



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo

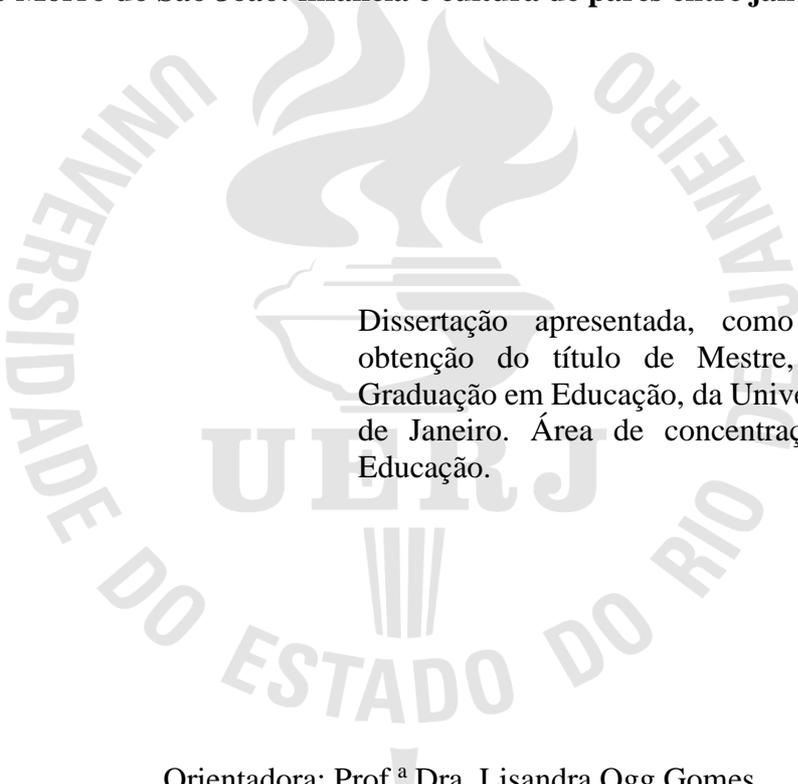
**As crianças do Morro São João: infância e cultura de pares entre janelas, lajes,
ruas e vielas**

Rio de Janeiro

2022

Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo

As crianças do Morro do São João: infância e cultura de pares entre janelas, lajes, ruas e vielas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Cultura e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lisandra Ogg Gomes

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A994 Azevedo, Jéssica Carvalho Miranda de.
As crianças do Morro do São João: infância e cultura de pares entre janelas,
lajes, ruas e vielas / Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo. – 2021.
99 f.

Orientadora: Lisandra Ogg Gomes
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Crianças – Teses. 3. Infância – Teses. I. Gomes,
Lisandra Ogg. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo

As crianças do Morro do São João: infância e cultura de pares entre janelas, lajes, ruas e vielas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Cultura e Educação.

Aprovada em 19 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Lisandra Ogg Gomes (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de começar meus agradecimentos usando uma palavra de que eu gosto muito: UBUNTU. Essa palavra tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos. A Filosofia Ubuntu fundamenta-se no respeito básico pelos outros, pela comunidade e pela integração do ser e de sua realidade, descrevendo o sentido de humanidade e de ser com os outros. Ramos (2001) afirma que a palavra ubuntu origina-se da combinação dos termos *ubu* e *ntu*. O prefixo *ubu* contempla a ideia do Ser em seu modo dinâmico, integral, anterior às manifestações particulares ou modos de existência, em um constante movimento, e o sufixo *ntu* indica toda manifestação particular, os modos distintos de existência. **Ser com os outros:** foi assim que eu caminhei ao longo de todo o processo de escrita dessa pesquisa e por esse motivo quero agradecer.

À Oxalá e a Exu, por estarem sempre à frente dos meus caminhos, me guiando e protegendo.

A Lisandra, minha orientadora, incrível, que me orientou de forma minuciosa e atenciosa do começo ao fim. Esse trabalho só foi possível de ser escrito pela paciência, atenção e escuta que ela teve. Obrigada, Lisandra, por acreditar e apostar em mim desde o início.

Ao meu pai, Sebastião José, por TUDO. Todo amor, dedicação, investimento, conversas, parceria. Por sempre acreditar em mim. Por se orgulhar de mim. Por ser tudo para mim.

À minha mãe, por ser uma mulher forte e por ter abdicado de tanto pela criação das suas filhas.

À minha irmã, pela nossa amizade e parceria, por toda a escuta e incentivo desde sempre.

Às crianças do São João que foram a minha maior inspiração e que, mesmo à distância, deram vida a esta pesquisa.

Ao São João, favela que me viu nascer, lugar onde cresci e aprendi tanto.

Às minhas amigas: Juliana, Caroline, Adriana, Fernanda e Carla que me escutaram e me acolheram em diversos momentos da minha vida, que são minhas parceiras.

Às professoras do CPII que são exemplos de mulheres, professoras e pesquisadoras.

Ao CPII e à UERJ, instituições em que estudei e que fazem parte da mulher, professora e pesquisadora que sou hoje.

Às minhas professoras da UERJ, em especial Vera e Tuca, que me apresentaram as pesquisas sobre as infâncias e com crianças; que têm trabalhos fundamentais e inspiradores na

área; que tanto me ensinaram.

À professora Maria Tereza Goudard, por ter disponibilizado seu tempo à leitura da minha pesquisa para a qualificação. Seus comentários e sugestões foram de muita importância para o andamento do trabalho.

Ao professor Jader Janer por ter aceitado compor a banca da minha defesa, por suas pesquisas na área da Geografia da Infância que muito contribuíram para a construção desta pesquisa.

À professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos por aceitar participar da minha banca, pelo tempo cedido e por todos os nossos momentos juntos de aprendizado e viagens.

Ao professor Levindo Carvalho, pelo aceite em compor a banca, pelo tempo cedido e por suas pesquisas inspiradoras.

Ao meu grupo de pesquisa, pelas trocas, conversas, leituras. Tivemos encontros lindos e potentes nesses últimos dois anos.

A todos aqueles que de alguma forma fizeram parte desta pesquisa e do seu processo de escrita. Termina-a com muita gratidão e, assim como diz a canção dos Novos Baianos (1972): “Vou mostrando como sou e vou sendo como posso... Jogando meu corpo no mundo... Andando por todos os cantos e pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto!”

Eu sempre fui assim mesmo
Firmeza total e pureza no coração
Eu sempre fui assim mesmo
Parceiro fiel que não deixa
na mão

É o meu jeito de ser
Falar com geral e ir a qualquer lugar
E é tão normal de me ver
Tomando cerveja, calçando chinelo no bar

Não dá pra evitar bate papo informal
Quando saio pra comprar um pão
Falar de futebol e do que tá rolando
De novo na televisão
Suburbano nato
Com muito orgulho mostro no sorriso
Nosso clima de subúrbio

Eu gosto de fritar, de jogar uma pelada
Domingo de sol
E fazer churrasquinho com a linhaestizada
Num poste passando cerol
Cantar partido alto no morro
No asfalto sem discriminação

Meu nome é favela
É do povo do gueto a minha raiz, becos e vielas
Eu encanto e canto uma história feliz
De humildade verdadeira
Gente simples de primeira
Salve ela, meu nome
qual é?

Meu nome é favela
É do povo do gueto a minha raiz, becos e vielas
Eu encanto e canto uma história feliz
De humildade verdadeira
Gente simples de primeira...

Arlindo Cruz – Meu nome é favela, 2011

RESUMO

AZEVEDO, Jéssica Carvalho Miranda de. *As crianças do Morro do São João: infância e cultura de pares entre janelas, lajes, ruas e vielas*. 2022, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta dissertação tem como tema crianças e favela. Crianças que são sujeitos sócio-político e estão na e fazem parte de uma cultura e sociedade. Favela do São João, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, com crianças de todas as idades e uma cultura com características específicas. A partir desse tema, o principal problema da pesquisa foi revelar, compreender e analisar os significados das ações que as crianças manifestaram, as formas como ocuparam os espaços, lugares e tempos do São João, suas produções, ideias e seus valores na relação cotidiana com seus pares e os adultos. É um tema e um problema que encontram sentido no entrelace das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas pela pesquisadora que é moradora do São João. Assim as análises centram-se nos conceitos de cultura, infância, cultura de pares, espaço e lugar, gênero e violência. O objetivo foi investigar o ir e vir, as ações, os gestos e as falas das crianças do São João. Para isso, levando em consideração que a pesquisa foi realizada em período pandêmico a metodologia estruturou-se na observação, sintetizadas por registros em forma de crônicas. As observações ocorreram a partir de um único ponto, de um apartamento situado próximo a lugares característicos dessa favela: campinho, bicão, lajes, becos e vielas. As crônicas foram escritas entre agosto de 2021 e até fevereiro de 2022 após as observações e reflexões dos encontros das crianças nesses espaços etambém observações do cotidiano do São João. Com base nessas observações destacaram-se quatro categorias e elencadas nesta ordem: 1) brincadeira e brinquedos, 2) festas, 3) luta e sobrevivência, e 4) questões de gênero. As análises e a produção desse texto acadêmico e literário estão fundamentadas no campo dos estudos da infância e na intersecção com os estudos da criança. Como resultados a pesquisa traz contribuições para compreender a cultura da infância no São João, a participação das crianças na favela e suas formas de resistir às carências e aos problemas que afetam esse lugar.

Palavras-chave: Crianças; Favela; Cultura de pares; Infância; Crônicas

ABSTRACT

AZEVEDO, Jéssica Carvalho Miranda de. *The children of Morro do São João: childhood and peer culture between windows, slabs, streets and alleys*. 2022, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

That dissertation is about children and favela. Children who are socio-political subjects and are in and do part of a culture and society. Sao Joao Favela, located in the north of Rio de Janeiro, with children of all ages and a culture with characteristics specific. From this theme, the main problem of the search was to reveal, understand, and to analyze meanings of the actions that the children expressed, the ways in which they occupied the spaces, places and times of the São João, their productions, ideas, and values in the relationship everyday life with peers and adults. It's a theme and a problem that find meaning in the confluence of the experiences personal, academic, and professionals experienced by the researcher who is a resident of São João. The focus analyses are the concepts of culture, childhood, peer culture, space and place, gender, and violence. The objective was to investigate the coming and going, the actions, gestures, and speeches of the children of São João. For this the methodology was structured as of observations, synthesized by records in the form of chronicles. The observations were made from a single point, from an apartment situated nearby characteristic places of this favela: campinho, bicão, slabs, alleys, and narrow street. The chronicles were written between August 2021 to February 2022 after the observations and reflections of the children's meetings in these spaces and also observations of the daily life of the São João. Based on the observations, four categories were highlighted and listed: 1) play and toys, 2) parties, 3) struggle and survival, and 4) gender. The analysis and production of this academic text and literary are grounded on the Childhood Studies and at the intersection with Children's Studies. As results the research brings contributions to understand the childhood culture in São João, to participation of the children in the favela, and their ways of resisting the needs and problems that affect this place.

Keywords: Children; Shanty town; Peer culture; Instance; Chronicles

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Amigos dos Amigos
AIACOM	Armazém de Ideias e Ações Comunitárias
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CSLF	Centro Sociocultural Leticia Fonseca
CV	Comando Vermelho
EJA	Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPP	Instituto Pereira Passos
NEI:P&E	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão
PM	Polícia Militar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPEI	Políticas Públicas de Educação Infantil
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
RJ	Rio de Janeiro
SJ	São João
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

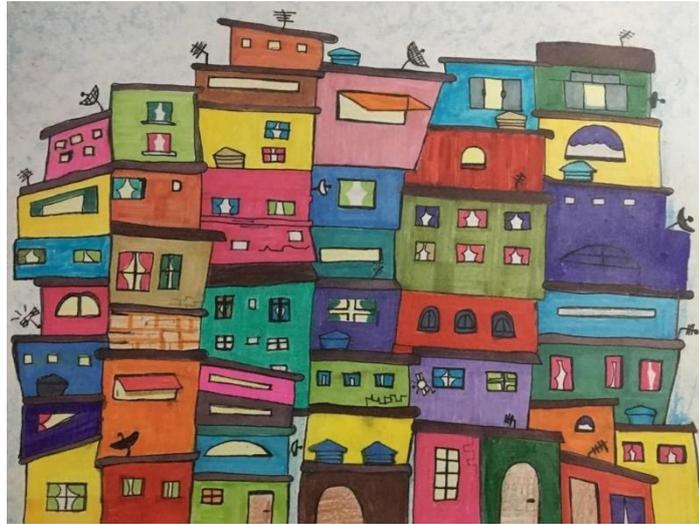
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Campinho na Favela do São João/RJ	24
Imagem 2 - Lajes na Favela do São João/RJ.....	24
Imagem 3 - Bicão na Favela do São João/RJ	25
Imagem 4 - Vieiras da Favela do São João/RJ	25
Imagem 5 - Mapa do Brasil/ RJ/ Estado/RJ/ Município/ Região/ Zona/Bairro/ Favela do SJ	27
Imagem 6 - Cartografia da minha rua.....	28
Imagem 7 - Vista da rua onde foram realizadas as observações para a pesquisa.....	28
Imagem 8 - Localização aproximada do lugar de realização da pesquisa	28
Imagem 9 - Nascer do sol no SJ	33
Imagem 10 - Lua no SJ.....	34
Imagem 11 - Região administrativa do Méier com localização do bairro Engenho Novo/RJ .	44
Imagem 12 - Mapa das ruas do entorno do SJ.....	47
Imagem 13 - Favela do São João/RJ da minha varanda	48
Imagem 14 - Favela do São João/RJ da minha janela.....	49
Imagem 15 - Pipas no céu do São João/RJ.....	62
Imagem 16 - Pipas no céu do São João/RJ.....	62
Imagem 17 - Menino soltando pipa no São João/RJ	63

SUMÁRIO

	COMEÇOS E RECOMEÇOS.....	11
1	CAMINHOS DESEJADOS E CAMINHOS REALIZADOS.....	20
1.1	“Vida ao rés-do-chão”: a crônica como estratégia metodológica	30
2	FAVELA QUE ME VIU NASCER.....	39
2.1	São João.....	45
2.2	Produção cultural da favela e da infância.....	51
3	BRINCADEIRAS, FESTAS, GÊNERO E VIOLÊNCIA: O QUE SE VÊ QUANDO SE OLHA.....	56
3.1	Brincadeiras, brinquedos e cultura	56
3.2	Festas para que te quero: o festejar na favela do SJ.....	67
3.3	A luta pela sobrevivência.....	73
3.4	E por onde andam as meninas do SJ? Desigualdades de gênero no cotidiano da Favela	78
	PARA ONDE OS CAMINHOS E DESVIOS ME LEVARAM?	87
	REFERÊNCIAS	90

1 COMEÇOS E RECOMEÇOS



Quero começar, mas não sei por onde Onde será que o
começo se esconde?
(Tiquequê – 2017)

A presente pesquisa é fruto de indagações desencadeadas pela inserção em uma determinada realidade social, a favela, que me impulsionou a compreender um determinado fato – a cultura das crianças e a infância – a partir de uma pesquisa teórico-empírica e a construir novos conhecimentos. Dessa forma, trabalhar com conceitos como infância, crianças, cultura de pares e favela encontra sentido no entrelace das minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas. Por isso, fiz as escolhas de escrever o texto em primeira pessoa e da imagem que abre este capítulo, um desenho feito por mim em 2016 para uma disciplina da graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quando deveria apresentar o lugar em que morava. Fiz essa apresentação em forma de desenhos e agora, 6 anos depois, utilizo um deles para ilustrar o que há de mais belo da paisagem estético-concreta que forma esse espaço: a minha favela e as diferentes cores das várias casas que compõem um mosaico de retalhos coloridos. Acrescento ainda o funk que é rima e poesia e os banhos de sol, mangueira e caixa d'água nas lajes que são como praias trazidas para as casas.

Minhas experiências acadêmicas surgem em 2016, na UERJ, junto com meu interesse pela Educação Infantil, que emergiu com a minha entrada no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E/UERJ), coordenado pela Prof. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, do qual fiz parte por dois anos, como bolsista de iniciação científica¹¹. O grupo tinha como eixo central a análise de Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI), que se

¹ Bolsista com apoio e recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

inserir no campo da Política Educacional. Um ciclo de estudo que me oportunizou contatos com pesquisadores da área de Educação e com diferentes temas acadêmicos. A partir do Núcleo pude participar de congressos, palestras e reuniões com outros pesquisadores da área da Educação e estudar a infância, objeto de investigação que está presente em minha vida desde então.

Após dois anos de participação no grupo de pesquisa, me desliguei para fazer estágio em uma escola de Educação Infantil, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro (RJ), onde trabalhei por 1 ano e 6 meses. Durante esse período eu fiz um curso de extensão em uma universidade privada RJ e foi lá que nasceram as primeiras ideias sobre a pesquisa aqui exposta. Contudo, o tema da favela sempre esteve no meu horizonte por ser moradora e acreditar que esse lugar, que é tão marginalizado por uma parcela da sociedade, é tão bonito, cheio de vida, unido e colorido.

No decorrer das aulas de extensão, fazíamos leituras e debatíamos os textos indicados pelas professoras. Em uma delas tratamos de um² texto, escrito por uma ex-aluna do curso e professora da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, que apontava ser o funk o gênero musical preferido das crianças da escola em que era docente, por esse motivo ela passou a trabalhar com elas esse ritmo. A professora também abordava a importância de escutar as crianças e de planejar uma proposta pedagógica levando em consideração sua cultura. Algumas alunas do curso demonstraram insatisfação com a atitude da professora em trabalhar esse ritmo, porque entendiam que “funk não é cultura” e acrescentaram que “nada tem de bom nesse ritmo para oferecer na Educação, principalmente para as crianças”.

Essas experiências, no curso de extensão e no grupo NEI:P&E, se entrelaçam com minhas experiências pessoais, como moradora de uma favela localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, de modo mais específico da favela São João (SJ), e ex-aluna da educação pública, no ensino básico e na universidade. De modo empírico, observo que a favela proporciona habilidades, experiência e conhecimento, os quais não são valorizados ou não são visibilizados pela sociedade e, particularmente, pela escola. Há regras, costumes, códigos e preceitos morais que circulam na favela que não são legitimados socialmente, mas que fazem parte da cultura das crianças que ali vivem.

Considero importante já ressaltar que nesta pesquisa utilizo o termo favela, pois entendo que é mais que uma nomenclatura, pois é resistência, é luta. Em geral, é um conceito repleto de pressupostos equivocados, na maior parte das vezes superficiais e baseados em estereótipos que

² Faço referência ao texto de Aline Buy dos Santos: A criança como centro do currículo: um relato de experiência. *Práticas em Educação Infantil*, v. 3, p. 19-26, 2018.

não permitem uma compreensão aprofundada sobre a realidade social, econômica, política e cultural que determina esse lugar³. E, examinando o conceito de intelectual orgânico de Gramsci (1975), também destaco que, dada a minha relação de moradora dessa favela e estudiosa da Educação e da infância, portanto atrelada a esses sistemas culturais – estando aqui e lá –, busco compreender as práticas, os gestos e as falas das crianças que ali circulam vinculando aos conceitos que a academia debate e analisa e também à função que desempenha neste sistema social, político e cultural.

Considerando as questões sobre a favela e ao caminhar pelos estudos da infância, encontro alguns aspectos que me deixam inquieta, como, por exemplo, as condições sociais dessa infância na contemporaneidade, as crianças e os processos culturais que as conduzem de forma precoce a práticas definidas para a idade adulta e também as estruturas econômicas que provocam as desigualdades sociais. Tenho como hipótese que há uma invisibilização e/ou marginalização dessas crianças e seus saberes.

Além disso, mas não menos importante, destaco que minhas experiências profissionais também contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa. Sou professora de Educação Infantil e já atuei na rede privada, na região sul da cidade, e federal, o que me permitiu observar e comparar, de forma ampla, os discursos de classe, de raça e de gênero que circulam e são promovidos no âmbito sócio-educacional com mais frequência.

De acordo com Minayo (2001), toda pesquisa nasce de um problema ou questionamento ligado a circunstâncias socialmente condicionadas. Dessa forma, justifico que a partir da minha realidade sociocultural me deparei com inquietações, estímulos e hipóteses que me levaram a buscar novos conhecimentos para entender as questões aqui apontadas. Nas palavras da autora, “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17).

Diante do desafio de compreender a produção da cultura infantil pelas crianças de uma favela, minha pesquisa é marcada pela minha história e experiência, pelo meu olhar e pelas minhas observações desse espaço para entender o mundo dessas crianças. Observações que transformei em crônicas, as quais foram escritas durante a pandemia, esta que me impossibilitou de estar com as crianças. Por isso é uma análise alinhavada por um gênero literário, um tempo e um espaço que envolve um lugar⁴. Um gênero que revela o cotidiano e que me permitiu estar mais próxima das crianças, com as quais queria estar tão perto. Um tempo de uma “quase interrupção”, visto que na favela o confinamento não ocorreu conforme as prerrogativas do

³ Mais à frente farei a análise do conceito com base no Observatório de Favelas (SILVA, et al., 2009).

⁴ Optei por utilizar esses dois termos: espaço e lugar, ao longo do trabalho justificarei minha escolha.

Estado. Um espaço que, ainda que restrito e buscando respeitar as crianças e suas famílias, me acolheu e criou formas de estar ali com elas e com adultos nesse “quase isolamento”.

As crônicas apresentadas nesta dissertação revelam relações que podem ser analisadas como topofilia⁵: a favela com sua geografia, o mapeamento das ruas no ir e vir das crianças, os espaços que se tornam os seus lugares, as crianças e suas práticas lúdicas, e o tempo dessa infância observada e restaurada pela escrita das crônicas.

Mais uma vez reafirmo que esta pesquisa parte de duas grandes proposições: crianças e favela, pois revelo a riqueza de linguagens, ações e saberes na conjunção desses dois universos, os quais me chamam atenção quando comparados à situação de pobreza e carências vividas sobretudo pelas crianças. Dentro deste tema mais amplo procuro entender a infância e como as crianças lidam com os elementos culturais que circulam na favela, como, por exemplo, a música, as brincadeiras, os jogos, as festas, os constrangimentos, as expressões de linguagem, as estéticas corporais e espaciais.

Esta pesquisa parte de uma perspectiva que entende as crianças como sujeitos sócio-político, que vivem a experiência da infância em uma favela do Rio de Janeiro. Parto do princípio de que as crianças estão na cultura e dela fazem parte; apenas este fato já indica sua participação em diferentes espaços da sociedade. Mas é no espaço coletivo que a participação ganha contornos, revela sua complexidade, uma vez que as crianças são parte de um mundo caracterizado por diferentes e variáveis relações sociais. Além disso, a participação é também experiência, no sentido dado por Larossa Bondía (2002), como aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca, não obedecendo a uma classificação hierárquica, por exemplo, do simples para o complexo, do menor para o maior.

E quem são essas crianças?

As crianças da favela...

Durante minhas observações, fiz registros de diferentes crianças que ocupam, de alguma forma, os espaços da favela. Observei meninos e meninas. Pelo meu conhecimento de moradora, às vezes vizinha e também pelas minhas escutas são crianças que são amigas, primas, vizinhas, irmãs, sobrinhas e tias umas das outras. Na maior parte faço registros das mesmas crianças ou melhor, dos mesmos meninos. Sim, a maioria das crianças que ocupam as ruas, lajes, becos e vielas do SJ são meninos. Meninos esses que possuem uma certa semelhança física, sendo a maioria bem magros, com os ossos aparecendo. Negros ou pardos. Vaidosos. Cabelo raspado dos lados e em cima, às vezes meio espetado e outras vezes jogado para o lado, mas sempre com um aspecto de terem sido banhados no gel. Alguns loiros e outros “naturais”. Circulam sem camisa, com

⁵ Conceito desenvolvido por Yi-Fu Tuan. Cf. TUAN, Yi-Fu. Topofilia. São Paulo: Difel, 1980. No capítulo seguinte faço a análise desse conceito a partir de Jader Jane (2013).

bermuda de *tactel*, de chinelo e às vezes, descalços. Com idades entre 5 e 12 anos. Andam em grupos de 4 ou mais. Passeiam pelas ruas, correm, brincam, brigam, soltam pipas, jogam bola, andam de bicicleta e moto, inventam e reinventam brincadeiras. Estudam. Fazem lutas como judô e jiu-jitsu. Um ponto que observei e que mexeu comigo é a forma como eles se protegem, se ajudam, se cuidam. Quando alguém do seu grupo se envolve em alguma briga, eles se unem, resolvem juntos. Quando a polícia para algum deles na rua para revistar ou coisa do tipo, eles se dividem, alguns ficam por perto observando e outros vão correndo chamar algum responsável. Quando um deles aprende um golpe novo, corre para ensinar aos outros. Eles sorriem, sorriem muito, é bonito de ver. Sorrisos largos, dentes brancos que sobressaem no tom negro de suas peles. Mesmo com alguns desafios eles resistem, sorrindo, brincando, cantando, dançando, se divertindo. Conversam, falam bastante, voz alta, falam como se quisessem que o mundo os ouvisse, os respeitasse, os considerassem. Contam piadas, cantam músicas, zoam, gesticulam, gargalham, desabafam, gritam... As meninas, diferentemente dos meninos, possuem corpos com estruturas diferentes, algumas são bem magras, outras mais encorpadas. Os cabelos, a maioria grande, abaixo do ombro, cacheados, crespos ou alisados. Negras ou pardas. Com idade entre 6 e 12 anos. Costumam usar *cropped*, *short* ou saia, estão sempre de chinelo ou rasteirinha. Vaidosas circulam maquiadas com, pelo menos, um batom. Usam acessórios como colares, pulseiras, anéis e brincos. Andam em duplas, no máximo trio. Uma observação curiosa é que a maioria das vezes que as vi passeando pela favela elas estavam acompanhadas de alguma criança bem mais nova que elas. Acredito eu que sejam suas irmãs/ãos. Foram raras as vezes que as vi brincando. Quando estão na rua estão passeando ou sentadas no meio fio ou na porta de suas casas conversando, ouvindo música, dançando, mexendo no celular. Elas também sorriem, sorrisos mais contidos, mas bonitos. Falam mais baixo, mal consigo captar o assunto do momento quando passam por mim ou pela minha casa. Mas quando querem também sabem gritar, se impor, mostrar a força que elas têm, como quando os meninos passam jogando alguma piada para elas, elas respondem, revidam, enfrentam... As crianças da favela são fortes, são livres, são vivas, são vidas, são potentes, são latentes... Existem e resistem diante de tantas coisas que vivem.

