

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Marcelo Rocco

**A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA:  
ENTRE A BRINCADEIRA E O CONFLITO NA FAVELA DA PAZ EM SÃO PAULO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**São Paulo**

**2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Marcelo Rocco

**A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA:  
ENTRE A BRINCADEIRA E O CONFLITO NA FAVELA DA PAZ EM SÃO PAULO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais – Sociologia, sob orientação da Profª Drª Mônica Muniz P. de Carvalho

**São Paulo**

**2015**

**Banca Examinadora**

---

---

---

Dedico essa dissertação à Elvira, minha mãe, e ao meu pai, Humberto.

Que indiferente aos ventos traiçoeiros da vida, sempre pude contar com a presença e o apoio incondicional.

## **Agradecimentos**

Escrever não é uma tarefa fácil! Às vezes, se configura como uma questão de vida ou morte. Gostaria de evitar um excesso de sentimentalismo, mas durante esse período muitas coisas aconteceram. Considero que essa é uma oportunidade para deixar registrado meu profundo agradecimento à todos aqueles que tornaram tal empreitada possível. Sem vocês, não seria possível concluí-la.

À Professora Mônica de Carvalho, por toda a atenção e dedicação despendida a mim nesse orientação. E que, sem dúvida, também compartilhou os apuros e dificuldades dessa temporada, sempre disposta a me ajudar e a debater minhas questões com enorme empenho e carinho.

À Professora Maura Vêras, à qual tenho grande apreço, pois acompanhou minha trajetória desde a iniciação científica, e agora também pude contar com sua colaboração no mestrado.

À Professora Fraya Frehse, por suas críticas e considerações fundamentais a esse trabalho, tanto diretamente no momento da qualificação, quanto pelo material bibliográfico produzido destinado a refletir as relações entre sociedade e espaço.

Ao CNPq e ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da PUC-SP, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta dissertação.

Mais uma vez, gostaria de mencionar os meus pais, Elvira e Humberto, por todo o amor, apoio e preocupação durante esse processo, e àquilo que paralelamente aconteceu.

Também é fundamental agradecer aos meus amigos queridos que estiveram tanto diretamente envolvidos nessa dissertação, como Vilma Bokany e Helena Corvini, quanto sempre presentes nos diversos momentos da minha vida. MUITÍSSIMO obrigado a vocês, e também, a Lilian Breschigliaro, Ana Gebrim, Amanda Bacaleinick, Gabriel Guimarães, João Sugahara, Juliana Moraes, Isabela De Rizzo, Natália Sampaio, Mariana Crispim e Eduardo De Luna.

Por fim, gostaria de agradecer à todas as crianças que tive contato durante a pesquisa de campo na Favela da Paz. Obrigado por me darem a chance de vivenciar com vocês um pouquinho dessa perspectiva tão rica e preñhe de sentido.

ESPACE  
 ESPACE LIBRE  
 ESPACE CLOS  
 ESPACE FORCLOS  
 MANQUE D'ESPACE  
 ESPACE COMPTÉ  
 ESPACE VERT  
 ESPACE VITAL  
 ESPACE CRITIQUE  
 POSITION DANS L'ESPACE  
 ESPACE DÉCOUVERT  
 DÉCOUVERTE DE L'ESPACE  
 ESPACE OBLIQUE  
 ESPACE VIERGE  
 ESPACE EUCLIDIEN  
 ESPACE AÉRIEN  
 ESPACE GRIS  
 ESPACE TORDU  
 ESPACE DU RÊVE  
 BARRE D'ESPACE  
 PROMENADES DANS L'ESPACE  
 GÉOMÉTRIE DANS L'ESPACE  
 REGARD BALAYANT L'ESPACE  
 ESPACE TEMPS  
 ESPACE MESURÉ  
 LA CONQUÊTE DE L'ESPACE  
 ESPACE MORT  
 ESPACE D'UN INSTANT  
 ESPACE CÉLESTE  
 ESPACE IMAGINAIRE  
 ESPACE NUISIBLE  
 ESPACE BLANC  
 ESPACE DU DEDANS  
 LE PIÉTON DE L'ESPACE  
 ESPACE BRISÉ  
 ESPACE ORDONNÉ  
 ESPACE VÉCU  
 ESPACE MOU  
 ESPACE DISPONIBLE  
 ESPACE PARCOURU  
 ESPACE PLAN  
 ESPACE TYPE  
 ESPACE ALENTOUR  
 TOUR DE L'ESPACE  
 AUX BORDS DE L'ESPACE  
 ESPACE D'UN MATIN  
 REGARD PERDU DANS L'ESPACE  
 LES GRANDS ESPACES  
 L'ÉVOLUTION DES ESPACES  
 ESPACE SONORE  
 ESPACE LITTÉRAIRE  
 L'ODYSSÉE DE L'ESPACE

Georges Perec, **Espèces d'espaces**, 1974.

## **RESUMO**

ROCCO, M. (2015). A produção do espaço urbano na perspectiva da criança: entre a brincadeira e o conflito na Favela da Paz em São Paulo. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

A presente dissertação tem por objetivo central introduzir a criança como agente legítimo de perspectiva para pensar os processos de produção do espaço urbano. Sobretudo, em situação de exclusão social, aqui traduzida na possibilidade iminente da remoção das famílias moradoras da Favela da Paz, localizada no distrito de Itaquera, Zona Leste da cidade de São Paulo. Foi no momento dos preparativos para a Copa do Mundo de 2014 e das transformações do entorno do Estádio do Corinthians, que chamou a atenção do pesquisador, assumir essa favela como objeto de reflexão a partir da perspectiva das crianças que lá vivem. Era numa área aberta na parte central da favela, destinada a atividades dos moradores, inclusive reuniões relacionadas a tratar sobre a ameaça de remoção, que o pesquisador teve contato com as crianças que utilizavam esse mesmo espaço para brincar. Empreendeu-se, portanto, pesquisa de campo com a realização de entrevistas e observação participante, buscando assumir a criança como o agente para analisar esse conflito. Assim, a partir da interação entre pesquisador e pesquisado, constatou-se a importância da brincadeira, e das práticas implícitas a ela, como meio de elaboração das crianças frente a questões envolvendo a disputa pelo espaço, figuradas, principalmente, como interferências nesse mesmo lugar.

**Palavras-chave:** Criança, Espaço, Prática, Conflito, Brincadeira, Margem.

## **ABSTRACT**

**ROCCO, M. (2015).** The production of the urban space through the perspective of children: between the play and the conflict at City of São Paulo's Favela da Paz. Final Master Thesis, Social Sciences Postgraduate Program, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

The main objective of this dissertation is to introduce the children's perspective as a legitimate means of elaborating the processes of production of the urban space. The children who participated in this study and their families are in a situation of social exclusion and are subjected to an impending removal from their place of living, Favela da Paz, in the district of Itaquera, located on the Zona Leste of the City of São Paulo. The study was undertaken during the arrangements for the 2014 World Cup and the concurring transformation of the surroundings of the Corinthians Stadium. The researcher interviewed the children at the "quadra", an open space in the center of the shanty town/favela, where the children play. Many of the shanty town's/ favela's activities take place on this same spot, including debating reunions about the issue of the removal. This study was carried out using the methods of participant observation and interviews with the children. Despite their usual elaboration as marginal subjects, in this dissertation, the children are treated as social agents in their own right, through whose perceived reality the broader conflict of social exclusion is analysed. Through the interaction of the researcher and the children, the act of playing (and associated practices) is considered of main importance for the children's elaboration of their surroundings and its related issues, such as conflicts over the urban territory, exemplified by the many social interferences their place of living is subjected to.

**Key-Words:** Children, Space, Practice, Conflict, Playing, Social Exclusion/ Marginalization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Vista aérea da Favela da Paz (Pólo Institucional Itaquera - Diretrizes do projeto urbanístico /Prefeitura de São Paulo / Set-2012).....	12
Figura – Mapa do entorno do estádio (Diagnóstico da Favela da Paz /Prefeitura de São Paulo / Out-2013).....	13
Fotografia 2 – Interação entre as crianças.....	20
Fotografia 3 – Mais velhos cuidando dos mais novos.....	21
Fotografia 4 – Vista aérea da Favela da Paz (Diagnóstico da Favela da Paz / Prefeitura de São Paulo / Out-2013).....	26
Fotografia 5 – Vista plano da Favela da Paz.....	26
Fotografia 6 – “Quadra” no dia do evento do Cômite Popular da Copa.....	38
Fotografia 7 – “Quadra” em dia sem evento.....	38
Fotografia 8 – Crianças desenhando.....	46
Fotografia 9 – O pesquisador e as crianças. ....	46
Fotografia 10 – Vieiras de acesso à “quadra” .....	58
Fotografia 11 – Jogo e “ganho de altura” .....	64
Fotografia 12 – O “ganho de altura” da “laje” .....	65
Fotografia 13 – O “ganho de altura” sobre o carro.....	65
Fotografia 14 – ”Portais” (crianças aguardando o “efeito de luz” à esquerda).....	68
Fotografia 15 – Fotografia 15 – “Portais” (detalhe) .....	69
Desenho – A “quadra” antes (campo de futebol) e depois (casas, carros, protesto).....	74

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>1 A produção da perspectiva da criança: de sujeito à margem ao centro da ‘quadra’.....</b>	<b>27</b>
<b>2 A socialização por meio do conflito: a mediação na produção do espaço.....</b>	<b>39</b>
2.1. O “ator” como mediação entre o mundo do adulto e da criança.....	39
2.2. O conflito como mediação da interação social na ‘quadra’ .....	47
<b>3 A brincadeira no centro da ‘quadra’: práticas de elaboração.....</b>	<b>52</b>
<b>Considerações finais O espaço produzido: uma perspectiva prática das transformações da ‘quadra’ e da possibilidade da remoção.....</b>	<b>72</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>78</b>
<b>Apêndice Outros conflitos, outros sentidos de espaço .....</b>	<b>80</b>

## **Introdução**

A presente dissertação tem por objetivo central introduzir a criança como agente legítimo de perspectiva para pensar os processos de produção do espaço urbano, sobretudo em situação de exclusão social, aqui traduzida na possibilidade iminente de remoção das famílias moradoras da Favela da Paz, localizada no distrito de Itaquera, Zona Leste da cidade de São Paulo.

A criança como agente de perspectiva se ofereceu à pesquisa não só pela sua presença constante nos espaços de interação social, no momento inicial de configuração do campo de pesquisa empírica, mas também porque, tendo conhecimento do que dizia Martins (1996) sobre o pouco espaço dado à fala das crianças em situações de risco social, considerei relevante tomá-la como sujeito de minhas investigações, inicialmente muito mais voltadas à abordagem tradicional da espoliação urbana.

Com o desenvolvimento da pesquisa, aventou-se a necessidade, no entanto, de produzir a criança como sujeito de investigação para a Sociologia e delinear-la como tal. Passou a ser, portanto, objetivo relevante e articulado ao primeiro, não só compreender como a criança cria a sua perspectiva diante de situação de risco iminente, mas também produzi-la como sujeito de conhecimento para a Sociologia. Nesta Introdução, traço os caminhos da reflexão que se delinearam durante o processo de compreensão da perspectiva da criança na produção do espaço urbano, bem como na criação das balizas categoriais que, no meu entender, a tornam sujeito legítimo de escuta.

### **Da Favela da Paz à criança como sujeito de pesquisa**

Originalmente, a pesquisa pretendia discutir os processos relativos à remoção da Favela da Paz, localizada a menos de 1 km da Arena Corinthians, decorrente das obras destinadas à recepção da Copa do Mundo de 2014 na cidade de São Paulo. Mas, a partir das informações prestadas pelos moradores e pelas próprias crianças, revelou-se que essa possibilidade era anterior à Copa e estava relacionada à execução do Parque Linear Rio Verde, projetado sobre o seu terreno.

A Favela da Paz é uma ocupação que existe desde 1991 (para alguns moradores, desde 1994), e que nunca foi regularizada. Um dos motivos para isso, segundo o poder público, é que, além da área ser considerada de proteção ambiental, parte das moradias foi construída às margens do Rio Verde, área de risco, portanto, e à mercê de enchentes. Essa condição de irregularidade é que parecia ser responsável por dar aos seus moradores uma condição perene de provisoriade, com falta de coleta e tratamento de esgoto, iluminação adequada, e a grande maioria das moradias precariamente edificadas. Em medição realizada pela prefeitura no segundo semestre de 2013, foram constatados 377 domicílios com uma população total de 1.048 pessoas. A área ocupada é de 12.586, 66 m<sup>2</sup>, e o terreno pertence a COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação). Esse é o primeiro levantamento oficial e detalhado que se tem da favela, realizado exatamente no momento em que ganhava visibilidade por meio da Copa de 2014.



Fotografia 1 – Vista aérea da Favela da Paz (Pólo Institucional Itaquera - Diretrizes do projeto urbanístico /Prefeitura de São Paulo / Set-2012)

O projeto do Parque Linear Rio Verde, estende-se ao longo dos 4,5km da margem do Córrego Rio Verde e visa recuperar o curso da água, o fundo do vale e a mata ciliar, aumentando sua área de drenagem, além de oferecer aparelhos destinados às práticas esportivas e às crianças. Simultaneamente, propõe captar 100% do esgoto lançado no córrego e remover todas as favelas localizadas em sua margem<sup>1</sup>. Uma primeira parte do parque já foi concluída e inaugurada em novembro de 2013. Trata-se de uma área com salas multiuso, duas quadras poliesportivas, pistas para caminhada e de skate. Mas, para a continuação do trecho seguinte do parque, a Favela da Paz precisa ser removida.

Segundo um de seus líderes comunitários, por causa do parque, o risco de remoção sempre foi iminente:

Sempre o argumento era o parque. Surgiu a ideia do parque na gestão do Kassab, acho que 2008 e 2009. Aqui na frente não era nada não, era um terreno que ficavam jogando coisa, um monte de entulho. Daí desapropriaram as casas lá, e ninguém sabia o que era. Daí a gente ficou preocupado. Começou um papo que vinha um circo para o lugar, depois um parque, daí depois que soubemos que era o parque linear. Daí foi que a coisa estourou mesmo, começou a pressão aqui. (P.)

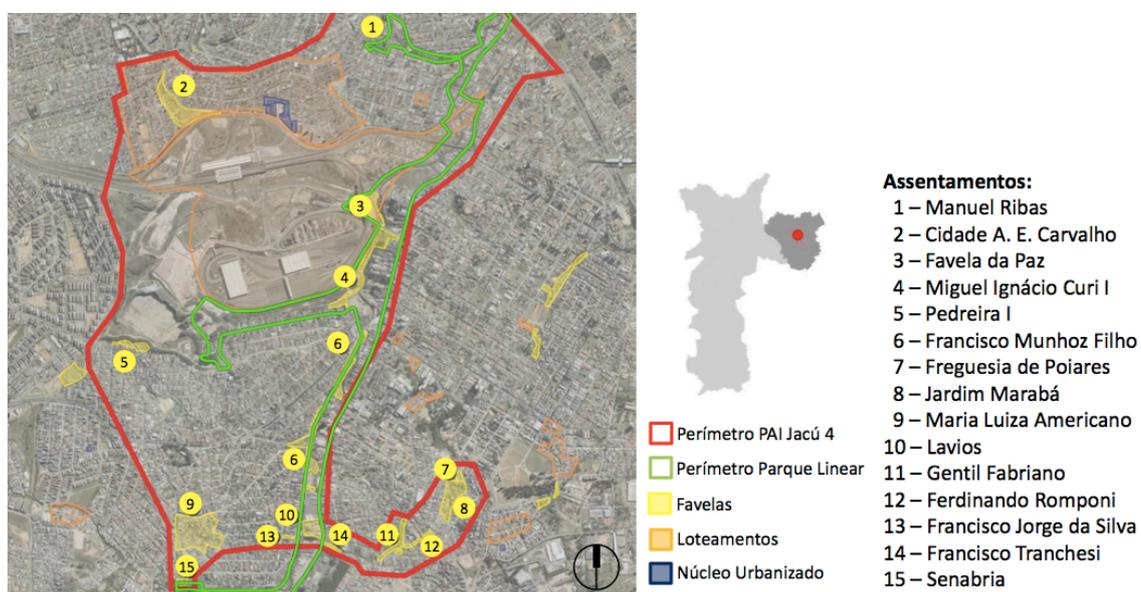


Figura 1 – Mapa do entorno do estádio ( Diagnóstico da Favela da Paz /Prefeitura de São Paulo / Out-2013)

A possibilidade de que o evento acelerasse as obras programadas no plano de desenvolvimento da Zona Leste e impactasse na remoção das favelas era esperada pelos movimentos sociais da região, conforme informações do Comitê Popular da Copa de São Paulo<sup>1</sup>. Porém, tornou-se possibilidade efetiva quando a desapropriação da Favela da Paz foi marcada para abril de 2013, sem que os moradores fossem avisados. Em contrapartida, a Prefeitura se dispunha a pagar uma bolsa aluguel, no valor de R\$ 300,00, às famílias com renda de até três salários mínimos (Resolução CMH nº 4, de 30 de janeiro de 2004). A remoção, no entanto, não aconteceu, em função das articulações dos líderes comunitários e do Comitê Popular da Copa junto ao Ministério Público.

