

## 5

### Escolas, Crianças e Árvores: o que está dentro e o que está fora do aramado

“Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam);  
é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.  
(Mikhail Bakhtin)

#### 5.1

##### As experiências dentro do aramado: palavras ditas e não ditas

Segundo Bakhtin (2003), os diversos campos das atividades humanas estão atravessados e ligados pela linguagem. Para o autor, o uso da língua se dá em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Estes enunciados acabam por refletir as condições específicas de cada campo seja pelo conteúdo, pelo estilo da linguagem pelos “*recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua*” (p:261).

O conteúdo temático, o estilo e a composição estão ligados no corpo do enunciado, formando um todo indissolúvel e são também determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação.

A linguagem nos estudos e escritos de Bakhtin alcança importante atenção uma vez que é entendida e concebida a partir de um ponto de vista histórico, cultural e social e que inclui a comunicação de todos os atores envolvidos nela.

Assim, no momento em que o pesquisador começa a trabalhar com os discursos vindos das experiências vividas na pesquisa de campo é necessário que ele se dê conta dos diferentes contextos e dos diferentes enunciados que estão embutidos nos diálogos, entrevistas, observações, frases, conversas, enfim, toda a gama de material que o campo oferece.

O dialogismo, conceito bakhtiniano, é também fundamental no momento de sistematizar as anotações do caderno de campo – ele próprio repleto de enunciações e nuances e contextos – pois o que está em jogo é o **diálogo** do pesquisador com seus escritos e com a teoria que irá fundamentá-lo nas análises daquilo que foi observado, visto, falado, ouvido, conversado, fotografado.

Muitas são as palavras ditas em uma pesquisa de campo. Muitas também são as não ditas, as que ficam nas entrelinhas do diário do pesquisador, por debaixo das mesas das crianças, nos corredores, nas salas de aula, na sala dos

professores, escondidas nas frestas e buracos das construções. Difícil não lidar com elas, impossível não percebê-las.

Buscar o dialogismo nas situações recorrentes que surgiram no campo, na escola estudada foi uma tarefa na qual procurei me dedicar com seriedade e criticidade, tentando não dar vez ao monologismo que, segundo Amorim (2001 p:94) *seria o apagamento das diferentes enunciações que produzem um objeto de pesquisa. Ouve-se apenas uma voz a falar e, entre a descrição e o descrito, nenhum espaço é entrevisto.* O dialogismo remete a uma pluralidade de vozes que constituem toda pesquisa. Vozes humanas, das pessoas que estão envolvidas no processo institucional, das crianças, do pesquisador, do que está escrito e inscrito nos diários de campo.

Das questões emersas do campo selecionei quatro eixos de trabalho, análise e reflexões. São eles: i) cotidiano e rotinas, ii) acervo cultural da escola, iii) músicas, iv) linguagem e diálogos.

O critério para a delimitação destes eixos, repito, foi a percepção de que questões como expressões e manifestações culturais diversas, as de dentro e as de fora da escola, valores familiares e escolares, brincadeiras e brinquedos, interações pessoais, poder, identidade, autonomia, perpassam todos eles. Estes eixos centralizadores me possibilitaram entender, a partir das crianças e junto com elas, como um aramado pode, muitas vezes, impedir que se olhe para fora.

A partir de agora passo a apresentar estes eixos que virão acompanhados de relatos do caderno de campo, minhas deambulações e fotografias. A teoria me acompanha todo o tempo, me fazendo mergulhar nas análises e reflexões na tentativa de não cair na superficialidade. Os autores perpassam as análises e se integram à prática, dando sustentação e auxiliando os componentes dos quais me cerco para explorar as riquezas trazidas do campo. Dessa maneira, construo uma metodologia que ora está no campo, ora na teoria e esta forma de construção buscou dar movimento e sinuosidade ao texto, sem tirar dele a consistência e a fundamentação necessárias para que o trabalho de organização, análises, reflexões, digressões, leitura, interpretações que toda pesquisa necessita não fossem prejudicada.

### 5.1.1

#### Cotidiano e rotinas: todo dia eles fazem tudo sempre igual

“Depois de acordar, mamar. Depois de mamar, sorrir.  
 Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.  
 Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.  
 Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.  
 Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.  
 Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.  
 Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.  
 (Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk – Palavra Cantada)

A escola pesquisada funciona em sistema de rodízio, ainda que cada turma tenha sua sala definida. A rotina da escola obedece, raras exceções, ao seguinte esquema:

- 7:00h – entrada – as crianças vão até a porta da sala e fazem a fila para o refeitório – uma caneca de leite e às vezes um bolinho industrializado para cada um;
- Parque – brincadeiras livres;
- Educação Física ou Sala de Leitura, dependendo do dia;
- 9:30h – corredor da sala de aula; as crianças penduram as bolsas nos ganchos da parede fora da sala e pegam as toalhas para pendurar no pescoço. Banheiro, lavar as mãos e rosto e refeitório para almoço.
- Na volta do almoço, pegar as escovas de dente e sentar nos bancos do corredor para irem ao banheiro escovar os dentes. Quando todos acabam, entram na sala de aula;
- Rodinha; música do bom dia, calendário, chamada, janela do tempo. Conversa sobre vários assuntos. História;
- Atividades orientadas pela professora nas mesas;
- Arrumar a sala e preparar a saída. A professora espalha brinquedos diferentes nas mesas e eles brincam com o que quiserem. Usam a casinha de boneca, jogos, bonecos, etc.
- 11:30h – os responsáveis começam a chegar na porta da sala. A professora vai chamando pelos nomes as crianças cujos responsáveis já estejam ali, ela conversa com um ou com outro e entrega as crianças.

**ROTINA OBSERVADA (A)**

| 7:00h<br>7:15h  | 8:10h     | 9:00h                                    | 9:40h  | 10:10h                   | 10:20h até<br>11:00h                  | 11:00h<br>Até 11:30h |
|---|-----------|--|--|--------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Pendurar mochilas, pegar toalhas, café da manhã. Refeitório | Parquinho | Lavar as Mãos, rosto, xixi. Sala de aula | Forma para banheiro, lavar as mãos, e almoço. Refeitório | Escovar dentes. Banheiro | Educação Física. Sala Educação Física | Sala de Aula saída   |

**ROTINA OBSERVADA (B)**

| 7:00h<br>7:15h  | 8:10h     | 9:00h   | 9:40h   | 10:10h                   | 10:20h       | 11:30h             |
|---|-----------|---|---|--------------------------|--------------|--------------------|
| Pendurar mochilas, pegar toalhas, café da manhã. Refeitório | Parquinho | Lavar as Mãos, rosto, xixi. Sala de Educação Física | Forma para banheiro, lavar as mãos e almoço. Refeitório | Escovar dentes. Banheiro | Sala de Aula | Sala de Aula saída |

De modo geral a rotina se mantinha sem alterações. Estes são dois exemplos retirados do caderno de campo que trago para ilustrar esta afirmativa. Um dia sala de educação física, outro sala de leitura. À vezes ficavam direto na sala de aula. Aconteceu de alguns dias Natalia só chegar com as crianças na sala por volta das 10 horas da manhã, depois do almoço, para a música do “bom dia” e as outras atividades da manhã, – passagem pelo banheiro para xixi, lavar as mãos. O caderno de campo ilustra esta recorrência

Parque – depois do café da manhã. Toca o sinal. Natalia se levanta e chama todos para formar. Meninas de um lado, meninos de outro. Alguns resistem e continuam a correr pelo pátio. Natalia grita, chama-os de novo e começa a andar para a sala. Os “atrasados” chegam esbaforidos na fila e se encaixam em seus lugares. Todos começam a cantar uma canção. Páram no corredor. Meninas e meninos correm para seus respectivos banheiros,

voltam molhados de água e suor e entram na sala. Sentam no chão para a “rodinha” e Natalia senta-se em uma cadeira em frente a eles. Formam um semi-círculo. Sento-me no chão ao lado da última criança. Ela começa a cantar a música do “Bom Dia”. Todos a acompanham. Me olham à espera de que cante junto com eles. Vou relembro a letra e começo a cantar também, meio tímida. As crianças riem.

(Caderno de Campo – fevereiro 2006)

Ao chegarem na escola às crianças vão direto para o refeitório para o café da manhã. Ali elas começam o dia com uma caneca de café com leite. Algumas crianças trazem de casa alguma outra coisa, mas é incentivado pela escola que comam o que a escola oferece. Geralmente todos tomam esse café, o que não acontece com o almoço, uma vez que muitas não aceitam a comida da escola e reclamam por serem obrigadas a comer. Depois seguem direto para o parque, brincam, interagem, conversam. Dependendo do dia, depois do parque há Educação Física ou Sala de Leitura e muitas vezes elas vão direto para o almoço, só chegando na sala depois da escovação dos dentes e da higiene. Quando chegam na sala, cantam a música do “Bom dia!”

*“Entrando na nossa sala  
cantamos com alegria  
saudamos a professora,  
bom dia, bom dia!  
Saudamos os coleguinhas,  
Bom dia, bom dia!”*

Ora, as crianças já se deram bom dia! Já viram a professora, já viram os colegas. Já tomaram café juntas, conversaram, trocaram informações sobre a véspera, as brincadeiras, os fatos ocorridos em casa; já brigaram e fizeram as pazes; já conversaram com o funcionário que alimenta as cutias, fizeram Educação Física ou foram para a Sala de Leitura – isso significa dizer que o dia delas já começou há muito... quantas coisas já fizeram! Mas quando chegam na sala, depois do almoço (em horário muito diferente do que se almoça fora da escola – por volta das 9:30h da manhã) vão cantar uma música para se darem “Bom dia”. Poderia chamar de rotina às avessas? Não poderiam cantar no refeitório, quando chegaram? Por que a professora não altera essa rotina? O que acontece para ser assim todos os dias? É próximo da realidade darmos bom dia no meio do dia para alguém que está ao nosso lado desde cedo?

Estas questões permaneceram em mim durante boa parte do dia, e do outro

dia, e dos outros dias também. Vou me inteirando das atividades das crianças e passo a chegar mais cedo para acompanhar o momento em que chegam na escola, buscando perceber e ouvir seus comentários e conversas assim que se encontram, como também suas formas de se darem “bom dia”.

Elas se cumprimentam de formas variadas. Não costumam falar “bom dia”, mas há maneiras mais ou menos estabelecidas para estes cumprimentos. Os meninos dizem “e aí?”, “fala!”, “qual é, mané?”, “beleza?”, além de baterem com as mãos, abertas ou fechadas, baterem o tórax, um de encontro ao outro, como alguns atletas fazem. As meninas se beijam, dizem “oi!”, “e aí?”, “tudo bem?”, pegam os batons umas das outras, se abraçam, mexem nos penteados, pedem para ver os enfeites dos cabelos, fazem roda de mãos dadas, mostram umas para as outras, ali mesmo, antes da forma, o que trouxeram de casa. Todos, meninos e meninas riem muito neste momento. O bom dia está dado, o encontro para mais um dia foi formalizado, estão prontos para a rotina escolar que, grande parte das vezes, não leva em conta estes momentos, engessada que está no que foi estabelecido ensinar sobre regras de convivência, boa educação.

Mais um exemplo sobre o mesmo tema.

As crianças brincaram muito hoje no parque. Depois foram para sala de leitura. Às 10:30h elas chegaram na sala de aula. Já almoçaram, escovaram os dentes e vão para a rodinha. Daqui à uma hora elas vão embora, mas a professora obedece ao planejamento e canta a música do bom dia, completa o calendário, faz a chamada e a janela do tempo. Pouca conversa. Julia pede para contar uma história, mas ela explica com muita educação e cuidado que hoje estão atrasados e que fica para amanhã.

Distribuí folhas para atividades diferentes nas mesas: desenho com lápis de cor, lápis cera, hidrocor, massinha.

Todos passam por todas as mesas. Natalia é atenta a todos, afetiva, chama as crianças pelo nome. Elas ficam à vontade, passando pelas mesas e trocando de atividades sem a determinação da professora.

(caderno de campo – maio de 2006)

Será mesmo que dá para cantar música de **bom dia** depois do almoço? É incoerente com o que as crianças estão vivendo na realidade e incoerente também com a prática que observo da professora. Ela é atenta aos comentários das crianças, preocupada em saber se elas estão gostando das atividades, sempre conversa, faz perguntas, acompanha, fica perto de cada mesa dando atenção a todos e a cada um. Sabe as histórias pessoais de cada aluno, pois me conta algumas. Sempre fala com eles sobre acontecimentos do dia a dia, notícias do jornal, da TV. Por que será que Natalia ainda não se deu conta de que às 10:30h

da manhã as crianças já fizeram tanta coisa juntas que o “bom dia” não cabe mais nesse lugar? Hora da saída. Vou embora, atravesso o Campo de Santana, entro no metrô e não consigo responder. As organizações diárias acontecem sempre da mesma maneira, raras são as exceções de mudanças. As crianças se adequam, se acostumam e para quem está de fora, fica a impressão de que a dinâmica escolar não percebe mais as mudanças que poderiam ser feitas para o enriquecimento cultural, oral, cognitivo das crianças.

