

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILITH NEIMAN

**Caminhar, fotografar, desenhar:
experiências com crianças na Praça da República (SP)**

São Paulo

2019

LILITH NEIMAN

**Caminhar, fotografar, desenhar:
experiências com crianças na Praça da República (SP)**

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Sociologia da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Aparecida
Gobbi

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

NN397c Neiman, Lilith
 Caminhar, fotografar, desenhar / Lilith Neiman;
 orientadora Marcia Aparecida Gobbi. -- São Paulo,
 2019.
 33 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

 1. cidade. 2. infância. 3. criança. 4. espaço
 urbano. 5. apropriação. I. Aparecida Gobbi, Marcia,
 orient. II. Título.

NEIMAN, Liliith. Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na Praça da República (SP). Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa Dra Marcia Aparecida Gobbi

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Cleriston Izid`ro dos Anjos

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dr. Raul Isidoro Pereira

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

São Paulo 2019

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio à pesquisa.

Um agradecimento especial à Marcia Gobbi, pelo cuidado com que conduz nosso grupo. Além da orientação sempre presente e sensível, suas proposições de visitas a fotógrafos, ocupações, exposições e tantas movimentações, sempre em busca de alimento para o pensamento, foram fundamentais para meu crescimento nesses três anos.

Agradeço às minhas e meus colegas de pesquisa: Carolina Abrão, Djenane, Ana Júlia Gobesso, Julia Audi, Juliana Salles Siqueira, Margarida Barbosa, Maria Stello, Matheus, Paula Martins, Victor. O artesanato da escrita é atividade solitária, mas a tessitura do conhecimento é sempre criação coletiva. Esse texto só foi possível a partir dos nossos encontros e no diálogo com as pesquisas de vocês.

À Lívia Arruda, companheira de profissão que me convidou para passear com suas crianças, me deu a oportunidade de acompanhar seu trabalho e de pesquisar ao seu lado. Agradeço por compartilharmos nossas inquietações e curiosidades sobre estar com as crianças nas ruas do centro, o que tornou o trabalho em campo um tanto menos solitário e muito mais criativo.

Às crianças, por compartilharem comigo da descoberta da Praça da República e por me autorizarem a usar seus desenhos, fotografias e falas na criação de novas ideias.

A toda equipe da EMEI Armando de Arruda Pereira, não só por autorizarem a pesquisa, mas por se engajarem nela, auxiliando na logística das saídas com as crianças e confiando em meu trabalho como pesquisadora.

À Thais Marcussi, pela prontidão em ler meus escritos sobre o centro e fazer apontamentos essenciais. Ao Victor Próspero por dividir comigo seus livros e indicações. À Julia Goyata, pela companhia deliciosa de trabalho, na biblioteca ou em sua casa. À Nina Neves, pela profunda amizade, meu ponto de apoio em tantos momentos essenciais ao longo desses anos. À Aline Pessoa, por compartilhar comigo sua trajetória como mestranda, por ter se

tornado amiga nesse processo e por manter sempre viva em mim a capacidade de rir de nós mesmas. Agradeço a vocês por compartilharmos tantos momentos na vida, não seria diferente nesse momento de estudante.

A Francis, pela revisão da versão original.

A Renato Câmara, por todo apoio e incentivo, pela presença na escrita do projeto e no início dessa trajetória.

Agradeço, enfim, à minha mãe, com quem sempre aprendi a encontrar a força de dentro, e ao meu pai, que me ensinou a olhar com espanto e beleza para as coisas da vida.

quem perde tempo, ganha espaço

Francesco Carieri

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender os usos e apropriações do espaço urbano pelas crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, localizada na Praça da República, região central. O referencial teórico, que aporta as reflexões apresentadas, compõe-se com as ideias de Henri Lefebvre, Michel de Certeau e Francesco Careri. Tais autores apontam para a presença, nas práticas espaciais cotidianas dos sujeitos, de experiências de apropriação a partir do uso que se contrapõem à lógica dominante de produção espaço. São propostas às meninas e meninos participantes da investigação, situações de caminhadas, fotografia e desenho na Praça da República e arredores, que subsidiarão as reflexões sobre essas experiências de apropriações quando vividas por meninas e meninos. A partir dessas situações, são analisadas as relações estabelecidas entre adultos, crianças e espaço, buscando articulá-las a fenômenos sociais em contextos urbanos mais amplos. Como metodologia, utiliza-se a observação participante presente na perspectiva etnográfica, além da proposição para as crianças de situações de fotografar e desenhar. A conclusão aponta para a existência de apropriações infantis do espaço a partir do uso, destacando a contribuição de investigações com a infância em contextos urbanos para inclusão de sujeitos historicamente invisibilizados nas análises sobre as formas de produção do espaço da cidade.

Palavras-chave: espaço urbano, apropriação, infância, cidade, desenho, fotografia.

ABSTRACT

This research aims at understanding the uses and the appropriation of the urban space by children at a Municipal Kindergarten School in São Paulo, located at República Square, downtown. The theoretical references encompass the ideas of Henri Lefebvre, Michel de Certeau and Francesco Careri. These authors point to the presence, in daily spatial practices of subjects, of appropriation experiences focused on the use rather than the dominant rationale of space production. Strolls, drawing and photographing of the República Square and its surroundings have been proposed to the girls and boys who have taken part in this research, as situations that subsidize the reflection of the experiences of appropriation. These situations are the basis for the analysis of relations established among adults, children and the surrounding space, with an aim at articulating them to social phenomena in wider urban contexts. As a methodology, we use the participant observation, present in the ethnographic perspective, besides the proposition for children to draw and photograph. The conclusion points to the existence of children appropriation of the space from a use standpoint, highlighting the contribution of researches with early childhood in urban contexts for the inclusion of subjects who have been historically made invisible in analyses of the forms of space production in cities.

Keywords: urban space, appropriation, childhood, city, drawing, photography.

LISTA DE IMAGENS

- Figura 1: Crianças desenham em frente ao Teatro Municipal
- Figura 2: Jardim da Praça da República, 1910. Foto de Guilherme Gaensly. Arquivo Público do Estado de São Paulo
- Figura 3: Grupo de pessoas ao redor de realejo, na praça da República, 1910. Foto de Vincenzo Pastore. Arquivo do IMS- Instituto Moreira Salles
- Figura 4: Mapa ilustrativo do percurso entre Praça da República e Biblioteca Municipal InfantoJuvenil Monteiro Lobato. Googlemaps.
- Figura 5: Crianças dividem rua com ônibus, policial civil acompanha o grupo. ago/2017.
- Figura 6: Homem acompanha com celular na mão grupo de crianças que passava pela praça. ago/2017.
- Figura 7: Mulher fotografa grupo de crianças da varanda do prédio. ago/2017.
- Figura 8: Mulheres observam e fotografam do portão a passagem do grupo de crianças. ago/2017.
- Figura 9: Crianças carregam placas em frente ao terreno do Parque Augusta. 2016. Figura 10: Natália e Julia fotografam. out/2017.
- Figura 11: Praça da República, Foto de Natália
- Figura 12: Cães descansam no horário de pico da saída do Metrô. ago/2017.
- Figura 13: Praça da República, Foto de Pedro. nov/2017
- Figura 14: Praça da República, Foto de Pedro. nov/2017
- Figura 15: Praça da República, Foto de Caio. Out/2017
- Figura 16: Praça da República, Foto de João. nov/2017
- Figura 17: Praça da República, Foto de Pedro. nov/2017
- Figura 18: Praça da República, Foto de João. nov/2017
- Figura 19: Praça da República Foto de Guilherme. nov/2017
- Figura 20: Praça da República, Foto de Sandro. out/2017
- Figura 21: Praça da República, Foto de Ana. nov/2017
- Figura 22: Praça da República, Foto de João. nov/2017
- Figura 23: Praça da República, foto de Sandro. out/2017
- Figura 24: Praça da República, Foto de Natália, out/2017
- Figura 25: Praça da República, Foto de Julia. out/2017
- Figura 26: Praça da República, Foto de Gabriela. out/2017

Figura 27: Praça da República, Foto de Sandro. out/2017

Figura 28: Praça da República, Foto de Jéssica. nov/2017

Figura 29: Sequência de fotos de Caio. nov/2017

Figura 30: Crianças brincando em equipamento urbano. nov/2017

Figura 31. Praça da República, Foto de Gabriela nov/2017

Figura 32: Praça da República, Foto de Caio. out/2017

Figura 33: Praça da República, Foto de Caio. out/2017

Figura 34: Praça, da República, Foto de Guilherme. nov/2017

Figura 35: Praça da República, Foto de Guilherme. nov/2017

Figura 36: Desenho de Maria. set/2017

Figura 37: Desenho de criança do grupo, autoria desconhecida set/2017

Figura 38: Desenho de criança do grupo, autoria desconhecida set/2017

Figura 39: Desenho de Alê set/2017

Figura 40: Desenho de criança do grupo, autoria desconhecida set/2017

Figura 41: Reprodução de Gravura Rupestre de 10.000 a.C, localizada em Bedolina- Val Camonica

Figura 42: Guy Debord, The Naked City, 1957

Figura 43: “A Cidade é muito”, Desenho de João, set/2017

Figura 1 Crianças caminham até o lago. set/2017 Foto de Lilith Neiman

Figura 2 Meninos observam e desenham lago. set/2017 Foto de Lilith Neiman

Figura 3: Desenho de observação do lago

Figura 4: Desenho de observação do lago

Figura 5: Desenho de observação do lago

Figura 6: Desenho de observação do lago

Figura 7: cor da água do lago

Figura 8 Cor da água do lago

Figura 9: Desenho do edifício Caetano de Campos

Figura 10: Desenho do edifício Caetano de Campos

Figura 11 Caio brinca com pedras soltas do calçamento. out/2017 Foto de Lilith Neiman

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

MPL: Movimento Passe Livre

EMEI: Escolas Municipais de Educação Infantil

SMDU: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano

EMURB: Empresa Municipal de Urbanização

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Termo de Consentimento às famílias das crianças

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	24
REFLEXÕES SOBRE SER CRIANÇA NA CIDADE	24
PRAÇA DA REPÚBLICA, CENTRO	27
PESQUISANDO COM E SOBRE CRIANÇAS NA CIDADE: O CAMPO E SEUS RECURSOS METODOLÓGICOS	47
PERCURSO METODOLÓGICO	55
CAPÍTULO I.	64
CAMINHAR	64
SACIS E JARAS PELAS RUAS: FESTA NA CIDADE?	64
EXPERIÊNCIA E ENCONTRO NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO	69
CAPÍTULO II.	77
FOTOGRAFAR	77
“POSSO VER? DEPOIS É MINHA VEZ!”: A MÁQUINA FOTOGRÁFICA COMO MEDIADORA DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO	78
A UTILIZAÇÃO DE FOTOGRAFIAS EM PESQUISAS COM CRIANÇAS	81
TEMPO E CORPO NA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS NO/COM O ESPAÇO	86
“AQUI A GENTE PODE CHEGAR PERTO”: O OUTRO QUE (NÃO) VEJO	106
CAPÍTULO III.	118
DESENHAR	118
DESENHOS INFANTIS EM PESQUISAS SOBRE A CIDADE	118
“A CIDADE É MUITO”	120
A EXPERIÊNCIA CONSENTIDA, A CIDADE PERMITIDA	147
CONCLUSÃO	150
“PERDER” TEMPO, CRIAR (N)O ESPAÇO	150

APRESENTAÇÃO

Paulo Leminski se pergunta, em texto publicado em 1987, sobre certa moda, certa mania na utilização da palavra “paixão”¹ naquele período. Para o poeta, não estariam todas as pessoas de sua época mais apaixonadas ou mais antenadas com os sintomas desse sentimento. Ao contrário, apontando para as dificuldades em conciliar a paixão com o tempo urbano-industrial, afirma que “se a gente está valorizando tanto isso aí, é porque está faltando” (LEMINSKI, 1987, p. 283).

Se no auge dos anos 1980 interessava falar de paixão para esmiuçar as (im)possibilidades de sua existência na vida urbana, podemos arriscar qual seria nossa palavra equivalente com tamanho potencial mobilizador, ao fim da segunda década dos anos 2000. Atentando-nos aos nossos mais recentes acontecimentos sociais, podemos lembrar que acabamos de completar cinco anos desde 2013, quando termos como apropriação, ocupação e direito à cidade ganham destaque no debate público. Não pretendo nessa pesquisa adentrar as complexas questões em torno dos acontecimentos daquele ano e sua gama de consequências, ainda contemporâneas e, portanto, de difícil compreensão. Interessa aqui destacar que, naquele momento, a cidade aparecia simultaneamente como palco e atriz do momento, “pradaria pronta para incendiar-se” (VAINER, 2013, p. 36). As manifestações catalisavam as discussões e disputas pelo uso das ruas, dando visibilidade a debates acerca da ocupação e apropriação da cidade.

A força dos acontecimentos de 2013 se inicia a partir do debate sobre mobilidade urbana, com os protestos chamados pelo Movimento Passe Livre (MPL), pela revogação do aumento da tarifa do transporte público. Mas não para aí. André Singer lembra que “a qualquer bom entendedor fica claro que, do ponto de vista do MPL, a briga contra as tarifas de transporte é um modo de lutar contra o capitalismo, o sistema que se rege pela ‘lógica da

¹ Em “Poesia: a paixão da linguagem”

mercadoria” (SINGER, 2013, p. 32). O próprio movimento cita a retomada dos espaços urbanos como um de seus objetivos. A partir de então, a temática da mobilidade na cidade atrelada às questões de produção do espaço urbano passa a fazer parte dos debates nas mais diferentes esferas da sociedade, agora ampliadas para além dos movimentos sociais. São exemplos disso a luta em defesa da implementação das ciclovias na cidade, as discussões em torno da proibição de carros na Avenida Paulista e em ruas importantes de cada bairro abertas aos domingos para o lazer, w também o enfrentamento do assédio contra as mulheres nos espaços públicos. Somam-se aos protestos pelo aumento da tarifa do transporte as ações espalhadas pelas regiões do país contra os grandes eventos esportivos (Copa das Confederações e Copa do Mundo) que, como nos lembram Ermínia Maricato (2014) e Raquel Rolnik (2014), escancaram a violência das remoções forçadas nas disputas pelo solo urbano. São esses aspectos que apontam para uma retomada acerca das discussões sobre apropriação e uso do espaço urbano a partir da ação do próprio corpo, em coletivo, presente nas ruas.

É nesse contexto que, também em 2013, finalizo minha iniciação científica², na qual analisei os estudos já realizados relacionando infância e espaço urbano. Durante essa primeiríssima experiência como pesquisadora, constatei a pouca quantidade, até então, de pesquisas brasileiras que olhassem para as crianças e suas vivências cotidianas na cidade, principalmente as meninas e meninos menores de seis anos. Simultaneamente a constatação dessa lacuna no universo das pesquisas, passo a encontrar, a partir de 2013, notícias, divulgações de eventos, premiações e relatos de práticas de grupos que passam a reivindicar o lugar das crianças frequentadoras de escolas de educação infantil nas ruas da cidade. Entre a ausência de pesquisas relacionadas ao tema e um certo *boom* de práticas para além dos muros da escola, o que haveria acontecido?

Sob esse clima que pairava no ar, em que pensar a vida nas cidades de novas formas parece possível, passo a supor que conhecer os olhares das crianças sobre a cidade interessa a um número cada vez maior de pessoas.

² NEIMAN, Lilith. Infâncias, Cidades, Territórios: uma análise da produção acadêmica sobre as relações das crianças com o espaço. Iniciação Científica apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, sob orientação da Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi.

Anete Abramowicz, ao refletir sobre as motivações desse interesse, lembra que “uma cidade sob os olhos de uma criança se presta a novos trajetos e a novos traçados de vida” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 33). Estaríamos, então, interessados em refazer nossa própria existência na cidade através das experiências das crianças no espaço urbano?

Esta pesquisa nasce do interesse por entender possibilidades de apropriação do espaço nesse contexto bastante específico: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da região central de São Paulo que passam a ganhar bastante visibilidade ao defender que crianças saiam às ruas. Afinal, se junho de 2013 traz à superfície nossos desejos de fazer a cidade como nós a queremos, pensar o lugar dado às crianças pode nos ensinar sobre esse ato de desejar uma outra cidade. Quando um grupo de professoras decide que importa caminhar com meninos e meninas para além dos muros de suas escolas, estão comunicando sobre outras possibilidades de mobilidade no espaço urbano e, simultaneamente, denunciando a invisibilidade a qual crianças - e as próprias professoras - estão submetidas na organização formal e oficial da cidade. Aproximando-nos de Paulo Leminski, achando que valorizamos aquilo que tanto nos falta, passamos a falar tanto de ocupar as ruas com as pautas de nossos desejos justamente por conta da eficiência na produção de um espaço oposto a qualquer possibilidade de vida coletiva, diversa e criativa.

As questões levantadas sobre o uso das ruas naquele momento e que estão na origem da formulação dessa pesquisa não se restringem a pontuais ineficiências técnicas de gestão da cidade. Muito além, denunciam os tensionamentos e contradições presentes na produção e reprodução do espaço urbano. Estudos com os mais diversos recortes sobre os conflitos decorrentes da produção do espaço e sobre as tensões entre propriedade e apropriação já foram feitos, mas ainda são escassos os que consideram as crianças nessas dinâmicas sociais. Esta dissertação busca dialogar e contribuir com o campo de pesquisa recente que traz as crianças para o debate acerca da vida urbana.

O aporte teórico de Henri Lefebvre - que há 50 anos propõe o conceito de direito à cidade - foi fundamental para pensar as práticas espaciais das crianças presentes nesta pesquisa, diante de tais tensões e contradições.

Embora Lefebvre não busque pensar a infância em suas reflexões, diálogo com suas ideias para, como objetivo desta pesquisa, refletir sobre o uso e apropriação por crianças dos espaços públicos da cidade de São Paulo.

Para isso, atento meu olhar para as crianças frequentadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na Praça da República (centro de São Paulo), acreditando que assim como as mulheres, os homens e suas artes de fazer, apontadas por Michel de Certeau (1996), meninas e meninos também enunciam, em suas práticas espaciais, outras possibilidades do uso do espaço. A escolha por pesquisar em um contexto escolar é apenas um dentre tantos outros recortes possíveis para encontrar as crianças na cidade e pensar sobre suas apropriações do urbano. Sua escolha se dá por considerar as instituições de Educação Infantil como locais destinados, na produção social do espaço, ao encontro e manifestação das culturas infantis em um contexto de uma grande cidade como São Paulo. As características próprias das escolas municipais paulistanas e o modo como se dão as relações nesses espaços são consideradas ao longo da pesquisa como contextos importantes na compreensão dos dados.

A escolha pela EMEI localizada na Praça da República se dá por sua relevância no centro da cidade. Ao ser marcada cotidianamente pelos conflitos recorrentes do uso e arraigada aos processos históricos de urbanização fundamentais na construção de São Paulo tal como é hoje, nos convida para um olhar sobre as crianças indissociável das reflexões sobre a constituição desse espaço. Além disso, a EMEI é reconhecida por seus “passeios³” como prática pedagógica consolidada, o que possibilitava que acompanhasse essas caminhadas já planejadas pelas professoras e também favorecia novas situações que viessem a acontecer por conta da pesquisa, uma vez que as famílias e as próprias crianças já estavam familiarizadas com esse tipo de proposição.

Entro em campo buscando elementos para análise e reflexão a partir dos seguintes objetivos:

³ Como a equipe da escola se referia às situações em que as crianças saíam para algum equipamento cultural na região. Ao longo da pesquisa, utilizo o termo “caminhadas” para tais situações, definição que aprofundarei nos próximos capítulos.

- Compreender as relações das EMEIs do centro de São Paulo no/com o espaço público a partir de sua presença com grupos de crianças nas ruas da cidade;

- Observar as experiências das crianças no/com o espaço público nessas situações.

Utilizo o aporte teórico e metodológico da etnografia (MAGNANI, 2002; PAIS, 2005; MARTINS), considerando sua relevância na busca por uma metodologia que possibilitasse minha presença em campo, aberta e sensível às observações a partir das relações estabelecidas com as crianças. Apresento o processo de investigação, o diálogo com a etnografia e as possibilidades de participação infantil em pesquisas na parte introdutória desta dissertação, mas as descrições e reflexões sobre os acontecimentos em campo se fazem presente ao longo do texto, tal como é próprio da apresentação de pesquisas etnográficas. O exercício de escrita nesta perspectiva compõe uma importante etapa da investigação, não sendo mera apresentação de dados em forma de texto. Como dito por Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornélia Eckert (2008), trata-se de uma “experiência de escrever sobre a experiência de observar o Outro e escutar o Outro”. Assim, a estrutura desta dissertação busca construir uma narrativa reflexiva e analítica a partir da experiência que tive participando de um grupo com 28 crianças da EMEI da Praça da República, quando caminhamos juntas, fotografamos e desenhamos pela praça e seus arredores.

Ainda conforme as premissas etnográficas (ROCHA; ECKERT, 2008), não vou a campo com hipóteses iniciais já definidas, elas emergem ao longo do processo investigativo, a partir das interações estabelecidas entre mim, crianças, adultos e espaço. Mudanças no percurso traçado inicialmente, novos objetivos e outros instrumentos de investigação denotam uma presença em campo sensível, fundada na observação participante. Novas perguntas vão sendo levantadas ao longo da dissertação, conforme apresento as observações, suas análises e reflexões derivadas. Algumas delas serão respondidas no desenvolvimento do texto, outras apontam para o terreno fértil de possibilidades para investigações no campo de pesquisa sobre infância e cidade.

Na **Introdução** apresento o conceito de espaço que utilizo e sua relação com as concepções de infância ao longo do tempo. Faço um breve histórico da região da cidade de São Paulo em que opto por pesquisar, destacando as transformações no uso do espaço conforme se alteravam as lógicas de poder dominante em cada período histórico.

Para pensar as apropriações do espaço, reflito sobre conceitos de uso, apropriação e vivido, presentes na obra de Lefebvre e sobre as possibilidades de apropriação vistas por Michel de Certeau (1996) na “invenção do cotidiano”. Trago, para dialogar com essas referências, os situacionistas e sua experiência das derivas e o pensamento de Francesco Careri (2016; 2017) sobre a caminhada.