Ainda coube ao Comitê Popular, em parceria com os moradores, criar um plano alternativo ao proposto pela Prefeitura em que propunham a reurbanização da favela, removendo apenas os moradores em área de risco. O plano alternativo não foi aceito, mas, ao final de 2013, a Prefeitura realizou o levantamento mencionado, cadastrou as famílias e garantiu que a população só deixaria a favela quando pudesse ser realocada para um conjunto habitacional preferencialmente na mesma região. A última previsão de que isto venha acontecer é 2016.

Considero elucidativo para isso, retomarmos a noção de fronteira do José de Souza Martins (1996) a partir de sua acepção mais ampla. Para o autor, é a situação de conflito social que há de mais sociologicamente relevante para definir a fronteira no Brasil. A fronteira, portanto, para ele, é o “lugar de alteridade” (Martins, 1996, p. 27). É o conflito que faz com que essencialmente a fronteira seja o lugar em que ao mesmo tempo se dá a descoberta do outro e o desencontro. Parece-me possível lermos essas idas e vindas dos moradores, movimento social e governo na disputa pelo espaço da Favela da Paz como o que compõe um conflito que demarca fronteiras que encontram repercussão na história da cidade tal como foi contada por sociólogos, urbanistas e arquitetos.

---

<sup>1</sup> Criado em 2011, o Comitê Popular da Copa de São Paulo é resultado da III Jornada pela Moradia Digna, evento que reúne diversos movimentos sociais e o Núcleo de Urbanismo da Defensoria Pública do Estado. Durante os anos de preparação para a Copa, o Comitê reuniu interessados e articulou as pautas relacionadas aos possíveis impactos junto a organizações ligadas a defesa dos direitos à cidade, dos direitos humanos, à moradia e ao trabalho decente. Além das reuniões, o Comitê também organizou protestos e atos em repúdio as violações desses direitos.

Se proponho a leitura de que a Copa e o parque linear são a face recente daquilo que representa uma disputa pelo espaço urbano, que encontra eco na história da cidade, é a partir da própria maneira com que a apropriação do espaço da cidade vem sendo narrada, que consideramos a perspectiva das crianças como uma nova possibilidade de abordagem. Mais especificamente, a história da periferização tal como refletida nos estudos urbanos que tomaram também a Zona Leste como objeto, podendo, portanto, ser lida a partir de novos “lugares de alteridade”, ou outros pontos de vista à respeito desses encontros e desencontros.

Vale retomarmos rapidamente aqui, a história da cidade de São Paulo. Até quase o final do século XIX, é possível dizer que São Paulo era relativamente pacata. Com a entrada do café na Província, outro ritmo toma a cidade. Entre 1915 a 1940, São Paulo já apresentava um intenso crescimento, acompanhado por ativa especulação imobiliária. Na década de 1950, o processo de crescimento se acelera, e a urbanização maciça gera um enorme déficit de moradias, principalmente para a população de menor poder aquisitivo. Nos anos 1960, dois grandes processos tomam frente na violenta expansão da cidade: os loteamentos periféricos e a produção maciça de moradias por autoconstrução (Lemos e França, 1999, p. 74).

Aqui não é objetivo fazer extensiva discussão ou balanço a respeito da história da cidade, mas apenas dizer que a análise da questão urbana, que buscou dar conta desse processo de expansão da cidade, ainda que pudesse apresentar variações de métodos, centrou-se na questão da exclusão social daqueles que não poderiam ter acesso à infraestrutura urbana e que, por isso, para além de se verem expropriados no ambiente de trabalho, se viam também espoliados no espaço do bairro (Kowarick, 1979). Um conjunto de estudos também foi inaugurado para pensar os movimentos sociais que, principalmente a partir da década de 1980, emergiram na cena como atores essenciais à modificação do espaço urbano, tendo o Estado como interlocutor e as condições de vida nos bairros como objeto (Sader, 1988).

A periferia se caracterizava assim, como lugar por excelência do trabalhador que, não tendo condições de viver nas áreas centrais da cidade, reproduzia sua vida nas margens das metrópoles por meio de condições precárias de moradia e/ou infraestrutura. A Zona Leste da cidade de São Paulo pode ser identificada como aquela que foi objeto desses estudos e que se caracterizou como expressão do processo de periferização, haja vista a construção dos conjuntos habitacionais a partir da década de 1970, e que concentrou uma quantidade considerável de lutas sociais com vistas à reivindicação de urbanização onde só havia condições precárias de reprodução social.

Atualmente, os investimentos que para lá se destinam e que são devedores da proposta de desenvolvimento prometida para a Zona Leste conforme seu plano diretor – confirmado com a aprovação da nova versão do plano diretor em 2014 – pretendem romper com essa visão de uma zona leste operária e periférica, superando o movimento pendular daqueles que seguem em direção ao centro da cidade todos os dias para trabalhar, também procurando negar a imagem que se construiu dessa região como “cidade dormitório”.

Porém, e, por isso, proponho a pergunta: do ponto de vista dos filhos desses trabalhadores, poderíamos dizer que a região foi/é uma/um “cidade/bairro dormitório”?

O termo “cidade/bairro dormitório” é revelador de uma dinâmica social no espaço, a dinâmica do trabalhador que se desloca da periferia em direção ao centro e no final do dia volta à sua casa, à periferia, portanto. Porém, é possível constatar que esse termo acaba “silenciando” outra perspectiva, daquela população que também pode partilhar das questões envolvendo esse mesmo espaço, mas que, diferente da figura do trabalhador, não se desloca diariamente para o trabalho. Aqui se descortina um grupo social interessante tanto para reconsiderar algumas questões da história da urbanização, como para refletirmos aquilo que está em jogo na Favela da Paz: as crianças como explicitadoras de uma perspectiva que se revela posicionada em outro lugar do espaço em questão.

É interessante observarmos que a noção que historicamente caracterizou as periferias da cidade toma como marcação o próprio desencontro, o conflito pela impossibilidade de apropriação do indivíduo por um espaço que consegue usufruir apenas para dormir. A criança, portanto, permite refletir sobre outro “lugar de alteridade”, desarticulando o conceito que caracterizou as regiões periféricas no debate da Sociologia Urbana durante anos - pautado por sua função do ponto de vista do trabalhador. Trata-se, portanto, de perguntar qual espaço é produzido em situação de iminente remoção tomando a perspectiva das crianças como referência.

Mas, se caracterizamos a novidade de pesquisar as crianças apenas pela posição que ela se encontra no espaço em questão, do ângulo de um cotidiano diferente do trabalhador, os estudos urbanos que tiveram como objeto a noção de vizinhança talvez esgotassem sua especificidade. Por isso, sentimos a necessidade de avançar também em uma bibliografia que tomou a criança como centro, em referência da Sociologia da Infância, mas não apenas, a fim de assumir o escopo de como foi constituído um mecanismo tradicional à abordagem à respeito desse sujeito e ampliarmos nossa ferramenta teórica em busca de tentativas de acesso mais arejado.

### **A criança como agente de socialização**

O conceito que em grande parte centraliza o debate presente quando a Sociologia tomou a criança como questão, é primordial para essa própria ciência - a noção de socialização. Se é possível dizer que a constituição de um campo como a Sociologia da Infância apenas se deu com a realização do primeiro congresso sobre o tema em meados dos anos 1980, ao considerarmos a discussão sobre a socialização, a criança já figurava como questão desde o princípio da Sociologia. De certa forma, a criança é considerada o sujeito da socialização por excelência, e seu crescimento, o protótipo para refletir esse mecanismo.

Em *A educação moral* (1922), obra de Émile Durkheim, a socialização é marcada pela noção tradicional da educação do adulto em direção a criança. Ela é vista como um ser que precisa assumir uma moralidade necessária à vida na sociedade de seu tempo, e, portanto, deve ter isso constituído pela educação. Segundo Durkheim (2008, p. 137).:

Podemos perceber a distância entre o ponto do qual parte a criança e o ponto ao qual devemos conduzi-la: de um lado, há uma consciência perpetuamente instável, um verdadeiro caleidoscópio que é diferente a cada momento, são movimentos passionais que não param enquanto as forças não se esgotam; de outro lado, está o gosto por uma atividade regular e comedida. Essa enorme distância, que a humanidade levou séculos a percorrer, deve ser superada pela criança em poucos anos, e essa é a tarefa da educação. Não se trata simplesmente de orientar sua ação e estimular algumas tendências latentes, que demandariam apenas algum incentivo para serem desenvolvidas. É preciso constituir por inteiro um estado completamente novo, que não está pré-formado na criança

Por meio da criança a sociedade se reproduz. Portanto, a criança é socializada por meio da educação assimilando em poucos anos aquilo que há de mais “evoluído” como humanidade - em oposição a sua natureza instável. É a influência do hábito sobre a consciência da criança que é possível acostamá-la à regularidade, algo que inicialmente lhes falta (idem, p.145). Nesse sentido, a disciplina, é um instrumento da educação moral, e principal função da escola (idem, p. 150).

Essa chave entre moral, educação e disciplina desenha a socialização como a tentativa de despertar na criança “o sentimento de que fora dela existem forças morais que limitam suas próprias forças, as quais ela precisa levar em consideração, diante das quais sua vontade deve se inclinar” (idem, p. 141). Aqui, socialização é compreendida como a “imposição de padrões sociais à conduta individual” (Berger & Berger, 1973, p. 204).

Porém, a socialização não tem apenas esse sentido. Florestan Fernandes na obra *As trocinhas do Bom Retiro* (1941), reconhecia que os “imatuross” constituíam uma cultura que em parte é atribuída por elementos aceitos da cultura dos adultos, mas também elementos elaborados pelas próprias crianças. Para Fernandes, as tentativas de integração das crianças dentro dos próprios grupos infantis explicitavam um caráter independente da interferência dos adultos. Mesmo que adquiridos por ideias e representações correspondentes à vida social dos mais velhos, a criança é “modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil” (Fernandes, 1961, p. 175), e são esses elementos, por sua vez, que a colocam em contato com valores da sociedade em que vivem.

O sentido dessa formação, entretanto, é conservador, pois significa a adoção de certas atitudes postuladas pela tradição, pelo já cristalizado e, por isso, por de atuar contra as inovações, contra o 'progresso'. É uma integração da criança ao sistema de valores do grupo, consistindo porém numa espécie de imersão no sentido dos antepassados.

A produção recente no âmbito de uma Sociologia da Infância caminha numa reflexão que assume um caráter mais exclusivamente horizontal ainda para a socialização, “que leva a um reconhecimento das formas de sociabilidade próprias às sociedades infantis e, portanto, a um reconhecimento da criança como ator coletivo com suas próprias formas culturais” (Sirota, 2007, p. 45).

Outros autores, numa reafirmação dessa não passividade da criança, consideram que o termo socialização está imbricado em teorias de reprodução e manutenção da ordem social, portanto, propõem outras nomenclaturas em busca de fundar um campo próprio da Sociologia da Infância (Grigorowitschs, 2008, p. 3).

Portanto, assumindo indicação de Sirota (2007), alguns autores fundamentaram a socialização tomando como exemplo o processo educativo de maneira verticalizada dos adultos/sociedade em relação às crianças, tal como vemos com Durkheim, e outros, mais recentemente na história da Sociologia, questionaram essa noção, redesenhando-a a partir da relação intersubjetiva das crianças, sublinhando um sentido mais horizontalizado de socialização. Florestan Fernandes, nesse sentido, concebe uma noção de socialização que explicitava um sentido vertical no interior de uma dinâmica horizontal, fundamentando um conceito ambivalente de socialização.



Fotografia 2 – Interação entre as crianças.



Fotografia 3 – Mais velhos cuidando dos mais novos.

## **Entre a margem e a perspectiva**

Assumindo a noção de socialização como uma dinâmica onde o agente é expressão de tensões relacionadas, percebe-se que ora ele é encarado como passivo numa leitura verticalizada do conceito, exigindo que se “encaixe” em um mundo pré definido pelo adulto e/ou instituições, ora como ativo naquilo que diz respeito à configuração horizontal de um próprio mundo ou parceiro de seu processo de formação.

Da mesma forma, o potencial desarticulador que tem trazermos as crianças para pensar a “cidade/bairro dormitório”, a brecha sugerida pela ausência desses agentes nos estudos que produziram tal leitura da periferia, conota uma marginalidade à qual eles foram relegados, e mais uma vez a demarcação de um lugar passivo na sociedade.

Nesse sentido, vale retomarmos as considerações de Martins (1997) quando decidiu escutar as crianças ao estudar as disputas da “frente de expansão”, na “fronteira” da Amazônia. Segundo o autor, os cientistas sociais têm uma concepção bastante definida sobre quais são as fontes respeitáveis. Por exemplo, “entre o depoimento do chefe de família e o da empregada doméstica dirão que o primeiro é mais completo e mais seguro, quando se tratar de um estudo em que a família for considerada o ‘sujeito’ da investigação” (Martins, 1997, p. 115).

A sociologia demarca com precisão o terreno dos juízos de valor e o terreno dos juízos de realidade, distingue entre conhecimento de senso comum e conhecimento sociológico. A tarefa do pesquisador muitas vezes é “descobrir os processos objetivos, as significações objetivas (...) que se ocultam sob acontecimentos da superfície” (Idem, p.116). É tendência, portanto, o cientista social buscar os informantes que acredita estarem no centro dos acontecimentos, que possuem certo domínio das ocorrências e que, portanto, podem oferecer uma visão mais ampla do objeto em questão.

Assim, a sociologia termina por constituir como sujeito de escuta “o líder local, os dirigentes, os chefes de família, o adulto” (Idem, p.118). No entanto, ao produzir sujeitos legítimos da fala, configura, por exclusão, uma parcela silenciosa, traçando uma diferenciação social entre os que falam e os que silenciam. Os que silenciam “foram calados, excluídos e marginalizados das tribunas da vida, obrigados a dissimular o seu dizer no gesto e na metáfora” (Idem, p.119). Quando são escutados são tratados como referências apenas na sua condição específica, “não se reconhece neles, como se reconhece nos outros, a condição de autores de falas da universalidade do homem” (Idem, p.119).

Ser relegado à margem sugere que alguém é alçado à posição de protagonista, mesmo que esse protagonista também possa ser encarado como margem a partir de determinada leitura (por exemplo, que coloca classe operária x elite). Mas, vale a constatação, com um certo tom de ironia, que mesmo silenciadas pela sociologia urbana para pensar a cidade, as crianças como agente não deixaram de existir na cidade. Apenas aquilo que viviam foi considerado como segunda instância, como de menos importância frente ao que é possível explicitar sobre o espaço urbano com a categoria de trabalhador.

É esse “existir mesmo assim”, que aparece inicialmente como possibilidade de pesquisarmos um outro ângulo do cotidiano do espaço em questão, que gostaria de propor aqui a partir da categoria de perspectiva. Se a margem expressa um jogo de poder, onde alguém é desconsiderado em detrimento de outro, relegado à escanteio nos processos de decisão, a perspectiva expressa o extremo da relatividade, não necessita autorização para “acontecer”.