Depois da música do “Bom dia”, Natalia tem uma rotina que é seguida todos os dias na mesma ordem: primeiro, com a ajuda das crianças, ela completa o calendário com dia do mês, da semana e ano. A seguir faz a “chamadinha”. Espalha tiras de cartolina plastificada com o nome das crianças no chão (mesmo os faltosos), e as crianças vão localizando seus nomes e colocando na parede – meninas de um lado e meninos de outro. Não há preocupação em ordenação alfabética e as letras são em forma de bastão.

As próprias crianças vão dizendo os nomes dos colegas que faltaram e Natalia os guarda em uma caixa. Natalia me diz que faltam, em média, cinco a sete crianças por dia, alternando os faltosos. Segundo ela, não há aquele que falte mais ou menos. Em um rodízio que parece combinado, faltam crianças diferentes fazendo com que ela tenha por dia em torno de dezoito crianças.

Por último Natalia passa para a “janelinha do tempo”. Com uma música específica vai perguntando se está sol, se está chovendo, mostra pedaços de cartolina plastificados com desenhos de nuvens, sol, raios e chuva e as crianças escolhem qual colocar na janela desenhada e presa a um painel na parede, ao lado da chamadinha. Aqui também cabem algumas reflexões acerca deste ritual.

O momento da chamada, da janelinha do tempo, da rodinha acontece depois do café da manhã, do parque, conforme já foi dito e apresentado no exemplo da rotina que foi transcrita do diário de campo. As crianças chegaram na escola e muitas vieram a pé. Puderam ou não brincar no parque, em função do tempo, chegaram de casaco, molhadas, com guarda chuva, ou apenas de camiseta ou short. Completar a janela do tempo poderia trazer novo significado para elas. Perguntar se está sol ou chuva, pedir que mostrem qual desenho representa o sol – sorrindo, feliz ou a chuva – uma nuvem cinza tristonha, com cara de choro, desarticula as formas culturais e específicas de cada criança perceber e apreender as variações do tempo. O sol está sempre feliz!? A chuva está sempre triste!? Por

quê? Quais os sentidos aqui incorporados às estações do tempo? Como as crianças convivem com a chuva, com o frio, com o calor, com o sol, com a natureza? Por que não buscar na atividade da janela do tempo uma discussão mais ampla das relações estabelecidas com os fenômenos da natureza? Estas questões estão, mais do que nunca, na ordem do dia dos programas de televisão, revistas e jornais e, certamente, as crianças participam dessas discussões, têm curiosidades, teorias. Mas aqui, neste momento, ao som da música de todos os dias, ou o sol feliz, ou a chuva tristonha é presa no céu desenhado atrás de uma janela aberta.

Este é, também, o momento da conversa livre, onde as crianças contam novidades, perguntam sobre a vida da professora, se melhorou da dor de cabeça, se trouxe banana para os micos (ela sempre traz bananas para os micos), o que farão aquele dia. Contam histórias das famílias, dos irmãos e primos, dos bichos de estimação. Todos falam, com exceção de um menino que nunca fala nada. Esperam por sua vez, levantam o dedo, ouvem os colegas. Natalia participa com entusiasmo, responde às perguntas, ri com eles, pergunta pelos irmãos mais velhos que já saíram da escola. É um momento agradável. A vida das crianças pula para dentro da escola sem nenhuma cerimônia, seja através das próprias crianças seja através das perguntas de Natalia. Ela me diz em determinada ocasião que já lecionou para vários irmãos que já saíram da escola e que gosta de saber deles, por isso pergunta. Aconteceu mais de uma vez de Natalia sacar de dentro da bolsa um livro do acervo da Sala de Leitura e ler para as crianças. Funciona como uma espécie de surpresa, algo que ela faz de vez em quando e que as crianças não esperam, mas adoram. Quando este momento se esgota, seja por que elas começam a ficar inquietas ou por questão de tempo, Natalia encerra a rodinha e começa as atividades dirigidas.

Estas atividades são desenvolvidas, normalmente, a partir de um caderno de planejamento. Esse planejamento é construído nos ciclos de estudos e reuniões com a direção da escola, coordenação e professores. As crianças não participam da função de organizarem junto com a professora o dia de trabalho ou a semana, mas assisti algumas ocasiões em que Natalia alterou a atividade em função de conversas, pedidos e histórias contadas por elas.

Embora aconteçam ocasiões em que o planejamento é alterado pela professora a partir da demanda das crianças, há certo desconforto quando alguma coisa sai do planejamento. É como se a escola não soubesse bem o que fazer com

as crianças para além daquilo que foi organizado, como trecho do caderno de campo mostra a seguir.

Refeitório. São 7:30h. As crianças das turmas de Natalia e Evelyn, que tomam o café no mesmo horário todos os dias, conversam animadamente. Não há sol, faz frio e cai uma chuvinha fina. A professora de Educação Física ainda não chegou. Evelyn e Natalia conversam sobre o que fazer com as crianças. Hesitam entre irem para o parque mesmo com a chuva ou irem direto para a sala.

**Natalia:** e então, o que você acha?

**Evelyn:** vamos para o parque assim mesmo. Não está chovendo muito e na sala vai ser um transtorno!

**Natalia:** é, elas vão ficar agitadas dentro da sala sem ter o que fazer nesse tempo até a Educação Física. Vamos para o parque pelo menos até 08:15h.

**Evelyn:** então vamos!

Saímos todos do refeitório e rumamos para o parque. A areia está molhada e os brinquedos também. As crianças parecem gostar e correm para brincar. Depois de alguns minutos a chuva aperta e as crianças, obedecendo ao chamado das professoras, saem correndo para dentro da escola. Natalia vai até a sala de leitura e tenta pegar um filme para passar no salão. Nos encaminhamos todos para lá. As crianças estão alvoroçadas. Não teve parque, mas vai ter filme! Elas conversam muito, discutem sobre qual filme vão ver, etc. Algo que não entendo aconteceu, mas o filme não veio. Não teve jeito, cada uma das professoras pega sua turma e se encaminha para a sala de aula, são 8:10h. Às 8:30h vai começar a aula de Educação Física, até lá Natalia distribui brinquedos diversos e coloca sobre as mesas para as crianças escolherem com o que querem brincar. Ela passeia pela sala e parece não saber bem o que fazer. Pega o caderno de planejamento, lê algumas folhas e guarda. Olha a lista de chamada, abre um armário e começa a arrumar gavetas deixando que as crianças brinquem sem a sua interferência.

(caderno de campo – maio de 2006)

Hoje tudo saiu ao contrário do que deveria sair. Foi um início de dia difícil. Houve atrasos, chuva e até o vídeo falhou. Nada do que estava planejado para acontecer aconteceu. Observo Natalia e percebo que ela não sabe bem por onde começar. Penso que se podia fazer agora a rodinha, conversar com as crianças, iniciar as atividades de chamada, janelar do tempo até começar a Educação Física. Mas tenho clareza que este pensamento é meu. Sendo eu a professora talvez essa fosse minha decisão, mas lembro-me do que está em mim e o que está fora de mim. Nesse caso específico penso no que está nela, a professora regente da turma, e sua decisão é esperar pela Educação Física deixando as crianças brincarem. O que também não é mau.

Para as crianças houve a frustração do parque e do filme, mas brincar livremente na sala podendo escolher os brinquedos não as desagrada. Estão contentes, satisfeitas. Trocam de mesa a toda hora, trocando de brincadeiras e de brinquedos. Ora vão para a suposta casinha de bonecas, ora brincam de “supermercado” entabulando diálogos sobre preço dos produtos, falta de dinheiro, cheque, cartão de

crédito. Mas nada é muito demorado. Elas parecem perceber que as brincadeiras serão rápidas, que não vão se demorar muito e não estendem este momento. Circulo por entre as mesas, fico perto de um grupo, mas logo ele se dissolve.

Enquanto isso, Natalia continua a arrumar suas gavetas sem incomodar a brincadeira das crianças. Elas levantam, vão ao banheiro, voltam. Vejo que têm liberdade para irem ao banheiro sem pedir permissão à professora. Às 08:30h a professora de Educação Física chega na porta da sala e avisa Natalia para encaminhar as crianças para o salão. Ela pede às crianças que deixem os brinquedos, organiza um fila e as crianças saem para a Educação Física.

Segundo Barbosa (2006), organizar o cotidiano das crianças em escolas de educação infantil pressupõe pensar que estabelecer uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da “leitura” que se faz do grupo de crianças. É importante que o professor observe e conheça as crianças com as quais trabalha, ou seja, que sua percepção das brincadeiras, formas de brincar, se organizarem nos grupos e pares, que aquilo que gostam de fazer e o que não gostam, a forma que as brincadeiras se organizam e se desenvolvem, a agitação ou o silêncio deste ou daquele sejam vistos, percebidos, notados pelo professor como mais um instrumento de ajuda no momento de organização das atividades, brincadeiras, cantos, livros. Desta forma, a estruturação espaço-temporal ganha significado e, ainda segundo a autora, é fundamental que o contexto sociocultural no qual se insere a proposta pedagógica dê condições e suporte para a qualidade do trabalho.

Barbosa (2006) salienta que as rotinas podem se tornar formas de alienação sempre que não levam em conta a participação, a relação com o mundo, a liberdade a consciência, a imaginação e as diferentes formas de sociabilidade das pessoas envolvidas nela, sejam crianças e/ou adultos. A sucessão de eventos descontextualizados, prescritos de forma descritiva e reguladora da disciplina, que leva as pessoas a agirem e repetirem gestos, ações, palavras, músicas, atos acaba por cristalizar o cotidiano e servindo de caminho para a alienação do ambiente, que pode ser tão profícuo em criatividade quando se trata de escolas e pré-escolas.

“Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada por

outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (p:36)”.

Para Certeau (1994), nós não somos seres passivos, mas sim indivíduos que atuam de forma direta sobre o contexto e constroem nele variações. Para este autor, o cotidiano se inventa de mil maneiras. Ele rompe com o modo exclusivo de se enxergar a sociedade estruturada sob uma rede de disciplina e diz:

“Mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los; enfim, de que *maneiras de fazer* formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica” (p: 41).

Ainda que as rotinas dentro das instituições permaneçam fechadas e por vezes alienadoras, é preciso ressaltar que os indivíduos da comunidade escolar – e em especial as crianças, por sua capacidade de reverter o estabelecido com a imaginação, curiosidade, inquietação – criam suas maneiras próprias de viver o dia a dia saindo da suposta passividade com a qual muitas vezes são entendidos.

O que observei nesta escola de Educação Infantil<sup>31</sup> são rotinas que estão de tal forma incorporadas ao cotidiano dos adultos, sejam professores ou coordenadores, que não se pensa mais nelas ou sobre elas. Nas escolas as rotinas se misturam ao cotidiano como se elas fossem sinônimos. Barbosa (2006) estuda as diferenças sutis acerca desses conceitos – cotidiano e rotina. Segundo ela, a reflexão sobre o cotidiano começou a ser produzida no século XVIII a partir da literatura, que, nos romances, contava a história da vida das pessoas comuns e a pintura descobria a arte de retratar famílias inteiras em suas atividades diárias. A partir da abertura promovida pela arte, os cientistas sociais descobriram a importância e originalidade do cotidiano e iniciou-se, então, uma valorização dos micro acontecimentos como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo.

---

<sup>31</sup> Esta mesma observação foi feita em outras escolas anteriormente observadas por mim no estudo exploratório da pesquisa Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação. Projeto de pesquisa, PUC-Rio/CNPq. 2004, mimeo,

O estudo do cotidiano foi-se constituindo uma área de estudos da sociologia, da antropologia e da história. O dia-a-dia foi incluído nos estudos diferenciando-se do cotidiano com as minúcias existentes dentro dele. As rotinas, dessa forma, podem ser vistas como produtos culturais criados e reproduzidos no dia-a-dia e que organizam o cotidiano. *O cotidiano é mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem atividades repetitivas, rotineiras, como também é nele que se encontra o inesperado, a inovação* (Barbosa, 2006, p:37).

As rotinas fazem parte do cotidiano dos sujeitos, mas diferem dele, pois não incluem espaços para inovações, imprevistos, mudanças. Na maioria das vezes foi o que encontrei: rotinas cristalizadas, formalizadas e organizadas pelos adultos sem que as crianças participassem de sua construção, sem espaço para alterá-las, modificá-las.

