseram que eu também deveria abaixar a cabeça:

As crianças estão de cabeça baixa. Ivonete diz:
– Migh, abaixa a cabeça!
– É, Migh, abaixa! – repete Joyce. (Notas de campo, 27.10.2015)

Diz o que me pediram e elas sorriram. Continuaram de cabeça baixa e observaram minha reação. Fiquei sem jeito, mas no fim achei a situação curiosa; elas pareceram ter transformado a cabeça baixa numa brincadeira, ao me convidar para fazer o mesmo. (Relatos de campo, Caderno de casa 02, 29.10. 2015)

Ao solicitar que eu abaixasse a cabeça para acompanhá-las, elas demonstravam já ter percebido que, na sala de aula, eu estava submetida às ordens da professora e, por isso, mesmo sabendo que eu era adulta, eu deveria cumprir as regras impostas também a elas. Apropriando-se criativamente do *corpo-suspensão* que a professora ordenava, as crianças, além de me incluírem, exercitavam o poder presente na ação de mandar abaixar a cabeça e lidavam com o controle aprendendo a interpretá-lo de modo compartilhado. Esses episódios que me incluíram ocorreram apenas nas aulas da professora Andréia, que não desautorizava as crianças, limitando-se a fazer comentários jocosos sobre a situação. Essa ação das crianças acabava também por problematizar a questão da autoridade, já que, ao me incluírem como subordinada, desequilibravam a visão defendida nas falas das professoras sobre ser a dominação adulta algo natural. Além disso, apesar de parecer divertido para as crianças no momento, pois elas riam entre si e para mim, considero que a ação também revela parte do desconforto que elas sentiam ao lidar com as situações de dominação a que eram submetidas.

Apesar de compreender que a configuração do *corpo-suspensão* se deu a partir de uma lógica adultocêntrica-ocidental presente nas relações entre crianças e adultos, é importante perceber que a forma como as crianças vivenciavam esses momentos faziam dele não apenas a vivência de uma imposição adulta, mas também um espaço onde, a partir das brechas e pausas cotidianas, construía novas expressões de mandingas e gingas de corpo. Nesse jogo entre o que era proibido e permitido, nas provas em que as crianças se metiam para avançar para mais perto das suas vontades, na sabedoria em confrontar versões e desenvolver novos caminhos a partir de novas proibições no meio de um caminho já percorrido, é que elas continuaram a (re)existir enquanto crianças.

Ao mesmo tempo em que o *corpo-suspensão* era uma barreira à experiência de viverem seus corpos da maneira como desejavam, ele acabava por ser tornar também um convite à descoberta de quais deveriam ser suas escolhas a partir do que tinham e como deveriam agir para fazê-las acontecer. Mesmo que talvez não estivessem certas do que queriam fazer, eram confrontadas nesses momentos a descobrir o que *não* queriam e como deveriam fazer para escapar a um tipo de lógica adultocêntrica e ocidental que lhes era imposta como a melhor ou mais correta para elas.

Mais uma vez, esses impasses vividos pelas crianças iluminam um debate sobre o que é ser adulto/a e o que consideramos quando estamos em uma sala de aula em frente a um grupo de crianças. Entre outras coisas, agimos de determinadas formas com elas também porque precisamos responder a modelos de ser adulto em uma instituição escolar que nos cobra ‘domínio de classe’ e ‘pulso firme’ com as crianças e, ao invés de assumirmos nossas

impossibilidades como adultos/as de oferecer outras experiências, dizemos às crianças para que “abaixem as cabeças”.

Apesar das expressões utilizadas para denominar os modos de atuação dos corpos das crianças encontrarem-se no singular, percebo que estas são plurais, por vários motivos: a) como grupo, as crianças poderiam encarnar atuações diversas ao mesmo tempo e, além disso, b) cada criança poderia incorporar diferentes atuações ao mesmo tempo, ou seja, um *corpo-esquiva* poderia surgir em momentos de *corpo-chamego*, que poderia ainda ser visto como um *corpo-divergência*²²⁴. Essas definições não conseguem, destarte, reproduzir a experiência corporal em sua totalidade, visto que tal dimensão não é compatível com a análise escrita. Apesar das possíveis incoerências das traduções entre os mundos das crianças e os mundos dos/as adultos/os e também das linguagens empregadas, percebo as atuações dos corpos como importantes manifestações das culturas das crianças, as quais não pude passar ao largo nessa pesquisa.

Embora nesse capítulo haja ênfase em análises sociológicas sobre o que as crianças fazem com seus corpos, é preciso ter em mente que foi a partir da dimensão material dos corpos das crianças que passei a conceber possibilidades múltiplas de ação social no mundo, através de lógicas que nos escapam, porque inapreensíveis a uma compreensão fora do corpo vivido, tal qual informa-nos a fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1990). A observação dessa dimensão material demonstrou que as crianças, além da relação com os/as adultos/as, também se fazem presentes nas relações com outras crianças, bichos, plantas, objetos, coisas, tempos e espaços que não necessariamente têm a lógica adulta como um imperativo. Pude enxergar isso observando as crianças vivendo a materialidade dos seus corpos, materialidades feitas de peso, tamanho e dimensão, fazendo parte de um tempo e uma história também por suas “cicatrices” (BURNETT E HOLMES, 2000), com corpos que estavam *com* outros corpos, em relação, em contato, em conflito.

A dimensão material dos corpos das crianças apontou para as experiências que ocorrem com elas e que são inapreensíveis a partir de uma racionalidade única, a saber: uma racionalidade que deposita sua lógica em um tempo e em um espaço definido *a priori*, estéril quanto às relações que estabelecemos *com* os outros. Desse modo, importa também olhar as crianças não a partir de uma relação que se faz antagônica entre o adulto/a e a criança, mas

²²⁴ Um exemplo dessas atuações pode ser percebido quando Gilmar, em momentos de *corpo-esquiva*, dirigia-se à sala do seu irmão para lhe dar um beijo (*corpo-chamego*). Ao voltar para sala, era advertido que não era mais um bebê para ir ao encontro do seu irmão (*corpo-divergência*) (Notas de campo, 15.05.2015).

compreender que entre e fora dessa relação há possibilidades de experiências múltiplas, ainda que sob a égide de uma lógica adulta ocidental.

Outras questões se tornaram importantes para pensar o tema com relação às crianças negras, já que estas têm sobre si a discriminação racial que, como foi constatado, limita experiências corporais e também as relacionadas às expressões das emoções. Como as crianças negras vivem a experiência de um corpo que é parte daquilo que a identifica com um grupo racial e, ao mesmo tempo, é um corpo indesejado? Em que medida essas impressões vão fazendo parte das atitudes que tomam em relação ao corpo e com o corpo? Essas questões surgem nos estudos de Ferguson (2000) com crianças um pouco maiores (10-12 anos). Julgo que, com crianças entre 4-5 anos – “nascidas e criadas” em espaços de afirmação do pertencimento racial –, seriam necessários estudos com uma maior duração de tempo para percebermos as nuances das relações entre as identidades em construção e as experiências provocadas pelo racismo e o sexismo. Além disso, seria preciso que estudos com grupos multiétnicos/raciais fossem realizados para percebermos se aquilo que é atribuído a este ou aquele grupo é realmente específico dele ou não, e/ou nas suas variações, tal como os estudos de gênero têm feito. Isso pode ser, assim, um objetivo a seguir nos próximos estudos, com crianças dessa comunidade que, apesar de terem uma experiência diferente de outras crianças negras com relação ao seu pertencimento racial durante a infância, sofrem o racismo institucional de maneira dura desde cedo e encontrar-se-ão vivendo situações de racismo interpessoal de maneira sistemática, tão logo estejam fora do contexto em que vivem. Poderão, inclusive, detectar de que maneira o racismo atuou quando eram pequenas, a partir daquilo a que não tiveram acesso, mesmo quando ao seu redor foi possível ter, de modo mais ampliado que não apenas na família (CAVALLEIRO, 1998), o fortalecimento para suportar investidas racistas por parte da sociedade.

O excessivo foco em imagens "realistas" tem permitido que a mídia identifique a experiência negra com o que é mais violentamente depravado, empobrecido e brutal. Essas imagens ainda são vistas como único aspecto da vida da população negra. Mesmo que isso seja a norma em alguns bairros marginalizados, elas não representam a verdadeira realidade da experiência negra, que é complexa, multidimensional e diversa. Por que a imagem de uma menina maltratada, viciada em crack, é mais "real" que a imagem de uma mãe solteira, que vai assiduamente à Igreja e que recebe algum auxílio social e frequenta cursos universitários em um esforço para transformar seu destino? Ambas as imagens refletem realidades que eu conheço, pessoas que eu conheço. O fato é que o racismo, o sexismo e o elitismo juntos encorajam os indivíduos a assumirem que imagens negativas são mais "reais". Indivíduos que abordam a negritude a partir dessa perspectiva distorcida investem em apresentar a imagem negativa como norma. Para isso, promovem, perpetuam e sustentam sistemas de dominação distorcidos em classe, raça e gênero.²²⁵

(bell hooks, The issue of self love, In: *Salvation: Black People and Love*, 2001, p. 48)

²²⁵ No original: "Too much focus on "realistic" images has led the mass media to identify black experience solely with that which is most violently deprived, impoverished, and brutal. Yet these images are only one aspect of black life. Even if they constitute the norm in underclass neighborhoods, they do not represent the true reality of black experience, which is complex, multidimensional, and diverse. Why is an image of an uncaring out-for-what-she-can-get-crack addict more "real" than the image of a churchgoing going single mom who receives welfare and attends college courses in an effort to change her lot? Both images reflect realities I know – people I know. The fact is that racism, sexism, and class elitism together encourage individuals to assume that the negative image is more "real"; individuals approaching blackness from this biased perspective have an investment in presenting the negative image as the norm. To do so promotes, perpetuates, and sustains systems of domination biased on class, race, and gender."

CONCLUSÃO (A roda abre-se ao à roda da vida, do mundo)

“Saudade é quando você quer que uma pessoa volte”, disse-me Gilmar um dia, quando perguntei para ele sobre esse sentimento. Ao terminar de escrever essa tese, queria encontrar com ele para perguntar se querer que um tempo volte também é saudade.

Há dois anos atrás, convivi na escola *Malê Debalê* com 14 crianças. Crianças que hoje terão 6, 7 anos. Cruzo com elas pelo bairro e nos cumprimentamos, às vezes efusivamente, noutras não. Às vezes há adultos/as e parece difícil explicar onde e como nos conhecemos, pois estão sempre desconfiados/as. Às vezes desisto. Aceno de longe, mando beijos e com as mãos faço corações. Elas me olham, sorriem. Outras vezes nem respondem. Ano passado, voltei à sala onde realizei a pesquisa. Uma grande parte delas estava lá. Fui entregar fotografias que tiramos juntas. Não conhecia a professora e nem ela a mim – expliquei brevemente quem eu era, mas não foi possível explicar tudo, pois eu queria usar o tempo para falar com as crianças. Estavam enormes e parecia ter passado muito tempo desde a última vez que nos vimos. Eu sentia que elas me olhavam como uma “estranha conhecida”, se é que esse termo pode fazer algum sentido. Não haveria tempo para nós, para conversar coisas, foi tudo muito rápido, fiquei emocionada demais e tratei de ir embora logo.

Eu passei os dois últimos anos escrevendo essa tese, tentando traduzir as impressões que tive do campo, relendo textos, anotações, vendo fotografias e alguns poucos vídeos que fizemos. Eu li alguns livros e uns tantos artigos, participei de eventos dentro e fora do Brasil, estive por três meses na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, (FPCEUP, Porto – PT), sob a supervisão da professora Maria Manuela Ferreira. Apresentei essa pesquisa parcialmente em diversos lugares, perseguindo a ideia de apresentar tudo aquilo que vi, ouvi e senti durante todo o tempo em que passei com as crianças. Às vezes, durante a escrita, fechava os olhos e tentava lembrar qual era a sensação de estar lá. Algumas vezes, um movimento com o corpo ou uma música me fazia sentir algo que havia também sentido com elas, entre elas. Apesar disso, ainda há sensações que são indescritíveis para falar sobre a experiência de estar lá. Este texto apresenta um percurso de pesquisa com crianças que culminou em um texto individual. Ele teve, porém, interferências diversas, oriundas das mais diversas vozes presentes no campo e também fora dele.

Um dos objetivos dessa pesquisa concentrou-se em afirmar a existência das crianças negras para além do racismo. “As crianças negras estão vivas” (NUNES, 2016, p. 384) e, assim, seguem, a despeito do racismo presente na sociedade brasileira. Em algumas pesquisas que versam sobre crianças negras, além de haver uma confusão entre os termos raça e racismo,

usando-os como sinônimos, o racismo – e não a raça – é visto como a única dimensão ou porta de entrada para “explicar” as infâncias das crianças negras. Nessa pesquisa, gostaria de tornar essa visão mais complexa, acrescentando as perspectivas das crianças negras, além das reflexões ancoradas nas perspectivas feministas e dos estudos sociais da infância.

Estudos com crianças pequenas demonstram que as crianças não se diferenciam por raça “naturalmente”, sendo essa ação incorporada ao seu repertório quanto mais elas tenham contato com essa prática ao seu redor (GINSBERG, 1955; FAZZI, 2000; TRINIDAD, 2011). Inicialmente, elas podem nem mesmo perceber que a classificação racial se utiliza de modelos hierárquicos para inferiorizar pessoas, utilizando a raça ou a cor da pele como um componente de diferenciação e não de inferiorização, construindo, assim, o conceito de raça a partir de suas próprias interações e linguagem (HOLMES, 1995). Em uma sociedade em que o racismo está presente, essas ações serão percebidas cada vez mais cedo, fazendo com que as crianças “observem, experienciem e absorvam o pensamento, o discurso e o comportamento racista e usem tal conhecimento em suas vidas diárias” (CORSARO, 2011, p. 204).

Estudos sobre relações raciais e infâncias estão preocupados em denunciar os modos pelos quais as crianças negras são destituídas de sua humanidade e isso é importante para que possamos enxergar as crianças negras. No Brasil, uma tradição dessas análises surgiu com muita força nas últimas décadas do século XX e formaram o lastro necessário para hoje conseguirmos, além de *denunciar o racismo*, continuar a *afirmar a humanidade* presente nas crianças negras. Esses caminhos de pesquisa não devem ser excludentes, já que cada um deles, ao pôr evidência problemas e objetivos diferentes, colaboram para a compreensão das infâncias brasileiras que temos no país. Um estudo que não se ocupe dessas tarefas poderá basear-se em uma perspectiva adultocêntrica e ocidental para enxergá-las (NUNES, 2016), o que certamente não abrirá espaço para a escuta das suas vozes.

Considero que essas elucubrações puderam ser realizadas porque convivi em um campo de pesquisa em que adultos/as e crianças negras eram quase a totalidade, ou seja, não havia comparação ou tensão direta e constante entre grupos raciais brancos, negros, indígenas e amarelos; assim, pude *enxergar* as crianças negras não a partir da égide do racismo. Ainda assim, não é possível descartar a presença do racismo em nossas escolas porque, para não o enxergar como um dos primeiros obstáculos à aprendizagem das crianças negras, foi preciso observá-las em um espaço construído a partir da luta dos movimentos sociais negros, ou seja, dentro de um espaço menos hostil às suas existências. Apesar disso, mesmo com toda a preocupação em não disseminar o racismo interpessoal, não se pode dizer que a presença do racismo institucional foi extirpada: este é constante nas instituições brasileiras, mesmo naquelas

que buscam valorizar a história da população negra. Nesse sentido, a escola *Malê Debalê*, mesmo sendo uma exceção no que tange à não-disseminação do racismo interpessoal, confirma a regra de que o racismo não foi extirpado de nossas escolas e é necessário, seja por estudos estatísticos (ROSEMBERG, 1987; 1991; 2005), seja por estudos qualitativos (OLIVEIRA, 2004; SANTIAGO, 2015), trazer à baila o tema das relações raciais e das infâncias. É perceptível, ainda que não seja o escopo desse trabalho, que são esses espaços de enfrentamento construídos pelos movimentos sociais negros em diversas cidades do Brasil que têm proporcionado levar a frente, não apenas a partir da preocupação com as crianças negras e sua participação social, as pautas relativas ao direito à diferença e ao reconhecimento da participação da população negra em espaços de decisão democrática²²⁶. Desse modo, a escola do *Malê* e também o bloco, atuando como “a exceção que confirma a regra”, torna-se um dos espaços para a organização de grupos sociais que vão alimentar o debate sobre direito e participação da população negra brasileira.

Antes de chegar à escola do *Malê*, eu estava afastada da escola havia aproximadamente dois anos. Vivendo a escola por quase um ano e meio, entre as crianças e os/as adultos/as que dela faziam parte, notei que, após algum tempo, pude “esquecer” que a escola pode ser profundamente dolorosa para as crianças negras, um debate tão caro aos estudos educacionais que tratam da história da população negra e já sinalizado aqui pelos textos de Cavalleiro (1998) e Fazzi (2000), entre outros. Creio que esse esquecimento se deu, em parte, porque a escola do *Malê* sempre foi um espaço em que as crianças pareciam gostar de estar, não apenas por ser a sede do bloco, mas também por ser uma escola que valorizava a história da população negra e a colocava em posição de destaque. Não podemos perder isto de vista, já que tal empreendimento se configura como o revés do estado de coisas em que se encontra a escola brasileira para as crianças negras. Apesar de não ter sido o escopo deste trabalho, qual seja, dimensionar quantitativamente de que modo a escola do *Malê* altera a vida de crianças negras, ainda assim não podemos deixar de considerar que sua presença na vida das crianças negras atendidas pode colaborar para compreendermos como a participação delas nos espaços públicos, sejam eles de poder ou não, é construída.

Vemos, assim, que as culturas infantis produzidas por essas crianças, são culturas atravessadas pelo marcador de raça, mas não apenas por ele, porque, como bem lembrado por Neusa Gusmão (1993, p. 51) ao estudar a comunidade do quilombo do Campinho (Paraty, RJ), em seu artigo,

²²⁶ Sobre esse tema, consultar Araújo (2010).

As relações que estabelecem no tempo e no espaço da “comunidade-bairro” têm parâmetros e limites estabelecidos na organização histórica do grupo a que pertencem. Adaptados às condições de seu meio, as gerações mais novas não se veem como “diferentes”. São todos e cada um identificáveis e identificados como parte do mesmo grupo, do grupo de parentes. As relações no seio da família extensa refletem a condição de ser e pertencer ao lugar. Aí não tem disso do que é ser negro numa clara evidência de que “a cultura não se herda com a cor da pele ou a forma de nariz [...]”

É assim também que se veem e são vistas as crianças partícipes dessa pesquisa. A diferença não é tomada como algo que as inferioriza, mas antes como algo que as identifica dentro da sociedade e do grupo. A diferença pode ser encarada, nesse contexto, como um direito, um estímulo ao reconhecimento, reivindicado seja por ausência ou por inadequação dele. A diferença expõe ainda uma demanda por redistribuição, que visa à superação da injustiça econômica e social (FRASER, 1997; SILVÉRIO, 2006). O estímulo à diferença e a percepção desta como um direito coopera, ainda, para que, dentro do grupo de crianças, elas vejam como comuns os múltiplos e variados estilos de ação das crianças partícipes dos grupos de pares.

A partir das observações feitas, percebi que para as crianças o discurso racial de pertencimento ou afirmação racial positiva surgia no “fazer parte” das ações coletivas do grupo negro ao qual elas estavam vinculadas. O contato com a temática racial deu-se a partir de ações de formação dentro da escola ou do bloco – contação de histórias com temáticas afro-brasileiras, concursos de valorização da beleza negra, apresentação do bloco afro e do *Malezinho*, cursos livres de dança afro ou capoeira – e não a partir de algum comportamento racista desta ou daquela criança ou adulto/a.