Aqui, considero novamente explicitador retomar os estudos que refletiram a socialização na infância. Se a criança é encarada como um “ser do devir”, em um sentido vertical de socialização - aquele que precisa ser preparado para o futuro, é possível dizer que os estudos que priorizam uma dinâmica horizontal, consideram a criança como um “ser do presente”, isto é, para além do que deve ser instituído, ou das instituições. Focaliza-se aquilo que também acontece fora dos muros da escola, por exemplo (Sirota, 2007, p.44).

As crianças estão vivendo, brincando, correndo, dançando, subindo...se essas são ações propriamente “infantis” ou “menores” quem vai dizer isso é um “outro” que acha que não condiz fazer o mesmo - seja adulto no geral, pai ou pesquisador. Desautorizadas, inferiorizadas pelo outro, as crianças continuam a dar sentido às experiências que vivem para além do que se espera. Mesmo sem autonomia de decisão muitas vezes, explicitam autonomia na própria distração. É essa capacidade de transcendência que busco balizar com a noção de perspectiva.

Porém, uma pesquisa que assuma esse agente como uma perspectiva apenas, sem considerar a marginalidade com a qual o silenciamento desses sujeitos sugere, também recai na objetivização desenfreada do pesquisador, em alienação. Na intenção de dar voz, estratifica o agente da sociedade como se a realidade social fosse uma construção à sua maneira. É nesse sentido que, se a noção de perspectiva pode desarticular a noção de margem, ela, ao mesmo tempo, é completamente dependente dessa noção, pois as crianças podem explicitar, mesmo aparentemente independente dos agentes encarados como “de decisão”, ações que também derivam como uma certa resposta ao rebaixamento social, ou mesmo a uma “menoridade” no caso das crianças. A desobediência não poderia ser pensada nesses termos - simultaneamente explicitando que você não dita as regras, mas também tem a potencialidade de não as respeitar?

### **A criança na margem e o conflito na Favela da Paz**

Mas, vale considerar que não existe “A” criança ou “As crianças da Favela da Paz”, mas um grupo de crianças à qual o pesquisador teve acesso e realizou entrevistas em um espaço chamado por elas de “quadra”. É lá que essas crianças entrevistadas passam grande parte do dia, e também é lá que acontece os encontros entre os moradores, seja para festas, seja para reuniões a fim de discutir questões de interesse geral, como a possibilidade de remoção da favela.

A Favela da Paz se torna objeto de nossa pesquisa, pois seu espaço (por sua vez) foi objeto de disputa acirrada dos moradores, movimentos sociais e Cômite Popular da Copa, principalmente com a proximidade da Copa do Mundo e do andamento das obras no entorno do estádio. É isso que nos faz escolher a Favela da Paz para a análise.

E foi por meio do conflito relacionado as disputas pelo espaço dessa favela que o pesquisador se inseriu no contexto da “quadra”, numa das reuniões do Comitê Popular nesse lugar, ao mesmo tempo que, foi esse conflito que produziu a criança como o sujeito na situação de pesquisa. Nesse sentido, inspirado em Martins (1996), mas também em Goffman (2010), refletiremos pela chave analítica de que a situação de conflito social definiu na pesquisa os pares em interação, inclusive, por se constituir como aquilo mesmo que balizou a interação do pesquisador com as crianças pesquisadas. É do espaço interacional que iremos costurar a análise, mas esse espaço está marcado pela dinâmica do conflito social.

Assumo aqui como referência metodológica, uma dimensão em que o pesquisador está incorporado, por onde se dá um “teatro espontâneo, no qual eu me torno espetáculo e espectador, às vezes ator.” (Lefebvre, 1970, p.29 apud Frehse, 2009, p.152), e inspirado numa noção goffmaniana de “situação” – ambiente espacial completo em que, ao adentrar, os indivíduos configuram um “ajustamento” caso duas ou mais pessoas estejam presentes (Goffman, 2010, p.19).

As crianças estão sendo socializadas por meio do conflito que vivenciam no espaço que moram. A “quadra”, como não é apenas o seu espaço de brincadeira, lugar da relação entre elas mesmas, mas também palco de tudo aquilo referente aos conflitos de remoção, torna tal questão presente entre as crianças. Porém, de uma maneira particular, diferente de como os adultos à enxergam, pois elas mesmas são marginalizadas como agente de decisão frente à seus pais em questões relacionadas a essa possibilidade de remoção. Estão de certa maneira na “lateral” desses processos, sempre pegadas de surpresa todas as vezes que ocorrem mobilizações no espaço da “quadra”.

O objetivo central do trabalho, portanto, é saber como as crianças reconhecem esse conflito e como lidam com ele. Da posição de margem, como as crianças enxergam os conflitos relacionados a moradia, e como o elaboram no próprio processo de socialização entre elas, permitindo o reconhecimento de potencialidades que despontam pela criatividade de sua própria perspectiva.



Fotografia 4 – Vista aérea da Favela da Paz (Diagnóstico da Favela da Paz / Prefeitura de São Paulo / Out-2013)



Fotografia 5 – Vista plano da Favela da Paz.

# **Capítulo 1**

**A produção da perspectiva da criança:  
de sujeito à margem ao centro da ‘quadra’**

Pretende-se nesse capítulo apresentar como as crianças pesquisadas recebem a informação sobre a possível remoção de suas famílias na Favela da Paz. É a maneira como lidam com as informações à respeito dessa possibilidade que explicita sua posição marginal frente a questão, sendo que, elas não são objeto dessa informação que vem do “mundo” do adulto, e é parte do escopo dele de decisão. Ao final, apresentaremos nossa chave interpretativa para responder, portanto, como tal conflito se faz presente no universo das crianças e encontra elaboração.

Vale dizer desde já, que uma das grandes dificuldades, mas ao mesmo tempo potencialidade nessa pesquisa, é que as respostas das crianças em relação ao que ocorreria com a favela não nos ajudam a entender a possível remoção numa leitura mais “jornalística” (ou seja, factual), ou, “científica” sobre os processos urbanos relacionados à essa possibilidade. São respostas que flutuam numa mesma entrevista, são incertas, guardam uma imprecisão. Sem dúvida, refletem imprecisões relacionadas ao futuro da Favela da Paz também compartilhadas entre os adultos - existia uma incerteza geral. Mas mesmo em comunicados oficiais em que as crianças tenham participado, elas não lembravam o que foi dito tomando como informação aquilo que se espera por um adulto, por exemplo, datas, dados. Uma degladiava com a outra entre quem estava garantindo a versão mais correta. E é por isso que as respostas delas em relação a possibilidade de remoção guardam uma potencialidade que exige sempre reflexão para se revelar. Portanto, é válido darmos como foco de análise também essas imprecisões e observamos como partem de uma outra dinâmica para interpretar acontecimentos relacionados a questão.

A notícia sobre a possibilidade de remoção iminente chega nas crianças como algo que foi falado: “falaram para a gente que vão tirar a gente daqui e colocar em um prédio<sup>2</sup>.” Ana Paula (7 anos)<sup>3</sup>. Ao questionar quando ela soube isso, Ana Paula responde: “No dia que eu vim morar aqui. Foi uma mulher que mora aqui que falou”.

---

<sup>2</sup> Prédio ou apartamento: era como eles faziam referência aos conjuntos habitacionais em que poderiam ser realocados. Não nos interessa saber efetivamente sobre qual elas estavam falando, já que nosso eixo são as crianças à partir da dimensão imediata.

<sup>3</sup> Os nomes das crianças foram alterados a fim de preservar suas identidades, já que a pesquisa foi realizada em um espaço muito específico. Decidiu-se pela substituição por nomes fictícios ao invés da primeira letra do nome original ou números, pois objetivou-se preservar o gênero das crianças, mesmo que nossa reflexão não se centre profundamente nas distinções entre meninas e meninos.

Da mesma maneira, Tamara (9 anos) sugere que a possibilidade dos moradores serem removidos para um apartamento, já existia antes mesmo dela se mudar com sua mãe: “Eu sei que eles ficam vindo aqui falar com as pessoas, até que teve um monte de reunião aqui. Teve muitas reuniões. Dizem que vai ter apartamento. Dizem, né?! Diziam desde antes de eu morar aqui”. Ela vê com desconfiança a possibilidade de irem para o apartamento, exatamente pelo motivo de que essa já era uma informação do seu conhecimento antes mesmo de ir para a favela há alguns anos. Essa possibilidade - a remoção, esteve presente como algo falado entre os moradores desde “sempre” que elas, à partir daquilo que as crianças contam.

Numa das idas, as crianças me contaram que teve uma reunião na “quadra” da Favela da Paz, “Aí tinha várias pessoas aqui, da reunião também, tinha família, tinha minha outra tia e meus primos que moram aqui também. Tava quase todo mundo” Eliana (8 anos), “Aí falaram sobre a comunidade, daí colocaram as etiquetas nas portas, e cada etiqueta tem o número e a letra do imóvel.” Keila (8 anos). Nessa reunião foi colocado para os moradores que eles sairiam: “Aí teve um negócio aqui, e teve um telão. Aí mostraram as casas que iam sair. Apareceu a minha, apareceu a da Tamara, apareceu a da Maru. ”. Mas Jéssica também observa que: “Aí primeiro apareceu as fotos das meninas. Aí apareceu um monte de gente, a Giuliana abrindo espacate”. Segundo ela e a Eliana (8 anos), foi uma câmera escondida que fez as imagens das crianças, “Era sim, era câmera escondida.” Eliana (8 anos), “Eles não tavam aqui na hora que a Giuliana tava abrindo espacate. Aí o vídeo acabou com o Rodolfo aparecendo (irmão da Jéssica)” Jéssica (10 anos). Vale sublinhar os elementos percebidos pelas crianças pesquisadas nesse tal “telão”. Elas dão grande atenção aquilo que às permite se identificar, tentando entender como foram produzidas as imagens suas, da mesma maneira que as casas que aparecem para elas são as suas casas ou de seus próprios amigos.

Para além disso, Eliana (8 anos) contou que quando acabou a apresentação, os moradores viram a “promulgação” do prefeito: “Aí quando acabou a gente viu a “promulgação” do prefeito, então tava lá e a gente viu, todos que estavam aqui sentados e alguns levantados”. Esse “tava lá” sugere a importância que tem para Eliana a “promulgação” como uma comprovação de que os moradores da favela sairiam de lá.

Inicialmente fui informado pelas crianças que a favela foi setorizada em duas partes, “É por que tem A e B, que A é lá em cima, e tem B” Eliana (8 anos), “É, aí todas as casas que são A, saem junto, aí todas as casas que são B, saem junto também” Keila (8 anos), como também, “Aí o setor um vai sair, e o setor dois também vai sair” Eliana (8 anos) - tanto fazendo referências aos setores à partir de letras quanto números. Daí, as crianças discutiram entre elas qual o setor que sairia primeiro: “O A vai sair primeiro” Eliana (8 anos), “Não é o A, é o B.”, retrucou um menino. Ao passo que Eliana respondeu: “O meu filho deixa eu falar! Quem tá solteiro e tem criança, minha mãe tá solteira, ela tem criança, então vai sair primeiro”. Era o caso de sua família, e o menino concordou que ela sairia primeiro, portanto. Esse é um dado importante, Eliana indicava que sua família tinha prioridade na remoção. Depois, o menino voltou a discordar de Eliana, dizendo que sua casa não sairia, ao passo que ela respondeu: “O meu filho, todo mundo vai sair, então dá licença”.

Porém, depois descobri pelas crianças que havia mais um setor, o C: “É, mas só vai até o C” Kátia (7 anos). E mais uma vez, a discussão era que parte da favela saíra primeiro: “Olha aqui, a favela de lá de cima não vai sair, só vai sair essa parte daqui de baixo” Keila (8 anos), “Não, vai sair todas as casas e a última que vai sair é a quadra” Amanda (8 anos).

As crianças também se demonstravam um pouco ansiosas com a possibilidade de saírem de lá. Ao questionar se as casas saíam em tempos diferentes, elas diziam que sim, e daí soube que existiam mais setores: “Em tempos diferentes. Aí o setor 3 que é aqui também vai sair, aí o setor 4 que é lá em cima e acho que também tem o setor 5. Aí a gente viu aqui na tela um mapa, e disse que tem uma parte que vai sair e outra também. Tem uma parte que vai sair ali, tem essa parte, e tem outras” Eliana (8 anos).

É importante observar que as crianças ao indicarem os “setores” apontavam para diferentes lados da favela tomando como eixo nós na “quadra”. Mas apontavam para lados diferentes, trocavam os setores e que lado sairia primeiro: “Primeiro vão sair daqui de baixo perto da avenida, depois vai saindo as outras partes”. Soube em outra visita que sairia a parte de risco (e esse foi o último prognóstico segundo as crianças): “Só a parte de risco vai sair” Ruís (9 anos), “Quem tá na beira do rio vai sair primeiro” Eliana (8 anos), “Lá vai sair primeiro (área de risco), aí o resto, a quadra também vai sair lá para 2016” Giuliana (10 anos), “Vai saí agora só a parte de risco, o resto só lá para 2016” Guilherme (9 anos).

Mesmo elas não sabendo ao certo para qual lugar seriam removidas, consideravam que os setores diferentes significavam ir para lugares diferentes. Segundo Ruís (9 anos), “tem alguns que vai para prédio diferente”, ao passo que Guilherme (9 anos) aponta os colegas que sairão junto com ele primeiro. Daí Jonas (8 anos) discorda, “Não é, eu não vou sair primeiro”, e Ruís (9 anos) responde, “Você também”, depois vira para mim e diz: “Eles moram do lado das pessoas do rio. Ele vai sair também”. Ficou efetivamente entendido por mim, que as “pessoas do rio”, ou seja, aqueles que estão em área de risco, iriam ser os primeiros a sair. Segundo Bianca (9 anos): “O prefeito disse para o Fran, e o Fran foi e falou com um outro moço, esqueci o nome dele, que vai sair tudo a comunidade, falou tudo direitinho. Que vai sair só os primeiros, depois os segundos. O resto vai sair lá para 2016. Mas vai sair a favela toda”.

Gostaria de atentar mais uma vez da dificuldade da exposição dessas informações dadas pelas crianças. Não só pela flutuação que lhes é própria nessas respostas, que não tomam necessariamente determinadas informações como centrais para si, mesmo que apresentem certa ansiedade em saber quem vai sair primeiro, mas também, porque a própria questão da remoção mudava de faceta muito rapidamente.

Toda a discussão sobre quando sairiam e os setores foi precedida por um momento em que a prefeitura realizou o cadastro dos moradores, e as crianças me contaram como foi: “Aí minha mãe pegou o RG meu, da minha irmã, e o do meu irmão Guima. Pegou de todo mundo” Eliana (8 anos), “O homem da prefeitura tava marcando os nomes para dar etiqueta, aí foi assim” Keila (8 anos). Conforme a prefeitura realizou o cadastro foram colados etiquetas na porta das casas: “Colocaram até um papelzinho ali na porta que mostrava o nome de quem estava cadastrado” Ruís (9 anos).

Eliana atenta que quem não acertasse os documentos teria problemas para conseguir o apartamento: “Daí disseram que quem não se acertar não vai receber o prédio, e quem não se cadastrar, vai ficar aqui ou vai para outro país” - ao questionar que país, Eliana não sabia responder. Para ela, “aí se eles avisarem, tem pessoa que vai ir, pessoa que vai ficar. Eles vão derrubar a casa. Vai vir com caminhão da mudança, pegar suas coisas para ir para o apartamento”.

Ao questionar se eles iriam direto para o “apartamento”, Eliana me respondeu: “Já vamos direto, eles vão pegar chave por chave”. Essa expressão “chave por chave” diz respeito a remoção com a garantia de moradia, eu entrego o minha casa se você me dar a chave de outra casa - e foi usada tanto nas entrevistas com os adultos, quanto ouvi desde o primeiro dia que fui na Favela da Paz por líderes comunitários e membros do Comitê Popular da Copa.