Nas instituições escolares e também nas instituições de educação infantil está sempre presente uma rotina de trabalho, que pode ser organizada pelo próprio sistema de ensino, pelos diretores e/ou coordenadores, pelos professores e demais profissionais da escola e, em determinadas instituições, as próprias crianças podem ser convidadas a participar de sua elaboração. Os horários de entrada e saída, o tempo mínimo e máximo para cada atividade, o equilíbrio entre o dentro da sala e o parque externo, atividades direcionadas e livres, brincadeiras direcionadas e livres, lanche, almoço, higiene, costumam fazer parte da maioria de rotinas para darem uma forma e uma norma ao cotidiano das crianças.

Dentro dessas normas e regras, mais ou menos elásticas, mais ou menos cristalizadas, têm-se uma variedade de situações e experiências que perpassam o cotidiano, transformando-o em lugar de criação e/ou mera aceitação. As atividades desenvolvidas dentro da sala de aula obedecem a planejamento, direcionamento, objetivos e mesmo as atividades livres estão sujeitas ao tempo que se gasta dessa ou daquela forma, se sobra tempo, brinca-se até a hora da saída, se não sobra, não se brinca.

Natalia sempre procurava terminar as atividades de modo que as crianças pudessem ficar livres para escolherem com o que brincar até a hora da chegada dos pais na porta da sala. Espalhava brinquedos pelas mesas e deixavam que elas explorassem o espaço da sala como bem quisessem. Esse era um momento de observação que eu gostava muito. As crianças ficavam muito felizes, também.

Entre as brincadeiras preferidas estavam o saco de dinossauros e a “pseudo” casinha de bonecas. Muitos diálogos, conversas animadas. Cito alguns exemplos:

**1) Manoel:** nossa, esse telefone toca sem parar. Será que é alguém me cobrando contas?

**2) Margarida:** minha filha, bota o casaco que está chovendo. Não quero você resfriada porque não posso ficar em casa cuidando de gente doente, tenho que ir trabalhar. Já falei, bota o casaco!

**3) Pedro:** meu Tiranossauro Rex é muito forte.

**Lucas:** não, o meu Velociraptor é mais. Ele bate no seu e rapidinho ele morre. Ainda arranca a cabeça!

**Pedro:** fala sério! Já viu um Velociraptor arrancar cabeça de Tiranossauro Rex? Nem que ele tivesse dentro do caveirão<sup>32</sup>.

**Lucas:** mas o meu não tem medo de caveirão. Você tem medo do caveirão?

**Pedro:** tenho. E você também tem Todo mundo tem! Tem que ter!

**4) Alice:** senta aí que vou pentear você igual a uma princesa.

**Suzana:** não quero ficar igual princesa. Quero ficar igual a Xuxa.

**Alice:** a Xuxa tem cabelo curto. Seu cabelo é comprido, não dá pra ficar igual.

**Suzana:** minha mãe sempre fala que quer ficar igual à Ana Maria Braga. Até cortou o cabelo e botou duas cores. Ficou horrível!

**5) Fernando:** meu castelo vai ficar muuuuuuito mais alto que o seu!

**Clarice:** e daí? O meu vai ficar mais bonito. Vou botar jardim e flores.

**Fernando:** o meu vai ter carro na garagem. Na casa do meu tio tem carro na garagem. Ele nem deixa a gente entrar para brincar.

**Clarice:** quando eu crescer vou querer também uma casa com carro na garagem. Deve ser bom. Quando o carro sai a gente tem a garagem para brincar.

**Fernando:** você vai em alguma casa que tem carro na garagem?

**Clarice:** não. Mas o seu Paulo tem, lá perto de casa, pai do Tiago. Eu brinco com o Tiago, mas nem vou na casa dele.

**Fernando:** vamos fazer um castelo só? Meu e seu?

**Clarice:** vamos! Daí vai ter jardim, flor e carro na garagem.

<sup>32</sup> O caveirão é um carro blindado adaptado para ser um veículo militar. A palavra caveirão refere-se ao emblema do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), que aparece com destaque na lateral do veículo. Nas operações realizadas pelo caveirão, a polícia faz ameaças psicológicas e físicas aos moradores, com o intuito de intimidar as comunidades como um todo. O emblema do BOPE - uma caveira empalada numa espada sobre duas pistolas douradas - envia uma mensagem forte e inequívoca: o emblema simboliza o combate armado, a guerra e a morte. O tom e a linguagem utilizados pela polícia durante as operações com caveirão são hostis e autoritários. As ameaças e os insultos têm um efeito traumatizante sobre as comunidades, sendo as crianças especialmente vulneráveis. Alto-falantes montados na parte externa do veículo anunciam repetidamente a chegada do caveirão: "Crianças, saiam da rua, vai haver tiroteio" ou de forma mais ameaçadora: "Se você deve, eu vou pegar a sua alma". Quando o caveirão se aproxima de alguém na rua, a polícia grita pelo megafone: "Ei, você aí! Você é suspeito. Ande bem devagar, levante a blusa, vire... agora pode ir..." 15.03.2007. <http://www.direitos.org.br/index2>.

Percebia nessas horas que a linguagem das crianças era muito rica, solta, sem travas. Todos falavam com todos, à exceção do menino que não conversava com ninguém, mas também ele brincava, sozinho, usando alguns quebra-cabeças com figuras geométricas que ficavam dentro de um cesto de vime. Ele conversava sempre muito baixinho com ele mesmo e parecia se divertir. Nunca conversamos apesar de insistentes tentativas.

Voltando aos diálogos, percebe-se que, na grande maioria das vezes, retratam conversas ouvidas no universo familiar. Questões de preocupação financeira como demonstra Manoel com o telefone que “tocava sem parar”. Interessante notar que a fantasia que o fazia ouvir o telefone tocar sem parar não lhe trazia notícias boas, tranquilidade, alegria. Ele ouvia o telefone tocar e isso o remetia a situações de cobrança de contas atrasadas. Experiências vividas e incorporadas? Margarida também lida com uma possível doença da filha imaginária como algo indesejado, que vai lhe trazer preocupações, pois não poderá ficar em casa pois precisar trabalhar. No rosto de Alice, que não tenho como trazer para esta análise, estão estampados sentimentos como angústia, nervosismo, preocupação. Olha para a filha imaginária e é ríspida, seu tom de voz é forte, quase uma briga: “*bota o casaco, já falei!*”

Os diálogos de Pedro e Lucas, Alice e Suzana e Fernando e Clarice trazem também situações do cotidiano, do dia a dia, uns mais leves, outros mais pesados para crianças de quatro anos. A violência, os apelos estéticos das celebridades veiculados pela TV, o consumo e o desejo de ter objetos, comprar coisas caras, viver de forma diferente do que se vive. O caveirão é uma ameaça constante em comunidades onde o tráfico domina e a polícia faz incursões. Muitas crianças dessa escola moram em locais assim, como o Morro da Providência e o Morro de São Carlos. Uma brincadeira com dinossauros acaba por levar ao caveirão. Procurei saber se naqueles dias houve alguma incursão em morros da redondeza que justificasse o assunto, mas nada havia acontecido. Pode-se dizer que o caveirão está incorporado à rotina de algumas crianças e a brincadeira com os dinossauros pode ser suficiente para trazer à tona o assunto. O nível de violência é, por vezes, tão intenso que um dinossauro menor do que o Tiranossauro Rex não só pode matá-lo como arrancar-lhe a cabeça. Fui pesquisar sobre os dois dinossauros. Os nomes estão corretos, e o Tiranossauro Rex é muito maior que o Velociraptor. Seria difícil, num confronto entre os dois, o segundo

vencer o primeiro.

Alice e Suzana demonstram outro tipo de influência em seu diálogo. Aqui é a televisão, a vida das celebridades, a estética, o glamour que entra em cena. Enquanto uma quer fazer penteados de princesa na amiga, esta quer ficar igual à Xuxa – sonho de consumo de 9 entre 10 meninas. Conversam e brincam com o imaginário repleto dos desejos e sonhos de possuir aquilo que a TV leva para dentro de suas casas. Ter um cabelo diferente, ter uma casa diferente, usar as roupas das atrizes, mudar o penteado, ser uma princesa. As crianças acabam por incorporar também o que ouvem dos adultos, o que vivenciam em suas casas. A mãe de Suzana quer ter o cabelo igual ao da Ana Maria Braga. Para isso, corta e os colore. Suzana entende o desejo da mãe e, como ela, deseja ter um outro cabelo, mas sabe que nem sempre isso é possível e é contundente em sua crítica: *“ficou horrível!”*

Ser uma outra pessoa que a mídia apresenta como “linda”, “rica”, “poderosa” ou, ainda, ter uma casa com garagem e carro, ou com jardins e flores, ou, de forma mais subjetiva, não precisar ter medo do caveirão são simbologias que aparecem nas falas das crianças e que, a partir das interações e dos processos de socialização, constituem a identidade da criança naquele contexto.

Em dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (raça, de gênero, estratificação social). Essas dimensões devem ser tratadas, em seu conjunto ou em suas particularidades, segundo uma perspectiva sociológica, de acordo com um modelo reflexivo de socialização que permite analisar como os indivíduos desenvolvem necessidades, capacidades, competências do agir, interesses e qualidades pessoais em tensão com as regras, expectativas e costumes sociais. Nesses processos estão em jogo aspectos multidimensionais objetivos e subjetivos, isto é, os processos do desenvolvimento da identidade e as comunicações e interações com o outro.

Os processos de socialização podem ser compreendidos como um conjunto de interações entre seres humanos, das quais estes participam ativamente e assim tornam-se membros de determinada sociedade e cultura. Por meio de tais

processos, os indivíduos internalizam uma série de valores, formas de agir e maneiras de pensar e ao mesmo tempo desenvolvem sua individualidade em uma relação de interdependência e conflito com os valores socioculturais que lhes são oferecidos. Esses processos ocorrem quando se estabelecem correspondências entre a realidade objetiva (mundo social) e a realidade subjetiva (identidade pessoal).

Segundo Grigorowitschs (2007), a especificidade dos processos de socialização na infância, de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente. Dentre elas pode-se citar as interações no interior da instituição escolar (interações entre crianças, entre crianças e professoras/es, entre crianças e demais funcionárias/os); as interações no interior da vida familiar (com pais, irmãos, primos, avós), e as interações entre pares (onde o jogar/brincar revela-se fundamental).

Ainda de acordo com a autora, quando essas crianças tornam-se adultas, deixam de participar (na condição de crianças) da maioria dessas modalidades de interação e passam a privilegiar outras formas de interação em suas experiências cotidianas. Nesse aspecto, as divergências entre os processos de socialização infantil e os processos de socialização na vida adulta ocorrem apenas no que se refere às formas de interagir, mas não no próprio ato de interagir. Isso faz com que, por um lado, os processos de socialização infantil tenham uma especificidade, mas, por outro lado, isso define os seus limites, pois, vistos de uma perspectiva mais abrangente, pode-se considerar que tanto adultos como crianças participam de interações; e o interagir é o que define o socializar-se.

Dessa forma, os processos de socialização infantil podem ser definidos da mesma maneira pela qual se define o conceito de processos de socialização em suas características mais amplas. A socialização infantil pode ser entendida como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitam não apenas a sua introdução no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual passam a habitar e simultaneamente se desenvolver.

Dessa maneira, nos processos de socialização infantil, a inserção das crianças no mundo social ocorre por meio da construção de uma identidade, isto é, cada criança insere-se no mundo ao mesmo tempo em que constrói uma identidade

própria, que permitirá essa mesma inserção. Essa identidade é individual exatamente porque está carregada de certo grau de autonomia em relação ao mundo social, mas ao mesmo tempo só pode ser construída quando inserida nesse mesmo mundo. Essa identidade começa a se tornar perceptível na infância, não apenas como algo estritamente social e externo à criança, mas sim intersubjetivo, como o centro do agir por meio de processos de co-construção, que nas relações intersubjetivas constroem tanto uma série de experiências coletivas, como também deixam espaços vazios para que o centro do agir individual tenha lugar.

Esses são processos que ocorrem tanto entre adultos e crianças, como apenas entre crianças e, neste último caso, como os exemplos acima do diário de campo, se os adultos interferem nesses processos, essa co-construção não ocorre. Para uma criança, as outras crianças são uma parte específica do outro generalizado e, ao interagirem, desempenham um papel único nos processos de socialização infantil. Quando crianças conversam (discutem) sobre determinado tema, ou jogam/brincam juntas, elas dispõem do controle desse mundo, dessa cultura - o controle da ação e o controle do saber (Corsaro, 1997).