O racismo interpessoal não foi observado no campo de pesquisa entre as crianças e nem mesmo entre os/as adultos/as. Comentários sobre cabelo, cor da pele, formato do nariz ou do corpo não foram feitos de modo a depreciar a população negra; competências pessoais, características psicológicas ou emocionais não foram relacionadas a atributos raciais. Algumas professoras afirmaram o pertencimento à raça negra junto às crianças, seja a partir de uma conversa informal ou em uma conversa a partir de uma atividade proposta, como a leitura de um livro ou a exibição de imagens. Apesar disso, como informa Antônio Ferreira (2010), tenho consciência de que a população negra pode sentir o impacto do racismo institucional sem enfrentar o racismo interpessoal (FERREIRA, 2010) de maneira direta. Segundo Rosemberg (2006), é possível

[...] provocar ações racistas, que redundam em discriminação contra os negros, sem que eu nem mesma tenha ou expresse preconceito contra negros. Quando reduzo a verba para a escola pública de educação

básica, mesmo que não seja uma ação específica contra os negros, esta redução terá um impacto na manutenção das desigualdades materiais/estruturais contra os negros.

Nesse sentido, entendo que as crianças da escola do *Malê* podem ter sido afetadas pelo racismo institucional quando não dispunham de espaço físico adequado ou de recursos materiais para a realização de suas atividades. Frequentar uma escola em uma sede de um bloco afro não deveria fazer as crianças serem privadas de seus direitos educacionais. Isso significa estar sensível para demandas específicas da população negra, que tem direito não apenas à escola, mas também o direito de ver sua história nela sendo contada. A exclusão de um desses direitos, portanto, pode configurar-se como racismo institucional.

Se não houve casos de racismo interpessoal que eu pudesse aqui elencar, não é certo dizer que a raça não era vivenciada na escola. A raça esteve presente tanto nos discursos mais institucionais na escola como também em conversas informais com adultos/as e com crianças maiores, que falaram sobre seu pertencimento racial. Nas observações assistemáticas, realizadas durante as atividades na escola – apresentações, reuniões, entre outras –, observei também que as crianças maiores falavam sobre sua raça e sobre racismo, demonstrando utilizar as palavras não como sinônimos. Percebi no cotidiano das crianças que o uso dessas palavras como sinônimo implicaria deixar de ver outras dimensões da experiência racial que também seriam possíveis de serem analisadas. A escola do *Malê*, assim, combate o racismo não apenas sendo um espaço para denúncia e vigilância no que diz respeito ao tema, mas também oportunizando que as crianças negras possam saber quem são não pelo que lhes faltam, mas por aquilo que possuem, reforçando uma visão aqui já partilhada, qual seja, a importância de vermos esta escola, assim como a própria sede do bloco, como fundamental para a continuidade de nossas ações coletivas.

Considero que esse caminho de pesquisa merece mais atenção, pois, ao mesmo tempo em que ele descortina alguns aspectos da experiência racial de crianças negras que pouco têm sido observados em estudos sobre relações raciais, ele também se conecta com os estudos que denunciam o racismo como um problema da sociedade brasileira. Ele demonstra, ainda, como raça não é uma categoria fixa, podendo ser utilizada tanto para exercer dominação e inferiorizar pessoas como para construir uma identidade coletiva. Nesse sentido, é a ideia de um poder que circula nas relações presentes nos mais variados contextos de vida e cotidiano que vai colaborar para que compreendamos como raça está sendo ali significada.

No primeiro capítulo da tese, apresentei o bairro de Itapuã, o contexto em que a escola está inserida, um breve resumo da história do bloco afro *Malê Debalê*, além da história da

escola. No segundo capítulo, as questões metodológicas da pesquisa foram tratadas; já no terceiro, introduzi o debate sobre a ética na pesquisa com crianças, além de analisar o uso dos cadernos de campo por parte delas. No quarto capítulo, apresentei o que denominei de culturas infantis das crianças negras partícipes; no quinto, as discussões sobre sexo-gênero e raça foram o centro do debate e, por fim, no capítulo seis, discuti as questões relacionadas ao corpo e à infância. Entendo que o projeto teórico sobre o qual essa tese se debruça é uma ambição que não termina aqui; estive, porém, atenta a estimular um debate mais complexo sobre as infâncias das crianças negras, que pudesse não apenas mostrar uma coisa *e* outra, uma coisa *ou* outra, apresentando um panorama mais ampliado de opções múltiplas de ações e pontos de vista.

Antes, contudo, gostaria de tecer alguns comentários sobre os capítulos em que dediquei especial atenção sobre a minha relação com as crianças e a minha posição de pesquisadora. Noto que, no início da pesquisa, eu tinha uma ideia naturalizada sobre o que era ser adulta. Da forma como eu me movimentava junto à turma e mesmo em minhas anotações, era perceptível que eu mesma entendia que as palavras adulto/a, poder e autoridade eram naturalmente sinônimas, isso em relação às crianças. Pensando dessa forma, eu cria que, ao adotar uma posição “menos” adulta, eu poderia me aproximar mais das crianças. Pouco a pouco, compreendi a partir do que elas me mostraram que era também assumindo minha adultez em momentos em que ela se fazia necessária no nosso contato diário, assim como as crianças assumiam o lugar na infância para nele encontrarem espaço para serem e tornarem-se, é que eu poderia colaborar para que as nossas relações fossem mais horizontais. Não tive a intenção de tornar-me uma criança, muito embora essa ideia possa ser comum a pesquisadores/as que se utilizam do referencial da sociologia da infância. Tive a intenção, sim, de afetar-me pelas crianças e imaginar como eu pensaria ou agiria se uma delas fosse, adotando uma visão mais periférica da observação e realizando entradas reativas junto às crianças. Entendo que esta visão desnaturalizada do que é ser adulto – e, conseqüentemente, do que é ser criança – só foi possível porque as/os adultas/os presentes durante a pesquisa e que constam na tese também abriram espaço para uma reflexão sobre de qual adulto estamos falando quando apresentamos uma única versão de adulto, a saber: homem, branco, heterossexual e de classe média.

A partir de agora, apresento as considerações finais das análises realizadas até aqui, concentrando-me mais detidamente naquelas realizadas nos últimos três capítulos. Longe de serem as únicas possíveis ou as últimas que poderão ser feitas, acrescento aqui algumas proposições, pertinentes a uma interpretação mais abrangente do problema de pesquisa trazido na introdução. Como afirmam os/as capoeiristas, “uma roda não se desfaz, ela abre-se à roda da vida, à roda do mundo” (Erenay Martins, informação pessoal, março de 2017). Ao falar,

nessa roda-tese sobre as ordens sociais adultocêntricas e ocidentais às quais as crianças são constantemente submetidas – negaça – e evidenciar também as possibilidades de adultos/as e crianças negras encontrarem pontos de intersecção ainda que seus *status* geracionais sejam diferentes, a intenção é confirmar que as infâncias, tal como afirmam os estudos sociais da infância, não são apenas uma “época da vida”, mas uma viva experiência de estar no mundo, na relação com outros grupos etários. Nessa perspectiva, pretende-se abrir essa roda-tese ao jogo da roda do mundo, dando espaço para a confirmação das múltiplas experiências das quais as crianças negras se valem para continuar existindo.

Vivendo em negaça: as ordens institucionais adultocêntricas e ocidentais impostas às crianças negras

As ordens institucionais adultocêntricas e ocidentais, que não acolhem experiências outras que não sejam aquelas tidas como racionais, objetivas e “maduras”, pouco espaço deixa às crianças, restringindo seu raio de ação e constringendo-as a modelos únicos de infância que devem ser vistos como universais. Acrescento a expressão ocidental ao termo adultocentrismo porque é importante lembrar que o adultocentrismo, tal qual o criticamos, tem seu nascedouro na perspectiva antropocêntrica e individualista que surge com a modernidade, esta relacionada a um modelo ocidental de organização do tempo e produção de saber e poder. Para Prout (2005), a modernidade deve ser encarada como construtora de um modelo específico de infância caracterizada por uma divisão do mundo adulto e não tanto como responsável pelo aparecimento da infância ou o surgimento *per se* (ÁRIES, 1981).

Nesse sentido, é importante reconhecer as conexões entre as expressões para que entendamos a concepção de adulto/a que pretendemos aqui desequilibrar. Essas ordens não são atemporais e universais, mas alicerçam-se em bases modernas de compreensão da realidade, relacionadas a uma ideia de dominação do espaço-território e se legitimam a partir da validação de verdades únicas sobre o que é o conhecimento. Nessa perspectiva, aliam-se a ideologias que retiram a humanidade não apenas das crianças, mas também de tudo que não é considerado norma ou padrão, a saber: o homem, branco, heterossexual e de classe média. As crianças negras economicamente desfavorecidas são, então, tornadas invisíveis por uma lógica adultocêntrica e ocidental a partir do momento em que, não *sendo*, porque crianças e negras, nunca se *tornarão*, porque negras.

A noção de adultocentrismo ocidental guarda relação com a discussão trazida por pesquisadores/as que afirmam que há no conceito de infância uma colonização. Para esses/as

autores/as (TOMÁS, 2011; FINCO & FARIA, 2013; ABRAMOWICZ, 2014; SANTIAGO, 2015; MACEDO *et al*, 2016;), o conceito de infância pode ser visto como um termo que foi colonizado, já que, sendo uma invenção da modernidade, produziu um modelo universal e único de infância, excluindo as variadas e diferentes formas de vivê-la e experimentá-la (GALLO, 2015)²²⁷. Colonizar a infância seria, assim, validar uma infância que corresponde à ideia de infância formatada pela modernidade, desqualificando as experiências vivas, múltiplas e pulsantes das infâncias que existem e impondo às crianças um modelo único de ação para seguirem sendo crianças. Essa interpretação sobre o termo colonização da infância se torna mais complexo quando estamos pensando em crianças negras, um dos grupos sociais que, no Brasil, sofreu diretamente as agruras de uma colonização histórica, econômica e política. Deslocando o conceito de colonização para pensar a relação adulto/a-criança (MOTTA & FRANGELLA, 2013), essas crianças foram colonizadas por serem crianças e também foram colonizadas – de maneira violenta e desumanizadora – por serem negras. Assim, importa pensar que o processo de colonização da infância aludido pelos/as autoras/es supracitadas/os torna invisível as infâncias vividas por todas as crianças e aniquila as experiências das crianças negras, que, por conta da raça, tem sua humanidade retirada²²⁸.

Nesse sentido, convém lembrar que

[...] a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363)

O processo de colonização, assim como o higienismo, o eugenismo ou mesmo os primeiros estudos antropométricos na educação, apoiaram-se em fundamentos racistas para serem levados a cabo (GONDRA, 2000; 2004; D’AVILA, 2006; Sá *et al*, 2010). A partir do conhecimento de todas essas investidas para a aniquilação das infâncias negras brasileiras, propor a descolonização dessas infâncias torna-se um projeto de grande monta. Em alguma

²²⁷ Conferência proferida na abertura do *Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*, em 26 de outubro de 2015.

²²⁸ Participei de uma comemoração de fim de ano em uma ONG que abriga crianças em situação de rua no centro de São Paulo, em 2015. Nele conheci o filho de cinco anos de uma moça – branca de classe média alta – que havia colaborado financeiramente com o evento. Ele havia sido levado para, nas palavras da mãe, “participar e interagir com as crianças que frequentavam o espaço”; ao chegar com ela, ele se posicionou perto das crianças, mas ao lado das/os adultos/as que distribuíam as doações, assumindo a posição que a classe social e a raça haviam definido para ele. A interação possível, assim, foi mediada pelo lugar social que as crianças ocupavam, tornando a discussão sobre a colonização da infância uma questão mais complexa do que apenas o deslocamento do uso do termo sugere.

medida, as crianças negras brasileiras têm sofrido com o adultocentrismo ocidental e uma colonização dupla de suas infâncias, tanto pela imposição da idade quanto pela raça.

Descolonizar significa romper com uma lógica única e universal para pensar as infâncias e entendê-las como experiências que são múltiplas e podem ser vividas de variadas formas, podendo não seguir à risca as características apontadas pela modernização da infância, como a “institucionalização das crianças [...] e o lugar da criança como menor – um lugar que é dado pelo grupo dominante correspondente, os adultos”²²⁹ (QVORTRUP, 2011, p. 203-204). Descolonizar implica perceber, ainda, que a infância moderna com suas definições assentes em bases eurocêtricas podem obnubilar as experiências de crianças negras, para quem a chamada “cidadania” ainda não tem efeito. Descolonizar a pesquisa com crianças, segundo Abramowicz & Rodrigues (2014, p. 462), seria produzir

uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentalizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital.

Assim, retirar das infâncias das crianças negras o caráter adultocêntrico e ocidental é também descolonizar o conceito de infância que se vê universal. A partir da evidência das crianças negras, confirmamos suas existências e legitimamos como ações sociais suas variadas formas de burlar as ordens institucionais estabelecidas. Essa burla, no entanto, não deve ser regra para que as crianças negras consigam ser vistas e ouvidas na sociedade brasileira. A burla pode ser tão somente um dos recursos possíveis de ação das crianças negras, mas não o único modo de ação destas, a única saída para conseguirem um espaço de atuação nas sociedades das quais fazem parte. Por isso, a negaça – expressão tomada de empréstimo da capoeira – é aqui evocada para falar sobre como as crianças negras se relacionam com as ordens institucionais adultas e ocidentais para viverem. A negaça, na capoeira, é um jogo de corpo que intenciona pegar desprevenida/o a/o praticante com quem se joga e, assim, aplicar-lhe um golpe. Nesse jogo de corpo, importa saber onde está a falha no jogo do/a oponente e, a partir dela, atacar. Se pensarmos que viver em negaça é algo que tem se tornado comum para as crianças negras, estamos aceitando que estas vivem em estado de alerta constante, para conseguirem levar a cabo a própria existência. Elas necessitam manter a atenção contínua para conseguirem espaços

²²⁹ Os estudos já citados de Gottlieb (2012), Cohn (2000) e Nunes (1999) podem não somente desequilibrar as características tornadas universais pela ideia moderna de infância como também radicalizar sua existência (SARMENTO & MARCHI, 2008).

onde sejam possíveis viverem suas vidas, manejando o tempo da forma como lhes interessam, controlando e organizando suas preferências, entre outras ações.

Nesse sentido, viver em negaça faz as crianças negras se verem sempre à margem dos mundos sociais adultos veiculados como normativos por determinados grupos na sociedade. Na capoeira, a negaça é um dos modos de atuação do corpo; não é um movimento perene e contínuo, pois, na dança-luta, o/a praticante varia entre momentos de tensão e relaxamento, encontrando espaço não apenas para estar alerta como também para estar solto, brincando de jogar. Um jogo de capoeira, assim, não é feito apenas de negaça nem a vida das crianças negras economicamente desfavorecidas deve seguir essa lógica. Entendo, como Milton Santos (2007, p. 116), que “a existência é produtora da sua própria pedagogia” e que “é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro” (ibid.), mas não vejo como indispensável que as vidas de crianças negras sejam feitas apenas de obediência e resistência. Caso contrário, como conseguiremos evocar nessas experiências de vida outras emoções? Como poderemos enxergar outras ações além de enfrentamento e/ou obediência? Como ir além daquilo que as expectativas adultas esperam das crianças negras e abrir espaço para o exercício da diferença como “realização da liberdade” (SILVÉRIO, 2006, p. 5)?

Entendo que um dos primeiros passos para chegarmos à percepção de como a negaça afeta a vida de crianças negras é perceber sua presença mais que constante na existência destas. Esse jogo de corpo, apesar de dinâmico, tem a força de imobilizar as crianças negras e confiná-las em determinados espaços sociais em que suas presenças passam a nem mesmos ser vistas para além do lugar de falta ou ausência. Nessa pesquisa, quis ir além do enquadramento que confina as crianças negras a experiências limitadoras de sua condição humana por conta da raça, mas não posso furtar-me de constatar que a negaça tem se configurado como uma das estratégias de jogo mais presente em suas existências. Essa constatação sobre a negaça, no entanto, não se refere ao campo estudado, pois ali a negaça não era um movimento permanente realizado pelas crianças para serem vistas ou continuarem vivas; era um movimento possível, mas não o único. Assim, suas mandingas e gingas davam conta de outros aspectos que não os raciais, a saber: a própria condição da infância, do sexo-gênero e da classe. Retifica-se, assim, a importância que há para as crianças negras os espaços de afirmação e de acolhimento como a escola do *Malê* para seguirem sendo quem são, a despeito da ideia corrente traduzida em racismo e adultocentrismo cotidianos, que lhe dizem que elas não são e nunca serão. A escola do *Malê*, em consonância com os lugares onde a população negra organizou sua luta pela

educação, soma esforços para manter vivo um dos muitos espaços em que seguimos aprendendo a ser e a tornar-se.

Como enfrentamento à negação que as crianças negras precisam praticar cotidianamente em seus mundos sociais, vejo a amizade como um princípio que ganha força dentro desses contextos, apesar da falta de acesso e de oportunidade das famílias negras possa evocar outros sentimentos – individualidade, competitividade – dentro desse grupo racial. A amizade aqui surge como resposta a um modelo vertical-competitivo relacional adulto, que põe ênfase na individualidade e destroça as solidariedades (SANTOS, 2007).

Os estudos sobre amizade na infância não são comuns no Brasil, muito embora na última década eles tenham sido mais produzidos (GARCIA & PEREIRA, 2008). Esse tema recebeu maior atenção entre nós por parte da psicologia, mas vemos que estudos na área da sociologia da infância têm apontado a amizade como um debate importante de ser feito para o reconhecimento das culturas infantis (BORBA, 2005; FERNANDES, 2008; FINCO, 2010; FERREIRA, 2002). As análises relacionadas ao tema dão conta de apresentar algumas das características dessas relações na infância e, longe de serem naturais, abarcam momentos de conflito (CORSARO, 2011, Capítulo VIII), agressividade (GARCIA, 2007), tensão, interesses, formas e estratégias de obtenção de determinados fins, poder e subjugação (FERREIRA, 2002).

Entre as crianças observadas nesses estudos, percebeu-se, ainda, que esses momentos de conflito ou desarranjo para as crianças não se constituíam como quebra de vínculos de amizade, mas tão somente um dos muitos momentos dessa relação (MULLER, 2008; GARCIA & PEREIRA, 2008); conjugando estas análises com o conceito de segurança ontológica já observado em Giddens (1991), vemos que estes momentos são parte da complexa teia de relações das crianças entre elas e os/as adultos/as, tornando a amizade um refúgio possível. Ao falar de suas pesquisas realizadas no programa pré-escolar *Head Start*, frequentado em sua maior parte por crianças negras estadunidenses, por exemplo, Corsaro (2011, p. 187) lembrou que havia entre elas uma prática que ele denominou de “conversas de oposição”, que é “a forma de implicar brincando e de conversar confrontando [...] para construir suas identidades sociais, para cultivar amizades e tanto para manter como para transformar a ordem social”. Essa forma de encarar a amizade, além de estar relacionada com uma cultura praticada entre os/as adultos/as, também não negava o conflito, já que ele, tal como o consenso, é constitutivo das relações sociais e estas dos processos que constroem a organização social do(s) grupo(s) de pares, contribuindo para a organização social do mesmo, para o desenvolvimento individual e a expressão do *self* (CORSARO, 1994; GOODWIN, 1990).