São essas as crianças que configuram a pesquisa: são moradoras da favela do SJ, que ali vivem, brincam, se relacionam com seus pares e com os adultos, têm funções na estrutura familiar e na comunidade, portanto, são e constroem suas histórias nesse contexto.

Elas constroem e vivem o hoje, vivem a sua história. Portanto, corroboro Benjamin (1984, p. 247-248) ao afirmar que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm”. E, assim como Coelho (2007), observo que a relação da criança moradora de favela com o lugar onde sua vida cotidiana se dá lhe assegura os sentimentos de segurança, liberdade e aventura, contribuindo para seu processo de enraizamento. A criança “busca experimentar todo o espaço que está ao seu alcance e se identifica nele mediante suas conquistas, descobertas e diferentes ações” (COELHO, 2007, p.

178).

Walter Benjamin (1940), na VII tese sobre o conceito de história, refere-se sobre “escovar a história a contrapelo”, concebendo-a do ponto de vista dos vencidos, em oposição à história oficial, dos vencedores. Imbuída dessa ideia, procuro contar a história a contrapelo, a história dessas crianças (dos vencidos), a qual se relaciona com a minha, que cresci e vivo neste espaço.

O momento destruidor: demolição da história universal, eliminação do elemento épico, nenhuma identificação com o vencedor. A história deve ser escovada a contrapelo. A história da cultura como tal é abandonada: ela deve ser integrada história da luta de classes (BENJAMIN, 1981, p. 1240).

Escovar a história a contrapelo, ou seja, compreender a história em seu sentido contrário, “às avessas”, a partir das ações, dos gestos e das falas dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos pobres, das crianças e, em especial, das crianças da favela, cuja existência é marcada pela violência e exploração, mas também por uma constante resistência.

Nesse sentido, os estudos da infância me dão aportes importantes para tratar de conceitos sobre as crianças, os quais me auxiliam a compreender que elas são agentes sociais, ativas, criativas e produtoras de sua própria cultura. Ou como afirma William Corsaro (2011, p. 15)

[...] as crianças [...] produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele [...].

Nesse contexto, parto dos Estudos da Infância em razão de ser um campo extremamente significativo e estar em correlação com outros estudos, por exemplo, com os Estudos das Crianças, que revela uma preocupação com elas a partir de parâmetros como, por exemplo, o cultural, econômico, social, educacional, geográfico e outros. São estudos e análises a partir de artefatos que produzem a infância, portanto tem um caráter mais conceitual, diferente dos estudos das crianças que analisam as brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias. Essa análise das culturas infantis permite, ainda, olhar a infância não mais pela marca da negatividade, da ausência, mas da diferença (SARMENTO, 2007).

Segundo as autoras Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 107),

Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam

no tempo e no espaço. Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância(conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas.

Diante das questões aqui expostas, para esta análise considero as falas, os símbolos e gestos que as crianças (re)produzem, que segundo Geertz (1989, p. 33), fazem parte de uma comunidade de:

símbolos significantes — as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como joias —na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência. Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar.

Dessa forma, esta pesquisa trata muito mais das produções, comunicações e reproduções das crianças, mas sem desconsiderar as relações com os adultos, as carências e asfaltas dadas por sua condição social. É um estudo que, conforme canta Arlindo Cruz (2011), traz crianças com seu jeito de ser, de falar, um orgulho no sorriso, de um domingo de sol, do cerol, dos cantos e encantos, de um povo, uma raiz, dos becos e vielas.

Como já indicado, tenho como problema revelar, compreender e analisar os significados das ações que elas manifestam, as formas como elas ocupam os espaços, lugares e tempos da favela, suas produções, ideias e valores na relação cotidiana com seus pares e os adultos.

Para compreender essas questões, as análises centram-se nos conceitos de cultura, infância, espaço e lugar, questões de gênero e violência, sustentados pela pesquisa empírica realizada através de observações, dos registros em forma de crônicas, escritos nos anos de 2021 e 2022, e do estudo teórico realizado do levantamento bibliográfico em livros e artigos. Portanto, esses conceitos, indicados acima, são tratados na correlação com as crônicas, as quais foram escritas a partir das observações das crianças que circulavam pelo SJ e foram organizadas nas seguintes categorias: 1) brincadeira e brinquedos, 2) festas, 3) luta e sobrevivência e 4) questões de gênero.

As categorias colocam em correlação a infância e a estrutura social, partindo do pressuposto de que as crianças ocupam uma posição de minoria, não só por estarem na infância, mas também em decorrência do processo sofrido de exploração econômica e das representações dos lugares onde vivem. Por sua vez, a cultura é estruturante na configuração da infância e nos modos de ser criança, mas ela não está fadada a ser perpetuada pelos seus usuários sem

transformações. A cultura se mantém enquanto atende a situações específicas devida, mas se é produzida pelas pessoas também é por elas modificada.

Esse entrelaçar entre teorias e análises empíricas, permite problematizar ideias de que há culturas que se sobrepõem a outras, como o exemplo que citei sobre o funk não ser considerado um ritmo bom a ser tratado na escola. Na sociedade de classes, há ideias e práticas que desejam manter o *status quo*, marcado pela discriminação em que se encontram as populações de baixa renda, que, no caso brasileiro, são majoritariamente negras (ROSEMBERG, 2006). Estudos como os de Geertz (1989) evidenciam que não há mais uma cultura hegemônica, mas culturas. James, Jenks e Prout (1998) afirmam que as culturas infantis não existem fora da ação e dos contextos sociais de inserção das crianças, mas que elas compreendem a cultura como ação social contextualizada, construída coletivamente pela agência das crianças considerando as estruturas sociais.

São começos e recomeços, como o título escolhido para abrir esta dissertação, no qual procurei trazer um panorama do que aqui pretendo: o campo dos Estudos da Infância, as crianças, conceitos, as categorias e as análises.

Na continuidade desta dissertação, apresento a seção sobre a metodologia, cujo título é “Caminhos desejados e caminhos realizados”. Optei por iniciar pela metodologia, pois, para mim, o tema era primordial, destacando que em razão da pandemia meus caminhos desejados tiveram que ser repensados. Meu desejo inicial era por uma pesquisa etnográfica com as crianças, mas em razão das regras de isolamento e distanciamento social meu percurso metodológico sofreu alterações e produzi uma pesquisa qualitativa, orientada sobretudo pelas observações à distância das crianças e registros em formato de crônica, a partir de um lugar exclusivo no SJ: das janelas, laje e varanda da minha casa. Essa é também uma escolha ética que se afirma no reconhecimento das crianças, na escolha do tema, do problema e dos autores e suas teorias. Como foram quase inexistentes os contatos com as crianças, o projeto da pesquisa não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), mas mantive uma postura ética que foi constitutiva do processo de pesquisa (PEREIRA, 2015).

A seção subsequente, intitulada “Favela que me viu nascer”, está dividida em duas subseções: 3.1 São João e 3.2 Produção cultural da favela e da infância. Na primeira apresento o SJ, que está localizado no bairro do Engenho Novo, suas histórias – do bairro e favela –, seu entorno, minha relação e a relação da minha família enquanto moradores dessa favela. Meu objetivo é fazer uma incursão do leitor para dentro do SJ, aproximá-lo da minha janela, varanda e dos meus campos de observação. Partindo desse meu ponto de observação – minhas janelas e varanda – apresento na subseção 3.2 a produção cultural da favela e da infância.

Com esse aporte teórico e metodológico intitulo a seção 4 de “Brincadeiras, festas, gênero e violência: o que se vê quando se olha”. E constituída por quatro subseções, nas quais analiso as categorias que elenquei a partir de observações que foram transformadas em crônicas, e busco compreendê-las a partir do ir e vir, das ações, dos gestos e das falas das crianças no torno da minha casa que dá vista para o campinho; as lajes; o bicão e as velas. A subseção 4.1, nomeada de “Brincadeiras, Brinquedos e Cultura”, abordo as culturas infantis; na 4.2, “Festas para que te quero: o festejar na favela do SJ”, trato das crianças nas festas; na 4.3, intitulado de “A Luta Pela Sobrevivência”, analiso a violência que acomete diariamente essas crianças; por fim, na 4.4, “E por onde andam as meninas do SJ? Desigualdades de gênero no cotidiano da favela”, apresento a problemática de gênero nesse espaço

Na seção conclusiva, nomeada de “Para onde os caminhos e desvios me levaram”, a partir desses encaminhamentos, aponto para algumas considerações acerca do tema e problema propostos nesta pesquisa e abro brechas e novas oportunidades de pesquisas futuras, em especial sobre poder pesquisar com as crianças do SJ, que era meu desejo inicial, e também das outras tantas favelas que configuram a geografia do RJ. Penso que a minha pesquisa traz contribuições para compreender a infância, para que a escola amplie seu horizonte a essas crianças e para as pesquisas sobre culturas infantis.

1 CAMINHOS DESEJADOS E CAMINHOS REALIZADOS

Meus desejos para a pesquisa....

Junho de 2019. Me inscrevo para participar do processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PRoPEd/UERJ). O processo pede para que a gente escreva um plano de trabalho, contando mais ou menos aquilo que gostaríamos de pesquisar. Então, mãos à obra. Comecei escrevendo quem eu era, de onde eu vinha e o que eu queria. E foi aí que o sonho de pesquisar com as crianças da minha favela foi tomando vida, ganhando linhas e palavras. Meu desejo, enquanto pesquisadora e moradora era conversar com elas, ouvir elas, estar com elas. Era brincar com elas, tomar um banho de mangueira, soltar uma pipa, jogar uma bola, sentar na calçada, conversar, ouvir, falar, dançar, cantar, gargalhar, chorar. Eudesejava que elas me apresentassem como era ser criança agora naquela favela. O que elas mais gostavam de brincar, de fazer, de viver. Quais desafios elas enfrentavam, quais desejos, medos e sonhos elas tinham. Quais caminhos percorriam. Quais dúvidas tinham. Como elas viviam e como elas gostariam de viver. Qual lugar mais gostam de estar? Do que gostam de brincar? Como se relacionam entre si, quais são os assuntos mais conversados entre eles. Queria questionar e ser questionada. Queria contar para eles como foi a minha infância, a minha experiência de criança moradora de favela, daquela favela. Queria desvendar, com eles, a minha pergunta e entender com eles quais os aspectos culturais dessa favela são apropriados por eles. Queria me descobrir e redescobrir como pesquisadora das crianças e infâncias. Aprender e compartilhar com eles o que eles quisessem me mostrar.

Inicialmente minha intenção era desenvolver uma pesquisa participante e interpretativa, com levantamento de dados obtidos por diferentes técnicas e procedimentos tais como conversas face a face com as crianças, passeios com elas pelo SJ e participação em suas brincadeiras, enfim, participação no seu cotidiano.

Mas a pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, colocou-nos em um cenário de emergência de saúde pública. A primeira comunicação oficial sobre a suspeita do vírus foi feita à Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019 (WHO, 2020). Trinta dias depois, diante da expansão incontrolável, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional e, em 11 de março de 2020, modificou o alerta a fim de decretar pandemia global, instruindo o mundo a adotar medidas restritivas drásticas, principalmente quanto à aglomeração de pessoas, no intuito de reduzir a disseminação (WHO, 2020). O necessário distanciamento físico exigiu da sociedade, em geral, e dos pesquisadores, em especial, a adaptação a uma nova realidade. Com a Educação não foi diferente. As ferramentas tecnológicas digitais permitiram a continuidade de cursos e do ensino através das aulas remotas, embora tenham dificultado a continuidade das atividades

de campo da pesquisa (FERREIRA; MORAIS; CARPES, 2020).

A ética e a segurança, portanto, se entrecruzam com as experiências e as análises, que precisaram incluir essa fase que estamos passando.

O útil ou necessário para a ética, a pesquisa e a ética da pesquisa não é a implicação – sempre presente em nossas adesões e rejeições, referências e não-referências, participações e não-participações, sobre motivações e desmotivações, investimentos e desinvestimentos libidinais... –, mas a análise dessa implicação (LOURAU, 2004, p. 190).

A pandemia da COVID-19 proporcionou uma verdadeira reviravolta nos mais diversos aspectos da vida cotidiana. A necessidade do distanciamento corporal acarretou transformações nas práticas sociais e culturais, para as quais já estávamos adaptados enquanto sociedade (OLIVEIRA, 2021).

Pesquisas como a minha, cujas estratégias de produção de dados estão envolvidas com o trabalho de campo, levantaram alguns questionamentos: de que modo é possível dar continuidade aos processos investigativos com pessoas, como aqueles que já estavam em andamento? O que é possível construir agora sem poder ir a campo, falar e estar com as crianças? De acordo com Victor Oliveira (2021, p. 99), “para algumas investigações não foi possível realizar adaptações ao virtual, para outras foram [...]”.

Esse foi um dos desafios que encontrei durante a pesquisa, pois um outro caminho que tentei desenvolver foi usar a tecnologia ao meu favor, criando uma rede de contato, para que mesmo à distância eu conseguisse compreender e analisar melhor as crianças, as suas ideias, opiniões, práticas e interesses. Mas, corroboro Lacerda e Ramalho (2020) quando afirmam que a utilização de recursos digitais é incompatível com a realidade de grande parte da população brasileira, pois esbarra em limitações como a falta de acesso à internet e aos dispositivos necessários para conectá-la.

Essa era a realidade do São João em que, segundo o estudo do diagnóstico socioeconômico das comunidades com Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) no Estado do RJ⁶ (THENDIN, 2011), feito em 2012, apenas 25,9% dos moradores possuem internet em casa. Essa era a realidade das crianças com quem tentei estabelecer os contatos para realização da pesquisa por meio virtual.

Inicialmente selecionei um grupo de crianças conhecidas, próximas a minha família ou

⁶ Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) Ver mais em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/sistema-firjan-diagnostico-socioeconomico-comunidades-upp-rj-2012.pdf> Acessado em 05/03/2022.

a mim, mas seu acesso ao aparelho celular era muito restrito, podendo utilizá-los em momentos específicos, em geral, após a chegada dos pais do trabalho e com tempo limitado em razão da economia dos dados. Dessa forma, essa opção foi inviabilizada.

Ciente e aderindo às regras do isolamento, com respeito às crianças e seus familiares e responsáveis, passei a observá-las da varanda e de algumas janelas da minha casa que me permitiam uma vista mais panorâmica da favela. Portanto, me utilizei da observação que “(...) consiste na possibilidade de o observador se aproximar da cultura dos sujeitos observados (...)” (VIANNA, 2003, p. 26).

Oliveira (2006) aponta o que denomina de atos cognitivos do trabalho do pesquisador antropológico: olhar, ouvir e escrever. Nos dois primeiros realiza-se nossa percepção, para no ato de escrever nosso pensamento produzir um discurso. O olhar e o ouvir são, na perspectiva do autor, recursos complementares que possibilitam o avançar da pesquisa. Destacando que o processo de aprendizado teórico leva à produção de olhar treinado, que modifica a própria forma como enxergamos o nosso objeto. No que tange ao processo de escrita, Oliveira (2006) ainda nos indica que a textualização da cultura é uma tarefa complexa, sendo assim, mais especificamente a composição elaborada pelo antropólogo deve envolver esses três atos cognitivos que:

[...] são previamente comprometidos com o próprio horizonte da disciplina, em que olhar, ouvir e escrever estão desde sempre sintonizados com o sistema de ideias e valores que são próprios da disciplina. O quadro conceitual da antropologia abriga, nesse sentido, ideias e valores de difícil separação (OLIVEIRA, R., 2006, p. 32).

Para o autor, o olhar é parte essencial da prática do antropólogo, assim como as habilidades de escutar e escrever. Não se trata de um olhar neutro, mas de um olhar que vai sendo construído no processo de formação do pesquisador:

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isto porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, para o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo (Ibid., p. 19).

Sendo assim, para Oliveira, um etnógrafo bem preparado não vê, por exemplo, apenas o interior de uma maloca; ele observa fogos, cozinhas, grupos domésticos, seres sociais. Ele vê esse universo através da literatura etnológica atual e histórica.

Ainda que não seja meu objetivo nesta pesquisa ser uma etnógrafa, busquei fazer

observações, ainda que breves, sensíveis, que evidenciassem as invisibilidades dos cotidianos. Objetivei perceber as múltiplas experiências das culturas infantis de um determinado contexto, de uma determinada época e, a partir disso, escrever uma história a “contrapelo”, isto é, compreender essa infância contemporânea que faz parte de uma favela do Rio de Janeiro.

Uriarte (2012) afirma que a terceira fase do fazer etnográfico, a escrita, surge após ter encontrado uma ordem das coisas e consiste em pormos essas coisas em ordem para possibilitar a leitura por parte de um público que não esteve lá e que nos lerá esperando que façamos um correto casamento entre teoria e prática.

Estudar a infância para mim é conectar infâncias, ações, gestos e ideias das crianças, além de analisá-las em correlação às questões sociais, econômicas, culturais. Meu interesse não é de colocar as ações e falas dessas crianças em comparação com outras infâncias, mas sim revelar como essas crianças se apropriam daquilo que circula pela favela, utilizam e reorganizam, como, por exemplo, as brincadeiras, diferenças de gênero, festas e violência, aspectos que se revelaram para mim nesta pesquisa.

As crianças do São João são felizes e fortes, como indico nas crônicas que percorrem esta dissertação e naquela que abre este capítulo e compreendo isso como uma marca da resistência delas para resolver os problemas que enfrentam, entre eles os que eu apresento através das crônicas que tratam da violência e das diferenças de gênero. De maneira alguma pretendo apagar ou invisibilizar as exclusões, atrocidades, carências sociais - políticas e econômicas - enfrentadas por todos moradores da favela. Tampouco ocultar a necropolítica (MBEMBE, 2016) que a percorre e está associada ao racismo e à política de escravização de africanos e afrodescendentes. Contudo, apresento e analiso, a partir das observações realizadas, como as falas, os gestos e as ações dessas crianças são uma forma de resistir, ser reconhecidas e afirmar seu lugar em uma sociedade tão excludente.

Como já indicado, as crônicas foram escritas a partir de observações feitas do terceiro andar do prédio onde eu moro e situado dentro dessa favela. Há uma proximidade muito grande das casas, por este motivo é possível escutar o que as crianças dizem nas suas conversas. A altura onde está situado meu apartamento me viabiliza ter uma visão ampla de alguns pontos ocupados pelos moradores, em especial pelas crianças; são eles: 1) o campinho, onde elas geralmente se encontram para jogar bola, soltar pipa, bola de gude, dançar e brincar (imagem 1); 2) as lajes de algumas casas, onde ocorrem encontros diários, seja para brincar, seja para jogar conversa fora (imagem 2); 3) o bicão (bica d'água) que é um lugar importante para os moradores, pois além de servir de abastecimento de água para um bom número de pessoas,

serve como lugar para uma conversa entre as mulheres enquanto lavam suas roupas, banho para as crianças nos dias de maior calor e, ao mesmo tempo, serve de fonte de renda para pessoas que prestam serviços na própria favela (imagem 3); 4) as vielas, por onde as crianças transitam e se encontram (imagem 4).

Imagem 1: Campinho na Favela do São João/RJ.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 06/2021.

Imagem2: Lajes na Favela do São João/RJ



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 06/2021.

Imagem 3: Bicão na Favela do São João/RJ.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 06/2021.

Imagem 4: Vieiras da Favela do São João/RJ.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 06/2021.

Esses são alguns dos lugares das crianças no São João e que circundam meu prédio, de onde realizei as minhas observações e as crônicas. Milton Santos aborda o lugar como aquele em que estão as experiências dos grupos sociais, construindo vivências. O autor destaca que o

lugar “[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e futuro” (SANTOS, 2008, p. 114). Por sua vez, David Harvey (2004) aponta que o lugar é um elemento material sob a ação contínua e intrincada de rede de relações sociais, que vão do econômico-político e sócio-institucional ao reino do imaginário (representações, senso de lugar, crenças, desejos).

Doreen Massey (2008) não trata do conceito de lugar, mas de espaço e defende uma abordagem mais alternativa. A autora traz três proposições sobre o espaço. A primeira é reconhece-lo como produto de inter-relações, o segundo é compreendê-lo como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade e o terceiro é reconhece-lo como estando sempre em construção.

Essas conceituações me dão suporte para entender, a partir de Jader Janer Lopes (2013), a noção de Topofilia desenvolvida por Tuan (1980). Segundo o autor, o conceito Topofilia ao ser compreendido como o “[...] elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5, apud LOPES, 2013) pronuncia a existência de uma diferença entre espaço e lugar, uma vez que o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar, sendo que “[...] ‘espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (Ibid., p. 6)

Além disso, Jader Janer Lopes e Tânia de Vasconcellos (2005) consideram fundamental a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, “como os arranjos sociais e culturais produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças se apropriam dessas dimensões”. Para os autores “O sentido da infância é atravessado [...] pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 111).

Neste sentido, cabe ressaltar que os estudos da Geografia da Infância traçam perspectivas e questões relevantes como, gênero, faixa etária, condições econômicas, etnias entre outras, apontando representações e reflexões diferenciadas, referentes ao tempo-espaço, como afirmam em considerações feitas ainda pelos mesmos autores citados anteriormente, para os quais “toda criança é criança de um local” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 39).

Entendo ser importante nesta pesquisa considerar tanto o espaço que, se inicialmente é indiferenciado, passa a ser o lugar em que as crianças vivem, que é produtor e reproduzidor de

saberes, valores e referências que atuam na construção das identidades infantis, tanto delas com o meio quanto consigo mesmas. Para as autoras Moreira e Hespanhol (2007, p. 48):

O lugar pode ser compreendido como uma construção social, fundamentado nas relações espaciais diretas, no cotidiano e na articulação entre a cooperação e o conflito [...] Quando se utiliza o conceito de lugar, na maioria das vezes, se remete à Geografia Humanística, ou seja, associa-se o lugar apenas ao espaço vivido. Mas essa correlação não é por acaso, pois essa corrente encontrou no lugar a possibilidade de explicar a construção do mundo, já que o lugar é visto como o mundo da vida, marcado pela experiência e percepção.

Nesse sentido, o lugar torna-se um conceito a ser estudado e compreendido, pois, conforme pondera Maria Tereza Goudard Tavares (2020, p. 168), “ler o mundo é também ler o espaço. Isto implica pensá-lo como fruto da construção social e histórica da ação humana.”

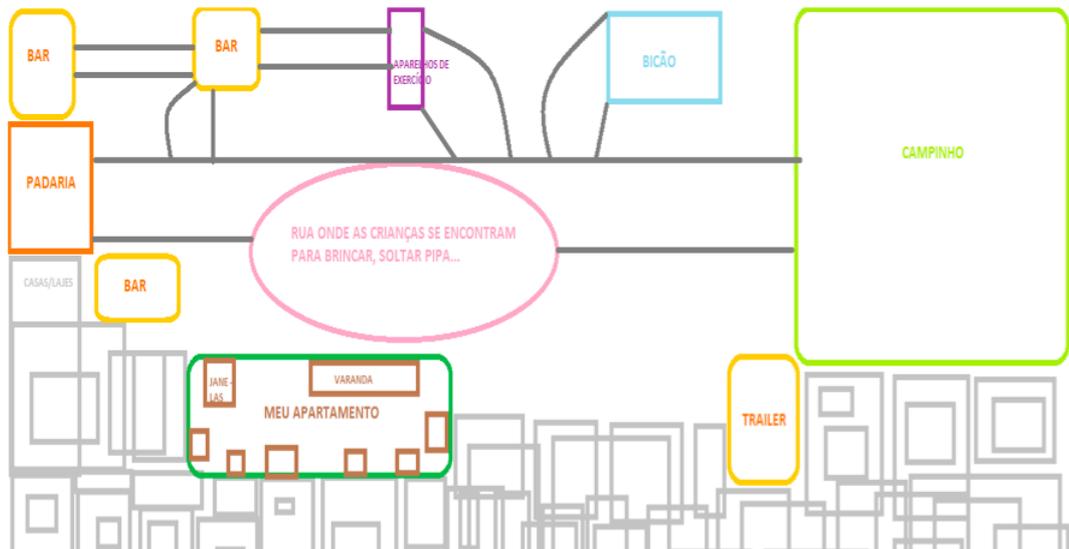
Inspirada por essa análise de Tavares (2020), a geografia da infância de Lopes (GIRAMUNDO, 2019) e de como ocorre a espacialização da vida de bebês e crianças no mundo, apresento, por meio das imagens 5, 6 e 7, as quais foram capturada das janelas e da varanda do meu apartamento, uma linguagem cartográfica para mostrar os espaços e os lugares por onde as crianças circulam. Uma cartografia que construí após assistir à apresentação da pesquisa de mestrado de Carolina Sousa (2021). Minha intenção foi situar e relacionar essa cartografia (imagens 5, 6, e 7) com as imagens 1, 2, 3 e 4 – apresentadas anteriormente – como uma possibilidade de ver as paisagens do território dessa infância, estendendo-se e esticando-se pelos versos produzidos com a experiência de uma vida que não para. Uma cartografia que pode ser entendida como um rizoma, que “[...] compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quaisele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Imagem 5: Mapa do Brasil/ RJ/ Estado/RJ / Município/Região/ Zona/Bairro/ Favela do SJ.