O conceito de “interação” ou “interações sociais” , como aquilo que constitui os processos de socialização, permite reconhecer todos os atores sociais (crianças, adultos, idosos, negros, brancos, mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais) como ativos nos processos dos quais participam, o que não significa que, na vida em sociedade, não existam figurações sociais específicas dotadas de formas variadas de distinção social e hierarquias diversas. Mas o fato é que essas formas de distinção social encontram-se em constante tensão com a dimensão de autonomia individual que o interagir proporciona. Desse modo, o conceito *processos de socialização* permite captar as tensões e contradições constituintes da vida em sociedade, tanto na infância, como na vida adulta, sem pender nem para o lado da mera reprodução e manutenção da ordem social, nem para a total autonomia do agir individual.

Para que o campo da sociologia da infância se desenvolva em suas dimensões teóricas, tais tensões devem ser levadas em conta: as crianças são, simultaneamente, atores sociais que interagem com adultos e outras crianças, ao mesmo tempo em que pertencem a uma forma de distinção social singular, a infância, posicionada em lugar específico nas hierarquias de determinada

sociedade; lugar esse não totalmente fixo, dado o caráter processual e fluido da socialização e, portanto, da própria sociedade.

### 5.1.2

#### **Ter e não ter – eis a questão! Livros e brinquedos da escola e da sala de aula**

A escola possui uma sala de leitura pequena, mas bem equipada. TV, vídeo, aparelho de som, um ventilador antigo, de pé; uma boa quantidade de livros infantis arrumados nas estantes por temas; materiais diversos como jornais, álbuns, enciclopédias; vários “livros da vida”<sup>33</sup> de anos anteriores que as professoras às vezes levam para a sala para trabalhar com as crianças; dicionários, enciclopédias, materiais da Prefeitura enviados para as escolas, revistas, fitas de vídeo variadas. A sala fica sob a responsabilidade da professora Catarina, que acumula o cargo de coordenadora pedagógica. Ali as crianças vão duas vezes por semana, ouvem histórias, assistem filmes, conversam sobre os livros, fazem atividades de artes sempre sob a coordenação de Catarina.

Por ser uma sala pequena para tantos materiais, por vezes dá uma impressão de desorganização, mas um olhar mais apurado mostra que Catarina cuida muito bem daquele espaço, arrumando, limpando, catalogando, anotando o material que sai e entra. Em alguns momentos sentia até um cuidado exagerado, pois cada vez que ela saía da sala, fechava a porta à chave, o que não permitia fácil acesso aos materiais por parte das professoras.

Todas as atividades de leitura, manuseio de livros e outros materiais impressos, assim como a produção de trabalhos relacionada a determinados livros de literatura infantil, são feitas naquele espaço. Catarina organizava uma rotina de atividades sempre direcionada, a partir do livro lido no dia ou do filme assistido. As crianças saíam desses momentos eufóricas, conversando muito, falando alto, rindo, trocando idéias.

Por outro lado, a sala de aula que observei tem um acervo reduzido. Apenas

---

<sup>33</sup> Técnica de trabalho introduzida por Célestin Freinet para a organização e sistematização das histórias e experiências vividas no espaço escolar. Para maior aprofundamento ver: Freinet, Élise (1979). O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora; Sampaio, Rosa Maria Whitaker Ferreira (1989). Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione.

8 livros pendurados em uma grade, por pregadores; poucos murais e palavras escritas; brinquedos em péssimas condições de uso: quebrados, sujos, pedaços de brinquedos que por vezes não me permitiam nem saber o que foram no passado; carros sem rodas, rodas soltas sem o carro, jogos de encaixe faltando peças; bonecas sujas, algumas sem roupas, algumas sem pernas ou braços. Um móvel plástico originariamente feito para abrigar computador foi apropriado pelas crianças como a casinha de boneca uma vez que não há computadores nas salas de aula.

Enquanto as crianças fazem uma atividade dirigida, nas mesas sento-me perto da casinha de bonecas e pego uma boneca, um chapéu, olho os detalhes, os carrinhos quebrados, os restos de brinquedo. Para Benjamim (1984) *a criança faz história a partir do lixo da história*. Essas crianças fazem as suas histórias dentro dessa sala a partir do que elas vivem aqui, com o que tem aqui. Parecem não se importar com a falta de variedade, nem com o estado em que os brinquedos se encontram. Nunca as vi reclamando, falando sobre isso. Brincam com prazer, entabulam conversas, fazem histórias de pai, mãe e filho, falam ao telefone, fingem escrever no computador em um teclado solto, interagem de maneira amena e afetiva. Não discutem, não são violentos. Brigas acontecem, mas elas mesmas resolvem essas questões que normalmente são por conta de algum desses brinquedos, o que me faz pensar que elas gostam deles, os disputam.

Quando uma briga se torna mais forte, Natalia interfere, chega perto, pergunta o que houve, sempre procura uma forma das crianças resolverem a situação por elas mesmas. Ela tem uma postura muito interessante no que diz respeito à sua relação com as crianças. Ambigüidade seria seu nome, assim como o de várias outras professoras. As crianças se respeitam. A professora não interfere de forma imperativa na vida das crianças dentro da sala. As atividades são propostas, dentro da rotina estabelecida, as crianças cumprem o que ela determina, mas não há imposição, agressividade, autoritarismo exacerbado. As crianças gostam dela e ela demonstra afeto pelas crianças.

A professora, ao abordar o estado de conservação dos brinquedos, relata que se incomoda muito, que não gosta, que gostaria de poder comprar brinquedos novos, mas que não pode e nem deve. Pergunto sobre a verba que as escolas recebem para gastos definidos pela direção – o Fundo Rotativo do Sistema Descentralizado de Pagamentos, que possibilita a direção da escola a gerir diferentes gastos com agilidade. Esse dinheiro pode e deve ser usado para

comprar, entre outras coisas, brinquedos. Natalia desconversa. Não insisto. Da observação concluo que uma escola de educação infantil não poderia ter uma sala de aula com brinquedos em conservação tão precária.

Os diretores das escolas públicas municipais têm uma certa autonomia financeira. O Sistema Descentralizado de Pagamentos – Fundo Rotativo – é um recurso financeiro que possibilita gastos com despesas variadas, de forma ágil e sem burocracias.

É de responsabilidade da gestão escolar planejar e definir as prioridades para solicitar e distribuir os recursos do Fundo. Além desta verba, a escola pode ainda requerer à CRE recursos, materiais e equipamentos mais específicos para a Educação Infantil, além de obras de adaptação de espaços das escolas.

Segundo Corsino (2003), esta autonomia, além de depender das necessidades e condições específicas de cada escola, pressupõe competência administrativo-pedagógica. Gerir os recursos financeiros do Fundo Rotativo acarreta necessidade de apresentar planilhas de custos, transparência junto à comunidade escolar além de comprometimento com a esfera pública, uma vez que os gastos devem estar em consonância com as reais necessidades da escola.

Ainda assim, o acervo de brinquedos da escola deixa a desejar no que diz respeito à sala de aula especificamente observada. No entanto, noto que as crianças são felizes na escola, são amigas, se sentem bem dentro do ambiente escolar, realizam as tarefas com prazer. Quando estão entre elas, cantam, conversam, contam casos engraçados, se ajudam, inventam brincadeiras. Quando estão na presença da professora ficam um pouco mais quietas, não falam tanto, não conversam tanto, não cantam tanto. Procuro me misturar a elas e vou percebendo que elas conhecem mais coisas do que a escola supõe, têm mais histórias para contar do que lhes é permitido, poderiam ser mais livres e relaxadas, mas a escola tem necessidade de organizá-las em fila, na forma, com a mão no ombro do amigo, mesmo em percursos rápidos. As músicas dentro do armário obedecem a uma disciplina quase militar. Canta-se para tudo!

Depois de algum tempo dentro da escola, ouvindo, observando, escrevendo, anotando, vendo-as cantando me pergunto: onde estarão as músicas que elas efetivamente ouvem em casa, na comunidade, nas festas que freqüentam?

### 5.1.3

#### Boca fechada dentro da escola X Zeca Pagodinho fora da escola: as músicas cantadas dentro e fora do aramado

“Bom dia, como vai?  
Bom dia, bom dia, bom dia!!!  
Como vai?  
Eu estou feliz  
Porque estou aqui  
Pertinho de você!!  
Bom dia, bom dia, bom dia!!!”

Percebo que o hábito de cantar na escola está incorporado à rotina da professora. As próprias crianças já entram em sala sentando em semicírculo e se ela não começa a cantar elas ficam em silêncio sem nada fazer ou perguntar.

Mas há também outras tantas músicas que estão na instituição para ordenar e organizar filas, almoços, lavar as mãos e escovação de dentes, por exemplo, além das que servem para fechar a boca na hora da leitura de alguma história, descer e subir escadas, pedir desculpas a algum colega, ir embora para casa e assim por diante. Abaixo trechos do diário de campo que ilustra esta observação.

Todos os percursos feitos na escola são com música: do parque para a sala, da sala para o banheiro, da sala para o refeitório, sempre em fila e um segurando no ombro do amigo da frente, cantando sem parar. Neste momento as crianças acabaram a Educação Física e vão direto para o almoço. São nove e dezoito da manhã. Passam pelo banheiro que é ao lado da sala onde fazem Educação Física, pegam a toalha dentro da sacola que está pendurada nos ganchos fora da sala e penduram no pescoço. Todas as toalhas têm uma fita, ou barbante ou elástico que permite pendurá-la no pescoço.

Fazem a fila para irem para o refeitório e começam a cantar a música da fila puxada pela professora:

*”Quem vai chegando vai ficando atrás, criança educada é assim que faz”.*

Quando a fila está pronta, começam a andar e a música é mudada para uma outra que eles vão cantando até o refeitório:

*“Vamos todos almoçar  
a comida gostosinha que  
vai nos alimentar  
sem falar de boca cheia e  
com muita educação  
bem feliz eu vou ficar  
bem feliz eu vou ficar!!”*

Ao chegar no refeitório todos estendem a toalha em cima da mesa. Mãos postas, a professora puxa a oração, também cantada:

*“Papai do céu abençoa  
essa hora de alegria  
a merendinha tão boa  
que tu nos traz cada dia!!”*

Só depois vão para a fila pegar o prato.

(Dário de campo – abril de 2006)

Outro trecho do diário de campo.

Aprendi hoje uma música nova para a hora de arrumar os brinquedos:

*“Devagar vou arrumar os brinquedos no lugar  
la, la, la... la, la, la...  
devagar vou arrumar os brinquedos no lugar”.*

Bastava a professora começar a primeira palavra da música para todas as crianças pararem imediatamente o que estavam fazendo e começarem a juntar os brinquedos.

Em outra situação, todos sentados na rodinha, Natalia vai começar a ler uma história e pega um livro. Começa a cantar e as crianças acompanham:

*“E agora minha gente, uma história eu vou contar,  
uma história bem bonita, todo mundo vai gostar,  
hum, hum ,hum” (Faz um gesto de zíper na boca e as crianças repetem).*

Depois do almoço, na fila para escovar os dentes, Natalia pega a pasta de dentes e cada criança tem nas mãos sua escova, vão cantando:

*“Escovinha que sobe e desce,  
sobe e desce sem parar  
meus dentinhos vai limpar  
meus dentinhos vai limpar”.*

(Dário de campo – março de 2006)

Estamos sentados no corredor esperando para irmos para a Educação Física. A professora está atrasada e então ficamos ali, fora da sala, em uns bancos ao longo do corredor. Sento-me junto de algumas crianças e começo a entabular uma conversa com as que estão mais próximas de mim. Converso com Nayana, Fernando e Laura sobre músicas e o que eles ouvem em casa.

Transcrevo, a seguir, nossos diálogos.

**Eliane:** Você gosta de ouvir música?

**Nayana:** Gosto. Lá em casa a gente ouve sempre.

**Eliane:** E ouve o quê?

**Nayana:** Funk, pagode. Sabe aquela música dos Travessos? (começa a cantarolar uma música romântica, açucarada).

**Eliane:** Não, não conheço.

**Nayana:** Minha mãe adora. Ouve todo dia e canta alto pra caramba. Até os vizinhos pedem pra ela abaixar o rádio. Até chora!

**Eliane:** Você também gosta dessa música?

**Nayana:** Ah! Gosto, né! Mas prefiro funk. É mais animado e dá para dançar.

**Eliane:** E você? Gosta de ouvir música em casa?

**Fernando:** Eu gosto. Gosto mais do Zeca Pagodinho porque meu padrasto ouve ele muito, “daí aprendi”.

**Eliane:** Ah! Sei. Também gosto do Zeca.

**Fernando:** (me olha espantado) é mesmo, tia? Que “manero”! Vou até falar para o meu padrasto. Você sabe cantar alguma música dele?