Em seguida, apresento as principais ideias sobre pesquisa com crianças e as contribuições do campo das ciências sociais para as discussões sobre infância. Incluo como aporte teórico as referências da Antropologia Urbana para pensar a metodologia da pesquisa e a participação infantil, adotando a perspectiva etnográfica “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002). Uma vez apresentados os subsídios teóricos que sustentam minha presença em campo, descrevo, o processo de entrada e primeiros contatos com a EMEIs, sua equipe profissional e as crianças. Neste capítulo apresento, de modo ainda breve e me detendo na descrição dos aspectos metodológicos, as situações de caminhada, de criação de fotografia e de desenhos que acontecem ao longo da pesquisa e cujas reflexões são aprofundadas nas três partes seguintes da dissertação.

O **Capítulo II. Caminhar** concentra as reflexões feitas sobre uma caminhada que acompanhei reunindo crianças, profissionais e familiares da EMEI da Praça da República, fazendo o trajeto da praça até a Biblioteca Municipal Infantojuvenil Monteiro Lobato. Para pensar a presença das crianças nas ruas do centro nesse momento, trago as ideias de Henri Lefebvre (2013; 1991) e Roberto da Matta (1997) sobre a festa e seu sentido na vida cotidiana urbana. A partir das observações da caminhada, busco também compreender as interações estabelecidas com as crianças por moradores e transeuntes que, durante nossa passagem, fotografam nosso grupo. Para

refletir sobre o uso da fotografia nesse momento, trago as ideias de Susan Sontag (2007) e Guy Debord (1997) sobre experiência e espetáculo, e também a descrição de uma caminhada que acompanhei na EMEI da Rua da Consolação, no início da pesquisa, para compor as reflexões.

No **Capítulo III. Fotografar**, apresento as fotografias que as crianças criaram em caminhadas individuais ou em dupla acompanhadas por mim. Nessas situações, portavam uma câmera digital e escolhiam quando, onde e o que desejavam registrar. Reflito no início do capítulo sobre o diálogo estabelecido com as crianças a partir da câmera fotográfica nos primeiros momentos em campo, e apresento a utilização da fotografia em pesquisas de Ciências Sociais.

A partir das imagens fotográficas criadas pelas crianças durante a investigação, apresento análises e reflexões sobre o espaço da Praça da República e suas dinâmicas temporais. Pensar o corpo ou, nas palavras de Paola Berenstein Jacques (2008), a corpografia nessa relação tempo-espaço durante a criação das fotografias oferece os subsídios para as discussões feitas neste capítulo. Sigo com as reflexões sobre as dinâmicas sociais no espaço da praça analisando a relação das crianças com seus outros frequentadores, a partir de suas presenças ou ausências nas fotografias.

No **Capítulo IV. Desenhar**, apresento reflexões sobre a utilização dos desenhos como ferramenta metodológica, problematizando os contextos em que as crianças podem, hoje, criar desenhos e os impactos de tais contextos no aproveitamento de toda sua possibilidade expressiva. Analiso alguns desenhos criados durante a pesquisa, aproximando-os das reflexões de Francesco Careri (2016) sobre as cidades nômades. Por fim, encerrando a apresentação dos dados na dissertação, parto do grupo Urban Sketcher para pensar as possibilidades de apropriação do espaço urbano a partir do desenho, relatando a experiência propostas às crianças de desenhar em diferentes lugares da Praça da República e seus arredores.

Enquanto as aspirações iniciais desta pesquisa se davam na efervescência de 2013 em seu caráter mobilizador daquilo que Lefebvre aponta como irredutível - o desejo, a obra -, meu tempo como pós-graduanda

na Universidade de São Paulo se dá simultaneamente ao avanço, nos últimos anos, das generalizadas manifestações públicas de ideias marcadas pelo autoritarismo e pela violência por parte de diferentes setores de nossa sociedade.

Assim, minha intenção ao desejar olhar para a presença de meninas e meninos em festa, criando suas fotografias e desenhos nas ruas de São Paulo, afirma-se hoje como ação política na medida em que destaca a ação criadora como resistência face a mediocridade homogeneizante e violenta que tem marcado nossas vidas cotidianas na cidade e, conseqüentemente, nas escolas de educação infantil. Tal como dito por Lefebvre: “a prática cotidiana se deixa desviar, enquanto experiência, e valorizar, enquanto prática, limitada, a prática de uma vida individual, que cedo ou tarde acaba encalhando na resignação” (LEFEBVRE, 1991, p. 199). Diante disso, é preciso lembrar, fazer ver e ouvir o irredutível, considerando que é também no impossível da vida cotidiana que a possibilidade de transgressão e mudança se encontra.



Figura 12: Crianças desenhavam em frente ao Teatro Municipal. Foto de Livia Arruda, nov/2017

INTRODUÇÃO

Reflexões sobre ser criança na cidade

Nesta pesquisa, compreende-se o espaço como um produto social, que contém as relações sociais de reprodução e as relações de produção (LEFEVBRE, 2000). Na mesma perspectiva, Milton Santos aponta para o espaço como essencialmente social, “instância que contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contida” (SANTOS, 2014, p. 12). Assim, analisar o espaço implica o reconhecimento das relações dialéticas entre as instâncias econômicas, culturais, geográficas, ideológicas. Refletir sobre a presença das crianças em determinado espaço é compreender tais relações que o permeiam, que definem de que modo se é criança em certo contexto.

Partindo da compreensão de que “toda criança é criança em algum lugar” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 110), pensar a presença (ou ausência) das crianças de São Paulo nos espaços públicos da cidade é também “compreender como cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para suas crianças” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 104).

Ao nos atentarmos à história das crianças e das cidades ao longo do tempo, observamos essas relações entre as instâncias definindo as ausências ou presenças de meninas e meninos nos espaços públicos, conforme se alteravam lógicas econômicas e sociais. Sobre a Infância ocidental europeia, compreende-se que a partir da emergência de uma organização social burguesa, o núcleo familiar ganha importância como garantia de privacidade, proteção e cuidados às crianças, substituindo funções até então compartilhadas de modo coletivo. A própria família passa a se organizar em torno da criança, que ganha uma importância fundamental na justificativa da manutenção dessa nova ordem (ARIÈS, 1978). Ao final do séc. XIX surgem os ramos das ciências preocupadas com o desenvolvimento das crianças, conseqüentes da consolidação do sentido moderno da Infância. Assim, meninas e meninos são então institucionalizados, afastados de tempos e espaços desprotegidos como as ruas, para que possam ter suas

aprendizagens e desenvolvimento controlados pela Estado (QVORTRUP, 2015).

Jader Janer Lopes e Tânia Vasconcellos (2006) chamam atenção para cuidados com leituras simplistas da obra de Ariès, que poderiam equivocadamente considerar o processo de constituição da infância na Europa do século XIX como universal. Em nosso contexto brasileiro, pensar essa relação entre a proteção das crianças e controle adulto só é possível se a compreendermos conjuntamente aos nossos próprios processos de mudança na organização social. Estabelecendo essas relações, consideramos a infância como categoria social conectada às forças estruturais mais amplas (ARIES, 1991; QVORTRUP, 2011; SARMENTO; PINTO, 1997).

Assim, para entender as crianças com as quais pesquisei no centro de São Paulo, foi necessário ir em busca dos elementos característicos de nossa urbanização e como estes redefiniram os modos de ser criança nos espaços públicos ao longo da história na cidade. Essa pesquisa retrata um grupo de crianças de quatro e cinco anos frequentadoras de uma escola municipal da região central de São Paulo, mais especificamente na Praça da República, em sua relação com a cidade. Analisar esse recorte da infância urbana paulista é um exercício que se faz juntamente com a compreensão da estruturação das forças econômicas definidoras dos modos de fazer a cidade de São Paulo. Também é compreender as resistências e contradições originárias do embate com essas forças

Para Teresa Caldeira (2000, p. 211), “as regras que organizam o espaço urbano são basicamente padrões de diferenciação social e de separação”. Podemos pensar como tais padrões intervêm na categoria geracional, considerando não só as diferenças entre as práticas espaciais de crianças e adultos, mas também a produção de separação entre as idades nos espaços públicos urbanos. Se a Antropologia e a Sociologia urbana já vêm consolidando pesquisas que abordam padrões de diferenciação e separação entre mulheres e homens, entre negros e brancos, nordestinos e paulistanos, consideramos importante e necessário o estudo sobre as crianças, hoje pouco presentes nas pesquisas.

Como apontado por Ana Maria Rabelo Gomes e Maria Cristina Gouvea (2008), as fronteiras entre espaço público e privado no Brasil se diferenciam historicamente conforme o grupo social investigado, sendo que os discursos

e práticas disciplinadoras da Europa, caracterizados por certa homogeneização sociocultural, ecoam de modo diferente na sociedade brasileira marcada pelo regime escravista.

As crianças que fizeram parte desta pesquisa são vinte e oito meninas e meninos de quatro e cinco anos, que como frequentadoras de escola pública da região central de São Paulo, formavam um grupo diverso composto por crianças brancas, negras e algumas imigrantes. A diversidade encontrada dentro da EMEI da Praça da República, local da pesquisa, já aponta para aspectos da constituição social dos espaços centrais da cidade, dado fundamental na caracterização do contexto da pesquisa e da vida das crianças. No processo investigativo apresentado nesta dissertação, porém, opto por abordá-las como grupo naquilo que é comum a todas: a EMEI que frequentam, sem desconsiderar a marca das diferenças de gênero, classe, raça e nacionalidade na vida das crianças, mas buscando compreender as relações que estabelecem com a cidade a partir do vínculo que compartilham com essa instituição. A organização urbana atual tem confinado as crianças em espaços cada vez mais especializados e institucionalizados, tornando as escolas de educação infantil os locais primordiais de encontro entre pares cotidianamente. Além disso, a garantia do convívio com as diferenças, resultante do caráter público e gratuito do atendimento, faz das instituições municipais de educação infantil da cidade local essencial para o exercício democrático e para o acesso à direitos fundamentais das crianças e de suas famílias. Parte das crianças paulistanas já não formam suas turmas nas ruas, e a escola é hoje o principal espaço na cidade em que podem cultivar, a partir da aprendizagem do convívio com as diferenças, alguma identidade como grupo infantil. Esse processo de retirada das crianças dos espaços públicos é intrínseco à produção do espaço urbano em São Paulo, sendo importante fazermos uma breve revisão dessa história. Faço aqui o recorte que nos interessa para pensar as meninas e meninos de hoje, frequentadores da escola da Praça da República. Como chegamos aqui? Qual a história dessa escola, dessa Praça, dessa parte da cidade que chamamos centro?

Praça da República, centro

Quando falamos do centro, em geral nos referimos a região da cidade que concentra edifícios e sedes institucionais mais antigas, além de uma diversidade atrativa de serviços e comércios. Em uma cidade fragmentada como São Paulo, por mais que o centro “tradicional” se mantenha como referência importante na cidade, outros centros vão sendo criados conforme interesses e lógicas de produção do espaço urbano, como nos mostra Heitor Frúgoli Jr (2000) ao analisar a definição dessas novas centralidades. Compreender a relação que o centro “antigo⁴” vai estabelecendo com o restante da cidade ao longo do tempo nos interessa aqui para contextualizar a Praça da República e arredores, local onde as crianças dessa pesquisa vivem, caminham, brincam, vão à escola.

Para Heitor Frúgoli Jr, o centro de uma cidade é também o local onde a urbanidade expressa-se em seus aspectos mais característicos: o encontro entre as pessoas, a diversidade e o abarcamento das diferenças. A imagem das ruas sempre cheias, o acesso aos mais diversos serviços e comércios e o reconhecimento de praças, edifícios públicos e estações de metrô como ponto de encontro durante convocações de manifestações coletivas trazem ao centro da cidade esse caráter de efervescência que tanto marca a vida nas cidades modernas:

Outra dimensão a ser assinalada é que nas regiões centrais de uma metrópole realiza-se, em maior ou menor grau, a densidade dos contatos face a face que marcam a vida pública moderna, constituída por múltiplas dimensões como o encontro e a sociabilidade, a medição de distintos conflitos, a tolerância à diversidade sociocultural, as manifestações políticas etc., que ganham nesses espaços a expressão mais acabada. (FRÚGOLI JR., 2000, p. 42)

José de Souza Martins nos lembra que embora as cidades brasileiras se constituam de uma pluralidade de agrupamentos sociais, sobretudo São Paulo, “nunca desenvolveram uma cultura e uma mentalidade propriamente

⁴ É comum utilizar o termo “centro antigo” para a região do triângulo histórico, formado pelo Pátio do Colégio, Sé e São Bento, e “centro novo” para a região além do vale do Anhangabaú (República, Luz), que ganham importância a partir da construção do viaduto do chá, sendo conectadas ao “centro velho”. Aqui, utilizo o termo “antigo” em referência a ambos, por serem as regiões da cidade consideradas como centro há mais tempo.

urbanas, referidas a um pluralismo democrático na concepção e no uso da cidade, em particular de seus espaços públicos e de seus novos espaços, suas áreas de expansão” (MARTINS, s/d, p. 1). Há barreiras, visíveis ou simbólicas, que marcam as possibilidades de uso dos espaços públicos de acordo com as estratégias que cada grupo social desenvolveu para proteger sua identidade. E como resultado não da diferença, mas da desigualdade, há a presença massiva nos espaços centrais da cidade das pessoas em situação de rua nos canteiros das ruas, nos jardins e coretos das praças:

O uso impróprio, a adulteração das funções desses espaços, parece marcá-los com signos estigmatizadores. Lidos como sinais de sua interdição ao típico usuário do espaço público, que não é o ocupante permanente e sim o passante ou o usuário temporário. Essas adulterações têm, aliás, convertido o centro em periferia e dele expulsado os usuários típicos dos espaços do monumento e da monumentalidade. Trata-se, portanto, de uma segregação ao contrário, com óbvias funções anti-urbanas na medida em que corrompem as condições da universalidade que é própria dos espaços que deveriam ser compartilhados por todos e não só por alguns. Essa segregação, no meu modo de ver, faz parte do mesmo conjunto de valores e orientações que resultam na proliferação dos condomínios fechados e na opção pelos edifícios de apartamentos. (MARTINS, s/d, p. 2)

Assim, compreender o uso de um espaço público é também resgatar a história das transformações sociais geradoras de desigualdades na cidade, compreendendo os contextos ideológicos que constroem as definições de público, privado, prosperidade e decadência.

Nesse pequeno recorte histórico, que objetiva mais contextualizar a pesquisa do que adentrar no campo das reflexões e estudos sobre a história da cidade, busco conhecer alguns usos do espaço central conforme a paisagem se alterava de acordo com as mudanças de projeto político ideológico. Em São Paulo, esse constante canteiro de obras, os projetos de futuro são impregnados por vestígios do passado, embora por vezes insistentemente negados.

A Praça da República, com seus caminhos, pontes e lagos tal como conhecemos hoje foi inaugurada em 1905. Antes disso, era conhecida como Largo dos Curros e abrigava touradas e rodeios, sendo considerada distante

do centro da cidade, que abrangia a região conhecida como “triângulo”, entre as ruas Direita, XV de Novembro e Boa Vista. A construção da Praça buscava a expansão desse centro, parte de um projeto da elite cafeeira de metropolização de São Paulo, consolidada na prefeitura de Antonio Prado. Nicolau Sevcenko (2000) conta do impacto da transformação vivida pela cidade que buscava se modernizar aos moldes europeus:

De tal modo que, quando o Conselheiro Antônio Prado se tornou prefeito da cidade, quis fazer emergir desse fundo concentrado de riqueza um projeto civilizacional calcado no urbanismo sofisticado da prestados à Prefeitura de Paris e ao projeto paisagístico das Feiras Universais centradas na cidade-luz, os engenheiros-arquitetos Bouvard e Cochet. O resultado foi de grande impacto. Praticamente tudo que restara da antiga aldeia colonial foi posto abaixo, e o conjunto da fisionomia da cidade foi reformado para se transformar numa metrópole moderna de recorte europeu. (SEVCENKO, 2000, p. 79)

Nesse período, espaços ajardinados eram criados por toda região, assim como inauguravam importantes edificações como Museu do Ipiranga, Estação da Luz e Teatro Municipal, sempre aos moldes europeus. O projeto que mudava a paisagem da cidade buscava também fomentar novos costumes na população:

Os objetivos de Antônio Prado eram ambiciosos e, à parte a modernização, ele pretendia também disseminar um padrão de civilidade democrática pela população crescente da nova cidade. Seu ideal era suscitar a convivência policlassista nos amplos espaços públicos agora abertos, difundindo práticas de cortesia, elegância, respeito mútuo e consciência da cidadania. Nesse sentido, por exemplo, ele programou concertos em retretas instaladas nos jardins e parques e, tornando em rotina um ritual cheio de significados, saía em pessoa, com toda família, para passear pelas alamedas floridas - compostas de complexos arranjos de flores e árvores nativas, amazônicas, norte-americanas, europeias e do extremo oriente -, para usufruir das amenidades, refrescar-se nas fontes e nos bancos, sob as sombras, para ao fim assistir aos concertos na mais respeitosa concentração. Partindo da família mais rica e poderosa do país, de quem se esperaria a habitual preferência por fazer a mesma coisa, porém em Paris, mantendo-se aqui a portas fechadas em seus palacetes, aquela atitude do Conselheiro

irradiava uma enorme confiança na consolidação não apenas de um novo espaço público, até então inexistente no país, mas de novos padrões mais francos de sociabilidade. Manifestava ademais confiança nas potencialidades liberalizadoras decorrentes do incremento econômico. Em breve a população, antes recatada e presa aos espaços domésticos, contagiou-se do entusiasmo pelos “salões verdes” e saía em legiões nos fins de semana, para passeios, exercícios e “picnics” nos parques e jardins (SEVCENKO, 2000, p. 81)

A prosperidade do ciclo cafeeiro inseria São Paulo na economia capitalista moderna, fomentava o projeto de urbanidade de sua elite e trazia à cidade um novo ritmo. As fotografias de Guilherme Gaensly registravam a mudança da cidade e sua face europeia, na forma de imagens de cartão postal feitas para registrar as transformações aceleradas na cidade e a opulência de tal projeto, contribuindo para a criação de uma mentalidade voltada ao progresso.



Figura 13 Jardim da Praça da República, 1910. Foto de Guilherme Gaensly. Arquivo Público do Estado de São Paulo

Fraya Frehse (2005), pesquisando sobre a corporalidade presente nas ruas paulistanas nesse momento de virada, aponta para a presença de tipos humanos antes inexistentes, com profissões atreladas às classes médias. As boutiques de moda e o crescimento dos estúdios de fotografia são um exemplo desse cenário em que novos hábitos chegam à cidade. A vida do fotógrafo italiano Vincenzo Pastore ilustra esse contexto de mudanças marcada pela coexistência de vestígios da colônia e da escravidão com os investimentos e esforços modernizantes. Permanecendo na cidade como fotógrafo de estúdio para classe média, também ocupava-se fotografando as ruas centrais entre 1908 e 1914. Diferentemente de Gaensly e seus postais, fora do estúdio Pastore fotografou crianças, homens e mulheres nas praças, trabalhadores nas ruas e mercados, ambulantes, lavadeiras, tipos populares imergidos em uma vida cotidiana com privações e dificuldades, criadores de meios de sobrevivência em formas de trabalho informais e flexíveis. Sobre suas fotografias tiradas na Praça da República, Fabiana Beltramim (2018), em estudo que analisa a coleção de fotografias de rua de Pastore, aponta para seu olhar crítico sobre o processo de modernização de São Paulo:

A São Paulo de Pastore não foi fetichizada pelo viés modernizador, abstrato e generalizante. É como se o fotógrafo fizesse uma invocação: olhem para as coisas que estão aqui. [...] suas imagens mostram como nem toda fotografia do início do novo século destinava-se à comemoração e que a cidade estava longe de ser aquela desejosa em reproduzir as ambiências parisienses. (BELTRAMIM, 2018, s/p)



Figura 14 Grupo de pessoas ao redor de realajo, na praça da República, 1910. Foto de Vincenzo Pastore. Arquivo do IMS- Instituto Moreira Salles

Se já nos primeiros anos do século XX a desigualdade marcava as diferentes experiências de uso nos espaços públicos de uma cidade que se desejava modernamente metropolitana, o final dos anos 20 deflagra o desequilíbrio resultante do vertiginoso crescimento dessa “colcha de retalhos cosmopolita”, com alta taxa de mortalidade infantil, jornadas de trabalho desumanas e ausência de saneamento, higiene e lazer (SEVCENKO, 2000).

De fato, a população de São Paulo dobrou entre 1918 e 1935, e a cidade vive intensas transformações representadas, sobretudo, por seu processo de verticalização (SOMEKH, 2014; SOUZA, 2004). Ainda segundo Nadia Somekh (2014) e Maria Adélia Souza (2004), na década de 1920 há uma expulsão dos trabalhadores das regiões centrais: “[...] A própria infraestrutura da Cidade vai evoluindo neste sentido: dos bondes e das caminhadas, passa-se aos trens de subúrbios e aos ônibus” (SOUZA, 2004, p. 44). A valorização dos terrenos por conta da infraestrutura estabelecida desloca as populações mais pobres do centro, e a área pode então ser explorada pela verticalização.

Tal processo dava sequência ao projeto de modernização⁵ da cidade, otimista até o final da década de 1930, quando os problemas urbanos geram forte insegurança nas classes privilegiadas por esse modelo de desenvolvimento.

No final da década de 1930, a visão de que os problemas urbanos conseguiram tirar a Cidade do seu “caminho certo” cresce muito e vem como uma forte tendência até os dias atuais. O apelo a uma maior “racionalidade” da ação estatal no domínio urbano cresce na mesma proporção. Inúmeras são as manifestações por meio da imprensa (SOUZA, 2004, p. 37).

Sob a prefeitura de Washington Luís, o projeto de crescimento da cidade se acelerava, dessa vez não mais com caráter urbanizador de inspiração europeia, mas com traços tecnicistas que priorizavam os automóveis. Já nos anos 1930, a prefeitura adota o Plano de Avenidas de Prestes Maia, cujo projeto previa o traçado radial perimetral das avenidas propostas, sendo o perímetro inicial de irradiação a área central da cidade. Nesse novo contexto, a paisagem dos jardins e espaços públicos para passeio ruía em nome da circulação veloz dos carros. Em 1939, para a construção da Avenida São Luiz, a Praça da República assiste à demolição do anexo do Edifício Caetano de Campos, construído em 1897 para atender as crianças da elite cafeeira. Chegava ao fim o projeto de cidade do início do século XX, com seus espaços públicos destinados ao passeio contemplativo e aos hábitos culturais burgueses europeus. Nos anos seguintes, a Praça da República, filha desse sonho de tornar São Paulo uma Paris tropical, irá cercar-se de grandes avenidas que tornavam a região mais atrativa, uma vez que a região da Sé, centro original da cidade, perdia atratividade pela dificuldade de acesso de automóveis. Nos anos 1950 e início dos 1960, a região ganha os edifícios

⁵ Considera-se aqui o que Nadia Somekh aponta sobre a diferença entre projeto urbano modernista e modernizador: "Considera-se que em São Paulo o urbanismo desenvolvido no período estudado não pode ser caracterizado de moderno, mas de modernizador. A modernização corresponde à necessidade constante de o capitalismo buscar aumento de produtividade por meio de avanços tecnológicos e organizacionais. A modernidade e as consequentes ideias modernistas consistem no desenvolvimento do projeto iluminista de domínio da natureza, baseado na racionalidade e na objetividade. O urbanismo moderno vai além, por surgir na cidade industrial especificamente para enfrentar os problemas sociais que se confundem com as questões urbanas." (SOMEKH, 2004, p.49)

Copan e Itália, afirmando a aposta num futuro promissor para o centro da cidade.