A amizade esteve, assim, na ordem das relações entre as crianças. Apontada como um valor entre as culturas de pares infantis, parece-me que, paralelamente à ordem instituinte do brincar, constitui-se uma importante ferramenta para acesso aos mundos sociais infantis, bem como à convivência nos mundos sociais adultos.

Apesar dessas análises, entendemos que brincadeira se tornou uma expressão convencional para denominar as ações sociais das crianças e, assim como a amizade, teve seu sentido naturalizado e atrelado às culturas infantis, muitas vezes sem critério. Passada algumas décadas da promulgação da Convenção Internacional da Criança (1989), que traduz o brincar como direito universal desta, é preciso problematizar se essa ação não acaba por se tornar uma arapuca que, ao mesmo tempo em que visa à garantia de um espaço para a infância na modernidade, reduz as experiências infantis apenas à ação de brincar, reforçando ainda que o brincar não é coisa de adultos/as. A partir destas afirmações, é possível concluir que a brincadeira e a amizade podem ser tão somente nomes genéricos usados para definir o que as crianças fazem quando estão juntas. Para não cair na essencialização dos termos, importa observar as crianças. Assim, foi possível ver que, para as crianças negras participantes da pesquisa, algumas ações que poderiam não ser consideradas amizade – “não te interessa”, brincadeira de “brigar” – foram vistas como comprovantes de que elas faziam parte do grupo e, nesse sentido, eram amigas. Assim, também, nem sempre o que para nós é brincadeira – o que chamamos na escola de brincadeiras dirigidas, por exemplo – o é para as crianças, tendo mais sentido para elas, por exemplo, brincar de usar a borracha nas atividades com folha de sulfite.

Quando as chamo de amigas, não estou realizando nenhum estudo de matriz psicológica para analisar a relação que havia entre elas (GARCIA & PEREIRA, 2008), mas apenas salientar que era a amizade – ou as relações de afinidade ou, ainda, as relações eletivas – um importante organizador das ações das crianças na turma. A amizade foi percebida como um princípio que se fazia presente nos modos de fazer das crianças para gerirem seus mundos infantis, encontrando nessa ordem uma alternativa possível à ordem de negação imposta pelas lógicas adultocêntricas e ocidentais. A amizade, mesmo entre aquelas em que não havia expressão da afetividade, colaborou para demonstrar o quanto as crianças se percebiam no espaço da escola como diferentes dos/as adultos/as, mesmo em momentos de divergência de opiniões ou de estilo de ação entre elas. Ela era um importante elo transcendente às relações mais diretas ou de aproximação, dando o tom das decisões tomadas individualmente e tendo a certeza de que a partir dela era possível garantir algum espaço entre o confronto e a obediência, entre as negociações e a submissão às lógicas adultas. Pode-se concluir ainda que a amizade pode ser configurada de modo a fazer frente à negação vivida constantemente pelas crianças negras.

Segundo Santos (2007, p. 132), “os pobres não se entregam. Eles descobrem a cada dia formas inéditas de trabalho e de luta. Assim, eles enfrentam e buscam remédio para suas dificuldades. Nessa condição de alerta permanente não têm repouso intelectual”. Parafrazeando o autor, podemos imaginar que também as crianças não dispõem de “repouso intelectual” na relação que travam com as ordens institucionais adultas e ocidentais; vejo, contudo, na amizade, um hiato onde descansa a força e a segurança necessária para continuar tentando (re)existir. Não vejo, entretanto, esse princípio percebido nessas crianças como exclusiva a elas ou apenas das crianças. Decerto, é possível encontrar grupos na sociedade que dela fazem uso como modo de elaborar suas “pedagogias da existência” (SANTOS, 2007, p. 116).

Tenho certeza de que o fato de partilharem identidades comuns – serem crianças e estudarem juntas – intensificou o reforço dessa ordem instituinte no campo da pesquisa. A instauração de algum equilíbrio nas complexas relações desiguais de poder em processo na turma foi também organizada a partir da amizade, como pode ser visto nas análises dos capítulos IV e V. Ainda assim, importa lembrar que, como conclui Ferreira (2002) em sua tese, nem a infância nem a escola devem ser tomadas como lugares pacíficos e homogêneos onde as crianças estão presentes e conseguem se verem e serem vistas sem desequilíbrio de sexo-gênero, classe ou raça. Importa, por isso, para além de oportunizar espaço de aprendizagem e participação social, que “adultos/as adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis na sua diversidade como objetos de conhecimento atravessados pela desigualdade social” (FERREIRA, 2002, p. 628).

“Adulto *também* sofre”: dos encontros entre as crianças e as mulheres negras

Em uma manhã de março, a professora Janaína falou às crianças em tom de desabafo que adulto/a também sofria. Anotei no caderno e grifei a conjunção “também”, porque entendi que, ao emitir a frase logo depois que solicitou às crianças que fossem sentar, ela estava utilizando a expressão para informar a estas que, apesar de entender que, para elas, aquela ordem poderia fazê-las sofrer, ela *também* sofria em algum momento da vida. Ao voltar para minhas notas de campo, essa frase ecoou em minhas análises e reforçou certa ideia que comecei a movimentar dentro dessa roda-tese: ao usar a conjunção *também*, a professora Janaína informou às crianças que sua condição de adulta não lhe garantia domínio sobre sua própria vida o tempo todo, demonstrando ainda solidariedade às crianças que necessitavam obedecer e, a partir de sua própria experiência, buscou diminuir o desequilíbrio de poder entre nós e elas através de um ponto de intersecção. Assim, mostrou que o encontro entre crianças e adultos/as se dá não apenas através das relações intergeracionais situadas no cotidiano, mas também na

assunção do nosso eterno *tornar-se*. Esse encontro, que pode ser visto como uma “estratégia de pensamento” (RIBEIRO, 2015, p. 71), um “acontecimento singular de criação” será apresentado nas últimas páginas dessa tese, como uma proposição do pensar com, uma sugestão de caminho a (per)seguir no trabalho da convivência entre crianças e adultos/as, para que a presença e o interesse da criança possam ser cada vez mais levados em consideração.

Não apenas essa expressão, mas também a frase “a vida é difícil *até* para os adultos” (Janaína, Notas de campo, 25.05.2015) também traz uma reflexão semelhante àquela feita no parágrafo anterior. “Não é fácil para mim também” (Isa, Notas de campo, 12.06.2015) foi uma outra frase que surgiu algumas vezes na turma e também vai ao encontro da ideia de que as mulheres negras também estariam em situações que as submetiam a alguma ordem ou norma que ia além de suas vontades e interesses. Todas essas frases foram ditas às crianças em momentos de conversa entre elas. A partir da recorrência, percebi que uma análise dessa linguagem entre elas poderia demonstrar um ponto de contato entre as crianças e as mulheres negras pouco explorado pelos estudos sociais da infância e também pela própria historiografia da população negra, que conta com a maior parte de seu registro realizado a partir do rompimento das relações filiais entre estas (vide estudos sobre a roda dos expostos, mencionado no capítulo I). Esta constatação abre espaço para vermos as relações entre as mulheres negras e as crianças negras como um lugar onde a amizade e a solidariedade colaboram para a continuidade de ambos os grupos, demonstrando que análises intergeracionais devem levar em consideração aspectos como raça e sexo-gênero.

Segundo Hirschfeld (2016, p. 173), é possível afirmar que “estudar as crianças, suas formas culturais singulares e sua arquitetura conceitual única traz, paradoxalmente, percepções significativas sobre a natureza da experiência cultural dos próprios adultos”. Apesar de, como o autor, não entender essa afirmação como alinhamento à ideia de que as ações das crianças devem ser “exploradas apenas dentro dos limites de sua contribuição para as finalidades dos adultos” (ibid., p. 182), vejo como importante recurso para demonstrar a potência do encontro como lugar de aproximar perspectivas, evidenciando aquilo que pode ser comum às crianças e adultos/as, a despeito de suas diferenças etárias. Atravessado por negociações de sexo-gênero, raça e classe, que deslocam as posições de adultos/as e crianças, esse encontro teve presença no campo em que a pesquisa foi realizada.

A partir dessas observações é que passei a refletir que, nas muitas vezes em que registrei que as professoras não estavam vendo o que faziam as crianças entre elas, talvez eu as estivesse subestimando: as professoras não estavam vendo ou estavam também observando até onde as crianças iam? Assim é que, ao rever minhas anotações, pude encontrar as professoras Janaína

e Carla agindo segundo um dos valores do grupo partícipe da pesquisa, a saber: o princípio do “não te interessa”. Esta constatação, além de reforçar a existência de códigos próprios de linguagem entre as crianças, demonstra a potência que tinham as construções das crianças sobre seus próprios mundos.

Com a chegada da professora Andréia – não-negra – no início do segundo semestre, a presunção também foi posta em xeque porque Andréia sempre fez questão de demonstrar estar “vendo tudo” que se passava entre as crianças, na maioria das vezes recriminando suas ações ou fazendo comentários depreciativos. Refleti, assim, se as demais professoras não viam mesmo o que as crianças faziam ou apenas reprimiam menos. Assim, minha presunção foi colocada em questão a partir da observação do cotidiano e da relação entre as professoras e as crianças.

Havia alguma diferença entre Andréia e as demais professoras na relação com as crianças, observada e comentada por outras pessoas que frequentavam a sala, tendo eu mesma sido indagada como era sua atuação com as crianças. Em alguns momentos, essas diferenças – de idade e de raça – pareciam colaborar com o abismo que não permitia o encontro entre elas. A partir das reiteradas reclamações, a intenção de Andréia parecia ser reforçar que tais diferenças, ao conferir diferentes *status*, as colocavam em oposição; se, em alguma medida, essas ações reforçavam as produções das culturas de pares infantis, por outro lado, tornava o encontro intergeracional menos possível. Para que houvesse o encontro, seria necessário que a professora Andréia e as crianças encontrassem entre elas pontos de contato e neles pudessem coexistir, abrindo aí um lugar para o diálogo intergeracional e inter-racial.

Dentre as professoras negras, não é certo dizer que todas demonstravam a mesma intensidade ou interesse em promover este encontro com as crianças nem é certo que todas elas estivessem empenhadas nessa ação; ainda assim, os pontos de intersecção da raça e do sexo-gênero e, em alguma medida, da classe, aproximaram-nas. Essa aproximação foi possível também porque, ao não fazer parte do grupo de adultos que aqui poderíamos chamar de padrão, o adulto homem, heterossexual e de classe média, as mulheres negras professoras forjaram para si outros lugares de contato, outros espaços de aproximação, espaços estes em que a professora Andréia não parecia interessada em fazer parte. A professora Andréia, nesse emaranhado de intersecções, poderia ver-se com alguma liberdade para escapar às encruzilhadas que as categorias de sexo-gênero, raça, classe e idade confinavam as mulheres negras em espaços que aqui vejo como possíveis lugares de contato nas relações entre estas e as crianças. A partir das trajetórias de mulheres que também conhecem limitações de raça, classe e sexo-gênero, vê-se surgir pontos de intersecção entre as crianças e as mulheres negras que sugerem a construção de relações mais horizontais entre estas. Não podemos esquecer, contudo, que há um

desequilíbrio no que tange à idade; para tal categoria, é possível evocar a solidariedade, tão presente nas ações coletivas infantis apresentadas nesta tese, de modo a enfrentar as diferenças geracionais. Em diversos momentos da escrita dessa tese, fiz menção à capoeira, uma arte corporal que, mesmo não sendo exclusiva das crianças negras, dialoga com o universo destas porque, historicamente, atuou nos interstícios do cotidiano e ainda hoje é constrangida a submeter-se, assim como as culturas das crianças negras. Ao relembrar esse ponto, quero tão somente reafirmar a importância do que o encontro entre culturas adultas e infantis pode produzir: espaços de enfrentamento a uma lógica adultocêntrica e ocidental, calcada em uma perspectiva que exalta noções de tempo e espaço relacionadas ao mundo do capital e do trabalho em detrimento das experiências vividas a partir de uma lógica solidária e horizontal, inclusiva, aberta, flexível e fluida, que abre espaço para as multiplicidades do ser.

Para enxergar o encontro entre adultos/as e crianças no campo da pesquisa, é preciso ter em mente que “o adulto” que esteve presente no campo da pesquisa em maior número não era “o adulto”. Com efeito, esse “adulto” não existiu, porque o adulto a que as crianças tiveram um maior contato durante todo o tempo em que estive com elas era mulher e negra. As crianças negras partícipes da pesquisa, assim, tomam parte de um mundo em que “o adulto” que a lógica adultocêntrica e ocidental toma como referência não é presente em *cor e corpo* em seus cotidianos. Ele existe enquanto representação, nas ordens instauradas, mas ele não *está ali*. Essa percepção pode a) colaborar com a resistência das crianças negras às ordens institucionais impostas, já que as professoras e as demais mulheres adultas não são “o adulto” e, nesse quesito, estão, assim como as crianças, sob tal ordem, ainda que em outro grau de submissão e b) alimenta as solidariedades das mulheres adultas e negras em relação às crianças, mesmo que, como dizem as mulheres negras descritas no livro de Morrison (1993, p. 139), as crianças negras sejam as únicas de quem elas não recebem ordens.

Ao compreendermos a adulez como um lugar onde há espaço para variados modos de ser adulto/a, vemos possibilidades de encontro entre as crianças negras e as mulheres negras. Ao desfazer um conceito de adulto único ou adulto padrão, o encontro torna-se possível e mesmo necessário para a percepção da criança como um ser partícipe da vida social, tal qual os/as adultos/as. Mais especificamente, em se tratando de raça, o encontro permite visibilizar experiências de crianças negras para além do racismo e não apenas a partir dele, fornecendo material de análise sobre as relações intraraciais. Além disso, o encontro permite a produção de saberes relacionados ao fazer de crianças e das mulheres negras que devem ser considerados não apenas no âmbito privado das famílias brasileiras, mas também nos demais espaços de produção do conhecimento.

Segundo Gayatri Spivak (2012, p. 165), o “subalterno não pode falar”. Em seus estudos, ela toma a mulher negra como um ser subalternizado. Apesar disso, ela aponta que a mulher intelectual tem uma tarefa circunscrita à sua existência, tarefa esta que ela não deve “rejeitar com um floreio” (ibid.). Penso que a ideia do encontro entre mulheres e crianças negras pode reforçar o trabalho intelectual das mulheres negras, já que a contra-racionalidade (SANTOS, 2007, p. 111) que apresentam pode calcar-se na solidariedade entre grupos de diferentes idades, o que pode conduzir um “processo dialético que impede que o poder, sempre crescente e cada vez mais invasor, dos atores hegemônicos” elimine o espaço em que as pessoas vivem e se encontram de múltiplas maneiras, estimulando a produção de horizontalidades necessárias à existência não apenas das mulheres, mas também das crianças negras.

Reitero que fazer frente a modelos normativos e resistir a eles não é uma ação exclusiva das crianças negras nem mesmo da população negra, pois grupos que vivem em opressão necessitam de estratégias de sobrevivência. As opressões a que as crianças negras estão submetidas – de raça, sexo-gênero e classe –, porém, não ocorrem de modo gradual e não há nelas um valor ascendente, uma vez que elas estão presentes de modo complexo e difuso nas relações intergeracionais e nos contextos em que acontecem.

Ao fim dessa tese, sinto que um pensamento *outsider within* (COLLINS, 2016) moveu-me para encontrar intersecções em questões que a muitos estudos pareceram divergentes. Em certo sentido, desde meu primeiro ano de graduação em Pedagogia, eu sentei-me nos bancos da universidade ouvindo falar sobre mim – “os pobres”, “as mulheres”, “os negros” –, mas aprendendo a manejar os instrumentos como se não fizesse parte desses grupos. Imagino que provar de que é feito a matéria desses lugares é que me conferiram a possibilidade de encontrar intersecções possíveis nas relações inter/intrageracionais entre adultos/as e crianças, além de intencional retirar do oculto outras experiências de ser criança negra que estão presentes em nossa sociedade, mas que pouco temos acesso. As crianças negras são múltiplas, atravessadas por questões de sexo-gênero e classe social, para além das questões de raça. As crianças negras têm acesso de modos diferentes a construção de sua identidade pessoal e coletiva – como criança e negra – e nem todas vivenciam em primeiro plano a experiência do racismo a partir da dimensão interpessoal. Todas essas questões precisam ser levadas em conta de modo a não uniformizar o debate das relações raciais e da(s) infância(s) brasileiras, ambas marcadas por uma perspectiva homogeneizante ou, em alguns momentos, sequer estudadas em seus contextos (PEREIRA, 1987).

Importa, assim, que mais pesquisas sejam realizadas levando em consideração as diferenças latentes entre as experiências de crianças negras nas mais variadas dimensões e

realidades, sob pena de reiterarmos estereótipos que, ao fixarem as crianças negras em um lugar de incompletude e falta e ao situarem a infância em uma perspectiva universal, retiram-lhes a possibilidade de terem infância ou serem vistas como crianças. Essas pesquisas devem levar em consideração as demais categorias que atravessam a raça, tais como sexo-gênero e classe social.

Por fim, ao reler a etnografia de Loic Wacquant (2002, p. 20), realizada entre boxeadores em Chicago, lembro que ele afirmou que, “na embriaguez do mergulho, durante algum tempo, cheguei a pensar em interromper minha carreira universitária para ‘passar para o lado’ dos profissionais e, assim, permanecer junto a meus amigos do *gym* e ao técnico”. Quando lembro do campo da pesquisa, sinto sensações parecidas. O que muda entre mim e ele é que, agora, quando a escrita dessa tese acabar, uma turma de crianças pequenas espera por mim em uma cidade do Recôncavo baiano, porque voltarei a ser professora delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. São Paulo: EDUFBA, 2005.

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.

_____; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane. A criança, uma criança e negra. Disponível em: http://www2.cndp.fr/revueVEI/158/varia_en_ligne_A_CRIANÇA_NEGRA.pdf. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____; SILVEIRA, Debora de Barros; JOVINO, Ione da Silva, SIMIÃO, Lucélio Ferreira. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 263-293, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p263/19436>>. Acesso em: 11.jun.2017.

_____; SILVÉRIO, Valter; BARBOSA, L. M. A. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

_____; SILVÉRIO, Valter; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

_____; CRUZ, Ana Juvenal. Cartografias em Educação Infantil: o espaço de diáspora. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. *Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica, ALB, 2015.

ADICHIE, Chimamanda. *Hibisco Roxo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

AFONSO, Leonardo Dias; SERPA, Angelo Szaniecki Perret. Perfil socioeconômico e cultural do bairro de Itapuã em Salvador-BA. *Colóquio Nacional do NEER*, II, 05-07 de dezembro de 2007, UFBA, Salvador. Anais eletrônicos. Disponível em: <

http://www.neer.com.br/anais/NEER2/Trabalhos_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20-%20LeonardoDiasAfonso.ED1II.pdf >. Acesso em: 11. jun. 2017.

AGOSTINHO, Kátia Adair. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. Braga, 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Infância, Universidade do Minho. Disponível: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

ALANEN, Leena. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, FAPERJ, 2001.

_____. Teoria do bem-estar das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 51-775, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009,

ALDERSON, Priscila; MORROW, Virginia. *Ethics, social research and consulting with childrens and young people*. Tanners Lane: Barnardo's, 2004.

ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, pp.419-442, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

ALMEIDA, Maria de Conceição. Borboletas, homens e rãs. *Margem*, São Paulo, n. 15, p. 41-56, jun. 2002.

ALMEIDA, Miguel Vale de. O corpo na teoria antropológica. *Revista de Comunicação e Linguagens*, n. 33, p. 49-66, 2014. Disponível em: <<http://miguelvaledealmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf>>. Acesso em: 11.jun.2017.