**Eliane:** Sei um monte! Quer ouvir?

Então, começo a cantarolar vários pedaços de sambas do Zeca Pagodinho, pois gosto mesmo e tenho os discos dele em casa. Fernando me acompanha em várias, sabe as letras, não erra as melodias, canta alto, lembra de outras que não cantei. Ri alto e se diverte comigo. Até ensaia uns passos de samba. Seus olhos brilham, pega na minha mão para que me levante e dance com ele. Resisto. Ele continua cantando e dançando. No entanto, na fila fica sempre quieto, de boca fechada e não canta junto com outras crianças. No refeitório também não acompanha a canção da oração.

**Eliane:** Me diz, Laura, você gosta de ouvir música?

**Laura:** Gosto. (A princípio fica meio tímida, mas aos poucos vai se soltando na conversa).

**Eliane:** E que tipo de música você ouve, me conta?

**Laura:** (fica em silêncio por alguns minutos, depois diz em um tom de voz muito baixo) tem aquela do Latino, festa no apê.

**Eliane:** Você sabe cantar um pedaço dela pra mim, não lembro dessa.

**Laura:** (pensa um pouco, sorri, abaixa o rosto e depois olha pra mim e canta baixinho, perto do meu ouvido) – “hoje é festa lá no meu apê, pode aparecer, vai rolar bunda lelê. Hoje é festa lá no meu apê, pode aparecer, tem birita até amanhecer”.

**Eliane:** Ah! É. Não me lembrava. Você tem o disco do Latino ou ouve no rádio?

**Laura:** Minha mãe tem o cd. Ela põe sempre. É engraçado! Ele fala bunda lelê!!!! (começa a rir)

**Eliane:** É engraçado mesmo. O que será bunda lelê? Você sabe?

**Laura:** Ah! Bagunça, ué! Minha mãe até fala quando briga com a gente: olha essa bunda lelê aí!!!! “Não to gostando”!!!!

**Eliane:** Ah!, sei... e tem alguma outra que você gosta de ouvir?

**Laura:** Quando vou na casa da minha tia e vou na rua brincar a gente brinca de roda. Tem a ciranda cirandinha, mas eu não sei toda.

(Diário de Campo – maio de 2006)

As conversas ficaram gravadas na memória. Saindo da escola e passeando pelo Campo de Santana não vi nada que assustasse ou achasse perigoso. Eram onze e quarenta da manhã. Muitas pessoas estavam sentadas em bancos com o radinho de pilha no ouvido. Outras pessoas andavam com fones de ouvidos – tecnologia que proliferou depois do advento do MP3 e dos Ipods. A música está em toda a parte, mesmo na estação do metrô que pego todos os dias pra ir e voltar da escola toca, nos alto falantes, música clássica.

As conversas com as crianças e as músicas que elas me dizem conhecer e cantar fora da escola trazem coisas da atualidade e da realidade delas. As crianças estão em suas comunidades e residências ouvindo o que se toca nas rádios, consumindo o que há para ser consumido.

E a escola? Por que a escola não oferece outros tipos de música para que as crianças conheçam? Qual a vantagem, a necessidade, o ganho em se ficar, diariamente, repetindo músicas que elas, crianças, só cantam na escola, na fila, no refeitório, na hora da história?

Fora do aramado a vida e a cultura pulsam com mais força. As crianças ouvem muita música fora do aramado, não esquecem as letras, não esquecem as melodias. Laura cantou todo o refrão da música Festa no apê – do Latino – mas disse não se lembrar da música toda de ciranda cirandinha. Mas, segundo seu relato, Laura ainda brinca de ciranda cirandinha quando vai a casa da tia.

A música se coloca, ao lado de outras expressões artísticas, como uma das possibilidades de se trabalhar, no ambiente escolar, idéias, valores, sentimentos que se encontram presentes na sociedade.

A criação artística tem uma forte ligação com a sociedade, com a experiência concreta, com o contexto social e cultural. A música, portanto, sendo uma forma de expressão artística, deve ser pensada a partir desses contextos.

Kramer (1993), ao abordar as idéias de Bakhtin sobre a criação artística, diz que “*o discurso verbal é um evento social que reúne o falante (autor, locutor, criador) com o ouvinte (leitor, interlocutor, contemplador) e com o tópico da fala (o quê, quem, o herói)*“. É a “alma social” desse discurso que o torna belo ou feio; que lhe dá significado (p:78, 79).

Ainda acrescenta:

“A criação artística está, pois, intimamente ligada à vida real e às experiências partilhadas por autor, contemplador e conteúdo da obra, sendo a forma engendrada por seu horizonte comum, e pela maneira com que os ditos e presumidos são tratados” (Idem, p:79).

Medina (1973) apresenta um estudo sobre as transformações nos temas da música popular brasileira atual em relação a canções mais antigas, enfatizando o papel da música como recurso de conscientização e transformação social. Segundo o autor, nas décadas de 50 e 60 as canções falavam apenas de amor,

solidão e conflitos sentimentais. Nos dias de hoje, no entanto, elas estão muito mais próximas à realidade em que vivemos. Tornam-se, assim, um recurso não só de expressão lingüística, mas de transmissão de conteúdos que retratam a realidade, as injustiças sociais, as dificuldades da população. Bom exemplo para isso são os “raps” que em sua grande maioria trazem nas letras os conflitos das populações que vivem em comunidades pobres e desassistidas socialmente. As crianças e jovens se identificam com este estilo musical justamente porque retratam suas vidas, seus medos e sonhos.

Dessa forma, a escola poderia e deveria ampliar o conhecimento musical da criança, dando a oportunidade para a convivência com diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que é apresentado, permitindo que a criança se expresse a respeito do que está ouvindo, ouça a professora, compare músicas diferentes, tornando-se mais crítico. Para Mársico, *“uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha”* (1982, p:148).

As fontes de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Assim, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento. Nesse sentido, as experiências musicais permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando), além de favorecer o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

É importante salientar a importância de desenvolver a escuta sensível e ativa nas crianças. De acordo com Mársico (1982), nos dias atuais as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzidas em função do predomínio de estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que se convive. Assim, ainda segundo o autor, é fundamental fazer uso de atividades musicais que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso possibilitará o desenvolvimento de sua capacidade

auditiva, além de favorecer o exercício da atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons.

A criança forma sua identidade aos poucos, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se a eles. Nesse processo, a auto-estima e a auto-realização desempenham papel importante. Através do desenvolvimento da auto-estima a criança aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação, fazendo com que a criança comece a desenvolver o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dêem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções e desenvolve sentimento de segurança e auto-realização.

A música traz efeitos significativos no campo da construção social da criança. As brincadeiras, as adivinhações, as canções, as parlendas que dizem respeito à nossa realidade nos inserem na nossa cultura. Além disso, a música é importante do ponto de vista do aprendizado das regras sociais, assim como o jogo. As brincadeiras de roda são um bom exemplo para ilustrar essa afirmação. Quando uma criança brinca de roda ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação. Fanny Abramovich faz referência a este tema em um de seus artigos quando diz:

*“Ô ciranda –cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados as mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o ...(Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciuminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos” (1985, p:59).*

No dia a dia das crianças da turma de Natalia, as músicas são entendidas e utilizadas de forma descontextualizada, sugerindo apenas a normatização e disciplina. Elas entram no cotidiano da escola como forma de organizar o ambiente e disciplinar as crianças. Não observei práticas em sala de aula ou em outro espaço da escola – com exceção da aula de Educação Física – em que as crianças pudessem compartilhar momentos musicais nas perspectivas descritas e analisadas acima.

Cito a aula de Educação Física, pois a professora normalmente trabalhava com uma música ao fundo, quando não oferecia brincadeiras em que a música estivesse presente, ensinando a letra para as crianças, cantando junto com elas, fazendo-as dançar, o que as deixavam agitadas e contentes. Todas participavam ativamente, pediam para repetir demonstrando interesse, prazer, alegria, mesmo aquelas que ficavam quietas, não cantando as músicas de almoço, fila, escovação de dentes, história, cantavam em alto volume nessas aulas.

Educação Física. As crianças vêm para essa aula com muita alegria. Gostam da professora que as chama pelos nomes, faz brincadeiras, pergunta pelos irmãos, demonstrando conhecê-las, retribuindo abraços, beijinhos, afeto.

As crianças ficam em pé, formando um círculo no meio da sala. A professora coloca um CD e explica sobre a música do periquito chamado Maracanã que procura por Lalá. Elas aprendem a música e enquanto cantam vão imitando os gestos da professora.

“Periquito Maracanã  
cadê sua Lalá?

Ela vai abaixando, abaixando até abaixar...  
Ela vai levantando, levantando até levantar...  
Ela vai afastando, afastando até afastar...  
Ela vai rodando, rodando até rodar...  
Ela vai pulando, pulando até parar de pular...

Periquito Maracanã  
Cadê sua Lalá?

(caderno de campo – maio de 2006)

As crianças e a aula contagiam a pesquisadora. A professora também parece gostar do que está vendo. As crianças cantam alto, quase gritam pelo periquito Maracanã enquanto abaixam, pulam, levantam, se afastam. Vão cantando repetidamente e a professora vai mudando os verbos de ação que elas repetem nos gestos, sempre com alegria e companheirismo. Se focalizarmos as outras músicas o aqui o dia todo veremos que não têm nada a ver com essa, que

pode não ser lá muito interessante, mas que faz as crianças brincarem, se mexerem. A história do periquito Maracanã vem na contramão das outras músicas cantadas e repetidas na escola, que as impedem de se mexerem, falarem, escolherem o lugar em que querem ficar na fila. Muitas crianças não cantam essas músicas de normatização e disciplina e aqui, no entanto, estão estourando os pulmões, sorrindo, brincando, se divertindo, se mexendo. Muito mais agradável do que “*quem vai chegando vai ficando atrás. Criança educada é assim que faz!*”!

Muitas formas outras de se trabalhar a música nas instituições de educação Infantil estão se perdendo na automatização, uma vez que não levam para a experiência das crianças as músicas que fazem parte de seu meio social e nem oferece outros tipos de músicas que poderiam alargar o seu universo cultural.

Perdem as crianças, perdem os professores, perdem-se oportunidades de compartilhamento, brincadeiras, interações. Fica também perdida a possibilidade de se manifestarem coletivamente as experiências culturais ligadas à música, emudecendo um importante momento da comunicação verbal, fruto da enunciação, produto maior da linguagem.

## 5.2 Linguagem dentro e fora do aramado: palavras ditas

“O centro da cidade é vivido como o lugar de troca das atividades sociais, o espaço onde agem e se encontram forças subversivas de ruptura, forças lúdicas”  
(Barthes, 1987).

Eliane: Qual seu nome?

Criança: Diz o seu primeiro.

Eliane: Eliane.

Criança: Nome da minha tia. Minha mãe brigou com ela.

Eliane: Por quê?

Criança: Porque sim!

Eliane: Você ainda não me disse seu nome!

Criança: É Flávia Cristina Diniz. Sou parente da Maria Clara Diniz<sup>34</sup>

Eliane: Ah! É?

Criança: Minha tia briga com todo mundo aqui na praça. Eu não tenho inimigo, você tem? A inimiga da Maria Clara Diniz é a Laura<sup>35</sup> que quer roubar ela. Eu não gosto de roubar, mas tem gente aqui que rouba. O que você está fazendo aqui? Minha mãe diz que

<sup>34</sup> Maria Clara Diniz é o nome da personagem protagonista de Malu Mader na novela *Celebridade*, exibida em 2004, pela rede Globo, às 21:00hs.

<sup>35</sup> Laura é o nome da personagem de Claudia Abreu na mesma novela, antagonista de Maria Clara, que luta para tomar seu lugar possuindo tudo o que a primeira possui e usando, para isso, meios ilícitos, mentiras, chantagens, assassinatos etc.

aqui não é lugar de gente boa.

Eliane: Ué! Por que não é lugar de gente boa? Você acha que eu não sou gente boa?

Criança: Parece que é! Tem um cabelo grande, bonito. Conversa e não fala para a gente ir embora. Quase ninguém que passa aqui conversa.

Eliane: Quem fala para você ir embora?

Criança: Quem passa pela cidade não gosta muito de criança. Eu já não sou mais tão criança, mas mesmo assim eles não gostam de conversar. Você conversa “pra caramba”!

Eliane: O que você está fazendo aqui?

Criança: Minha mãe está trabalhando lá naquele bar. Ela fica lavando copo e colocando em cima do balcão,

Eliane: Enquanto sua mãe trabalha você fica aqui na rua? Não tem medo?