Mas o mesmo projeto de ampliação de grandes avenidas e vias expressas que viabiliza sua valorização será responsável por, mais tarde, após o golpe militar de 1964 e durante todo o período de ditadura, estrangular a região com obras sem planejamento de impacto ou preocupação com a região central. Viadutos sobrepostos, cruzados, em diferentes níveis, eram construídos passando por cima de áreas inteiras, como no conhecido caso do “Minhocão⁶”, impactando negativamente a condição de uso dos espaços públicos e a qualidade da vida urbana em tais locais:

Ao contrário do Perímetro de Irradiação, que havia aberto a área do centro novo e favorecido seu aproveitamento, as novas obras, muitas em desnível, passaram a tratar a região central como mero nó de articulação e passagem nessa macroestrutura viária, priorizando a circulação em escala metropolitana em detrimento da abertura de acessibilidade às áreas atravessadas. Com os elevados, viadutos e trincheiras, deteriorou-se drasticamente o entorno do centro histórico, mesmo em locais até então valorizados: oeste, principalmente Campos Elíseos e Santa Cecília; e sul, nos bairros da Bela vista e liberdade (NAKANO; CAMPOS; ROLNIK. 2004, p. 131)

Simultaneamente a degradação do espaço urbano central, as novas obras viárias criavam atratividade no setor Sudoeste da cidade, que passa a se constituir como novo polo de serviços da cidade, compondo uma nova centralidade. O centro original perde sua importância econômica e com o abandono dos usuários de maior poder aquisitivo, passa a atrair comércio e serviços para população de menor poder aquisitivo. As melhorias no acesso por transporte público, com a construção do metrô e dos terminais de ônibus, também contribuem para a popularização da região central, que passa a ser marcada pelo grande número de pedestres em transição pela cidade, atendidos pelos populares camelôs, num processo de ocupação da economia informal nos espaços públicos. Esse espaço também passa a ser usado pela

⁶ Hoje denominado Elevado Presidente João Goulart, foi batizado originalmente de Elevado Presidente Costa e Silva.

população sem-teto e moradores de rua em suas estratégias de sobrevivência. (NAKANO; CAMPOS; ROLNIK, 2004; FRÚGOLI JR, 2000).

Vale lembrarmos que no início desse intenso e veloz processo de urbanização da região, as fotografias de Pastore já traziam visibilidade aos usos do espaço público pelas camadas populares e excluídas do projeto de cidade. São Paulo se constitui entre os extremos da “riqueza e da miséria, especulação e segregação, prodígio técnico e fragilidade humana, cultura globalizada e tradições populares, massificação e isolamento, cupidez e solidariedade, privação de direitos e aspirações democráticas” (SEVCENKO, 2000, p. 111).

Caminhar pela região da Praça da República nas últimas décadas permite observar na paisagem as marcas dessa história: os grandes anéis viários que cercam a região, a sombra do Minhocão e a estranheza da sobreposição de andares do projeto original da Praça Roosevelt (hoje alterado). Obras de dureza e secura provenientes dos anos ditatoriais. O plural Copan, a arrojada Galeria MetrÓpole e a fila de apartamentos espaçosos da Avenida São Luís, símbolos de uma jovem capital cosmopolita. Chegando à Praça da República, notamos a imponência do Edifício Caetano de Campos, o bucolismo do lago da praça com suas fontes e tartaruguinhas, anunciando um tempo de contemplação um tanto deslocado em meio aos afazeres cotidianos dos moradores de rua, prostitutas e toda sorte de comerciante informal e ilegal em busca da sobrevivência.

Após a abertura democrática, nos anos 80, iniciam-se propostas e projetos de “revitalização” do centro da cidade. Esses projetos seguem marcados pela disputa econômica do uso do espaço urbano, ditados pelo interesse de grupos com poder econômico e sem contar com participação popular. Raquel Rolnik (2006) relaciona o movimento histórico de esvaziamento do centro a partir da criação de novas centralidades na cidade como uma tendência em nosso país que “decreta a morte” do centro antecessor. Também relembra que os processos de “enobrecimento” das regiões que passam a ser projetadas e construídas como centralidades expulsam as atividades e territórios populares ali presentes e que passam a ocupar outros espaços que não aqueles agora “revitalizados”, em geral precários (ROLNIK, 2006).

As gestões de Jânio Quadros, (1986-1988), Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) na prefeitura priorizaram a lógica de expansão de novas centralidades investindo em grandes obras viárias que privilegiam a circulação nessas regiões da cidade com o uso dos automóveis. Aprofunda-se assim a compreensão do centro como mero nó viário, contribuindo para a dificuldade da microcirculação local, que afasta ainda mais frequentadores das classes sociais mais altas que utilizam carros. É importante destacar, porém, que o centro nunca deixou de ser habitado e povoado, “ela claramente perdeu para estas áreas contíguas seus eixos mais dinâmicos, restando-lhe assim cada vez mais as funções acessórias ou subalternas” (EMURB, 2004, p. 22).

O projeto previsto para o centro durante a prefeitura de Marta Suplicy (2001-2004) aponta a importância de reconhecer as populações que historicamente ali permaneceram, de modo que a melhora da qualidade de vida na região não acarrete a expulsão da população de menor renda por conta de dinâmicas econômicas que supervalorizem os preços dos imóveis. Esse mesmo projeto conta da importância do centro como polo cultural a ser articulado com o restante da cidade, dando destaque para a função da educação nessa articulação: escolas incentivadas a visitar e a incluir nas experiências educativas de seus estudantes os espaços culturais da cidade contribuiriam para a valorização social e atração de novos serviços na região (EMURB, 2004).

Considerando a importância de projetos urbanos no centro atentarem-se à população ali residente, a atenção às crianças frequentadoras das escolas da região poderia ganhar contornos para além da promoção de eventuais visitas a museus, bibliotecas e espaços culturais. Afinal, são essas meninas e meninos os moradores do centro da cidade, que tiveram suas famílias afetadas pelas escolhas de políticas públicas das últimas décadas, que se manterão no centro ou serão expulsas conforme os passos seguintes nesse processo. Damos pouco espaço para conhecer suas vidas cotidianas como crianças do centro, conhecer por quais lugares circulam, quais as relações que estabelecem com demais moradores e frequentadores, como são suas dinâmicas familiares. Tê-las como informantes poderia trazer importantes contribuições para políticas de melhorias comprometidas fundamentalmente com as pessoas.

A gestão de Fernando Haddad (2013-2016) busca implementar ações de melhoria nos espaços públicos considerando a escala humana, a partir do projeto Centro Aberto. Segundo o projeto,

A região central da cidade sofreu, ao longo da segunda metade do século XX, um processo de desvalorização simbólica e degradação de suas condições ambientais, paralelo à expansão da mancha urbana e o surgimento de novas regiões com funções de centralidade. O Centro passou a ser um lugar de passagem e não um espaço de estar, que convida à convivência e ao desfrute de seus potenciais e qualidades históricas. Tal configuração espacial não apenas produz uma sensação de insegurança aos usuários, como não atende suas demandas e necessidades cotidianas. A requalificação da área central é um desafio e uma necessidade, imbuída de um inegável sentido democrático. (SMDU, 2015, p. 3)

A partir da instalação de mobiliário em alguns pontos selecionados da região central como Largo do Paissandu e Lago São Bento, a proposta do Centro Aberto buscava incentivar a permanência das pessoas, criando espaços de lazer, descanso e encontro em pontos que demonstravam esse potencial. O relatório da implementação do projeto cita que no Largo do Paissandú a constatação da presença das crianças no local levou a instalação de brinquedos: "Essas crianças fazem uso contínuo do parquinho, inclusive à noite, e sua presença contribui muito para aumentar a sensação de segurança nesse local" (SMDU, 2015, p. 41). Enquanto projetos anteriores não apontavam para a presença das crianças na região ou, como no da gestão de Marta Suplicy, citavam as crianças como alunas das escolas que poderiam fortalecer o uso dos equipamentos de cultura centrais, o projeto Centro Aberto as enxerga como frequentadoras dos espaços públicos em seus momentos de lazer e de brincadeira.

Ao buscar as crianças da EMEI da Praça da República, esta pesquisa pretende contribuir para a visibilidade dessa esfera da vida cotidiana no centro da cidade. Ali, meninas e meninos têm vivido suas infâncias, seguindo desconsideradas por relatórios e projetos de intervenção urbana que optam, ao priorizar as demandas do poder econômico, por fechar os olhos para a

criação constante e viva desses espaços de permanências pelos próprios moradores que ali estão.

Como aponta este pequeno levantamento histórico das transformações no centro da cidade ao longo dos anos e os seus impactos no uso do espaço público, a tentativa de controle dos modos de permanência e circulação dá o tom das intervenções do poder no planejamento urbano. Mas há resistências, nos modos como as pessoas se apropriam das condições impostas, burlando aquilo que foi planejado. Busco, portanto, na teoria crítica sobre produção do espaço de Henri Lefebvre e em outros autores que se dedicam a pensar usos criativos do espaço, uma compreensão mais complexa dos fenômenos que compõem o uso do espaço urbano.

Caminhar, fotografar, desenhar: usos e apropriações de uma outra cidade

Henri Lefebvre concebe o espaço como um produto social, que contém as relações sociais de reprodução e as relações de produção. Esse espaço social engendrado na lógica capitalista é denominado como “sociedade burocrática de consumo dirigido” (LEFEBVRE, 2006), onde hábitos e costumes constituintes de nossa cotidianidade buscam a produção e o consumo. Isso significa que os espaços produzidos dentro dessa lógica relacionam-se ao fomento de tais hábitos, sendo espaços marcados pela padronização, pela racionalidade, pela imagem. Lefebvre se refere a esse espaço como “espaço abstrato”.

Mas a vida das pessoas não é somente marcada pelo sujeitamento à força do espaço abstrato. Há também as experiências, relações, sonhos, percepções, transgressões existentes em nossa vida cotidiana considerada em sua possibilidade de resistência. Ao abordar dialeticamente a vida cotidiana, Henri Lefebvre nos lembra que esta não é marcada somente pela produção e consumo burocrático. O cotidiano carrega também o que Lefebvre irá destacar como irreduzível: o uso e, conseqüentemente, a obra. Assim, o espaço abstrato não domina de tal forma a vida na cidade a ponto de destituí-la de sua realidade sensível e criadora. Do conflito entre espaço abstrato e realidade vivida, emerge um espaço marcado pelas contradições desse

processo e pelas diferenças, uma vez que relacionado à vida das pessoas, fazendo oposição, por tanto, ao espaço abstrato. A esse espaço, Lefebvre dá o nome de “espaço diferencial”.

A teoria de produção do espaço de Henri Lefebvre, ao concebê-lo como social, nos permite considerá-lo como campo aberto para novas construções alicerçadas nos usos e apropriações que marcam as práticas espaciais. A vida cotidiana ganha importância fundamental nessa perspectiva que a considera como campo do vivido, e, portanto, fonte das contradições e tensões que resultariam em tais possibilidades. José de Souza Martins (1998) lembra que “mesmo na rotina alienadora da fábrica e da produção há momentos de iluminação e criação (cf. Périgord, 1977, p. 236), de invasão do cotidiano e do senso comum pela realidade e pelo conhecimento que revolucionam o cotidiano” (MARTINS, 1998, p. 5). Nessa perspectiva, nas rupturas do cotidiano opostas a mera reprodução, estariam contidas a força criadora irredutível à homogeneização da cotidianidade, aquilo que Lefebvre denominava como obra. Para Odette Seabra (1996, p. 71),

Nas rebeliões situadas no cotidiano e que têm como suporte o vivido, se defrontam as racionalidades e as irracionalidades: saber e conhecer, facticidade e naturalidade, coisa e signo da coisa... nesse embate existem momentos que permitem apropriações, ganha-se presença. Em tais circunstâncias as representações recuam, e no limite tendem a se desfazer. Só a prática criadora, comportando relações de criação, tem uma tal potência, contém o sentido da obra.

São nesses conflitos contidos do vivido que se localizam os “resíduos irredutíveis ao domínio da lógica, da razão” (SEABRA, 1996, p. 71). Tais resíduos indicam a resistência à abstração, à tendência de homogeneização. Podemos nos lembrar das lutas dos movimentos feministas, negros e tantos outros que afirmam o direito à diferença no embate contra a lógica do espaço abstrato.

Diante dessas formulações, podemos pensar de que modo a presença das crianças na cidade fissa a homogeneidade imposta pela organização do espaço, ao acentuar as diferenças a partir das particularidades dessa etapa da vida marcada biológica e socialmente. Na teoria de Lefebvre, as diferenças,

justamente por contradizerem a homogeneidade, são fundantes do espaço diferencial:

De modo que o espaço abstrato, em que pese sua negatividade (ou melhor, em razão dessa negatividade), engendra um novo espaço, que terá o nome de espaço diferencial. Por quê? Porque o espaço abstrato tende para a homogeneidade, porque ele reduz as diferenças (particularidades) existentes, e porque o espaço novo só pode nascer (ser produzido) acentuando as diferenças. Ele reunirá o que o espaço abstrato separa: as funções, os elementos e momentos da prática social. Ele acabará com as localizações que rompem a unidade do corpo (individual e social), do corpo de necessidades, do corpo do conhecimento. (LEFEBVRE, 2006, p. 50)

Jane Jacobs (2000) escreve em 1961, seu marcante “Morte e vida das grandes cidades”, propondo um modo de se pensar teoricamente as cidades que destacava as discussões acerca do uso como fundamentais para a compreensão da qualidade ou não dos espaços urbanos. Jornalista sem formação em urbanismo ou arquitetura, Jane Jacobs aponta em seu livro as contradições e tensões existentes no processo de urbanização da Nova York dos anos 60, clamando pela mobilização dos moradores contra o que define como a morte das cidades, diante das impossibilidades de vida nas calçadas, de relações de vizinhança e da participação popular no encaminhamento das questões urbanas cotidianas. Na linguagem de Henri Lefebvre, Jane Jacobs denuncia a morte da diferença pelo espaço abstrato e aponta para a importância do vivido como modo de resistência. Sobre a importância dos usos diversificados das ruas das cidades, destaca a segurança trazida às crianças ao contarem, num espaço diverso, com a proteção trazida de calçadas movimentadas, com adultos que possam se responsabilizar pela vigília necessárias às atividades infantis. O uso dos espaços pelas crianças contém características específicas em relação ao uso pelos adultos, é marcado sobretudo pelo ludicidade e espontaneidade próprias. Assim, podemos pensar que a luta pela afirmação da diferença do uso do espaço por um grupo de crianças potencializa a criação de um novo espaço que abrigue também os modos de usar próprios dessa etapa da vida.

A partir de tais ideias, organizo alguns questionamentos que orientam as reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa:

- A presença em grupo das crianças de Escolas de Educação Infantil Municipais de São Paulo nas ruas da cidade se configura como resistência a uma lógica de reprodução do espaço?

- Se para Lefebvre a mudança da sociedade urbana se dá a partir da própria cotidianidade, um grupo de crianças pelas ruas do centro emergem no espaço urbano como possibilidade de mudança da cotidianidade programada e de novas relações?

- Quais os usos e apropriação do espaço feitas pelas crianças nessas situações?

A definição de uso utilizada ao longo da dissertação refere-se à presente na obra de Henri Lefebvre, correspondente ao conceito marxista de valor de uso e valor de troca:

[...] o *direito à cidade* (não à cidade arcaica, mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o *uso* pleno e inteiro desses momentos e locais etc.). A proclamação e a realização da vida urbana como reino do uso (da troca e do encontro separados do valor de troca) exigem o domínio do econômico (do valor de troca, do mercado e da mercadoria) [...] (LEFEBVRE, 2013, p. 139)

Para pensar as possibilidades de uso e apropriação das crianças na cidade, mobilizo as ideias presentes na obra de Michel de Certeau (1994), que, interessado pela vida cotidiana, dedica-se a compreender as artes de fazer dos usuários que alteram, burlam, criam usos diferentes às funções previstas pelo sistema. Certeau analisa as práticas cotidianas dos sujeitos na cidade que caracterizam o âmbito do vivido e a construção do espaço diferencial proposto por Henri Lefebvre, e me interessa colocá-los em diálogo nesse sentido.

Ao buscar nomear o que nos momentos iniciais da pesquisa chamava de “saídas” das crianças, encontro o termo “caminhada”, apresentadas por

Certeau como modo de apropriação do espaço. Ao abordar as práticas de espaço, cita o caminhar como ato enunciativo:

É um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (CERTEAU, 1994, p. 177)

Nessa definição de caminhada apresentada por Certeau localizam-se também as ideias de Lefebvre acerca da apropriação no espaço vivido através do reconhecimento das diferenças. Em ambos os autores, as práticas de uso do espaço apresentam uma possibilidade de subversão de uma ordem pré-estabelecida. Nesse sentido, a análise de Certeau sobre os modos de usar articula-se com a apropriação proposta por Lefebvre: ambas abordam a possibilidade da criação pelos sujeitos situadas no conflito entre o desejo e a racionalidade. Enquanto Lefebvre utiliza-se do espaço abstrato marcado pelo poder, Certeau cita a cidade-conceito, instaurada a partir de três operações: conjuntamente: a produção de um espaço próprio marcado pelo racional, a distribuição de um não-tempo nivelador que substitui as práticas da tradição, e a criação de um sujeito universal e anônimo que é a própria cidade.

Lefebvre chama atenção para as contradições contidas no espaço abstrato que podem anunciar seu fim a partir da produção de novas relações. Certeau, em sua análise das “artes de fazer”, aponta para o caráter enunciativo da caminhada como possibilidade para essas novas relações com o espaço:

Em primeiro lugar, se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto faz ser como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos

espaciais. Assim Charles Chaplin multiplica as possibilidades de sua brincadeira: faz outras coisas com a mesma coisa e ultrapassa os limites que as determinações do objeto fixavam para o seu uso. Da mesma forma, o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado ele torna efetivas algumas somente das possibilidades fixadas pela ordem construída (vai somente por aqui, mas não por lá), do outro aumenta o número dos possíveis (por exemplo, ele se proíbe de ir por caminhos considerados lícitos ou obrigatórios). Seleciona, portanto. “O usuário da cidade extrai fragmentos do enunciado para atualizá-los em segredo”. (CERTEAU, 1994, p. 178)

No debate contemporâneo, urbanistas também tem buscado no ato de caminhar possibilidades de construção de cidades mais abertas ao uso por seus cidadãos. Jeff Speck (2016) cita a caminhabilidade como, simultaneamente, indicador e provocador da vitalidade de um espaço público. Sua contribuição para o debate é deslocá-lo dos esforços de criação de espaços bonitos e seguros, mostrando o interesse das pessoas por caminhar por sua cidade vem não só com a adequação das calçadas, mas do desejo por se estabelecer relações com outros moradores, frequentar o comércio local ou se divertir. A caminhabilidade permite um uso do espaço em função daquilo que a vida urbana oferece de mais marcante. Mas a leitura de Michel de Certeau sobre o caminhar como “arte de fazer” vai além dessa necessidade dos usos cotidianos de serviços que leva pessoas às ruas. Caminhar justamente possibilitaria ir além dos usos estabelecidos do espaço, modificando suas regras a partir de estratégias próprias da pessoa.

Francesco Careri (2013) retoma o caminhar como prática que acompanha os humanos desde seus primórdios como nômades. Citando as propostas de movimentos artísticos e estéticos de diversos períodos históricos, como as “visitas” dos dadaístas, as “derivas” dos situacionistas e os *stalkers*, exemplifica essa ação como experiência de transformação criativa:

Modificando os significados do espaço atravessado, o percurso foi a primeira ação estética que penetrou os territórios do caos, construindo aí uma nova ordem sobre a qual tem se desenvolvido a arquitetura dos objetos situados. O caminhar é uma arte que traz em seu seio o menir, a escultura, a arquitetura e a paisagem. A partir dessa simples ação foram desenvolvidas as mais importantes relações que o homem travou com o território. (CARERI, 2013, p. 28)

É interessada nessa experiência humana criativa e criadora que, ao analisar as situações de caminhadas com as crianças vividas em campo, busco pensá-las em seu caráter enunciativo, de apropriação. A organização da região central da cidade hoje se dá de modo a excluir a circulação de meninas e meninos pelas ruas. As caminhadas em grupo propostas por escolas burlam tal organização e enunciam novas relações com essa ordem ao possibilitar a transformação dessa paisagem com crianças experimentando criativamente o espaço, fortalecendo-o enquanto *espaço vivido*. Se a propriedade “arranca” o uso, a caminhada garante a apropriação.

Mas não é somente circulando pelas ruas que nossos corpos habitam a cidade. Fraya Frehse (2015), abordando as contradições derivadas das tensões entre espaço abstrato e diferencial, demonstra que o comportamento de transeuntes e não-transeuntes na Praça da Sé burla a organização instrumental do espaço: demoram-se na praça, interagem, utilizam o mobiliário urbano, apreciam a paisagem.

Os não-transeuntes são aqueles indivíduos que, num espaço organizado para a circulação, permanecem. Embora fissurem o espaço abstrato atribuindo outros sentidos e usos ao espaço, revelam fazer parte do sistema produtivo, ainda que à sua margem. Frehse observa que os não-transeuntes estão envolvidos com vendas clandestinas e transições de mercadorias para troca. Afinal, existe uso não produtivo do espaço na cidade? Os não-transeuntes permanecem ali por estarem excluídos, num contexto urbano marcado por uma profunda desigualdade. Essa reflexão sobre o tempo e o espaço do “não transitar” na cidade é importante para compreendermos o contexto da Praça da República. Como vimos, historicamente o espaço concebido da Praça (aquele, na definição de Lefebvre (2006), definido por técnicos e à serviço de uma ideologia) visava a domesticação dos costumes de passeio da população de São Paulo nos moldes dos costumes e hábitos europeus.