ALMEIDA, Raimundo Cesar Alves. *A saga do mestre Bimba*. Salvador: Editora Itapoan, 1994.

ALMEIDA, Saulo Santos Menezes de. *Análise do Autoconceito e Autocontrole de Crianças Negras a partir da Identidade Social*. Sergipe, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Sergipe.

_____. *Processo de socialização e desenvolvimento moral das mães: estudos da expressão de traços e conteúdos estereotípicos de crianças negras e brancas acerca da cor de pele*. Salvador, 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal da Bahia.

ALVARENGA, Camilo César da Silva. *Etnografia do samba de roda: a roda vista de dentro, patrimônio imaterial, atualidades e registros*. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Etnografia-do-samba-de-roda-a-roda-vista-de-dentro-patrimo%C3%83%C3%87nio-imaterial-atualidades-e-registros.pdf>>. Acesso em: 11.jun.2017.

ALVIM, M. R. B.; VALLADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *Boletim Informativo e Bibliográfico-BIB*, Rio de Janeiro, Relume Dumará/Anpocs, n. 26, p. 3-37, 1988. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-26/399-infancia-e-sociedade-no-brasil-uma-analise-de-literatura/file>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Record, 1986.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_amaral.pd>. Acesso em: 11. jun. 2017.

AMORIM, Franciana Caon. *Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui: O uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=160291>. Acesso em: 11. jun. 2017.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ANDRADE, Maria José de Souza. *A mão de obra escrava em Salvador – 1811-1860*. São Paulo: Corrupio, 1988.

Aniversário do *Malê Debalê* é festejado por alunos, 23. mar. 2012. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/noticias-modelo.php?cod_noticia=5290>. Acesso em: 11. jun. 2017.

AQUINO, Jania Perla Diógenes. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira (Entrevista com José Guilherme Cantor Magnani). *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 43, n. 2, jul/dez, 2012, p. 169 – 178. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v43n2/rcs_v43n2a12.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

ARAÚJO, Amílcar Pereira. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense.

ARAÚJO, Ana Lúcia Soares. Infâncias, crianças e culturas: a ginga da (des)construção na roda da sociedade. *I SINBAIANIDADE* (Simpósio Internacional de Baianidade), Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 03-06 de agosto de 2016.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. *A atuação das organizações negras baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990*. Salvador, 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. *Decifra-me ou devoro-te: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica (Orgs.). *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Recife: Instituto Feminino para a

Democracia/Instituto Patrícia Galvão, 2014. Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2014/07/livro_trabalho_versaoonline.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

AZEVEDO, Maria Stella. Fé e Cidadania. In: SILVA, Ana Célia; BOAVENTURA, Edvaldo. *O terreiro, a quadra e a roda: Formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*. Salvador: EDUNEB, 2004.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. *Da Investigação às práticas*, v. 6, n. 1, p. 7-30, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Irene M. F. *Socialização e Relações Raciais: um estudo da família negra em Campinas*. São Paulo, 1983. Programa de Pós-Graduação em Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Agosto, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. Campinas, 2000. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Acesso em: 11. jun. 2017.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. *Motrivivência*, v. 22, n. 34,

p. 25-39, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17127/15839>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de; ROCHA, Júlia Siqueira da. O lugar da mulher e da criança na obra Casa-grande & Senzala. *VII Congresso Brasileiro de História da Educação (SBHE): Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá (MT), 20 a 23 de maio de 2013. Anais eletrônicos. Disponível: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/O%20LUGAR%20DA%20MULHER%20E%20DA%20CRIANCA.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

BARRETO, Rosivalda. *Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá*: Salvador – Bahia. Fortaleza, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3228>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas (SP): Papyrus, 2010.

BENEVIDES, L. J.; FERREIRA, G.C.C.; SANTOS, F.B. Etnoictiologia de pescadores da Praia de Itapuã Salvador Bahia: Resultados preliminares. *Simpósio de Biologia Marinha*, XIV, 2011, Santos (SP), Unisanta. Resumos Expandidos. Santos, SP. Comunicação Oral. Disponível em: <<http://sites.unisanta.br/simposiobiomar/trabalhos2011/154.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e crítica cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJOR, Jorge. Os alquimistas estão chegando. In: *Tábua da Esmeralda*, Philip Records, LP', 38min09, Produção: Paulinho Tapajós, 1974.

BICUDO, Virginia Leone. Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955.

BINZER, Ina Von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. *Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Estudos sobre racialidade a partir de pesquisa com crianças na educação infantil*. Porto Alegre, 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77233/000896364.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 11. jun. 2017.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, Charles (Org.) *Teoria da Comunicação: Textos básicos*. São Paulo, Mosaico, 1980.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

BULAMAYO, Noviolet. *Precisamos de novos nomes*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

BURG, Lucimare Coelho. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo Social*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-12, out. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86687>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

BURNETT, Kathryn A; HOLMES, Mary. Bodies, battlefields and biographies: Scars and the construction of the body as heritage. In: CUNNINGHAM-BURLEY, Sarah; BACKETT-MILBURN, Kathryn. *Exploring the body*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2000, p. 21-36.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 2, n. 3, p. 129-140, 2009.

_____. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a08.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)*. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11.jun.2017.

CABRAL, Eduardo. *Escolas de samba do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Lazuli Editora, 2011.

CAHILL, Spencer E. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. *The Sociological Quarterly*, v. 27, n. 3, 1986 p. 295-311. Disponível em: <https://campus.fsu.edu/bbcswbdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Social%20Psych%20Prelim%20Readings/III.%20Self%20and%20Identity/1986%2>

OCahill%20-%20Language%20Practices%20and%20Self%20Definition.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CAMILO, Camila. *Por um ensino de várias cores*. Revista Nova Escola, São Paulo, Ed. Abril, nov. 2014, pp. 30-31.

CAMPOS, Hélio. *Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba*. Salvador: Edufba, 2009.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. A linguagem escravizada. *Espaço Acadêmico*, Ano II, n. 22, 2003, Maringá, PR. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/022/22cmaestri.htm>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set/dez/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint, 1967.

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. *Procura-se "preta, com muito bom leite, prendada e carinhosa": uma cartografia das amas-de-leite na sociedade carioca (1850-1888)*. Brasília, 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p.117-133, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/carta%20de%20Luis%20Gama.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CARULA, Karoline. Perigosas amas de leite: aleitamento materno, ciência e escravidão em A Mãe de Família. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 197-214, dez., 2012.

CARVALHO, Inaiá Maria M. de; PEREIRA, Gilberto C. (org.). *Salvador: transformações na ordem urbana: metrópoles: território, coesão social e governança democrática*. Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrópoles, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetrolopes.net/images/abook_file/serie_ordemurbana_salvador.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CARVALHO, Regina Sbroion. *Participação infantil: a reflexão a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana*. Ribeirão Preto, 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-29082011-123038/>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Teias: Infância, Literatura e Educação* v. 16, n. 41, p. 124-141. abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A matriz africana no português do Brasil. In: CASTRO, Yeda Pessoa (Org.). *Falares africanos na Bahia: Um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. TopBooks, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHRISTENSEN, Pia Haudrup. Childhood and the Cultural Constitution of Vulnerable Bodies. In: PROUT, Alan (ed.). *The body childhood and society*. London: Macmillan Press, 2000.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison; JENKS, Chris. All We Needed to do was Blow the Whistle': Children's Embodiment of Time. In: BURLEY-CUNNINGHAM, Sarah; BACKETT-MILBURN, Kathryn. *Exploring the Body*. London: Palgrave, 2001.

CLEROT, Leon F. R. *Glossário de termos etimológicos, geológicos, botânicos, zoológicos, históricos e folclóricos de Tupi/Guarani, incorporados ao idioma nacional*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, Conselho Editorial, 2011.

CODONHO, Camila Guedes. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: Knowledge, Consciousness, and The Politics of Empowerment*. New York /London: Routledge, 2000.

_____. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Soc. estado*. [online], v. 31, n.1, pp. 99-127, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 11.jun.2017.

CONCEIÇÃO, Lúcio André da A. *Pedagogia do candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos*. Salvador, 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. *O aprendizado da liberdade: Educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia Oitocentista*. Salvador, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

CONNELL, Robert. La organización social de masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLIVARRÍA, José (eds.). *Masculinidad/es: Poder y Crisis*. Santiago: Ediciones de las Mujeres, pp. 31-48, 1997.

CONNOLLY, Paul. *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge, 1998.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Estudos Feministas*, 2017, v. 25, n. 1, pp. 73-97. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p73>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CORREA, Lajara Janaina Lopes. *Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas*. São Carlos, 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

CORREIA, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes Castro; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 46, p. 143-166, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a05n46.pdf>>. Acesso em: 11.jun.2017.

CORSARO, W. A. “Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças” e “Reprodução interpretativa e cultura de pares”. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. “We are friends, right?": Children’s use of access rituals in a nursery school. *Language and Society*, v. 8, p. 315-336, 1979a. Disponível: <https://www.jstor.org/stable/4167089?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents>. Acesso: 11. jun. 2017.

_____. “We are friends, right?": Inside Kid’s Culture. 1985. Disponível em: <https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Corsaro.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Young children's conception of status and role. *Sociology of Education*, v. 52, p. 46-59, Jan/1979.

_____; A.; MOLINARI, Luisa. Entering and Observing in Children's Worlds: A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press, 2000.

_____; ROSIER, Katherine Brown. Documenting productive-reproductive processes in children's lives: transition narratives of a black family living in poverty. In: CORSARO, William; MILLER, Peggy. (Eds.). *Interpretive Approaches to Children's Socialization: New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

COSTA, Alan Queiroz; BETTI, Mauro. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. *Rev. Bras. Ciênc. Esp.*, 2006, v. 27, n. 2. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/100/109>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

COSTA, Livia Gozzer. Projetos políticos e políticas públicas para a infância pobre e abandonada na Bahia entre 1923 e 1942. *Angelus Novus*, FEA-USP, Ano VI, n. 10, p. 273-306, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ran/article/view/124140/120338>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

COSTA, Paulo Jorge F. S.; FERNANDES, Natália; PEREIRA, Maria B. O. Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na Educação Básica. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 174-192. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2116/1440>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Braga, 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível em: <

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena. *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Nova Petrópolis: Harmonia, 2012.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, 1991. Disponível: <http://socialdifference.columbia.edu/files/socialdiff/projects/Article__Mapping_the_Margins_by_Kimblere_Crenshaw.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp. 139-67. Disponível em: <<http://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Estudos Feministas*, 2002a, v. 10, n. 1, p. 171-188. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 2002b, v. 10, n. 1, p. 171-188. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Beyond entrenchment: race, gender and the new frontiers of (un) equal protection". In: TsuJimura, M. (org.). *International perspectives on gender equality & social diversity*. Sendai: Tohoku University Press, 2010.

CRUZ, Ana Juvenal; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Contribuições históricas para a pesquisa bibliográfica sobre infância e relações étnico-raciais: o caso do projeto UNESCO. *Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: Ética e diversidade na pesquisa*, IV. Goiânia, GO, 24-27 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR01.PDF>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

CSORDAS, Thomas. A corporeidade como um paradigma para a antropologia. In: CSORDAS, Thomas. *Corpo, significado, cura*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CUNHA, Camila Tenório. *Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

CUNHA, Manuela Carneiro da et al. Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, 1979. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1661>>. Acesso: 11. jun. 2017.

DAMACENO, Janaina. *Os segredos de Virginia: estudos das atitudes raciais em São Paulo (1944-1955)*. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-14032014-103244/pt-br.php>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. *Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro, Salvador*. Fortaleza, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3087>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DAVIS, Darien J. *Afro-brasileiros hoje*. São Paulo: Summus, 2000.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação; In: DAUSTER, Tania (org.). *Antropologia e educação: Um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

_____; TOSTA, Sandra Pereira & ROCHA, Gilmar (orgs.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Limitada; São Paulo: EDUSP, 1989.

DELALANDE, Julie. *La cour de la récréation: Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELGADO, Ana Cristina; WÜRDIG, Rogério Costa; CAVA, Patrícia Pereira. Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 44, p. 144-168, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/12197/8462>>. Acesso em: 11.jun.2017.

DIEESE. O emprego doméstico no Brasil. *Estudos e pesquisas*, n. 68, 2013. Disponível: <<http://www.dieese.org.br/estudosetorial/2013/estPesq68empregoDomestico.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

DIAS, Adriana Albert. *A malandragem da mandinga: o cotidiano dos capoeiras em Salvador na República Velha (1910-1925)*. Salvador, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia.

DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. *Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil: Três escolas, uma questão, muitas Respostas*. Campo Grande, 1997. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>>. Acesso em: 11.jun.2017.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. *Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos*. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCOURA, Michelle. *Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares: Cultura afro-brasileira*, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005. p. 54. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, 2006, n. 26, pp. 279-287. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FARIAS, Mayhron José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueiras. Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013). *Rev. Bras. Ciência e Mov*, v. 23, n. 3, p. 181-195, 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5093/4010>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. *“Não é briga não... é só brincadeira de lutinha”*: cotidiano e práticas corporais infantis. Brasília, 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília.

FAUSTINO (NKOSI), Deivison. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FAZZI, Rita de Cássia. *Preconceito racial na infância*. Rio de Janeiro, 2000. Tese (Doutorado) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERGUSON, Ann Arnett. *Bad boys: public school in the making of black masculinity*. Michigan: The University of Michigan Press, 2000.

FERNANDES, Cinthia Votto. *Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!:* Culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 43, jan./abr. 2004.

_____. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição do estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi S.A., 1961.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. *O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento*. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. *I Congresso Brasileiro de História da Educação (SBHE): História e Historiografia*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 6 a 8 de novembro de 2000, Rio de Janeiro, Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/007_armilio_e_marisa.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FERREIRA, Antonio Honório. *Discursos étnico-raciais e identidades em contexto de programas de ação afirmativa*. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Manuela. O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros em espaços de 'brincar ao faz-de-conta'. *Ex Aequo*, v. 7, 2002b, p. 113-128.

_____. “– Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. “- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: As crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Porto, 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

_____. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004, p. 55-104.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho; NUNES, Angela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/12424/8645>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FERREIRA, Vítor Sérgio. Resgates sociológicos do corpo: Esboço de um percurso conceptual. *Análise Social*, n. 208, vol. XLVIII (3.º), p. 493-528, 2013. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_208_a01.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FIANS, Guilherme Moreira. *Imanências, verdades e contingências: Uma etnografia de brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FILGUEIRA GOMES, Marco Aurélio A. de. Escravidão e cidade: notas sobre a ocupação da periferia de Salvador no século XIX. *Revista de Urbanismo e Arquitetura*,

Salvador, v. 3, n. 4/5, 1990, p. 9-19. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/view/3102>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FINE, Gary Alan. O triste espólio, o misterioso desaparecimento e o glorioso triunfo do interacionismo simbólico. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 87-105, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-45-num-4-ano-2005-nid-44781/>>. Acesso em: 11.jun.2017.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/pt-br.php>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. *28ª Reunião Anual da ANPED*, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu – MG, GT. 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/publicacao/76991//>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, v. 14, n. 3, set./dez. 2003. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana. L. G. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDRENBROECK, Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença*. 1ª ed. v. 1. Campinas: Papyrus, 2013.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002a.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4 jul./dez, 2002. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/249/256>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*, n. 3, ago/dez, 2003. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos e vadios na Bahia do século XIX*. Salvador, 1994. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

_____. *Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do Século XIX*. São Paulo: HUCITEC; Salvador, EDUFBA, 1996.

FRANKLIN-PHIPPS, Asilia. *Entangled Bodies: Black Girls Becoming-Molecular. Cultural Studies, Critical Methodologies*, p. 1-8. SAGE Publications, 2016.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FREITAS, Iohanna Brito de. *Cores e olhares no Brasil oitocentista: os tipos negros de Rugendas e Debret*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense.

FREITAS, Joseania Miranda. *Museu do Ilê Aiyê: um espaço de memória e etnicidade*. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

_____. O carnaval afro-brasileiro em Salvador: patrimônio da cultura brasileira. *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, VIII. Coimbra, 16-18 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel61/JoseaniaFreitas.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Maia & Schimidt, 1933.

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood*, n. 15, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/42797830_Methodological_Immaturity_in_Childhood_Research_Thinking_through_participatory_methods%27>. Acesso em 11. jun. 2017.

GALLAGHER, Michael. ‘Power is not an evil’: rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, n. 6, v. 2, 2008, p. 137-150.

GARCIA, Agnaldo; PEREIRA, Paula Coimbra Costa da. Amizade na infância: um estudo empírico. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 9, n. 1, p. 25-34, abr./jun, 2008.

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Los Angeles: Prentice-Hall, 1967.

GASKINS, Suzanne, MILLER, Peggy, CORSARO, William. Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In: CORSARO, W.; MILLER, P. (eds.). *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra; Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFMEA (Coords.). Racismo institucional: uma abordagem conceitual. São Paulo, Ibraphel Gráfica, s/d. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

GIACOMINI, Sonia Maria. *Mulher negra escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GILLBORN, David. *Race, Ethnicity & Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Unwin Hyman/Routledge, 1990.

GINSBERG, Aniela Meyer. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955.

GIULIANI, Beatriz. Cultura na escola: uma etnografia com crianças negras na Bahia. In: *III Congresso Nacional de Educação (CONEDU): Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades*. Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas, Natal (RN), 5 a 7 de outubro de 2016, Natal, Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID5297_18062016145746.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mario de Andrade*. Campinas, 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Lápis Vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_f5b956404738a96d6aa3921d98812e56>. Acesso em: 11. jun. 2017.

GODOY, Eliete Aparecida. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GOMES, Carlos Alberto. *A estratégia na sala de aula: questões teóricas e metodológicas. Estruturas sociais do desenvolvimento*. Actas do III Congresso Português de Psicologia, vol. III, 1993.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claroenigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. *Sem perder a raiz - Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

GOMES, Renata Fernanda Fernandes. *Infância e diversidade: um estudo sobre significações de gênero no brincar*. Assis, 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

GONÇALVES, Antonio Ribeiro. *Menores delinquentes*. Tese (Doutorado em Medicina). Bahia: Typographia Passos, 1902.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestrado)

- Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.M.T et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira-e28093-1c3a9lia-gonzales.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

GOODWIN, Marjorie Harness. *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

_____. *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

GOTTLIEB, Alma. *Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África*. São Paulo: Fap-UNIFESP, 2012.

GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUERREIRO, Goli. Samba-Reggae, um ritmo atlântico: a invenção do gênero no meio musical de Salvador. Bahia, 2006. Disponível em: <<http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2012/01/GoliGuerreiro.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125517>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Elias Lins. Ilê Aiyê: insurgência e conhecimento na tradição cultural negra. In: SILVA, Ana Célia; BOAVENTURA, Edvaldo. *O terreiro, a quadra, a roda: Formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*. Salvador, BA: Edufba, 1997.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. São Paulo: Editora FTD, 1992.

GUIMARÃES, Maria Beatriz Monteiro. *Saberes consentidos, conhecimentos negados: o acesso à instrução feminina no início do século XIX em Pernambuco*. Recife, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GIDDENS, Anthony (org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

_____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Proposições*, v. 9, n. 3, (57), p. 47-82, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n. 43, p. 8-25, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002>. Acesso em: 11. jun. 2017.

GUTIÉRREZ, Horácio. O tráfico de crianças escravas para o Brasil durante o século XVII. *Revista História*, São Paulo, n. 120, 1989, pp. 59-72.

GUTMAN, Guilherme. Raça e psicanálise no Brasil – O ponto de origem: Arthur Ramos. In: *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 711-728, dez. 2007.