Criança: Não, porque todo mundo daqui já me conhece. Eu moro aqui e na minha casa. Quando não estou aqui, estou na minha casa... aqui é legal... passa muita gente diferente, magra, gorda, preta e branca, sozinha e namorando!

Eliane: E você não vai à escola?

Criança: Às vezes. Eu não gosto muito da escola porque lá a gente fica presa. Eu corro é pra janela, que é legal e dá para ver a rua.

(Flávia Cristina “Diniz”, 11 anos. Lapa – maio de 2004)

Este centro da cidade citado por Barthes atravessa a vida do indivíduo que por ele circula inserindo marcas históricas, individuais, que se transformam e se redimensionam a cada momento, sem que ele se dê conta disto.

Gomes (2003) afirma que a heterogeneidade é o traço pertinente da cultura contemporânea. Buscar e compreender a cidade que recebe e envolve seus habitantes significa reconhecer essa heterogeneidade e tudo o que está embutida nela – a liberdade, os desejos, a disponibilidade que vão, ato contínuo, resistir ao pensamento único.

Permitir que as crianças que passam a maior parte de seu dia dentro de uma instituição localizada no centro da cidade usufruam dela, de suas significações e contrariedades, é permitir que elas se entrelacem na rede de significados tecida por elas e seus pares, resignificando constantemente seus conceitos e pré-conceitos. Mas é assim que acontece? Ou o lá fora significa algo inatingível para essas crianças?

Gomes (idem), analisando um conto de Edgar Allan Poe chamado *O homem da multidão* diz que a janela é o limite entre um dentro e um fora. É dentro de um café que o personagem principal do conto se instala para ficar observando os transeuntes da cidade, sem querer se misturar com eles, mas sem querer perdê-los de vista. Assim, faz da janela do café seu camarote de teatro.

“[...] Quando a noite avança, progride o interesse pela cena, e a iluminação artificial leva-o ao exame das faces individuais e dos grupos de passantes que desfilam com rapidez diante de sua janela. Observa, especula, examina, analisa, agrupa, classifica, hierarquiza, ordena o que contempla do espetáculo da rua” (Poe, Edgar Allan) <sup>36</sup>.

Assim também Flávia Cristina, que adota o sobrenome de um personagem de novela, a mocinha boa da trama, corre para a janela fazendo dela seu camarote de teatro. Prefere ficar vendo a rua para não se sentir *confinada* (Perroti, 1990) dentro da escola.

No caso das crianças da escola, o que separa o dentro e o fora é um aramado que as impede de entrar em contato direto com o Campo de Santana, mas que lhes permite olhar as cutias sendo alimentadas, conversar com um ou outro transeunte, amenizando o confinamento cercado de árvores.

A heterogeneidade que cita Gomes aparece na fala de Flávia Cristina seja quando ela usa as informações contraditórias entreouvidas aqui e ali, seja quando não sabe bem o que fazer com as opiniões recebidas pela mãe a respeito do lugar onde fica grande parte de seu tempo. Ao mesmo tempo em que diz que ali não é lugar de gente boa, diz que todos a conhecem e que por isso não tem medo, que gosta de ficar vendo as pessoas apesar de não conversarem muito com ela, que tanto mora ali quanto na sua casa.

As redes de interações são estabelecidas por Flávia Cristina e a partir delas ela resignifica seu pensamento, seu olhar sobre as coisas, construindo novos conceitos e abandonando alguns outros.

Esta rede permeia nossa vida em todas as instâncias em que nos encontramos. Assim como Flávia Cristina, nós também estabelecemos relações sociais, comparamos, observamos, ficamos em dúvidas, somos coerentes e muitas vezes incoerentes, corremos para a janela quando nos sentimos confinados, presos, precisando ver movimento, pessoas, paisagem.

A vida nos grandes centros é repleta de acontecimentos, transformações, mudanças, situações inesperadas, e as manifestações culturais aí concentradas são

---

<sup>36</sup> apud GOMES, Renato Cordeiro. Literatura e resíduos utópicos: heterogeneidade cultural e representações da cidade In: OLINTO, Heidrun Krieger & Karl Erik Schollhammer (Orgs) *Literatura e Cultura*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003.

extensas e não merecem ficar escondidas por entre as ruas, prédios, ou guardadas dentro dos “castelos” vistos pelo olhar de Joaquim.

O debate sobre o reconhecimento social da infância e – no caso específico desta tese – o lugar que a criança ocupa nos centros urbanos e como se apropria dele para aumentar seu capital cultural aponta para várias dimensões da vida em sociedade.

A institucionalidade da vida em sociedade, ao definir as práticas sociais que a orientam, define o lugar que os sujeitos vão ocupar em uma busca incessante de reconhecimento. Esse reconhecimento se constrói na rede de relações que os indivíduos estabelecem entre si, onde acontece a luta pela conquista e/ou afirmação da sua cidadania individual e coletiva, assentada em uma organização social e política e, também, na linguagem. A linguagem, ao denominar, diferencia; ao enunciar, evoca e simboliza. Em suas diferentes manifestações, a linguagem guarda na memória o que já não está ao alcance dos sentidos e, assim, aponta para o campo da ideologia e da significação, pois, segundo Bakhtin, “*tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo*” (1992, p:31). Desta forma, “*a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua*” (Bakhtin, 1992, p: 282).

Ainda segundo o autor (1992), todo produto ideológico é constitutivo de uma determinada realidade, mas ele tem a peculiaridade de refletir uma outra realidade que lhe é exterior. Um objeto físico vale por si só, no entanto ele pode ser percebido como um símbolo, convertendo-se, assim, em um signo. A ideologia relaciona-se às relações entre homens e não entre coisas e, portanto, estabelece vínculos sociais tanto nas condições de produção da igualdade, quanto da desigualdade.

Para Bakhtin, tudo o que nos diz respeito vem do mundo exterior, do outro e nos é dado com a entonação e com o tom emotivo dos seus valores. No meio dessas relações sociais ocorre a produção do igual e do diferente: “*Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo*”. (Bakhtin, 1992, p:378)

Sala de aula. As crianças estão brincando nas mesas com brinquedos variados e criando brincadeiras a partir dos objetos expostos. Trocam de lugar a toda hora. Natalia faz algumas arrumações na sala e não interfere na brincadeira das crianças. Sento em uma das mesas com Manoel, Carol e Anne.

**Anne:** Essa brincadeira é de comprar e vender. Eu vendo e vocês compram. Eu digo quanto é cada coisa e quem tem dinheiro. (olha para Manoel) Você não tem dinheiro. (olha para Carol) Você tem dinheiro.

**Manoel:** Mas eu tenho dinheiro.

**Anne:** (com voz firme, autoritária) Mas eu estou falando que não tem. Eu falo e aí você não tem, entendeu?

**Manoel:** (fica quieto por uns instantes, pensando). Responde: entendi. Não tenho dinheiro.

**Carol:** Ela falou que eu tenho dinheiro. Daí eu tenho dinheiro e posso comprar. Minha mãe também fala para mim e eu entendo.

**Manoel:** Se eu não tenho dinheiro para comprar, vou sair da loja e brincar de outra coisa.

**Anne:** Se você sair da loja a brincadeira acaba. Vai ficar só eu e Carol? Daí não tem graça. Mesmo sem dinheiro você fica brincando, eu posso deixar você comprar fiado.

**Manoel:** (sorri, fala em tom animado) então eu fico. Também compro fiado na venda da praça porque seu Juca diz que eu posso. Minha mãe não gosta, mas eu compro bala e minha mãe paga depois. Paga e briga. Mas seu Juca diz que eu posso, daí eu compro.

A brincadeira segue com Anne dizendo os preços dos objetos. Carol acha tudo muito caro e pede para dividir no cartão. Anne não quer deixar.

**Carol:** Mas em todo lugar divide no cartão. Lá em casa tudo compra dividido no cartão. Eu ouvi minha mãe falar que o cartão salva a gente, então vou dividir no cartão.

**Anne:** “Então ta”. Se o Manoel tiver cartão pode dividir também. Mas depois tem que pagar.

**Manoel:** Não tenho cartão, tenho cheque.

**Anne:** Cheque pode. Então escolhe e compra.

(Caderno de campo – março de 2006)

No diálogo acima Anne define as regras da brincadeira através da palavra firme e decidida. Vai, dessa forma, definindo os papéis e organizando as funções sociais de quem brinca com ela. Ainda que apenas durante a brincadeira, Carol e Manoel vão se constituindo personagens a partir do que Anne lhes indica pela linguagem, formando as personalidades e os papéis que lhe interessam naquele jogo de comprar e vender. Ao mesmo tempo, os outros dois se isentam de argumentações e acatam as decisões de Anne como se soubessem que apenas daquela forma poderiam participar do brinquedo. Misturam aos seus novos papéis informações familiares, como para corroborar a aceitação daquele que ora lhes foi imposto (Castro, 2001; Kramer, 1999; Sarmiento, 2001 e 1997).

Segundo Bakhtin (1992), o homem só pode ser estudado se for considerado como um sujeito que tem voz, que é produtor de textos e que se constitui enquanto sujeito num diálogo permanente e inconcluso que estabelece com o outro. Na trama de constituição deste diálogo há a presença de elementos não apenas lingüísticos,

pois a língua viva é aquela que penetra numa complexa e rica corrente de comunicação onde elementos da vida social e da cultura estão encarnados.

Ao dirigir-se ao seu interlocutor, a palavra coloca em cena o processo de reconhecimento social que está implícito nas relações sociais. Posso reconhecer o outro como parte de mim, assim o outro está em mim, o eu é um outro, mas também posso percebê-lo como um grupo social concreto ao qual não pertencço, mas que, junto comigo, forma todo um grupo que identifico como *nós*. Assim, o reconhecimento que o eu faz do outro se fundamenta em uma base de identidade que estrutura a noção do *nós*: seja ela etária, de sexo, de raça. Tudo isso é atravessado pela estrutura de classes sociais, pois é nela que se constrói a idéia do coletivo. Esses elementos vão se refletir na estrutura da comunicação e da linguagem.

### 5.2.1 Linguagem: dialogismo e enunciação

“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.  
Bakhtin (1992:41)

Através da linguagem, o sujeito se situa em relação à sociedade e à complexa rede de relações sociais que a atravessam; a linguagem revela a forma como as classes sociais se organizam tanto no que diz respeito à construção das bases da identidade quanto da diferença. O reconhecimento pode ocorrer entre seres que são iguais ou parcialmente diferentes, mas identificados no plano moral, histórico ou social.

Todo discurso, segundo Bakhtin (1992), se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio denominado dialogismo postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão. Assim, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua. O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Cada sujeito é um híbrido, ou seja, uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles.

Em Bakhtin (1992), a linguagem é vista dessa forma, como arena de conflitos, é inseparável da questão do poder; para o autor, cada signo, mais do que um mero reflexo, ou substituto da realidade, é materialmente constituído no sentido de ser produzido dialogicamente no contexto de todos os outros signos sociais.

O que acontece com o indivíduo enquanto ser social acontece também com a comunidade; ou seja, como um indivíduo, a comunidade também se constitui em arena de conflito de discursos concorrentes, um fenômeno que Bakhtin chama de polifonia ou heteroglossia. Segundo esses conceitos, cada língua, como cada indivíduo, é formada por variantes conflitantes – sociais, geográficas, temporais, profissionais etc. – todas sujeitas à questão do poder.

Ainda segundo o autor, o ato de fala, ou exatamente, o seu produto, a enunciação, não pode ser considerado levando-se somente em consideração as condições psicofisiológicas do sujeito falante - apesar de não poder delas prescindir. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social* (1992:127) e para compreendê-la é necessário entender que ela acontece sempre numa interação. A verdadeira substância da língua é constituída, para este autor, “*pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*” (1992:123).

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se a um interlocutor real e variará em função deste, em relação ao grupo social a que ele pertence, aos laços sociais, etc.

Uma das formas mais importantes da interação verbal é o diálogo, caracterizado não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de todo tipo. Qualquer enunciação constitui apenas uma fração da corrente da comunicação verbal ininterrupta (relativa à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política. Por sua vez a comunicação verbal ininterrupta constitui apenas um momento na evolução contínua e em todas as direções de um grupo social determinado. De acordo com Bakhtin (1992:124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta. Dessa forma, para ele, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. A lingüística não pode dar conta de explicar um objeto multifacetado. A abordagem que Bakhtin propõe para o discurso – que ultrapassa os limites da lingüística – é a do estudo da própria enunciação. A estrutura da

enunciação concreta é determinada inteiramente pelas relações sociais, ou seja, pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo.