Assistimos ao longo das décadas a privatização dos espaços da cidade em sua lógica de condomínio (CALDEIRA, 2000; DUNKER, 2015). As práticas espaciais predominantes na cidade são as de constante trânsito entre um

estabelecimento privado e outro, desqualificando os espaços e tempos de contemplação, permanência, ócio. Não é necessário ser pesquisadora para constatar que quem está, hoje, não transitando na Praça da República são, tais quais os não-transeuntes da Praça da Sé pesquisados por Fraya Frehse (2014), aqueles que se encontram excluídos e às margens do sistema produtivo. Francesco Careri (2013), ao falar do medo que marca a experiência da caminhada na América do Sul, cita a relação estabelecida entre a rua e as pessoas marginalizadas. Pesquisar com crianças no centro de São Paulo é também buscar compreender de que modo a lógica da cidade marcada pela produtividade, impondo a constante circulação de corpos e segregando aqueles que permanecem nas praças e ruas improdutivamente, possibilita às crianças estarem no espaço público de fato apropriando-se do uso deste.

Uma vez em campo com as crianças, busco pensar e propor com elas práticas espaciais que se aproximem de um outro tempo de se estar na cidade. Para além da circulação, quais os modos infantis de apropriação da cidade? Em nosso atual contexto urbano, é permitido sermos não-transeuntes sem estarmos excluídos? Na defesa pelo desenvolvimento do olhar sobre a cidade, Urpi Montoya Uriarte (2013) faz a diferenciação entre transeunte e pedestre, lembrando que a experiência transeunte é uma experiência de passagem, onde os demais sentidos para além da visão estão anestesiados. O transeunte “apenas vê”.

Rita Velloso (2016) aponta para a relação fundamental entre tempo e espaço na teoria de Henri Lefebvre para a compreensão da ideia de apropriação:

Assim, para descrever a apropriação do tempo implicada no espaço, é preciso realizar o que Lefebvre chamou ritmo-análise, e que viria a completar a produção do espaço, graças à inter-relação de espaço e tempo. Há ritmo onde quer que haja interação entre lugar, tempo e gasto de energia. O ritmo aparece como tempo regulado, governado por leis racionais, mas em contato com o que é menos racional no ser humano: o vivido, o carnal, o corpo. O ritmo remete ao sensível, este “escândalo da filosofia, de Platão a Hegel”. A apropriação não pode ser compreendida externamente aos ritmos da vida e do tempo, por ser desde sempre um processo que conforma a perspectiva que um indivíduo tem de seu próprio entorno. Para que a apropriação se torne efetiva, o indivíduo deve tornar-se consciente do que acontece ao seu redor, do que foi

provocado no entorno por sua própria intervenção, que jamais é neutra, muito menos estática. (VELLOSO, 2016, s/p)

Justamente por esse caráter sensível intrínseco ao vivido, a apropriação para Henri Lefebvre “diz respeito a ocupar-se com o que se dá no acontecimento, sob a forma do inesperado” (VELLOSO, 2016, s/p). Nesse sentido, suas ideias acerca da apropriação dialogam com a de seus colegas contemporâneos da Internacional Situacionista, que defendiam a ação lúdica sobre o espaço como meio de apropriação da cidade a partir da participação das pessoas. Os situacionistas eram aqueles que construíam situações disparadoras de acontecimentos inesperados com potencial revolucionário na vida cotidiana, tal como buscava Lefebvre. As derivas, principal proposta do grupo, eram situações de caminhadas sem objetivo que não a presença na cidade, perambulando em grupo de acordo com os afetos e comportamentos provocados pela geografia do espaço, o que eles chamavam de psicogeografia. (JACQUES, 2003; CARERI, 2016)

Encontramos ressonância entre as ideias de Henri Lefebvre, Michel de Certeau, da Internacional Situacionista e de Francesco Careri ao encontrar, em todas elas, a relação estabelecida entre ação criativa e criadora dos moradores de uma cidade e a (re)existência de brechas autorais na produção do espaço. Todas referem-se, também, à vida cotidiana como âmbito privilegiado dessa ação.

A partir de tais considerações, como podemos dialogar com as ideias sobre apropriação de Lefebvre e Certeau considerando o contexto da pesquisa, a Praça da República? Como podemos nos aproximar das experiências estéticas de transformação e criação da paisagem apontadas por Francesco Careri como tão próprias de nossa humanidade? Quais são, hoje, as situações construídas na cidade de São Paulo que incluam as crianças que se aproximam das pensadas pelos situacionistas, em que o lúdico e o imprevisto permitem às pessoas o abandono da passividade? Diante desse desafio, me propus, junto às crianças, certas “artes de fazer”: caminhar, fotografar, desenhar, em busca do tempo da criação existente nas por vezes invisíveis brechas no tempo cotidiano da produção.

Pesquisando com e sobre crianças na cidade: o campo e seus recursos metodológicos

Apresentados alguns dos pressupostos que norteiam as reflexões sobre infância e cidade, apresento agora as discussões relativas às escolhas metodológicas ao pesquisarmos com crianças.

Ao longo deste texto, dialogo com diversas pesquisas atuais que mostram as crianças como produtoras de cultura sobre o espaço (GOBBI, 2018; LOPES, VASCONCELLOS, 2006; MARTINS, 2018; MÜLLER, NUNES, 2014; MÜLLER, 2007; NASCIMENTO, 2009; SARAIVA, 2009; SARAIVA, 2014; ABRÃO, 2018), contribuindo para a expansão desse campo bastante recente e ainda fecundo em possibilidades. Para que se desse tal expansão, foram necessários estudos para além do campo da educação e da psicologia, que historicamente ocuparam-se dos estudos da infância, incluindo também os campos de conhecimentos das ciências sociais. Essa relação se encontra em “estágio embrionário seja porque cada disciplina reluta em despir-se do poder investido em si, seja pela dificuldade em reconhecer-se numa relação de interdependência com outras disciplinas” (NASCIMENTO, 2015, p. 88). Os estudos da infância foram marcados por concepções que compreendiam as crianças em suas características de falta e fragilidade, em uma perspectiva focada nas instituições responsáveis pela formação de meninas e meninos. Nesse contexto, a infância era compreendida a partir dos espaços institucionalizados da escola, da família e da igreja, com foco na considerada necessária socialização e nos processos de aprendizagem que “transformariam” crianças em sujeitos. A partir dos anos 1990, surgem estudos de sociologia em língua inglesa e francesa que passam a compreender a socialização na infância não só como processo de internalização e de adaptação às normas sociais, mas também como apropriação e reinvenção cultural feitas pelas crianças (CORSARO, 2011). Nessa nova perspectiva, as crianças passam a ser vistas como atores sociais, interessando ao campo da sociologia conhecer suas relações, suas trocas e interações. Se pensar a infância significava, sobretudo, compreender a criança institucionalizada (o aluno, o filho, o menor), hoje interessa ampliar nosso olhar sobre as crianças para além das instituições e dos processos socializadores definidos e

direcionados pelos adultos. Interessa, portanto, olhar para a vida cotidiana de meninas e meninos.

O olhar sobre o cotidiano oferece a possibilidade de alterar leituras das crianças como incapazes de agir socialmente e autonomamente no espaço urbano (MÜLLER, NUNES, 2014), desencadeando um novo posicionamento sobre as relações entre Infância e Cidade. Christen e O'Brien sugerem três "temas-chaves" que marcam tal perspectiva de pesquisa:

1) Incluir as crianças no debate diz respeito a entender a vida da cidade a partir do ponto de vista delas; 2) justapor conexões entre lar, vizinhanças, comunidade e cidade, o que diz respeito à interação contínua de redes de relações e espaços para crianças e adultos; e 3) promover o engajamento das crianças em processos de mudança das cidades compreende saber como crianças veem a cidade, que por sua vez, poderão ser transformadas a partir de um quadro sensível às crianças. Certamente essas orientações deverão estar na base dos estudos urbanos sobre a infância. (CHRISTEN; O'BRIEN, 2003, p. 1 apud MÜLLER; NUNES, 2014, p. 661)

Nesse sentido, conhecer uma das infâncias existentes em São Paulo inclui debruçar-se sobre a vida cotidiana na cidade com distanciamento do senso comum que a toma em seu sentido vulgar: repetitivo, monótono e deslocado das análises sociais mais amplas. Interessa aqui adotar como prática o que José Machado Pais (2005) chama de terceira margem de um rio onde, de um lado, encontram-se as análises macro, do outro, a apreensão microscópica da vida social. Como aponta José de Souza Martins (2008, p. 52), "é que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais".

Em seu doutorado, Fernanda Müller (2007) faz uma das primeiras pesquisas brasileiras relacionadas ao tema, se dedicando a aspectos cotidianos da vida de crianças na cidade de Porto Alegre e buscando junto a elas formas de registro dessas experiências na cidade. Utilizando-se de fotografias tiradas pelas meninas e meninos participantes da pesquisa como instrumento de registro, a autora se aproxima dessa rede de relações que permeia a vida das crianças no espaço urbano. Em pesquisa mais recente, Rhaisa Farias e Fernanda Müller (2017) buscam compreender aspectos da

mobilidade infantil em Brasília a partir da exploração dos trajetos diários de duas meninas e dois meninos. Parte das conclusões apontam para o tráfego motorizado como principal dificultador da mobilidade segura e autônoma dessas crianças. Também apontam para a permanência das crianças sobretudo no que as pesquisadoras nomeiam como espaços especializados de atividade, frequentando menos espaços públicos. Destacam, porém, que a utilização ou não de espaços privados, públicos, especializados ou não especializados na cidade se define por fatores econômicos, sociais e culturais.

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva dedica-se, em sua dissertação de mestrado (2009), à pesquisa com crianças moradoras de condomínios de luxo em Campinas (SP), próximo à capital. Embora não retrate a cidade de São Paulo, a lógica de produção do espaço urbano segregado que favorece a construção de tais condomínios é comum em ambos os contextos. Assim, retrata o que chama de infância entre muros e as relações estabelecidas pelas crianças moradoras de tais condições.

Florestan Fernandes (2004) observa, na São Paulo do início da década de 1940, a rua como espaço de socialização entre as crianças dos bairros, de aprendizagem entre seus pares e de construção das culturas infantis longe do controle dos adultos. Sua pesquisa sobre as trocinhas⁷ em bairros de residência operária na época revela espaços de encontro, diversidade e socialização, ruas para ser e estar, e não apenas destinadas à circulação. Florestan Fernandes lembra, porém, que há diferenças, nos agrupamentos das crianças mais ricas, por estas estarem mais isoladas e contarem com a fiscalização de amas e pais. (FERNANDES, 2004)

São exemplos de pesquisas que apontam para as diferenças na relação com o espaço público urbano conforme o pertencimento a determinada classe social.

Podemos também nos provocar a pensar sobre quais crianças estão ausentes nos espaços públicos, porém visíveis enquanto categoria, e quais estão presentes nesses espaços, porém invisibilizadas. Gislei Lazzarotto e

⁷ As trocinhas eram grupos de crianças que se encontravam nas ruas para brincar. O estudo de Florestan Fernandes foi pioneiro na observação das relações das crianças entre elas, suas organizações, hierarquias e apropriações das culturas adultas, formando assim as culturas infantis.

Maria Livia do Nascimento (2016), ao abordar a relação entre infância e território a partir de um modo de produção de relações de poder, trazem os exemplos dos meninos da Candelária, no Rio de Janeiro, e do grupo que vivia dentro de um bueiro em Porto Alegre, ilustrando crianças presentes nos espaços públicos urbanos, mas invisíveis enquanto sujeitos de direitos. As crianças ricas moradoras de condomínios na pesquisa de Marina Rebeca Saraiva (2009) são mais visibilizadas enquanto categoria social, embora ausentes no espaço público. Gislei Lazzarotto e Maria Livia Nascimento (2016) destacam que a visibilidade das crianças se dá apenas diante do vínculo de cuidado e controle adulto:

A criança está na cidade constituída pelos estabelecimentos destinados a uma condição de proteção da infância: a casa, a escola, o abrigo, o estabelecimento de internação. Da família aos demais laços institucionais a condição de proteção vai sendo associada ao ordenamento de uma vida privada que estabelece uma barreira com as relações da vida pública, embora a condição de sujeito de direito que envolve o exercício da participação que ultrapassa as fronteiras instituídas da circulação de sua voz e de seus passos. Como constituir um sujeito de direito numa condição sempre “mediada-interditada” pelo adulto, pela norma, pelos muros do estabelecimento? (p. 264)

A visibilidade contemporânea da infância é apresentada por Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997) como paradoxal em decorrência dos debates e discordâncias entre diferentes concepções e perspectivas inerentes a construção do próprio objeto, do que se entende por infância. Tais exemplos confirmam a impossibilidade da compreensão da infância dissociada das demais estruturas sociais, assim como a impossibilidade de uma abordagem das relações espaciais que não considere as instâncias econômicas, políticas, culturais e sociais imbricadas nessas relações.

Fernanda Müller e Brasilmar Nunes (2014) apontam para uma lacuna dos estudos sociológicos urbanos em relação as interações das crianças e os espaços urbanos, abordando a necessidade de pesquisas que discutam os processos de individualização e socialização caracterizados, nos espaços urbanos, pela “variável física da aglomeração que passa a intervir nos processos interacionais” (MÜLLER, NUNES, 2014, p. 669)

Para garantir a presença das crianças em estudos que preencham essa lacuna, é necessário adotar um modelo metodológico que contribua para a compreensão da vida de meninas e meninos pesquisados. Para Marta Salgado e Fernanda Müller (2015, p. 112),

[...] os Estudos da Infância têm rejeitado as formas tradicionais de pesquisa. Assim se tem consolidado a ideia de que crianças são especialistas em suas próprias vidas e têm capacidade de partilhar suas opiniões, quando têm oportunidade de fazê-lo. [...] Entretanto, a escolha dos métodos apropriados que permitam à criança partilhar as suas opiniões não é uma tarefa simples.

Priscilla Alderson (2005) aponta para a convenção da ONU sobre os direitos da criança, em 1989, como um marco para mudança nas ênfases e métodos de pesquisa, por ressaltar as crianças como participantes em atividades e decisões que as afetam. Para a autora, há diversos estágios e níveis de participação e envolvimento das crianças na pesquisa. Ela também afirma que a primeira maneira das crianças se colocarem como pesquisadoras será nos projetos cotidianos que fazem na escola. Tais projetos podem se relacionar com contextos mais amplos. Essa ideia aponta para a importância de considerar as experiências dentro das escolas de educação infantil como oportunidades de garantir espaço nas pesquisas para as crianças.

Natália Soares (2006) lembra que a participação democrática de crianças nas pesquisas não é um fim em si mesma, mas um meio para a construção de espaços de cidadania. Neste cenário, a participação das crianças torna-se um aspecto indispensável para o desenvolvimento da investigação. Destaca três possíveis patamares de participação das crianças nas pesquisas:

- Mobilização: o processo é iniciado pelo adulto, e as crianças são convidadas a participar, tendo espaço para escolhas em relação à organização do processo de pesquisa;
- Parceria: crianças implicadas logo no design da investigação;
- Protagonismo: processo de investigação dependente exclusivamente da ação da criança. Adultos como consultores.

Os patamares de participação apresentam o desafio da definição de ferramentas metodológicas que descentralizam o processo de investigação. Para Natália Soares (2006), a participação infantil durante a pesquisa depende mais das estratégias adotadas pelos adultos do que das competências das crianças.

Nas pesquisas atuais, as crianças são compreendidas também a partir da perspectiva sociológica, abarcando olhares para além da tradicional psicologia do desenvolvimento. Lourdes Munõz Gaitán (2006) lembra que, embora recente, essa nova perspectiva de estudo contribui para um reposicionamento da infância dentro das ciências sociais, contribuindo para o desenvolvimento da área:

El nacimiento y desarrollo de esta subdisciplina sociológica es muy reciente, apenas alcanza los veinte años, pero en este breve periodo de tiempo ha desplegado una intensa actividad, tanto en el plano de la investigación, como en el de la reflexión teórica, orientadas ambas por tres objetivos principales: a) contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, incorporando la visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado; b) aportar explicaciones sociológicas en el necesario enfoque interdisciplinar de un fenómeno complejo como es la infancia; c) dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la Convención Internacional que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos. (GAITÁN, 2006, p. 10)

Considerando as contribuições dos Estudos da Infância assinaladas por Lourdes Munõz Gaitán, busco pensar sobre o contexto investigado a partir de um referencial teórico interdisciplinar ainda mais amplo. A análise das relações estabelecidas nos espaços públicos urbanos pede a contribuição de referenciais teóricos de diversos campos das ciências sociais. Maria Letícia Nascimento (2015) aborda o desafio de diálogo entre campos do conhecimento no desenvolvimento de pesquisas sobre infância e crianças no Brasil:

Se, na perspectiva europeia, pode-se observar que a interdisciplinaridade tem sido debatida como possibilidade para o desenvolvimento de pesquisas, no Brasil, o desafio parece ser colocar os campos disciplinares que tradicionalmente estudam a infância e as crianças em interlocução com outros campos de conhecimento. (NASCIMENTO, 2015, p. 88)

Considerar a complexidade da infância requer interlocução da Pedagogia com demais disciplinas, assim como formular metodologias adequadas a participação das crianças pede contribuições de outros campos. Allison James, pesquisadora renomada do campo dos Estudos da Infância, em entrevista às pesquisadoras Flavia Pires e Maria Letícia Nascimento, diz:

Infância é agora um veículo para estudar as suas disciplinas – que pode ser sociologia, antropologia ou geografia – ao invés de, como no passado, utilizar as suas disciplinas para estudar a infância. Se você fizer este último, então você se abre para perspectivas mais interdisciplinares, e eu usaria, portanto, o termo Estudos da Infância. Em uma perspectiva interdisciplinar você teria, então, a infância como foco principal e utilizaria diferentes disciplinas para compreender a infância. Mas o que está acontecendo é que os Estudos da Infância estão se diversificando e as pessoas estão colando suas disciplinas em primeiro lugar. Dessa forma um geógrafo que poderia estudar infância, ou poderia estudar migração, ou poderia estudar qualquer outra coisa, se preocupa antes com que a infância pode acrescentar à geografia, em vez de em que a geografia pode contribuir para a compreensão da infância. A mim parece que hoje os Estudos da Infância estão se desenvolvendo de duas formas diferentes. E para mim o fundamental é a perspectiva interdisciplinar. (PIRES; NASCIMENTO, 2014, p. 937)

Essa pesquisa opta pela perspectiva interdisciplinar, compreendendo que os instrumentos teórico-metodológicos de diversas áreas trazem contribuições importantes para os Estudos da Infância.

Entre os pesquisadores que se dedicam às crianças, as pesquisas etnográficas aparecem como mais adequadas para abordagem do universo infantil, por conta de suas concepções metodológicas (RAYO, 2005; CORSARO, 2005). A busca por uma metodologia que subsidie estudos com presença de atores sociais antes anônimos encontra-se presente na defesa de uma etnografia urbana de perto e de dentro (MAGNANI, 2002). Se a consolidação da sociologia da infância foi fundamental para a inserção das crianças como atores a serem considerados nos planos das análises macrossociais, o encontro com a “terceira margem” citada por José Machado Pais (2005) oferece aos pesquisadores desse campo um aporte teórico e metodológico que sustente essa presença recém conquistada. Criar

metodologias adequadas à emergência das manifestações infantis em toda sua legitimidade, rompendo com a análise da infância por vias institucionais e adultocêntricas, traz aos pesquisadores da infância o desafio de pesquisar com as crianças, e não mais sobre elas. Pesquisas que trazem essa visibilidade aos contextos das crianças na cidade permitem também que estereótipos em relação à vida urbana sejam revistos. Como aponta José Guilherme Cantor Magnani (2002), aqueles que têm a cidade como campo de pesquisa de perto e de dentro, ao debruçarem-se sobre os trajetos cotidianos das pessoas encontrarão experiências que divergem da ideia de fragmentação e falta de sentido por vezes afirmadas pela literatura e artes. Amplio arriscando que, ao nos debruçarmos sobre os trajetos das crianças, certamente encontraremos ainda mais divergências com tais estereótipos.

Diário de campo, observações decorrentes da participação em contextos cotidianos, fotografias e conversas informais entre as crianças compõem a base dos recursos metodológicos que serão utilizados em minha pesquisa, atentando-se que “(..) etnografia não é uma mera descrição, coleta de dados brutos a serem posteriormente trabalhados: o que se observa e a forma como se ordenam as primeiras observações constituem já parte integrantes do processo de interpretação” (MAGNANI, 2004).

De certo modo, a pesquisa com crianças amplia esse desafio característico da pesquisa etnográfica de alargamento do universo do discurso humano (GEETZ, 1989, p. 13). A etnografia

[...] busca reconstruir o que, em geral, é “esfriado” pelos exercícios analíticos; reconstrói a unidade significativa para um determinado grupamento humano, levando em conta o sentido das possíveis incoerências, rasuras, emendas, desvios, interpretações e comentários de seus membros sobre eles mesmos e sobre agentes externos.

No caso da temática da infância e cidade, podemos conhecer os discursos oficiais e do senso comum sobre as possibilidades de usos dos espaços públicos pelas crianças. Mas o exercício da pesquisa etnográfica busca junto a elas o registro das relações, interações e dinâmicas sociais que vão dando o tom do uso cotidiano desses espaços. Portanto, para a análise e interpretação, é fundamental considerar o percurso de elaboração de uma

metodologia adequada ao contexto e às diversas situações ocorridas ao longo da permanência em campo que refizeram os caminhos da investigação como também parte da pesquisa. Muitas vezes, o problema original da pesquisa sofre transformação por conta de novas indagações que surgem apenas após a entrada em campo (FONSECA, 1999). A interpretação e análise dos dados requer atenção, como aponta Marta Salgado e Fernanda Müller, ao “reconhecimento das muitas camadas de reflexão realizadas neste momento” (SALGADO; MÜLLER, 2015, p. 117).

É levando na bagagem tais pressupostos teóricos e metodológicos que vou a campo, atentando à vida cotidiana de meninas e meninos do centro de São Paulo. Assim, espero contribuir para a composição do campo de pesquisa de infância, criança e cidade.