HALL, Gwendolyn Midlo. Cruzando o Atlântico: etnias africanas nas Américas. *TOPOI*, v. 6, n. 10, jan-jun. pp. 29-70, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v6n10/2237-101X-topoi-6-10-00029.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, nº 5, 1995, pp. 07-41. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

HARRIS, Judith Rich. *The nurture assumption: why children turn out the way they do*. New York: Free Press, 1998.

HART, Roger. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF: International Child Development Centre. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf>. Acesso em: 11.jun.2017.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENDRICK, Harry. A criança como ator social em fontes históricas. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

HERITAGE, John. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 321-392.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

HIRSCHFELD, Lawrence. Por que os antropólogos não gostam de crianças? *Latitude*, v. 10, n. 2, 2016, p. 171-216.

HOOKS, bell. *We Real Cool: black man and masculinity*. New York: Routledge, 2004.

_____. The issue of self-love. In: HOOKS, bell. *Salvation: Black People and Love*. New York: Harper-Collins, 2001.

HOLMES, Robyn M. *How young children perceive race*. Thousand Oaks, SAGE Publications, 1995.

IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Salvador. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292740&search=bahia|salvador>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.

IPEA/UNIFEM. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. 4ª edição. Ipea, ONU, SPM e SEPIIR/ Brasília, 2011.

IPHAN. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil (Dossiê). 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

JACQUES, Paula B. Patrimônio cultural urbano: espetáculo contemporâneo? *Revista de Urbanismo e Arquitetura*, Salvador, 2003. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/view/3229/2347>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. *Arqtexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 7, 2005, p. 16-25. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_7/7_Paola%20Berenstein%20Jacques.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

JAMES, Alison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 207-238.

JAMES, Allison. Embodied Being(s): Understanding the self and the body in Childhood. In: PROUT, Alan (ed.). *The Body, Childhood and Society*. London: MacMillan Press, 2000.

_____. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, v. 109, Issue 2, 2007, pp. 261–272.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (orgs.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press, 1990.

JENKS, Chris. Childhood and transgression. In: QVORTRUP, Jens. *Studies in modern childhood*. Palgrave: MacMillan, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. *O diário de Bitita*. São Paulo: Editora SESI-SP, 2014.

JOAS, Hans. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, v. 7, n. 1, p. 69-86, 1995.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1 jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

KERGOAT, Daniéle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos - Cebrap*, 2010, n. 8, p. 93-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a05.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

KESSLER, S.; MCKENNA, W. *Gender: an ethnomethodological approach*. New York: John Wiley and Sons, 1978.

KESBY, Mike. Participatory Diagramming: Deploying Qualitative Methods Through an Action Research Methodology. *Area*, v. 32, n. 4, 423–35, 2000. Disponível em: <http://www.geog.leeds.ac.uk/projects/autonomousgeographies/kesby_2000.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

KIDDER, Parish; FLETCHER, James Cooley. *O Brasil e os brasileiros*. São Paulo: Editora Nacional, 1941.

KOMULAINEN, Sirkka. The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, v. 14, n. 1, 2007, p. 11-28, 2007.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. 'Amas mercenárias': o discurso dos doutores em medicina e os retratos de amas – Brasil, segunda metade do século XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 305-324, abr./jun, 2009.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 2002, pp. 41-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.

KAURISMAKI, Mika. *Blocco Sound of Bahia: Afro Malê Debalê & Billy Cobham*. DVD, 56 min.

LANSKY, S. *Na cidade, com crianças: uma etnografia espacializada*. Belo Horizonte, 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

LARIÚ, Nivaldo. *Dicionário de Baianês*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítico da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEIRIS, Michael. *África fantasma*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

LEITE, Maria Isabel; GOBBI, Márcia. O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel. (Org.). *Ata e desata: Partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Ravil, 2002, pp. 93-148.

LEITE, Miriam Moreira. *Livros de viagem – 1803/1900*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

LEITE, Ilka Boaventura. *Antropologia da viagem: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

LEVIN, Esteban. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: MEC/SEC, 2005.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. Os órfãos da lei: o abandono de crianças negras no Rio de Janeiro após 1871. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, jun. de 1988, p. 24-42.

LIMA, Mano. *Dicionário de capoeira*. 3ª edição. Brasília: Conhecimento Editora, 2007.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras brasileiras. *Estudos Feministas*, IFCS/UFRJ, v. 3, n. 2, 1995.

_____. Desigualdades raciais no Brasil e suas múltiplas dimensões. Centro de Estudos da Metrópole, Le Monde Diplomatique Brasil/OXFAM. Cada vez mais desigual? Encarte OXFAM, mar. 2016, p. 10-11. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/desigualdades-raciais-no-brasil-e-suas-multiplas-dimensoes/#gs.ydtC7l4>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

LOBATO, Lúcia Fernandes. *Malê Debalê: um espetáculo de resistência negra na cultura baiana contemporânea*. Salvador, 2001. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia.

_____. Malê Debalê: uma origem, uma tribo, uma festa. *Colóquio Internacional de Etnocologia*, 25-27 de agosto de 2007, UFBA, Salvador. Anais eletrônicos.

Disponível em: <http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/maledebale.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

LOPES, Helena Theodoro. Mulher, cultura e identidade afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, ano 23, n. 79, jan./jun, 2008. Disponível em: <<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/download/1052/803>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tania. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, pp. 103-127, jan./jun, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

LÓPEZ, L.C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul/dez., 2000.

_____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luís H. da; AZEVEDO, José C. de. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *O corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOWY, Ilana. Ciências e gênero. In: HIRATA, Helena et al. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

LUZ, Marco Aurélio. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

_____. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em Educação. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 10, jul/dez, 1998.

_____. PAWÓDÀ: Dinâmica e extensão do conceito de educação pluricultural. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (org.). *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB), Secretaria da Educação – Coordenação de Educação Superior, 1996, p. 74-105.

_____. *Itapuã da ancestralidade africano-brasileira*. Salvador: Edufba, 2012.

MACÊDO, Dinalva. *O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima*. Bahia, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia.

MACEDO, Elina Elias de et al. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez., 2016.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. Oriente, Ocidente e Ocidentalização: Discutindo conceitos. *Revista da Faculdade do Seridó*, v. 1, n. 0, jan; jun. 2006. Disponível em: <http://www.faculdadedoserido.com.br/revista/v1_n0/helder_alexandre_medeiros_de_macedo.pdf>. Acesso em: 11.jun.2017.

MACHADO, Sheila da Silva. “*Vivo ou morto?*”: o corpo na escola sob olhares de crianças. Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica*. Salvador: EDUFBA; SMEC, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcus Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. Cortez. São Paulo, 1997, p. 51-76.

MARCHI, Rita de Cássia. *Os sentidos (paradoxais) das infâncias nas ciências sociais: um estudo de Sociologia da infância crítica sobre a não-criança no Brasil*. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina.

MARCONDES, Mariana Mazzini (org.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: IPEA, 2013.

MARTINO, Wayne. We just get really fired up': Indigenous boys, masculinities and schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, n. 24, v. 2, 159-174, 2003.

MARTINS, Barbara Canedo R. Reconstruindo a memória de um ofício: as amas-de-leite no mercado de trabalho urbano do Rio de Janeiro (1820-1880). *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, n. 6, v. 2, 2012, p. 138-167.

MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARWICK, Arthur. *The nature of history*. Michigan: Macmillan Education, 1989.

MASCARENHAS, Eliane R.; EUGÊNIO, Benedito G. Os estereótipos de gênero legitimados na educação infantil. *V Semana de Pedagogia*, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié: Memórias de um processo formativo, de 25 a 28 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/43CO.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História da Criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições*, 2010, v. 21, n. 3, pp. 237-244. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a14.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MAYALL, B. *Towards a Sociology for Childhood*. Maidenhead: Open University Press, 2002.

MEIHY, João Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MELO, Fernando de; BARREIRA Cristiano Roque Antunes. As fronteiras psicológicas entre violência, luta e brincadeira: as transições fenomenológicas na prática da capoeira. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 125-138, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/46298/33337>>. Acesso em: 11.jun.2017.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. Corpos, heteronormatividade e performances híbridias. *Psicologia & Sociedade*, vol. 24, n. 1, 2012, p. 197-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/22.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. *HISTEDBR*, Campinas, n. 28, dez. 2007, p. 145-163. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art10_28.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

Menino negro é expulso de restaurante, diz casal. *Jornal Estadão*, 3. jan. 2012. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,menino-negro-e-expulso-de-restaurante-diz-casal-imp-,817813>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESTRE BIMBA, a Capoeira Iluminada. Direção: Luiz Fernando Goulart. Produção: Lúmen Produções. Roteiro: Luiz Carlos Maciel. Baseado no livro Mestre Bimba: Corpo de mandinga, de Muniz Sodré. Brasil. Filme documentário (79 min.), 2005.

MIGUEL, Antonio. Infâncias e pós-colonialismo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00857pdf>>. Acesso em: 11.jun.2017.

MINTZ, Sidney. Cultura: uma visão antropológica. *Tempo*, 2010, v.14, n. 28, p. 223-237. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042010000100010>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. Dança Afro: uma dança moderna brasileira. In: NORA, Sigrid; SPANGHERO, Maíra. (Org.). *Húmus*. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011. (Coleção, v. 4).

MOREIRA, Ana Patricia Lima. *Escola Mãe Hilda: um estudo sobre a pedagogia da (re)construção da identidade negra*. Lisboa, 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2906>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum; BEZERRA, Maytê Gouvêa Coletto; GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. A criança como sujeito de direitos sexuais: o corpo, os prazeres e a afetividade na infância. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 2, maio/ago, 2014, p. 83-96.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 2003.

MOTT, Luiz. Pretos e pardos em Sergipe (1774 – 1851). *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 18, 1976, p. 7-37. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69928>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, n. 31, 1972.

_____. Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio. *Rev. História, São Paulo*, n. 120, jan/jul, 1989, p. 85-96.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 187-197.

MOTTA, José Flávio; LOPES, Luciana Suarez. O Pecúlio dos Escravos: Concessão Ou Conquista? *Revista Economia & História: Crônicas de História Econômica*, Boletim de

Informações da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), maio 2015. Disponível em: <<http://www.fipe.org.br/Content/downloads/publicacoes/bif/2015/22-28-cron.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MÜLLER, Fernanda. *Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12859>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educ. rev.* [online]. 2008, n. 32, pp. 123-141. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a10.pdf>>. Acesso em: 11.jun.2017.

MUNARIM, Iracema. *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Muniz Sodré relembra a história da capoeira no Brasil. *Estúdio Móvel*, 17.08.2016. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/estudiomovel/episodio/muniz-sodre-relembra-a-historia-da-capoeira-no-brasil>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. De la infancia en la sociologia a una sociologia de la infancia. In: MUÑOZ, Lourdes Gaitán (org.). *Sociologia de la infancia*. Espanha: Síntesis, 2006,

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. Por uma antropologia da infância: pesquisando o recreio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 152, 2014, p. 466-469. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/12.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Kuanza, 2009.

NASCIMENTO, Giovana Xavier da Conceição. Os perigos dos Negros Brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 35, n. 69, 2015, p. 155-176. Disponível em <

<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v35n69/1806-9347-rbh-35-69-00155.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011a, p. 37-54.

_____ (org.). *Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz*. São Paulo: FEUSP: 2013.

_____. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizontes* (EDUSF), 2011b, v. 27, p. 31-36.

NÄSMAN, Elisabet. Individualization and institutionalization of childhood in present-day Europe. *I Childhood Matters: Theory, Practice and Politics*, Avebury, Aldershot, 1994.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de Tupi Antigo: a indígena clássica do Brasil*. São Paulo: Global, 2013.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues. *Infância de faces negras: a criança escrava brasileira no século XIX*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

NIEDERBERGER, Heinz; SUENKER, Doris. From Socialization Research to the Sociology of Childhood Advances and Hostages. *Theory and Praxis*, n. 5, 2012, pp. 7-26. Disponível em: <<http://www.pedagogy.gr/index.php/arxeio-teuxwn>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago, 2015, p. 599-615.

NOGUEIRA, Rodrigo Muniz Ferreira. A festa negra na Bahia: do medo à apoteose. *Revista de Cultura e Turismo - CULTUR*, Ano 2, n. 1, jan, 2008, p. 105-119. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/culturaeturismo/edicao2/artigo6.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

NUNES, Ângela. *A Sociedade das Crianças A'uwẽ -Xavante*: por uma antropologia da criança. Ministério da Educação, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

_____. A Sociedade das Crianças A'uwe–Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. *Poésis*, Tubarão, v. 4, n. 8, jul./dez, 2011, p. 342-359. Disponível:

<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/798/741>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Entre juegos y tareas: Una etnografía de las actividades cotidianas de los niños A'uwẽ-Xavante (MT, Brasil). *Revista Ludicamente*, Buenos Aires, año 2 n. 4, 2013. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/3191/3076>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: O racismo (não) comeu. *Latitude*, v. 10, n. 2, 2016, pp. 383-423. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>>. Acesso: 11. jun. 2017

_____. Família. In: BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (org.). *Cadernos negros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011, p. 140-141.

_____. *Histórias de Ébano*: professoras negras de educação infantil na cidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-125319/pt-br.php>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *O terreiro, a rua, a dança, a escola*: práticas culturais-educativas das crianças de quatro anos na escola *Malê Debalê*. Projeto de pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP, 2014 (mimeo).

_____. Professora, ainda posso mudar de cor? As crianças pequenas e suas impressões sobre as relações raciais na escola. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Mighian-Danae-Nunes.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. *REVEDUC*, Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1115/417>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____; CORREA, Lajara Lopes Janaína. As crianças negras vistas pela sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura. *Saber & Educar*, n. 21, dez. 2016, p. 86-97. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/231>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

OLIVEIRA Nadir Nóbrega. Africanidades espetaculares dos blocos afros: Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma para a cena contemporânea numa cidade transatlântica. *Repertório: Teatro & Dança*, ano 15, n. 19, 2012, p. 103-113. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/6869/4724>> Acesso em: 11. jun. 2017.

OLIVEIRA, André. A cidade e o terreiro: Proteção urbanística aos terreiros de candomblé na Bahia pós-Estatuto da Cidade. Disponível em: <http://www.ppgau.ufba.br/urba11/ST1_A_CIDADE_E_O_TERREIRO.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

OLIVEIRA, Eliana. *Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* São Carlos, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Disponível: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2555?show=full>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

OLIVEIRA, Kleber de. *Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças Guarani de uma aldeia em Aracruz – ES*. Vitória, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. *Sou negona, sim senhora!* Um olhar nas práticas espetaculares dos blocos afro Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma no carnaval soteropolitano. Salvador, 2013. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia.

OLIVEIRA, Orlando. *Turismo, Cultura e Meio Ambiente: Estudo de Caso da Lagoa do Abaeté em Salvador – Bahia*. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4199?mode=full>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

OLIVEIRA, Rafael D. A criança negra escravizada no Brasil: aproximações teóricas, tramas historiográficas. *Outras Fronteiras*, Cuiabá, v. 1, n. 2, jul-dez, p. 5-24, 2014. Disponível: <<http://ppghis.com/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/download/110/29>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

OLIVEIRA, Vânia Silva. *Ara-Ítân: a dança de uma rainha, de um carnaval e de uma mulher...* Salvador, 2016. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

PACHECO, Ana Cláudia. *Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia*. Campinas, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Disponível: <<http://www.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2015/09/PachecoAnaClaudiaLemos.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender. *Gender and Education*, n. 18, v. 3, 2006, p. 253-263.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. Considerações sobre o comportamento dos indicadores sociais da população auto-declarada preta e parda: análise de evidências preliminares. II Documento para o Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/confest_e_confefe/pesquisa_trabalhos/arquivosPDF/M255_01.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PAULA, Elaine de. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto (org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança*. Petrópolis: Vozes, 2012

_____. “*VEM BRINCAR NA RUA!*”: Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Florianópolis, 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Tese-Elaine-de-Paula.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, nov. 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1268/1270>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PEREIRA, Ligia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. *História Oral* - Revista da Associação Brasileira de História Oral, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=26&path%5B%5D=20>>. Acesso em: 11.jun.2017.

PERUSSATO, Melina Kleinert. Os filhos livres das escravas: relações de trabalho e significados da liberdade às vésperas da abolição em Rio Pardo/RS. *VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*, 15 a 18 de maio de 2013, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Anais Eletrônicos. Disponível em: <<http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/melinaperussatto.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PIAGET, Jean. *O Possível e o Necessário*. Evolução dos necessários na criança. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PINHEIRO, Luana; FONTOURA, Natália; PEDROSA, Cláudia. Situação atual das trabalhadoras domésticas no país. In: MORI, Natália et al (Org.). *Tensões e experiências: um retrato das trabalhadoras domésticas de Brasília e Salvador*. Brasília: CFEMEA/MDG3 Fund, 2011.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. *Das cambalhotas ao trabalho: a criança escrava em Salvador (1850-1888)*. Salvador, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal da Bahia.

_____. O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador - 1850-1888. *Afro-Ásia*, n. 32, 2005, p. 159-183.

PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cadernos Pagu*, n. 23, jul-dez, 2004, p. 89-119. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000200004>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200007>. Acesso em 11. jun. 2017.

_____. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058/50779>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *Quem tem medo de mal-assombro?* Religião e Infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84129>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Roteiro sentimental para um trabalho de campo. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, 2011, p. 143-148. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36794/39516>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, jun. 2007, p. 225-270. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jul. 2010, p. 143-164. Disponível:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872010000100008>.

Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. The future of Childhood (resenha). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 2, dez. 2004, p. 579-584. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n2/a07v47n2.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PORTELA, Daniela Fagundes. *Iniciativa de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)*. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

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

PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Campinas, SP, 1998. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas).

PRESTES, Clélia Rosane dos Santos. *Feridas até o coração, erguem-se negras guerreiras. Resiliência em mulheres negras: transmissão psíquica e pertencimentos*. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-31012014-091149/>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

PRETTO, Zuleica; LAGO, Mara C. de S. Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras. *Revista Ártemis*, v. 15, Jan-Jul 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/16638/9495>>. Acesso em: 11.jun.2017.

PROUT, Alan & JAMES, Allison. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, A; PROUT, A. (Ed.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press, 1990.

PROUT, Alan. Childhood bodies: construction, agency and hybridity. In: PROUT, Alan (ed.) *The body Childhood and society*. London: Macmillan Press, 2000.

_____. Participação, política e as condições da infância em mudança. In: MULLER, Fernanda (org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez 2010.

_____. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, set./ dez. 2010, p. 729-750. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *The future of childhood*. New York/London, Routledge: Falmer, 2005.

Que bloco é esse? Salvador, New Content (Conteúdo Customizado), Petrobrás, 2012. Vídeo no Youtube, 7min29sec. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WTgV6yZkLyw>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

QUERINO, Manuel. *Costumes africanos no Brasil*. 2ª ed. Recife: Fundaj, Ed. Masssangana, Funarte, 1988.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2015, p. 11-30. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, 2010, p. 631-644, ago. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-agosto, 2011, p. 323-332.

_____. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: CHISHOLM, Lynne et al. (Ed.). *Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1995.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, jan./abr. 2011, p. 199-211.

_____. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.

RAMOS, Anne Caroline. *Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças*. Porto Alegre, 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32306>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RAMOS, Arthur. *A criança problema*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1939.