A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante ideal, mas *que “não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (1992:112).*

Parque. As crianças brincam coletivamente. Correm, escorregam, andam de balanço. Natália está sentada em um banco e eu em outro, longe dela. Fico observando as crianças e percebo uma menina, Alice, brincando **sozinha**, sentada no chão, perto do aramado. Aproximo-me sem querer ser notada. Ela parece não perceber minha presença. Se nota que estou ali, não se importa. Continua seu diálogo:

**Alice:** Vamos então sair para passear. Quero ir ao shopping.

(Alice faz a voz de outra pessoa, mudando entonação, timbre, inflexão): Está bem, vamos sair, mas shopping é lugar de gente rica. Não tenho dinheiro para ir lá. Vamos a outro lugar. Lá na feirinha da praça quinze.

**Alice:** Mas quero ir ao shopping. A gente não compra nada. Só vai passear. Depois que sair de lá a gente passa na praça quinze.

(Novamente Alice): se você prometer que depois a gente vai na praça quinze eu saio para passear com você. Eu gosto de sair com você, Alice. Você é igual a mim. Minha amiga e minha vizinha.

**Alice:** Também gosto de sair com você. Por isso estou te convidando hoje. Então vamos para não ficar tarde.

Alice se levanta e faz que espera seu interlocutor. Sai caminhando e gesticulando, conversando animadamente com este alguém que ela idealiza, conhece os gostos, negocia, dialoga.

(Caderno de campo – abril de 2006)

O interlocutor de Alice só é visto por ela, mas o diálogo não se inviabiliza por isto. A enunciação está ali, na fala de Alice e de um alguém que, como ela, conhece a praça quinze, a feirinha, não tem dinheiro para compras em shoppings centers ainda que goste de passear por lá. A criança constitui seu interlocutor aquele que está mais perto do que ela tem a dizer naquele momento. Na brincadeira, ela pode interagir com um alguém invisível, com um objeto, com um brinquedo, com um animal. O diálogo da criança é profícuo, flui solto e transmite seu pensamento, sentimento, desejo.

Ainda assim, a palavra se orienta em função do interlocutor. Na realidade, a palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ela serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. *“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na*

*outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.* (Bakhtin,1992:113).

Olhar o mundo de um ponto de vista para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade não é apenas a postura filosófica de Bakhtin, mas também, e principalmente, a orientação de seu sistema teórico fundado no dialogismo. As idéias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. A alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição. Como afirma Bakhtin, a vida é dialógica por natureza. Assim, a dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão:

“Na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]” (Bakhtin, 1992: 35-36).

A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. É na relação entre sujeitos, ou seja, na produção e na interpretação dos textos que se constroem o sentido do texto, a significação das palavras e os próprios sujeitos. Com efeito, para Bakhtin pode-se dizer que a intersubjetividade é anterior à subjetividade. Esta é o resultado da polifonia das muitas vozes sociais que cada indivíduo recebe, mas que tem a condição de reelaborar.

Esses aspectos do dialogismo interacional de Bakhtin, assinalados acima, contribuem para a compreensão, dentre outras características do discurso, os simulacros e as avaliações entre os sujeitos. Destaque-se que a construção de tais características não são individuais, mas assentadas naquilo que Bakhtin denomina *horizonte ideológico*, ou seja, na relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade.

O autor argumenta que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, e que cada um de nós é responsável por nossas atividades. Estas ocorrem nas fronteiras entre o eu e o outro, e, portanto, a comunicação entre as pessoas tem uma importância fundamental.

Bakhtin considera o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e como a condição do sentido do discurso. Dessa forma, o discurso não é individual

tanto pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; como pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos.

O dialogismo é o permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. A linguagem é, portanto, essencialmente dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos. A palavra é sempre perpassada pela palavra do outro. Isso significa que o enunciador, ao construir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está sempre presente no seu, exatamente como faz Alice.

É nesse quadro, portanto, que interessam as relações dialógicas que tomam forma e sentido nos textos. O objetivo do pesquisador é analisar as vozes que estão impregnadas nos discursos que estão interagindo, mesmo que tal interação não esteja tão evidente ou explícita e que, no entanto, a partir dela, os sujeitos se constituem e mostrem sua inventividade.

O enunciado verbal não é simples reflexo ou expressão de algo que lhe pré-existe; que está fora dele, dado e pronto. Segundo o autor, é mais fácil estudar o que é o *dado*, como, por exemplo, os elementos de conjunto de uma visão do mundo, os fenômenos refletidos da realidade, etc., do que estudar o *criado*. Ele diz: “*toda análise científica se resume, no mais das vezes, a descobrir o que já estava dado, já presente e pronto antes da obra [...]. É como se todo o dado se reconstruísse de novo no criado, se transfigurasse nele*” (1992: 349).

Com relação à palavra *diálogo*, além do seu sentido estrito — o ato de fala entre duas ou mais pessoas —, pode-se tomá-la também em seu sentido amplo, a saber, qualquer tipo de comunicação verbal, oral ou escrita, exterior ou interior, manifestada ou não. O livro, por exemplo, é um ato de fala impresso. “*O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.*” (Bakhtin, 1992, p.123). Tudo está em constante comunicação. À idéia de diálogo agrega-se um outro elemento que não se refere apenas à fala em voz alta de duas pessoas, mas a um *discurso interior*, do qual se emanam as várias e inesgotáveis enunciações, que são determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório.

"A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação" (Bakhtin, 1992: 125).

*O dialogismo* é, portanto, o conceito que permeia grande parte da obra bakhtiniana. É o princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. A concepção dialógica contém a idéia de relatividade da autoria individual e conseqüentemente o destaque do caráter coletivo, social da produção de idéias e textos. O próprio sujeito é um intertexto, não existe isolado, sua experiência de vida se tece, entrecruza-se e interpenetra com o outro. Pensar em relação dialógica é remeter a um outro princípio — a não autonomia do discurso. As palavras de um falante estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Em linguagem bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social. Em seus textos Bakhtin aborda os processos de formação do eu através de três categorias: o eu-para-mim, o eu-para-os-outros, o outro-para-mim. Da formulação dessa tríade, pode-se entrever sua inquietude frente a algumas questões: Como o eu estabelece sua relação com o mundo? Existe uma oposição entre o sujeito e o objeto? "*Para ele, não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona.*" (Freitas, 1996, p: 125-6).

A toda essa questão está relacionada a formação de repertórios que no dizer do autor são formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pela circunstância.

Assim, o *dialogismo* é vital para a compreensão dos estudos de Bakhtin e das questões referentes à linguagem como constitutiva da experiência humana e seu papel ativo no pensamento e no conhecimento.

A contribuição à complexidade desse conceito também se verifica por implicar outros – *interação verbal, intertextualidade e polifonia* – que rompem com a arrogância e a onipotência do discurso monológico. O ser social nasce no exercício de sua linguagem.

## 5.2.2 Linguagem: diálogos e cidade

**Eliane:** Onde você mora?

**Marcelo:** No morro

**Eliane:** Qual morro?

**Marcelo:** São Carlos. Sabe onde é? Lá perto do metrô do Estácio.

**Eliane:** Sei. Também moro perto do metrô do Estácio e do morro São Carlos.

Marcelo olha para mim com olhar de espanto.

**Marcelo:** É? “Mora onde, tu”?

**Eliane:** Na Rua Aristides Lobo. A que tem as malharias. Conhece?

**Marcelo:** “Pô, cara!!!” Conheço. Nem é tããããõ perto assim! “Tu ouve quando tem tiro no morro”?

**Eliane:** Às vezes. Quando tem tiro você sente medo?

**Marcelo:** Sinto. Mas estou acostumado. A gente vai para a cozinha.

**Eliane:** Como é que você vem para a escola?

**Marcelo:** De ônibus, ué. “Ia vim de quê”?

**Eliane:** Ah! Pensei no metrô, não sei...

**Marcelo:** Ih! Não! Venho de ônibus com a minha mãe, é melhor. Tem vez que a gente chega cedo e fica andando pela cidade, passeando, olhando o movimento. Mas ela tem medo de ficar na rua. Tem vez que ela me deixa logo na escola e vai para o trabalho. Mas eu prefiro quando a gente passeia.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Juliana:** Na vila. Pertinho daqui. E você?

**Eliane:** No Rio Comprido. Sabe onde fica?

**Juliana:** Não. É longe?

**Eliane:** Não. É perto. Venho de metrô. Fica perto do metrô do Estácio.

**Juliana:** Ah! Sei! É onde tem um hospital. Meu tio é PM e já ficou lá. (Hospital da Polícia Militar – localizado em um terreno ao lado da estação do metrô Estácio).

**Eliane:** Isso mesmo. Você vem a pé para a escola?

**Juliana:** Venho. Eu tenho duas casas. Uma aqui e outra em Alcântara. Lá em Alcântara tem um balanço e uma cachorra chamada Paqueta. Essa é minha. Minha irmã tem outra cachorra chamada Princesa. Lá em Alcântara é longe “pra caramba”, mas eu gosto. Lá tem muito brinquedo de praia. Quando acabar de estudar aqui vou estudar lá no Baby Garden (colégio particular da Tijuca). Sabe que outro dia até fui passear com meu pai no Campo de Santana? Vi cutia e pato e pavão. Tinha muito lixo.

**Eliane:** Você vai sempre no Campo de Santana?

**Juliana:** Sempre, não. Mas vou com meu pai que tem um monte de amigo e me leva com ele para lá. Eu gosto de ficar brincando com as cutias. Tchau!!! Sai correndo e vai brincar com as outras crianças.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Alice:** Via Caxoeira, na cidade.

**Eliane:** como você vem para a escola?

**Alice:** A pé. Ando “pra caramba”.

**Eliane:** Quantos anos você tem?

**Alice:** Lá na Paraíba tinha três. Aqui tenho quatro.

**Eliane:** Você nasceu na Paraíba?

**Alice:** Não. Nasci no hospital. Tinha uma irmã minha na Paraíba que fugiu para o Rio. Daí a gente também veio. Eu, meu pai e minha mãe. Meu pai sempre fica pedindo para eu pegar água para ele! (fala isso com uma entonação de desagrado). Tem vez que eu falo: ah! Pai, pega você!

**Eliane:** Mas você não gosta de pegar água para o seu pai?

**Alice:** Eu gosto. Mas sempre também não dá. Só porque eu sou criança!!!!

**Eliane:** Você acha que criança sempre pega água para os adultos?

**Alice:** É. Sempre a gente vai pegar coisa, levar coisa. “Quando eu ser adulta” não vou mandar ninguém lá fazer coisa. É chato. Na brincadeira, manda parar para ir fazer coisa!!!

**Eliane:** Você sai para passear no sábado ou domingo?

Alice fica pensativa por uns instantes. Olha para mim, olha para o céu, dança rapidamente.

**Alice:** Vou na casa da minha avó que é avó só aqui no Rio. Na Paraíba ela não é.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Carol:** Perto da Caixa Econômica. Sabe que minha avó é jogueira? Ela bem saiu no Salgueiro. Agora ela está velhinha.

**Eliane:** E ela te ensinou alguma música do jongo?

**Carol:** Minha mãe é que sabe. Ela canta lá em casa. Mas eu não aprendi.

**Eliane:** Eu adoro jongo! Você conhece a Lapa? Lá de vez em quando tem pessoas que ficam cantando e dançando o jongo.

**Carol:** Já fui na Lapa com minha mãe. Mas nem vi isso. Minha mãe disse que minha avó tinha um terreiro. Sabe o que é terreiro? Demonstro dúvida, hesito em responder.

**Carol:** é um lugar grande, de terra, que canta e dança.

**Eliane:** Você passeia com sua mãe?

**Carol:** vou na casa da minha avó e fico lá com meu primo ouvindo funk.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Manoel:** Ali em cima (diz apontando em uma direção que indica a frente da escola).

**Eliane:** é perto daqui?

**Manoel:** É. Sabe a venda do “seu” João? Então, sobe a rua do lado, aquela do campinho. Daí é na outra rua, perto da casa que vende sacolé. Bem ali! Entendeu?

**Eliane:** Ah! Entendi! E você vem a pé?

**Manoel:** Claro, né! A Kombi não vai lá em cima. Ia ser bom se fosse, mas não vai.

**Eliane:** E você desce sozinho ou vem com alguém?

**Manoel:** venho com minha avó que minha mãe dorme no trabalho. Só vem sábado.

**Eliane:** E quando ela vem vocês saem para passear?

**Manoel:** Quando ela não está muito cansada a gente sai. Vai na praia do Flamengo. A água é salgada, sabia? Tem vez que é salgada e suja.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Anne:** Num prédio na cidade.