Nessa investigação, as ações, gestos, silêncios, desenhos, falas e fotografias de meninas e meninos são considerados como pontos centrais das reflexões apresentadas. Mas a ideia da participação infantil não se restringe aqui a instrumento meramente metodológico, “provocada” no anseio de responder às questões da pesquisa ou de apaziguar os conflitos éticos entre pesquisador e pesquisados. A participação das crianças é também meu ponto de partida, por acreditar que elas, tais quais as mulheres e homens em suas artes de fazer cotidianas (CERTEAU, 1994), já estão participando da vida na cidade, embora suspeitemos de sua invisibilidade, anonimato ou ausência de protagonismo. Como bem dito por Francesco Careri (2017, p. 118),

O difícil da participação não é escolher a metodologia correta a ser usada para fazer os Outros participarem de seu projeto, mas entender qual é o projeto que os Outros já ativaram e, caso concorde e seja capaz, conseguir participar dele.

Percurso Metodológico

Urpi Montoya Uriarte (2013) aponta para o desafio de, na etnografia urbana, fazer o espaço “falar”. Para ela, ver espaço e práticas sociais simultaneamente implica em uma disciplina do olhar contra a rotina, a velocidade e a dispersão que marcam nossa experiência na cidade. Nasci e cresci em São Paulo, tendo circulado pela região central com grande constância ao longo de minha vida. Estar entre um grupo de crianças

também faz parte de minhas experiências cotidianas mais rotineiras e familiares, como professora. Portanto, ao longo dessa pesquisa, não pude tirar de vista esse desafio de reaprender o olhar para aquilo com o qual já estou familiarizada: não de modo a endurecê-lo ou focá-lo excessivamente, mas no sentido do cultivo de um olhar que se demora atentando-se àquilo que acontece. Permitindo que não somente as respostas às primeiras hipóteses de pesquisa fossem emergindo a partir da presença em campo, mas que as próprias perguntas fossem sendo feitas e refeitas enquanto esse olhar se compunha, tal qual se propõe a perspectiva etnográfica.

O exercício do pedestre que flana é apontado por Urpi Montoya Uriarte como uma das etapas para disciplinar o olhar: “O olhar disciplinado para ver a cidade deverá ser, pois, um olhar pedestre e lento, despido do ritmo dos tempos modernos, capaz de deambular e flunar por horas sem achar que se está “ganhando” ou “perdendo” tempo” (URIARTE, 2013, p. 7). É o que fazem os situacionistas com suas derivas, como aponta Francesco Careri (2013) e Paola Jacques (2005). Esse movimento fazia apologia às errâncias urbanas como crítica ao modo como são construídos os espaços da cidade. Ambas as autoras lembram que o ato de caminhar pelas ruas traz outras possibilidades sensitivas que não aquelas privilegiadas pela razão, dando à corporeidade um lugar de importância na experiência com o espaço.

Passei a me interessar por compreender o lugar das crianças nessa “ação andante crítica” nas ruas quando chegam a mim, via redes sociais, notícias de uma escola que vinha promovendo Cortejos pela Rua da Consolação. Interessada em compreender processos de resistência à invisibilidade de crianças nos espaços públicos, passei a refletir sobre a possibilidade desses eventos quebrarem com a organização do tempo e do espaço da cidade, justamente em uma região de grande circulação, ainda que momentaneamente.

William Corsaro (2005) destaca a importância de documentarmos e incluirmos esses processos de entrada em campo nas escritas de nossas pesquisas com métodos etnográficos. Essa documentação nos traz pistas sobre as relações estabelecidas no contexto da pesquisa que resultam na construção dos dados analisados. Assim, apresento nesse capítulo as reflexões acerca desse processo de entrada na EMEI e contato inicial com as

crianças. As demais reflexões acerca das opções metodológicas se dão ao longo de toda a pesquisa e compõem parte fundamental do modo como as crianças puderam ser consideradas como participantes, uma vez que os passos dados eram definidos por seus interesses.

Entrei em contato com a coordenação da EMEI Armando de Arruda Pereira ao fim de agosto de 2017 e, como processo de aproximação das crianças e das demais equipes da escola, combinamos que acompanharia três caminhadas propostas pelas professoras com as crianças previstas para as semanas seguintes. A intenção ao acompanhá-las era observar as relações estabelecidas nas ruas, com outros transeuntes e com o espaço público, além de compreender a organização dessa proposta por parte da escola. Minha participação nessas caminhadas contou com a autorização da gestão e do grupo de professoras, durante uma reunião feita para que eu apresentasse meu tema de pesquisa e conversássemos um pouco sobre essa participação. Nessa reunião, o grupo mostrou-se interessado pela temática e engajado no trabalho que vinham promovendo, contando do quanto percebiam ressonâncias positivas das saídas com as crianças em conversas com as famílias, por exemplo. Conheci o cronograma de saídas previstas nesse momento e pude constatar que todos os dias das semanas seguintes alguma turma estaria nas ruas do centro acompanhada de suas professoras, revelando o quanto essas situações vinham marcando o projeto pedagógico da unidade.

O objetivo inicial de minha pesquisa era compreender como se davam essas propostas de saídas com as crianças, as relações estabelecidas nas ruas e o que as crianças pensavam delas. Com isso em mente, vou a campo acompanhar a primeira caminhada: um cortejo festivo com destino à biblioteca infantil municipal próxima à escola, onde as crianças faziam algumas apresentações de dança. Para a ocasião, estavam todas fantasiadas de personagens do folclore brasileiro, como Saci, Iara, Lobisomem e Curupira.

Com câmera fotográfica em mãos, registrava o trajeto, buscando atentar-me as situações provocadas diante da presença do grupo de crianças nas ruas. Também fiz registros escritos em diário de campo assim que retornamos à escola. Tal material serviu de subsídio para reflexões apresentadas nos próximos capítulos, mas também apontou para a

necessidade da criação de situação em campo que me colocasse mais próxima de um grupo menor de crianças. Isso porque, caminhando com cerca de 90 crianças nas ruas, participando dando as mãos para atravessar as ruas, atenta ao que acontecia ao entorno não só como pesquisadora, mas como adulta responsável presente naquele momento, me apropriava de um panorama geral sobre a presença das crianças na cidade, mas não conseguia captar falas mais específicas ou criar vínculos de pesquisa mais profundos com elas.

Diante da necessidade de me aproximar de um grupo menor de crianças para buscar suas impressões sobre a caminhada do dia anterior, fui a escola no dia seguinte com a ideia de propor uma roda de conversa seguida de desenhos em uma das salas. Por conta do convite à minha presença na escola ter partido da professora Lívia, optei por focar em seu grupo de crianças composto por meninas e meninos com recém completos cinco anos de idade. Diante dele contei, como fiz com as professoras e a gestão, sobre meu tema de pesquisa e solicitei autorização. As crianças consentiram minha presença como pesquisadora tal como costumam fazer com aqueles adultos que desejam ter por perto: passaram a me contar incontáveis histórias sobre suas vidas pessoais, seus irmãos, suas casas, suas comidas favoritas. Busquei conduzir a conversa para nossa caminhada do dia anterior, perguntando se lembravam do caminho que tínhamos feito, se queriam contar alguma coisa para mim sobre isso. As crianças passaram então a contar sobre a lara, Lobisomem, Saci, que eram os temas das fantasias que usaram nas ruas. Com a agitação na roda e a paciência das crianças para a conversa se esvaindo, propus que desenhassem a caminhada, com a esperança de assim me aproximar de suas impressões sobre caminhar em grupo nas ruas da cidade.

Enquanto desenhavam, me aproximei de um grupo de quatro crianças em uma mesa para ouvi-las, considerando a importância para a pesquisa de considerar as falas durante o momento de criação do desenho (GOBBI, 2005). Conversavam entre si sobre o rabo da sereia lara e as cores que estavam usando para pintá-lo. Perguntei o que acharam de andar na rua, e somente uma menina entre as quatro crianças respondeu, dizendo que foi “legal”.

Para além da necessidade de mais tempo para criar vínculos com as crianças, essa primeira experiência apontava para o desafio da pesquisa com crianças, sobretudo com as crianças pequenas. Quando planejava minhas estratégias de pesquisa em campo, acreditava que ao propor um desenho sobre as caminhadas, as crianças corresponderiam à minha expectativa de pesquisadora me entregando criações que ilustrassem com clareza “a cidade”. Mas, após termos atravessado a pé o Minhocão, cruzado muitos quarteirões, ocuparmos faixas de importantes ruas do centro, parando o trânsito caótico da região, elas me comunicavam em seus desenhos que marcante mesmo eram as possibilidades de cores do rabo da sereia lara. Marina Rebeca Saraiva lembra que “é importante considerar os momentos em que elas desmancham muitas das nossas ideias sobre a pesquisa” (SARAIVA, 2009, p. 31). No seu caso, ao perguntar para uma menina se ela brincava na rua, ouviu como resposta “por que eu preciso brincar na rua?”.

Como lembra William Corsaro,

Os adultos querem iniciar conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios. Muitas vezes, como no exemplo anterior, os adultos começam fazendo perguntas-teste (coisas para as quais já conhecem as respostas, como a cor de uma árvore) para ver o que as crianças estão pensando a respeito do que estão fazendo ou simplesmente para transformar a troca em experiência de aprendizagem. (CORSARO, 2005, p. 448)

Adotar uma perspectiva etnográfica contribui justamente para construção de uma interação com sujeitos da pesquisa para além da “coleta de dados” ou da relação “ensino-aprendizagem”. Para isso, é necessário tornar-se um membro do grupo, ainda que a posição de adulto se mantenha. William Corsaro (2005) fala do desafio de, em campo, tornar-se um adulto atípico: aquele que as crianças reconhecem como um adulto, mas que não estabelece com elas uma relação tutelar. Pesquisando em um ambiente escolar, esse desafio ganha importância ainda maior, uma vez que o controle e o excesso de instrução marcam a relação dos adultos com as crianças nesse espaço. (CORSARO, 2005). Certamente minha experiência como professora de educação infantil me permitiu de antemão certo reconhecimento do modo como se dão as relações dentro desse espaço, me trazendo uma segurança

que inicialmente poderia auxiliar nos momentos iniciais da entrada em campo. Mas justamente essa familiaridade com o papel de professora trazia a necessidade de, diante das crianças, não reproduzir modelos típicos dessa relação.

Diante das crianças na sala olhando para mim e esperando “algo”, compreendi que a estratégia prevista inicialmente, em que eu acompanharia as caminhadas e depois conversaria com elas sobre, estava absolutamente equivocada. Porém, a coordenadora e a professora haviam “reservado” esse horário para que eu estivesse presente com as crianças, e a organização do tempo escolar trazia ainda mais desafios para encontrar um tempo e espaço de relação que permitisse a perspectiva etnográfica.

Em outro dia, tentei novamente a estratégia da proposição de desenhos em sala, dessa vez com a pergunta “como é o caminho que você faz para a escola?”. Com o direcionamento, o retorno das crianças à temática da pesquisa foi maior: desenharam caminhos, ruas, casas. Ainda assim, a relação estabelecida era marcada pela característica escolar e deslocada dos meus objetivos. A situação se confundia com uma atividade, não favorecia o diálogo e as crianças apareciam como “informantes”, e não como participantes.

Diante desses desafios, ressalto a importância do diálogo e a parceria estabelecida desde a entrada em campo com a professora Lívia, responsável pela turma. Corsaro (2005) aponta para a ausência, nos relatos de pesquisa, da descrição sobre a relação entre pesquisador e professoras, sendo que o trabalho em equipe com os demais adultos em interação com as crianças pode constituir parte fundamental do sucesso ou fracasso na inserção como membro do grupo. Em geral, familiares e professores aparecem nos relatos brevemente, como responsáveis pela autorização legal da participação das crianças. Nessa pesquisa, a professora Lívia e os demais profissionais da escola são participantes como as crianças. Do mesmo modo que não falo sobre as crianças, mas com elas, a pesquisa se desloca de uma análise sobre as práticas da professora para a construção de uma prática com ela.

A professora Lívia, sensível à situação posta nesses meus primeiros contatos com as crianças, sugeriu: “Acho que a gente podia sair com eles, ir

desenhar já na rua, e não depois dos passeios. A gente sai e vai vendo o que acontece”. Minha experiência com professora da rede municipal certamente favoreceu a aceitação e confiança, por parte da gestão da escola, em permitir tais saídas sob minha responsabilidade. O fato da professora Lívia compartilhá-la comigo e a frequência com que essas situações já ocorriam na escola fizeram com que as famílias autorizassem a participação das crianças para a pesquisa⁸.

Dessa vez, diferente das caminhadas propostas pela escola, não havia destino pré-determinado ou programação: caminhávamos até onde decidíssemos em conjunto com as crianças, parando para desenhar em alguns pontos que as interessasse. Por alguns dias, também caminhei com as crianças em duplas para que fotografassem o que desejassem registrar da Praça da República. Simultaneamente, passei a frequentar o momento do parque das crianças, quando podia me aproximar delas, conversar, brincar junto e ir fortalecendo nossos vínculos. Logo após nossa primeira caminhada na praça, quando sentamos próximo ao portão da escola para desenhar, as crianças passaram a associar minha presença à possibilidade de “passear”. Assim que me viam, me perguntavam se íamos passear e até onde iríamos.

Estando fora dos muros da escola, a possibilidade de desenhar e fotografar apresentou-se como modo de reconhecimento e descoberta, compondo a metodologia da pesquisa com as crianças. As reflexões a partir da criação dessas imagens serão feitas ao longo deste texto, no exercício de ordenar as experiências vividas sobrepostas e simultaneamente. A separação dos capítulos que se seguem em caminhar, fotografar e desenhar correspondem a tentativa de comunicar o que entendo como a grande sacada (MAGNANI, 2009) a partir das observações em campo: é na ação criadora no espaço que as crianças conhecem e contam sobre a cidade. As fotografias e desenhos criados pelas crianças são, portanto, aqui compreendidos como possibilidades de se conhecer a cidade construída, inventada e vivida por elas e que ainda são desconhecidas e por vezes desconsideradas, tal como dito por Marcia Gobbi (2013):

⁸ Anexei à agenda das crianças um comunicado sobre o tema e objetivos da pesquisa, me colocando à disposição para esclarecimento, juntamente com um termo de consentimento de participação para ser assinado pelos responsáveis.

Acredita-se que pedaços da cidade – como na acepção do antropólogo Jose Guilherme Magnani – são construídos e inventados e vividos também pelas crianças, em lógicas de convívio, de compreensão e uso, de criação de cumplicidade e códigos, de percepção que são delas e que ainda pouco conhecemos.

Desenhar na cidade é ação motivadora de grupos como “Urban Sketchers⁹”, que a consideram como um processo de descoberta e intimidade com os espaços urbanos, possível a partir da relação estabelecida entre desenhador e a cidade. Tais desenhos revelariam, além da paisagem retratada, aspectos do sujeito que a desenha, uma vez que resultam dessa relação estabelecida (KUSCHNIR, 2012). A proposta feita às crianças durante a pesquisa para desenharem os lugares por quais passamos identifica-se com essa perspectiva sobre o desenho na cidade.

O ato de desenhar nos trouxe a possibilidade de usar o espaço do centro de São Paulo de um modo incomum e um tanto improvável. Afinal, não faz parte do cenário agitado de transeuntes apressados um grupo de crianças sentadas e até deitadas no chão da calçada, sobre pranchetas, lápis e giz colorido.

Assim como os desenhos, as fotografias podem ser compreendidas como testemunho das relações estabelecidas entre fotógrafo, fotografados e cidade (FREHSE, 2005). Atentar-se a essas relações estabelecidas quando são as crianças que estão a criar imagens sobre e na cidade possibilita pensarmos as apropriações e usos do espaço urbano feitos por elas.

Além das fotografias criadas pelas crianças, também apareço como fotógrafa ao longo dessa pesquisa. De início, as fotografias tiradas por mim serviriam como apoio à memória e às anotações de campo. Ao longo da pesquisa, passaram a possibilitar um olhar mais demorado sobre acontecimentos bastante difíceis de serem registrados em campo, com

⁹ Urban Sketchers é uma comunidade global formada por pessoas que desenharam, a partir da observação direta, paisagens urbanas. Os grupos de Urban Sketchers costumam promover encontros para desenhar em determinados locais da cidade, exposições dos desenhos e troca de experiências. A comunidade é conhecida pelo lema “desenhar para conhecer”. No capítulo III aprofundarei o tema.

crianças no espaço público, quando me encontrava absolutamente participante. Um clique era mais possível do que uma anotação no caderno, quando estava em sintonia com o ritmo das crianças e das ruas da cidade. Também me permitiram descobrir a cidade em que pesquisava, no exercício necessário de estranhamento da cidade em que nasci e vivo. Como aponta Urpi Montoya Uriarte (2013, p. 9)

A fotografia fixa ou congela os momentos que passam velozmente um atrás do outro diante de nossos olhos nas movimentadas e agitadas ruas do centro e, ao fazê-lo, permite uma reflexão num outro ritmo, mais lento, sobre o que se vê. Permite re-ver e, portanto, re-pensar.

Antes da entrada em campo, buscava os recursos que provocassem a relação entre mim, as crianças, a cidade, outros adultos, planejando utilizar então o desenho, a fotografia, o caminhar “instrumentalmente”. Porém, durante o processo de pesquisa, sentia que esses recursos eram muito mais do que instrumentos metodológicos para fazer com que elas participassem, ou disparadores intencionais de relações: Eram engendrados na própria relação que fomos estabelecendo na e com a cidade, e entre nós. A partir do momento que passamos a caminhar juntos, fotografar e desenhar, mais do que capturar o ponto de vista daquelas meninas e meninos sobre a cidade, as observava criando e vivenciando uma relação com o espaço urbano durante o próprio desenrolar da pesquisa.

CAPÍTULO I.

CAMINHAR

Sacis e laras pelas ruas: festa na cidade?

Acompanhei uma caminhada que reunia todas as crianças da escola em direção à biblioteca pública infanto-juvenil Monteiro Lobato, onde fariam apresentações de dança no pátio externo do local. O grupo de crianças sairia às 9 horas da manhã de uma sexta-feira da escola, acompanhados de funcionários e familiares.

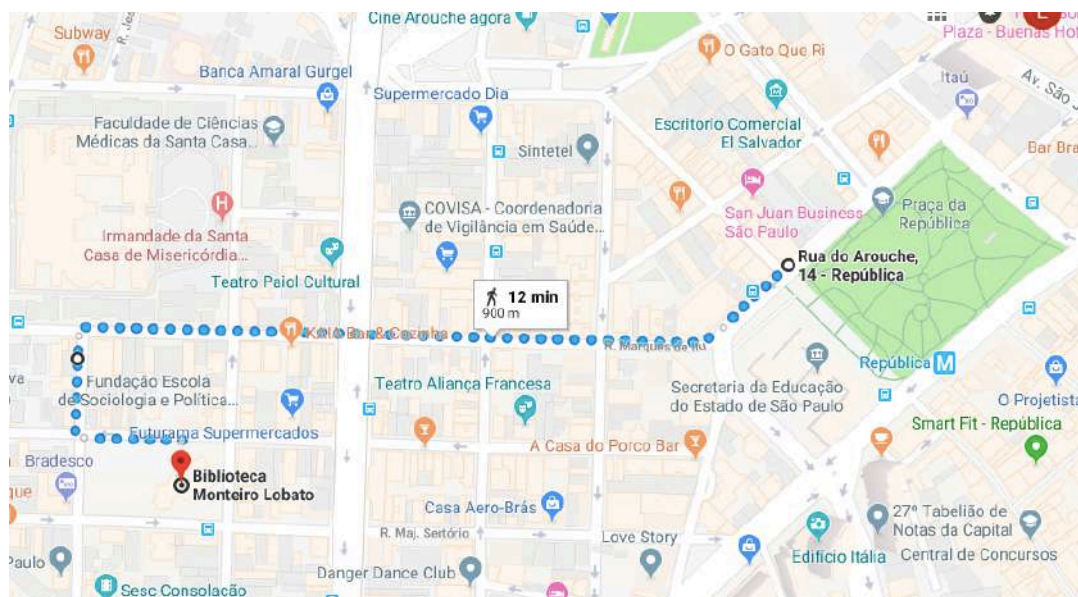


Figura 15 Mapa ilustrativo do percurso entre Praça da República e Biblioteca Municipal Infantojuvenil Monteiro Lobato. Googlemaps.

Para esse evento, crianças e professoras estavam fantasiadas de Curupiras, Lobisomens, laras e Sacis, personagens da cultura popular brasileira. Assim, ao chegar na Praça da República nesse dia, encontrei-as de perucas brilhantes, panos e acessórios, já saindo pelo portão.

Na Praça, crianças e professoras passaram a receber, simultaneamente, a escolta da polícia e o olhar curioso de transeuntes. Destaco aqui a reação

imediatamente de muitos deles ao se depararem com o grupo: de celular na mão, passavam a fazer filmagens enquanto chamavam as crianças, brincavam, puxavam conversa. Durante todo o trajeto, o grupo grande que necessitava de tal escolta chamava a atenção dos demais transeuntes, sobretudo de lojistas e moradores que saíam para as portas e janelas com seus celulares nas mãos, fotografando e filmando as crianças passando. Acenavam para elas, esperando correspondência, apontavam, comentavam. Enquanto isso, motoristas de carros e ônibus se espremiavam nas pistas e manobravam os carros conforme as ordens dos policiais que acompanhavam o grupo, já que as calçadas não ofereciam as condições adequadas e era preciso ocupar a pista. O tempo de alguns semáforos destoava do tempo das crianças, que demoravam mais a atravessar as ruas, e era necessário auxílio oficial também na travessia, a cada quarteirão. Se Jane Jacobs (2000) se referia ao movimento das calçadas com um “balé das ruas”, quem ousa dançar essa dança em São Paulo precisa lidar com buracos, lixo e pouco espaço.



Figura 16 Crianças dividem rua com ônibus, policial civil acompanha o grupo. ago/2017. Foto de Lilith Neiman

Observando reações de transeuntes, era notável que as fantasias coloridas das crianças atraíam comentários e olhares afetivos. Nesse sentido, podemos pensar quais aspectos presentes na apresentação de crianças que despertam empatia de quem transita na região, e por quais motivos. A própria necessidade de auxílio da polícia para que as crianças fizessem o trajeto dava pistas da importância da visibilidade, de certo caráter espetacular necessário à viabilidade do passeio. De que modo podemos compreender esses acontecimentos que, ao colocar as crianças em uma situação que foge ao programado pela cotidianidade, causam essa estranheza, essa fissura momentânea nas rotinas, exigem reconfigurações da ordem e reposicionamento dos sujeitos?