Fonte: Google Maps. Acesso em 09/09/2022.

Imagem 6: Cartografia da minha rua.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 05/2022.

Imagem 7: Vista da rua onde foram realizadas as observações para a pesquisa.



Fonte: Google Maps. Acesso em 02/06/2022.

Imagem 8: Localização aproximada do lugar de realização da pesquisa.



Fonte: Google Maps. Acesso em 02/06/2022.

A organização desse lugar já estava constituída, mas, conforme observei, as crianças o usam de modos diversos dos adultos. A crônica “Criando um balanço” apresenta e abarca esses usos e reestruturações feitas pelas crianças do SJ – como já apontado –, os quais meus olhos ‘observantes’ conseguiram alcançar. Pude observar ao longo da pesquisa que as crianças vão criando territórios de brincar e que elas ocupam esses territórios em momentos diferentes dos adultos, criando seus próprios espaços.

“Criando” um balanço

Era de manhã quando chego na janela e vejo alguns meninos brincando com aqueles aparelhos de academia que a prefeitura costuma colocarnas praças e, não sei por que, ela resolveu colocar alguns em uma das vielas do SJ. Esse espaço costuma ser ocupado pelas crianças quando voltam da escola ou quando estão passeando pela favela. Nesse dia eles, 4 meninos, estavam conversando. “– Pô, eles tinha que ter colado umbalanço aqui, né não? Pô, ia ser irado mesmo, menó! Eu gosto mais debalanço também, isso aqui não dá para fazer nada. Esses caras não tão nem ai pra nós, ninguém malha aqui, serve para nada. Bora criar um balanço nós, então! Como que cria um balanço? Nós não tem nem dinheiro! Não mano, se liga, nós pega uma corda e amarra, minha prima tem uma que ela fica pulando lá, eu pego escondido lá rapidão. Vai, ela vai te dar um socão quando descobrir. Ih, tá maluco, vou lá”. E lá se foi ele, correndo. Os outros continuaram conversando sobre o balanço e pensando como poderiam construir um. Um deles falou: “– Pô, se nós tivesse prego e martelo, nós pregava 2 paus e 1 caixote ai podia virar um balanço!”. Minutos depois, ele volta com a corda da prima e aquele sorriso maroto de quem estava aprontando. “– Aí, bora logo, bora fazer esse balanço porque ela ta na escola, ai nós desamarra depois e ela nem vai descobrir”. Amarraram a corda, uma ponta em cada parte desse aparelho de escalada e tentaram balançar. Me diverti muito vendo essa cena. Porque a corda era fina e assim que eles sentavam, caíam para trás. Mas cada um dos 4, com aquele ar de sabichão, tentou à sua maneira. Os outros e eu ríamos com as tentativas. Depois de algum tempo, chateados falaram: “– Pô, deu certo essa tua ideia não mano, minha bunda não cabeai não! Mas dava pra ser um balanço é que tem que ser mais grosso. Se agente colocar um travesseiro?”. Empenhamos na missão do balanço, um deles foi atrás de um travesseiro e voltou com mais uma pessoa, um adolescente, que devia ter uns 16/17 anos e umas coisas na mão, que e não conseguia ver direito. Ele, esse adolescente, parou olhou para o aparelho e disse para os meninos: “– Dá pra fazer balanço ai não, é muito largo e a corda é fina, se colocar o travesseiro vão cair do mesmo jeito, tá ligado. Pelo menos o travesseiro é macio e não dói a bunda! Ih, mas não vou deixar meu travesseiro ai não, vou dormir como, eu? Oh, meu primo trouxe um lençol velho da minha avó! Se fizer igual aqueles negócios que colocam o neném dá para pôr a bunda, mas não dá para ser tão largo, tem que amarrar perto!”, disse o jovem. Ele amarrrou o lençol, assim, como na foto, com as pontas próximas. “– Amarra isso forte hein, se não nós cai! Tu come arroz e feijão? A tia lá da escola disse que tem que comer

para ficar forte! Eu vou ser o primeiro! Tá maluco, eu que fui pegar as coisas, é da minha avó, eu que vou! Depois sou eu então! Vai, problema teu, se cair, eu vou rir!”. Um deles, o “dono” do lençol, fez o teste primeiro, abriu um pouco o lençol e sentou nele, com as mãos segurando as laterais do lençol, deu seu primeiro impulso e TCHARAM, começou a balançar. A festa foi certa, começaram a comemorar, pular e se abraçaram. “– UHULÉ O SÃO JOÃO, IH HUL É O SÃO JOÃO!” cantaram... Começaram o revezamento para experimentar o balanço, um por um, todos eufóricos. “– Cara... mano agora nós tem balanço, tá ligado né, nós dá pra se balançar agora! Nós é pic..” Eu, também feliz e eufórica com a “criação” do balanço, corro para buscar o meu telefone e tentar de alguma forma registrar esse momento, que para mim foi incrível poder observar toda a construção, desde o desejo, a ideia, a troca, a parceria, as tentativas, os planos e por fim, a comemoração. Ficaram ali por mais alguns longos minutos e o “dono” do lençol falou: “– Agora já chega, tenho que devolver o lençol daminha avó! “Ahhhhh”. Fizeram o coro. O adolescente desamarrou as pontas do lençol e levou pra casa, junto com o primo. E os outros continuaram por lá, conversando. E eu corri para tentar transcrever tudo aquilo que eu tinha visto.

Ao escrever essa crônica me lembro de um trecho do livro do Simas (2021), quando ele conta que:

Em certa ocasião, fui com meu moleque a uma praça reformada – a Xavier de Brito, na Usina – e perguntei para a garotada se eles tinham sido consultados sobre a reforma, para saber se a disposição dos brinquedos estava nos conformes. Nenhum foi ouvido. Os donos do poder desconsideram que a cidade é também um espaço em que as crianças vivem e brincam (SIMAS, 2021, p. 135).

Assim como as crianças da praça, as crianças dessa favela certamente não foram consultadas para saber o que seria de interesse delas ter ali naquela viela; como se elas também não fossem moradoras e não ocupassem esses espaços. Pelas minhas observações quase que diárias posso afirmar que, inclusive, são as crianças que mais ocupam esses aparelhos colocados nessa viela.

1.1 “Vida ao rés-do-chão⁷”: a crônica como estratégia metodológica

Inspirada pelo estudo de Juliana Viegas (2020), ciente de que era preciso pôr as coisas em ordem para possibilitar a leitura a quem não esteve lá, como aponta Oliveira (2006), e em diálogo com meu grupo de pesquisa, a resposta que encontramos foi o registro através de crônicas.

Acreditando que a metodologia nasce com o tema, como aponta Pereira (2021), essa

⁷ Título inspirado na obra de Antônio Cândido (2003)

pesquisa parte do eu-pesquisadora-moradora, afetada pela favela que é meu lugar, “que meu viu nascer”, que é “minha raiz” – conforme a música de Cruz (2011) – e pelas crianças, que passam a fazer parte da pesquisa e, conseqüentemente, a serem observadas pelo meu olhar de pesquisadora, como em um caminho sem volta, uma rua de mão única. Entendo esse encontro como essencialmente cronotópico, vivido em um tempo e em um espaço específico, que jamais se repetirá, pois cada experiência traz consigo tempo e espaço entrelaçados como analisa Queiroz (2016).

Do mesmo modo, numa pesquisa finda, o pesquisador segue marcado por seu tema. Pode acontecer de querer se despedir do tema ou até mesmo se libertar dele para lançar-se a novos horizontes e... lá segue o tema, amalgamado ao pesquisador, como uma espécie de segunda pele, uma identidade. Em situações simples como estas é que se torna possível perceber que, embora tratado como objeto pelo pesquisador, o tema dá a ver que é também um sujeito muito ativo, voluntarioso, revanchista até (PEREIRA, 2021, p. 4).

Comecei as observações e os registros através das janelas, da laje e da varanda do meu apartamento, que tiveram início em meados de agosto de 2021 e continuaram até fevereiro de 2022. As crônicas foram ganhando forma aos poucos, se complementando com outros momentos de observações e encontros, uma escrita que se deu aos poucos, olhando a “vida ao rés-do-chão” (CÂNDIDO, 2003), por esse motivo as crônicas não terão uma data específica.

Esse movimento de observar as crianças dessa favela em seus tempos e espaços me fez refletir sobre o documentário “Janela da Alma”, de 2001, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho, no qual são apresentadas dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual – da miopia discreta à cegueira total –, que narram como se veem, como veem os outros e como percebem o mundo. Esse documentário mostra não só o significado dever ou não ver o mundo saturado de imagens, mas também a importância de captar as emoções, como elemento transformador da realidade. Assim como esse documentário, minhas observações procuraram ver, ouvir, sentir, perceber e olhar, ainda que distante.

Como toda escolha metodológica, o uso apenas da observação e escuta pode não abranger a totalidade dos fatos, mas como isso é possível quando se elege pesquisar a vida cotidiana para compreender as crianças e sua cultura? Como aponta Viega (2020), não é possível controlar o momento em que a criança afeta o pesquisador e torna-se parte da pesquisa, tampouco a pesquisa não é instaurada quando se escolhe um tema. Com seus métodos e teorias, a pesquisa se coloca quando o olhar, o escutar e o escrever estão preparados, foram previamente comprometidos e alterados (OLIVEIRA, 2006).

Da minha janela...

29 de agosto de 2021, uma tarde quente de domingo. O dia em que registrei a primeira observação daquilo que eu via da minha janela. Desde que passei a pesquisar as infâncias e as crianças tenho observado com outros olhos as infâncias e crianças da minha favela. Ou melhor, da nossa favela: minha e delas. Nesse dia, eu estava deitada vendo um filme quando ouvi um choro, forte, alto e potente. Daqueles que lutava por seus desejos. Levantei e fui até a janela do meu quarto e lá estava ele, o Lucas, meu vizinho de 5 anos, montado em sua bicicleta que, entre muitas lágrimas e soluços, tentava explicar a mãe seu desejo de descer a ladeira com a bicicleta. A mãe, visivelmente cansada, falava, enquanto segurava os guidões da bicicleta: “– Mas Lucas, essa ladeira é muito alta, você vai se estabacar todo e eu não vou levar você no hospital não, se cair, vai ficar chorando sozinho. Deixa de ser teimoso! Oh mãe, isso é radical e eu já descí na garupa do Victor, você estava trabalhando e nem viu.” Depois de tantos argumentos, Luciana, a mãe, vencida pelo cansaço, larga o guidão e fala: – “Então vai, mas se cair, já sabe, não vem chorando para o meu lado não!” Lucas pegou a bicicleta, se posicionou no meio da ladeira e deu a partida, gritando, agora com um sorriso de ponta a ponta. A descida durou segundos, mas o sorriso permaneceu por um bom tempo. Enquanto subia a ladeira para se aventurar novamente, Lucas olhou em direção ao seu portão e ofegante falou: “– Viu mãe, falei que eu era corajoso!”. Luciana balançou a cabeça de um lado para o outro e deu um sorriso de canto de boca. Lucas fez esse movimento umas 8 vezes, descendo e subindo. Isso me fez lembrar a minha infância e o quanto é gostoso e libertador descer uma ladeira de bicicleta, sentindo o vento no rosto e muita adrenalina no corpo. A gente se sente mesmo corajoso. Da minha janela eu vejo muitas coisas, muitas histórias, muitos sorrisos e muitos choros, muita luta, muita vitória, muitas experiências. Vejo o nascer do sol, ao acordar. Vejo a lua, ao anoitecer. Vejo pipas no céu. Vejo muitas lajes, fios, telhados, árvores, pedras, pássaros, cachorros, carros, motos... Vejo crianças, brincando, caminhando, correndo, pulando, ensinando, aprendendo, se reinventando, compartilhando, brigando, se cuidando, dançando, sorrindo, gargalhando, se arriscando, se defendendo, se conhecendo, se descobrindo... Vejo adultos, dançando, bebendo, conversando, trabalhando, malhando, sorrindo, chorando, resistindo, sonhando... Ouço músicas dos bailes, dos bares, das casas... Ouço tiros. Ouço gritos, risos, choros e cantorias. Da minha janela eu vejo a minha favela e toda a adversidade, potência e mazelas que é ser moradora dela.

Ouçõ e vejo a beleza da favela nos diferentes momentos do dia, como na noite estrelada iluminada pela lua (imagem 10), por janelas e vaga-lumes, na chuva com arco-íris misterioso que pode esconder um tesouro e no amanhecer com o nascer do sol (imagem 9) cheio de movimento da gente “indo em busca do seu tesouro”. Por isso escolhi a crônica como uma forma de me aproximar e possibilitar que o leitor compreenda meu tema e problema de

pesquisa. A crônica, como aponta Cândido (2006, p. 89), é “aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo. E isto é humanização”. Como nosso tempo é também aquele da imagem, apresento-as aqui como mais um elemento que auxilia na construção dessa realidade (KOSSOY, 2021).

Imagem 9: Nascer do sol no SJ.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 11/2021.

Imagem 10: Lua no SJ.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 11/2021.

Ao apresentar o que eu vejo da minha janela no SJ, rememoro uma passagem de Meireles que humaniza a vida, no sentido dado por Cândido (2006, 1992).

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outras dizem que essas coisas só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim (MEIRELES, 1996, p. 26).

As imagens 9 e 10 ilustram um pouco das minhas pequenas felicidades e como aprendia olhar por outro prisma, por um estar junto distante. Nesse ano de 2022, levando em consideração as normas governamentais, o retorno da vida que nunca parou no SJ e adiminuição do número de casos e óbitos por COVID-19, além do avanço do esquema vacinal, algumas observações puderam ser feitas mais de perto, como, por exemplo, na fila da padaria, no ponto de ônibus e na calçada da rua.

Durante as primeiras escritas das crônicas, fui atravessada por todos os meus apetrechos teórico-metodológicos tocantes à pesquisa com crianças e também por ser moradora-pesquisadora. Os primeiros dias dessas observações das crianças na favela feitas do meu apartamento e direcionadas para a pesquisa foram de grande ansiedade e certa tensão, pois, ainda que eu estivesse no lugar de moradora-pesquisadora, estava tomada por grande emoção pelas minhas memórias de infância e, ao mesmo tempo, grande tensão, impulsionada pelo enorme desejo de começar bem essa etapa da pesquisa, mas ainda lidando com afrustração do impedimento de uma pesquisa face a face.

A construção metodológica desta investigação é marcada pelo desafio de deslocar-me enquanto pesquisadora, sair do lugar de quem é moradora, entendo que a pesquisa pode ser feita por qualquer pessoa que se interessar pelo campo, para ocupar o lugar de quem se deixa

afetar e observar e tendo na observação, escuta e escrita das crônicas as principais estratégias metodológicas. Como já apresentado, a crônica foi escolhida e isso também se deveu por ser um gênero textual que possibilita uma forma de narrar os fatos.

Além das crônicas e como já indicado, me utilizei de algumas fotografias, a maioria de acervo pessoal, com o objetivo de auxiliar o registro desse ambiente, pois a fotografia representa um tempo e espaço, revela a cultura com sua estética, sua política e seus sentimentos.

Com a fotografia construímos realidades não apenas no plano político e ideológico, mas a partir da ideologia do próprio sistema de representação visual sobre o qual se apoia tradicionalmente a fotografia; isto é válido para as imagens convencionais de base química e também para as eletrônicas, digitais posto que essas últimas seguemo mesmo padrão de representação fundado na perspectiva (KOSSOY, 2021, p.18).

Para o autor, um amplo campo investigativo, analítico e interpretativo se abre para a compreensão cultural e social do objeto fotografado e do registro no passado, ou seja, uma interseção única de eventos no espaço e no tempo, que estabelece uma conexão primeiro com a realidade imediata e em seguida com a representação.

Segundo Massaud Moisés (2003) o sentido etimológico de crônica está relacionado à

palavra grega *chronos* (tempo), cujo radical está presente em muitos termos na língua portuguesa, ligado-os ao sentido original de tempo:

Do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em seqüência cronológica. Situada entre os anais e a história, limitava-se a registrar os eventos sem aprofundar-lhes as causas ou tentar interpretá-los (MOISÉS, 2003, p. 101).

As autoras Flora Bender e Ilka Laurito (1993, p. 10-11) ponderam que o termo “crônica” hoje é usado como designativo de um gênero específico de textos. Porém, seja como no sentido inicial de “registro do passado e dos fatos na ordem em que sucederam”, seja em sua acepção atual enquanto “ênfase dos fatos do dia a dia”, o vínculo com o sentido etimológico permaneceu

[...] tanto em relação ao sentido tradicional do termo quanto em relação ao sentido moderno, é que a crônica, pela sua própria origem, está sempre ligada a ideia cotidiana radical do termo que a designa: assim, seja um registro do passado, seja um flagrante do presente, a crônica é sempre um resgate do tempo” (BENDER; LAURITO, 1999, p. 11).

Gouvêa (2020) realizou uma resenha sobre o livro “Infância Crônica” e nela recorre ao dicionário para entender o campo discursivo:

Assim é que, numa perspectiva médica, crônica é: “[...] Que dura muito, que permanece por um longo período na vida do paciente: doença crônica”. Já a partir da estatística: “Conjunto de valores que uma variável toma em diferentes épocas sucessivas”. Para a literatura, a crônica constitui um “texto literário breve, frequentemente narrativo, de trama quase sempre pouco definida e motivos gerados, extraídos do cotidiano imediato”. Para o jornalismo: “Coluna de periódicos, assinada, dedicada a um assunto (atividades culturais, política, ciências, economia, desportos etc.) ou à vida cotidiana, contendo notícias, comentários, opiniões, às vezes críticas ou polêmicas”. Já para a história: “Compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo” (GOUVÊA, 2020, p. 1).

A autora acredita que a crônica tem uma espécie de leveza. Ainda quando se refere a fatos difíceis de serem discutidos, ela não os diminui. E, justamente por serem leves e acessíveis, Cândido (1992, p. 19) diz que “talvez elas comuniquem mais do que um estudo intencional a visão humana do homem na sua vida de todo dia” – algo que também se pretende com esta pesquisa.

Em sua despretensão, humaniza e é essa humanização que lhe confere certa profundidade de significado. A crônica está sempre ajudando a estabelecer ou

restabelecer a dimensão das coisas ou das pessoas. Em lugar de oferecer um lugar excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. É amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais fantásticas e diretas (CÂNDIDO, 1992, p.13-14).

Pelas crônicas, nas cenas relativamente simples do cotidiano, há sempre algo a ser explorado, refletido e problematizado. Por isso:

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica. Os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos uma ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas e que conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas (CÂNDIDO, 1992, p. 19).

Durante minhas observações priorizei registrar os momentos em que as crianças do SJ estavam brincando ou interagindo de alguma forma, em um primeiro momento nos espaços do bicão, campinho, lajes e vielas, e em um segundo momento na fila da padaria, no ponto de ônibus e na calçada da rua. Os registros aconteciam nos momentos em que eu chegava na varanda ou que ouvia algo que pudesse me render material de escrita, me levando até alguma das janelas da minha casa. Por ser moradora e conhecer a rotina do SJ já flertava com alguns momentos que seriam interessantes de registrar, como por exemplo a brincadeira de pipa e os jogos de futebol que são atividades muito potentes e presentes nessa favela. Por esse motivo, sabendo que aos sábados pela manhã era certo ter futebol no campinho e quando sabia de algum festival ou via uma pipa no céu, eu já pegava meu caderno e começava os registros. Outros momentos brincantes e encontros entre as crianças foram se revelando ao longo das observações, como, por exemplo, as brincadeiras com papelão, no bicão, dentro da caixa d'água e nas lajes das casas.

No decorrer do processo de escrita algumas questões chamaram minha atenção e ganharam destaques, como: 1) as questões de gênero, pela ausência das meninas ocupando as ruas, o campinho de futebol e as lajes da favela, 2) a violência, algo que é muito comum e desafiador nesse espaço, 3) o brincar, pela forma como as crianças criam, significam e ressignificam as brincadeiras e delas se apropriam, 4) o modo de ocupar a favela e, por fim, mas não menos importante, 5) a cultura, que emerge a partir dos significados coletivos que as crianças dão a sua realidade. Foi a partir dessas categorias que escolhi as crônicas para esta pesquisa. Espero que assim como eu, você, caro leitor e leitora, possa imaginar a cena dos momentos descritos, se emocionar e se questionar com elas.

Portanto desejando esse tema, ele me mostrou que a metodologia estava contida nele, uma metodologia que foi capaz de abarcar os modos como um grupo de crianças moradoras de uma favela se apropriaram de elementos culturais que por ali circulavam e compreender como elas os (re)significaram por meio de falas, práticas e ideias.

As crônicas e as imagens comunicam o cotidiano e assim busco revelar como as crianças moradoras são nesse seu cotidiano e como elas lidam com elementos culturais que por ali percorrem. Por isso observei e analisei como elas ocuparam os espaços que a favela lhes ofereceu, por isso elenquei e examinei seus modos de pensar e agir, quais foram seus lazeres e interesses, suas ações, falas, brincadeiras. É uma análise que parte das manifestações e experiências do seu universo cultural, o que me permitiu conhecer como elas se organizaram enquanto grupo e compreender que práticas, falas e ideias difundem com seus pares. Por fim, foi possível verificar os conhecimentos que as crianças expressaram através de suas falas e práticas.

Para esse ver, olhar e escrever foi preciso também adentrar nesse universo, assim no próximo capítulo, apresento o SJ e suas histórias: datadas, relatadas e divulgadas nos livros e entre os moradores. Também pondero sobre sua geografia e localização na cidade do Rio de Janeiro, com análises que tratam do sentido e da constituição de favela nessa cidade.

2 FAVELA QUE ME VIU NASCER

Favela, ôFavela que me viu nascer
 Eu abro o meu peito e canto o amor por você.
 Favela, ôSó quem te conhece por dentro
 Pode te entender.(Arlindo Cruz – Favela)

Minhas histórias com SJ

08 de fevereiro de 1994. 19hrs 01min. Meu dia de vir ao mundo. Moradora desde então do Engenho Novo. Bairro localizado na zona norte do Rio de Janeiro. Inicialmente meu primeiro lar fora do ventre da minha mãe foi um apartamento. 4 anos se passaram. Minha irmã nasceu e nós fomos morar na favela do São João, também no Engenho Novo. Em uma casa com meus pais, irmã e avós. Morei ali por 10 anos. Na parte conhecida como “pau rolo”. Ali, naquela favela, eu vivenciei algumas das melhores e piores experiências da minha vida. Aprendi a andar de bicicleta, melhor ainda, a descer ladeiras de bicicleta. Aprendi a soltar pipa. A jogar bola de gude. A fazer balão de jornal. A brincar de piques variados. A escalar/pular muros. A jogar bola. A observar a lua e as estrelas. A sentar na calçada em uma cadeira de praia e ficar por horas conversando com os vizinhos, pegando um “fresquinho”. A fazer fogueira no meio fio e assar batatas no inverno. A dançar “é o tchan”. A entrar na casa dos vizinhos e a almoçar/jantar em cada casa que visitar. A enrolar docinhos para festas. A passar o dia com as portas da casa aberta. A tomar banho de chuva, balde, tanque, mangueira, caixa d’água e chuveiro. A cair e a me levantar. A sorrir e a chorar. A abraçar e a brigar. Fui amiga. Fiz amigos. Perdi amigos para o tráfico. Fui impedida de ir para escola. Tive casa invadida e usada como refúgio em dia de “invasão”. Aprendi também a diferenciar o som dos tiros com o dos fogos. A me esconder embaixo de carros para me proteger em confrontos armados. Até em forno de padaria já me escondi. A identificar quando o som do tiro está perto ou longe. Se é seguro ou não sair de casa. A correr e a me esconder. Aos 5 anos fui sorteada para estudar no Colégio Pedro II no campus do Engenho Novo. O que separava a minha casa da escola era uma ladeira bem grande e uma rua para atravessar. Com meus pais trabalhando aos 8 anos passei a ir e a voltar sozinha. Fiz esse trajeto por 11 anos. Depois me mudei, fui para a “outra parte” da favela, mais conhecida por “matinha”. Um pouco mais longe da escola. Uns 10 min de caminhada. Por mais 4 anos fiz o mesmo caminho. Aos 21 entrei para cursar pedagogia na UERJ. Aos 26 me formei e entrei no mestrado. Aos 27 anos entrei como professora substituta na Educação Infantil do Colégio Pedro II em Realengo. Hoje sou professora e pesquisadora da Educação Infantil. De aluna à professora. De criança- brincante/moradora à adulta, moradora e pesquisadora. Vivo em constante observação das infâncias na minha favela. Me perco nas lembranças da minha infância nessa favela. Da menina/criança que percorria toda a favela. E hoje a menina/mulher que observa as crianças dessa favela pela janela. Por vezes com um olhar da menina que fui e da adulta que sou. Me olho pela janela do trem do Engenho Novo à Realengo. A menina e a mulher. É possível uma distância entre uma e outra?

Durante toda a pesquisa muitas lembranças retornaram a minha memória e despertaram boas conversas com meus familiares sobre as suas histórias e experiências nessa favela. Meus avós, assim como a minha mãe, nasceram em Jaguaruana, um município brasileiro do estado

do Ceará. Minha avó me conta que, aos 35 anos de idade, meu avô, devido à fome e miséria que enfrentavam no Nordeste, resolveu vir para o RJ tentar outras oportunidades para uma vida melhor. Deixou minha avó, junto com seus 17 filhos, e a promessa de voltar para buscá-los assim que a vida melhorasse. Cinco anos se passaram e ele retornou ao Ceará para buscar a família. Era 1971, no Rio meu avô trabalhava como pedreiro e após muitas economias, ele conseguiu comprar um terreno no São João, foi a partir disso que começou a história da minha família nessa favela.