Mas nem todos os adultos desejavam ir para o apartamento, as crianças também contavam quando seus pais ou conhecidos não queriam propriamente esse destino. Segundo Jéssica (10 anos), uma das vizinhas se mudou, porque no apartamento é proibido animais: “Ela não quis, porque senão não pode ter bicho no prédio e ela tem um monte, e queria ficar com bicho, sendo que ela maltrata”. Outras contaram que seus pais participaram do cadastro, mas quando ganharem o apartamento irão vender: “Minha mãe vai vender o apartamento, e vai comprar uma casa. Porque minha mãe não quer ficar pagando aluguel todos os meses não” Ruís (9 anos), e ele contou também que: “Minha (mãe) tá concorrendo a ganhar dois apartamentos, porque ela está indo na reunião desde 2000 de outra favela. E ela tá concorrendo a dois, se ela ganhar o de lá primeiro ela desiste daqui e dá para o meu irmão. Aí se ganha o daqui primeiro ela dá o de lá para o meu irmão”. Keila (8 anos) também se diz: “Eu fico comentando que além deles tirarem a casa dos outros, eles ainda vão fazer o prédio para a gente pagar as coisas”. Já Bianca (9 anos) contou que: “Aí aqui vai sair a comunidade, tudo morar em prédio. Aí minha mãe, foi e falou assim que não vai morar no prédio não, quer fazer uma casa. Ela já fez. Está esperando sair o apartamento para morar dentro de casa. Aí ela vai dar para os meus primos o apartamento”.

As crianças não sabiam dizer se os apartamentos para os quais elas iriam já estava pronto, e nem onde era/seria. Algumas vezes diziam que estava, quando questionei porque as outras casas iriam sair se não estão em área de risco “Porque já construíram um lugar para nós morarmos” Guilherme (9 anos). Outras vezes elas mesmo discordavam entre si: “Disse que primeiro vai fazer os apartamentos.” Kátia (7 anos), “Não, já fizeram!” Keila (8 anos). Aí questionei se já tinham feito ou iriam fazer, e Keila confirmou que já fizeram, ao passo que Amanda (8 anos) responde: “Cadê que eu não tô vendo nenhum?” - e todos riem - “Fizeram lá em cima, deve ser perto...” Keila (8 anos), “Da escola” Kátia (8 anos), “Não, deve ser perto do mercado” Keila (8 anos), ao passo que Amanda (8 anos) pergunta se elas (que são irmãs) iriam morar perto do mercado, “Eu acho que é lá” Keila (8 anos).

Essas irmãs Keila e Kátia, também contaram que sua mãe pede para elas pesquisarem na internet o conjunto habitacional para qual elas irão. Segundo Keila (8 anos), “Minha mãe só conversa assim, ela fala assim para mim colocar na internet as imagens dos prédios que a gente vai morar, aí eu coloco”, daí a Kátia (7 anos) diz “Pode até morar em outro, né Keila?”. Questiono como é que a Keila procura na internet, “Eu coloco assim: imagens dos prédios próximos a favela da Paz”.

Quando numa das vezes Carlo (9 anos) contou que iria para MG caso a favela fosse removida, pois seu pai tinha um terreno, Ruís (9 anos) disse: “Mas você não sabe se as pessoas invadiram”. Ao vislumbrar a invasão do terreno, Ruís expõe que tal possibilidade existe em seu horizonte. Me oriento aqui por algo que foi comentado pelas crianças, de certa forma justificando também a confusão em relação a existir ou não existir o conjunto habitacional já pronto. As crianças comentaram certa vez que o conjunto habitacional que eles iriam ser removidos foi invadido. Portanto, Ruís cita algo que de alguma forma faz parte do seu cotidiano.

Outra problemática apontada pelas crianças é que parte delas (e suas famílias) não iriam mais para os apartamentos que estavam prontos, porque uma favela pegou fogo e seus moradores tiveram que ser realocados. Segundo Tamara (9 anos), “Uma favela pegou fogo, daí a gente não vai poder ir mais, porque eles vão ter que ir para o nosso apartamento.”.

As crianças não sabiam ao certo o que motivaria a saída delas e de suas famílias da favela. Existe uma oscilação em atribuir a responsabilidade ao Parque Linear Rio Verde ou ao Estádio que sediaria a Copa, “quando fizeram um parque lá (o Parque Linear), a gente já tinha percebido que a favela ia sair antes” Amanda (8 anos). Mas a mesma menina, momentos antes tinha dito que “aqui vai ser um campo, tão falando que vão fazer um campo de futebol”.

A partir das reuniões, as crianças contaram “tão fazendo também um evento aqui ‘copa para quem’, que a Copa tá pegando a maior parte daqui da favela para eles, e deixando a menor parte para os moradores. Eu acho que vai tirar a maioria aqui da favela, e vai deixar só um pouquinho para esses moradores todos que tem aqui, e não vai dar para todos.” Keila (8 anos). Para o Carlo (9 anos), “A gente vai sair daqui por causa do estádio, vai ter estacionamento aqui”, ao passo que Tamara (9 anos) diz: “Eu queria ficar aqui só para assistir de camarote tudo.”.

Era curioso observar que mesmo aquelas que consideravam a Copa o motivação da remoção, muitas vezes não sabiam o significado desse evento. As respostas oscilam, muitas dizem que não faziam ideia, ou mesmo, atribuíam definições próprias. Para Keila (8 anos), “Copa do Mundo é um evento que tem várias coisas, natação, esportes no geral”.

Já Jéssica (10 anos), disse que não sabia o que era a Copa do Mundo, mas que “a professora fala alguma coisa, porque ela é corinthiana”, o que sugere que ela saiba que tem ligação com futebol. Da mesma maneira que a Carol (10 anos), que não lembrava nem o que era Copa e nem o que falaram sobre, só lembrou ter escutado algo à respeito na escola. Já o Guilherme (9 anos) também disse que não sabia, mas depois foi lembrando que: “Eu tinha um album de figurinha, e era de futebol, tinha o estádio do Corinthians. E tinha uns jogadores de outros países.”.

As crianças também não sabiam ao certo se ocorreria ou não o evento da Copa do Mundo no Brasil - “pode ser que sim, pode ser que não” Keila (8 anos). Amanda (8 anos) achava que sim, mas disse também: “a gente não sabe se vai ter”.

É nesse sentido que o pesquisador percebeu que a informação sobre a remoção para as crianças era recebida sempre por ouvir dizer, sempre circunstancialmente - o que sugere uma posição marginal em relação a questão. Porém, tudo que era referente a discussões na favela sobre essa possibilidade, ocorria na “quadra”, segundo uma das crianças, nesse espaço que após a reunião acontecer é o lugar delas de brincar.

As crianças indicavam que além dos pais e professores, tomavam conhecimento sobre tais assuntos pelas reuniões na própria “quadra”. Segundo Keila (8 anos), “Foi ali (apontando com a mão uma parte da “quadra”), que fizeram aquele negócio e falaram da Copa. Foi uma reunião que teve aqui.” Portanto, quando assumimos como referência de análise a “quadra”, as crianças acabam sendo colocadas no centro da questão, já que precisam lidar com o (seu) espaço ocupado.

Aqui também vale ressaltar a multiplicidade das observações das crianças sobre tal assunto, e daquilo que as chamava atenção nos momentos de reuniões na “quadra”. Portanto, nos pareceu muito mais frutífero para a pesquisa, enveredar por reflexões que assumiam tal polissemia do que reduzir-nos à respostas de um roteiro fechado de perguntas, em que o pesquisador - ansioso - queria que as crianças falassem sobre remoção ou Copa do Mundo (mesmo que suas observações por mais que sugeriam uma contínua oscilação, sejam bastante ricas sobre o assunto).

Assim, o pesquisador começou a se atentar aquilo que acontecia fora do que ele mesmo propunha. Depois da entrevista era comum as crianças proporem brincadeiras, e nesse momento quem conduzia eram elas. Também aí, enquanto o pesquisador participava correndo muitas vezes de um lado para o outro pela “quadra” brincando de pega-pega, esconde-esconde etc., que podia perceber aspectos relacionados a socialização entre elas, e, à partir da técnica de observação participante, como as crianças lidavam com esse lugar.

Percebia que enquanto o próprio pesquisador brincava com as crianças, elas mesmas me ensinavam a lidar com aquele espaço de maneira que me saísse melhor nas partidas, podendo me aproximar de sua perspectiva. Acabando por me revelar esconderijos, como técnicas de despistar o oponente, por exemplo, usando os carros estacionados como barreiras, e vielas laterais à “quadra” como novas saídas de escape, retornando por outras entradas. Foi assim que outra favela ia se revelando para o pesquisador.

O pesquisador tornou-se sensível ao “como” que no espaço da “quadra” essas crianças lidavam com os conflitos relacionados a moradia, e conflitos que sugeriam esse tal lugar como não seu, em sentido às marginalizar, como a entrada da polícia na favela. Porém, elas estavam vivendo, brincando - no mesmo espaço, ou seja, atribuindo sentidos ao seu fazer, aproximando-se pela espontaneidade de suas práticas cotidianas, ao título de um livro de poemas de Paulo Leminski (1987), “Distraídos Venceremos”.

Nesse sentido, assumo como apoio para a análise, Michel de Certeau (1998), que nos ajuda à observar também aquilo que acontecia aparentemente como perspectiva desinteressada desse conflito central, tomando como objeto as próprias práticas no espaço como “enunciados”. Segundo o autor, ao assumir a “caminhada” como “enunciações”, considerava que “os jogos dos passos moldam espaços. Tecem lugares” (1998, p. 176), expressando, portanto, “um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre”, e “uma realização espacial do lugar”, que implicava em “relações de posições diferenciadas” (1998, p.177).

Aqui, propomos assumir sua chave interpretativa e encarar a dimensão social das práticas como “enunciadoras” à partir das próprias brincadeiras das crianças. Era por meio dos aspectos práticos dessas brincadeiras, das movimentações corporais nesse espaço, e de seus “contextos de usos” - que colocam o “ato na sua relação com as circunstâncias” (1998, p.96), que as crianças nos revelavam algo sobre o espaço que lhes é informado a possibilidade de remoção quase sempre assumidos como uma verdade tácita, mas incerta.

A brincadeira, portanto, proponho nessa reflexão, como uma linguagem da percepção das crianças em relação ao conflito. Tomando como referência deslocamentos que ao explicitarem usos do espaço no plano de um cotidiano em situação de conflito pela moradia, também operam como elaborações a esses conflitos. Elaboração da presença do outro que acabava se materializando em interferência no seu espaço de brincar, a “quadra”.

A “quadra” referência de espaço vivido pelas crianças, existe como seu lugar de brincadeiras, mas em simultaneidade é palco assumido pelos adultos, área aberta no “coração” da favela para a manifestação também de tudo aquilo que não necessariamente coloca elas como protagonistas. É a partir dessa oscilação que assumiremos noções de Certeau para “distinguir nos usos ‘estratégias’ (cálculos das relações de força definidos pela postulação de um lugar capaz de ser circunscrito como próprio) de ‘táticas’ (cálculos definidos pela impossibilidade da postulação desse lugar próprio)” (1998 apud Frehse, 2009, p. 163), implícitas na dimensão prática da produção do espaço (social) no presente contexto.

Exploraremos as técnicas corporais e alguns dos seus significados na relação com o espaço que também é expressão desse conflito (tanto relacionado as questões de moradia, quanto da “invasão” do estranho na “quadra”), ou seja, refletiremos algumas das maneiras com as quais as crianças sabem “servir-se de seu corpo” (Mauss, 2003, p. 401). Assim, demonstrando uma prática de destreza que permite ressignificarmos o próprio espaço que vivem a partir de sua perspectiva.

É nesse sentido, portanto, que conceberemos o espaço da Favela da Paz como espaço produzido por aquilo que as crianças vivenciam, mas também como o praticam. Tal prática é prenhe de corpo



Fotografia 6 – “Quadra” no dia do evento do Cômite Popular da Copa.



Fotografia 7 – “Quadra” em dia sem evento.

## **Capítulo 2**

**A socialização por meio do conflito:  
a mediação na produção do espaço**

Nesse capítulo pretendo explicitar como o conflito assume o centro da pesquisa, porque foi assim que a interação entre pesquisador e as crianças pesquisadas tomou forma. Busco contextualizar o conflito que também circustanciou essa interação, já que apareci no espaço das crianças exatamente quando a questão da remoção estava sendo posta no “coração” da favela, em um dia de reunião entre moradores e movimento social. Assumindo assim, ambigualmente o papel não apenas daquele que destinava atenção diferenciada às crianças, que brincava com elas, mas também daquele que estava impossibilitado de superar certas distâncias, dada sua condição de adulto e “representante indireto” da própria possibilidade de remoção.

## **2.1 O “ator” como mediação entre o mundo do adulto e da criança;**

Com uma população de 309 crianças entre 0 a 12 anos de idade, e 104 jovens entre 13 a 17 anos, segundo o primeiro levantamento realizado na Favela da Paz pela prefeitura em 2013, o universo de crianças pesquisadas foi mais reduzido e privilegiou somente os menores de 12 anos. O pesquisador teve contato com cerca de 38 crianças, sendo que 13 delas se tornaram interlocutores mais próximos, 12 tiveram uma participação menos contínua e 13 delas apenas participaram das atividades de desenho. A pesquisa de campo na Favela da Paz durou entre o ano de 2013 e o primeiro semestre de 2014. As técnicas utilizadas serão explicitadas a seguir, pois estão atreladas às necessidades da pesquisa surgidas no decorrer do próprio trabalho de campo com as crianças, iniciado e continuado com a observação participante.

O primeiro contato com as crianças foi durante um final de semana em que o Comitê Popular da Copa e o Grupo Parlandas de teatro promoveram a “Mostra pela Paz” numa área aberta no coração da Favela da Paz - a “quadra”. Com mostras teatrais e debate, o objetivo era discutir as questões envolvendo o conflito fundiário e também conscientizar sobre o risco de a Copa do Mundo acelerar o processo de expulsão dos moradores. Nesse evento, estavam presentes lideranças da favela, moradores, pessoas ligadas a movimentos populares, e claro, as crianças.

Antes do debate, os atores e as crianças prepararam a área que serviria como “platéia”. Varreram o local e estiraram algumas esteiras. Foi possível notar que as crianças disputavam os assentos mais próximos dos atores, chegando a brigar por eles. Durante o debate, algumas crianças faziam questão de demonstrar familiaridade com os atores, dando a mão ou mexendo em suas roupas.

Enquanto observava, não precisei abordar as crianças, pois logo fui envolvido por elas que solicitavam ajuda em suas acrobacias - mais especificamente, nesse primeiro momento, Jéssica (10 anos). Quando estava prestes a ir embora, avisei que voltaria para conversar mais vezes com ela e seus amigos, apesar de ela insistir que eu ficasse pra “brincar mais um pouco”.

Retornei à favela cerca de um mês depois do primeiro contato, quando as crianças revelaram me achar integrante da trupe de teatro. Isso se seguiu durante as visitas seguintes. Foi comum ser questionado tanto pelas crianças, como por adultos que atravessavam a “quadra” quando seriam as próximas apresentações. Quando neguei fazer parte do grupo de atores, fui instado por questões do tipo: “tio você tem amigos grandes para fazer teatro aqui? Ou vem aqui e faz teatro para nós?” Bianca (9 anos) .

Quando indaguei sobre o que os fazia pensar que eu fizesse parte do grupo de teatro, Tamara (9 anos) respondeu: “Você parece muuuito o pessoal do teatro, porque tem esse cabelo grande”. Acredito que o cabelo se tornou um referencial de identificação para as crianças tanto dos atores, como para mim, facilitando minha entrada na favela e entre elas.

Mais do que qualquer outro aspecto físico, era o cabelo que chamava a atenção. “Por quê você não corta o cabelo?”, pergunta que ouvi de Guilherme (9 anos), mas também de outras crianças. Quando não explicitado verbalmente, o cabelo também pareceu motivo de estranhamento, principalmente para crianças mais novas - algumas olhavam com expressão de receio e passavam longe. Cheguei a registrar por escrito enquanto estava na “quadra”: “um menino que não conheço passou olhando o meu cabelo, e não se aproximou”.

Mas o cabelo também foi motivo de elogio, e estímulo para assuntos os mais variados: “o meu era até aqui (mostra a altura de onde chegava o cabelo), mas minha mãe cortou” Jonas (8 anos). Ou, depois de ter sido desenhado pela Eliana (8 anos), ela diz: “Você gostou do meu desenho? É que eu acho você bonito e engraçado com os seus cabelos”.