_____. *O Negro Brasileiro: Etnografia Religiosa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2007.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

Reino negro dos Haussás: Malê canta a Nigéria. Circular interna do Bloco Afro Malê Debalê. Salvador, dez. 2015, 04 p. (mimeo)

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José dos. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Tambores e temores: a festa negra na Bahia. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *Carnaval e outras f(r)estas*. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

_____. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. População e Rebelião: notas sobre a população escrava na Bahia na primeira metade do século XIX. *Revista de Ciências Humanas*, v. 1, n. 1, 1980.

_____. Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 15, 1992. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/3589/1/afroasia_n15_p100.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RIBEIRO, Alan A. M. Homens negros, Negro homem: para discutir masculinidades negras na escola. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/Homens-negros-Negro-homem-para-discutir-masculinidades-negras-na-escola_AlanRibeiro.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Homens Negros, Negro Homem: sob a perspectiva do feminismo negro. *REIA - Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, ano 2, v. 2, 2015b. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/reia/index.php/reia/article/view/34/36>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RIBEIRO, Cintia Regina. Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guattari. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al (org.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica, Associação de Leitura do Brasil, 2015.

RIBES, Rita. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan/abr., 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RISÉRIO, Antônio. *Caymmi: uma utopia de lugar*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROBERTS, Dorothy E. The Value of Black Mothers' Work. *Connecticut Law Review*, 1994, p. 871-877.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Fernanda Franco. *Cultura e educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)*. Goiânia, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás.

ROCHA, Gilmar. A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, 2006. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50100/54220>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (orgs.). *Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 41-69.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. *Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afrobrasileira na escola*. Fortaleza, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13206/1/2015_tese_nmfdrocha.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, abr. 2005, p. 179-183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a12v13n1.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

_____. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Madras, 2008.

RODRIGUES, Poliana Jardim; LEÃO, Gabriel Bertozzi. Revisitando Rugendas e Debret. *Encontro Regional (ANPUH-MG)*, XVIII. Mariana (MG), 24 a 27 de julho de 2012. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340761579_ARQUIVO_Netes_cobrindoRugendaseDebret.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Movimento Negro no cenário brasileiro: Embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. São Carlos, 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. Disponível: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1499>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. Raça e educação: a política do branqueamento na educação infantil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 1, 2, 3, p. 87-104, 2010.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro). *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 17, 1989, p. 29-40. Disponível em: <<https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho (CEERT), 2012.

_____. Algumas questões levantadas para o debate estatuto/ação/cota a pedido de Frei Davi (31.07.2006). Mimeo.

_____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001, p. 47-68. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a04v27n1.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”. Brasília, 20 a 22 setembro de 2005. Disponível em: <<<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES%20DE%20RA%C3%87A%20E%20G%C3%8ANERO%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. *Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica*. Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas-SP, 1999. Mimeo.

_____. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, p. 25-34, mai. 1991.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, nov. 1987, p. 19-23.

_____; PINTO, Regina Paim, NEGRÃO, Esmeralda V. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo, FCC, 1986.

SÁ, Guilherme José da Silva e et al. Crânios, corpos e medidas: a constituição do acervo de instrumentos antropométricos do Museu Nacional na passagem do século XIX para o XX. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça como questão: história, ciências e identidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, abr. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2455.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SANTANA, Ângela Cristina Salgado de. *Santa Casa de Misericórdia da Bahia e sua prática educativa: 1862 – 1934*. Salvador, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. Malê Debalê: Lugar de negro. Lugar de aprender. *Revista África e Africanidades*, ano 2, n. 5, maio 2009. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Male_Debale_Lugar_de_Negro_Lugar_de_Aprender.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SANTANA, Juliana Prates. *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua*. Minho, 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8162>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Trajetórias de vida de meninas em situação de rua: o relato de uma investigação participativa. *POIÉSIS* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 271 - 293, Jul./Dez. 2011.

SANTIAGO, Flávio. “*O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado*”: Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Campinas, 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo In: *GEPEDISC – Linha Culturas Infantis. Infância e movimentos sociais*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2010.

SANTOS, Dijanira. *Culturas infantis: crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade de Praia (Cabo Verde)*. Campinas, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251409>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SANTOS, Elisabete et al. (Org.). *O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes*. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010. <<http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/caminhodasaguas.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SANTOS, Mayanna. *O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades*. Juiz de Fora, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2007.

SANTOS, Souza, Suely dos. *O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural*. Feira de Santana, 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana.

SANTOS, VANICLÉIA SILVA. Mandingueiro não é Mandinga: o debate entre nação, etnia e outras denominações atribuídas aos africanos no contexto do tráfico. In: PAIVA, Eduardo França; SANTOS, Vanicléia Silva. (Org.). *África e Brasil no Mundo Moderno*. São Paulo: Annablume, 2012, v. 1.

_____. *As bolsas de mandinga no espaço Atlântico: Século XVIII*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e Gouvêa; SOARES, Maria Cristina (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. *O Social em Questão*, PUC-Rio de Janeiro, XX, n. 21, 2009, p. 15-30. Disponível em: <<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

_____. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, Minho, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, Manuel José Jacinto. Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc., Campinas*, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005, p. 361-378.

SARTI, Cynthia; DUARTE, Luiz Fernando Dias (Orgs.). *Antropologia e ética: desafios para a regulamentação*. Brasília, DF: ABA, 2013. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/file?id=1313>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SCHMITT, Rosinete V. “*Mas eu não falo a língua deles*”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SCHÜTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SCHWARTZ, Stuart B. Cantos e Quilombos numa conspiração de escravos haussás: Bahia 1814. In: REIS, João José; GOMES, Flavio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCOTT, Kimberly A. 'YOU WANT TO BE A GIRL AN NOT MY FRIEND': African-American/Black girls' play activities with and without boys. *Childhood*, London, v. 9, n. 4, 2002, p. 397-414.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR, BAHIA. Políticas e Diretrizes para o desenvolvimento infantil e integrado publicado pela Secretaria de Educação de Salvador. 2004. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/politicas%20e%20diretrizes%20para%20a%20educacao%20infantil.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SKELTON, Christine. *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham: Open University Press, 2001.

SENKEVICS, Adriano. *Gênero, família e escola: socialização familiar de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SILVA JÚNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (Org.). *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades- CEERT, Instituto Avisa Lá, 2012.

SILVA, Alan Marques da; DAOLIO, Jocimar. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. *Movimento*, n. 13, 2007, p. 13-37. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2922/1557>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Andreza Barroso da. Dançadeira: Capoeira e dança contemporânea. *Gambiarra*, n. 5, ano V, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/gambiarra/edicao_05/pdf/Gambiarra_5_pag_49_55.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: MARE; FAPESP; Global, 2002.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, 2006, p. 201-216. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7620/5433>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SILVA, Marta Alencar dos. *Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais*. Salvador, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lucia M. A.; SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter (orgs). *De preto a afrodescendente*. São Carlos: Edufscar, 2003.

_____. Crianças negras: entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1137/408>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SILVA, Rafael Domingos Oliveira da. “Negrinhas” e “negrinhos”: visões sobre a criança escrava nas narrativas de viajantes (Brasil, século XIX). *Revista de História*, n. 5, 2013, p. 107-134. Disponível em: <http://www.revistahistoria.ufba.br/2013_1/a07.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria da Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

SIMPSON, Brenda. Regulation and Resistance: Children’s embodiment during the primary-secondary school transition. In: PROUT, Alan (ed.). *The body Childhood and society*. London: Macmillan Press, 2000, p. 60-78.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar. 2001, p. 7-31. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SLENES, Robert. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações da família escrava*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SMITH, Peter K. Lutar a brincar e lutar a sério: perspectivas sobre a sua relação. In: NETO, C. *Jogo & desenvolvimento da criança*. 2ª ed. Cruz Quebrada: FMH, 2003, p. 23-31.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

SOARES, Nanci. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e a função educacional da creche: projeto pedagógico do cuidar e educar, sem escolarizar*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106107/soares_n_dr_fran.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 7, n. 12, jan. 2005, p. 8-18. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/2100>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

SOARES, Poliana Rezende. *Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis*. João Pessoa, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

_____. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA, Ione Celeste J. *Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp010930b.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SOUZA, Eduarda Gaudio. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. Florianópolis, 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107136/321534.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SOUZA, Ellen. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de professoras de educação infantil*. São Carlos, 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627?show=full>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SOUZA, Fernanda Morais. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24817/000749267.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SOUZA, Maria Inês Galvão Flores M. *O negro em cena: a proposta pedagógica do teatro experimental do negro (1944-1968)*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410320_06_Indice.htm> Acesso em: 11.jun.2017.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 7, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1573/1421>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

SOUZA, Marina de Mello e. História, mito e identidade na festa de reis negros no Brasil – Séculos XVIII e XIX. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Íris (Org). *Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa*. São Paulo: Hucitec, Imprensa Oficial, 2001.

SPIROU, Spiros. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, v. 18, n; 2, 2011, p. 151–165.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Diálogos imaginados entre Tim Ingold e Thomas Csordas. In: CITRO, Silvia; MENNELLI, José Bizerril. *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las Americas*. Buenos Aires: Editora Biblos, 2016.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Boletim Especial Mulher: trabalho e rendimento, PEDRMS – Boletim Emprego Doméstico na Região Metropolitana de Salvador. Abr. 2016. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analiseped/2016/2015pedmulherssa.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

TANAKA, Harue. *Articulações pedagógicas no coro das ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico*. Salvador, 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12585>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *O Movimento Revolucionário Baiano de 1798*. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1960.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas mais distintas abordagens da sociologia da infância*. São Carlos, 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2307/5206.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11.jun.2017.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. Meninos-dos-olhos do senhor: crianças escravas nas propriedades de Mariana (1850-1888). In: *XIV Encontro da ABEP Trabalhos*, Caxambu, 20 a 24 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_108.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

TELES, Carolina de Paula. *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da pratica pedagógica de uma professora*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

THOMAS, Nigel. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, n. 15, 2007, p. 199–218.

THORNE, Barrie. *Gender Play – Girls and Boys in School*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1997.

TOMÁS, Catarina. *Há muitos mundos no mundo...Direitos da Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Minho, 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fíjianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, dez. 2010, p. 19-48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/02.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

TOSH, John. *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*. United Kingdom: Longman, 1991.

TOSTA, Sandra. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. *26ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 01 a 04 de junho, Porto Seguro, Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/TEXTOS%20COMPLETO-%20SANDRA%20TOSTA.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

TREVISAN, Gabriela de Pina. “*A amizade é a melhor coisa do mundo apesar do amor*” – afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interacção de pares. Braga, 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

_____. Amor e afectos entre crianças. A construção social de sentimentos na interacção entre pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TRÓPIA, Patrícia Vieira; BUFALO, Joseane Maria Parice. *Educação infantil e sindicalismo*. GEPEDISC – Linha Culturas Infantis (Vários autores/es). Infância e movimentos sociais. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 51-68.

VALENTIM, Silvani dos Santos. A criança escrava no Brasil Colonial. *Educ. Rev*, Belo Horizonte, n. 11, 1990, p. 30-38.

VALENTINE, Gill. Children's Bodies: an absent presence. In: HÖRSCHELMANN, Kathrin; COLLS, Rachel. *Contested bodies of childhood and youth*. Basingstoke [England]; New York: Palgrave Macmillan, 2009.

VALÉRIO, Pedro Henrique Martins. *Capoeira: Fluxos originários em rotas marginais*. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos do Esporte, Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-29072014-193947/pt-br.php>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

VALÉRIO, Pedro Henrique Martins; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. O sentido vivido da capoeira: cumplicidade, risco, autenticidade e criatividade. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 1, jan./jun., 2016a, p. 89-108. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBPE/article/view/6723/4284>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

VALÉRIO, Pedro Henrique Martins; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A roda de capoeira: uma vivência comunitária. *Memorandum*, Belo Horizonte, n. 30, abr/2016b. Disponível em: <www.fafich.ufmg.br/memorandum/a30/valeriobarreira01>. Acesso em: 11. jun. 2017.

VALLE SILVA, Nelson. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, abril, 1980, p. 21-44. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/491/433>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

VASCONCELOS, Pedro A. Pobreza urbana e a formação de bairros populares em Salvador na longa duração. *Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 20, 2006, p. 19-30. Disponível em: <http://www.geografia.ufflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp20/Artigo_Pedro.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2017.

VEIGA, Elba Guimarães et al. O processo de delimitação dos bairros de Salvador: relato de uma experiência. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, Salvador, v. 1, n. 1, jan./abr. 2012, p. 131-147. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10193>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001. Disponível: <http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf>. Acesso: 18 out. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VON LEITHOLD, Theodor; VON RANGO, Friedrich Ludwig. *O Rio de Janeiro visto por dois prussianos em 1819*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1966.

WACQUANT, Loic. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco P.; MEYER, Dagmar E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Rev. Bras. Ed. Fís. Esp.*, n. 27, v. 1, 2013, p. 117-128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: VERSCHUUR, Christine. *Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux*. Genève: Graduate Institute Publications. Disponível em: <<http://books.openedition.org/iheid/pdf/6316>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

WIGGINS, David. The play of slave children in the plantation. Communities of the Old South – 1820-1860. *Journal of Sport History*, v. 7, n. 2, 1980. Disponível em: <

<http://library.la84.org/SportsLibrary/JSH/JSH1980/JSH0702/jsh0702c.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WILLEMANN, Estela Martini. *Marambaia: Ilha subversiva: múltiplos aspectos do processo de formação de identidade no “território negro remanescente de quilombo”*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11407/11407_1.PDF>. Acesso em: 11. jun. 2017.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós, 1987.

_____. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

YASBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012, p. 288-322. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n110/a05n110.pdf>>. Acesso em: 11. jun. 2017.

ZAMBONI, Márcio. Marcadores Sociais da Diferença. *Revista Sociologia*, São Paulo, v. 1, ago. 2014, p. 14-18.

APÊNDICE (A): “Você não sabe de nada, quem dirás da minha vida”²³⁰: muito prazer, as crianças

Quanto mais tempo eu passava junto às crianças, mais eu imaginava que apresentá-las seria uma das tarefas mais difíceis, já que não queria adjectivá-las ou construir um perfil com definições estanques sobre quem elas seriam. Esses pequenos textos são a tentativa de uma conjugação subjetiva das informações sobre as crianças obtidas das conversas que tive com elas e as observações que fiz sobre elas em relação às outras crianças. Não fiz entrevistas com as famílias – com algumas delas não tive nenhum contato com as/os adultas/as da família, já que as crianças iam e voltavam com os/as irmãos/ãs. Os textos que seguem foram ordenados pela ordem alfabética dos nomes por mim escolhidos.

Nessa apresentação, busquei levar em conta algumas questões que me pareceram caras às crianças quando de sua organização em grupo ou mesmo quando se apresentavam a mim ou falavam de si para alguém. Assim, aspectos como e com quem brincavam e quem trazia ou não lanche, de quem eram vizinhas, se moravam com o pai e a mãe, se tinham ou não irmãos e avô ou avô, quem obedecia ou não a professora, foram reforçados por elas durante o tempo em que estivemos juntas. Além disso, apesar de ter descrito as crianças de maneira individual, cuidei de fazê-la em relação umas às outras, porque além de terem sido observadas em um conjunto e em relação, entendo que só é possível dizer que “Jucineide é mais magra” em relação a outra criança, oferecendo um quadro de características físicas, emocionais ou subjetivas que parte de dentro do próprio grupo.

Elaine – Tem 0.98m, é magra e negra (preta²³¹, com pele escura como a Gilvan). Tem a pele mais escura que a de Jucineide, possui olhos pretos e cabelos pretos e lisos e os usa soltos ou presos em tranças e coques. Chegou à escola no começo do mês de abril e mora com a mãe e o pai, que se revezavam para buscá-la e trazê-la. É filha única e vem para a escola com uma mochila com rodinhas, trazendo sempre lanche e uma muda de roupa, além do caderno. Foi introduzida às crianças por Ivonete, mas depois aproximou-se também de Tauane e Jucineide.

²³⁰ Notas de campo, 28.10.2015.

²³¹ Em parênteses, uso a opção de cor heteroatribuída às crianças pela família, em formulário oficial da escola (Cap. III).

Elaine brincava com todas as meninas, mas invariavelmente recebia reprimendas por parte de Joyce, que queria controlar a quem ela dava seu lanche ou seus brinquedos.

Elaine parecia não aceitar que Joyce a controlasse quando esta não demonstrava ser fiel à amizade dela; essa falta de fidelidade aconteceu quando, por exemplo, outra menina chegava com um brinquedo que Joyce queria. Apesar disso, Elaine e Joyce passavam bastante tempo juntas, brincando e negociando a brincadeira e os brinquedos, o tempo e o espaço, quem entrava ou saía ou qual papel todas as crianças que estavam brincando iriam desempenhar. Essas negociações eram intensas, mas também muito discretas, ocorrendo durante todo o tempo em que eu permanecia na sala, e muitas vezes outras adultas nem tinham conhecimento. Como parte da negociação, Elaine buscava Ivonete ou Jucineide para brincar, que não pediam muito para aceitar a brincadeira de Elaine e nem faziam caso quando esta voltava à Joyce, já que algumas vezes elas mesmas também tinham interesse na brincadeira proposta por Joyce e entravam nela através dessa ação de Elaine.

Com o passar do tempo, comecei a notar que a movimentação na sala ou a mudança de brincadeira indicavam tensão nas relações entre elas. Elaine argumentava muito, mas de modo quase silencioso, e parecia fazê-lo para não chamar a atenção da professora. Elaine não se queixava para ninguém das tensões presentes nas negociações com Joyce. Essas queixas só vinham se, por algum motivo, outras crianças envolviam-se com o evento e levavam essa demanda para a professora.

Não se furtava de brincar com os meninos, caso ocorresse alguma situação, mas também não os procurava. Esta parecia ser uma orientação vinda da família, já que, em conversas informais, a mãe falava sobre a preocupação que tinha com algum tipo de abuso. Ela gostava de realizar as atividades que a professora solicitava, e no pátio normalmente brincava sentada, com os brinquedos que as professoras disponibilizavam. Esse comportamento mais comedido parecia ser orientação da mãe que, na entrada ou na saída, cobrava que ela não desobedecesse a professora.

Ao final do ano letivo, parecia estar mais adaptada e também brincava de correr no pátio junto com as meninas, principalmente na hora da saída, momento em que a vigilância com relação às crianças era menor (apesar de ter um maior número de adultas nesse momento, o controle era menor). Não era de praxe correr ou subir em mesas, mesmo quando a professora não estava na sala; às vezes se responsabilizava em observar da janela se a professora estava vindo e avisava às crianças.

Lidiane – Lidiane é magra e a mais alta da turma, com aproximadamente 1.08m. Tem cabelos crespos castanhos bem claros e é negra (preta, pele clara como a de Tauane). Pediu-me certa vez para escrever no caderno “Lidiane brinca na neve” (Notas de campo, 29.04.2015), demonstrando o quanto gostava dessa personagem. É comunicativa, conversa muito comigo e com as outras crianças, participa das brincadeiras com os meninos e meninas. Gosta de cantar e dançar, mas algumas vezes repreende as colegas ou se lembra que é crente e diz que não pode fazer certas coisas. Vem para a escola com uma mochila que, na maioria das vezes, contém uma muda de roupa, um caderno e um lanche, que ela divide com as colegas.

Certas vezes, Lidiane também participa das brincadeiras de “brigar” com os meninos e fala ou repete palavras, além de também brincar das “brincadeiras que a professora briga”, mas apenas quando esta não está na sala. Lidiane não gostava de demonstrar fraqueza e, se sentisse vontade de chorar, estancava o choro, indo para cima de quem brigou com ela. Revidava, se tivesse apanhado, e às vezes corria e se escondia atrás de mim ou da mesa da professora. Além desses momentos, Lidiane brinca com Joyce, participando das brincadeiras que esta organizava, mas elas também discutem muito, já que nem sempre Lidiane quer obedecer ao que Joyce propõe. Nesses momentos de intensa negociação, ela, muitas vezes, abandona a brincadeira e procura Elaine ou Jaciara, para logo depois retornar à Joyce, já que as crianças que ela procura também estão negociando as brincadeiras com Joyce.