Meu avô junto com meus tios construíram, ao longo dos seus primeiros anos no Rio de Janeiro, seis casas nesse terreno, uma casa em cima da outra, casas pequenas de quarto, sala, cozinha e banheiro. Alguns dos meus tios moram nelas até hoje. Segundo a minha avó, quando eles chegaram ao São João mal tinha iluminação e saneamento básico. Meu avô se juntou com alguns moradores para irem atrás de melhorias para a favela, formando assim o primeiro grupo a presidir a associação de moradores do SJ.

Meu avô, infelizmente, faleceu quando eu tinha 10 anos, então não pude ouvir dele seus relatos das vivências nessa época. Mas minha avó passou a ser essa contadora de histórias e lembra que juntos, enquanto associação, os moradores conseguiram melhorias significativas para a favela, principalmente com relação à coleta de lixo e iluminação. Das lembranças da minha avó dessa época a mais forte é de quando diariamente ela, minha mãe e minhas tias tinham que ir para o outro lado da favela, onde havia alguns canos que jorravam água a vontade, que elas chamavam de bicão, para lavarem as suas roupas e encherem baldes para levar e se banhar em casa, fazer comida e lavar a louça.

A história de luta do meu avô pode ser compreendida a partir da construção teórica thompsoniana do termo “experiência” que é o “diálogo entre o ser social e a consciência social” (THOMPSON, 1981, p. 42). Essa concepção expressa o reconhecimento do real enquanto processo histórico composto por múltiplas determinações, uma vez que ratifica que as lutas de classes são vividas por homens e mulheres enquanto sujeitos.

[...] não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres” mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultante) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 91).

Minha aposta é que meus avós assim como minha mãe, mesmo sem estudo, se

conscientizaram da sua condição social e se uniram em busca de melhorias. Para Freire (1980, p. 26) a conscientização “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem” nas condições de sua existência.

Minha mãe, assim como eu e talvez as crianças que eu observo hoje, também viveu a maior parte da sua infância nessa favela, já que veio para o RJ quando tinha 5 anos de idade. Para ela as lembranças dessa época não são tão boas, pois desde os seus 10 anos precisou trabalhar para ajudar financeiramente em casa, cuidando de outras crianças, filhos e filhas das patroas da minha avó ou de vizinhos que saíam para trabalhar. Minha mãe, que se declara analfabeta, largou os estudos na sexta série do Ensino Fundamental. Nas palavras dela:

– Não dava para trabalhar e estudar naquela época e eu também não aprendia nada na escola, só ia mesmo por causa da merenda, não gostava dos alunos, que implicavam comigo e com sua tia, nos chamando de “paraíbas” e “comedoras de farinha” (Mônica, 55 anos) (MÔNICA, 2021).

Sobre o SJ ela relata que:

Antigamente isso aqui era melhor, mais tranquilo, os bandidos conheciam e respeitavam os moradores, não tinha isso de menino de 13 anos andar armado, de moto para cima e para baixo, de bandido mexer com a gente ou com nossas filhas... Quando eu conheci seu pai ele podia ir e vir por aqui tranquilamente, agora o namorado da sua irmã precisa que ela o busque na entrada da favela, senão ele pode ser parado e Uber⁸ também para entrar tem que ser devagar e com a luz interna ligada... Uma tristeza (Mônica, 55 anos) (MÔNICA, 2021).

Foi assim, com a minha família e os vizinhos, que aprendi sobre e conheci o SJ, como favela e é assim que me identifico, como moradora dessa favela. Dessa forma, justifico porque estou assumindo o termo “favela” ao invés de comunidade, morro, conjunto habitacional, cortiço, dentre outras nomenclaturas utilizadas.

O termo nasce no século XIX para nomear as habitações populares, em sua grande maioria de pessoas que tinham vivido a escravidão, construídas nas encostas da cidade do Rio de Janeiro (BURGOS, 2005). Gradativamente a palavra ganha várias conceituações e representações sociais, em geral negativas, que foram sendo construídas ao longo das transformações históricas relacionadas às cidades e ocupação do espaço urbano, conforme apontam Cavallieri (2009), Burgos (2005) e o Observatório de Favelas⁹ (SILVA, et al., 2009). O Observatório de Favelas reconhece que as representações da favela orientam políticas

⁸ Empresa americana multinacional que por meio de aplicativo eletrônico oferece serviço semelhante ao tradicional táxi, mas por meio de transporte privado.

⁹ O Observatório de Favelas é uma organização social de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção de conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e os fenômenos urbanos.

e projetos que por muitas vezes se baseiam em estereótipos que impossibilitam uma compreensão mais acentuada sobre a realidade social, política, econômica e cultural. De acordo com o Observatório, há uma representação social hegemônica que estigmatiza esse espaço, considerando apenas aquilo que a favela não é ou não tem.

Acreditamos que uma definição de favela não deve ser construída em torno do que ela não possui em relação ao modelo dominante de cidade. Pelo contrário, elas devem ser reconhecidas em sua especificidade sócio-territorial e servirem de referência para a elaboração de políticas públicas apropriadas a estes territórios (SILVA, et al., 2009, p. 22).

É fundamental reconhecer que o termo “favela” abarca uma generalização, existindo, na verdade, grande heterogeneidade “inter e intra” favelas (CAVALLIERI, 2009). Esse reconhecimento já ocorre, em parte, quando se define que a favela possui uma regulação própria baseada em sua materialidade histórica como: tipo de ocupação, características morfológicas, composição social, etc. Portanto, não é um apenas um aglomerado habitacional, mas um microsistema sociocultural organizado a partir de uma identidade territorial e da relação que estabelece com a cidade (BURGOS, 2005).

Organizado por Jailson de Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa, Mariane de Oliveira Biteti e Fernando Lannes Fernandes, o Observatório de Favelas (2009, p. 22-23) caracteriza o termo “favela” com base nas seguintes referências:

- a) insuficiência histórica de investimento do Estado e do mercado formal, principalmente o imobiliário, financeiro e de serviços;
- b) forte estigmatização socioespacial, especialmente inferida por moradores de outras áreas da cidade;
- c) edificações predominantemente caracterizadas pela autoconstrução, que não se orientam pelos parâmetros definidos pelo Estado;
- e) apropriação social do território com uso predominante para fins de moradia;
- f) ocupação marcada pela alta densidade de habitações;
- g) indicadores educacionais, econômicos e ambientais abaixo da média do conjunto da cidade;
- h) níveis elevados de subempregos e informalidade nas relações de trabalho;
- i) taxa de densidade demográfica acima da média do conjunto da cidade;
- j) ocupação de sítios urbanos marcados por um alto grau de vulnerabilidade ambiental;
- k) alta concentração de negros (pardos e pretos) e descendentes de

indígenas, de acordo com a região brasileira;

l) grau de soberania por parte do Estado inferior à média do conjunto da cidade;

m) alta incidência de situações de violência, sobretudo a letal, acima das médias das cidades;

n) relações de vizinhança marcadas por intensa sociabilidade, com forte valorização dos espaços comuns como lugares de convivência (SILVA et al., 2009, p. 22-23)

Na década de 90 a Prefeitura do Rio de Janeiro nomeava esses territórios como aglomeração de baixa renda; foi o Instituto Pereira Passos (IPP) que passou a chamar pelo nome como eram conhecidos e reconhecidos: favelas¹⁰ (RIO de JANEIRO, 2009). E, apesar de ainda essa nomenclatura carregar socialmente um sentido depreciativo, ela é aceita e usada pelos moradores do SJ; é também uma forma de identidade e representatividade. Pois só é possível entender uma determinada favela conhecendo sua história, os projetos, os ciclos de vida e os múltiplos interesses e visões de seus moradores.

A cultura técnico-administrativa atual da cidade do Rio de Janeiro sugere o termo “comunidade”. Segundo Cavallieri (2009, p. 27), ainda que a terminologia usada para esse tipo de ocupação habitacional possa variar de região para região, não há dúvida de que o termo favela “[...] e a forma urbana se nacionalizaram (e internacionalizaram) a partir dos morros cariocas por sua originalidade histórica, visibilidade, pujança cultural e precariedades”.

Concordo com o autor que chamar de comunidade seja uma tentativa de encobrir os reais problemas responsáveis pela representação negativa das favelas, como, por exemplo, a fome, a miséria, a falta de saneamento básico, a precariedade dos terrenos, habitações, ruas, serviços públicos e o narcotráfico. Seria apenas uma troca de nomenclatura, quando na verdade deveria haver uma transformação nas condições estruturais da sociedade e da economia que, efetivamente, produzem a estigmatização e desconsideram as variadas expressões – sociais, políticas, artísticas, culturais – que se engendram no interior da favela como fruto de pertencimento identitário.

Nesse sentido, a favela do Morro do SJ, ou carinhosamente chamada pelos seus moradores apenas de SJ, está localizada no bairro Engenho Novo. Bairro que, como o próprio nome diz, leva o nome da época colonial e que antecede a constituição dos subúrbios cariocas

¹⁰Área ocupada pelas favelas cadastradas segundo as Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas - Município do Rio de Janeiro – 1999/2004/2008. Rio de Janeiro, 2009. Estatísticas Municipais/ Habitação/ Assentamentos Precários (Tabela N°2642). Disponível: <https://www.data.rio/documents/69c3bc548f0b4e6abf41a0b63f1a6270/about>

do Rio.

O aprazível subúrbio do Engenho Novo era uma ocupação residencial relativamente recente a época da narrativa machadiana. A cidade do Rio de Janeiro, em sua atual configuração espacial, apresenta vasto espaço denominado “zona norte”, cujo adensamento ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX, em particular após as reformas empreendidas na gestão Pereira Passos (SANCHES; LIMA, 2020, p. 87).

Segundo os autores Albernaz e Mattoso (2019), o bairro do Engenho Novo representa um dos melhores exemplos de formação do subúrbio carioca. Além de se tratar também de uma das primeiras e principais rotas de integração territorial entre as freguesias centrais e seus antigos arrabaldes originalmente rurais – conforme imagem 10 – e, como tal, apresentar uma especificidade no seu processo histórico de integração à malha ferroviária que, futuramente repercutirá no modo singular como se desenvolve.

Imagem 11: Região administrativa do Méier com localização do bairro Engenho Novo/RJ.



Fonte: Malha de bairros e das regiões administrativas¹¹ (IBGE, 2010).

O aumento da população ocorreu concomitantemente ao crescimento do número de logradouros e da proliferação de loteamentos. Assim foram abertas mais de dez ruas nas antigas terras da família Duque Estrada Meyer¹², originando a conformação de alguns dos importantes

¹¹Cf. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94508_cap12.pdf

¹²A família recebeu as terras de presente de Dom Pedro II. Cf. site da Biblioteca Nacional: <https://www.bn.gov.br/es/node/511>

bairros da antiga freguesia do Engenho Novo, como podemos ver na imagem acima: Meier, Boca do Mato, Lins de Vasconcelos, Cachambi, Maria da Graça, Del Castilho, Todos os Santos, Jacaré, Engenho Novo e Benfica (PECHMAN, 1985).

Ainda ponto central do bairro, a paróquia de Nossa Senhora da Conceição do Engenho Novo foi fundada em 13 de julho de 1933¹³, impulsionando o desenvolvimento da região. O comércio foi se desenvolvendo no entorno dos antigos engenhos. O Engenho Novo vivenciava de forma pioneira o processo de crescimento e perda de parte das suas funções rurais a partir de meados do século XIX. É neste cenário que, segundo Pechman (1985), ocorre a produção de um mercado de terras rurais nas freguesias de Inhaúma e Irajá, nas quais se situavam as terras do atual bairro do Engenho Novo, que passam a ser usadas também para fins especulativos – imagem 10.

O bairro, segundo os dados obtidos no site do Data Rio (2010), tem uma área territorial de 264,48ha e uma estação de trem, aberta em 1858 pela então Estrada de Ferro Dom Pedro II, que em 1889 passou a se chamar Estrada de Ferro Central do Brasil. A estação em questão foi decisiva para a ocupação do bairro.

Atividades comerciais e de serviços nos seus arredores têm dificuldade de se manterem, tornando as proximidades da Estação uma área com tendência à degradação. A ausência de um comércio formal intensificado dificulta que a Estação sirva igualmente como eficiente conector das duas porções territoriais cortadas pela linha férrea, como sucede em outras estações ferroviárias suburbanas (ALBERNAZ e MATTOSO, 2019, p. 18).

O bairro também comporta uma das unidades de um dos mais famosos colégios da cidade, o Colégio Pedro II. Em 1986, inaugurou-se a Unidade Escolar Engenho Novo I, hoje campus Engenho Novo I.

2.1 São João

O morro do SJ é um complexo constituído por três favelas – São João, Matriz e Quieto – que são próximas ao Morro dos Macacos e com uma parte localizada também no Engenho Novo, acompanhando a Rua Barão do Bom Retiro, zona norte do Rio.

Segundo Motta (2018), a favela passou a ser ocupada pelos moradores na década de 1930, a partir da desativação de uma pedreira que funcionava no local e o loteamento das terras aparentemente devolutas por grileiros locais. A autora afirma que, até a década de 1960, a sua

¹³Cf. <https://www.consolacaoecorreia.com.br/>. Acesso em 20/05/22.

formação se deu com a vinda de migrantes, a maioria vinda do Nordeste, de parentes de moradores e de pessoas em busca de trabalho nas atividades industriais nas proximidades, como foi o caso de meu avô que chegou ao Rio em 1971.

Relatos de moradores nos grupos focais do Diagnóstico Socioeconômico em Comunidades com UPP do Rio de Janeiro, realizado pela Firjan, indicam que nessa época houve grande remoção na área ocupada pelo complexo, provavelmente parte do programa de remoções promovido nos governos Lacerda e Negrão de Lima no período do Estado da Guanabara (1960-1975). Ainda que tenha havido remoção, isso não impediu o crescimento posterior à demolição das casas (MOTTA, 2018, p. 113).

Na década de 1980, durante o governo Brizola, as favelas da Tijuca, bairro também da zona norte do Rio, receberam grandes investimentos em termos de desenvolvimento urbano, como Projeto Mutirão¹⁴, que se transformou em um dos programas governamentais de maior continuidade, sendo substituído em 1993, pelo Favela-Bairro¹⁵. Apesar de não terem sido encontradas evidências da participação do São João nesses programas, a pesquisa de Motta (2018) afirma que moradores mencionaram a inclusão da área no Programa de Eletrificação de Interesse Social, criado pela Light, também no governo Brizola.

Juntamente com o desenvolvimento urbano das favelas nessa área, a partir de meados de 1980, o tráfico de drogas fortemente armado e instalado nessas áreas, em forma de facções criminosas, dividiu o bairro (MOTTA, 2018). Ainda hoje é conhecida a atuação das facções criminosas, entre elas o “Comando Vermelho”, em diferentes favelas da cidade e no estado do Rio de Janeiro (LESSING, 2008), não de modo diferente ele também atua na favela do SJ. A ação do “Comando Vermelho” é vivida e comentada pelos moradores e se revela nas siglas grafitadas por quase todos os muros e as paredes das casas da favela. Devido à proximidade entre as favelas dessa região a situação é extremamente grave, pois os moradores vivem os conflitos deflagrados entre facções, somados aos violentos embates com a polícia militar. É notório entre os moradores que o Morro dos Macacos e partes da favela do Borel (Morro da Casa Branca, Morro do Cruz e Chácara do Céu) são dominados pela facção “Amigos dos

¹⁴O projeto Mutirão foi formulado para a contenção de encostas, a recuperação e regularização das nascentes e mananciais, a limitação da expansão das comunidades em áreas de risco e a recomposição paisagística. Na década de 1980 houve uma ampliação da atuação do Projeto Mutirão, com o atendimento de um maior número de comunidades e a realização de projetos de urbanização simplificada – ao contrário das pequenas intervenções pontuais, até então realizadas (BARBOZA, 2013 p. 72-73).

¹⁵O Programa Favela Bairro surge a partir do consenso sobre princípios básicos, entre eles: a) reconhece a moradia como um direito do cidadão, b) define que a habitação não é somente a casa, a moradia, mas também a integração à estrutura urbana (infraestrutura sanitária, transporte e equipamentos de educação, saúde e lazer), a qual cabe ao Estado, c) aponta que os investimentos públicos em unidades habitacionais deveriam se dar somente quando necessários à melhoria da ambiência urbana e da infraestrutura ou ao enfrentamento de situações de risco (RIO DE JANEIRO, 1994).

Amigos” (ADA); por sua vez as favelas SJ, Salgueiro, Turano, Andaraí e Formiga pertencem ao “Comando Vermelho” (CV). A disputa entre facções e as incursões policiais geram intensos e constantes tiroteios e conflitos na região do Engenho Novo, afetando sobremaneira o cotidiano de seus moradores.

Nesses anos de conflito entre o tráfico e Estado ressaltou uma das ações policiais ocorrida no dia 17 de outubro de 2009, quando o SJ viveu um momento preocupante e assustador. Durante o conflito entre a polícia militar (PM) e as facções CV, no São João, e ADA, no Morro dos Macacos, um helicóptero da PM foi abatido pelos bandidos. A aeronave, que era tripulada por seis agentes, foi atingida por pelo menos oito disparos de traficantes enquanto sobrevoava o Morro SJ, causando a morte de três policiais.

Como moradora da área, ouvi vizinhos e outras pessoas comentarem que, embora o helicóptero tenha caído nas proximidades da favela do Quietto, mais precisamente no campo de futebol da Vila Olímpica do Sampaio, não foi abatido por traficantes do São João. Esse dia foi amplamente divulgado pela mídia e repercutiu socialmente. Posteriormente, no dia 31 de janeiro de 2011¹⁶, foi inaugurada a UPP¹⁷, projeto do Governo do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria de Segurança Pública para recuperar territórios considerados perdidos para o tráfico e levar inclusão social à parcela mais carente da população.

Assim como a maioria das favelas cariocas e conforme apontado por Burgos (2005), o SJ localiza-se num dos morros da cidade, em região de Mata Atlântica – imagem 11.

Imagem 12: Mapa das ruas do entorno do SJ.



Fonte: Google Maps. Acesso em 02/06/2022

As construções das casas e prédios revelam uma estética própria, como é possível conferir nas imagens 12 e 13. Em 2014 o arquiteto Sòlene Veysseyre (2014, s./p.) fez um artigo

¹⁶Ler mais em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/01/pm-inaugura-upp-no-morro-sao-joao-no-rio-na-segunda-feira.html>

¹⁷Este é um projeto do Governo do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria de Segurança Pública para recuperar territórios perdidos para o tráfico e levar inclusão social à parcela mais carente da população

no qual classifica algumas das características das construções das moradias nas favelas, como, por exemplo, “todas as casas são construídas com tijolos, pilares de concreto compõem a estrutura, as lajes são de vigotas e blocos cerâmicos e a cobertura quase sempre em telhas de amianto.”

Imagem 13 - Favela do São João/RJ da minha varanda.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora 06/22.

Imagem 14: Favela do São João/RJ da minha janela.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora 06/22.

Astrid Motta (2018) fez uma análise da produção do ciclo intergeracional e de pobreza

nas favelas do Rio de Janeiro, investigando também o SJ. Dos dados coletados em 2010, aponto como importante para a minha pesquisa: a) o SJ destaca-se pelo baixo índice de anos de estudo da população, com média de 5,8 anos; igualando-se apenas à favela da Providência, situada na zona central; b) no SJ é alta a média de desemprego, com 11,8% da sua população desempregada, quando comparada à média nacional de 6,2%, ficando abaixo apenas das favelas Batam, com 19,7%; Borel, com 13,6%; e Formiga, com 12,0%; c) na comparação municipal, o São João permanece na quarta colocação das favelas com a média de 21,9% de sua população com emprego sem carteira assinada; d) portanto, além de apresentar alta média de desemprego, apresenta alta média de pessoas trabalhando na informalidade e sem garantia dos direitos trabalhistas e previdenciários; e) a informalidade e a precariedade do trabalho são indícios de baixa qualidade de vida no futuro dessa população – sobretudo para crianças e idosos –, pela falta de recursos para sua subsistência.

A favela conta com um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), o CIEP 205 Frei Agostinho Fincias, que atende o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA); e uma escola municipal (EM), Doutor Mário Augusto Teixeira de Freitas, que atende a pré- escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁸, ambas situadas dentro da favela, mas em localidades diferentes. Assim como toda a favela que sofre com as incursões policiais, o CIEP também é alvo frequente de buscas e investigações, uma vez que o CV se utiliza de diferentes lugares para esconder carregadores, pistolas, armas, drogas, dinheiro e joias.

A favela também conta com um Centro Sociocultural e O Armazém de Ideias e Ações Comunitárias (AIACOM) que iniciou suas atividades como projeto social em 1992.

A comunidade da Consolação se apresentava como um desafio para os Freis Agostinianos. No bairro do Engenho Novo, verificava um aumento da violência, ocupação desordenada do terreno no morro com riscos de desabamentos. Na Cidade do Rio de Janeiro o desafio imposto pela questão da infância e da juventude tinha sua expressão mais cruel na face dos meninos e meninas de rua. Como resposta a estes desafios, os Freis Agostinianos decidiram doar ao Estado o terreno no morro São João, exigindo que fosse construído no local uma escola para o bairro. Impôs-se a necessidade de uma intervenção na realidade do bairro, tendo como enfoque o atendimento a crianças e adolescentes, que em virtude da sua situação social, encontravam-se com seus direitos humanos violados (AIACOM, 1990).

Em 2010, o local passou a oferecer uma educação gratuita à população local, com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, passando a se chamar Colégio Agostiniano AIACOM. O colégio este ano completará 12 anos, mas o projeto

¹⁸Fonte: Censo Escolar 2020, INEP.

completará 30 anos. O projeto conta também com atividades diárias de arte, cultura e educação como núcleos de teatro, dança-afro, dança de rua, ginástica rítmica, informática e multimídia, atendendo cerca de 120 crianças, adolescentes e jovens, na faixa etária de 11 a 17 anos¹⁹.

O Centro Sociocultural Leticia Fonseca (CSLF), criado por um dos polos de atendimento do Instituto Floriano Peçanha dos Santos²⁰, é uma instituição sem fins lucrativos que realiza atendimento de 50 crianças e adolescentes nas idades de 6 a 14 anos, no horário de contraturno escolar. Seu principal projeto é o “Conectando Saberes” que fornece aos moradores atividades de artes; brincando com ritmos; contação de histórias/literatura; incentivo à leitura e escrita; jogos cooperativos; mídia; fotografia e reforço escolar.

A favela conta com duas creches para atender, preferencialmente, as crianças do entorno: 1) a Creche Municipal Nosso Cantinho que, segundo o censo escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), conta com 116 crianças matriculadas e 2) a Creche Municipal José Ramos Januário – Zé Pretinho, com 146 crianças matriculadas.

2.2 Produção cultural da favela e da infância

A riqueza cultural da favela está registrada em diferentes formas de manifestação como na música – como aquela que abre esta dissertação – com seus diferentes ritmos sonoros e corporais, estéticas das casas e ruas, nas festas e comemorações, nas suas linguagens faladas ou cantadas e nas brincadeiras de crianças e adultos.

As produções que discutem as questões relativas à infância no âmbito acadêmico, principalmente as pesquisas voltadas ao conhecimento da cultura infantil, têm mostrado que o ponto de vista das crianças e suas opiniões não foram problematizadas e muito menos considerados seus saberes e os conhecimentos a elas endereçados. Suas falas e experiências ainda são pouco consideradas, pois o ponto de vista dos adultos está sendo prioritariamente contemplado nas definições relacionadas às crianças, naquilo que devem ser e naquilo que deveriam se tornar. No entanto, a noção de um sistema de gerações indica que as crianças também são “sabedoras”, isto é, elas têm saberes práticos e reflexões daquilo que é ser criança e de acordo com a sociedade em que estão posicionadas, isto é, elas têm uma compreensão delas próprias, baseada em sua localização na ordem sócio-geracional (ALANEN, 2001).

¹⁹Cf. AIACOM. A escola. Nossa história. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <https://aiacom.org.br/escola/nossa-historia/> Acesso em: 20 mar. 2022

²⁰Cf. em: <https://ifpsorg.wixsite.com/ifps> Acessado em 20/02/2022.

Para entender os conceitos de infância e cultura, destaco o trabalho de Gouvêa (1993), que, a partir de um viés antropológico, aborda as culturas como estruturantes do cotidiano das crianças, expressando-se nos modos de sentir, pensar, agir e se relacionar com as coisas e as pessoas no mundo. Esse encaminhamento é importante para compreender a forma como a sociedade compreende a infância e o modo como a infância se constitui e as crianças atuam. No entanto, é uma compreensão pautada em um conceito indicador de uma infância que fica no âmbito família e escola, com maior proximidade das classes médias e alta, o qual não contempla os demais modos como as crianças vivem suas infâncias e como são inseridas nas suas culturas locais e delas participam..

A infância da criança de favela é ainda estudada pelas teorias da “carência” ou da “deficiência” cultural (GOUVÊA, 1993; PATTO, 1983), que desqualificam as especificidades de suas experiências de vida. A crianças moradoras de favelas e periferias são avaliadas, de acordo com essas teorias, a partir de um campo de valores, crenças, normas, hábitos e habilidades das classes dominantes, considerado como adequado apenas a promoção do desenvolvimento psicológico sadio, desconsiderando outros critérios e parâmetros de avaliação e de compreensão.