Quando ia continuar a conversa Anne saiu correndo e foi andar de balanço.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**João:** No morro da Central (deduzo que é o morro da Providência)

**Eliane:** você vem para a escola como?

**João:** A pé. Desço com meu padrasto, atravesso a Central, a avenida e chego aqui. Meu padrasto trabalha aqui perto. Daí minha mãe pode ficar em casa com meu irmão. Por que quer saber?

**Eliane:** Faz parte do meu trabalho saber onde as pessoas da escola moram. Se é perto daqui, se é longe, como elas chegam na escola, essas coisas.

**João:** Daí você anota no seu caderno?

**Eliane:** É. Você costuma passear pela cidade?

**João:** a gente vai na feirinha da Central. Minha mãe sempre compra coisa lá. Você já foi lá?

**Eliane:** Não. É legal? - Nesse momento um amigo chama João que sai correndo e me deixa no meio da conversa. (caderno de campo – abril de 2006)

No parque, na sala de aula, no refeitório, em diversas situações em que sentia a possibilidade de me aproximar das crianças para conversar, perguntar, brincar fui sempre bem acolhida por elas. Com um vocabulário extenso, as crianças emendavam um assunto no outro não me dando chances, muitas vezes, de continuar o diálogo que havia programado, o que corroborava a idéia de que o campo da pesquisa e os sujeitos pesquisados podem se tornar fontes de surpresas e novidades não imaginadas pelo pesquisador anteriormente. Fosse porque elas interrompiam para fazer outras coisas, fosse porque elas encaminhavam o assunto da maneira que bem entendiam – o que não me incomodava – os diálogos eram sempre agradáveis, amistosos, engraçados, surpreendentes.

A cidade em que moram e vivem essas crianças está interiorizada nelas a partir das experiências que vão tendo com as famílias. Conhecem os seus bairros, morros, comunidades. Falam de outros bairros, mais distantes, citam nomes de ruas, praças, praias e lidam comigo partindo do princípio de que eu também conheço os mesmos lugares que eles, como é o caso de Manoel que me explicou onde ficava sua casa como se eu também morasse lá e conhecesse a venda do “seu” João e a casa que vende sacolé. Em outras situações, morar perto de lugares em que eles moram é motivo de espanto e surpresa, como demonstra Marcelo ao descobrir que também moro perto do morro de São Carlos – segundo ele nem *tãããããõ perto assim!!!*

Os passeios realizados pelas crianças, em sua maioria, se limitam às cercanias do lugar em que moram. Não ouvi relatos de passeios feitos a lugares mais distantes. Casas de parentes, praias, o próprio Campo de Santana, feiras, praças públicas, as ruas da própria comunidade, casas de vizinhos eram freqüentemente citados pelas crianças.

Os pólos de cultura e manifestações culturais como cinema, teatros, casas de shows, circos, centros culturais não faziam parte do repertório das crianças, pelo menos nas conversas mantidas comigo. Apenas uma criança disse ter ido ao cinema “*quando era bebê*” e que se lembra do filme que foi assistir apesar de não saber me dizer o nome.

Ouvir e decodificar as falas e discursos das crianças requer do pesquisador atenção e escuta que ultrapassem a simples capacidade auditiva.

De acordo com Christensen e James (2005) é importante que se discuta e se pense no papel que um adulto deve adotar quando investiga crianças. Alterar a

relação de poder entre adultos e crianças possibilita ao pesquisador adentrar o mundo infantil e ser aceito pelas crianças de modo mais ameno. Acreditando-se que exista um variado número de contextos culturais e familiares entre o grupo de crianças observado, a alteridade se coloca como uma importante questão a ser pensada.

Algumas orientações metodológicas das novas perspectivas de investigação com crianças no campo da sociologia da infância têm se ancorado na antropologia ao designar a criança como um outro que será estudado – dando a ela um lugar de alteridade.

Para Amorim (2001), a relação de alteridade se faz necessária à pesquisa para que se possa transformar, alterar o olhar sobre o outro. Ainda segundo a autora, é na alteridade que se tece grande parte do trabalho do pesquisador. *“Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber”* (p: 28).

O outro – objeto/sujeito da pesquisa – é aquele a quem se quer encontrar e ao mesmo tempo aquele que impossibilita o encontro pelas diferenças identitárias, geracionais, culturais. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa, segundo a autora, nessa busca e tentativa de reconhecimento do outro, de compreensão dos ditos e não ditos, nos diálogos, percebendo que algumas vezes acontecerá uma perda de entendimento de ambas as partes que se constrói *“um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar”* (p: 29).

Assim, os diálogos e conversas com as crianças foram sendo construídos, na tentativa de olhar aquele outro/criança a partir de um distanciamento que permitisse a crítica, a apreensão de seus “mundos”<sup>37</sup>, tentando chegar o mais próximo possível de suas realidades e experiências, mas com a certeza de que para mim elas sempre seriam *estrangeiras* e vice-versa, ainda que houvesse entre nós traços de familiaridade (Velho, 2004).

---

<sup>37</sup> Alguns autores portugueses que trabalham na perspectiva da sociologia da infância trazem grandes contribuições para o entendimento e a compreensão desses “mundos” sociais e culturais da infância, como por exemplo Sarmiento, 2004 In: Sarmiento e Cerisara (Org) (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Cidade do Porto: ASA Editore, p:9-33; Ferreira, 2002. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto; Pinto & Sarmiento (Coord.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Refeitório. As crianças almoçam. Estão sentadas em grupos de quatro, nas mesas forradas com a toalha que serve para tudo: enxugar as mãos, o rosto, forrar a mesa para por o prato em cima, etc. Estou também sentada em uma dessas mesas, com duas meninas que fingem almoçar e que conversam animadamente. Natália não está no refeitório. Saiu para ir à coordenação e avisou que voltava já, que ninguém se levantasse antes dela chegar.

**Teresa:** Ontem (domingo) fui na casa da minha madrinha. Cara, muito legal! Brinquei com minha priminha pequena, neném. Ela nem fala e nem anda.

**Cristina:** Nem saí ontem. Minha mãe está doente, ficou na cama o dia inteiro. Fiquei na rua brincando com meus colegas. Foi muito legal! Joguei bola e brinquei de polícia e ladrão o maior tempo. Só entrei depois do jogo.

**Teresa:** Minha mãe não deixa eu brincar de polícia e ladrão. Diz que já tem muita polícia e muito ladrão e que a gente não precisa brincar disso.

**Eliane:** E você obedece sua mãe?

**Teresa:** Tem vez que sim. Mas a gente sempre gosta de brincar de polícia e ladrão. A gente corre, se esconde, mata, prende. Só não dá para brincar muito na rua porque minha mãe não deixa. Mas é muito legal, né?

**Cristina:** É. Ontem eu bem fui polícia!

**Eliane:** E você prendeu alguém?

**Cristina:** Não, mas matei “dois ladrão” (fala com voz excitada, fazendo o número dois com os dedos e chegando bem perto do meu rosto)

**Teresa:** Viu, tia? É legal brincar disso.

**Eliane:** Não sei se gosto. Acho que sou mais parecida com sua mãe, Teresa.

**Cristina:** Mas a gente não pode matar ladrão de verdade, né? Então mata de brincadeira. Eu não gosto de ladrão.

**Teresa:** Minha mãe diz que não gosta nem de ladrão e nem de polícia. E você tia, também não gosta deles, igual minha mãe?

Hesitei na resposta. Não sabia se dizia a elas o que pensava realmente a respeito do assunto. Elas me olhavam, esperando que eu dissesse alguma coisa.

**Eliane:** De ladrão não gosto mesmo. De polícia, depende: se ela faz seu serviço bem feito, como tem que ser, aí acho uma profissão bem legal.

**Teresa:** Então você é mesmo igual a minha mãe. Ela também fala assim. Vou falar para ela que na escola tem uma tia nova que é igual a ela.

(caderno de campo – maio de 2006)

A polícia e o ladrão estão lá, presentes na brincadeira de Cristina e Teresa como o caveirão no diálogo de Lucas e Pedro. A cidade violenta bate às portas das crianças, atravessa o arameado da escola e chega em forma de conversa, diálogo no refeitório. Mães e crianças conhecem tanto a polícia quanto o ladrão, sabem as rotinas utilizadas por ambos e têm medo. Nem sempre as crianças podem brincar fora de casa, constantemente há incursões nas favelas com tiroteios e balas perdidas. Lembro de uma amiga e pesquisadora que em sua pesquisa de campo ouviu de um aluno a frase: “tia, não dá para brincar na rua. Bala perdida não tem nome!”<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> ALGEBAILLE, Maria Angélica. Entrelaçando vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

Assim, as crianças que moram em comunidades violentas convivem com esta dura realidade, se esquivando aqui e ali para driblar o medo e fantasiar alguma reação. Ouço o diálogo e penso na dicotomia entre o medo da polícia e do ladrão e o prazer de se investir do papel deles durante as brincadeiras. Meninas e meninos gostam da sensação de “matar dois ladrão”. A fantasia possibilita algo impensável na realidade, algo que elas ouvem, vêem na televisão, escutam nas conversas dos adultos, mas que raramente podem realizar. Mas nem todas as crianças têm a mesma experiência e a cidade em que moram possibilita sentimentos diversos, visões diferenciadas.

Teresa e Cristina moram em lugares diferentes. Teresa mora no morro da Providência, atrás da Central do Brasil, centro da cidade, bem de frente para o Campo de Santana. Um morro violento, com épocas de muito tiroteio e invasões policiais. A rotina desses moradores, adultos e crianças, é marcada por medo, insegurança, ordens do tráfico, comércio que não pode funcionar. Sua mãe não gosta que ela brinque fora de casa, tem medo. Por outro lado, a polícia nem sempre representa um pólo de segurança, o que faz com que muitas pessoas, como a mãe de Teresa, fiquem reticentes quanto à ação policial.

Cristina mora no bairro do Caju, longe da escola. Diz que vem de ônibus, que não mora em morro, mas em uma casa com quintal.

As experiências das duas no que diz respeito à polícia e ao ladrão, ouvidas dentro de casa, ditas no discurso do adulto, parecem distintas. Há entre elas duas e entre nós três, moradoras de uma cidade grande e hoje violenta, uma unidade em relação a essa rotina de tiroteios, mortes, prisões: não gostamos, sentimos medo, convivemos. Mas na verdade, lidamos de maneiras diferentes com essa rotina. Os jornais e a televisão nos mostram o que está acontecendo em nossa cidade em relação à segurança pública. Compreendo a mãe que não deixa a filha brincar de polícia e ladrão. Ao mesmo tempo, penso que se nem **na** e **pela** fantasia ela pode digerir e resignificar a violência, onde o fará?

Cristina parece mais afastada dessa realidade. No diálogo não explicita proibições para a brincadeira, medo de brincar na rua ou algo semelhante. Com naturalidade diz que brinca na rua com a vizinhança enquanto a mãe está doente, o que sugere uma certa tranquilidade no entorno de sua casa, ela só entra depois do jogo, ou seja, por volta das seis horas da tarde. Sua mãe não a impede de brincar na rua e de polícia e ladrão, talvez porque estando acamada não saiba que ela brinque disso.

Me exercito e procuro apreender o diálogo com Cristina e Teresa buscando uma distância que me permita a análise e não o julgamento, a participação na conversa e não a opinião pessoal sobre o assunto – tão polêmico, tão próximo de nós.

Amorim (2001), ancorada em Bakhtin, diz que o pesquisador ocupa uma posição exotópica, ou seja, de distanciamento do seu objeto. Só assim ele conseguirá efetivamente enxergar o outro sem se tornar, ele próprio, esse outro. A exotopia faz com que o indivíduo saia do cerne da situação vivida para, de longe, enxergar com uma visão diferenciada o que antes observava. Assim, o outro que antes era visto com um determinado foco, à distância se transforma em um outro diferente do primeiro. O excedente de visão proposto por Bakhtin (2003) permite enxergar para além do que é definido pela visão comum, pois exacerba a possibilidade de se enxergar o que de perto não se via.

Para o pesquisador, esse conceito bakhtiniano ajuda na medida em que relativiza o campo e seus objetos, possibilitando uma visão mais clara e distanciada, longe das amarras emocionais tão possíveis em qualquer ser humano.

É, pois, a partir deste lugar exotópico que se dá a busca do encontro entre pesquisador e sujeito a ser pesquisado. Para Amorim (2001)

“Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a estas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso” (p: 31).

Enxergar o campo com o excedente de visão existente na exotopia bakhtiniana é poder perceber este campo com outros olhos, com olhos de quem está perto e consegue se manter longe, vendo o que de perto não é possível enxergar, enxergando o que de longe não é possível ver.