José Guilherme Cantor Magnani (2007), em referência à pesquisa de seu grupo de alunos sobre o trajeto que crianças frequentadoras do projeto Piá faziam diariamente de suas casas até o local do projeto, destaca a experiência de ocupação das ruas que modifica, temporariamente o caráter dos espaços públicos urbanos:

O importante a assinalar aqui é a constituição de um trajeto (outra das categorias que utilizo nas pesquisas sobre espaço urbano, correlato ao de pedaço) por vias públicas, numa estratégia que as tornava visíveis, despertando atenção, curiosidade. À vista daquele bando ruidoso, transeuntes e pessoas do entorno deixavam, por momentos, suas ocupações habituais e, das portas ou janelas de seus carros, casas, escritórios e oficinas, formavam uma orla de vigilância, no estilo que Jane Jacobs denomina o balé das calçadas, a proteção a partir dos múltiplos olhares (Vida e Morte de Grandes Cidades, Martins Fontes, 2003). Assim, vemos aqui o pedaço no momento da partida ou encontro, um trajeto, e finalmente o pedaço de destino, na forma de uma estratégia simples e ao mesmo tempo ousada, instituindo uma verdadeira experiência de ocupação de ruas e equipamentos públicos que, ao menos em determinados momentos, foram transformados em espaços protegidos, acolhedores, mas não confinados, repletos de estímulos produzidos pela própria dinâmica urbana. (MAGNANI, 2007, s/p)

O relato acima se aproxima do observado durante a pesquisa, nas situações em que acompanhei as crianças nas caminhadas: dos olhares dos transeuntes sobre as crianças emergia um novo uso das ruas.

Roberto DaMatta (1997) lembra que o espaço como elemento socialmente importante está diretamente relacionado ao modo como sentimos o tempo. As rotinas diárias, por exemplo, preservam suas durações constantes porque ocorrem em espaços específicos já definidos para determinadas atividades. Quando há um deslocamento das atividades dos seus espaços “normais”, quando esses mesmos espaços são preenchidos por atividades não presentes na rotina, o tempo é vivido de outra forma: é o tempo da festa. Roberto DaMatta lembra que nossas rotinas são organizadas individualmente, enquanto as festas, em contraposição, são marcadas pelo coletivo:

De fato, vale lembrar que, nas rotinas de sociedades assim constituídas, tudo é individual: cadeiras para o cinema e o teatro, ônibus, avião e locais de refeição. As cabines telefônicas também são individuais, bem como a maioria dos aparelhos domésticos e de mesa. Mas é importante constatar como o momento extraordinário nos transforma em seres exemplarmente coletivos: ou somos dupla ou somos torcida, partido, público, multidão. São essas possibilidades de transformação que criam focos diferenciados, fazendo com que se possa viver como algo novo, excitante ou rotineiro as diversas situações sociais. (DAMATTA, 1997, p. 39)

Henri Lefebvre (1991) também irá apresentar como festa as situações marcadas por certo deslocamento das relações cotidianas. Podemos encontrar, na presença de meninas e meninos na cidade, a festa defendida por Lefebvre como um momento carregado de caráter lúdico, espontâneo e criativo. Em relação à visibilidade das crianças, colocá-las em grupo nas ruas exige dos demais usuários do espaço um reposicionamento em relação a um outro antes ausente e que agora impõe sua presença. Aqueles que não viam as crianças nas ruas, ao cruzar com dezenas delas cantando e dançando são necessariamente convidados a reconhecê-las, ainda que desqualifiquem tal uso do espaço. A presença das crianças nas ruas perturba, espanta, surpreende, reforçando a importância de sua presença nesse espaço. Nesse sentido, podemos analisar, a partir dos afetos provocados nesses usuários, se as caminhadas em grupo promovidas pela escola cumprem a função de fazer emergir a presença das crianças na cidade e de que modo o fazem.

O sentido de festa apresentado por Henri Lefebvre (1991) mobiliza criação, afetividade e espontaneidade, vistos nessa situação a partir do corpo de crianças e professoras nas ruas com suas fantasias. O uso e a apropriação do espaço passam pelo movimento do corpo, por atos práticos, por presença. Esse corpo em festa imprime na paisagem das ruas da região central de São Paulo a relação conflituosa entre a lógica racional da propriedade que organiza o espaço e a experiência da criação.

Considerando o impacto que a presença do grupo parecia ter sobre moradores e trabalhadores das ruas em que passávamos, que, como na música de Chico Buarque, paravam “pra ver a banda passar”, deixando por alguns instantes seus afazeres cotidianos para atentar-se às crianças na rua, podemos pensar o caráter espetacular dessa presença que se qualificava como um evento. Novamente retomando a ideia de festa apresentada por Roberto DaMatta (1997) como um deslocamento do tempo e do uso dos espaços, é evidente que parte do valor do acontecimento estava justamente em seu contraste com o que é comum, cotidiano e rotineiro. Mas o estranhamento causado pela presença das crianças e principalmente a necessidade de escolta da polícia, a preocupação do grande número de adultos empenhados em garantir a segurança de todas indicam também a desigualdade das possibilidades de uso do espaço urbano. Tudo ali apontava para a improbabilidade de um grupo de crianças fantasiadas fazendo o trajeto da escola a uma biblioteca pública. Se Lefebvre (1991) e Jacobs (2000) trazem a possibilidade do encontro com a diferença como valor central da vida urbana, é fundamental considerarmos que, em nosso contexto de urbanização, nossa “diferença” é marcada por um excesso de contrastes, exacerbados pela desigualdade social, como bem apontados por Magnani, para quem “sabe o romantismo anacrônico pensar em ‘rua, suporte de sociabilidade’, nesse contexto” (2004, s/p)

A surpresa provocada pela presença do grupo de professoras, meninas e meninos nas ruas revela um rompimento momentâneo de uma lógica prevalecente no uso do espaço, que dita um modo veloz e superficial de relação com o outro que cruza nosso caminho. Mas também aponta, paradoxalmente, para a impossibilidade da presença dessas crianças nas ruas. Afinal, o exótico é aquilo que nos é distante, estranho, novo. As crianças, ao precisarem de vestimentas especiais, danças, músicas e certa euforia

provocada pelos adultos para se fazerem presentes nos espaços públicos, seguem tendo suas oportunidades de mobilidade na cidade balizadas por organização adulta. Podemos pensar que não estão protagonizando suas cidadanias, mas sim escancarando um contraste, um conflito, uma desigualdade nas possibilidades de usar a rua. Assim, as caminhadas com as crianças nas ruas rompem com a segregação espacial ao mesmo tempo que, paradoxalmente, a denuncia paradoxalmente.

Experiência e encontro na sociedade do espetáculo

Nas imagens abaixo, podemos ver um homem que mira seu celular em direção ao local onde se reunia nosso grupo, ainda na saída da praça. Em seguida, mulheres cujo rosto não enxergamos, uma atrás das grades da portaria do prédio, outra do alto de sua varanda, também fotografam ou filmam com seus celulares as crianças passando, em uma das ruas de nosso trajeto.



Figura 17 Homem acompanha com celular na mão grupo de crianças que passava pela praça. ago/2017. Foto de Lilith Neiman



Figura 18 Mulher fotografa grupo de crianças da varanda do prédio. ago/2017. Foto de Lilith Neiman



Figura 19 Mulheres observam e fotografam do portão a passagem do grupo de crianças. ago/2017. Foto de Lilith Neiman

Essas imagens nos provocam a pensar o lugar da fotografia diante do encontro entre diferentes, em situações de rupturas do cotidiano. Para Susan Sontag (2007, p. 11), “a fotografia tornou-se um dos principais expedientes para experimentar alguma coisa, para dar uma aparência de participação”. Para ela,

definimos algo como digno de se ver simultaneamente à definição desse algo como digno de ser fotografado.

Diante da surpresa com o grupo de crianças e adultos fantasiados nas ruas da cidade, essas pessoas sentiram a necessidade de registrá-las através do celular (em vídeo ou fotografia). Estariam enviando as imagens a alguém, postando nas redes sociais? A visibilidade da infância na cidade estaria sendo conquistada com a caminhada das crianças ou com os registros imagéticos que passariam a circular entre as pessoas (após ou simultaneamente, considerando as tecnologias disponíveis), criando um sentido a esse “acontecimento”?

Ainda para Susan Sontag (2007, p. 12),

Uma foto não é apenas o resultado de um encontro entre um evento e um fotógrafo; tirar fotos é um evento em si mesmo, e dotado dos direitos mais categóricos — interferir, invadir ou ignorar, não importa o que estiver acontecendo. Nosso próprio senso de situação articula-se, agora, pelas intervenções da câmera. A onipresença de câmeras sugere, de forma persuasiva, que o tempo consiste em eventos interessantes, eventos dignos de ser fotografados. Isso, em troca, torna fácil sentir que qualquer evento, uma vez em curso, e qualquer que seja seu caráter moral, deve ter caminho livre para prosseguir até se completar — de modo que outra coisa possa vir ao mundo: a foto. Após o fim do evento, a foto ainda existirá, conferindo ao evento uma espécie de imortalidade (e de importância) que de outro modo ele jamais desfrutaria. Enquanto pessoas reais estão no mundo real matando a si mesmas ou matando outras pessoas reais, o fotógrafo se põe atrás de sua câmera, criando um pequeno elemento de outro mundo: o mundo-imagem, que promete sobreviver a todos nós.

Além do desejo de nos fotografar, desses transeuntes e moradores que encontramos no caminho, notei que entre os adultos participantes da caminhada havia também o cuidado com o registro fotográfico da situação.

A partir dessa observação, retomo aqui meus registros de uma caminhada da qual participei com um grupo da EMEI da Rua da Consolação, também localizada na região central, quando ainda selecionava a escola em que faria o campo. Nessa situação, as crianças participavam de um evento de “abraço ao Parque Augusta¹⁰”, convocados por movimentos de luta pelo

¹⁰ A área privada de 24.603 metros quadrados, localizada no bairro da Consolação, próximo ao centro da cidade, vive sob disputa judicial, já que é tombado pelo Patrimônio Histórico e abriga um trecho grande de Mata Atlântica considerada última área verde do centro de São Paulo. Movimento sociais de luta por parques urbanos reivindicam o

parque e outras associações. O evento consistia em caminhar até o terreno em disputa, onde haveria um ato final com a participação das crianças. Antes da saída da escola, foram distribuídas placas às crianças com dizeres “Parque Augusta já!”, que eram penduradas em seus pescoços.

Descemos em grande grupo a Rua da Consolação, chegando ao local. Nesse momento, os adultos davam entrevistas à imprensa que nos acompanhou durante todo o trajeto, enquanto outros grupos ativistas se reuniam em torno das crianças, que eram colocadas próximas ao muro do terreno. As meninas e meninos já demonstravam cansaço e pareciam não entender o porquê de estarem ali “parados”. Num determinado momento, foi pedido que descem as mãos, formando uma grande fila que “abraçava” o local. Abraço esse que mais parecia um fila de puxões de crianças, que se esticavam, riam, tropeçavam, enquanto muitas fotos eram tiradas pelos adultos. Cansadas, pararam de puxa-puxa e permaneceram, de mãos dadas, em frente ao muro.



Figura 20 Crianças carregam placas em frente ao terreno do Parque Augusta. 2016. Foto de Lilith Neiman

O grupo de adultos de fora da escola, responsável pela caminhada parecia ter chegado ao seu destino final: conversavam, respondiam perguntas

terreno aberto à população, enquanto a prefeitura segue negociando com as construtoras proprietárias que desejam construir um edifício no local. Em decisão judicial de setembro de 2018, foi determinada a destinação da área para a construção do Parque Augusta.

em frente a câmeras e gravadores, faziam vídeos com os celulares, usando de fundo a imagem das crianças de mãos dadas. As professoras e a equipe da escola começavam a querer movimentar-se, o calor estava forte e o cheiro de urina próximo ao muro onde estavam as crianças começava a incomodar demais.

Embora não tenha seguido com a pesquisa nessa EMEI, partindo para a unidade da Praça da República, as observações dessa caminhada provocaram minha atenção aos modos como nós, adultos, significamos essa experiência de colocar os corpos das crianças em caminhadas nas ruas da cidade. Ao atentar-me ao modo com o qual adultos e crianças se relacionavam entre si e com o espaço nas caminhadas dessas duas EMEIs, em dois contextos e com objetivos diferentes, levanto a hipótese de que, em ambas, a experiência dos adultos utilizava-se das crianças para a produção de imagens de uma cidade aberta às apropriações e à participação.

Para essa reflexão, é fundamental retomar as ideias de Guy Debord (1997) acerca da sociedade do espetáculo. Para Debord, o espetáculo é o modo de relação social presente em nossa sociedade, mediatizada por imagens. Isso significa que produzir espetáculos não é um objetivo final de nosso modo de produção, mas sim seu modo de funcionar. Na sociedade do espetáculo, o vivido torna-se representação, por meio de imagens, aparências, discursos, etc. Sendo o espetáculo a principal produção da sociedade, elaborando-se no espaço e no tempo através das relações entre as pessoas, Debord afirma que “o espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social” (DEBORD, 1997, p. 30)

Vale novamente destacar algumas relações existentes entre as ideias de Guy Debord (1997) sobre a sociedade do espetáculo e as ideias de Henri Lefebvre (1991) sobre as possibilidades de apropriação no âmbito do vivido. A sociedade do espetáculo nos ajuda a pensar sobre as armadilhas de crer em processos como sendo apropriação que possam se revelar, quando analisados com mais detalhe, como produção de espetáculos. Além disso, Henri Lefebvre e os situacionistas, grupo a qual pertencia Guy Debord, compartilham de pensamentos acerca da vida cotidiana em seu potencial revolucionário.

Como aponta Rita Velloso (2016, s/p),

A essa conexão que reúne Lefebvre e os Situacionistas, talvez fosse melhor chamá-la relação de complementaridade, pois muito do que Henri Lefebvre escreveu foi uma tentativa de fazer avançar em profundidade o projeto situacionista do qual ele próprio fizera parte entre 1957 e 1962.

Rita Velloso destaca que a ideia de apropriação presente em Henri Lefebvre (1991) se relaciona à ação que instala um novo espaço. Sendo ação, é fundamental pensarmos a apropriação em seu sentido de experiência, ou seja, que envolve o corpo, o tempo, o espaço:

A apropriação não pode ser compreendida externamente aos ritmos da vida e do tempo, por ser desde sempre um processo que conforma a perspectiva que um indivíduo tem de seu próprio entorno. Para que a apropriação se torne efetiva, o indivíduo deve tornar-se consciente do que acontece ao seu redor, do que foi provocado no entorno por sua própria intervenção, que jamais é neutra, muito menos estática. (VELLOSO, 2016, s/p)

Encontramos aproximação das ideias de apropriação nas derivas propostas pelos Situacionistas, caminhadas sem destino ou objetivo definidos por espaços da cidade. Como lembra Francesco Careri (2016), os situacionistas usavam o conceito de psicogeografia para orientar-se a partir dos efeitos do meio geográfico sobre o comportamento afetivo dos indivíduos. Nesse jogo de perambular sem rumo, conforme os ânimos provocados pela geografia, abre-se espaço para o imprevisto, para o lúdico, aproximando as derivas das experiências de apropriação.

Assim, considerando o exemplo das derivas e compreendendo apropriação como experiência sensível do âmbito do vivido, retomamos a reflexão sobre as relações entre adultos e crianças intermediadas pelos celulares e câmeras presentes em nossas caminhadas.

Enquanto a apropriação depende do desejo, da consciência e da ação humana, o espetáculo lhe destina o lugar da passividade do espectador: “quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens

dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo” (DEBORD, 1997, p. 24)

Ao desfilas as crianças em grupo nas ruas da cidade e registrar o acontecimento com imagens, estamos inserindo a infância na lógica espetacular? O risco disso, ainda considerando as ideias de Debord sobre a sociedade de espetáculo, é ter atribuído às crianças papéis estereotipados, que seriam a “alienação incrustada na experiência vivida”, (VELLOSO, 2016, s/p). A passagem do grupo de crianças, ao ser registrada por fotografia pelos transeuntes que a observam, parece reforçar a passividade própria do espetáculo, e não a presença sensível e disponível da situação construída como experiência de apropriação.

Susan Sotang (2007) nos provoca a pensar nesse sentido: “um modo de atestar a experiência, tirar fotos é também uma forma de recusar — ao limitar a experiência a uma busca do fotogênico, ao converter a experiência em uma imagem, um souvenir.” (p. 9).

Retomo aqui a citação da introdução dessa dissertação, quando o poeta Leminski (1997) afirma que se falamos tanto em paixão é porque não a temos mais, para pensar que se falamos tanto nas possibilidades de uma “cidade para as crianças”, é porque estamos muito distantes delas. Para Henri Lefebvre (1991) a possibilidade de apropriação está contida no desejo irreduzível, e a ideia de desejo nos remete à esfera do sensível, a qual pertence a paixão. Está faltando paixão, está faltando desejo. Ao falar tanto sobre eles, ao acreditarmos estar diante de suas manifestações, o que encontramos são seus simulacros, espetáculos.

Analisar a presença das crianças em sua experiência de apropriação do espaço implica no desafio de compreensão dessas interações estabelecidas entre adultos, crianças e cidade, sobretudo nas nuances e contradições que permeiam essas relações. Assim, as pesquisas podem contribuir para trazer ao centro do debate a apropriação das crianças sobre a cidade que se dão não só em momentos e espaços espetacularmente planejados por adultos, como tem sido cada vez mais a realidade urbana. Pensar metodologias que nos aproximem, a nós que fazemos pesquisa com as crianças nas grandes metrópoles, da apropriação da cidade existente em suas vidas cotidianas tornar-se um desafio de grande importância.

Na observação que fiz das caminhadas propostas pelas EMEIs, constatei que a presença das crianças, fantasiadas, brincando e cantando rompia momentaneamente com a organização do espaço na cidade e problematizava a desigualdade nas possibilidades de seu uso. Para ir além dessas observações, é preciso compreender o que meninas e meninos pensam, sentem, olham e fazem nas cidades, isso pode nos aproximar de outros rumos para aquilo que buscamos como rupturas da ordem hegemônica e desigual do espaço urbano. Pensando nisso, para além de acompanhar as caminhadas, busco nesta pesquisa experiências com as crianças que se aproximem do que Lefebvre e os Situacionistas, respectivamente, denominam “momentos” e “situações”:

Um momento é tanto intensão que efetiva uma desalienação quanto a revelação de possibilidades contidas na existência rotineira. Modalidade da presença, os momentos “não duram, mas podem ser revividos”, isto é, mesmo que sejam movimentos efêmeros, podem desvelar possibilidades decisivas e mesmo revolucionárias. [...] A situação, por sua vez, pretende-se momento organizado, dado que é uma tentativa espaço-temporal de deliberadamente construir uma estrutura na conjuntura que se apresenta numa configuração atual. Pelo prisma situacionista, a situação construída é uma organização de conjunto que dirige e favorece os momentos casuais. (VELLOSO, 2016, s/p)

Propondo às crianças que caminhássemos sem destino definido previamente e sem aparente intencionalidade, buscamos juntas esses espaços do inesperado, do acontecimento derivado do desejo, utilizando a fotografia e o desenho. Apresento, nos próximos capítulos, as reflexões resultantes dessa experiência.

CAPÍTULO II.

FOTOGRAFAR



Figura 21 Natália e Julia fotografam. out/2017. Foto de Lilith Neiman

“Tá, agora vou tirar foto do caminho da casa da minha tia.”, diz Natália, tirando a câmera da mão da Julia e andando até a ponta da praça. Para antes de chegar à borda da calçada. Mira com a câmera, enquanto Julia olha a imagem junto da amiga por trás do visor. “É pra lá a casa da minha tia”. Decido fotografar as duas nesse momento, com meu celular. Esse tempo que Natália fica com a câmera apontada para o caminho da casa da tia, tempo suficiente para que eu tirasse algumas fotos das meninas ali, me fez pensar que ela está apertando várias vezes o botão do disparo, várias fotos do mesmo lugar. Quando fui baixar as fotos no computador no fim do dia, minha surpresa ao encontrar apenas uma imagem tirada por Natália nesse momento. Junto da Julia, ficou um bom tempo olhando a cidade pelo visor da câmera, em silêncio, sem apertar o botão.”

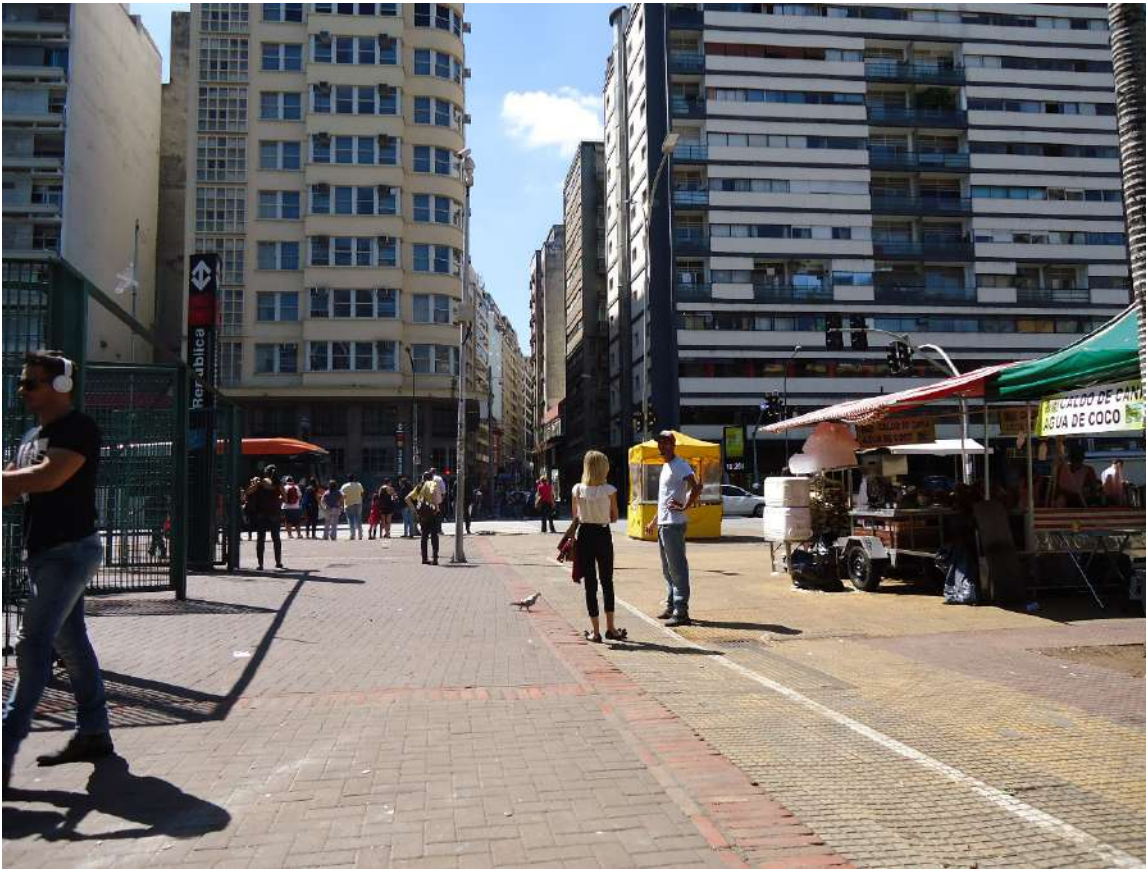


Figura 22 Foto de Natália

“Posso ver? Depois é minha vez!”: A máquina fotográfica como mediadora de consentimento e participação

Acompanhar as crianças em caminhadas trouxe a oportunidade de compreender sua presença em grupo nas ruas da cidade, focando sobretudo nas relações que íamos estabelecendo com transeuntes conforme nosso trajeto. Como apresento no capítulo 1, após primeiras experiências em campo, pude redefinir a metodologia da pesquisa prevista inicialmente, passando a propor situações em que pudesse estar mais próxima das crianças. Com essa intenção, utilizo a fotografia em diversos momentos do processo da pesquisa: como apoio à memória dos acontecimentos vividos, como possibilidade de descoberta do campo e finalmente como metodologia de participação das crianças. Nesse terceiro capítulo, busco apresentar e refletir sobre esses diferentes modos, destacando como as relações estabelecidas com e na

cidade ao longo de minha presença em campo foram sendo intermediadas pela brincadeira de meninas e meninos de criar imagens com minha máquina.