Gouvêa (1993) aponta que o significante - ser favelado - apresenta-se como elemento central no processo de socialização da criança de favela, espaço com o qual ela dialoga na constituição de sua identidade, ou seja, a criança não se reconhece como moradora da cidade. Assim sendo, os moradores da favela, entre eles as crianças, expressam a inacessibilidade a uma infraestrutura básica e a exclusão aos direitos que a plena cidadania deve lhes assegurar.

Nesse sentido, a observação das práticas, falas e gestos das crianças do SJ – como pretende esta pesquisa –contraria a posição social hegemônica da infância burguesa, uma vez que a favela é vista pela cidade apenas como um espaço de violência, tráfico de drogas e marginalidades, entendimento que estigmatiza suas crianças a essa realidade. Uma perspectiva apontada nesta pesquisa é a de que, embora as crianças do SJ vivam situações de vulnerabilidade e por vezes de privação de direitos, a infância delas é mais do que isso. Portanto, é necessário desenvolver estudos que tratem das questões que lhes afetam, compreender e reivindicar com elas o que lhes faltam, mas também conhecer e valorizar o que elas têm e são.

Isso significa, de acordo com Debortoli (1995), Gouvea (1993) e Lima (1989), que as pesquisas devem abranger o terreno em que a favela se localiza e as ruas próximas que são exploradas pelas crianças, as quais se constituem como território do cotidiano infantil. As ruas, as vielas e as casas são de tal forma interligadas que em muitos casos o público e o privado se confundem. A rua torna-se uma extensão da casa e um espaço livre coletivizado, constituindo-

se como grande palco das manifestações infantis (COELHO, 2007).

Na minha pesquisa, notei que as escolhas dos lugares para brincar variam de acordo com as características e o tipo de brincadeira que cada um possibilita – aqui contempladas nas fotos 1, 2, 3 e 4. São, assim, definidos espaços próprios para uma brincadeira ou outra. As crianças brincam de escorregar no papelão, por exemplo, nas ruas que têm ladeiras, soltam pipas em lugares onde venta mais, longe de postes e árvores. Administrando suas rotinas, as crianças brincam de muitas coisas e conhecem muito da comunidade, fazem da sua permanência e circulação pelas ruas um tempo para cartografar os diferentes espaços de brincar.

Os Estudos das Culturas Infantis situados no campo dos Estudos da Infância, que venho investigando, utilizam o conceito de cultura proposto por Geertz (1989), que defende a busca dos significados que os sujeitos produzem para organizar seu comportamento social. O autor pondera:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Um primeiro trabalho que merece ser destacado é o de Florestan Fernandes (1979) desenvolvido na década de 1940, denominado: “as ‘Trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis.” O autor anuncia um olhar que se volta não apenas para a descrição e a análise do repertório lúdico infantil, mas, também, para o estudo das suas formas de sociabilidade, expressas na atividade do brincar. Ao observar o mundo infantil, o autor percebe a existência de uma cultura infantil constituída por elementos próprios das crianças, caracterizados pela natureza lúdica (FLORES, 2005). Assim, no estudo desses grupos infantis, em suas “trocinhas”, Florestan observou tanto as relações das crianças entre si, como se organizam, constroem regras e práticas de sociabilidades, como também analisou a forma como se apropriam dos conteúdos embutidos nas brincadeiras, pertencentes ao folclore infantil da época.

Sarmento e Cerisara (2003, p. 21) destacam que na ideia de culturas infantis considera-se a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos, mas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos:

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica às crianças sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de

diferenciação do adulto (SARMENTO; CERISARA, 2003. p. 21).

Ainda segundo Sarmiento (2021)

As culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entrecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos. Apesar de profundamente embrenhadas nas culturas sociais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, as culturas infantis apresentam especificidades e características exclusivas nas suas formas (linguagem, jogos, práticas culturais, rituais, etc.), nos processos de significação, nos protocolos de comunicação e na articulação interna dos seus elementos. Essas especificidades desenham-se no quadro de uma profunda diversidade cultural e exprime-se no interior das “formas”, “círculos” ou “esferas” de interação infantil (a família, a escola, a comunidade, a nacionalidade, a cultura global), sendo expressa nas relações das crianças entre si e com a sociedade (SARMENTO, 2021. p. 181).

As relações sociais das crianças, analisadas pelo viés das culturas da infância, refletem que é a partir das relações que as crianças constroem, partilham e negociam entre si que se chegou ao reconhecimento de que elas constroem uma cultura de pares (CORSARO, 1997). A cultura de pares, assim, é composta de uma série de ordens sociais construídas coletivamente pelas crianças as quais alicerçam atitudes e significados relativos à organização, entrada e participação das crianças na brincadeira.

A dimensão lúdica da infância é essencial à caracterização das suas culturas. Brougère (1998) afirma que a cultura lúdica, é composta por um certo número de esquemas que, quando reconhecidos pela criança, permitem-lhe iniciar e participar da brincadeira. Estes esquemas dizem respeito a formas linguísticas, verbos no imperfeito, quadrinhas, tom de voz, gestos estereotipados, certas regras de jogo, esquemas de brincadeiras, entre outras práticas que são adquiridas e construídas pelas crianças brincando.

Com base nas minhas observações, infiro que as crianças da favela do SJ têm buscado enfrentar as adversidades através de atividades que proporcionem alegria, ludicidade e interações, formas para lidar com a opressão que atinge todos os moradores dessa favela.

A análise das culturas infantis permite ampliar o debate para compreender as práticas, os gestos e os discursos das crianças do SJ, ou seja, através das crônicas me aproximo das apropriações feitas por elas e o modo como (re)produziram e difundiram determinadas brincadeiras, as questões de hierarquias de gênero, a violência e as festas que constituem esse lugar.

Tenho ciência de que nas crônicas relato com certa frequência a força do riso e do humor das crianças do SJ, mas, com base em Freud (1977) sobre os chistes e a sua relação com o

inconsciente, o humor é uma estratégia usada pelo sujeito para driblar o superego²¹ e as repressões sociais. É possível que haja no SJ uma tradição de luta e resistência, fortalecida pelo riso e pelo humor, para que, de certa maneira, suas esperanças em dias melhores sejam renovadas.

²¹De acordo com a teoria Freudiana (1923), o superego é uma entidade ao mesmo tempo interior e exterior, individual e social, masculina e feminina; ele nasce do Id e ao mesmo tempo é herdeiro dos conflitos edipianos e, apesar disto, tem a função de se opor a ambos, tornando-se simultaneamente fruto e juiz do Id e também do Édipo.

3 BRINCADEIRAS, FESTAS, GÊNERO E VIOLÊNCIA: O QUE SE VÊ QUANDO SE OLHA

Este capítulo está dividido em quatro subcapítulos em que apresento as análises e crônicas que construí para compreender as categorias que elenquei, a partir das minhas observações realizadas no campinho, nas lajes; no bicão e nas vielas. Estabeleci uma ordem de afinidades e proximidades entre as categorias, em uma relação de um tema que puxa outro. Dessa forma, inicio o primeiro subcapítulo com “Brincadeiras, Brinquedos e Cultura”, assim intitulado, no qual trato das brincadeiras que pude observar das crianças do SJ e o quanto elas são tão potentes nas suas capacidades de transformar e ressignificar um espaço ou um objeto em prol das suas brincadeiras e dos seus desejos de brincar. No segundo subcapítulo minha apreciação é sobre as festas que ocorrem no SJ - “Festas para que te quero: o festejar na favela do SJ” - no qual eu analiso as festas como a possibilidade de quebrar a monotonia do cotidiano reorganizando a vida do grupo e possibilitando a alegria e o dinamismo da existência humana. No terceiro subcapítulo, “A Luta Pela Sobrevivência”, abordo a violência como um elemento que faz parte da cultura dessas crianças e emerge em suas práticas cotidianas, construídas na relação com o seu meio. E, por fim, encerro esse subcapítulo da dissertação com “E por onde andam as meninas do SJ? Desigualdades de gênero no cotidiano da favela” que surgiu como tema nesta pesquisa pela quase ausência das meninas nas ruas do SJ.

3.1 Brincadeiras, brinquedos e cultura

As ruas vivem quando são dos erêse morrem quando
são dos carros.
(Luiz Simas – 2021).

O filósofo Huizinga (2004) fala do lúdico como sendo a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu. Ele acredita que o brincar é uma autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades daquele que brinca, que deve sempre obedecer às regras do jogo. Segundo o autor, os jogos, cultos e rituais têm características em comum, tais como: ordem, tensão, mudança, movimento, solenidade e entusiasmo e têm o poder de transferir os participantes para um espaço e tempo diverso, para um mundo diferente da vida cotidiana.

O poeta Manoel de Barros, em seu livro “Memórias inventadas: a infância” (2008), fala de sua infância, colocando em sintonia o universo da criança, da brincadeira e da arte.

Buscando seus achadouros de infância, revela que o brincar como atividade o ajudou a ver o mundo de forma diferente, criando uma relação de intimidade com a natureza e as coisas, a ver a realidade de outros modos, ultrapassando o imediato, estabelecendo outras lógicas, invertendo as relações, os significados e a ordem das coisas.

Benjamin (1984) também fez reflexões sobre o lúdico, considerando o seu aspecto cultural. Brinquedo e brincar, para ele, estão associados e documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Os estudos de Benjamin mostraram como, desde sua origem, o brinquedo sempre foi um objeto criado pelo adulto para a criança. E acreditava-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo é que determinava as brincadeiras infantis, quando na verdade quem faz isso é a criança. Por essa razão, quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão do seu valor como instrumentos do brincar.

É através do brincar que a criança se encontra com o mundo de corpo e alma. Percebe como ele é e dele recebe elementos importantes para a sua vida, desde os mais insignificantes hábitos, até fatores determinantes da cultura de seu tempo. Também é através do brincar que a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Sua escolha é motivada por processos e desejos íntimos, pelos seus problemas e ansiedades. É brincando que a criança aprende que, quando se perde no jogo, o mundo não se acaba.

Para Benjamin (1984) os brinquedos representam traços da cultura, mas podem ser superados pelas crianças que com eles brincam. Brougère (2010) partilha dessa visão, afirmando que os brinquedos são objetos que podem ou não estar presentes nas brincadeiras e que, ainda, quando estão presentes, não impõem uma única maneira de brincar. A criança quando brinca dá significado o brinquedo a sua maneira. Nas crônicas que decorrem desta pesquisa é possível observar como, na maior parte das vezes, as crianças do SJ brincam sem um brinquedo específico ou transformam os materiais que têm ao seu redor em brinquedos e reorganizam a brincadeira nas suas culturas de pares – conforme analisado no subcapítulo anterior.

Vassouras, papelão, jornal, fronhas e meias transformam-se em brinquedos, personagens, cenários e histórias nas mãos e nas construções dessas crianças. As memórias do escritor Manuel de Barros (2008) cruzam-se com as imagens da minha própria infância e da infância das crianças do SJ, como elas brincam e ressignificam o mundo a partir de gestos, movimentos, falas, combinações, construções e imaginação. São as ladeiras da favela que se transformam em pistas de corrida, papelão em carrinhos de competição, vassouras e fronhas em bandeiras e assobios em apitos.

Carrinho de papelão

Estava passando pela sala e ao olhar para a janela uma cena me chamou atenção. Eram 4 meninos. Em uma das ladeiras da favela, cada um em posse de um papelão, pareciam ser de caixas de eletrodomésticos. A ladeira era bem íngreme. Eles sentavam no papelão, dois por vez, cada um no seu. E pelaladeira deslizavam, gritando e soltando altas gargalhadas. Fiquei por ali, observando, achando incrível a capacidade deles de se divertirem tanto com tão pouco. Uma alegria genuína, linda de ver e viver. Pareciam livres. Cada um descia da sua maneira. E conforme iam sugerindo eles iam se desafiando. Corajosos. Primeiro desceram sentados, depois testaram deitados de frente. Escorregavam mesmo, com força. Quando chegava no fim da ladeira, subiam correndo, com o papelão que para alguns era maior que eles. No topo ofegantes, compartilhavam suas sensações com os demais. “– Que irado moleque, tu viu isso? Mano vou de costas! Bora de costas? Tem que olhar se vem carro, se vem tu grita: “o carro” que eu saio! Cara eu saí rolando, saí do papelão, até ralei meu braço, olha só!”. Um não quis ir de costas, motivo para ser zoado. “– Sai daí moleque, tu é mô arregão! Tá com medo de morrer é? Lá, lá vou chamar mais não! Bora comigo, Vitin? Bora. Bora 2. Foram os 4, dois em cada papelão. Na metade da ladeira saíram do papelão e foram rolando um por cima do outro entre muitas gargalhadas deles e de quem, assim como eu, observava a brincadeira. Outros meninos foram se aproximando e pedindo para participar também. Eles se organizavam entre eles a ordem de quem ia e mostravam para os novos algumas formas de descer. Percebi que tinham 2 meninas, de aproximadamente 12 anos, no portão de casa que estavam vendo a cena, comentando uma com a outra, entre risinhos. Mas não pediram para participar. Vitin sugeriu que apostassem corrida. Um deles se ofereceu para ser o juiz. Vitin pediu para que esperassem e saiu correndo. Minutos depois Vitin volta com um cabo de vassoura e uma fronha branca. Amarrou a fronha no cabo de vassoura entregou para o menino que se disponibilizou a ser o juiz e disse: “– Toma sua bandeira pra dar a largada!”. O menino diz: “– Caraca, mano, só faltou um apito”. Um outro responde: “– Sabe assobiar? É só assobiar!”. E assim fizeram. Corrida com carro-papelão. Todos a postos. Torcidas organizadas. Bandeira pra baixo e assobio dado. Desceram eles. Fizeram umas 6/7 rodadas. O vencedor foi o Vitin. Que foi carregado no braço pelos amigos ao grito de: “– É campeão! É campeão!”. E eu, envolvida com aquela trama, me lembro do motivo da minha caminhada pela sala e retorno para o que eu estava fazendo.

Como é possível inferir a partir da crônica, o brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade (BORBA, 2006; CORSARO, 1997; SARMENTO, 2021). Nele as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo às crianças deslocarem-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e espaços, inventar e realizar ações e interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, serem autoras de suas histórias e serem outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói.

Se, além disso, fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado, o fato apresenta-se, da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel (BENJAMIN,

1984, p. 92).

São tantas as possibilidades quando é permitido que as crianças imaginem e brinquem guiadas pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeiras. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas.

As crianças do SJ são tão potentes nas suas capacidades de transformar e ressignificar um espaço ou um objeto em prol das suas brincadeiras e dos seus desejos de brincar. Nas minhas observações o que me chamou a atenção, e certamente mais me encantou, foi ver o quanto elas são fortes e fiéis as suas vontades, imaginações e invenções. A todo momento elas criam e recriam brincadeiras no bicão, nas lajes, nas ruas e vielas. Brincam com aquilo que têm e os transformam em brinquedo, brincam com o corpo.

Meninos na caixa d'água...

Era uma manhã de domingo de verão no Rio de Janeiro, despertei ao som de “Malvadão²²” e vozes de crianças cantando. Levantei e curiosa fui até a janela da minha sala que dá de frente para a favela. Logo descobri de onde estava vindo aquele som. A cena chamou minha atenção e ali fiquei por um bom tempo observando e me divertindo com aquelas crianças. O som vinha da laje de uma casa vizinha a minha, uma laje espaçosa e com uma caixa d'água bem grande e cheia que devia comportar de 3 a 4 mil litros d'água. Nessa laje estavam 6 crianças, 6 meninos para ser mais precisa. Eles deviam ter por volta de 8 a 12 anos. Além deles na laje tinha um cachorro preto, que, assim como eu, observava o desenrolar daquela cena. Tinha também 3 baldes, 1 mangueira, 1 cadeira com um celular em cima, por trás do celular um pote de margarina, para equilibrá-lo na cadeira e uma caixa de som grande da JBL²³, de onde saía a música que me acordara. Os meninos, alguns de cueca, outros de bermuda tãtel, estavam determinados em fazer um TikTok²⁴ daquela música do Xamã. Um deles pegava o celular e mostrava algo para eles, que eu acredito ser um vídeo, em seguida fazia os passos e os outros observavam. Play na música e lá vão eles, cada um no seu lugar e seguindo, ou tentando seguir, os passos ensaiados. Assim fizeram por algumas vezes, até que todos conseguissem cumprir os passos e fazer vídeo. “– O Michael bora logo com isso, tá bom isso, já é sucesso, posta logo, quero mergulhar.” Ouço um deles falando. Michael parece ter aprovado o vídeo e todos comemoraram, inclusive o cachorro que levantou imediatamente e ficou pulando com as crianças. TikTok gravado e postado. Partiu caixa d'água. Os meninos, como um time, organizaram o espaço para suas próximas aventuras. Retiraram a tampa da caixa, colocaram a mangueira dentro dela, ligaram a água, pegaram os baldes, aproximaram a cadeira da caixa, guardaram o celular, mudaram a playlist que antes tocava só “Malvadão” para outros funks, pagodes e música sertaneja. E um por um foi subindo na cadeira e entrando como sabiam na caixa d'água. Era uma piscina, a piscina deles. Eles enchiam os baldes e

²²Música lançada por Xamã, em 2021, rapper, cantor e compositor brasileiro.

²³JBL é uma companhia norte-americana de eletrônicos de áudio pertencente a Harman International.

²⁴TikTok é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos.

jogavam água um no outro ou em suas cabeças e alternavam entre empurrões e gargalhadas. E eu observando, sorria, cheia de vontade de estar ali com eles. “– Cabeça, pega lá teu celular pra nós tirar uma self, isso aqui tá tipo Copacabana!”. “Que Copacabana o que, é Arpoador!”. Pegaram o telefone, se abraçaram, bem próximos, para caber os 6, sorriso largo no rosto, dentes brancos, olhos brilhando, braços esticados, dedos com sinal polegares levantados, em sinal de “valeu”, caixa d’água e a favela do São João no fundo. Self tirada. E essa foi a redentora imagem que gravaria em minhas retinas no tempo em que os vi. Depois da foto, voltaram para suas brincadeiras na água e eu fui tomar meu café da manhã.

A forma como as crianças utilizaram esse lugar e tempo foi determinante para a construção de seus saberes e seu processo de apropriação da cultura do SJ, em que, no caso das brincadeiras na caixa d’água, evidenciam-se ainda as dimensões da vida social – como se infere a partir dos dados indicados no subcapítulo 3.1.

As brincadeiras oferecem às crianças alguns dos pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados esses pontos de referência tornam-se conhecimento, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento esse que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida (NUNES, 2002, p. 69).

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 1997). As crianças não aprendem do nada, mas aprendem umas com as outras e também com os adultos (FERNANDES, 1979; CORSARO, 1997). Aprendem-se as formas de brincar, o vocabulário típico, as regras e o seu momento de enunciá-las, as habilidades específicas requeridas para cada brinquedo e os tipos de interações condizentes. Considera-se que a investigação dessas e de outras categorias de eventos seja importante não só para uma melhor descrição da brincadeira e da ocorrência de aprendizagem em situação natural, mas também para a compreensão dos processos de transmissão da cultura da brincadeira, assim como das relações entre os membros do grupo e do desenvolvimento infantil.

É organizada uma cultura lúdica que “é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 1998, p. 108). Essa cultura lúdica é produzida pelos indivíduos participantes e a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, os quadrinhos, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 108).

Construída socialmente, a cultura lúdica se alimenta da cultura geral daqueles que brincam, de modo que seu material é retirado das relações entre crianças e adultos ou com os produtos que consomem, inclusive midiáticos, e ambiente onde circulam.

Finalmente a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 109).

A pipa é um brinquedo antigo, esteve presente na minha infância no SJ e continua a passar de geração em geração como também entre as crianças. As minhas observações e experiências pessoais me mostraram como as pipas fazem parte da cultura desse lugar e como elas têm sobrevivido às mudanças pelas quais têm passado, ao mesmo tempo em que se mostram potentes; como deslocadores de ações, possibilitam interações e aprendizagens tipicamente informais, mas sustentadas pela sua tradição.

O brincar de pipa acontece nas ruas, vielas e lajes e torna as crianças agentes culturais, as quais mantêm viva essa cultura. Eu aprendi a soltar pipa com o meu pai e meus amigos da rua, que também aprenderam com seus pais e avós. Simas (2021, p. 56) afirma que “as pipas falam da memória dos tempos em que fomos capazes de transformar objetos militares de guerra em encantarias que, acariciando o azul, dançam e voam pelas mãos do guri na rua” – como revelam as imagens 15 e 16.

Imagem 15: Pipas no céu do SJ.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 01/22.

Imagem 16: Pipas no céu do SJ.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 01/2022.

Imagem 17: menino soltando pipa na rua do SJ



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 01/2022.

O menino e a pipa

Ela voava de um lado para o outro, fazendo estripulias no céu. Ele a observava, encantado com tamanha liberdade, seus olhos brilhavam, enquanto seus braços se movimentavam arduamente para mantê-la no céu. Era uma sexta-feira, de janeiro, mês de férias, tinha um festival marcado para às 10h da manhã. Na rua às 9h já podíamos ver o movimento das pessoas chegando, de moto, bicicleta, carro e até van. Queriam pegar o melhor lugar, perto das árvores por causa da sombra alonge dos postes por causa dos fios. Eu observava tudo da varanda da minha casa. As crianças foram descendo da favela e formando pequenos grupos, naquela rua principal. Algumas ficavam das suas lajes. Matheus pega a sua pipa, verifica a rabiola, o cabresto, pega a linha, passa o cerol, chama o seu amigo, pede para ele ajudá-lo levando a pipa longe para poder empiná-la melhor. Explica ele. Matheus é meu vizinho, tem 10 anos e está sempre pelas ruas soltando pipacom o pai e os primos. Essa cena me lembrou de uma conversa de varanda que tive com ele, que me confessou seu desejo de ser vendedor de pipas quando virasse adulto. - “Eu vou trabalhar com o Cezinha vendendo pipas, aieu vendo e também ganho as minhas porque eu vou ser o dono”. Tamanha sua fascinação. - “Gosto de ficar olhando pra elas lá no alto e imaginar tudo que elas conseguem ver”. Pipa no alto. Já passavam das 10hrs, saio da varanda para fazer outras coisas, mas os gritos, as comemorações e as brincadeiras despertam minha curiosidade e eu retorno paraa varanda. Olho para o céu e fico eufórica com a quantidade de pipa que coloria o céu do Engenho Novo, imediatamente pego meu celular e tento registrar com fotos aquilo que meus olhos viam, mas parecia impossível captar tamanha beleza. Desisto. Volto a observar as crianças na rua e nas lajes. Todos

com a cabeça para cima, olhando para as pipas. Tensos e envolvidos na missão de cortar e apurar a maior quantidade de pipas. Matheus grita: - “É MINHA É MINHA. APAREI, VEM PARA O PAPAI. O PAI É BRABO!” . Com mais força ainda nos braços e mãos, ele vem trazendo a pipa, uma pipa verde meio neon, presana sua rabiola, com muito cuidado para ela não sair e voar. Caso isso acontecesse ela seria de quem pegasse. É uma regra, criada por eles. Pipa em mãos. Comemoração e zoação entre os amigos. Risadas, abraços, apertos de mãos e até suspensão no ar teve. Preparativos para empinar a pipa novamente e seguir o festival. Pipa no céu, olhos vidrados, imaginação a mil, respiração ofegante. E eu, volto para meus afazeres.

Através da pipa pude compreender como as crianças partilham rituais e jogos que vão sendo transmitidos, reproduzidos e produzidos na sua cultura de pares e com os adultos e isso explica a permanência no SJ, nos dias de hoje, de brinquedos como o pião e a pipa.

A brincadeira é, portanto, transmitida entre o próprio grupo de crianças e também pelos adultos. [...] o grupo de brinquedo é uma microssociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados e repassados [...] Brincadeiras são como rituais que se transmite, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos. Via de regra, essa transmissão se dá no próprio grupo de brinquedo, sem interferência adulta, das crianças mais velhas para as menores (CARVALHO, et al., 2003, p. 16).

Ao brincar, as crianças não apenas expressam e comunicam suas experiências, mas as reelaboram e as transformam, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesmas e sobre as pessoas e suas relações com o mundo; também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar, segundo Borba (2006) é, portanto, uma experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

Alguém há de perguntar se brincadeiras infantis têm lugar em um debate sobre a cultura. Eu devolvo de prima: é claro que sim. Cultura não se restringe ao evento nem é um terreiro onde só os adultos dançam. Cultura é a maneira como um grupo cria ou reelabora formas de vida e estabelece significados sobre a realidade que o cerca: as maneiras de falar, vestir, comer, rezar, punir, matar, nascer, enterrar os mortos, chorar, festejar, envelhecer, dançar, silenciar, gritar e brincar (SIMAS, 2021, p. 134).

A brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil (BORBA, 2006). É uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas uma reprodução de ações,

mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de ação social que produz uma cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla (CORSARO, 1997).

Para Vygotsky (1987) a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação, envolvendo uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Outro aspecto constitutivo do brincar é o processo de imaginação, pois, para o autor, nos jogos de faz de conta a criança destaca os objetos de seu significado e a função presentes, atuando com eles no plano imaginário como se fossem outros. Um jogo de faz de conta que é possível compreender através da crônica Flamengo e Vasco²⁵. Não é apenas um jogo. É a partida de futebol do time do coração e é algo que inspira, um jogo com uma estética física e indumentárias caracterizante das crianças que circulam no SJ, que acontece no campinho onde elas desfilam seus cortes de cabelo com suas cores, exibem os passes dos jogadores dos quais são fãs e os imitam de forma criativa na comemoração do gol – como se entende a partir das análises de Geertz (1989).