É a partir dessa interação face à face que as crianças revelaram como o meu cabelo carregava informações para elas. Confundir-me com alguém do teatro era a maneira de as crianças (e dos adultos) traduzirem aquilo que me distinguia dos demais. Assim, foi possível notar um certo “simbolismo do corpo, um idioma das aparências” (Goffman, 2010, p. 48). O cabelo comprido demarcava algo da ordem do diferente. Não era comum homens com cabelo comprido na Favela da Paz.

Nesse sentido, não apenas eu observava as crianças, mas era observado por elas. No referencial teórico de Goffman, assim se constituía a situação, que se inicia “quando o monitoramento mútuo ocorre” (Goffman, 2010, p. 28) em um ambiente espacial completo em que ao adentrar o pesquisador faz parte do ajuntamento que está presente.

Após três idas à favela, decidi lançar mão de um roteiro de entrevista estruturado buscando informações sobre as crianças e à respeito da possível remoção, acompanhado de um gravador. Ao propor entrevistá-las individualmente, a ideia foi bem recebida, mas as crianças competiram entre si para ver quem falaria primeiro. Buscava propor uma atividade, configurando uma “ocasião social” em conjunto com as crianças. Nas palavras de Goffman, “um acontecimento, realização ou evento” (Goffman, 2010, p. 28) que precisa ser “criada, mantida e desfeita apropriadamente de forma que o participante perceba que ele é obrigado a ser tomado pela ocasião” (idem, p.29). É interessante observar que quem demarcava a “especificação de sanções negativas para conduta inapropriada” (idem, p. 29) eram as próprias crianças umas em relação às outras.

“Cala boocca, eu vou lá na sua mãe.”

Jéssica (10 anos)

“O que que eu tô fazendo?”

Carlo (9 anos)

“Você tá falando e o moço tá entrevistando ela.”

Jéssica (10 anos)

Ao perceber que as crianças ficavam ansiosas com as entrevistas individuais, propus, numa visita seguinte, conversar com todas ao mesmo tempo, algo que não foi bem recebido, principalmente pela Jéssica (10 anos): “Fica quieto. Eles ficam falando na minha vez e na vez deles eu vou falar”. Ao responder que seria com todo mundo ao mesmo tempo, Jéssica (10 anos) diz: “Ah, não, então eu não vou gravar”. Depois, começaram a se acostumar com a conversa em grupo.

Porém, com as entrevistas em grupo, senti uma grande dispersão por parte das crianças. Enquanto as entrevistava, propondo uma conversa, era comum que alguma se cansasse e fosse embora sem nada dizer, simplesmente levantando da roda. Portanto, pensando em reforçar o “engajamento” das crianças no momento das perguntas, lancei mão da atividade de desenho. Não propriamente para analisá-los por si, mas objetivando torná-lo parte desse momento da entrevista como “atividade ocasionada” (Goffman, 2010, p.). Ou seja, enquanto as crianças desenhavam eu as entrevistava.

Algumas crianças começaram a me enxergar como alguém que ia na favela propriamente para isso, entrevistá-las. Ao perguntar às crianças o que elas achavam de mim, Bianca (9 anos) respondeu: “Faz muitas perguntas, muitas”. Quis saber se elas sabiam o motivo de tanta pergunta, e obtive como resposta: “Porque se você não vim mais, você fica com saudade de nós e pega o gravador e ouve a nossa voz. Você vem aqui para brincar com nós, fazer entrevista, tirar foto” Bianca (9 anos) .

A atividade de desenho também ‘caracterizou’ minha presença entre as crianças. Além de ter sido desenhado por elas algumas vezes, me tornei aquele que “brinca com as crianças. Dá as folhas para a gente brincar” Giuliana (10 anos). Também identifiquei, por meio do desenho, um hábito que é comum entre as famílias, quando Guima (6 anos) me questionou se levava os desenhos “para colar”. Sem entender o que ele queria dizer com isso, ele me esclareceu: “para colar na geladeira”. Ao responder negativamente, dizendo que guardava os desenhos, ele me pediu: “cola o meu na sua geladeira”.

Mas, minha presença oscilava entre alguém que de certa forma foi sendo incorporado ao grupo, mas mantinha-se ainda como estranho, em acepção semelhante a do “estrangeiro” definido por Simmel: “um elemento do qual a posição imanente e de membro compreendem, ao mesmo tempo, um exterior e um contrário” (Simmel, 2005, p.265). Vale observar que tal noção de Simmel diz respeito não àquele “que vem hoje e amanhã se vai”, mas sim, “o que vem hoje e amanhã pode permanecer” (idem).

Essa oscilação da minha posição entre as crianças aparecia quando elas demonstravam certa resistência em me contar algo “A gente apronta na escola também” Eliana (8 anos), ao passo que a Giuliana (10 anos) envergonhada diz “Não conta nada”. Mas, demonstrações desse tipo eram rapidamente diluídas, em seguida outras crianças revelavam o que se pretendeu esconder: “Eu apronto”, “Eu apronto também, chuto os meninos, bato nos meninos” Jéssica (10 anos). O mesmo aconteceu quando Jéssica não queria que a Eliana me contasse sobre a morte de uma vizinha que estava grávida durante o parto em um hospital próximo dali, e mais uma vez, as crianças acabaram atravessando aquele que queria me ocultar algo e contando o que aconteceu.

Após me tornar alguém conhecido pelas crianças que brincavam na quadra, dada as contínuas visitas, ainda aparecia meu “estrangeirismo” quando explicitamente percebia consequências da minha presença ao influenciar algumas dinâmicas que assistia. Sugerindo uma mudança de comportamento comigo estando entre as crianças: “Ela quer mandar em tudo agora a Jéssica. Quando você não tava aqui ela tava boazinha” Giuliana (10 anos). Ao passo que a Jéssica (10 anos) responde: “Não é verdade tio, que eu conheci você primeiro?” - como se tal fato desse a ela mais direitos que os outros, por exemplo, de centralizar o material de desenho. Ao responder afirmativamente, ela diz aos outros: “Viu?! Eu conheci ele primeiro” Jéssica (10 anos).

Mas, esse “estrangeirismo” ainda aparecia um ano depois, quando era novamente confundido com os atores daquele evento organizado no primeiro dia em que visitei a Favela da Paz. Ou seja, reconhecido na figura daqueles que, depois daquela vez, nunca mais retornaram a “quadra”.

Nesse sentido, as tentativas de incorporação minha ao grupo das crianças que pesquisei na “quadra”, sugeria uma ambiguidade. Em dois momentos fui ameaçado de agressão física, pela Jéssica (10 anos) e pelo Guima (6 anos). Quando a Jéssica centralizou o material que estava sendo solicitado por outras crianças, pedi a ela que compartilhasse, o que me foi negado. Com ela próxima de mim, peguei algumas canetas para dar a uma criança menor, ao passo que ela me ameaçou: “Tio, eu vou bater em você”. Respondi que iria embora se ela fizesse isso, e ela disse: “Aí Tio, eles estão pegando folha e tacando no chão! Só por isso eu não vou fazer nada”. Mas, rapidamente mudava de ideia e continuava desenhando.

Com o Guima ocorreu algo relativamente mais sério. Enquanto estava de costas ele pegou uma pedaço de ferro e ficou ameaçando bater na minha perna, expressando um certo sorriso ao ver que fiquei receoso. Sem eu perceber, a mãe dele surgiu e fez ele soltar o pedaço de ferro e me pedir desculpas. Percebia com isso que minha desautorização perante elas poderia indicar algo interessante.

Talvez, mesmo que o que informasse as crianças sobre eu como ator fosse o idioma do cabelo longo, a permanência de tal representação sugeria que minha presença para elas estivesse mascarada. Reconhecia também que as ameaças de agressão poderiam ser uma maneira das crianças me horizontalizarem, já que tais ameaças eram comum entre elas -umas com as outras, porém enquanto estava presente, observei que elas não faziam isso com os atores que lá estiveram no mesmo dia que me introduzi entre as crianças. Para os atores “reais” as crianças só demonstraram carinho, disputando de certa maneira o afeto deles, buscando contato físico, dando as mãos, mexendo nos cabelos. Se o pesquisador era identificado como o ator, qual o sentido das crianças em determinados momentos voltarem-se contra mim?

De certa maneira, portanto, eu não era mais o ator, já que as crianças mais próximas me conheciam, porém continuava ator. O conflito foi assumindo o centro da pesquisa, porque era assim que a interação entre o pesquisador e as crianças se desenhava. E me parecia que o motivo para isso foi porque o próprio pesquisador apareceu no momento em que outro conflito estava sendo posto para a favela - o de moradia.



Fotografia 8 – Crianças desenhando.



Fotografia 9 – O pesquisador e as crianças.

## 2.2 - O conflito como mediação da interação social na ‘quadra’

Gostaria agora de descrever algumas situações de conflito que as próprias crianças compartilhavam com o pesquisador, e que sugeriam como o seu espaço para brincadeiras, a “quadra”, acabava expressando uma disputa silenciosa quando nele se estabelecia a presença de um outro que não tivesse o mesmo objetivo que elas - brincar.

Vale, a título de introdução dessa parte, contextualizar como o pesquisador percebeu a relação que se dava entre as crianças e os adultos no espaço da “quadra”, outros moradores. Assumindo a mesma perspectiva das crianças, compartilhando com elas o mesmo lugar comum nesse espaço, sentados em um canto no momento da entrevista e do desenho, pude perceber que, do ponto de vista delas, os adultos estão sempre de passagem. É possível observar aqui que a própria disposição das crianças em relação aos adultos nesse espaço materializava um aspecto da marginalidade da posição infantil nesse contexto. Os adultos estão de passagem, estão em fluxo, as crianças se mantêm à margem desse movimento, tendem à “fixação”.

Enquanto o pesquisador estava presente entre as crianças, era muito raro algum adulto parar e conversar com elas. Isso aconteceu apenas duas vezes durante a pesquisa de campo. Nesses momentos, as crianças foram abordadas não porque os adultos estivessem querendo interagir ou brincar com elas, ou estivessem procurando outras crianças, mas sim, porque estavam em busca de outros adultos, familiares das crianças. Assim, o diálogo se reduzia à orientações das crianças sobre onde encontrarem seus parentes.

Era também em outro momento, que os adultos entravam em “cena”. Tinha um bar que ficava na própria “quadra” e principalmente durante a noite incomodava as crianças pelo volume da música: “Aí tem esse bar. Todo santo dia, todo santo dia tem funk ou forró, aí não tem como dormir, e eu venho e fico aqui fora” Giuliana (10 anos), “Aqui tem funk, ninguém consegue dormir aqui” Bianca (9 anos). Pergunto se é todo dia, e Bianca reintera: “É todo dia”, “Aí termina de madrugada” Eliana (8 anos), “Começa umas 20:00 e termina umas 2:00/3:00 horas” Giuliana (10 anos), “O bar fica muito barulho” Carol (10 anos).

E também, “... aqui é muito ruim. A noite é só o forro, o carro aqui, o outro carro ali faz muito som. Aí é um forro misturado com funk. Não tem aquelas músicas do outro tempo? E eles colocam, é misturado com funk.” Tamara (8 anos). Mesmo as crianças gostando de Funk, ele se tornava incomodo pelo momento que tocava e pelo volume, tornando o espaço da “quadra”, de quebra, um lugar não tão legal.

O espaço da “quadra”, portanto, era não apenas o lugar de brincadeira das crianças, mas também o lugar das festas dos adultos. Mas, a festa, nome completamente atribuído pelo pesquisador, não ocorria apenas em momentos de comemorações especiais, mas na “quadra”, com a presença de bares e som alto, as crianças indicavam que era evento diário no período noturno.

As crianças também me contaram a respeito de um outro momento, ou, “invasor” de seu espaço de brincadeira e moradia. Ao questionar a Jéssica (10 anos) sobre qual era o seu sonho, fui surpreendido por sua resposta. Diferente das outras crianças, por exemplo a Giuliana (10 anos), que tem o sonho de ser artista quando crescer, Jéssica disse que gostaria de ser juíza: “Meu sonho é ser juíza e mandar nos policiais, porque eles é muito folgado.”. Ao questionar o motivo, ela diz que “Eles vem pegam uma pessoa e levam para dentro da casa dos outros e batem na pessoa lá dentro. Prende lá dentro, e bate nele.”. A polícia entra em “qualquer casa”, segundo Jéssica e agride moradores, depois “levam para cadeia”. Jéssica expõe que “Eu acho policial chato. Ninguém gosta de policial aqui, por isso que eu quero ser juíza para mandar neles e brigar com os policiais”.

Segundo Bianca (9 anos), “Uma vez teve a Rota que parou aqui no meio (da “quadra”)e jogou bala de borracha. Mas quando vem polícia aqui e eu tô brincando as minhas amigas, aí não dá tempo de ir para casa, eu fico na casa da minha amiga ou da minha tia”. As crianças contam que quando entra polícia na favela, elas correm para suas casas, “nós corre tudo” Bianca (9 anos). Ao questionar o motivo Bianca diz: “Por que e se atirar em nós?”. Portanto, para as crianças, elas poderiam ser alvo da polícia. Carlo (9 anos) também lembra um ocorrido relacionado a interação da polícia com os moradores da favela: “A mulher dá polícia deu um tapa na Dayse e na Ingrid.” Assim, quando a polícia entra no próprio espaço da favela, as crianças tornam-se “estrangeiras” de seu próprio local, e nem o espaço que moram é propriamente “seu lugar”.

A socialização pelo conflito marcava uma limitação para essas crianças. No caso da entrada da polícia na favela, as crianças lidavam com o cerceamento em movimentar-se no próprio espaço em que se vive - mesmo sendo reconhecido como de lá. Entre as crianças e a presença da polícia se expressava tanto distanciamento, que as crianças precisariam “virar outra coisa” - no caso da Jéssica querendo se tornar juíza - para conseguir alguma horizontalidade, e, portanto, não permitia outra ação delas que não fosse a fuga para um lugar mais protegido - sua casa ou de um conhecido. E isso também reverbera como rebaixamento do agente, mas também, do espaço desse agente, que nesses momentos sugeria que não era deles e sua total expropriação.

Como já dito, era desse lugar, o espaço da “quadra”, que as crianças acabavam participando das reuniões com os moradores. Vale aqui, remeter a referência utilizada por uma das meninas quando nesse espaço realizaram uma dessas reuniões: “Foi um grupo de pessoas que veio aí e montaram tipo um circo” Keila, 8 anos. O termo é interessante, porque sugere como em um espaço que lhes é conhecido, ao ser ocupado por terceiros, tal presença é caracterizada como algo que chama tanta atenção, que pode ser nomeado com tal referência.

Como as crianças brincavam no próprio espaço da “quadra”, o mesmo lugar onde reuniões entre os moradores ocorria, elas participavam não apenas delas, como também dos momentos em que os moradores protestavam. Muitas vezes a organização pré protesto também era combinada com os moradores na própria “quadra”. Foi quando numas das vezes as crianças me contaram sobre a realização de um protesto pelos moradores da Favela da Paz, “todo mundo gritava: ‘queremos moradia!’”:

“Tio, tio, pegaram uma caixa d’água, aquela de 5 litros e queimaram. Ficou um fogão. Aí a polícia chegou aqui e atiraram. Aí teve uma criança que ninguém viu, que tacou pedra no vidro do ônibus, daí o ônibus quebrou. Aí pegaram umas caixas da obra, e isso não pode pegar, né? Aí eles foram lá e colocaram fogo. Aí a polícia chegou aqui e invadiu, aí perderam tênis, celular, um monte de coisa.” Eliana (8 anos)

“Foram lá na avenida e botaram fogo. Veio polícia aqui aí jogaram bomba. Aí ficaram aqui na minha porta aí quando minha avó saiu e meu tio foi junto, a polícia falou: ‘pode ir entrando pode ir entrando’. Bateram na janela.” Carlos (9 anos)

Daí, mais uma vez, não é apenas o protesto que chama a atenção das crianças, mas elas também contam como foi a ação da polícia e as reações que tiveram: “No dia do protesto entrou a polícia de moto, eu saí correndo.” Ana Paula (8 anos). Eliana (8 anos) conta que “Eles tacaram bala de borracha, aí furou a blusa de um menino”. E Bianca (9 anos) conta que um familiar seu se feriu “Teve até manifestação aqui. As polícias vieram aqui. Aí a porta da minha prima tava aberta e as polícias foi e chutou com tudo, aí coisou aqui (apontando o próprio nariz), tava cheio de sangue aqui”. Encontramos, portanto, a questão da remoção bastante locada na forma do conflito pelas crianças. Mais uma vez, a polícia entrava na favela, e, mais uma vez, as crianças tiveram que fugir.