Sylvia Cayubi Novaes (2012), retomando o uso de imagens em pesquisas na Antropologia, aponta para o interesse de antropólogos pelo o uso documental da fotografia, diante da dificuldade de registrar em palavras certas vivências em campo, por sua complexidade descritiva ou pelo seu caráter sensível e emocional. É também buscando esse apoio no registro que entro na escola portando minha câmera fotográfica e fazendo uso, em algumas situações, da câmera do aparelho celular. Porém, tal qual as experiências que fazem compartilhamento da máquina fotográfica com seus participantes para a criação de imagens não só por parte do pesquisador (NOVAES, 2012), passo a compartilhar minhas câmeras com as crianças.

Pensando nas contribuições da fotografia como instrumento de abertura de diálogo entre sujeitos envolvidos na pesquisa, destaco o papel da máquina fotográfica durante minha entrada em campo e nos primeiros acordos estabelecidos com as crianças acerca de meu interesse em pesquisar com elas. Por mais que tenha optado por um modelo de apresentação formal, em roda de conversa com todo o grupo em que especifiquei minhas intenções enquanto pesquisadora, por mais que tenha também buscado o amparo e a legitimidade das autorizações de familiares e responsáveis, foi por meio da minha máquina fotográfica que soube de fato quais crianças haviam se interessado por participar da pesquisa e quais me autorizavam enquanto pesquisadora. Portar esse objeto me diferenciava dos outros adultos da escola, principalmente por mostrar para as crianças que meu olhar sobre aquilo que elas faziam estava deslocado das necessidades tradicionais de organização, controle e condução típicas da relação com adultos em ambiente escolar. Meu olhar “mirava” algo que elas faziam, o que foi logo compreendido por elas, que passaram a querer “ver” o que eu estava enxergando pela minha câmera. Os primeiros interessados em compreender meu olhar de pesquisadora foram Caio, Pedro e João, que pediam para ver as fotografias que eu estava tirando, para em seguida pedir para tirarem suas próprias.

Destaco esse interesse dos três meninos por minha máquina fotográfica não para exotizar esse encontro, como na imagem de um pesquisador que atrai os sujeitos de sua pesquisa com seus aparatos

diferentes. As crianças com as quais pesquisei têm acesso às fotografias e ao ato de fotografar, sobretudo por meio dos celulares de adultos, e são fotografadas com frequência por suas professoras em suas atividades. Talvez, justamente por essa familiaridade e interesse pela fotografia, as crianças tenham visto em mim a oportunidade de usar a máquina com maior liberdade, ao notar que eu estava buscando uma aproximação com elas. Por estar em um ambiente escolar, marcado por um tipo relação entre adultos e crianças, eu carregava a todo momento a preocupação em me diferenciar das professoras. Ao deixar minha máquina disponível, consegui comunicar às crianças que estava interessada no que tinham a dizer e mostrar com ela.

Como pesquisava com um grupo grande de crianças, a fotografia não provocou o desejo de participação do mesmo modo em todas. Mesclar a utilização de fotografias, conversas e desenhos ao longo da pesquisa foi fundamental para compreender a importância de se adaptar os usos dessas metodologias ao longo da pesquisa.

No primeiro dia em que saímos da escola sem que fosse por motivo de caminhada planejada, nos reunimos próximo ao portão para desenhar. A ideia era observar como se dariam as relações entre as crianças, o desenho e o tema da pesquisa uma vez que estivéssemos no espaço público, para além das fronteiras escolares.

Enquanto parte do grupo permanecia em torno do grande papel desenhando, algumas crianças tentavam andar pela praça e correr - tentativas essas frustradas pela professora Lívia e por mim, que precisávamos manter o grupo próximo. A máquina fotográfica apareceu então como oportunidade de aproximar essas crianças que não se interessaram pelo desenho. Ao observar o interesse e envolvimento, combinei que iríamos sair um dia apenas para fotografar. A partir daí, passei a caminhar pela praça com uma criança ou com duplas delas, para que fotografassem aquilo que quisessem.

As fotografias apresentadas nesse capítulo foram criadas pelas crianças nessas caminhadas, feitas ao longo de uma semana no mês de novembro de 2017, durante o período da manhã. Enquanto o grupo brincava no parque da escola, eu as chamava individualmente para me acompanharem pela praça. Algumas crianças pediram para que colegas as acompanhassem,

motivo pelo qual algumas fotografias foram tiradas em caminhadas com duplas de crianças. O tempo em que permanecemos fotografando na praça variou conforme o desejo das crianças, com algumas pedindo para voltar para a escola após uma imagem tirada logo de saída e outras ficando por até 25 minutos entretidas na experiência.

A utilização de fotografias em pesquisas com crianças

Diversos autores vão abordar a utilização da fotografia em ciências humanas ao longo do tempo, sobretudo no campo da Antropologia, analisando as diferentes relações estabelecidas entre texto e imagem. Em uma perspectiva mais tradicional da pesquisa etnográfica, a utilização das imagens fotográficas cumpria uma função “comprovadora”: acompanhavam o texto de modo ilustrativo, não sendo articuladas às análises ali construídas. (GODOLPHIM, 1995). Isso significa que, embora importantes para ilustrar e comprovar o que estava sendo analisado, elas não eram parte fundamental da reflexão composta naquelas pesquisas. As imagens de artefatos e vestimentas de outras culturas que por ora apareciam nos cantos das páginas escritas, por exemplo, não compunham a reflexão etnográfica proposta, apenas ilustravam aquilo que o texto esmiuçava criticamente. Sylvia Caiuby Novaes (2009; 2008) relembra que esse interesse pela utilização das imagens como ilustração vinha do modelo evolucionista das ciências naturais, prevalecente no séc. XIX.

Para outra perspectiva de pesquisa em ciências sociais, o papel da fotografia poderia ir além dessa ilustração secundária e desimportante para o cerne da construção dos discursos etnográficos. Principalmente em contextos de pesquisa em que a busca etnográfica vai além dos aspectos visuais e materiais (GODOLPHIM, 1995), seria importante fazer a fotografia “falar”. Importante destacar que isso não corresponde aqui às perspectivas técnicas ou artísticas, quando é comum dizermos que uma fotografia é de tamanha qualidade (técnica, estética, imagética) que “fala por si só”. Fazer a fotografia “falar” na perspectiva proposta pelas ciências sociais só é possível através do exercício de relacioná-la. Para Meneses (2003):

As imagens não têm sentido em si, imanentes. Elas contam apenas — já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas — com atributos físico-químicos intrínsecos. É a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar. Daí não se poder limitar a tarefa à procura do sentido essencial de uma imagem ou de seus sentidos originais, subordinados às motivações subjetivas do autor, e assim por diante. É necessário tomar a imagem como um enunciado, que só se apreende na fala, em situação. Daí também a importância de retrazar a biografia, a carreira, a trajetória das imagens. (MENESES, 2003, p. 28)

Sylvia Cayubi Novaes (2012), ao dizer que “imagens fotográficas são fundamentais na construção de imagens mentais de qualquer povo” (p. 26), nos lembra da responsabilidade de pesquisadores na seleção e publicação das fotografias de suas pesquisas, que contribuirão para a imagem que se tem daquele povo. Pensando nas crianças, como as imagens que temos criado em contextos de pesquisa tem contribuído para a construção da imagem das infâncias nos diferentes contextos.

Quando as imagens em questão são aquelas criadas por crianças, como produzir sentidos e estabelecer diálogos entre infância e cidade a partir dessas fotografias? O que buscamos, da cidade e das crianças, ao entregarmos câmeras para meninas e meninos participantes de nossas pesquisas? E o que enunciam as fotografias criadas nesses contextos? São essas algumas das perguntas que me acompanharam durante esse percurso e que busco responder ao longo dessa dissertação.

Paula Martins Vicente (2018), em seu mestrado com as crianças do Jaraguá, bairro periférico da zona noroeste de São Paulo, convida meninas e meninos a pensarem seu bairro por meio de oficinas utilizando diversas linguagens, sendo a fotografia uma delas. Segundo a pesquisadora, “discutir as questões da cidade a partir dos elementos existentes nos bairros fez-se por acreditar ser esta a principal escala urbana vivenciada pelas crianças, onde se estabelecem seus contatos mais familiares e diários” (MARTINS, 2018, p.). Seu objetivo era discutir as possibilidades de participação infantil nas políticas públicas de planejamento urbano, convidando as crianças ao que chama de investigação/exploração nos entornos da escola. Pesquisando em uma região

periférica da maior metrópole brasileira, encontra nas fotografias das crianças registros dos problemas provindos da desigualdade do espaço urbano de São Paulo, como lixo e mobiliário urbano danificado. Mas há registros também apontando para o que há de familiar, afetivo e específico das relações estabelecidas naquele bairro, como em uma imagem de doces expostos no caixa de um comércio local:

A familiaridade, o pertencimento e a construção da identidade se dão a partir dos significados e das vivências adquiridas nesses locais e das formas que os meninos e meninas são afetados por eles. É um processo que acontece duplamente: a cidade se mostra em sua infinidade de possibilidades, instigando as crianças às descobertas; enquanto as crianças se colocam disponíveis e abertas para se envolverem, com seus corpos e sentidos, pela cidade. (MARTINS, 2018, p. 182)

Fernanda Müller (2007) nos conta que, com o uso da fotografia em seu doutorado, buscava os lugares importantes para as crianças com quem pesquisava na cidade de Porto Alegre, elaborando inclusive um guia de orientações de como as fotos deveriam ser tiradas. A pesquisadora analisa o equívoco dessa estratégia, sobretudo pela ilusão de controle sobre as temáticas das fotografias das crianças, que buscavam retratar, mais do que os lugares, as relações estabelecidas nestes. Aponta para a existência de um tensionamento entre expectativas dos adultos em relação às fotografias das crianças e aquilo que de fato essas desejam fotografar:

O poder de ter a máquina e ter sido autorizado por alguém a captar as fotos, deu às crianças uma relativa independência que desafiou o adulto. A mãe das crianças confessou que se irritara com a “teimosia” do menino em querer tirar as fotos repetidas no clube onde realizava atividades físicas e musicais – quatro de um mesmo instrumento. Além disto, ela percebeu que suas sugestões não eram bem-vindas e que, apesar de seus convites para deslocamento ao centro da cidade, as crianças preferiam fotografar aqueles lugares do cotidiano, assim causando uma tensão na relação de criança-filho e adulto-mãe. (MULLER, p. 41)

Há um poder na possibilidade de captar imagens, e as crianças sabem disso. O ato de fotografar, embora apoiado no repertório social, cultural e

ideológico construído nas relações e interações, é um ato de criação individual, justamente por ser resultante de um processo complexo de apreensão do mundo. Mas participar de uma pesquisa onde se é informante a partir de fotografias traz também certas expectativas em torno dos significados dessas imagens. Segundo o relato de Fernanda Müller, podemos supor que a mãe, ao saber que seu filho participava de uma pesquisa convidado a fotografar a cidade, desejava que ele desse às pesquisadoras as imagens que considerava importantes nesse tema, reconhecidas socialmente como “uma boa foto de cidade”. Daí talvez os convites da mãe em levá-lo ao centro da cidade. As fotografias estão à serviço das ideologias que formam, por exemplo, nossa visão de cidade, como no caso dos cartões ou de imagens oficiais feitas em determinados períodos históricos (KOSSOY, 2002). As crianças, participantes e em interação com o mundo social e cultural, compartilham também desse imaginário de cidade composto por tais referências. Fernanda Müller (2007) destaca o equívoco em comunicar por meio do guia escrito, para as crianças – e conseqüentemente para suas famílias –, que as fotografias deviam ser tiradas de lugares importantes. O que seria importante ou desimportante?

Nessa pesquisa, a comunicação com as crianças foi a mais direta possível. Quando saímos da escola para fotografar, dizia algo como: “você anda por onde quiser na praça e vai tirando fotos do que quiser, eu vou te acompanhando”. Desse modo, busquei evitar qualquer influência ou cobrança em relação à ação de fotografar. Ressalto aqui que ao longo da pesquisa foi possível observar diferenças no envolvimento das crianças com a linguagem da fotografia. Havia uma espera e expectativa de algumas crianças, que, ao ver colegas saindo com a máquina na mão, ansiavam pela chegada “da sua vez”, me abordando logo quando eu entrava na escola. Algumas outras não mostraram qualquer desejo de explorar a máquina nessas situações, tirando fotografias para “cumprir a tarefa”, participando por um desejo da professora de que todas tivessem a possibilidade de viver essa experiência. Essas imagens não serão utilizadas nessa pesquisa, por compreensão do não desejo de participar interpretado por mim na relação com essas crianças.

Durante as caminhadas com as crianças em duplas ou individualmente, me percebi ansiosa pelas imagens que elas tirariam. Havia

um desejo de que elas me revelassem algo não visto, que seus olhares de certo modo me encantassem e me surpreendessem. Para Anete Abramowicz (2011), esse desejo de conhecer o olhar infantil se dá pelo que chama de fratura temporal no qual estão as crianças, um tempo contemporâneo, mas que já anuncia um novo que não acessamos:

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais. Por isso em nossas pesquisas queremos esse ponto de vista, pois não o temos mais, o presente, em criança. Mas ela é também o presente do qual todos nós fazemos parte, nós vivemos como adulto (onde cada um de nós é atravessado por outros tempos) um mesmo presente que a criança. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20)

As fotografias das crianças sobre a cidade que compartilhamos, nesse tempo contemporâneo também compartilhado, poderiam revelar, portanto, esse olhar que já nos é impossível. Por isso a expectativa em relação às suas criações, o desejo de ser surpreendida por aquilo que, bem diante da minha frente, me era estranho até então. Anete Abramowicz (2011) irá lembrar também que a criança não é só presente: nela se inscrevem marcas históricas, sociais, culturais, e ao buscarmos os olhares das crianças, buscamos também os indícios dessas marcas. É o que faz Marcia Gobbi (2018), quando levanta a pergunta se as imagens de muros grafitados, criadas por um menino de cinco anos, durante seu caminho até a escola também seriam feitas por meninas que fizessem o mesmo trajeto. Ou quando retoma uma história do bairro do Bixiga, em São Paulo, a partir dos corrimões de escadarias presentes nessas fotografias.

Levantar tantas questões a partir das fotografias criadas por crianças só é possível, não porque compreendemos a fotografia como amostra da realidade a ser “coletada” nessas imagens, mas porque adotamos uma perspectiva que as compreendem como processos de criação de realidades (KOSSOY, 2002). Bóris Kossoy irá dizer que a criação de uma fotografia implica na criação de uma segunda realidade.

Possibilitar às crianças que criem suas imagens na cidade, torná-las visíveis e circulantes resulta em exercício político de ampliar o reconhecimento de outras realidades urbanas para além daquelas já reconhecidas e legitimadas. Se Bóris Kossoy (2002) nos lembra que o processo de construção de realidades não se dá só no ato de fotografar, mas no processo de recepção dessas imagens, estar diante de fotografias criadas por crianças nos convoca a estabelecer diálogos e construir outras tantas realidades a partir desses encontros com os olhares de meninas e meninos ainda invisibilizados no espaço urbano.

Indo adiante dessa necessidade de tomar a imagem como enunciado, Etienne Samain (2012) nos provoca a pensar não sobre o que as imagens nos fazem pensar, mas sim nas maneiras, no como as imagens nos fazem pensar. Para ele, “as imagens gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo que de oferecê-lo ao nosso pensamento.” (SAMAIN, 2012, p. 21). Isso porque as imagens veiculariam não somente o pensamento de quem a produziu, mas também o pensamento de todos aqueles que se dedicaram a olhar para ela. Sendo um vetor do entrecruzamento dos olhares de tantos espectadores, uma estrutura que conecta os seres vivos, as imagens fundariam uma memória coletiva: “sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento.” (SAMAIN, 2012, p. 31). Daí a importância de incluir as imagens criadas por crianças nesse sistema de pensamento. Se através delas entrecruzarmos nossos olhares a partir de novos ângulos da paisagem, como diz Kossoy, poderemos fundar sistemas de pensamentos que incluam as realidades criadas nessas imagens também por meninas e meninos. Quantas novidades de mundo passariam a compor nossa memória coletiva caso tivéssemos acesso às fotografias criadas por aqueles cujo pontos de vista da realidade não costumam ser compartilhados?

Tempo e corpo na experiência das crianças no/com o espaço

Segundo Milton Guran (2011), há uma fotografia para “descobrir” e uma feita para “contar”. A fotografia de descobrir seria aquela que nos incentiva a

fazer certas perguntas que antes da ida a campo ainda não estavam postas. Na minha primeira ida a campo na Praça da República, ainda na saída do metrô, a cena abaixo me chama atenção e tiro essa fotografia, que entendo hoje como uma fotografia de “descobrir”.



Figura 23 Cães descansam no horário de pico da saída do Metrô. ago/2017. Foto de Lilith Neiman

Logo em meu primeiro dia em campo, a cena de dois cachorros descansando na saída de uma das estações mais movimentadas de São Paulo me dizia algo sobre a sobreposição de tempos existentes na Praça, impressão que capturei por essa imagem inicial e que depois foi comprovada ao longo da permanência em campo. Apresento aqui essa imagem para discutir a necessidade da presença sensível em campo dentro da perspectiva etnográfica e a utilização da fotografia para aporte dessa presença. Ainda segundo Milton Guran (2014), a fotografia produzida no âmbito da pesquisa se constitui não como método, mas como instrumento. No momento em que fotografo os cachorros na saída do metrô, iniciava minha permanência em campo, estabelecendo os primeiros diálogos não só com a EMEI, mas também com o espaço da praça. Nessas “primeiras conversas” com a Praça da República, abria os sentidos na busca por,

simultaneamente, estranhar e familiarizar meu campo, exigências do olhar pesquisador. Sobre as fotografias produzidas nesse momento inicial de pesquisa, Milton Guran diz:

Este primeiro momento é marcado pela impregnação, no sentido utilizado por Olivier de Sardan (1995, p. 79), quando o pesquisador vivencia pela primeira vez o cotidiano de uma comunidade e começa a “perceber alguma coisa” sem, no entanto, saber exatamente do que se trata. Grande parte das coisas percebidas nesta etapa fica no campo das sensações, não chegando a se transformar em dado, mas contribui para balizar o trabalho de campo. (GURAN, 2011, p. 83)

No momento em que passo a compartilhar a câmera fotográfica com as crianças, como compreender suas primeiras fotografias como participantes da pesquisa? A experiência no campo dos sentidos e sensações citadas por Milton Guran como próprias desse momento inicial também ocorreria com elas, ao compartilharem comigo do lugar de pesquisadoras da Praça através do instrumento câmera fotográfica?

Observei que ocorria com elas algo semelhante a essa sensação de descoberta provocada em mim pela fotografia. A maioria usava a máquina como uma lupa, mirando para todos os lados em busca de uma surpresa. Muitas, inclusive, nem se preocupavam em apertar o botão que registraria aquela imagem. Observei também que algumas crianças iam obstinadamente em direção a determinados lugares da praça logo quando saíamos da escola, demonstrando já saberem em que locais queriam fotografar. Quando chegávamos a esses destinos, porém, passavam a utilizar a máquina como esse instrumento de descoberta, o que me fez refletir sobre a oportunidade que a situação de pesquisa trazia para as crianças de se demorarem em lugares nos quais passam apressadamente todos os dias, acompanhadas de adultos, a caminho da escola. Isso acontecia principalmente com a fonte do lago e com algumas árvores da praça. Diante de um tempo livre, da distância do coletivo da escola, as crianças faziam o movimento com as câmeras em direção ao céu, ou se aproximavam dos detalhes bem próximos ao chão. Nesse sentido, as crianças também buscavam, ao criarem suas fotografias, tornar visível o que não costumava, no cotidiano, ser notado.