Flamengo X Vasco

Era uma noite de terça-feira, por volta das 20hrs, quando ouço gritos em comemoração ao gol. Futebol é um esporte corriqueiro por aqui. Temos uma quadra e um campinho onde crianças e adultos se reúnem para jogar suas partidas. Mas temos também as ruas, sem ladeiras, onde eles também jogam sua bola, sem trave, sem gol; eles adaptam à sua maneira, as vezes colocam seus chinelos para demarcar o gol, o campo e às vezes usam galhos de árvore. Percebo que o que importa para eles é jogar. Tendo pessoas e uma bola rapidamente um time é formado e o jogo começa. Passo a observar o jogo da minha janela, que acontece no campinho a exatamente 2 casas da minha. 2 times formados. Com o desenrolar da disputa descubro que os times são Flamengo X Vasco. Dois times com 8 jogadores cada. Todos meninos. Acredito que tenham entre 10 a 12 anos. Todos sem camisa. Alguns descalços, outros de tênis e outros de chuteira. O cabelo de alguns me chamou a atenção, a maioria tinha um cabelo pintado de loiro, quase branco, raspado dos lados e meio espetado em cima. O jogo segue rolando, quando uma falta é marcada. O juiz, um homem adulto, apita e grita: “– FALTA!” Alguns jogadores reclamam. Se preparam para bater a falta e: “– GOOOOL”. Começam as comemorações. O jogador que fez o gol corre pelo campo, ergue os braços e grita: “– VAPO VAPO, É O FLAMENGO!” Os outros seguem em direção a ele e o abraçam, tentando o erguer para o alto. No meio da comemoração um menino diz: “– Faz a pose do Gabigol, moleque. Tu não diz que quer ser ele? Então faz igual ele, assim ó” (imita o jogador). Bora imitar eles então, eu sou o Gabigol e tu é o Bruno Henrique e tu o Arrascaeta! Bora fazer igual ao bonde do mengão sem freio!”. Eles se organizam um atrás do outro e cantam: “– É O BONDE DO MENGÃO SEM FREIO”. O juiz apita. De volta à partida. 2 x 0. O jogo segue com algumas discussões, palavrões e zoações. Deram uma pausa, depois de uns 10 min voltaram. O jogo seguiu, mas não teve

²⁵Clubes de futebol com sede na cidade do Rio de Janeiro.

mais gols. O juiz apita. Vitória do Flamengo. Os meninos comemoram se abraçando e batendo as mãos. Depois do jogo alguns meninos se sentam no meio-fio e conversam enquanto bebem água. “– Pô, PH tá vacilando hein, tá achando que Neymar joga assim? Ih, eu nem quero jogar que nem o Neymar, o cara só cai, quero jogar que nem o Messi”. Todos riem. “– Messi não faz aquela burrada com a bola não, tem que treinar mais então. E tu, não vai pintar esse cabelo não? Tem que ficar igual a nós pra jogar no nosso time! Eu queria, eu queria, mas minha mãe não deixa, fala que eu vou ficar com cara de bandido e a polícia vai ficar me parando toda hora. Mas tu já falou para ela que o Gabigol tá com o cabelo assim? Já, mas ela disse que não quer saber de Gabigol. Então mostra a foto dele pô, vai ficar bonito!”. O sono e o cansaço começam a bater e eu resolvo ir para a cama.

Em meio a tantos outros esportes, o futebol exerce enorme fascínio nas crianças da favela do SJ. Wisnik (2008, p. 14) nos ajuda a tentar entender esse fascínio exercido pelo futebol.

[...] o futebol é o esporte que comporta múltiplos registros, sintaxes diversas, estilos diferentes e opostos e gêneros narrativos, a ponto de parecer conter vários jogos dentro de um único jogo. A sua narratividade aberta às diferenças terá relação, muito possivelmente, com o fato de ter se tornado o esporte mais jogado no mundo inteiro, como modelo racional e universalmente acessível que fosse guiado por uma ampla margem de diversidade interna, capaz de absorver e expressar culturas.

O autor assume que há no imaginário social a ideia de um império brasileiro sobre o futebol, o qual confere um caráter lúdico a esse universo e subverte a lógica dos imperialismos políticos, econômicos ou militares. Nesse sentido, o futebol constitui-se um “contraimpério” legitimado de maneira autêntica, espontânea, admirativa e popular, tendo como embaixadores ídolos mundiais Pelé, Ronaldo ou Ronaldinho e o futebol que esses atletas representam, manifestos nos centros e nas periferias mais distantes, no Haiti, na África, no Afeganistão ou no Iraque (Id., 2008).

Deste modo, corroboro DaMatta (2006, p. 163) que afirma:

[...] no trabalho e na “vida” estamos limitados: somos apenas isso ou aquilo, homens ou mulheres, jovens ou velhos, ricos ou pobres, burros ou inteligentes, malandros ou trouxas, estudiosos ou vadios... Mas através do nosso time de futebol temos a oportunidade de experimentar, regularmente, tanto a vitória que glorifica e exalta quanto a derrota que frustra e deprime.

No SJ as crianças aprendem que é sempre uma festa quando o Flamengo ganha. Time do coração da maior parte dos moradores dessa favela. Suspeito disso pela quantidade de moradores que circulam pelas ruas usando a camisa do time, pela quantidade de crianças e adultos que quando estão jogando querem ser chamados não por seus nomes próprios, mas pelos nomes dos jogadores de base do Flamengo e, por fim, como eles, também sou uma

apaixonada torcedora. Uma outra questão que me leva a especular sobre o SJ ter em sua maioria torcedores flamenguistas é o movimento da favela em dia de jogo, pois no momento do gol as ruas ficam cheias e são muitos os fogos de artifícios, misturados aos tiros de armas de fogo e aos gritos de comemoração, os quais continuam mesmo depois da partida em caso de vitória.

Silva (2021) afirma que o futebol foi uma válvula de escape para essas populações marginalizadas e dominadas por uma elite branca, que nos campos de futebol evidenciava o negro como protagonista. Isso fez com que a sua relação com o futebol no Brasil crescesse em larga escala, “o futebol se popularizou, desde a sua chegada até os dias de hoje, pois, o futebol alimenta o sonho de uma parcela da população que enxerga nesse esporte, uma forma de ascensão social, uma maneira de ter momentos de lazer” (SILVA, 2021, p. 73). Na crônica “Flamengo x Vasco” as crianças do SJ se divertiram, indicaram que o futebol é uma forma de ascensão social e também o desejo de se tornarem famosas como seus ídolos jogares.

Por isso o futebol é importante na favela, pois rompe com a lógica elitista que, segundo Soares:

[...] traz em si processos dramáticos e representativos de problemáticas centrais da sociedade. Inicialmente reduto exclusivo das elites, tal esporte rapidamente rompeu os círculos aristocráticos para ganhar as ruas e tornar-se entretenimento popular de largo alcance” (SOARES, 1998 p. 48).

Segundo SILVA (2021), o campo de futebol se trata de um espaço afetivo e de convívio com e entre as pessoas. A prática de futebol dentro das favelas e periferias no país moldou o esporte, moldou a forma como se vislumbra e se consome o futebol hoje.

No SJ, além do campinho, o futebol se faz presente em diferentes espaços como nas ruas, becos e vielas da favela através de grafites, bandeiras, flâmulas e cores dos times por ali espalhadas. Para as crianças do SJ não é preciso muito para fazer acontecer uma partida. As meias muitas vezes se transformam em bola, os chinelos em trave e os galhos de árvores em linhas para as divisões do campo; assim eles jogam o seu futebol.

3.2 Festas para que te quero: o festejar na favela do SJ

Tem bala de coco e peteca
Deixa a criança brincar
Hoje é dia de festa
A ibejada vem saravar.
(Pontos de erês – s/d)

Dia das crianças

Terça-feira, 12 de outubro de 2021. Dia das crianças. Os moradores prepararam a rua principal para a festa que dão anualmente em comemoração às crianças. Era por volta de 13h quando os brinquedos chegaram: um pula-pula, um escorrega inflável enorme e uma piscina de bolinhas gigante. Algumas crianças, que ansiosas já estavam na rua desde cedo, entre os olhares lançados rapidamente à chegada dos brinquedos e os risos que não cabiam dentro de si, se reuniram e ficaram observando a montagem dos brinquedos. Eu, observando tudo na varanda do apartamento. A festa está marcada para começar às 15h. Fazia sol, mas não estava muito quente. Enquanto aguardavam a festa, as crianças brincavam na rua. Algumas sugeriam brincadeiras como pique-esconde, pique-pega, outras passeavam de bicicleta. As meninas se juntaram e sentaram na calçada. Eram 3, que não deviam ter mais de 10 anos. “– Vai tira uma foto minha, eu quero postar no meu Instagram²⁶! Que tal a gente descer nesse escorrega juntas? Uma dá a mão para a outra! Vou prender meu cabelo para não ficar bagunçado!”. Os meninos, uns 8 com idades entre 6 e 12 anos, estavam brincando de pique-esconde, volta e meia olhavam a manutenção dos brinquedos e falavam: “– Tem que olhar, tem que ficar de olho, porque se não vai ter muita fila! Bora ver quem dá o pulão mais alto naquele pula-pula ali, Thiago? Bora apostar, quem perder vai levar um mocão!”. Brinquedos montados. Filas se formando. O bolo chega e o silêncio reina por alguns segundos naquela rua. Um bolo enorme se aproxima, metade rosa, metade azul, enfeitado com muito glacê, foi colocado em 4 mesas. As crianças se entreolharam, com sorrisos de canto de boca, olhos arregalados, pulam e batem palmas. 15h30min o som é ligado, começa a festa tocando funk. Brinquedos liberados. Crianças eufóricas. Meus olhos se perdiam entre os brinquedos, queria observar tudo ao mesmo tempo. O escorrega, o pula-pula e a piscina. Mas a gritaria do pula-pula chama minha atenção. São 3 meninos pulando como se suas vidas dependessem daquilo. E os outros, juizes, olhando e avaliando o pulo mais alto. “– Foi o do Natan! Foi nada, foi o do Marcos! Koé Maycon, minhas pernas são pequenas, não vou participar mais disso não! Não é nada tu que é gordo mesmo, sai fora que eu vou no seu lugar!”. No escorrega, as meninas fazem como o combinado, as três sobem juntas, tentando se equilibrar por ser inflável, quando chegam no topo, dão as mãos, se olham e “– 1, 2,3 e JÁ ”. O dia passa rápido e os brinquedos sempre cheios e com filas. São servidos cachorro-quente, pipoca e Guaravita para as crianças numa mesa, em que se forma uma fila 3x maior do que qualquer brinquedo. 20h. Os brinquedos e a música são interrompidos pelo microfone que anuncia: hora do bolo. Uma correria sem tamanho começa. Todos em direção a mesa do bolo. Os funks e pagodes dão espaço aos parabéns. E todos cantam, aplaudindo. As crianças todas suadas, descalças, mas com um sorriso no rosto e olhar fixo no bolo em que estava escrito: A comunidade do São João deseja a todos um feliz dia das crianças. Hora de cortar o bolo e mais uma fila é formada. Depois de um tempo, o microfone anuncia: hora dos presentes. Novamente uma gritaria e correria em direção aos presentes e a milésima fila se forma. Observo alguns empurrões seguidos de: “– Eu estava na frente! Você roubou o meu lugar”. O microfone pedacalha e organiza, pois tem presente para todos. Os presentes começam a ser entregues. As crianças desembrulham seus presentes, rasgando o embrulho com uma vivacidade, olhos arregalados. Observei esse momento com atenção e pelo que vi os presentes eram separados. As meninas receberam bonecas, bambolês ou arcos para enfeitar a cabeça. Para os meninos foram: bolas, pipas ou pião. Parabéns cantado. Bolo cortado. Brinquedos sendo desmontados. Presentes

²⁶O *Instagram* é uma rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* e *Flickr*.

entregues e abertos. 22:30h. Algumas crianças são chamadas para irem para suas casas, outras permanecem na rua agora brincando com os presentes recebidos. E eu entro para casa e me organizo para dormir.

Festas

Festas são muito comuns por aqui, principalmente de aniversários. Em cada esquina da minha rua tem um bar; um deles, o bar do Júlio, rola as maiores festas para os moradores ao redor. Ele costuma alugar um espaço do bar e dar para que os moradores possam fazer suas festas e comemorações. Ao longo desses meses observei comemorações variadas: aniversários, sambas, festa de final de ano, dia das crianças, festa junina, festa de casamento, churrascos, festa de grupo de torcida de futebol, festa das mulheres, festa dos homens, festa do futebol, confraternizações das mais variadas formas. Isso é algo que me alegra nessa favela: os moradores, vizinhos, se unem, se ajudam, estão sempre comemorando algo ou alguém. Quem pode ajuda com a bebida, algum prato de doce ou salgado, outro traz o bolo, os docinhos, a pipoca, o cachorro quente. Quando é churrasco, geralmente fazem rateio para as carnes: “– 20 conto de cada um dá pra nós fazer uma churrasqueira boa aqui domingo”. Ouvi isso enquanto passava por esse bar, uma sexta à noite, voltando do trabalho. Me impressiona também a quantidade de comida e bebida que eles conseguem juntar nessa dinâmica. Mas o que eu mais fico atenta em observar são os aniversários infantis, crianças de 2 a 10 anos, já estiveram por ali para comemorar a nova idade. Os temas são diversos: Ladybug, super-heróis, TIK TOK, contos da Disney, Patrulha Canina, time de futebol... Os responsáveis alugam o espaço, fecham a rua, usam a parede para fazer a decoração com balões e painéis do tema, espalham mesas e cadeiras. Algumas alugam até pula-pula. As crianças ficam soltas pela rua, brincando, conversando, se divertindo. Quase não as vejo parando para comer, gostam mesmo é de correr. O ritmo musical no geral é funk e samba. Fazendo a alegria da molecada, que quando toca alguma música que é considerada a sensação do momento, eles se reúnem para fazer as dancinhas, ficam cantarolando, mostrando que sabem a letra toda da música. Costumo dizer para as pessoas próximas a mim que nós somos uma grande família. Pessoas que me viram nascer, crescer. Pessoas que eu vi nascer e hoje vejo crescer. Pessoas que se unem, se reúnem, para comemorar, às vezes, sem motivo aparente. Há quem diga que é para tornar mais leve as amarguras da vida. Eu, que acredito que juntos somos mais fortes, me encanto com esse povo, meu povo.

Início esse subcapítulo com duas crônicas, “Dia das crianças” e “Festas”, porque tratam de uma prática presente e recorrente no SJ: as festas. Parto de um olhar geográfico cultural que, segundo Maia (2001), transpõe as fronteiras existenciais e se projeta nas práticas rituais como marca da tradição, auxiliando na compreensão do significado de ser humano. Nesse sentido, a festa é uma reunião do humano com o divino, um dinamismo de purificação, uma espécie de catarse coletiva para esquecer o absurdo da vida, um momento de evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (FREUD, 2013; HUIZINGA, 1991).

As festas no SJ acontecem em lugares onde as pessoas possam se encontrar e comemorar um acontecimento, seja nas ruas e vielas, nos trailers, nos bares, nas lajes, nas calçadas,

televisão e ele fica como um louco jogando a gente de um lado para o outro. Uma outra retruca: – Eu não quero andar nisso não, eu quero que tenha futebol com água e sabão! Outro afirma: – Isso já teve ano passado, minha avó falou que são brinquedos novos!” E o menino responde: – Eu quero é saber o que tem para comer, no outro ano eu comi 8 cachorros-quentes, esse ano vou comer 10, porque eu cresci cabe mais na minha barriga agora! (Anotações de campo, 10/21).

No dia da festa, enquanto todos estavam arrumando as mesas e cadeiras, com a rua já fechada com cones de trânsito para impedir a passagem de carros, observo da varanda que um carro buzina em uma das pontas da rua. Nesse momento algumas crianças estavam jogando futebol e outras andando de bicicleta. Uma delas, um menino, foi até o carro que buzina e avisou: – Hoje não pode passar por aqui não, hoje é nosso dia e a rua é nossa! O carro, que não sei de quem era, deu ré e a criança continuou seu passeio de bicicleta (Anotações de campo, 10/21).

Terra (2010) descreve a festa do ponto de vista do campo da geografia cultural e admite ser uma oportunidade para compreender a natureza do laço territorial, que permite

[...] perceber os signos especializados pelos quais os grupos sociais se identificam a contextos geográficos específicos que fortificam sua singularidade. A festa possui, com efeito, a capacidade de produzir símbolos territoriais cujo uso social se prolonga bem além de sua duração. Está simbólica festiva e qualifica lugares (TERRA, 2010, p. 216).

Para a geografia cultural, ainda de acordo com Terra (2010, p. 216), “a festa é compreendida a partir da ética de suas dimensões política, econômica e simbólica, quando se liberta da visão de cultura como entidade supra-orgânica, independente, pairando sobre a sociedade e determinando as suas ações”.

Ferreira e Rocha (2000) apresentam a festa como categoria da cultura, observando dois aspectos válidos para sua compreensão: o primeiro é a capacidade que a festa tem de trazer experiências culturais vivenciadas por uma determinada população; o segundo aspecto é que mesmo contrariando as práticas intencionais concebidas no momento da festa, os usos e costumes de um povo, vivenciados no cotidiano, são moldados através da cultura (FERREIRA; ROCHA, 2000).

Nas festas no SJ há uma força coletiva dos moradores – crianças, jovens, adultos e velhos –, que se unem com o pouco que têm para promoverem esses momentos de confraternização que amenizam a rotina cansativa e desafiadora na qual eles vivem.

É possível ver a presença de crianças em todas as comemorações que ocorrem nas ruas dessa favela, seja festa de aniversário, churrasco, seja show, qualquer que for a festa tem sempre a presença de algum grupo de criança que fica pela rua brincando de pique-esconde, futebol ou simplesmente sentado no meio-fio conversando e observando – como pondero na passagem abaixo.

Uma cena me chamou atenção enquanto eu estava esperando meu pastel ficar prontoem um dos trailers de lanche que tem na favela. Uma criança conversava com sua mãe sobre sua festa de aniversário: – Mas eu não quero mais do Homem de Ferro, ele morreu, eu quero do Thor que tem um martelo e é muito forte! A mãe respondeu:

– Tá bom, vou procurar uma fantasia dele para você! O menino replicou: – E também para o Lorenzo, mãe, ele não tem fantasia nenhuma e o sonho dele é ser o Hulk. Você pode comprar uma de Hulk para ele? O Hulk é dupla do Thor! (Anotações de campo, 02/22).

Segundo Lobato (2008), a essência da festa estaria na capacidade de despertar e animar os sentidos. E ainda, de acordo com a autora, o “participante na festa perde o domínio da percepção e imerge no terreno das ‘dimensões ocultas’ que o remetem, por sua vez, à dimensão do imaginário” (Ibid. p. 13).

Com base nos autores que compõem este subcapítulo, analiso a festa como a possibilidade de quebrar a monotonia do cotidiano, reorganizando a vida do grupo e possibilitando a alegria e o dinamismo da existência humana. Trata-se de uma necessidade humana, tanto quanto o trabalho, “[...] convivência que necessita do riso, da alegria, da irreverência e da felicidade, além do trabalho, do compromisso e da ordem estabelecida” (GÓMEZ, 2011, p. 83).

Para Burgos (2005, p. 209-210),

Historicamente, a cultura constitui-se na principal via de integração urbana de cidades como o Rio de Janeiro, que só foram envolvidas parcialmente pelo industrialismo fordista. Daí a importância das festas religiosas, da música e do futebol como suportes culturais de comunicação entre grupos que não são integrados pela política ou pelo mercado.

Carvalho (1987, p. 38) afirma que a cidade do RJ não era uma comunidade no sentido político, não havia o sentimento de pertencer a uma entidade coletiva, concluindo daí que “das repúblicas renegadas pela República foram surgindo os elementos que constituiriam uma primeira identidade coletiva da cidade, materializada nas grandes celebrações do carnaval e do futebol”. Essas celebrações foram observadas no SJ, as festas do dia das crianças ou do futebol, por exemplo, são elementos da cultura, são também um vínculo entre a cidade e a favela.

Finalizo este subcapítulo concordando com Souza (2018) que manter as festas na favela faz parte de uma luta e que essa luta vem sendo construída a partir de forças comuns, que buscam através da solidariedade, da experiência comunitária, resistir cotidianamente pela sobrevivência. Muitas vezes, estando juntos, através da carnavalização da realidade, da poesia e das festas.

3.3 A luta pela sobrevivência

A violência nossa de cada dia

Sendo moradora dessa favela desde criança e hoje, adulta, observando a infância dessas crianças, conheci um mundo que muitas vezes se apresenta hostil e assustador. Houve momentos que tive de mudar de caminho para não ir para casa, pois a favela estava em “guerra” com a polícia ou com o grupo de traficantes de facção rival, com receio de que algo pudesse me acontecer e momentos que tive que interromper minhas observações nas janelas ou varanda, tal a onda de violência que assola a favela. “– Hoje o morro tá em guerra, vai ter invasão”. Ouvi isso de uma criança, que passava na rua com seu irmão quando me aproximei da janela da minha sala. Cruzo com “bandidos” várias vezes ao longo do dia – na verdade, quase meninos. Um deles uma vez, enquanto passava na rua principal com sua pistola noshort, fazia o convite para o amigo: “– Sábado tu vai brotar lá, né? Vou fazer 14 anos menó, vai ter churrascada, a favela vai em peso!”. Observo como moradora que a relação das pessoas da favela com alguns bandidos, os chamados “bandidos-heróis” é de respeito, gratidão e admiração. As crianças falam deles com entusiasmo e ao mesmo tempo com muita reserva. “– Mapa e Sabiá são boladão né, eles dão bala para a gente e, quando tem tiro entre eles eos canas, os caras avisam para a gente não sair de casa e nem ir para a escola!”. As crianças convivem com a violência e ela, incorporada às suas vidas, manifesta-se nas conversas do dia a dia. Miguel, 10 anos, estava em uma das vielas conversando com seu amigo: “– Outro dia passou uma bala raspando pela minha cabeça e tive que me abaixar e ficar quieto até os tiros acabarem, mas eu tava era morrendo de medo!”. O amigo responde: “– Pô, tutem que fazer que nem eu, fazer judô, eu faço judô, eu posso te ensinar alguns golpes.”. Miguel consentiu e eles começaram a treinar a luta. Miguel depois de alguns golpes, continuou: “– Semana passada em vi um homem amarrado no banco, ele levou 2 tiros, se ele soubesse lutar assim eles não prendiam ele né?” O amigo respondeu: “– É isso menó, tem que aprender a lutar pra se defender, se tu for pego de costas tu faz isso (fez uma demonstração de um golpe) e se forem da porrada na sua cara, tu faz isso” (outra demonstração). A conversa e o treino continuaram, mas eu tive que sair.

Abramowicz (2020, p. 7) faz um alerta “Não há ilusões, o direito das crianças não é para todas!” O direito das crianças, erigido numa sociedade que tem o racismo estrutural como base para a reprodução das desigualdades sociais (ALMEIDA, 2018), não protege de fato todas as crianças. A sociedade, e nela o Estado e a justiça, enxergam a criança de direitos através de um único padrão social. Direitos que não chegam às crianças da favela, que têm sido vítimas tanto do Estado quanto dos diferentes conflitos internos, como aquele em decorrência do tráfico. Violências de diferentes tipos, tanto as cometidas diretamente sobre o corpo das crianças quanto aquelas que violam seus direitos sociais e políticos, como, por exemplo, a inconstância das

aulas nas escolas da favela que são afetadas pelas incursões policiais ou conflito entre facções.

Pelas mãos do Estado a pobreza e o racismo se tornaram uma política, uma necropolítica (MBEMBE, 2016), que não poupa nenhuma pessoa, entre elas as crianças. Portanto, a crônica revela que as crianças circulam pelas ruas e vielas e é, sobretudo, nesse espaço que elas aprendem sobre a violência e sobre como se proteger, pois elas sabem a posição que ocupam na sociedade e também sabem o que é o racismo. Talvez, para resistir a essa realidade, a alegria e força se façam tão presentes no seu cotidiano – como afirmei no capítulo 2.

Resistir e se defender são ações que fazem parte do cotidiano das crianças do SJ, pois, como pondera Abramowicz (2020), na contemporaneidade são as crianças da favela que têm sido alvo e mortas “sem querer”, “ao acaso”, pelo Estado brasileiro. À sua crítica deve-se acrescentar as de Rosenberg (2006), uma vez que são as crianças negras e pobres que têm sido mais atingidas pela violência, pois no Brasil a pobreza tem cor. Essa análise traz uma reflexão a partir da necropolítica em diálogo com as proposições de Mbembe (2016).

Achille Mbembe (2016) reflete a realidade dos últimos períodos que vivemos e afirma que as estruturas políticas se transformaram em uma máquina de aniquilar grupos e indivíduos, ou seja, a política se traduz hoje em necropolítica. Mbembe afirma que a necropolítica se dá através da relação direta entre três grandes composições que se aliam e são responsáveis pela manutenção das estruturas de poder necroviolentas dos Estados nacionais: biopolítica, soberania e estado de exceção.

Costa e Queiroz (2021) consideram que estas três grandes estruturas de poder se aliam para constituir o cenário contemporâneo de uma verdadeira guerra social que pode ser descrita por diversas insígnias e, a depender do local e das condições de seu governo, são caracterizadas por: guerras às drogas, guerra ao terror, guerra de resistência ou defesa da soberania nacional.

Para os autores, esses dispositivos governamentais e paragovernamentais de poder, fundamentados na obra de Mbembe em linhas pormenorizadas, demonstram as formas práticas e ideologias que resultam numa política mundial de extermínio e numa segregação de povos nunca superadas, do legado colonial.