O conflito, portanto, tinha duplo sentido. Não era apenas a possibilidade da remoção, mas do ponto de vista das crianças dizia respeito a tudo aquilo e aqueles que também ocupavam o espaço da “quadra”, que para elas originalmente é vivenciado como o seu lugar de brincadeira.

Aqui, gostaria de remeter como apoio, a abordagem proposta por Roberto DaMatta à casa e a rua como “categorias sociológicas” (DaMatta, 1985, p.12). Tal abordagem possibilita refletirmos o espaço da favela e mais especificamente o da “quadra” como lugar de imbricação entre tais noções à partir desses conflitos vivenciados pelas crianças.

Para DaMatta, as categorias “casa” e “rua” não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, e por isso, são capazes de despertar emoções, reações, leis, músicas e imagens esteticamente emolduradas (DaMatta, 1985, p.12). Segundo DaMatta (1985, p.16):

Leituras pelo ângulo da casa ressaltam a pessoa. São discursos arrematadores de processos ou situações. Sua intensidade emocional é alta. Aqui, a emoção é englobadora, confundindo-se com o espaço social que está de acordo com ela. Nesses contextos, todos podem ter sido adversários ou até inimigos, mas o discurso indica que também são ‘irmãos’ porque pertencem a uma mesma pátria ou instituição social. Leituras pelo ângulo da rua são discursos muito mais rígidos e instauradores de novos processos sociais. É o idioma do decreto, da letra dura da lei, da emoção disciplinada que, por isso mesmo, permite a exclusão, a cassação, o banimento, a condenação.

Portanto, segundo DaMatta, em casa é possível fazer coisas que são condenadas na rua, como exigir atenção para nossa presença e opinião, querer um lugar determinado e permanente, e requerer um espaço que temos direito inalienável e perpétuo. Para ele, em casa somos “supercidadãos”, ao passo que na rua, passamos sempre por indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre maltratados pelas chamadas “autoridades” e não temos nem paz, nem voz - somos rigorosamente “subcidadãos” (DaMatta, 1985, p.16).

Ora, a Favela da Paz para as crianças é onde moram, onde é sua casa, a “quadra” é onde elas passam a maior parte do dia, onde brincam e estabelecem relações com seus pares. É nesse sentido que quando se dão de frente com um agente que não respeita às suas próprias casas, tanto a Favela da Paz, com propriamente esse seu espaço de brincadeira, a “quadra”, ele também se tornam expressão da “rua”.

Nesse sentido, vale o exemplo de quando conheci Maria (8 anos) só depois de alguns meses de visita à Favela da Paz. Ao comentar com ela isso, e perguntar o motivo de nunca ter a visto antes na “quadra”, ela responde: “Minha mãe não deixa. É porque tem funk, a minha tia bebe, tem polícia...”, portanto, como se tais aspectos fossem algo negativo.

Me parece que essa tensão também marca o espaço da favela para as crianças que lá vivem. E por isso o espaço da Favela da Paz é encarado como ambivalente, pois do ponto de vista das crianças não é possível considerar como propriamente a “rua”<sup>4</sup>, mas ao mesmo tempo também não seria a “casa” assumindo tais categorias com sua contra aceção mais marcada.

Nesse sentido, o espaço explicita a reprodução dessas categorias mutuamente, seguindo indicação de DaMatta (1985, p. 47). Portanto, o espaço da favela e mais especificamente da “quadra” possibilita o reconhecimento de uma constante presença do externo no interno, no próprio “centro” da favela. O que faz esse local oscilar do ponto de vista das crianças como o seu lugar, mas também não sendo, gerando conflitos.

---

<sup>4</sup> Um exemplo de que o espaço da favela não é a rua, e a rua é fora da favela, é o caso quando algumas crianças afirmaram que não podem ir para o “Ferrolo” sozinhas. Ana Paula (7 anos) me disse que: “Eu não vou sozinha, porque minha mãe me proibiu atravessar a rua sozinha.”. Ao questionar o motivo, ela respondeu: “Porque senão eu vou ser atropelada. Aí uma menina falou assim: ‘ela pode ir no parquinho comigo?’”, aí minha mãe disse: ‘Ela não pode, porque se ela for atropelada a culpa vai ser sua, não vai ser minha. Só se alguém pedir, mas não é pequeno, só se for gente grande.’”

## **Capítulo 3**

### **A brincadeira no centro da quadra: o espaço praticado**

A partir das situações de conflito explicitadas no capítulo anterior, refletiremos agora como a brincadeira entre as crianças permite ser lida como expressão de potência sobre o conflito, e por sua vez, sobre o espaço. A questão é refletir como as crianças brincam e como essa maneira de brincar dizem sobre o espaço. Nesse sentido, refletiremos como as práticas implícitas nas brincadeiras sugerem que a criança em meio a socialização com seus pares, produzem maneiras para dominar o conflito, protegendo a si mesmas e superando os perigos.

Isso, também porque as brincadeiras para as crianças pesquisadas ocorrem no espaço mesmo em que tais situações de conflito se dão. Pois, elas entendem que lugar de brincadeira é fora de casa. Como diz Giuliana (10 anos), “eu não brinco em casa”. Ou, a Jéssica (10 anos) que ao lembrar quando brincou nesse ambiente, explicita o quão raro é quando isso acontece: “Eu já brinquei com a Maru dentro de casa uma vez.”. Ou mesmo, quando Jonas (8 anos) conta que comprou fita de um video game, e Guilherme (9 anos) reclama do irmão dizendo “Claro, também só fica intocado dentro de casa.”, ao passo que Ruis (9 anos) comenta que quando tinha jogo novo “eu não ficava intocado dentro de casa.”, e Carlo (9 anos) retruca “Mas outro dia eu fui te chamar e você tava jogando, e eu falei: ‘Ruis, vamo brinca?’ - ‘Tô jogando’.”.

É, portanto, nos mesmos espaços onde o conflito se configura, tanto como um dos motivos envolvendo a remoção(Parque Linear), quanto como lugar de mobilização dos moradores (“quadra”), que as crianças acabam passando grande parte do seu dia brincando. E vale observar que as crianças realizavam brincadeiras diferentes nesses lugares.

Quando as crianças contavam o que brincavam no “Ferrolho”, ou Parque Linear, a brincadeira aparentemente está mais vinculada ao que explicitamente está lá para o divertimento dos usuários, “porque lá tem brinquedo” conta Carol (10 anos), “Tem pista de skate que a gente fica escorregando”. Descrição próxima da Tamara (9 anos), que diz que “Lá tem pista de skate que dá para escorregar, lá tem parquinho, lá tem quadra de vôlei.”. Como Giuliana (10 anos) que contou que no Ferrolho “eu brinco de vôlei e de escorregar na pista”, ao passo que Jéssica (10 anos) disse que brinca “de balança e de escorregador”. Ruis (9 anos) endossa o que os outros dizem “Nossa, quando nós vai no Ferrolho, nós escorrega na pista.(de skate)”. Algumas crianças também comentaram que no Parque Linear costumam andar de bicicleta ou patins, mas com menos frequência.

O próprio nome dado ao Parque Linear Rio Verde, “Ferrolho”, é compartilhado entre os adultos que moram na favela, mas as crianças também o nomeiam a partir de uma característica do local. Segundo Bianca (9 anos): “Eu chamo de Areião ou de Ferrolho.”. A referência também apareceu pela Maria (8 anos) ao responder o que fazia de mais legal no dia: “Pra mim é quando eu vou para o ‘areião’ com a minha mãe e eu brinco lá.”. Se as crianças não lembravam o motivo de chamarem o Parque Linear de “Ferrolho”, que só fui descobrir por um líder comunitário da região, que acredita que esse nome é referência a um time de futebol de várzea de Itaquera, o motivo de chamarem de “areião” é justificado “porque tem um monte de areia lá pra jogar bola, tem areia quando desce do escorregador.”. Ana Paula (8 anos) também cita a areia do Parque Linear: “Eu gostava de brincar na areia, mas agora eu não gosto mais, porque a areia já fez muitas bolhas no pé do meu primo. Agora eu não gosto mais de brincar.”.

As crianças, portanto, demonstravam reconhecer alguns elementos do espaço, produzindo à partir da relação que estabelecem com eles, uma identificação do lugar. E essa relação se dava propriamente com a brincadeira.

Já na “quadra” encontramos uma outra gama de brincadeiras praticadas. Segundo Giuliana (10 anos), “Quando eu tô com as minhas amigas na ‘quadra’ eu brinco de esconde esconde, gato mia e mamãe pega”, ou Carlo (9 anos) que diz “Ah, a gente fica brincando de pega pega, futebol. Nós empina pipa.”. Entre as brincadeiras foi possível registrar: pega pega, esconde esconde, bolinha de gude, pula corda, gato mia, polícia e ladrão, acrobacias no geral (estrela, espacate, bananeira), guerra de balão d’água, guerra de água com embalagens de produtos de limpeza/banho vazias e peladas de futebol.

O pesquisador também aprendia através das crianças as brincadeiras praticadas. Giuliana (10 anos) me explicou que “mamãe pega” era “assim, a ‘mãe’ fica deitada na cama fingindo que ela está dormindo, aí você deita do lado dela e depois se esconde, aí quando ela acorda, ela tem que procurar. Aí você deita no lugar dela para se livrar”. Sobre a brincadeira “medúzia”, ela conta “você fica de costa, aí quando você vira, se a pessoa continuar ficar se mexendo você fala e a pessoa fica de fora”.

Assim, o pesquisador assumia nova horizontalização, pois, aqui, elas me apresentavam as brincadeiras e me ensinavam. Tal como acontecia nas brincadeiras sugeridas como “inventadas”. Como quando Jéssica (10 anos) me contou que inventou uma brincadeira também praticada no espaço da “quadra”: “Eu tenho uma brincadeira também. Posso falar? É uma brincadeira que você joga a pedra pro lado e deixa os meninos pegarem, quem pega ganha.”.

Durante a pesquisa de campo, não apenas as crianças me contavam as brincadeiras que praticavam, como me convidavam para brincar. Como já dito, era após o momento em que às entrevistava (ao mesmo tempo que desenhavam), que elas propunham que brincássemos. E era nesse momento que o pesquisador podia entrar em contato com essas brincadeiras praticando-as.

E foi assim, entre uma partida e outra de pega pega, que, numa das vezes, pude perceber que duas ou três crianças acabaram se unindo e me tornaram o alvo principal. E o pesquisador não media energia enquanto brincava, conseguindo muitas vezes se safar. E mais uma vez, encontrava certa horizontalização perante as crianças, mas curiosamente também através desse “jogo no jogo” talvez o próprio pesquisador estivesse sendo explicitado como o estrangeiro local para elas - o estranho que precisa ser desafiado. O interessante é que as crianças não combinaram esse “conluio” verbalmente, a própria brincadeira foi levando elas agirem assim, tornando as “emboscadas” que me faziam algo divertido para elas. Mas, passada algumas partidas, o “conluio” foi esquecido, elas se organizavam de outras maneiras.

Nesse sentido, mas uma vez, eu era explicitado numa posição de ambiguidade entre as crianças. Como numa das idas, quando recebi essa proposta de brincadeira: “Tio, vamos brincar assim, nós fica lá em cima (uma varanda de acesso ao segundo andar de uma casa sem morador), aí você tenta acertar nós, e se você acertar nós a gente vai ter que acertar você.” Carlo (9 anos). Ou seja, você nos “acerta”, e “nós acerta” você, sugerindo uma relação de ataque e revide, em que “era eu”, “contra eles”. Assim, em alguns momentos o pesquisador era colocado como um “inimigo” posicionado em oposição as crianças.

O pesquisador atentou, que nas vezes que as crianças me propunham brincadeiras, eram sempre aquelas que estabeleciam uma dinâmica de jogo. E isso não significava que as crianças apenas praticavam brincadeiras em que essa dinâmica imperava, mas eram essas que, nós juntos, praticávamos.

E pude observar que, muitos desses jogos explicitavam um aspecto cênico, como “polícia e ladrão”, “mamãe pega” e uma outra brincadeira que elas me propuseram (e ensinaram), que é a brincadeira do “mendigo”. Nessa brincadeira, uma das crianças que fazia o “mendigo” ficava agachada como se estivesse dormindo encostada numa parede, daí as outras crianças “deveriam” xingá-la de bêbada e empurrá-la até que ela “acordasse” e corresse atrás das outras mais uma vez desembocando em um pega-pega.

Vale atentar que esse aspecto cênico aproximava as brincadeiras das crianças que pesquisei com as “trocinhas” de Fernandes (1961). Se o exemplo que trago aqui é a brincadeira do “mendigo”, Fernandes expõe a brincadeira de “papai e mamãe” onde as crianças brincam de “casamento” demonstrando a presença de uma certa tradição cultural entre as crianças. O brinquedo aqui, consiste no próprio encenamento do casamento entre as crianças, onde outra faz o papel do “padre”. Segundo Fernandes, “há uma encenação da vida cotidiana, indo o ‘marido’ ‘trabalhar’, enquanto a ‘mulher’ trata da ‘casa’ (‘arruma’ os ‘quartos’, prepara as ‘comidas’, etc.)” (1961, p. 176). Claro, o exemplo que Fernandes traz é bastante completo, já que o próprio brinquedo é a representação do “casamento”, e não termina em outra dinâmica. Mas, entre as crianças que pesquisei, não apareceram brincadeiras em que a própria encenação é o fim delas, mas sim, parte para desembocar numa dinâmica de jogos. Foi possível assim, reconhecer como muitas vezes as crianças variavam o aspecto cênico, mas não o jogo que constituía o fim da brincadeira.

Portanto, fui me atentando ao potencial configurador do jogo na relação entre as crianças pesquisadas, e entre o próprio pesquisador e elas. O jogo para nós, eu e as crianças, exprimia demarcações e distâncias entre o pesquisador e elas, como era possível reconhecer na posição ambígua ao qual constava, mas também, à própria maneira que as crianças produziam sentidos e exprimiam sua realidade social. Era através dos jogos, como pega pega e esconde esconde, que o pesquisador percebia que ali jogava-se “de fato ‘a sociedade’.” (Simmel, 2010, p. 72).

Nesse sentido, o pesquisador percebeu o quanto tais jogos para as crianças refletiam a partir dessa literalidade das oposições, modelos de “competição realizada”, tal como Norbert Elias (1980) reconhece nessa dinâmica, assumindo-a como exemplo.

Elias (1980) propõe o jogo como modelo, quando duas ou mais pessoas medem suas forças (idem., p.80). O autor demonstra que no modelo de jogo o que está implícito são “relações de poder”, mas como tais relações se explicitam na forma dessa dinâmica, substitui tal termo por “força relativa dos jogadores” (idem., p.81). Esses jogos podem seguir mais ou menos a orientação de regras, mas também toma como questionamento, como e em que circunstâncias as “competições primárias”, ou seja, sem regras, se transformam em relações com regras fixas (idem., p. 82).

Assumi, assim, como questionamento, o que as crianças estavam dizendo sobre o conflito que viviam, e também refletia na maneira que diziam sobre mim, ou me encaravam por meio dessa brincadeira. No jogo, afinal, entre elas e o pesquisador, o que realmente estava em jogo? E me pareceu que, se tais jogos poderiam ser modelos literais de análise, e aparentemente já estabeleciam regras às quais as crianças me ensinavam algo que nele estava presente - a oposição entre eu e elas, me parecia que mais algum elemento estava implícito nele, sugerindo regras em processo de relativa consolidação.

Aprendia com as crianças, da mesma maneira que os mais novos aprendiam com as crianças mais velhas, a como “me virar” naquele espaço. Quais eram os melhores lugares para me esconder, quais eram as saídas e entradas que facilitavam a fuga no pega pega, em suma, as crianças ensinavam aquele que para elas estava em lugar ambíguo, portanto, ainda se mantendo como o estranho, a como se defender do próprio estranho.