Temos grande aproximação física, porque Lidiane me beija e me abraça e brincamos de fazer cócegas ou de “escorregador de pernas” no pátio. Brincamos também de fazer as unhas ou maquiarmo-nos e ela gosta de pentear meus cabelos, enrolando ou fazendo tranças.

A avó materna tem a guarda dela porque, segundo relatou-me a própria avó, a mãe e o pai estão em tratamento médico por usarem drogas ilícitas, tendo a mãe perdido a guarda dela. Apesar disso, Lidiane tem contato com a mãe e o pai e os outros irmãos e irmãs. Ela já morou em um abrigo, segundo ela mesma me contou. Quando perguntei o que era um abrigo, ela me disse: “é uma mulher que pega criança” (Notas de campo, 10.06.2015). Contou-me que seu irmão também esteve lá. Conheci sua mãe e vi seu pai uma vez, quando veio buscá-la, mas mantinha contato com sua avó, que encontro junto com ela pelo bairro.

Gilmar – É magro e tem aproximadamente 1.02m. Tem cabelos pretos sempre cortados e é negro (pardo, pele como a de Leonardo), informação que ele mesmo me deu numa conversa de campo (“Eu saí da Good Kids [escola particular]²³², eu e meu irmão. Nós éramos os únicos

²³² Nome fictício.

dois negros”. Nota de campo, 26.05.2015). É frequente na escola e interage bastante com as crianças e comigo. Traz um caderno na mão na maioria das vezes, mas algumas vezes trouxe uma mochila, em geral apenas com uma toalhinha de rosto ou apenas com o caderno. Gosta de conversar comigo e constantemente diz coisas como “eu te amo” e “me dá um abraço” para mim. Sempre que eu chego, me abraça e me beija e conta coisas de casa ou mesmo da escola. Conhecia quase todos os materiais audiovisuais que a professora utilizou em sala, musicais (cantava junto) e filmes, normalmente prestando atenção quando estes eram exibidos. Gilmar é conhecido na sala pelas professoras por falar palavras e expressões mais rebuscadas, demonstrando, assim, um vocabulário diferente daquele esperado para crianças de sua idade ou mesmo dando respostas originais sobre algum tema. “Gilmar fala ‘que seja’. Pergunto a ele o que é, ele diz ‘alguma coisa que você não sabe o que é’” (Notas de campo, 31.03.2015).

Gilmar brincava com todas as crianças, meninas e meninos, mas era mais próximo de Ivonete e Lidiane e, em menor medida, de Joyce. Não era adepto das “brincadeiras que a professora briga”, mas algumas vezes durante o ano aproveitou-se da ausência desta para pular nas mesas ou ficar mais tempo fora da sala. Esteve pouco envolvido nas brincadeiras de “brigar”, pois mostrava-se bastante sensível às agressões, não tendo vergonha de chorar quando era o caso. As meninas o defendiam dos meninos que brincavam de “brigar” – Joyce ou Lidiane notadamente mais aguerridas a conduzir tal ação. Ele aceitava ser defendido e acarinhado pelas meninas, assim como o era também pelo seu irmão, que muito atencioso o visitava na sala.

Mora com a mãe e o irmão e, por ser vizinho de Joyce, às vezes vêm ou vão juntos para casa e brincam juntos na rua durante as tardes e os finais de semana. Falou do pai algumas vezes, como alguém que vem buscá-lo de moto para passear. Gilmar e seu irmão ficam em uma creche particular antes e depois da escola – uma senhora da creche vem trazê-los e buscá-los.

Gilvan – Tem cabelos anelados e mede aproximadamente 0.95m. É magro e negro (preta, pele escura) e tem uma irmã que estuda no quarto ano na mesma escola. Ela veio visitá-lo na sala algumas vezes durante o ano, e eu o via com ela no pátio e na saída também. Gilvan vem na maioria das vezes sem mochila para a escola, apenas com a roupa do corpo e chinelos. Conversa bastante, dança e canta na sala com as outras crianças e também sozinho, o que faz a professora chamar a sua atenção constantemente, já que às vezes ele faz tudo isso em momentos considerados impróprios. Além disso, gosta de correr e brincar de brigar na sala. Sai da sala com frequência para ir a outras salas ou mesmo correr no pátio e, quando a professora sai da sala, normalmente organiza alguma brincadeira que ela não permite, como subir nas mesas ou pular delas. Fala palavrão com outras crianças. No início, não era tão frequente como Pablo e

Wellington, mas com o desenrolar do ano letivo sua frequência melhorou muito, o que o ajudou a arregimentar mais crianças para “brincadeiras que a professora briga”, brincadeiras estas que ele estava sempre disposto a fazer quando a professora não estava na sala.

Brincava de “brigar” também, e não apenas as crianças foram alvo de suas investidas como eu e a professora também. Junto com Ubirajara, foi a única criança que ouvi falando sobre namoro, e me pareceu ser ele quem trouxe o assunto à baila. Não foi bem uma conversa, mas apenas algumas falas e a indicação de que estaria namorando com alguém da turma, mas não consegui captar muito bem, porque ao ver que eu estava perto e prestando atenção – fiz perguntas sobre o que estariam conversando – ele se esquivou, dando uma risada e indo para debaixo da mesa. Quando recebia um não de quem quer fosse – não pode sair, não pode escrever/desenhar no caderno, não pode brincar agora – ficava bastante chateado e, por vezes, desobedecia ao que era combinado e acabava sentado numa cadeira, separado das/os colegas. Algumas vezes, quando percebia que isso ia acontecer, tentava se redimir antes e pedia desculpas.

Disse-me que mora com o pai, a mãe e a irmã. No desfile de carnaval do *Malezinho*, em fevereiro de 2017 encontrei com ele e mãe empurrando um bebê, que presumi ser um irmão mais novo.

Ivonete – É magra, mas, como Jucineide, é encorpada, medindo 0.98m. Negra (parda, pele mais escura do que a de Leonardo), tem cabelos pretos crespos que vão ao meio das costas, quase sempre presos em penteados com tranças, estas feitas pela mãe. Tem manchas na pele que são círculos mais claros e aparecem nos braços e nas pernas. Conversa, dança e canta muito na sala músicas evangélicas e músicas “do mundo”, como ela mesma diz. Aproximou-se muito de mim, passando grande parte do tempo em que eu ficava na sala junto comigo, chegando a receber reclamações da professora em relação a sua atitude de permanecer sempre perto. Temos muita aproximação física, porque Ivonete sempre me abraça e me beija muito, além de ficar no meu colo, sentada ou deitada, quando estamos no pátio ou mesmo na sala. “Ivonete e Lidiane começam a cantar a música do abraço e a me abraçar repetidas vezes. Algumas vezes, faziam com força e eu pedi que parassem, mas não pararam. Só quando pró Janaína reclamou”. (Notas de campo, 26.03.2015)”.

Às vezes, quando estou sentada escrevendo e ela não consegue sentar no meu colo, deita-se sobre as minhas costas. Gosta de pentear meus cabelos junto com outras meninas, como Lidiane e Jaciara. Essa aproximação resultou em situações divertidas, que também apontavam a compreensão do meu lugar de pesquisa por parte das crianças, para além das finalidades da pesquisa em si: “Julia escreveu ao lado do que eu escrevia e eu perguntei: ‘Não cansa?’, ao que

ela respondeu ‘Você cansa, Migh?’” (Notas de campo, 04.12.2015). Como Jucineide, questiona a autoridade de Joyce ao não se submeter facilmente aos seus comandos, a não ser até o ponto em que acredite que seja favorável.

Mora com a mãe, o pai e tem dois irmãos mais velhos que frequentaram a turma com pró Janaína nos anos anteriores. Um deles ainda está na escola do *Malê*. A mãe disse que ela pede uma irmã, porque os irmãos não brincam com ela em casa. Ivonete gosta muito de usar o caderno e presta bastante atenção se a professora está ou não irritada com sua movimentação na sala, pois parece preocupar-se muito em ser obediente. Nesses momentos, escolhe ficar sentada em sua cadeira. A professora informou-me que a família dela é evangélica.

Jeferson – É magro e tem 0.97m. É negro (preta, pele escura) e tem cabelos pretos e curtos (mais um pouco maiores do que os de Pablo e Wellington), anelados como os de Gilvan. Vem à escola com uma pequena mochila contendo um caderno e quem o traz é quase sempre a avó, mas falta muito por questões de saúde e outras que não saberia especificar, já que às vezes a avó o entregava na porta sem nada falar. Ele conversa comigo quando vem à escola, pedindo, às vezes, à professora, para sentar junto de mim. Demonstrava timidez ao procurar outras crianças para brincar e assim passa algum tempo sentado em sua cadeira brincando sozinho, mas quando é chamado por outra criança e avalia que a brincadeira lhe interessa, ele vai ou aceita brincar em sua mesa. Se durante a brincadeira ele desgosta de algo, volta à sua mesa e continua sentado, optando por conversar com as crianças ao seu redor ou comigo. Às vezes, reclama à professora quando alguma criança o perturba e ele não consegue resolver.

Com o passar do tempo, ele tornou-se mais próximo das crianças mesmo com as faltas, o que o fez participar mais das atividades em grupo e das brincadeiras sugeridas pelas crianças. Por não ser assíduo, acabou por ficar em um grupo mais aberto, junto com Jucineide e Ivonete. Durante os dias em que frequentei a escola, não o vi envolvido com brincadeiras de “brigar”, nunca o vi cantando na sala – apenas as músicas propostas pela professora – e certa vez repreendeu-me por cantarolar a música “Eu vou, eu vou, pra casa agora eu vou”, por dizer que aquela música era de “meninas feias” cantarem, pois à época havia uma versão dessa música que fazia muito sucesso e que continha uma letra que falava de posições sexuais. “O que é ‘menina feia?’, perguntei, e ele disse que era aquela que xingava”. (Notas de campo, 23.03.2015).

Pelo que anotei das nossas conversas, Jeferson morava com a mãe e uma irmã, mas passava muito tempo na casa da avó, já que a mãe trabalhava. Disse-me que era filho de um

homem conhecido no bairro por ter uma loja de móveis usados há aproximadamente uma década, mas da forma que se referia a ele não parecia encontrá-lo sempre.

Jaciara – É magra, mas não tanto como Lidiane. É negra (parda), possui aproximadamente 0.96m e tem cabelo, pele e olhos claros. A família havia vindo de uma cidade do interior da Bahia (Senhor do Bonfim) para Salvador, pelo que pude empreender das conversas. O pai estava empregado, mas a mãe entrava e saía dos empregos que arrumava, o que a fazia pensar em voltar para a sua cidade de origem. Por conta destas tentativas de emprego, Jaciara ficou afastada da escola durante a primeira quinzena de junho porque sua mãe conseguiu vaga na escola particular em que trabalhava perto de casa, mas, como ainda estava matriculada, ela retornou, pois, segundo a mãe, ela deixou o serviço porque a “dona não pagava”.

Logo quando chegou à sala em abril, Jaciara foi envolvida por Joyce que, quando a via chorando, procurava consolá-la. “Joyce está ocupando-se de integrar Jaciara. Leva ela para todos os lugares [...] Joyce está protegendo Jaciara, ela está com ela o tempo todo [...] Joyce está de mãos dadas com Jaciara” (Notas de campo, 16.04.2015). Joyce também acabava controlando quem se aproximava de Jaciara. Com o passar do tempo, quando Jaciara sentiu-se mais confiante, passou a definir para quem daria os brinquedos e com quem brincaria, o que trouxe conflito em sua relação com Joyce. “Joyce chama Jaciara para brincar, esta não vai. Joyce dá ordens para Elaine: Ninguém brinca com ela!” (Notas de campo, 29.04.2015). Jaciara não trazia lanche, mas em sua mochila às vezes havia brinquedos que inicialmente foram controlados por Joyce. Com o passar do tempo, Jaciara desenvolveu com a turma seu próprio modelo de aproximação e contato, e Joyce abandonou o projeto de proteger Jaciara.

Jaciara procurava-me para conversar e contou-me coisas da sua família e também algo que era um segredo. Era amorosa e gostava de pentear meus cabelos, além de maquiar-me e pintar minhas unhas.

Jucineide – Mede aproximadamente 1.05m e é magra, mas não como Lidiane, outra menina da turma. É negra (preta), cabelos na altura dos ombros e olhos pretos. Durante todo o ano letivo veio sempre à escola com os cabelos presos em tranças. Chegou à turma no mês de abril e conviveu certo tempo com outra Jucineide na sala, o que nos fez chama-la pelo nome e sobrenome durante algum tempo. Jucineide vem para a escola com um caderno e sem mochila, não traz lanche. Parecia tímida no início, mas com o passar do tempo, começou a interagir mais com as crianças. Comigo, ela se aproximava às vezes, mas também se afastava. Vez por outra,

passava perto de mim e me dava um abraço sem nada dizer; no início, criava certa distância quando conversava “mais com as crianças. Quando tento participar, ela para de falar. Parece que dizem para ela não conversar com ‘estranhos’” (Notas de campo, 13.04.2015). Apesar disso, não parecia disposta a colaborar com os grupos já formados na turma para fazer parte deles, preferindo ficar sozinha a realizar certos tipos de atividades programadas por Joyce.

Tem uma irmã mais velha que estuda na escola e às vezes vem visitá-la na sala. Jucineide não fala tanto quanto Ivonete, Joyce ou Jaciara, mas participa das atividades que a professora sugere. Como é grande e forte, muitas vezes entra e disputa com os meninos, brincando de “brigar” e correndo com eles. Nesses momentos, parece divertir-se muito, pois sempre sorri ou dá gargalhadas. Quando a professora não está na sala, quase sempre Jucineide está de pé, conversando com alguém, mexendo em brinquedos ou livros ou brincando das tais “brincadeiras que a professora briga” (subir e pular das mesas, correr na sala, sair para fora da sala, entre outras). Às vezes é ela quem, ao olhar pela janela, avisa para a turma que a professora está chegando. Quando a professora está na sala, ela passa um grande tempo sentada e, quando levanta, tenta ser rápida ou fazer de um modo que a professora não a veja. Mora com a mãe, o pai – com quem teve pouco contato – e a irmã.

Joyce – É magra e mede aproximadamente 0.94m. É negra (parda, pele mais escura que a de Gilmar), tem cabelos pretos crespos e encaracolados, presos sempre num rabo de cavalo ou num coque alto, modelos comuns entre as meninas maiores (ela tem uma irmã que acabou de sair da escola do *Malê* e estuda numa escola pública estadual próxima) no bairro. Em momentos especiais, como festas e eventos na escola, usou o cabelo molhado e solto, mas normalmente ela o prende quando seca. Aos três anos, Joyce entrou na escola do *Malê*, depois da mãe ter pedido encarecidamente à diretora que a matriculasse. Como não havia vagas, ela passou a frequentar como ouvinte, categoria inexistente na educação infantil, mas possível em uma escola onde a diretora não sabia – ou não conseguiria – dizer não à comunidade.

De todo modo, essa categoria não a diferenciava das demais crianças no que diz respeito ao *status* de estudante como a nomenclatura poderia supor e ela participava da turma como todas as outras crianças. Esse período no ano passado deu a ela a oportunidade de conhecer mais a professora e a escola, bem como as regras ali instaladas. No início do ano, quando todas as crianças estavam começando na escola, ela ajudava as crianças a se organizarem no espaço escolar. Ela aproveitou todo o conhecimento obtido no ano anterior para organizar atividades e definir muitas coisas na sala, como quem pode brincar com o que ou com quem, a ida ao banheiro, a mediação com a professora, as negociações entre as crianças, entre outras coisas.

Ela brinca muito com Elaine, Tauane e Lidiane, mas ela se relaciona com todas. Gosta de coordenar as brincadeiras e às vezes as crianças que não querem se submeter ao seu comando ficam à margem do grupo que ela criou. Dentro e fora do grupo, o tempo é também gasto nas intensas negociações que as crianças precisam realizar com ela para conseguirem alterar a rota das brincadeiras.

Joyce organizou um grupo para brincar de “passar a moto” entre elas, mas ela dizia para quem devia passar. [...] Pablo está brincando com as meninas e a banheira, mas Joyce quer definir novamente a brincadeira. (Notas de campo, 17.04.2015)

Não apenas no grupo em que está ela define a condução da brincadeira, pois ela também toma parte em assuntos que lhe interessam e que estão ocorrendo em outros grupos ou com crianças que estão brincando sozinhas. Todas essas ações foram se sofisticando durante o ano letivo, e Joyce já esteve em alguns momentos coordenando mais de um grupo ou situações na sala sem a interferência da professora.

Seu manejo nas situações incluía a compreensão de que ela não deveria ser reclamada constantemente pela professora, já que isso macularia a imagem de autoridade que ela própria tentava estabelecer junto às crianças. Além desse manejo, havia que enfrentar, em alguns momentos, a professora com respostas, como exemplo de sua coragem para as crianças. “A professora diz à Joyce: ‘Vou falar com sua mãe’. E Joyce diz: ‘Ela não vem aqui. Ela trabalha’” (Notas de campo, 10.06.2015). Todos esses episódios deram à Joyce a fama de ser aquela que sempre estava “no meio das histórias” (Professora Janaína, notas de campo, 10.06.2015).

Leonardo – É magro e um dos menores da sala, medindo aproximadamente 0.94m de altura. É negro (pardo, pele mais clara que a de Jeferson) e tem olhos pretos e cabelos curtos pretos. Vai à escola com um caderno debaixo do braço e quase sempre está de chinelo. Na hora do lanche, ele está sempre se movimentando entre as carteiras, negociando e pedindo lanches para as outras crianças, já que quase nunca leva. Durante alguns meses de parte do ano letivo, conseguia lanchar com os colegas com frequência, o que o fez abandonar os lanches da escola. A professora interveio proibindo suas negociações e ele voltou a comer o lanche da escola, sendo mais discreto ao pedir e negociar: “Leonardo pede lanche a Pablo e fala para ele não dar para outra pessoa”. (Notas de campo, 18.03.2015). “Ubirajara pede a bola de assoprar a Leonardo e este lhe diz não. Ubirajara alega que lhe deu salgadinho” (Notas de campo, 20.03.2015).

Leonardo é bastante conversador. Fala e não parece respeitar as convenções que existem entre adultos e crianças. É bom de ouvir, embora inicialmente seja difícil lidar com a ideia de que a concepção de respeito e educação está vinculada a obediência e controle dos adultos. (Notas de campo, 18.03.2015)

Está quase sempre envolvido nas coisas que acontecem durante o tempo em que fico na sala, criando situações divertidas ou tensas. Por diversas vezes Leonardo me chamou de burra, por não saber responder algo que ele perguntava. Era difícil “saber” a resposta, porque a resposta certa era definida por ele.

Leonardo disse que queria ver meu piercing e depois disse que eu não havia escovado os dentes. Quando eu disse que sim, ele disse: “Escovou a língua?”. Disse sim e ele: “Eu disse escovar no brinco, sua burra”. (Notas de campo, 23.03.2015)

Ele também questionava sobre o meu trabalho de pesquisa e o que eu estava fazendo ali. Brincava de “brigar”, mas mais do que isso, gostava mesmo das “brincadeiras que a professora briga”, sendo responsável por incitar muitas delas, mesmo com a professora presente. Passava sempre algum tempo da manhã fora da sala ou na sala do quarto ano.