Partindo da perspectiva da periferia deste sistema econômico global que nos assentamos, Mbembe – reapropriando os conceitos e a linha investigativa de Foucault – nos apresenta a proposição de que estes poderes, outrora analisados do micro ao macro, se reconfiguraram (dialeticamente no macro e micro) como o poder de tirar a vida ou deixar viver. Percebe-se as linhas tênues da teoria de Foucault sobre o biopoder nas suas reverberações descolônias e periféricas de Mbembe sobre as políticas de extermínio dos tempos atuais (COSTA; QUEIROZ, 2021, p. 123)

De acordo com Abramowicz (2020), embora o Estado justifique “o acaso” como uma lamentável consequência da política de segurança pública, sua hipótese é de que algumas crianças são mais atingidas que outras, justamente porque são aquelas que estão fora de uma ideia de criança universal.

Não há como falar de infância e de direitos das crianças, sem mencionar inicialmente os nomes Jenifer Gomes, Kavan Peixoto, Kauã Rosário Gomes, Kauê dos Santos e, mais recentemente, Ana Carolina de Souza Neves, primeira criança morta vítima de bala perdida no Rio de Janeiro em 2020, e de Ágatha Félix, entre muitas outras crianças mortas pelo Estado. Mortas pela política assassina, imposta no Brasil, que podemos denominar de “necropolítica”, termo cunhado por Mbembe (...). É a política da morte adotada pelo Estado, cujo alvo preferencial são as negras e os negros e os lgbtti+ (...) (ABRAMOWICZ, 2020, p. 4)

A violência urbana brasileira é um problema crônico, mas que no caso das favelas do Rio de Janeiro segue um *script*, o qual é muito difundido pelas mídias, como aponta Burgos (2005): há o confronto entre o tráfico e a polícia que gera mortes, a) comumente a polícia alega que os mortos tinham relação com o tráfico e, portanto, foi em legítima defesa, b) os moradores contestam e afirmam que eram trabalhadores e estudantes, que a polícia entrou atirando a esmo, c) a autoridade politicamente constituída informa que investigará as denúncias, d) por fim, a questão é reduzida ao indivíduo, se a pessoa assassinada era ou não ligado ao tráfico.

Constrói-se, assim, uma imagem cínica que vai embotando a capacidade de discernimento da situação, tanto na cidade como nos territórios. Em ambos, aceita-se com naturalidade a impotência da autoridade politicamente constituída para investigar a ação policial nos territórios. A inexistência de provas, o medo de testemunhar e a própria circunstância de guerra que cerca as operações policiais nos territórios tornam tecnicamente difícil a punição. De outra parte, o saldo desses episódios é sempre o de aumentar a sensação de insegurança por parte da cidade, impelindo a autoridade política a reforçar o controle local, inclusive admitindo como um mal necessário a morte de “inocentes” (BURGOS, 2005, p. 201).

Esse modo de agir é uma política de Estado, pois não há e tampouco são efetivas as ações e integrações socioeconômicas que permitam melhorias nas condições de vida das pessoas, que reduzam as desigualdades e que garantam os direitos humanos.

As crianças que morrem nesse cenário são aquelas cujos corpos têm sidohistoricamente negados pelo Estado e por uma parcela da sociedade civil que tem o poder de explorar, oprimir e invisibilizar (ABRAMOWICZ, 2020). São crianças que, segundo Santos (1989), herdaram os estigmas imputados aos negros desde a escravização de seus corpos, como a ignorância, a sujidade, o servilismo, a pobreza e a desconfiança.

Abramowicz (2020, p. 11) afirma que as crianças são prisioneiras políticas e são prisioneiras de prisioneiros, porque os adultos, também são prisioneiros políticos e nos instiga a “pensar que aparatos e dispositivos podemos criar para proteger a criança da gana do capital, do racismo, das discriminações, da pobreza, dos jogos eletrônicos, etc.?”

As crianças acompanham seus pais nas ocupações de terras e prédios no Brasil, acompanham seus pais ou os adultos nos corredores e nas esquinas das cidades, fazendo malabarismo ou pedindo dinheiro, buscando extrair alguma empatia dos adultos. As crianças se lançam nestas jornadas, não sabem nadar quando se lançam ao mar, e estão à mercê das forças econômicas, raciais, étnicas, etc. de destruição, além das questões vinculadas ao recorte etário, pois, em quaisquer destas circunstâncias, dependem totalmente dos adultos. (ABRAMOWICZ, 2020, p. 11)

Corroboro essa ideia de Abramowicz, pois aqui no SJ as crianças aprendem desde cedo algo que os moradores chamam de “regra da sobrevivência”, as quais eu também aprendi, mas talvez com menos intensidade por ser menina. São regras sociais impostas da cidade para a favela, por exemplo, de como andar, quando sabemos que há polícia na área. Aprendemos desde cedo, com nossas famílias, adultos e com outras crianças, como evitar ser parados e não passar por situações de constrangimento, não correr por certas partes da rua e vielas que são considerada as mais perigosas, para não sermos confundidos com algum integrante do tráfico e sobre os horários de estar ou não nas ruas.

Entre essas regras, a favela determina um “toque de recolher” quando alguma coisa pode acontecer, como quando há invasão ou ação policial. Também foi neste cotidiano que aprendi, e as crianças observadas também demonstraram ter aprendido, o modo como se deve responder ou falar com policiais para não parecer rudes e de ter sempre alguém que as identifique ou, no caso dos adultos, um documento. Assim como algumas crianças, em especial os meninos e jovens, aprendem a andar de moto, a manejar uma arma, a conviver e a ter laços de amizade ou familiares com os traficantes da região.

No caso das favelas, a ausência do Estado permitiu a presença e conseqüente domínio do tráfico armado, o que as fez um território marcado pela precariedade da ordem estatal, do mercado e da condição de cidadania. Décadas de descaso por parte do Estado permitiram que a ilegalidade e a informalidade imperassem (BURGOS, 2006).

A lógica territorial – originalmente inscrita na forma de favela, e agora pulverizada em diferentes formas de habitação popular – “tende a aprisionar seus moradores em espaços fortemente controlados, onde faltam condições mínimas para o exercício dos mais elementares direitos civis, a começar pelo direito à integridade física” (BURGOS, 2005, p. 191); ou seja, sob a lógica do território armado, ocorre na favela o enfraquecimento da condição de cidadania.

Nesse conflito entre adultos, as crianças estão com os adultos que lhes garantem certa condição de proteção e provisão, ainda que limitada.

A autonomia das crianças é, portanto, circunscrita à existência de algum conflito entre adultos que estão nos poderes na comunidade, como tráfico de drogas, transformando alguns espaços como a praça conhecida como a “Faixa de Gaza”, no caso do SJ, um lugar que deveria ser de brincadeira, em um espaço proibido, por ser localizada na “divisa” da favela rival onde ocorrem muitos conflitos armados. As crianças não somente compreendem essa regra social circunscrita, mas têm domínio de seu uso, ou seja, não vão a lugares estabelecidos no SJ como proibidos, por se sentirem inseguras, em razão de uma norma estabelecida socialmente. A construção da identidade dessas crianças, embora ocorra por meio das brincadeiras, é marcada por “leis não escritas” da comunidade onde vivem (COELHO, 2007).

As crianças do SJ convivem objetiva e subjetivamente com essa realidade, dialogam no cotidiano com esses elementos e brincam para interpretar seu entorno e se apropriar desse saber tão caro à infância, tão caro ao humano. Dessa forma e infelizmente, a violência é um elemento que faz parte da cultura dessas crianças e emerge em suas práticas cotidianas, construídas na relação com o seu meio. A violência não é só policial, a violência ocorre também quando a cidade acaba cerceando as crianças, porque, por mais que elas ocupem esse espaço e ainda que sejam felizes nesse lugar, entendo que isso não significa que elas não tenham direito a cidade e a conhecer outros espaços.

O projeto Cidadania e Discriminação como Critérios de Análise da Política Pública²⁷ defende a hipótese de que ao ultrapassar os limites da favela, a violência produzida pelos braços armados do tráfico incomoda a cidade como um todo. A recente revalorização do problema favela pelo poder público vem sendo imposta muito mais pelo transbordamento das consequências da violência (BURGOS, 2006), que atinge a cidade como um todo – mesmo que de forma desigual –, do que pela presença de um ator político preocupado com os interesses dos excluídos. Na crônica que abre esse subcapítulo, me parece que as crianças já sabem a respeito disso.

²⁷ O projeto visa a analisar a implantação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) e UPP Social em três comunidades do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva de promoção da cidadania e redução de estigmas que discriminam a população dessas comunidades, comparativamente aos dados e estudos sobre a implementação do Programa Favela Bairro e Morar Legal.

3.4 E por onde andam as meninas do SJ? Desigualdades de gênero no cotidiano da favela

Por onde estão as meninas?

Observo as crianças das janelas da minha casa, da varanda e também enquanto círculo pela comunidade, para ir e vir do trabalho, mercado, padaria, entre outros lugares... Durante esses meses uma coisa me chamou a atenção: a quase ausência das meninas na rua. Ou melhor, a quase ausência das meninas brincantes de rua. Na maioria dos meus relatos predominam a presença dos meninos. É quase unânime. Seja jogando bola, soltando pipa, seja correndo ou brincando pelas ruas, becos e vielas. Essa situação começou a me inquietar enquanto mulher, menina brincante e pesquisadora. Levo minhas inquietações para o meu grupo de pesquisa. Tivemos boas trocas de diálogos sobre o assunto. Perguntas como: onde estão as meninas? O que elas estão fazendo? Por que não brincam na rua? Elas brincam? Se sim, brincam de quê? Se não, por quê? Quais os lugares que elas ocupam? Foram surgindo ao longo das conversas e pesquisa. Quando eu as vejo pela janela geralmente é passando, em dupla, no máximo trio, pelas ruas, na maioria das vezes com pressa, algumas com telefone na mão, outras com uma outra criança pequena do lado ou no colo. Um dia, desço umas 16h da tarde para ir à padaria comprar ovos e pães. Quando viro a esquina me deparo com uma fila grande, como o de costume para o horário. paro em pé, atrás da última da fila. Observo que se trata de uma menina. E as questões começaram a martelar na minha cabeça. Decido puxar conversa: “– Essa fila está sempre grande, né?” Ela olha para trás, me olha de cima a baixo e responde bem baixinho, que sim. Eu continuo. “– Nesse calor ficar em fila é muito chato, preferia estar fazendo outra coisa.” Ela não diz nada. Pergunto: “– E você, gosta de fila (sorrio)? – Não gosto, mas preciso comprar pão para a gente lanchar!”. Ansiosa pergunto: “– Você tem quantos anos?” 7. – Você vem aqui todo dia? Sozinha? – Sim, para a agente lanchar. Minha mãe está trabalhando. “ – A gente quem? – Eu e meus irmãos! – Ah, eu também tenho irmãs. Tenho 2 e você? – Tenho 4. – Você é a mais velha? – Não, Maycon que é, mas ele trabalha, só chega de noite. – E agora de tarde, você compra pão para quem? – Pra mim e para os meus irmãos. – Ah, esses não trabalham? Ficam em casa com você? – Não, o Juninho tem 3 anos só e o Lorenzo tem 10. – E o Lorenzo não vem comprar pão com você? – Não, ele não gosta, gosta só de ficar com os amigos. – É você que cuida do Juninho? – Sim. – Cuida como? – Ah, dou mamadeira e comida que minha mãe deixa preparado, dou banho quando a gente chega da escola, a gente toma banho juntos! – Troca a fralda também? – Não, ele já é grande, faz tudo no vaso. – Vocês brincam? – Ele brinca. – Você não? – Brinco às vezes, de joga bolinha para ele pegar ou de carrinho. – Mas e você? Gosta de brincar de quê? – Gosto de ver vídeo no Youtube. – Só? – Só! – Na escola você não brinca? – Não dá tempo. – Nem no recreio? – No recreio a gente fica conversando! – Ah, eu gostava de brincar, de correr, de jogar, de pique! Ela não respondeu, ficou só me olhando, como se me analisasse. Faltavam 3 pessoas na nossa frente para sermos atendidas. E eu ainda cheia de perguntas. Querendo entender tanta coisa. “– E quando sua mãe chega em casa? Você faz o quê? – Cuido do Juninho. – Mesmo com ela em casa? – Ela chega cansada e tem que fazer comida. – Você arruma a casa? – Sim, quando o Juninho dorme, eu varro a casa e lavo a louça, mas eu não sei lavar banheiro. – É lavar banheiro é difícil mesmo. – É minha mãe diz que eu faço que nem a minha cara e com má vontade. – Lorenzo não lava? – Lorenzo nem fica em casa, só fica com os amigos!” Chegou a vez dela, ela pede os pães. 6. Reparo que o balcão é maior do que ela. Ela fica na ponta dos pés para olhar os sonhos que estão na vitrine

enquanto aguarda os pães. Estica os braços, pega os pães e se vira para sair. Eu de súbito me lembro: “– Ei, eu não perguntei o seu nome! Qual é o seu nome?” Ela já saindo da padaria responde: “– Maria”. Fiquei pensando em Maria durante alguns dias. E outras perguntas surgiram: Será que é por isso que as meninas não estão na rua? Será que todas fazem o mesmo que ela? Ficam em casa cuidando da casa e dos irmãos? Por que Lorenzo não ajuda? Qual é a relação dela com o brincar? O que ela gostaria de estar fazendo em vez de estar ali? Sigo pensando nessas questões e tentando encontrar respostas para elas, se é que existem.

O universo feminino surgiu nesta pesquisa pela quase ausência, pois as meninas estão no SJ, mas sua presença pelas ruas é encoberta diante da dos meninos. Para entender melhor essa quase ausência feminina usei o conceito de Azevedo (2016, p. 174), que afirma considerar gênero “[...] um conjunto de concepções e normas prescritivas sobre o que é identificado masculino ou feminino em um determinado contexto cultural e em determinado tempo, que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social”.

Durante todas as minhas observações tentei captar e registrar a presença das meninas nas minhas escritas e, na maioria delas, posso apontar o quanto elas estão fadadas ao seu gênero. Minha análise traz aquilo que observei a respeito do gênero e estão nas crônicas: 1) as divisões dos brinquedos e brincadeiras, 2) trabalho e cuidado doméstico determinado às meninas; e 3) responsabilidades delas na família. Seja nessa conversa que tive com Maria, na fila da padaria, uma criança que mesmo na infância já tem grandes responsabilidades relacionadas, principalmente, aos afazeres domésticos, ou ainda, nas crônicas em que relato a ausência delas no espaço público e nas divisões dos brinquedos e imposições das cores rosa e azul no bolo para a comemoração do dia das crianças.

Uma primeira questão que surge nas minhas observações são as diferenças precisamente marcadas no cotidiano dessas crianças do SJ e o que podem ou não meninos e meninas. De acordo com Ribeiro (2006, p. 159), as crianças

[...] compreendem que têm papéis sociais e de gênero distintos, sobretudo durante as brincadeiras em grupo, quando deixam aflorar as representações dos componentes sócio-culturais que expressam masculinidades e feminilidades”. Esse idioma organiza as relações sociais delas, estrutura as diferenças... estruturando as diferenças que qualificam os comportamentos pertinentes aos grupos de meninos e aos grupos de meninas.

Os momentos das brincadeiras são expressivos para a presença dessas representações, como, por exemplo, quando os meninos falam que meninas não jogam futebol ou quando falam que brincar de “casinha” é coisa de menina. Segundo a análise de Araújo (1989, p. 83), “[...] algumas normas de conduta estabelecidas pela família para as crianças, em geral, restringem a liberdade de movimento das meninas, ao contrário dos meninos, e tem sempre um

cunho moral”.

Parte-se da premissa de que os estudos de Gênero surgem, segundo Meira (2014), como campo de estudos multidisciplinares a partir da crise das Ciências Sociais do final dos anos 1960, que inicialmente se propunha a compor o arcabouço teórico e metodológico dos grupos feministas, com vistas a fortalecer as bandeiras de luta que percebiam no empoderamento da mulher o caminho contra a opressão das sociedades patriarcais. Entende-se por gênero a maneira como as diferenças sexuais são abarcadas num determinado grupo social. Essa concepção se diferencia do sexo que é referente a uma identidade biológica do sujeito. Por sua vez o termo socialização de gênero se refere a como os papéis de gênero são aprendidos e têm impacto sobre as pessoas – desde o nascimento, na infância, na idade adulta, na juventude e na velhice. São diferentes instituições, como, por exemplo, família, escola, grupo de pares, mídia, trabalho, religião e a comunidade que dela participa. A socialização nos leva a adotar atitudes e expectativas sobre homens e mulheres, meninos e meninas, a qual determina quem tem poder e quem ou o que é valorizado.

Autoras como Louro (1997) e Scott (1998), afirmam que assim como a infância, o gênero também faz parte de uma construção social. Para elas a ideia de gênero está diretamente ligada àquilo que a sociedade considera como papéis sociais e culturais corretos e adequados para homens e mulheres e está relacionada às noções construídas de masculinidade e feminilidade. “Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1994, p. 13).

Diante disso, a infância e o gênero são considerados construções sociais que mudam conforme o tempo histórico, as culturas e sua sociedade, mas que são permanentes na constituição social.

O processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica – no processo de ensino-aprendizagem de valores – conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos (LOURO, 1992, p. 32).

Tanto na festa para o dia das crianças quanto no dia a dia é comum ver que os brinquedos destinados às meninas são as bonecas e as miniaturas de utensílios de cozinha ou de salão de beleza; para os meninos geralmente são as bolas de futebol, as pipas, a bola de gude e as réplicas de armas de fogo. Finco (2010, p. 123) afirma que:

Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas,

simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências.

Souza (2020), pesquisando o brincar na favela da Maré, encontrou em seus registros resultado semelhante, pois basicamente quem brincava nos espaços abertos eram os meninos, enquanto as meninas eram vistas na rua apenas indo ou vindo das compras do mercado ou voltando em grupo da escola para suas casas.

No prédio onde moro há uma menina de 10 anos que não tem irmão ou irmã. Uma vez conversando com sua mãe soube que ela, assim como Maria, ficava em casa sozinha, enquanto os pais trabalhavam, e era ela quem fazia parte nas tarefas domésticas. Ainda que nossos encontros sejam raros e quase não a veja pela minha rotina de trabalho, certo dia a encontrei no elevador e ela estava com umas bolsas de mercado na mão. Perguntei, para puxar assunto, se o mercado estava cheio e ela me disse: “– Não. Mas eu fui rápido só comprar as coisas para eu fazer o almoço mesmo”.

Senkevics e Carvalho (2016) afirmam que o auxílio das meninas nos afazeres domésticos geralmente é visto como uma ajuda às mães, pois elas delegam as garotas essa responsabilidade, tanto de cuidar do lar quanto de cuidar dos irmãos.

Com frequência, o engajamento das garotas nos afazeres domésticos era entendido como uma “ajuda” à figura materna. De fato, as mães exerciam a função de delegar responsabilidades, tornando-se a referência em torno da qual as tarefas eram cumpridas. Quando as garotas tinham irmãs em faixas etárias similares ou mais velhas, a partilha do serviço de casa era comum entre elas, cada uma ciente do seu papel na manutenção do domicílio. O mesmo não se pode afirmar quando eram irmãos do sexo masculino com idades semelhantes ou mais velhos. E, havendo caçulas, a participação das meninas na organização familiar aumentava, na medida em que se tornavam parcialmente responsáveis por eles (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 183).

Mas precisa ser entendido como trabalho, uma atividade útil de que os adultos se utilizam e compõe a estrutura familiar e social (QVORTRUP, 2011).

A construção dessa pesquisa me fez refletir também sobre a minha infância, minha condição de mulher, a minha relação com os afazeres domésticos e com brincadeiras e brinquedos. Diferente do que observei e pude presumir do cotidiano da Maria e da minha vizinha, minha infância não foi marcada pela imposição de aprender a cozinhar ou cuidar da minha irmã, mas pela brincadeira nas ruas da favela. Para contextualizar e na tentativa de explicar brevemente essas questões, escrevi uma crônica sobre essa parte da minha infância.

Como eu, menina, pude brincar tanto na favela?

Eu tenho uma irmã que é 4 anos mais nova que eu, ou seja, assim como Maria, sou a irmã mais velha, mas isso não me fez “ter que cuidar” dela. Acredito que o maior motivo seja o fato de que minha mãe, depois que eu nasci, tenha parado de trabalhar fora, para trabalhar no lar. Ela sempre nos relatou que o sonho dela era ser mãe e ter 2 filhos, então quando ela engravidou, com o apoio do meu pai que tinha um emprego considerado bome estável, decidiu sair do emprego que tinha. Por esse motivo minha mãe estava sempre em casa, era ela que nos levava e buscava da escola, no médico, era ela que fazia nossa comida, que arrumava a casa, nos ajudava com os trabalhos da escola, ou seja, ela sempre estava lá com a gente, pela gente. Uma outra coisa que eu passei a infância ouvindo dela é “eu não tive estudo, então quero que vocês tenham...” e “não podia brincar porque tinha que trabalhar para ajudar em casa, então quero que vocês brinquem...” Essas duas frases que ela repetia quase que diariamente para nós, eu e minha irmã, era o motivo maior dela não deixar que a gente fizesse nada relacionado aos afazeres domésticos. Ela queria proporcionar para nós aquilo que ela não pôde ter na infância dela. Como eu entrei para o Pedro II, que era uma escola considerada pelos meus pais “rígida e de excelência”, eu tinha que, segundo eles, me dedicar somente aos estudos. Então estudava na parteda manhã e à tarde quando eu chegava, algumas vezes na semana, ia para a explicadora e em outras ficava brincando com minha irmã ou via desenhos na TV. Quanto ao brincar na rua, era permitido que a gente brincasse apenas no final de semana, mas com hora marcada para voltar para casa, sem restrições quanto ao tipo de brincadeira. Mas me lembro que a questão dos dias e horário era algo que me incomodava muito, eu sempre queria ficarmais, com os meninos; outra coisa que as observações me fizeram lembrar: na minha época de brincante de rua, eu só brincava com meninos. O horário era até as 18h, que é quando começava a escurecer e a justificativa quando eu questionava era sempre “isso não é hora de menina estar na rua”. Quanto aos dias da semana, que eu queria chegar da escola e ir para rua me juntar com os meninos, não era permitido, pois “dia de semana é dia de estudar”, alguns dias eu conseguia burlar essa regra criada por eles, mas com muita insistência eu conseguia no máximo 1h para brincar na rua. Diante de tudo isso, acredito que esses fatores contribuíram para que eu tivesse uma infância diferente dessas e de tantas outras meninas.

Minha mãe, acredito que assim como algumas outras mulheres, abriram mão da sua vida pública, para estarem em casa cuidando dos seus filhos e de suas filhas, como dita a ordem de gênero-social. Essa foi uma escolha possível para minha mãe, porque, segundo ela, não queria que as filhas tivessem a vida que ela teve, de ter que trabalhar ainda criança e ser privada de estudar e, principalmente, depender financeiramente de um homem, nesse caso pai ou marido. Segundo Biroli (2018, p. 72), essa dedicação das mulheres às tarefas domésticas e ao cuidado com os filhos ocorre ao longo da vida, desde a infância, quando o tempo que é dedicado a elas é voltado “em competências necessárias à reprodução da vida, mas pouco valorizadas na dinâmica de mercado”.

Para Alanen (2001) a vida cotidiana social das crianças e das mulheres estão socialmente ligadas. A autora ainda ressalta que as crianças foram marginalizadas nas ciências sociais tanto quanto as mulheres e apresenta alguns paralelos: 1) enquanto os estudos

feministas foram motivados por uma política “machocêntrica”, os estudos da infância surgem pela crítica ao adultocentrismo; 2) os estudos feministas nascem pela necessidade de fechar lacunas na área, assim como de quebrar preconceitos e distorções; já os estudos da infância são iniciados por um grupo de sociólogos que observavam a marginalização ou o desprezo pelas crianças nas ciências sociais.

Mesmo que a organização familiar, os valores e os sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino tenham mudado, as meninas e as mulheres ainda são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e o cuidado.

A alocação das tarefas tem o gênero como um eixo. Ancora-se na naturalização de habilidades e pertencimentos, definidos de acordo com uma visão binária, não apenas simplificada, mas também ilusória, da conexão entre sexo biológico e comportamentos. A associação entre mulher e domesticidade constrói-se nessa chave (BIROLI, 2018, p. 67).

Essa desigualdade, articulada à tríade gênero, raça e classe social, é, de acordo com Biroli (2018), um “problema em si para a democracia”, uma vez que essa discrepância interrompe a “igualdade necessária à democracia” e estabelece hierarquias.

Em vista dos argumentos apresentados, podemos ver que a divisão sexual do trabalho, tem, historicamente, sobrecarregado as mulheres, atribuindo a elas a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e do espaço doméstico, reduzindo as possibilidades de participação em outros campos da vida, além de limitar sua autonomia relativa, coletiva e individual. Dos homens ainda é demandado muito pouco na participação da criação das crianças, já que a ele é atribuído o papel de provedor do lar. Esse é um discurso social que ainda circula em diferentes espaços sociais e também na favela. De acordo com nota divulgada pela prefeitura carioca, no ano de 2021, entre as cidades brasileiras, o Rio apresentou o maior percentual, 81%, de famílias chefiadas por mulheres inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) e por 87% dos que recebem o Bolsa Família²⁸. No entanto, há no discurso e na prática corrente da favela um julgamento social implacável se uma mulher não participar da criação do(a) filho(a) ou deixar aos cuidados de um homem.

Viana afirma que há uma sobrecarga maior ainda para as mulheres que vivem na favela:

A sobrecarga posta às mulheres referente aos trabalhos domésticos e aos trabalhos

²⁸Como não é objetivo da dissertação tratar dessa questão, apresento apenas os dados dessa nota que são atuais, visto que os últimos dados do IBGE são de 2010, com o propósito de mostrar a realidade e responsabilidade das mulheres na unidade familiar. Cf.: <https://prefeitura.rio/assistencia-social-direitos-humanos/no-rio-mulheres-sao-87-dos-chefes-de-familia-do-maior-programa-nacional-de-transferencia-de-renda/>

remunerados (nestes casos, informais) são intensificados pela localidade e a realidade na favela. Ser uma mãe pobre já representa as dificuldades que elas enfrentarão, tanto para criar os filhos, quanto para reivindicar seus direitos sobre a maternidade. Ser uma mãe pobre e moradora da favela agrega, a essas dificuldades, os fatores relacionados aos perigos postos sobre seus filhos (VIANA, 2021, p. 203).