Fotografia 10 – vielas de acesso à “quadra”

Assim, as crianças através dos jogos me ensinavam como o espaço que viviam poderia ser desconfigurado e reconfigurado no próprio entremeio da brincadeira. Se até o momento já fazia referência as brincadeiras como práticas, fui percebendo assim, que o que se praticava através da brincadeira poderia ser o próprio espaço, e que tais práticas eram, portanto, práticas espaciais. Ao final, se o jogo revelava o lugar do pesquisador, eram essas práticas que revelavam que o que estava em jogo era o próprio espaço por meio da brincadeira.

Era a movimentação corporal das crianças no espaço que nos ajudam a revelar a “quadra” e o “Ferrolho” para além daquilo que era mais evidente. Digo, por exemplo, se aparentemente as brincadeiras praticadas no “Ferrolho” estão mais relacionadas ao que o próprio espaço oferece, nem sempre as crianças usavam o espaço da maneira esperada, já que é possível observar que nenhuma das crianças disse que lá utilizam a pista de skate para realmente andar de skate. Mas a falta do skate não as impede de brincar nessa pista que acaba sendo transformada em um escorregador. A pista de skate é onde “dá” para escorregar, segundo as crianças, e isso não impede o divertimento delas, pelo contrário, é o próprio divertimento.

Mas também, se aparentemente está em mais evidência a importância do espaço para as brincadeiras das crianças da Paz no “Ferrolho”, isso não significa que não seja possível reconhecer tal importância na própria “quadra” da favela. Considerando, assim, as movimentações corporais como possíveis chaves que dão acesso a novos sentidos aos lugares que poderiam ter outro objetivo superficialmente mais evidente. Essas práticas espaciais sugeriam assim, “usos do corpo”, que fundamentavam o “espaço percebido” (Frehse, 2009, p.162) para aquelas crianças.

Portanto, para além da dinâmica de jogo, e para além dos lugares onde as crianças brincavam, era possível reconhecer que o que há de comum nessas nas brincadeiras praticadas especialmente nesses dois lugares (a ‘quadra’ e o “Ferrolho”) é que estão vinculadas a movimentação corporal, e a uma movimentação que sugere alguma elaboração.

Por mais que as crianças dissessem (principalmente as meninas) que gostavam de brincar no “Ferrolho”, quando perguntava a brincadeira preferida, muitas vezes indicavam aquelas praticadas na “quadra”, e tanto em um lugar, quanto no outro, a justificativa é que dá para “correr” ao realizá-la: “O Ferrolho tem parquinho, a gente corre no parquinho” Jéssica (10 anos), “Gosto de esconde esconde, porque nós esconde, nós corre.” Carol (10 anos), “A que eu mais gosto é mamãe pega, porque dá para correr.” Giuliana (10 anos)

Assim, era interessante notar como o verbo “correr” transbordava o elogio a brincadeira e era usado em outros momentos em detrimento do verbo “ir” - “ai eu corri pra casa” Tamara (9 anos). Ou, “De noite nós corre.” Carol (10 anos). Era, assim também, como já dito, quando a polícia entra na favela - todo mundo corre. O correr, portanto, marcava um ritmo da movimentação das crianças, e por sua vez, da movimentação das crianças pelo espaço, também no momento da invasão do estranho.

Gostaria aqui de retomar a reflexão de Michel de Certeau (1998) na leitura que faz em sua “invenção do cotidiano”. Ao partir de “práticas culturais de consumo e recepção, o autor as concebe como ‘maneiras de fazer’ entre outras, ou seja, ‘práticas’ cotidianas inventivas e regradas, por envolverem ‘usos’, isto é, ações dotadas de criatividade e formalidade” (1998 apud. Frehse, 2009, p. 163).

O conteúdo refletido por ele é diferente do nosso, porém, ao considerar os “contextos de uso”, Certeau abre uma grande ferramenta analítica para nós, pois reconhece na dinâmica dessas ações a produção de “trajetórias indeterminadas” que aparentemente, mas só aparentemente, são desprovidas de sentido, pois não respeitam coerência com o espaço construído (1998, p.97). Segundo o autor, “elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (1998, p.97).

Ao reconhecer que as crianças me revelavam um outro espaço, e que suas práticas espaciais através da brincadeira tinham um caráter de estabelecimento de jogo, era o próprio espaço que acabava que, por sua vez, se mostrava como um objeto de jogo, sendo que através das brincadeiras “tem-se então um traço no lugar dos atos, uma relíquia no lugar das performances” (Certeau, 1998, p. 99), sugerindo como jogo que “há relações de forças definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se (1998, p. 97).

Certeau (1998), assim, estabelece uma distinção que nos assessorou como fonte interpretativa importante - a “distinção entre estratégias e táticas” (idem., p.99). A diferença fundamental é que enquanto as estratégias dizem respeito aquele que é um “sujeito de querer e poder” (idem, p.99), as táticas dizem respeito a “arte do fraco” (idem., 101).

Enquanto corria de um lado para o outro na “quadra” da Favela da Paz durante o pega pega, me esgueirava atrás dos carros no esconde esconde, rastejava no chão tentando não ser notado, a ponto de algumas vezes perder o ar, assim, junto das crianças, aprendia através de um tipo de “exercício de combate”, a responder adversidades enfrentadas por aqueles que determinam sua ação pela ausência de um lugar próprio. Tal ausência que aparecia com o risco da remoção e a necessidade de lidar com aquilo que era visto como uma ameaça as suas casas, ou, a entrada da polícia que exigia que as crianças fugissem, e até mesmo, a presença de ongs na favela colocando-os na posição daquele que precisa de acessoramento, sugeria que as crianças necessitavam lidar com as adversidades como aquele que também carecia de um lugar próprio, logo, empreendendo da necessidade de astúcia em movimentações corporais que precisam “jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha” (Certeau, 1998, p. 100).

Através das brincadeiras e de suas movimentações corporais, as crianças me mostravam as táticas para despistar o inimigo. Elas empreendiam dessas movimentações como aqueles que, “não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance.” (Certeau, 1998, p. 100). Tal como o autor sugere também nessa passagem, e que é possível reconhecer nas crianças “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo”, elas demonstravam pelas movimentações corporais no espaço que suas táticas eram “determinadas pela ausência de poder” (idem., p. 101). Por exemplo, na entrada da polícia na favela, que as crianças não tinham outra escolha que não fosse fugir correndo para suas casas, já que na visão delas, eles poderiam atirar em sua direção.

Porém, por mais que a posição da criança fosse forjada como daquele que tem sempre seu espaço em risco, e precisa empreender das táticas para se proteger, notava que as crianças também flertavam com a possibilidade de criar (por que não?) um espaço seu, fazendo também uso de estratégias. Claro, limitadas, mais tentativas do que propriamente as estratégias tal como Certeau (1998) cunhava seu termo, já que tal empreendimento era próprio daqueles que detinham o poder, e não, que precisavam lidar com sua falta.

Como já dito, da mesma maneira que eu mesmo seguia, era possível notar como crianças mais novas acabavam seguindo os passos dos mais velhos. Em alguns momentos o pesquisador sentia a necessidade de interceder, principalmente quando o que estava em jogo na movimentação era subir em lugares considerados por mim como perigosos, já que não havia proteção caso alguma delas caísse.

Diante de sustos meus, uma frase arrematadora vinha: “ele/a sabe o que está fazendo”. Essa afirmação com intenção “tranquilizadora” e repetida algumas vezes para o pesquisador é significativa, pois sugere que essas peripécias exigem um “saber o que está fazendo” para de fato fazer. A criança me diz que a outra domina uma prática (“fazendo”), ao mesmo tempo que, ao dizer isso, remete a uma espécie de reconhecimento desses movimentos entre as crianças - uma sabe das habilidades práticas da outra. Entre elas, essas práticas nunca assustam, mas podem impressionar, gerar respeito, incitando os mais novos a reproduzirem o mesmo movimento - o que acontecia era uma “imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia.” (Mauss, 2003, p.405).

Mas, se essas demonstrações podem ser lidas como perigosas pelos adultos, mais uma vez, do ponto de vista das crianças, usar o espaço dessa maneira era uma realidade compartilhada por elas. E foi nesse sentido que reconheci no “ganhar altura” uma categoria da relação prática das crianças com o espaço. Assim, as crianças se penduravam em escadas, subiam nos carros e nas lajes das casas.

Essa pertinência do “ganho de altura” entre as crianças também estava presente no espaço do Parque Linear. Em outra ida, relataram ao pesquisador: “Não tem aquela grade grandona do Ferrolho? Eu fiquei subindo lá, aí eu fui lá e pulei. Eu não pulei da grade Guilherme (pedindo confirmação do irmão) Aí eu pulei de lá e bati minha cabeça.” Jonas (8 anos). As crianças evidenciavam a tentativa de domínio do espaço, mas também a exigência do reconhecimento por isso. Não existe risco implicado contabilizado propriamente como risco, mas sim, como desafio, como possibilidade de viver uma aventura mais legal que a do outro. É aí que mais um elemento se soma - o aspecto lúdico, na certeza, como diria Jonas (8 anos), de que podem acionar “super-poderes” com essas práticas. Pois assim explica porque resolveu subir na grade do Ferrolho: “Eu pensei que eu era o homem-aranha”.

Portanto, me pareceu que através desse deslocamento no espaço, não estávamos mais diante daquele que se caracterizaria como carente de poder, mas sim, o oposto - preenhe dele. Pois, Jonas (8 anos) sugere que para realizar essa movimentação é necessário considerar-se um super-herói.

Era através desse “ganho de altura” que me pareceu estar em jogo uma prática espacial compartilhada entre elas. E isso não apenas revelava alguns aspectos da relação entre as crianças como a própria socialização dessas práticas, mas também a partir delas as crianças desdenhavam do adulto que não apenas perdeu esse tipo de experiência do espaço, como ainda reconhece possibilidade de risco ou perigo. Assim, as crianças pesquisadas na Favela da Paz expressavam como agente de perspectiva limites da própria experiência espacial do adulto, pois abarcavam um espectro maior e mais amplo do espaço ao ganhar altura subindo nos objetos que lá se encontram, conquistando novas paisagens.

Era assim, que fui notando como através do ganho de altura, prática mais elaborada do que lhes resta como tática da fuga na possível invasão do espaço - apenas correr, elas flertavam com a possibilidade de estarem expressando um “domínio dos lugares pela vista” (Certeau, 1998, p.100). E isso poderia ser atribuído como aspecto das estratégias e não das táticas, segundo Certeau.



Fotografia 11 – Jogo e “ganho de altura”



Fotografia 12 – O “ganho de altura” da “laje”



Fotografia 13 – O “ganho de altura” sobre o carro

Assumindo esses referenciais, era possível dizer que as crianças com o “ganho de altura” conseguiam aquilo que o autor descreve como “uma prática panóptica a partir de um lugar onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e “incluir” na sua visão” (Certeau, 1998, p.100).

Também assim que as crianças estavam no centro da ação social, subir nos carros, subir nas lajes era uma maneira de ser “gente grande”. As crianças acabavam pela altura conseqüentemente “mais altas” que os próprios adultos que atravessavam o espaço da “quadra”. Nesse sentido, se revelavam alguns usos silenciosos desse espaço, em ações empregadas que permitem o reconhecimento de maneiras não verbalizadas de o praticar.

Portanto, retomando alguns aspectos relacionados ao “ganho de altura” pelas crianças, vale pontuar que:

- Esse “ganho” “torna” as crianças mais “altas” que os próprios adultos, possibilitando “se tornarem” “gente grande”.
- Da mesma maneira que a colocam no centro da ação social, pois lhes dão acesso a outras paisagens no próprio espaço.
- Permite que as crianças abarquem nesse ponto de vista uma totalidade do espaço que não está acessível à vista do chão, o dominando ao abarcá-lo pela vista.
- É prática muitas vezes atrelada a um momento lúdico de poder ser outra coisa
- como o “super herói” - forjando seu lugar de poder.
- É meio para se provar entre os colegas e constituir liderança.
- Explicita a limitação da própria experiência espacial do adulto.

Essa prática encarada como brincadeira sugeria como o espaço pode através das crianças ser redefinido à partir da configuração que o atribuíam, produzindo novos significados, muitas vezes dando nova função ao que é funcionalmente diverso - ou nem função tinha. Através das brincadeira que envolviam o “ganho de altura”, não estávamos mais diante daquele ao qual se movia “dentro do campo de visão do inimigo”, tal quando empreendem das táticas em busca de se protegerem, mas sim, daquele que através do deslocamento vertical no espaço era ele que forjava um posto de observação.

Assim, mais próximo das estratégias do que das táticas, também observei a brincadeira que faziam tendo o metrô como referência - “Eu adoro quando o trem passa, que nós fica pulando.” Ruís (9 anos). Os trilhos que levam o carro do metrô para a área de descanso – Itaquera é a última estação da linha vermelha – passam por sobre toda a extensão de um dos lados do terreno da Favela da Paz. Quando chega o final da tarde, pois “de manhã não passa” Tamara (9 anos), e o sol se põe atrás dos trilhos, o trem produz, ao passar, na vazão entre um vagão e outro, uma alternância de sombra e luz que se projeta metros abaixo na parede da quadra. Isso, que é encarado como um efeito, se transforma em prática de saltar a luz toda a vez que ela se alterna à sombra - “O sol bate assim (mostra com a mão), e nós fica pulando” Carlo (9 anos).

As brincadeiras vão mudando e transformam em objeto aquilo que se faz presente na “quadra”, tornando o próprio espaço um plano de jogo, onde seus elementos guardam usos potenciais a serem desvendados, revelando, por assim, um outro espaço, que por sua vez, é assumido como o “brinquedo”. É nesse sentido que vale sublinhar a maneira como as crianças chamam essas partes do espaço que transformam em algo para brincar.

O efeito de luz em contraste com a sombra do vagão é nomeado como o “negócio”, segundo Ruís (9 anos), é esse “negócio de pular do trem.” Giuliana (10 anos). A brincadeira é pular, o negócio (efeito de luz e sombra) é o brinquedo, atribuído a algo presente no espaço, ao trem - “do trem”. O espaço, portanto, oferece algo, proporciona aquilo que só é revelado a partir de como a criança lida com ele, a partir de como a criança pratica esse espaço.

Essa noção de efeito à qual as crianças me parecem bem atentas também foi explicitada numa das minhas primeiras idas à Favela da Paz. Enquanto entrevistava individualmente a Jéssica (10 anos), Eliana (8 anos) chamou nossa atenção aos berros sinalizando para nós: “Gente, gente, uma carta voando, uma carta voando, olha que da hora gente. Não é dá hora?!”.

Vale retratar um episódio, que exprime bem essa propriedade das crianças em relação à esses efeitos “do” espaço, que possibilitam a maneira que praticam de acontecer. Enquanto estava presente na “quadra” o pesquisador ao escutar um som que parecia da proximidade do trem, alertou as crianças que saíram em disparada para se posicionar no ponto onde poderiam saltar a luz e sombra, que segundo Giuliana (10 anos) “A gente pula”. Porém, o pesquisador se enganou, não era o trem passando, era um avião, ao passo que as crianças retornaram onde eu estava irritadas com meu erro: “Alarme falso” Jonas (8 anos), e Carlo (9 anos) retrucou “Merece levar quatro socos.”.

Essa brincadeira também possibilita percebermos uma outra característica. Ela “surgiu” em uma ida de realização do trabalho de campo, e “desapareceu” em outra ida, porque o sol não estava mais na posição que possibilitava o jogo de luz na parede. Isso é interessante, porque sugere como essas práticas mesmo relacionadas a uma intimidade decorrente da fixação no espaço, encontram fluidez, acontecem e deixam de acontecer, condicionadas no tempo da própria brincadeira que o espaço permite sob o olhar das crianças.



Fotografia 14 – ”Portais” (crianças aguardando o “efeito de luz” à esquerda)



Fotografia 15 – “Portais” (detalhe)

É essa dinâmica de reconhecer oportunidade no espaço para a própria brincadeira, onde o espaço mesmo é o brinquedo, chamo aqui de “portais”. Mais uma vez é explicitado o aspecto lúdico, mas aqui não como a possibilidade de se tornar outra coisa, mas sim, a possibilidade de enxergar algo que a sensibilidade da criança permite reconhecer e interagir. À partir da maneira como as crianças praticam o espaço novas regiões são descobertas em um mesmo lugar, no espaço são enxergadas formas geométricas que permitem uma interação que elas mesmas criam.