Leonardo saiu da sala. Um colega mais velho de outra turma o trouxe. A professora brigou com ele. Ele voltou a ir correr. O menino trouxe de novo, ele disse: Professora, ele saiu de novo. Larga? A professora disse “Leva para a direção”. Leonardo se recusou a ir, entrou com ele e perguntou “O que é direção?”. (Notas de campo, 16.03.2015)

No início do ano letivo, Leonardo foi às vezes para a diretoria, algo que, com o tempo, mostrou-se também ineficaz para o que as professoras pareciam desejar: controlá-lo. Por conta dessas atitudes, frequentemente as professoras exigiam que ele se sentasse sozinho ou tolheram sua participação em alguma atividade, como ir ao pátio ou ver alguma apresentação fora da sala. Ainda assim, Leonardo não se dava por vencido facilmente e seguia reivindicando tudo aquilo que lhe tiravam e, às vezes, já que ele não fazia o que as professoras pediam, elas acabavam por liberá-lo. Nessas idas e vindas, Leonardo ganhava tempo e em alguns momentos as professoras foram vencidas pelo cansaço delas ou pela insistência dele.

A professora pôs Leonardo sentado ao seu lado. Ele disse que tinha o cabelo cortado como Neymar. A professora perguntou o que Neymar fazia. Ele responde:

- Me deixa levantar daqui que eu te mostro!

A professora segurou o riso.

(Notas de campo, 03.08.2015)

Presenciei uma única vez em que a mãe de Leonardo foi chamada, mas as conversas que eu ouvia na sala davam conta de que também o pai já teria ido à escola para conversar com a professora. No dia da visita da mãe e nos dias que se seguiam, relembrar a Leonardo que a mãe dele seria chamada novamente funcionava como uma forma de fazer Leonardo breicar um pouco as brincadeiras que fazia na sala, mas não por muito tempo:

No dia 22 de março, a mãe de Leonardo foi à escola para conversar sobre o comportamento dele. A professora a chamou, mas eu não sei o real motivo, mas ela prometeu que ia chamá-la desde a semana passada. Sei que ela reclama muito com ele por não obedecer às regras da sala, que estão afixadas num cartaz na sala: há desenhos com coisas que não se pode fazer, como bater nas/os colegas, gritar, correr na sala, entre outras.
(Relato de campo, 29.04.2015)

Leonardo morava com a mãe, o pai, a irmã e o irmão. Ficamos sabendo que a mãe dele estava grávida em meados do mês de julho.

Pablo – É magro, tem 0.99m de altura, tem cabelos pretos cortados curtos e é negro (pardo, com pele mais clara que a de Jucineide). Não é de falar muito, sendo mais próximo de Wellington e Gilvan (havia um outro garoto de quem ele era próximo, mas este não voltou após o recesso de junho²³³). Brinca de “brigar” com pouca frequência. Alguns dias estava mais agitado e noutros estava mais calmo, permanecendo sentado em sua cadeira durante quase toda a aula. Pablo traz um conjunto com mochila e lancheira com desenhos do Ben 10 todos os dias. Dentro da mochila normalmente há uma muda de roupa e o caderno, que funciona como agenda.

Ao levar lanche de casa todos os dias, fazia as crianças se reunirem ao seu redor para pedir parte do seu lanche – salgadinho, iogurte, biscoito recheado, entre outras coisas. Esses momentos muitas vezes costumam durar uma parte considerável da hora do lanche, já que as lógicas de distribuição variavam constantemente. Às vezes, Pablo comia parte do seu lanche e parte do lanche da escola, creio que também porque ouve as crianças elogiando o lanche da escola e acaba sentindo vontade de provar ou fazer parte do momento. Algumas vezes, quando ele come só o da escola, seja porque não gostou do dele ou porque não consegue comer os dois e opta pelo o lanche oferecido pela escola, ele reparte o que trouxe de casa entre as crianças.

Constantemente vou embora para casa com Pablo e sua avó, que mora depois da minha casa. Nesse trajeto, conversando com a avó, fiquei sabendo mais sobre Pablo. No início, chorava muito e a avó dizia que era por estar longe do irmão, com quem era muito “apegado”.

²³³ Ele também não era frequente antes de deixar de ir definitivamente e, por isso, não o incluí neste grupo de crianças.

Ela diz que ele parece muito com o avô. Pablo mora com o pai, o irmão e a nova esposa do pai em uma casa vizinha à casa da avó e passa a maior parte do tempo lá, porque o pai e a madrasta trabalham. A mãe mora perto e vem buscá-lo para passear às vezes. Algumas vezes o vi chamar a avó de mãe, mas normalmente a chama de “minha vó”. A mãe vem visitá-lo e ele também a visita. Em maio de 2015, nasceu outro irmão desse novo casamento do pai.

Tauane – É magra como Elaine e negra (parda, com pele mais clara que a de Pablo), mede aproximadamente 0.96m e tem os cabelos castanhos claros e crespos como os de Lidiane. Ela não conversou comigo durante todo o ano, respondendo quando falava com ela muitas vezes apenas com um “sim” ou “não” com a cabeça e às vezes só com um sorriso bastante educado. Ela “quase sempre senta sozinha. A professora pede que ela sente junto, mas ela não parece interessada. Ela volta a sentar sozinha na maioria das vezes” (Relato de campo, 19.03.2015). Pouco a pouco, notei que ela não falava muito com ninguém. Durante todo o ano letivo, ouvi a voz de Tauane pouquíssimas vezes na sala, muito embora com algumas meninas – Ivonete, Jaciara, Elaine, Lidiane e Joyce – ela brincasse frequentemente. Ela estava presente nas brincadeiras e realizava as atividades que a professora organizava na sala, mas ainda assim apenas uma vez ouvi sua voz durante todo o ano letivo.

Em sua tese, Ferreira (2002, p. 77) citou Sara, menina que nunca falou em público e que foi notada pela “persistência do seu silêncio”, estando quase invisível nos registros de observação da pesquisadora e ausente do texto final. Apesar de Tauane não ser como Sara, que foi descrita como alguém que tinha suas ações circunscritas no “âmbito das intervenções da educadora” (ibid.), percebi que em meus registros de observação Tauane aparece muito pouco.

Tauane realizava as atividades pedidas pelas professoras – sentar na roda para ouvir histórias, atividades com papel sulfite, jogos, ver filmes e musicais, etc. –, mas dificilmente falava durante essas atividades. Quando as crianças a interpelavam para ver o que ela estava fazendo, ela mantinha-se em seu lugar, limitando-se a deixar ter seu material de trabalho observado ou retirado dela. Não reclamava com a professora se alguém lhe tomasse o lápis, permanecendo sentada até que a professora percebesse, o que muitas vezes levava algum tempo.

“As crianças chegaram e pegaram livros para ler e brincar. Nós ficamos conversando, mas Tauane nunca participa das nossas conversas. Às vezes ela esboça um sorriso ou acena sim ou não com a cabeça, mas é o máximo” (Notas de campo, 31.03.2015). Até meados do mês de outubro, ela não levantava da cadeira quase nunca, e quando fazia é porque a professora dizia que ela poderia ir brincar com as amigas, mas, às vezes, nem quando a professora autoriza ela vai. Às vezes levava brinquedos, o que faz as meninas – Ivonete ou Joyce, geralmente – se

aproximarem dela para brincar. Joyce, muitas vezes, controla para quem ela pode ou não dar o brinquedo dela. Algumas vezes, quando a observava, ao olhar para ela tinha a impressão de que estava falando sozinha ou cantando. Nesses momentos em que a encaro, ela corresponde ao olhar e permanece serena, nem séria nem animada.

Em fins do mês de outubro, Tauane começou a aparecer mais nos registros feitos no campo, esboçando algumas reações que eu nunca tinha visto antes, como questionar Joyce:

Joyce vai até às mochilas, pega uma de rodinhas e diz:
 - Olha a minha mochila. Veio de São Paulo!
 - Quem mandou você pegar minha mochila? –disse Tauane.
 Joyce se afasta de mim e nem dá tempo de ter vergonha por ter mentido.
 Parece uma grande brincadeira. (Notas de campo, 04.11.2015)

Entre os meses de novembro e dezembro foi possível ouvir algumas falas de Tauane conversando e brincando com Ivonete e Joyce. A professora Janaína e também a professora reserva – esta notadamente mais rígida que professora Janaína – chamaram sua atenção para o seu “comportamento”, sinalizando que até ela estaria dando trabalho. “A pró [Carla] tá falando e ninguém tá prestando atenção. ‘Até você, Tauane?’” (Notas de campo, 24.11.2015). Ainda assim, durante todo o ano letivo, Tauane foi a única criança que não desenhou em meu caderno. “Joyce vai lanchar. Tauane está perto. Pergunto se ela quer desenhar, ela olha e diz que não” (Notas de campo, 03.11.2015).

A mãe contou-me que ela é filha única e mora com ela e o pai. Ao que parece, havia uma cobrança materna exagerada para que ela se comportasse na sala e não se metesse em problemas de nenhuma espécie, o que a fez evitar uma maior aproximação com as crianças. Infelizmente, quando ela estava descumprindo essas regras – em pé na sala para participar de alguma brincadeira inventada pelas crianças, conversando em voz baixa fora da cadeira –, as pessoas adultas a repreendiam a retornar ao seu comportamento visto como “normal”, que seria o de ficar permanentemente quieta. Ela era usada, assim, como baliza para definir se a sala estava ou não em polvorosa. Se “até Tauane” estivesse no meio da “bagunça”, é porque a turma estava realmente impossível.

Ubirajara – Magro como Pablo, é negro (pardo, com pele mais clara que a de Wellington), tem olhos e cabelos castanhos claros. Tem aproximadamente 0.98m e uma leve deficiência na perna direita, o que não o impede de realizar as “brincadeiras que a professora briga” junto com os colegas. Logo quando o conheci, pensei que tinha algum problema de dicção, mas não consegui ter certeza, porque além de não ter nenhum diagnóstico médico a esse

respeito, às vezes parecia que falar como se fosse um bebê era um recurso para chamar atenção das pessoas. Levava sempre uma mochila de rodinhas, com uma muda de roupa e lanche quase todos os dias. Mora com a mãe, o pai e uma irmã, que estuda em uma sala próxima e vem visitá-lo com as colegas, que o mimam. Ele tem dois irmãos mais velhos que ele, mas que nunca vi, por estudarem em outra escola.

Gosta de cantar na sala junto com Leonardo, Wellington e Gilvan, músicas que Jeferson considerava “feias” e, dentre as “brincadeiras que a professora briga”, demonstrava apreço por sair da sala e ficar lá fora, passeando no pátio e nas outras salas, assim como Leonardo. Assim como Wellington, era difícil Ubirajara estar sozinho brincando em sua mesa ou fora dela. Estava quase sempre em companhia dos amigos.

Repetia coisas que ouvia os meninos maiores falarem e fazerem, como palavrões ou gestos. Apesar de se envolver em brincadeiras de brigar com frequência, ele pedia desculpas a quem tivesse ficado ofendido com suas brincadeiras, e demonstrava afeto – abraços e beijos – pelas crianças com quem mais tinha proximidade. Com Gilvan, esboçou durante o ano algumas atitudes que sugeriam que ele tinha uma namorada na sala. Apesar disso, de algumas delas terem curiosidade sobre o que seria namorar, não observei nenhuma outra criança declarando ser namorada ou namorado de alguém na turma.

Wellington – Magro, negro (pardo, com pele mais escura que a de Lidiane) e mede aproximadamente 0.98m. Possui olhos e cabelos pretos e curtos. Ia à escola com uma mochila que continha um caderno e, algumas vezes, lanche. Estava sempre junto ao grupo dos meninos Pablo, Leonardo e Ubirajara e o garoto que não voltou depois do recesso de junho. Eu não o ouvia falar muito, mas estava sempre presente nas atividades da turma e participando das brincadeiras do grupo de meninos. Brincava também com as meninas, e aproveitava quando a professora saía para brincar de coisas, junto com Lidiane ou Gilvan, que ela não deixaria (pular das mesas e dos pufes que ficaram dispostos na sala por alguns meses do ano, correr na sala, entre outras). “Quando pró Janaína chegou, Wellington disse: ‘Agora não dá pra correr mais!’” (Notas de campo, 26.03.2015). Dificilmente vi Wellington isolado, brincando sozinho, como Jeferson ou Tauane. Com o grupo de meninos – Pablo, Ubirajara e Gilvan – brincava com os brinquedos que eram utensílios da cozinha, “fingindo” cozinhar.

Wellington não fazia questão de chamar atenção para ele, talvez porque quando a mãe era chamada para ouvir reclamações sobre seu irmão que estava na sala contígua, sua professora aproveitava a visita para falar de como ele estava se comportando. Assim, ele aproveitava para brincar das “brincadeiras que a professora briga” só quando esta não estava na sala.

Tinha dois irmãos na escola, um que parecia ter 11 ou 12 anos, que estudava na turma do quarto ano – sala contígua – e outro em outra turma, que vinha visitá-lo ou trazer lanche. Mora com a mãe, os irmãos e o padrasto, que não era pai dos seus irmãos, apenas dele. O irmão mais velho era bastante próximo também de Leonardo e era comum quando ele atravessava a sala para chegar à sua – a entrada havia sido interditada por medida de segurança – brincar ou falar com seu irmão e com Leonardo. Pelas conversas, notei que eram vizinhos, mas Leonardo parecia brincar na rua mais com o irmão mais velho de Wellington e não com ele. Com o passar do tempo, Wellington foi se aproximando mais de mim, através do caderno, que ele pedia para desenhar. Ainda assim, não ficou tão próximo como Gilmar ou Ivonete.

Escolhi como título deste apêndice uma frase que ouvi Joyce dizer para Ubirajara enquanto discutiam. Elas falavam de algo que não pude entender. Notei que, após ouvi-la, Ubirajara sentou-se em seu lugar e ficou pensativo. A frase ilustra também parte do que senti quando o natal que tanto Gilmar falava por fim chegou (e, segundo ele, o fim do seu amor por mim): a sensação de que, apesar de ter aprendido e visto algumas coisas, poderia lá estar com elas muito mais tempo, porque o que eu sabia sempre seria “quase nada”... Como Toren (2010, p. 21), sigo vendo o estudo longitudinal como necessário, “mas ele é difícil de ser feito”; no doutorado, com os prazos de que dispomos, ele é mesmo impossível.

A vontade de reencontrá-las, assim, desde lá, me persegue. Nem que seja para ouvir Joyce dizer a mim algo parecido com o que disse a Ubirajara.

ANEXOS**Anexo (A) - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professoras)**

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada **PRÁTICAS CULTURAIS-EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ EM ITAPUÃ, SALVADOR, BA**, orientada por Maria Letícia Barros Pedroso do Nascimento, e que tem como pesquisador/a responsável Míghian Danae Ferreira Nunes RG. 06017855-84, estudante da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail mighiandanae@usp.br ou telefone (71) 32493952/(11) 9 86670222. Na qualidade de responsável por esta turma, eu, _____, RG. _____, autorizo sua presença na sala .

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Professora do grupo 4 da Escola Municipal *Malê Debalê*

Salvador, ____ de _____ de _____.

Anexo (B) – Quadros de frequência à escola municipal *Malê Debalê***Frequência - 2014**

Mês	Frequência (Dia)	Horas
Agosto	15	3h/Dia letivo
Dezembro	4	2h/Dia letivo
TOTAL	19	53h/Ano letivo

Frequência - 2015

Mês	Frequência (Dia)	Horas
Março	11	4h/Dia letivo
Abril	11	3h/ Dia letivo
Maiο	14	3h/ Dia letivo
Junho	11	3h/ Dia letivo
Julho	20	3h/ Dia letivo
Agosto	15	3h/ Dia letivo
Setembro	18	3h/ Dia letivo
Outubro	16	3h/ Dia letivo
Novembro	13	3h/ Dia letivo
Dezembro	9	3h/ Dia letivo
TOTAL	138	425h/Ano letivo

Frequência - 2016

Mês	Frequência (Dia)	Horas
Janeiro	4	4h
TOTAL	4	16h

Anexo (C) - Termo de consentimento livre e esclarecido (diretora)

Eu, _____ compreendo os direitos das/os participantes da pesquisa intitulada **PRÁTICAS CULTURAIS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ EM ITAPUÃ, SALVADOR, BA** orientada por Maria Letícia Barros Pedroso do Nascimento e que tem como pesquisadora responsável **Míghian Danae Ferreira Nunes** (RG. 06017855-84), doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), a qual pode ser contatada pelo e-mail mighiandanae@usp.br ou telefone (11) 986670222. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação da pesquisadora responsável. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Salvador, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Anexo (D) - Carta de apresentação**FEUSP**

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃOA Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo
Secretaria de Educação de Salvador – BA

Apresentamos a estudante **MÍGHIAN DANAE FERREIRA NUNES**, doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), número de matrícula 6676263, que está realizando a pesquisa intitulada **“O TERREIRO, A DANÇA, A RUA E A ESCOLA: PRÁTICAS CULTURAIS-EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ EM ITAPUÃ, SALVADOR –BA”**. Entendendo as crianças pequenas como participantes e construtoras de cultura, o objetivo do estudo é observar uma turma de educação infantil durante o ano letivo de 2015, registrando o cotidiano das mesmas através de diário de campo e realizando entrevistas com as pessoas envolvidas na pesquisa.

As informações oferecidas para a pesquisadora não serão utilizadas em prejuízo nem em forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro desta instituição e/ou das pessoas envolvidas. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação das conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pela/o participante, autorização esta que é também pré-condição para a realização do trabalho. Não há despesas pessoais para a/o participante em qualquer fase do estudo e não há compensação financeira relacionada à sua participação. Esta pesquisa já está autorizada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, conforme comprovação em anexo.

São Paulo, 19 de fevereiro de 2015.



Marcelo de Souza Ribeiro
Chefe Adm. do Serviço de Pós-Graduação
FEUSP

Anexo (E) - Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsáveis)

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa **PRÁTICAS CULTURAIS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ EM ITAPUÃ, SALVADOR, BA**, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Míghian Danae Ferreira Nunes (RG 06017855-84), orientada por Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, a qual pode ser contatada pelo e-mail mighiandanae@usp.br ou telefone (71) 9 93545999. O presente trabalho tem por objetivos: estudar as culturas infantis organizadas pelas crianças do grupo 04 da escola Municipal *Malê Debalê*. Os instrumentos utilizados são: observação participante; relatos diários sobre as crianças.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Salvador, 1º de abril de 2015

Assinatura do/a responsáveis

Anexo (F) - Carta enviada às famílias

Mamãe/Papai,

No dia 1º de abril de 2015 houve uma reunião na escola e apresentei o interesse em realizar uma pesquisa com as crianças do grupo 4 da escola municipal *Malê Debalê*. Frequento a escola desde o ano passado para realizar esta pesquisa, que é parte do estudo que desenvolvo na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Para isso, estarei na escola durante todo o ano letivo, todos os dias, por duas horas, acompanhando as crianças nas suas atividades.

É importante que vocês saibam que:

. O nome das crianças não aparecerá no estudo. A intenção é estudar as práticas educativas das crianças (como as crianças aprendem) na escola, como se relacionam com as outras crianças e adultos;

. Vocês podem pedir mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, como também retirar a autorização de participação das crianças;

Neste envelope, segue o pedido de autorização que, se concordarem, **deve ser assinado e enviado (uma cópia) de volta para mim, guardando uma cópia com vocês**. Em caso de dúvida, estou à disposição na escola todos os dias para falarmos melhor sobre o assunto.

Salvador, 1º de abril de 2015.

Míghian Danae Ferreira Nunes