A pesquisa realizada por Senkevics e Carvalho (2016) expõe que essas discrepâncias iniciam na infância, com maior responsabilidade dadas às meninas nas tarefas domésticas se comparadas aos seus irmãos. Eles também apontam que as meninas também foram capazes de perceber as desigualdades de acesso à rua.

A proibição e as regras com relação à saída da menina de casa relatadas pelas adolescentes parecem ser rígidas e, mesmo quando elas cumprem o combinado, chegando no horário por exemplo, ainda assim recebem punição. Pelos relatos percebe-se que os pais limitam significativamente o tempo e as possibilidades das meninas estarem na rua ou em algum outro contexto público, com exceção da escola. A ocupação das ruas pelas meninas é um tema já discutido em outros estudos e através deles percebeu-se que, em comparação com os meninos, as meninas ocupam muito menos o espaço da rua. (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 77)

A crônica a seguir revela o que os autores citados anteriormente indicaram em sua pesquisa de que as meninas, nos finais de semana, também ajudam as mães lavando as roupas no bicão enquanto os meninos ficam brincando a sua volta.

Bicão

11hrs da manhã de uma terça-feira de verão no RJ. Aquele calor insuportável, olho no relógio, sensação térmica de 42º graus. Vou para a varanda com intuito de sentir um vento no rosto. Vejo umas crianças brincando no bicão; eram 4 meninos e 1 menina. Eles estavam enchendo alguns baldes com água e levando, na cabeça, acredito eu que para suas casas. Por aqui essa cena se repete muito, em especial em dias quentes como o de hoje. A falta d'água para os moradores da parte alta da favela é recorrente. Fico por ali mais um pouco, vendo a movimentação deles de irem e virem com os baldes na cabeça. Enquanto o balde enche eles aproveitam para lavar o rosto ou beber água, juntando as duas mãos embaixo do cano e levando até a boca, repetidas vezes, até serem saciados. Depois de algumas voltas eles retornam, sem os baldes. Continuo observando. Agora eles decidem se molhar por completo, ficam pulando embaixo do cano, com a água jorrando na cabeça, sorrindo, se refrescando. As meninas, agora são duas, também se molham, mas com um pote de sorvete, enchendo o pote e jogando em seus corpos. Os meninos começam a chutar a água um para o outro. Enchem a boca com a água e jogam no outro. “- Campeonato de cuspe à distância”, sugeriu um deles. Todos, os meninos, toparam e brincaram. Ficaram ali por mais uns 40 minutos. O bicão é um lugar para os moradores. Ele sofreu alteração de lugar ao longo dos anos, mas sempre existiu para socorrer os moradores na falta d'água. Minha avó me contou que lá já teve, em outros tempos, água em abundância, proveniente

da nascente do alto do morro. Em dias de muito calor, nos primeiros horários da manhã e no final da tarde, as pessoas passam horas na fila e mais algum tempo para que se encham os baldes, garrafas. Para facilitar a viagem, muitos fazem tipo uma “balança” com os baldes. Um balde em cada ponta de um cabo de vassoura são levadas no ombro pelos homens e mulheres. Nos finais de semana, também vejo mulheres e crianças lavando suas roupas nesse espaço. Outro dia vi Renato, uma criança de 10 anos, brincando por lá enquanto sua mãe e irmã lavavam as roupas. Renato brincava com os outros meninos de apertar o sabão que, molhado, pula das mãos de um para outro. A mãe e a irmã reclamaram: “- Oxi, me dê logo isso, que sabonete está caro menino!” Mas Renato continua a brincadeira... E eu fico só no desejo de descer, me refrescare brincar com ele naquele lugar.

O bicão assim como a maioria dos espaços de rua dessa favela é frequentado majoritariamente por meninos, mesmo que nessa crônica tenha sido descrito que eles se encontram para encher os baldes de água a fim de levar para as suas casas, é possível observar que esse movimento também é feito pelas meninas. Mas não foi possível observar se os meninos ajudam na lavagem de roupas, dos sapatos e no banho dos cachorros, por exemplo. Apesquisa de Senkevics e Carvalho (2016) mostra que os finais de semanas das meninas, na maioria das vezes, é a extensão dos dias de semana.

Nos fins de semana, a situação era semelhante à dos demais dias. Para os meninos, os sábados e domingos pareciam ser extensões de suas tardes livres para o entretenimento e a circulação na rua. Para muitas meninas, constatamos dois cenários distintos: por um lado, a possibilidade de dedicar-se ao lazer, com eventuais e controladas saídas à rua, e o envolvimento em atividades menos recorrentes, como fazer compras ou ajudar a mãe no preparo de refeições consideradas especiais. Por outro lado, os sábados e domingos também podiam ser uma extensão de suas rotinas entediadas. (SENKEVICS, CARVALHO, 2016 p. 184).

Sabe-se que em nossa sociedade o trabalho doméstico, apesar de ser relativamente acessível, não é de forma alguma valorizado (RIZZINI, 2002), assim como não é o trabalho realizado no cotidiano pelas crianças (QVORTRUP, 2011). E para muitas meninas acima de 10 anos ainda é uma forma de emprego, ainda que vivido como um trabalho menor, quase vergonhoso. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 1998), o trabalho doméstico é o emprego infantil e juvenil com maiores rendimentos para meninas até 14 anos de idade.

Se concordamos que a cultura media e contribui para que as pessoas construam sentidos e significados para tudo que as cerca, é importante que essa construção envolva toda a sociedade – crianças, jovens, adultos e velhos. Uma construção social, econômica e política que reduza as desigualdades, com garantia à igualdade de gênero, respeito à infância como prioridade

absoluta, às crianças na produção das suas identidades e ações efetivas por parte de diferentes instituições que não oponha, hierarquize e naturalize a diferença entre os sexos.

Finalizo este capítulo apresentando as quatro categorias elencadas a partir das observações e em correlação com as crônicas. Estou ciente de que o universo pesquisado é muito mais amplo e complexo, mas considero ter sido possível analisar o que foi proposto inicialmente: revelar, compreender e analisar os significados das ações que as crianças manifestam, as formas como elas ocupam os espaços, lugares e tempos da favela, suas produções, ideias e valores na relação cotidiana com seus pares e os adultos. Assim no próximo capítulo apresento algumas considerações finais.

PARA ONDE OS CAMINHOS E DESVIOS ME LEVARAM?

Esta pesquisa foi mobilizada por duas grandes questões: criança e favela. Dessa forma busquei entender a infância e as crianças da favela do SJ, suas ações, manifestações, as formas como elas ocuparam os espaços, lugares e tempos da favela, suas produções, ideias e valores na relação cotidiana com seus pares e os adultos. São aspectos culturais que circulam por lá, como, por exemplo, a música, as brincadeiras, os jogos, as festas, os constrangimentos, as expressões de linguagem, as estéticas corporais e espaciais.

Procurei com esta pesquisa olhar para essas manifestações, ações e produções que caracterizaram essa cultura da infância, reconhecendo práticas comuns e coletivas das crianças, que as identificaram como grupo e as distinguiram dos adultos. Nesse processo da pesquisa a brincadeira foi um tema central, porque perpassou as demais categorias.

Destaco que, em virtude da pandemia da COVID-19, a ideia inicial de pesquisar com as crianças da favela teve que ser reconfigurada. Assim, a partir das observações foram construídas crônicas que me auxiliaram nas análises amparadas na pesquisa bibliográfica, realizada em livros e artigos, e centrada sobretudo nos conceitos de cultura, infância, lugar, questões de gênero e violência.

Corroboro Souza (2020, p. 273) quando afirma que:

A pesquisa fala de um espaço marginalizado, sob a lógica da racionalidade moderna, o tema escolhido também é exilado das atividades consideradas importantes por se tratar de algo associado “ao não sério” ou “improdutivo”, aspecto que colabora para desclassificar: o território estudado, o assunto que está sendo tratado, e as pessoas que foram investigadas.

Esta pesquisa parte de uma perspectiva que entende a criança como sujeito social e de direito, que vive a experiência da infância em uma favela do Rio de Janeiro, sendo assim, são crianças que estão na e fazem parte da cultura. Nesse sentido, os estudos da infância apresentam conceitos centrais sobre as crianças, os quais me auxiliaram a compreender que elas são agentes sociais, ativos, criativos e (re)produtores de sua própria cultura a partir das interações estabelecidas com os adultos.

Outro ponto é a complexidade e peculiaridade das formas de brincar identificadas neste território, este assunto está longe de apresentar definições e reflexões definitivas sobre o tema. Considero que ainda há um vasto universo para ser pesquisado e aprofundado a respeito das brincadeiras e atividades lúdicas ou não lúdicas que foram encontradas no decorrer da minha pesquisa, pois, segundo Meirelles e Athayde (2014), a favela é “muito lugar”, construída por seus moradores a partir de esforços que envolvem “sangue e suor”.

Outro achado que aponto com esta investigação é o uso pelas crianças de elementos relacionados à produção de seus jogos e das suas brincadeiras. Quando comparada a minha infância, percebo semelhanças que são evidências de que as produções infantis refletem hábitos, valores e condições materiais que fazem parte da vida diária da favela, como, por exemplo, a pipa, o futebol, as brincadeiras no bicão e o carrinho de papelão. De acordo com Souza (2020), é importante desconstruir a ideia de pensar o brincar como algo intrínseco da criança e dissociado de seu território, de sua cultura e realidade. É fundamental destacar que as brincadeiras não são abstratas e que seu sentido está relacionado aos modos de vida das crianças.

Por fim, considerando que uma pesquisa deve contribuir para os campos científicos com os quais está em correlação, cabe incorporar a relevância política deste estudo para a possível emancipação social da infância (MARCHI; SARMENTO, [s.d.]). Nessa direção, façouso das palavras de Sarmiento (2003, p. 15):

Não é apenas das crianças que tratamos quando tratamos das crianças. Este esforço, que é, simultaneamente, analítico e crítico, na interpretação dos mundos sociais e culturais da infância, e político e pedagógico, na concepção da mudança das instituições para as crianças, tomando como ponto de ancoragem as culturas da infância, permitir-nos-á rever o nosso próprio mundo, globalmente considerado.

A revisão de nosso mundo requer, como indica este estudo, além da mudança na forma de ver e tratar as crianças, o necessário combate às desigualdades sociais. Ainda que boa parte do panorama do cotidiano das crianças da favela não seja exatamente o que desejamos, principalmente para as meninas, afirmo que apesar da vida sofrida e da batalha diária para sobreviver na selva de pedras que é a cidade do Rio de Janeiro, todos nós, moradores, crianças ou não, seguimos firmes e com esperança de dias melhores.

Nos momentos finais de escrita, com o tempo apertado, tendo que fazer escolhas a todo o momento, compartilho da mesma sensação que Souza (2020, p. 273):

a sensação é a de que a narrativa subverte e atropela verdades consideradas respeitáveis pelos padrões das sociedades ocidentais. Por isso, no desfecho o sentimento é de que talvez seja possível que algo tenha ficado de fora, algum aspecto imprescindível que poderia esclarecer melhor as conclusões do estudo, afinal, mais do que espaço, a favela é o lócus de uma determinada experiência lúdica, um espaço de diversão que perturba a ordem do estabelecido sobre o brincar as formas de se divertir. Ao mesmo tempo que convoca ao bom humor como pulsão de vida, sinônimo de transcendência aos obstáculos mais árduos do cotidiano.

Além disso, várias situações que eu narro nas crônicas, em especial sobre a violência,

ganham força quando associadas ao momento político que estamos vivendo em nosso país e, agregado a ele, ao que está acontecendo nos espaços periféricos cariocas, nos quais as ações provenientes do atual Governador²⁹ assumem características cada vez mais evidentes de uma política racista e de extermínio, uma necropolítica, como já apontado.

Foi possível identificar nas conversas que observei e ouvi das crianças que elas têm conhecimento de sua realidade, compreendem por que surgem as operações policiais, como elas acontecem, quais as possíveis consequências e como podem se defender quando isso ocorre. Assim como elas demonstraram saber quem são os bandidos, o que eles fazem; e acreditam que eles não farão mal a elas, inclusive em algumas circunstâncias elas os associam amigos ou heróis.

Entre tantas outras lições sigo aprendendo no dia a dia com as crianças. Sigo sendo moradora e, pesquisadora, já que nada do que foi pensado aqui deixará de me constituir de certa maneira. Quando é uma moradora-pesquisadora que analisa e reflete sobre seu lugar, há um viés de potência por considerar elementos que outros poderiam apontar como falta. Desejo, para próximas pesquisas, retomar minha intenção inicial de pesquisar com as crianças do SJ e conhecer a favela a partir do olhar delas.

²⁹Atual gestão executiva do estado do Rio de Janeiro tem como governador Cláudio Bomfim de Castro Silva, do Partido Liberal, que assumiu interinamente no ano 2020 após o impeachment de Wilson Witzel.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Crianças e guerra: as balas perdidas! *childhood & philosophy*, v. 16, mai., p. 1-14. 2020.

AIACOM. *A escola. Nossa história*. 1990. Disponível em: <https://aiacom.org.br/escola/nossa-historia/> Acesso em: 20/03/2022.

ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R. de (org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. RJ: Nau/Faperj, 2001.

ALBERNAZ, M. P.; MATOSO, R. Suburbanização carioca: Reflexos de uma identidade desconstruída na configuração do engenho novo. *URBANA - Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos da Cidade*, v. 11, p. 93-120, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, Editora Letramento, 2018.

ARAÚJO, Glória de Lourdes. *Criança camponesa construindo a identidade de gênero através da socialização*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social, UFPE, 1989, p.83.

AZEVEDO, T. M. C. de. Brinquedos e gênero na educação infantil: estudo etnográfico. In: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos. (Org.). *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade* (Pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez, 2016. p. 173-192.

BAKHTIN, M. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 202-259.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação*, v. 41, n. 1, jan./abr., p. 103-122, 2016.

BARROS, M. de. *Memórias Inventadas - a infância*. São Paulo: Editora Planeta, 2008.

BENDER, F. C.; LAURITO, I. B. *Crônica – História, Teoria e Prática*. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas, vol. I).

São Paulo: Brasiliense, 1987, pp.222/232.

BENJAMIN, W. Anmerkungen. In: *Gesammelte Schriften* (GS),
Francfort: Suhrkamp Verlag, Band I, 3, 1981

BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: Limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARBOZA, S.C. *Políticas e programas habitacionais no município do Rio de Janeiro: uma avaliação da experiência (1979-2002)*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. p 72-73.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. v.24, n. 2, São Paulo, jul./dez. 1998.

BURGOS, M. B. Cidade, territórios e cidadania. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 48, n. 1, jan./mar., p. 189-222, 2005.

BURGOS, M. B. Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, A.; ALVITO, M. (Org.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, p. 25-60, 2006.

CÂNDIDO, A. *Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CÂNDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: CÂNDIDO, A. *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo, Ática, 2003.

CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D.

(Ed.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, J. M. de. *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que Não Foi*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987

CAVALLIERI, F. Favelas no Rio – a importância da informação para as políticas

públicas. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; BITETI, M. de O.; FERNANDES, F. L. *O que é a favela*,

afinal? Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

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

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

COSTA, J. L. S.; QUEIROZ, L. L. Descolonizar o poder: reverberações de Foucault em Mbembe. (Neoliberalismo + Biopolítica + Governamentalidade = Necropolítica Mundial). *Cadernos Cajuína*, v. 6, n. 1, p. 115-130, 2021.

CRUZ, A. *Meu nome é favela*. Rio de Janeiro: Sony Music Entertainment: 2011. 4min3s.

DAMATTA, R. *A bola corre mais que os homens: duas copas, treze crônicas e dois ensaios sobre futebol*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DATA RIO. *Área ocupada pelas favelas cadastradas segundo as Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas - Município do Rio de Janeiro – 1999/2004/2008*. Rio de Janeiro, 2009. Estatísticas Municipais/ Habitação/ Assentamentos Precários (Tabela Nº2642).

Disponível:

<https://www.data.rio/documents/69c3bc548f0b4e6abf41a0b63f1a6270/about>

DATA RIO. Conselho Nacional de Geografia. *Área Central da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. IBGE, 2010. Disponível em:

<https://www.data.rio/apps/7fe1b0d463e34b3b9ca2fafd50c3df76/explore1>

DEBORTOLI, J. A. O. *Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e indelicadeza no Cotidiano do Alto Vera Cruz*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil*

Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34. p. 11-37. 1995.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, V.; MORAIS, A. C. L.; CARPES, F. P. A inserção na iniciação científica em tempos de pandemia: um relato de experiência. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 12, n. 1, p. 1-2, 2020.

FERREIRA, M. M. M.; ROCHA, C. “Vou fazer seis anos! Queres vir à minha festa?” A construção sócio-cultural do aniversário: valores, práticas sociais em contextos de Jardim de Infância e famílias de meio rural e urbano”. In: *Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância*, 3., 2000, Braga. *Actas*. Braga: Universidade do Minho, p. 356-372, 2000.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, jan./jun., p. 119-134, 2010.

FLORES, Z. G. de M. A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes. In: *ANAIS da 28ª reunião anual da ANPED*, Caxambu, Minas Gerais, 2005.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980. FREUD, S. *Totem e tabu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FREUD, S. (1969h1). *O ego e o id*. In: *S. Freud. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (vol. 19, pp. 13-83). (J. Salomão, Trad.) Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1923).

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIRAMUNDO. Giramundo entrevista: professor Jader Janer. *Giramundo*. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez., p. 117-140, 2019.

GÓMEZ, S. A. La fiesta, grito sagrado de la tierra y del pueblo: el sentido de la fiesta a partir de un pueblo de Madrid (The feast, Sacred scream of land and people: The meaning of feast in a village of Madrid). *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 9, n. 20, maio, p. 83-95, 2011.

GOUVÊA, M. C. S. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Caderno de Pesquisa*, 86, p. 48-54, 1993.

GOUVÊA, M. C. S. Infância Crônica, organizado por Rita Ribes e Raiza Venas. *Revista Desidades*, n. 27, maio/ago., p. 103-106, 2020

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Turim: Einaudi, 1975.

HARVEY, D. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. *Manual de Delimitação dos Setores de 2000 – Base Operacional Geográfica*. Rio de Janeiro, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO

TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO

TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2021.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity, 1998.

JARDIM, J.; CARVALHO, W. *Janelas da alma*. Produção: Jardim, Tambellini.
Local: França. Ravina Filmes, 2001.

KOSSOY, B. Fotografia e História: As tramas da representação fotográfica.
Projeto história. São Paulo, v. 70, jan./abr., p. 9-35, 2021.

LACERDA, A.; RAMALHO, L. *Guia de Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar/abril, p. 20-28, 2002.

LESSING, B. As facções cariocas em perspectiva comparativa. *Novos Estudos*, nº. 80, mar., p.43-62, 2008.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOBATO, L. *Festa: uma transgressão que revela e renova*. In: LOBATO, L.; OLIVEIRA, É.

J. S. de (Orgs.). *Caderno do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*. Salvador: UFBA/ PPGAC, p.13-17, 2008.

LOPES, J. J. M.. VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis.

Currículo sem Fronteiras, 6 (1), p. 103-127, 2006.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013. DOI:10.29286/rep.v22i49/1.915.

LOURAU, R. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, S. *Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004.

LOURO, G. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. *Teoria e Educação*, nº 6. Porto Alegre, 1992, pp. 53-67.

MAIA, C. E. S. O retorno para a festa e a transformação mágica do mundo: nos caminhos da emoção. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Religião, identidade e território*.

Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 177-199.

MARCHI, R.; SARMENTO, M. J. *Radicalização da infância na Segunda Modernidade – Para uma sociologia da infância crítica* [Mimeo] [s.d.].

MASSEY, D. *Pelo espaço. Uma Nova Política da Espacialidade*. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 2008.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios: Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 32, dez., p. 122-151, 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MEIRA, J. C. Estudos de gênero e historicidade: Sobre a construção cultural das diferenças.

Caderno Espaço Feminino. Uberlândia-MG - v. 27, n. 2, jul./dez. 2014. MEIRELES, C. *Escolha o Seu Sonho*. Rio de Janeiro. Editora Record, 1996.

MEIRELLES, R.; ATHAYDE, C. *Um país chamado favela: a maior pesquisa feita sobre a favela brasileira*. São Paulo: Editora Gente, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, M. *A criação Literária – Prosa II*. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. de M. O lugar como uma construção social. *Formação: revista eletrônica do programa de pós-graduação em Geografia*, n. 14, vol. 2, UNESP, 2007.

MOTTA, A. M. *Análise da produção do ciclo intergeracional de pobreza nas favelas do Riode Janeiro*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DASILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A.V. (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2002.

OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

OLIVEIRA, V. H. N. Desafios para a pesquisa no campo das ciências humanas em tempos de pandemia da covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. fev., p. 93- 101, 2021.

PECHMAN, R. *A Gênese do Mercado Urbano de Terras: A Produção de Moradias e a Formação dos Subúrbios no Rio de Janeiro*. (Mestrado) Dissertação em Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985.

PEREIRA, R. R. A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa. *Educação & Realidade*, v. 46, p. 4, 2021.

PEREIRA, R. R. Por uma ética da responsabilidade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, jan./abr., p. 50-64, 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Edital do Concurso Favela-Bairro*. Rio de Janeiro, 1994.

QUEIROZ, C. T. de. *O relógio e o vento: conversando com crianças sobre o tempo*. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Riode Janeiro, 2016.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio/ago., p. 323-332, 2011.

RAMOS, M. B. *An african perspective on justice and race*. 2001. Disponível em: <https://them.polylog.org/3/frm-en.htm> . Acesso em: 21 jun. 2022.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jan./jun., p. 145-168, 2006.

RIZZINI, I. Fórum Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. *As Meninas e o Universo do Trabalho Doméstico no Brasil: aspectos históricos, culturais e tendências atuais*. 2002.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de.(Org.). *Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANCHES, M. G.; LIMA, R. G. O “triste” e “aprazível” Engenho Novo: um estudo de constituição da propriedade na cidade do Rio de Janeiro. *Estudios Históricos*, Riviera, v. 24,p.1, p. 87-89, 2020.

SANTOS, J. R. dos. Quanto vale uma criança negra. Ideias básicas. In: VARGAS, E. V.; SANTOS, J. R. dos. *Literatura e criança: I Encontro Local do Programa quanto Vale uma Criança Negra*. Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Riode Janeiro: Record, 2008

SANTOS, A. B dos. A criança como centro do currículo: um relato de experiência. *Práticas em Educação Infantil*, v. 3, p. 19-26, 2018.

SARMENTO, M. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.;In. SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2003.

SARMENTO, M. J. (2003). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.^a Modernidade. In M. J. Sarmento, A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio -Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Asa

SARMENTO, M. J. (2021). Culturas Infantis / Children’s Cultures. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood*. Global Perspectives (pp. 179-185). UMinho Editora.
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.22>

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p.71-99, 1994.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, 13 (1), 1998.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. (2016). “O que você quer ser quando crescer?”. Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97 (245), p. 179-194, 2016.

SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; BITETI, M. de O.; FERNANDES, F. L. *O que é a favela,*

afinal? Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, R. F. F.. Análise da organização social através dos quilombos e favelas na perspectiva da obra Becos de memória da Conceição Evaristo e sua relação com o futebol. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7(8), p. 63-82, 2021.

SIMAS, L. A. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SOARES, A. J. *Futebol, raça e nacionalidade no Brasil: releitura da história oficial*. Rio de Janeiro, UFG, PP.EF. tese de doutorado, 1998.

SOUZA, Renata. *Cria da Favela: resistência à militarização da vida*. Rio de Janeiro: Núcleo Piratininga de Comunicação, 2018.

SOUSA, C. S. G. de. *Uma piscina que virou bolo: cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância*. 2021. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SOUZA, A. R. de. *O brincar na favela da Maré: jogo de vida e resistência em território conflagrado*. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

URIARTE, U. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe* [Online], 11, 2012.

TAVARES, M. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 40, jul./set. p. 164-183, 2020.

TERRA, A. C. L. Festas Populares: simbolismo, trajetória e possibilidades na geografia cultura. *Brasilian Geographical Journal: geosciences and humanities research medium*, Uberlândia, v. 1, n. 2, jul./dec., p. 211-227, 2010.

THENDIM, M. *Pesquisa nas Favelas com Unidades de Polícia Pacificadora da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2011.

Disponível em: https://iets.org.br/IMG/pdf/iets-pesquisa_uppii_proposta.pdf

THOMPSON, E. *A miséria da teoria ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TUAN, Y. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.

VEYSSEYRE, S. Estudo de caso: As regras tácitas da construção nas favelas. *March Daily Brasil*. 22 ago. 2014. Acessado 26 jun. 2021.
<https://www.archdaily.com.br/br/625874/estudo-de-caso-as-regras-tacitas-da-construcao-nas-favelas>

VIANA, A. S. Maternidade na favela: um estudo de caso de duas mães moradoras do Complexo do Alemão, Rio de Janeiro. *Teoria e Cultura*, v. 16, p. 193-206, 2020.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília-DF: Plano Editora, 2003.

VIEGAS, J. B. *Nos trilhos da infância: ser criança no trem*. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VYGOTSKY L. *História del desarrollo das funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

WISNIK, J. M. *Veneno Remédio: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak*. WHO, 2020. Disponível em:
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 20 mai. 2021.