Assim, mais uma vez, estamos no campo das estratégias. Pois, tal prática circunscrevia “algo próprio”, a partir do “acesso” de um espaço, onde se explicitava “uma vitória do lugar sobre o tempo” (Certeau, 1998, p.99). Era nessa prática dos “portais”, que permitia as crianças a capitalizarem através do reconhecimento entre seus pares, “vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo” (idem., p.99). Lugar apenas conquistado pelas crianças.

Ainda à partir de Certeau (1998), o “lugar” é a ordem sob a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência, enquanto o “espaço” é um cruzamento de “móveis”, portanto, animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram (1998, p. 201-2). É nesse sentido que podemos ler a brincadeira da luz e sombra “do negócio do trem” como um espaço “produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente” (idem). O espaço é, nesse sentido, um lugar praticado - uma “efetuação”, “colocado como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas.” (idem.).

Da mesma maneira que empreendi com o “ganho de altura”, gostaria de fazer com os “portais”, e pontuar alguns elementos centrais nessa prática:

- O espaço é revelado como o próprio “brinquedo”.
- A prática tem data de validade, acontece e deixa de acontecer conforme é possível realizá-la, mas só o é, porque são as crianças que a revelam.
- As crianças revelam espaços dentro dos espaços, regiões de interação para o brincar, cunhando um lugar autônomo.
- Novas funcionalidades mais uma vez são reveladas.

- O espaço é encarado como gerador de efeitos.

Mas, uma outra maneira de relação entre as crianças e o espaço me chamou a atenção, e parece que esta está na base das duas anteriores, mesmo sendo diferente. Novamente é a brincadeira que evidencia a prática, mas aqui, talvez seja possível perceber uma intermediação entre táticas e estratégias. Proponho a leitura do já bastante conhecido *esconde esconde* dessa maneira.

É curioso a brincadeira preferida das crianças ser o *esconde esconde*, como já tive oportunidade de dizer. Como diz Tamara (9 anos): “Eu gosto muito de brincar de *esconde esconde*, de pega pega.” Neste caso, preferida porque podem correr por todo o espaço da “quadra” - “eu gosto de coisa de correr.” Carol (10 anos) – ainda que outras brincadeiras possam oferecer a mesma diversão. Mas, se encaramos pela perspectiva dessas práticas infantis, o *esconde esconde* parece bastante significativo, e também porque as crianças elogiam a favela tomando como referência a própria brincadeira: “Gosto daqui porque dá para brincar de *esconde esconde*, tem muito *esconderijo*.” Carlo (9 anos).

Se nas outras brincadeiras analisadas em que se ganha algo como altura à partir de como se pratica o espaço, ou algo que está nele chama a atenção aos olhos das crianças como efeito e são revelados “portais”, no *esconde esconde* as crianças buscam camuflam-se de forma a evidenciar plena apropriação e integração ao espaço que se lhes oferece para a brincadeira como o próprio brinquedo.

Aqui, como algo que me parece presente nas outras práticas, trata-se mais explicitamente de se “misturar” à paisagem – depende de saber encontrar o melhor *esconderijo*, cunhando lugares de onde não se é visto, mas se enxerga o oponente, estabelecena estratégia. Mas também, é tática, pois depende de correr, fugir, se esgueirar. É nesse sentido que essa brincadeira é significativa, e bastante completa a partir do nosso referencial teórico, porque sugere de maneira mais “aparente” algo que outras brincadeiras também sugerem - propriamente uma busca de entrelaçamento entre agente e espaço.

Foi assim que interpretamos a brincadeira como expressão de potência da criança sobre o conflito e sobre o espaço.

## **Considerações finais**

**O espaço produzido:  
percepção prática das transformações no espaço  
e a possibilidade da remoção**

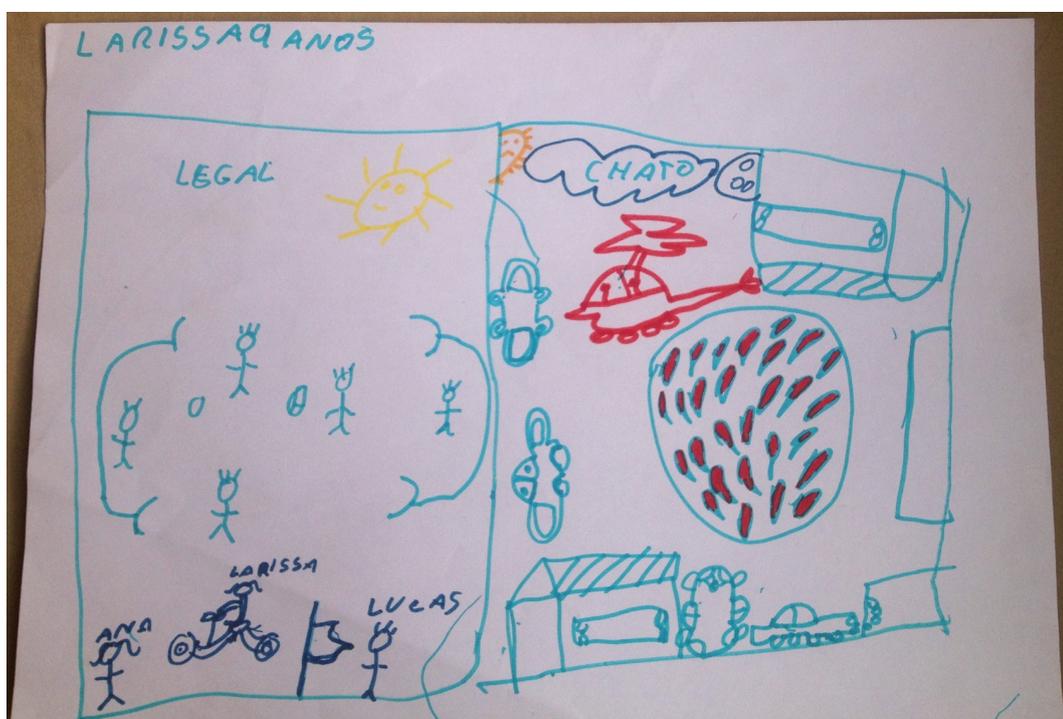
Nesse lugar comum onde as crianças são o outro fisicamente na frente do pesquisador, e, portanto, somos sujeitos incorporados, o espaço ganha epistemologicamente uma outra versão, pois as crianças explicitam como o espaço que vivem se confunde com as prática que constituem, de maneira que essas práticas que são espaciais, revelam espaços que só o são quando praticados.

É nessa relação prática entre agente e espaço através da brincadeira que conseguimos incorporar uma outra maneira de enxergar a Favela da Paz do ponto de vista das crianças. Pois, se suas respostas relacionadas a possibilidade da remoção apresentavam grande oscilação, enquanto da margem - inseguras, quando no centro da “quadra” elas mostravam serem “senhoras de si”, e por meio da brincadeira se socializavam para lidar com o conflito. O espaço, assim, para as crianças, acontecia por meio dessas práticas, dessas brincadeiras que apontam apenas para usos compartilhados por esse grupo, e é deste lugar que as crianças também param para pensar sobre o significado da remoção da favela.

A oscilação das crianças relacionada ao que motivaria a remoção das famílias da Favela da Paz, ao mesmo tempo que expressa como as informações trazidas pelas crianças são fragmentárias e muitas vezes se contrastam, impossibilitando alimentar uma análise do ponto de vista do espaço concebido dos especialistas, reafirmam como o valor do seu ponto de vista está na forma que essa possibilidade também altera suas próprias práticas compartilhadas nesse mesmo espaço e no seu entorno.

Portanto, foi nesse espaço interacional junto às crianças que foi possível reconhecer na própria “quadra” as transformações relacionadas às intervenções urbanas esperadas na região. Quando interrogadas sobre a possibilidade de remoção e do que mais sentiriam falta, fui surpreendido por respostas que apontavam sobre aquilo que já lhes fazia falta: “Que a quadra fosse que nem antes” Ruís (9 anos); “Aqui era uma quadra de futebol” Guilherme (9 anos) e “Antes aqui não era assim com muita casa e estacionamento de carro. Aqui tinha uma quadra mesmo. Daí tiraram a trave e ficaram construindo casa” Carlo (9 anos).

Por meio das mudanças que identificaram no espaço de que elas podiam se assenhorar, as crianças remetiam a uma consequência direta da possibilidade de a favela ser removida. Entre 2012 e 2013, inúmeras novas famílias se instalaram na Favela da Paz, almejando o cadastramento no programa habitacional de forma a garantir seu “apartamento”, o que gerou um *boom* de novas construções e sublocações da favela<sup>5</sup>. Foi nesse momento que o que era efetivamente uma quadra, se tornou uma “quadra”. A quadra não só das novas casas e dos carros, como também a quadra onde passaram a ocorrer reuniões do Comitê Popular da Copa, onde passaram a ocorrer protestos, como foi retratado num dos desenhos realizados pelas crianças.



Desenho - A “quadra” antes (campo de futebol) e depois (casas, carros, protesto...)

<sup>5</sup> A produção do espaço decorrente da valorização da expropriação imobiliária também gera um aumento da população da favela: em conversas informais com moradores, o risco da remoção é ao mesmo tempo encarado como possibilidade de ir para um lugar melhor ou ganhar algum tipo de assistência do governo. Novas famílias chegaram à favela, o que se evidencia pelo número bastante expressivo de barracões construídos desde o início da pesquisa de campo, outras, ainda sem barraco ou possibilidade de construir, se instalam por preços mais baratos onde arranjam espaço - até mesmo no bar que fica na quadra central da favela, lá duas famílias dormiam depois que o bar fechava. Nas palavras do próprio Lefebvre: “O modo de produção organiza – produz – ao mesmo tempo que certas relações sociais, seu espaço (e seu tempo).” (2013, p.128).

Embora a fala remeta a um outro momento da “quadra”, quando dela podiam se apropriar sem obstáculos, explicitando as intervenções cotidianas no espaço em decorrência de uma dinâmica que lhes é pouco conhecida – para elas, algo que aconteceu “de uma hora para outra” – no momento posterior já estão brincando naqueles mesmos obstáculos que então pareciam lhes ter desagradado. Os carros estacionados – “aí colocaram os carros” Guilherme (9 anos) – se transformam em esconderijos para a brincadeira de “esconde-esconde”, a brincadeira que mais aparece entre as preferidas. Como também, acabaram tornando um carro que está abandonado na quadra em o carro “de subir”, conquistando pelo “ganho de altura”.

Também as casas que foram construídas visando o cadastro da prefeitura, após essa época, ficaram abandonadas e passaram a ser apropriadas pelas crianças por meio de suas desse determinado ganho. Nesse sentido, se a “quadra” já não é mais como era antes, as crianças, por meio do brincar, tornam positivo aquilo que era enxergado como negativo, e a “quadra”, na sua nova configuração, passa a ser novamente delas, porque, como diz Carlo (9 anos) “a gente sobe lá naquela laje”, demonstrando altivez na sua relação com o espaço modificado.

A facilidade com que as crianças redefinem o espaço tornando-o seu, submetendo-o a sua vontade, não só é expressão de uma outra forma de compreender a transformação do espaço, como do tipo de domínio que dele possuem. Isso fica evidente na maneira com que exibem a destreza sobre os obstáculos, que o adulto não ousaria fazer o mesmo, e nem aconselharia. O adulto, neste caso, representado pelo próprio pesquisador, se via constantemente desafiado a intervir em situações de risco eminente, ao passo que outras crianças com a intenção de me tranquilizar informavam que “ele sabe o que está fazendo”. Assim, muitas crianças se penduravam em lugares visivelmente arriscados para provocar a mim, que olhava com apreensão essas demonstrações de risco.

A remoção não é algo que se apresenta cotidianamente para elas, como assunto aparece apenas circunstancialmente. A remoção, portanto, lhes aparece por meio da apropriação pela brincadeira do que é estranho a ela. E são elas, relegadas a uma posição de margem - que mais dominam, de certa forma porque fixadas, o espaço. A remoção é, portanto, interveniência, primeiro, porque é na “quadra” que se constituem as “ocasiões” públicas de informação sobre o futuro da Favela: é ali que se reúnem os moradores, é ali que o Comitê Popular da Copa promove debates, é ali que se reúnem os movimentos sociais. Portanto, elas, neste momento esporádico, quando a “quadra” deixa de ser delas, sabem que algo está se passando, embora não saibam exatamente o quê.

Assim, enquanto outros expressavam o desejo de sair da favela, Ruís (9 anos) disse: “Eu não queria sair daqui não”. A frase surgiu como uma irrupção frente as outras que mais uma vez afirmavam a vontade de irem embora. Questionando o motivo de querer ficar, o menino respondeu: “Porque aqui é mó da hora. Lá no apartamento a gente vai ter que ficar quietinho, não vai poder fazer barulho.” Ruís (9 anos). Rapidamente recebendo o apoio de seus colegas a sua afirmação. Revela-se, portanto, uma outra consciência à possibilidade deles serem removidos daquele espaço. Essa consciência sobre a questão da remoção está pautada no mesmo lugar de percepção dessas crianças, através de suas práticas espaciais compartilhadas, que aí está explícita a importância que tem para essas crianças.



Jeffrey Smart. **2nd Study for 'King of the Castle'**, 2009.

## Referências Bibliográficas

- BERGER, Peter L. & BERGER, Brigitte. “Socialização: como ser um membro da sociedade”. In: FORACCI, Marialice M. & SOUZA MARTINS, José (org.). Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. São Paulo/Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, pp. 200-214, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. Estudos Avançados, vol.27, n.79, pp. 133-144. 2013
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas - Sobre a Teoria da Ação. Campinas, Ed. Papyrus, 2008.
- DAMATTA, Roberto. A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.
- DURKHEIM, Émile. A educação moral. Petrópolis, Ed. Vozes, 2008.
- FERNANDES, Florestan. “As 'trocinhas' do Bom Retiro”. In: Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo, Editora Anhambi, 1961.
- FRANÇA, M. C. & LEMOS, A. I. G. Itaquera - História dos bairros de São Paulo. São Paulo, Biblioteca Nacional, 1999.
- FREHSE, Fraya. “Usos da rua” In: FORTUNA, Carlos & LEITE, Rogerio Proença (org.). Plural de cidade: Novos Léxicos Urbanos. Coimbra (Portugal, Edições Almedina, 2009.
- GOFFMAN, E. A Representação do Eu na vida cotidiana. Petrópolis, Vozes, 1989.
- GOFFMAN, Erving. Comportamentos em Lugares Públicos – Nota sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis, Editora Vozes, 2010.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008
- KOWARICK, L. A espoliação urbana. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- LEFEBVRE, Henri. Prefácio: A produção do espaço. Estudos Avançados, vol.27, n.79, pp. pp. 123-132, 2013.

LEFEBVRE, Henri. A Reprodução das Relações de Produção. Porto (Portugal): Publicações Escorpião – Cadernos O Homem e a Sociedade, 1973.

LEFEBVRE, Henri. The Production of Space. Tradução (translated): Donald N. Smith. USA, Blackwell, 1991.

LÖW, Martina. O spatial turn: para uma sociologia do espaço. Tradução do alemão e do inglês de Rainer Domschke e Fraya Frehse. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 25, n. 2, 2013.

MARTINS, José de Souza. Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo, Ed. Cosac Naify, 2003.

ELIAS, Norbert, Introdução a sociologia. Lisboa, Edições 70, 1980.

SADER, Eder. Quando Novos Personagens Entraram em Cena. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

SCHROER, Markus. Space-studies - Spatial Turn - Entrevista realizada BRAGANÇA, Drs. Álvaro Alfredo e SILVA, Daniele Gallindo, .Brathair 12 (1), 2012: 193-201. ISSN 1519-9053

SIMMEL, G. Questões fundamentais da Sociologia. São Paulo, ed. Zahar, 2010.

SOROKIN, P.A. "Espaço social, distância social e posição social". In: CARDOSO, F.H. e IANNI, O. Homem e sociedade. Leituras básicas de sociologia geral. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.