Nas próximas páginas, apresento algumas das imagens criadas pelas crianças:



Figura 24 Foto de Pedro. nov/2017



Figura 25 Foto de Pedro. nov/2017



Figura 26 Foto de Caio. Out/2017



Figura 27 Foto de João. nov/2017



Figura 28 Foto de Pedro. nov/2017



Figura 29 Foto de João. nov/2017



Figura 30 Foto de Guilherme. nov/2017



Figura 31 Foto de Sandro. out/2017



Figura 32 Foto de Ana. nov/2017



Figura 33 Foto de João. nov/2017

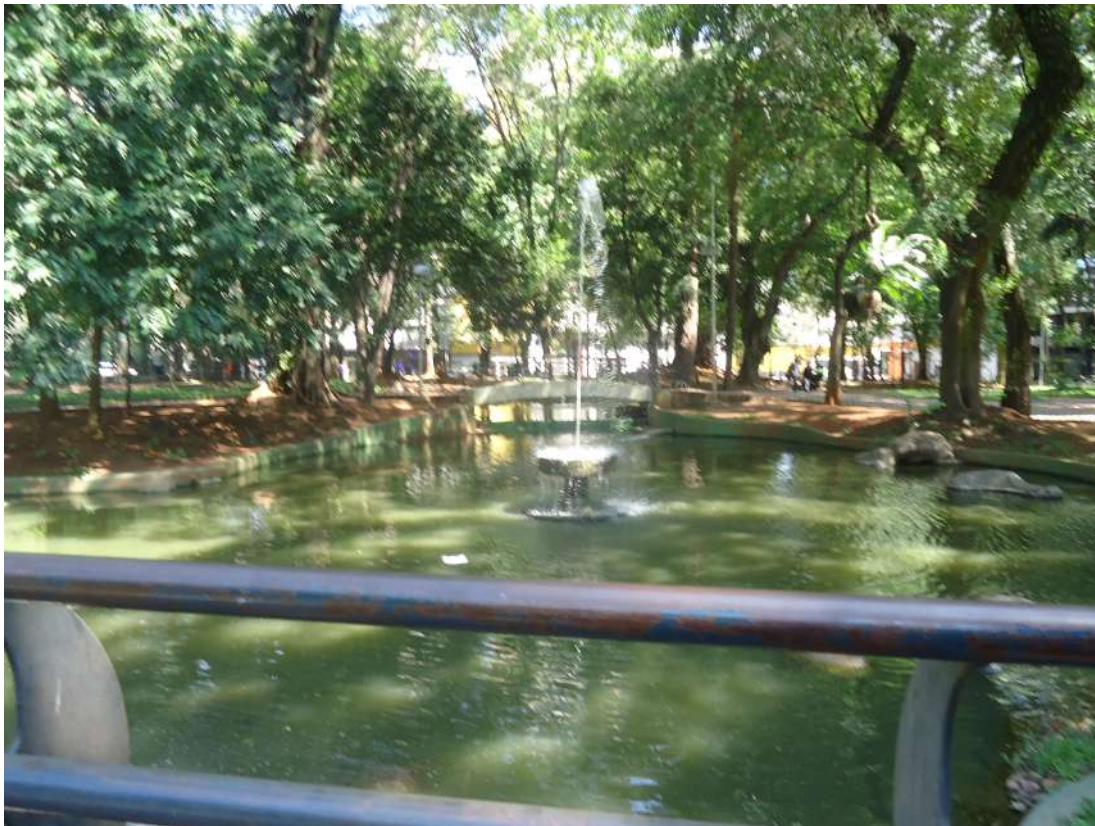


Figura 34 foto de Sandro. out/2017

O movimento de tornar visível aquilo que não está nos leva a refletir sobre os motivos da invisibilidade cotidiana de certos elementos existentes no espaço público.

A Praça da República foi reformada em 1904 para ser um dos espaços de contemplação da elite paulistana de Higienópolis, onde ficavam os casarões dos Barões do café, ansiosa por provar que em São Paulo usufruíam dos mesmos hábitos que nas grandes cidades europeias. Mas a lógica de crescimento da cidade sufoca o projeto da Europa dos trópicos, imprimindo ao espaço público a função de espaço de circulação contínua, acelerada e intensa. O caminho da elite paulistana foi o oposto ao da ocupação dos espaços públicos, mantendo hoje seus “hábitos de contemplação” restritos aos ambientes privados e desejando segregação da população da cidade, como revela por exemplo o recente caso do abaixo assinado contra construção da estação de metrô na região.

Nesse cenário no qual a afirmação de distinção social e pertencimento às classes ricas se dá a partir da negação da permanência no espaço público, quando estamos nas ruas somos, sobretudo, transeuntes anônimos, pessoas em deslocamento entre um ponto e outro. A permanência nos espaços públicos é indesejável ao ponto do desenvolvimento e instalação, por parte do poder público, da “arquitetura antimendigo” (FRANGELLA, 2000).

De que modo essas dinâmicas sociais de uso do espaço impactam a vidas das meninas e meninos que corriam para o lago para demorarem-se em sua observação?

Havia ali não só uma novidade no uso do espaço da praça: ao propor que fotografassem o que quisessem, no momento que quisessem, estávamos nos relacionando também de outro modo com a dinâmica temporal presente na produção da vida cotidiana urbana.

É impossível pensar as dinâmicas de produção do espaço urbano na sociedade capitalista sem relacioná-las ao uso do tempo nessas condições:

O tempo não é uma ilusão, ele se revela no modo de apropriação do espaço, isto é, no uso do espaço. Este, por sua vez, é a materialização concreta de relações sociais que se realizam - num determinado momento - enquanto emprego de tempo. Tal raciocínio aponta para a indissociabilidade do espaço e do

tempo. Essa indissociabilidade espaço-tempo se realiza pela mediação do uso, enquanto modo de apropriação. O período atual é marcado, a meu ver, por uma nova relação espaço-tempo invadida pela quantificação tornando-os abstratos. A condição de instantaneidade transforma o sentido dos termos levando-nos a adjetivar o tempo, de efêmero e o espaço, de amnésico. O tempo enquanto uso enquanto duração, da ação no espaço, revelado nos modos de apropriação é, hoje, um tempo acelerado, comprimido, imposto pelo quantitativo (CARLOS, 2017, p. 301)

Ao dizer que o tempo da produção é um tempo efêmero, Ana Fani Carlos o relaciona com a produção de um espaço amnésico, ausente de referências e memória, em que as mudanças se processam de modo acelerado, sem o fio de uma história que se faça ali presente.

Ao longo do processo de pesquisa, nas diversas situações em que me dediquei a apreciação das fotografias criadas pelas crianças na Praça, sentia que aquelas imagens remetiam à um tempo outro da cidade, sobretudo um tempo outro do centro de São Paulo, que era total desconhecido para mim até aquele momento. Essa mesma sensação diante dessas fotografias era compartilhada por colegas do grupo de pesquisa e por minha orientadora.

Para Ana Fani Carlos, na lógica de produção capitalista

O tempo, enquanto presente, aparece sem espessura, e o passado, enquanto história impressa nas formas da cidade, vai aos poucos, se diluindo, submergindo diante da construção de uma nova morfologia que passa a ser marcada pela privação da presença. (CARLOS, 2017, p. 303)

As fotografias de descobertas das crianças parecem impregnadas justamente dessa presença que faz ver, novamente, a história impressa naquele espaço, construído como lugar de contemplação e passeio em uma cidade que sonhava domesticar a natureza construindo seus jardins. A preponderância das árvores que vez ou outra deixa ver um prédio por trás de suas copas, o lago com seu chafariz e jatos, as pedras bem colocadas na paisagem, são elementos de um espaço de outro tempo, uma outra cidade que São Paulo foi, mas que ali permanecem. O ritmo das tartarugas subindo à margem para respirar, do

pássaro pescando os peixes, das formigas que transitam na ponte, soam anacrônicos diante da circulação ininterrupta.

Os monumentos, elementos dessa história diluída do espaço que costumam sobrar, obsoletos, pela cidade que se modifica, também aparecem com constância nas fotografias das crianças, porém carregados de sentido e presença.



Figura 35 Foto de Natália, out/2017



Figura 36 Foto de Julia. out/2017



Figura 37 Foto de Gabriela. out/2017

Julia e Natália se divertiam tirando “selfies” com o busto ao fundo. Já Gabriela, enquanto fotografava as estátuas, me explicava sobre o porquê dos bustos daqueles homens estarem ali: “são os vovôs”, “minha família já já vai vir

aqui colocar uma estátua do meu vovô que morreu". A imposição do culto às personalidades históricas, representada pelos bustos em locais públicos, é aqui subvertida pela experiência familiar afetiva. Se os monumentos buscam o compartilhamento de uma história única, como símbolos produtores de uma realidade (SCHARWCZ, 2017), Gabriela a subverte em sua "reprodução interpretativa" (CORSARO, 2011), quando as crianças utilizam elementos da cultura adulta para criar outras interpretações a partir da cultura infantil.

Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornélia Eckert (2013), ao apresentarem pesquisas etnográficas que, utilizando-se de recursos audiovisuais, buscam as relações entre memória e paisagem na cidade de Porto Alegre, refletem sobre a ideia de paisagem como patrimônio a ser preservado pelo Estado dentro de uma lógica da história monumental. Segundo as autoras, essa história monumental afastaria aquilo que denominam como formas de reciprocidades cotidianas, movimentos de relações recíprocas dos indivíduos e da vida coletiva com a paisagem. Observando a experiência das crianças com os monumentos da praça e as narrativas compostas a partir deles, podemos pensar que as crianças seguem sustentando as reciprocidades cotidianas, dando sentido à paisagem a partir de experiências somadas à imaginação e narrativas individuais que se conciliam com aspectos da memória coletiva. Assim, Giulia sabe que estátuas representam pessoas importantes, e acredita que seu avô, portanto, logo estará representado ali também. Em um outro exemplo dessas investidas de sentido cotidiano por parte das crianças diante de elementos monumentais da paisagem, durante uma outra situação da pesquisa, enquanto desenhávamos em frente ao Edifício Caetano de Campos, Amanda observa o prédio histórico e me diz: "sabia que eu já morei aí? "

Do mesmo modo, a "casinha" que abriga a polícia militar também não passa despercebida pelas crianças:



Figura 38 Foto de Sandro. out/2017



Figura 39 Foto de Jéssica. nov/2017

As crianças diziam que iriam fotografar “uma casinha”, “a casa”, e embora houvesse um posto da polícia militar com identificação clara no local, não parecia ele o chamariz de atenção das crianças. A área das “casinhas” parece ser a estrutura de apoio da equipe de limpeza e segurança da praça, com banheiros e algumas salas, sem acesso livre. Pensando sobre o interesse das crianças por aquele espaço, observo a diferença das casinhas em relação à arquitetura do entorno da praça. A construção com duas janelinhas na lateral da porta, o telhado em V, a árvore na lateral, o caminho de cimento fazendo uma leve curva até a entrada. O inusitado daquela construção em relação às construções do entorno seria o que despertara o interesse nas crianças que a fotografaram?

Diante da amnésia do espaço por conta da produção de uma vida em que não há lugar para vínculo com a história, sair em caminhada pela Praça com as crianças revelou-se como oportunidade de resgate do fio de uma memória de cidade. As crianças, ao estabelecerem novos sentidos às estátuas ignoradas da Praça da República, ao desejarem demorar-se observando o ritmo e as pausas do chafariz do lago, conectam essas tantas camadas de tempo presentes nesse mesmo espaço. Francesco Careri (2017), novamente trazendo elementos em defesa da prática das caminhadas contemplativas, lembra que:

Caminhar tornou-se o instrumento estético e científico que permite reconstruir o mapa em devir das transformações em curso, uma ação cognoscitiva, capaz de acolher inclusive aquelas amnésias urbanas que, inconscientemente, apagamos de nossos mapas mentais, porque não as reconhecemos como cidades. (CARERI, 2017, p.102)

Enquanto atualmente “percorre-se a metrópole sem que se perceba as nuances que, historicamente, marcaram as singularidades dos lugares da cidade, produzidos como lugares da vida” (CARLOS, 2017, p. 306), parar para fotografar na praça exige atenção a outro tempo, da pesca de um peixe por um pássaro ou do respiro da tartaruga na superfície. Exige um deslocamento das ações cotidianas já automatizadas, acendendo o tempo das experiências, das relações, dos sonhos, das percepções e pequenas transgressões também

existentes no cotidiano. Essas outras experiências, próprias do âmbito do vivido, guardariam em si a possibilidade real de apropriação, tal como dito por Henri Lefebvre (1991). Desse modo, também podemos pensar as fotografias das crianças como testemunhos dessas rupturas da cotidianidade automatizada e deslocada da vida, em seu amplo sentido.

Observá-las enquanto fotografavam permite pensar essa ação como jogo muito próximo ao que propunham os situacionistas, que o compreendiam como experimentação permanente de “novidades lúdicas”, “luta por uma vida à altura do desejo, representação dessa vida” (JACQUES, 2003, p. 61)

Nas imagens a seguir, por exemplo, tiradas em sequência por Caio, vemos a banca de jornal à distância, as pernas do menino, a banca de jornal em detalhes. Caio usou a máquina para criar uma brincadeira de escolher um destino e ir até ele. Nessa situação, sua caminhada seguia os rumos que o desejo pela brincadeira ia ditando.

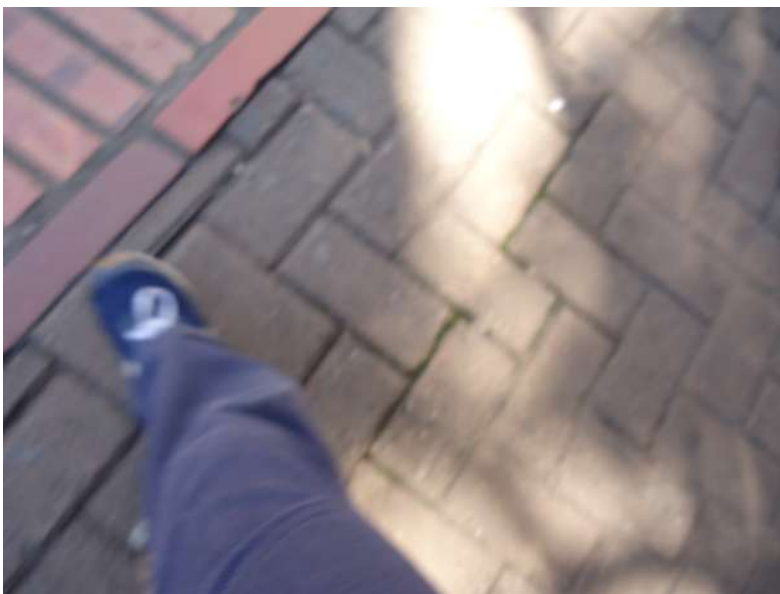


Figura 40 Sequência de fotos de Caio. nov/2017

Nessas outras imagens, vemos os meninos brincando com a máquina ao criar cenas com o mobiliário urbano:



Figura 41 Foto de Lilith Neiman

Se durante a experiência transeunte os sentidos além da visão estão anestesiados por conta da velocidade imposta à circulação na cidade, a pausa proposta pelo olhar necessário ao ato fotográfico permite o despertar dos demais sentidos do corpo na relação com o espaço (URIARTE, 2013). Nas fotos acima vemos que, podendo demorar-se no espaço, as crianças escalam, sentam, penduram-se, agacham. Nayana Brettas Nascimento (2009), ao pesquisar sobre a presença das crianças em espaços públicos de diversas regiões da cidade, mostra em fotografias tiradas durante sua permanência em campo crianças subindo sobre vasos de concreto, arrastando caixas de papelão, usando postes como barras de pendurar-se, ou seja, fazendo uso lúdico do espaço urbano e seus equipamentos a partir do corpo. Para Francesco Careri (2017, p. 123), “não se pode conhecer o espaço a não ser atravessando-o com nosso corpo”.

Para Paola Berenstein Jacques (2008, s/p) a experiência corporal na cidade define-se como corpografia. Segundo ela, as derivas propostas pelos situacionistas têm por princípio uma experiência corporal que se contrapõe à lógica espetacular dominante:

Os praticantes da cidade, como os errantes, realmente experimentam os espaços quando os percorrem e, assim, lhe dão “corpo” pela simples ação de percorrê-los. Estes partem do princípio de que uma experiência corporal, sensório-motora, não pode ser reduzida a um simples espetáculo, uma simples imagem ou um logotipo. Ou seja, para eles a cidade deixa de ser um simples cenário no momento em que ela é vivida. E mais do que isso, no momento em que a cidade – o corpo urbano – é experimentada, esta também se inscreve como ação perceptiva e, dessa forma, sobrevive e resiste no corpo de quem a pratica (JACQUES, 2008, s/p)

Não à toa, a atividade lúdica e o jogo eram referências para os situacionistas (JACQUES, 2003) e para o próprio Henri Lefebvre (1991), interessados na transformação na cotidianidade. A possibilidade de criação diante do inesperado, a presença do corpo, o deixar-se guiar por afetos e sentimentos são características presentes no pensamento sobre a experiência de apropriação e na ludicidade própria das culturas infantis (BARBOSA, 2014). Ambas implicam numa relação fundamental entre espaço e tempo, presentes

também na experiência proposta com as crianças de fotografar na praça. O uso da máquina fotográfica, ao exigir um olhar lento sobre a cotidiana Praça da República, possibilita a emergência de novos sentidos aguçados, possibilitando também outras percepções sobre esse mesmo espaço. Como dito por Marcia Gobbi (2018, p. 14), “caminhar leva a descobertas e uma câmera na mão pode materializá-las no tempo e no corpo do caminhante, ao mesmo tempo em que, agentes que também são, podem construir a percepção de tempos e espaços.”

Desse panorama formado por tantos olhares sobre a Praça da República, emerge uma praça carregada de sentidos e de afetos, por ser construída a partir das interações estabelecidas entre espaço e crianças, arrematadas pela experiência da apropriação.

“Aqui a gente pode chegar perto”: O outro que (não) vejo

Durante a captura das imagens, notei que as crianças mantinham certa distância de outros frequentadores da praça, como se houvesse alguma regra ou algum receio que as impedia de chegarem muito próximo ao que queriam fotografar quando isso traria proximidade com essas pessoas.

Gabriela e Luana, por exemplo, logo após tirarem uma fotografia de certa distância do coreto, local utilizado por homens e mulheres como moradia, dirigem-se a uma barraca de venda de água de coco. Giulia então diz pra amiga que *“ali pode chegar mais perto”*. Eu pergunto se do coreto não podíamos nos aproximar, e Gabriela responde que *“não, porque lá tem os homens que dormem”*, ao que Luana completa: *“Os homens que são os homens do saco e se acordar pegam as crianças”*.



Figura 42. Foto de Gabriela nov/2017

Não foi a primeira vez que a figura do homem do saco aparecia na percepção das crianças sobre os moradores de rua. Em uma das caminhadas pelo centro com outra EMEI, quando ainda selecionava em qual escola faria a pesquisa, uma menina insistia durante todo o trajeto em contar sobre ter visto essa figura. Mais tarde, enquanto víamos no visor da máquina as fotografias que tirei no trajeto, ela mostrou, pedindo para dar zoom na imagem, um senhor sentado em uma escada de esquina, com uma grande sacola de estopa ao seu lado. *“Aí o homem do saco!”*.

Lembrando José de Souza Martins (1993), que ao analisar a aparição de um demônio na fábrica de cerâmica em que trabalhara quando jovem, a compreende como a forma dada pelo imaginário de operárias às mudanças nos processos de trabalho causadas por inovações tecnológicas, podemos pensar de que modo o imaginário coletivo do homem do saco busca significação à vivência de processos sociais conflitantes.

O homem do saco traria visibilidade, enredo e lugar de destaque para aqueles sujeitos sobre os quais desviamos nossos olhares por conta da

presença perturbadora, marcada sobretudo por uma corporalidade que ultrapassou os limites dos acordos e códigos sociais estabelecidos. Ao analisar essa corporalidade de moradores de rua¹¹ em São Paulo, Simone Miziara Frangella (2000) observa que moradores de rua que permanecem em meio às calçadas, por exemplo, não esbarram nos transeuntes apressados. Segundo ela, existe uma fronteira invisível que delimita o lugar dos moradores de rua dentro de um espaço público compartilhado, fazendo supor também a invisibilidade dessas pessoas. A pesquisadora também ressalta o imaginário construído sobre os moradores de rua, que as mostra, simultaneamente como frágeis e ameaçadoras. Segundo ela, por representarem o sujo e por estarem associados ao anonimato, moradores de rua são vistos também como suspeitos de atividades ilícitas. Por viverem anos e anos em condições limites, representam uma existência permeada por mistérios. Não à toa, é na imagem do morador de rua que a “lenda urbana” do homem do saco encontra ressonância para as crianças. Assim, da mesma forma como “o invisível, que é a força impessoal do processo de trabalho capitalista, se torna visível” através do demônio da fábrica (MARTINS, 1993, p. 22), podemos pensar se o homem do saco traz certa “visibilidade controlada” à desigualdade presente no espaço urbano e os medos derivados dela, uma vez que acordamos socialmente ignorá-las. Talvez resiste ainda hoje no imaginário infantil por direcionar a um enredo a percepção pelas crianças de tais desigualdades, sobre as quais os adultos não sabem falar se não através do imaginário coletivo fantasioso.

A história de um homem com um saco que passaria pegando as crianças que falassem com estranhos ou estivessem sozinhas nas ruas também pode ser compreendida em sua função de manter o medo do espaço público e da distância do controle dos adultos. Contribui para o compartilhamento com as crianças da ideia da rua como risco, como sujeição ao desaparecimento. Como nos lembra Roberto da Matta (1997), a sociedade brasileira mantém a visão da rua como local em que se está propício ao perigo e a desgraça, em que as pessoas correm o risco de ser confundidas com “um qualquer”, tratados como um “sem família”: “Nada mais dramático para alguém

¹¹ Opto por manter o termo “moradores de rua” utilizado por Simone Miziara Frangella (2000) para me referir às pessoas em situação de rua nos trechos em que faço referência à sua pesquisa.

de boa família do que ser tomado como um “moleque de rua.” (DA MATTA, 1997, p. 58). O homem do saco visibiliza lógicas sociais invisibilizadas que apontam para necessidade de pertencimento e de distinção social para obtenção de respeito no espaço público. As crianças aprendem, por meio dessas lógicas, a quem rechaçar e evitar olhar quando na rua.

Em um outro momento da pesquisa, enquanto desenhávamos próximo ao lago da praça, uma senhora negra também em situação de rua lavava suas roupas na água. João observava, mostrando um pouco de surpresa com a situação. Animado, chamando seus amigos para ver a cena, mostrava em seu tom de voz que achava divertida a possibilidade de lavar roupas naquele lago. Até que a senhora, após colocar as roupas estendidas na mureta da praça, passa a lavar seus braços, rosto e pernas. *“Ela tá tomando banho, ela tá tomando banho!”*. O tom de voz de João agora demonstrava espanto, aflição, até um momento em que o grupo de meninos passa a zombar da senhora. A professora Lívia se aproxima: *“É, gente, ela está tomando banho, ela vive ali, ela precisa usar essa água”*. Um tempo depois a senhora termina seus afazeres e as crianças já estavam a observar outra coisa.

O fato das meninas não se aproximarem do coreto por entenderem a existência de uma fronteira e o fato dos meninos estranharem o uso do lago para banho nos provocam a pensar as dimensões do público e do privado na Praça da República, a partir das percepções manifestadas por essas crianças do uso do espaço por outras pessoas. Como nos lembra Simone Frangella (2000), os moradores de rua subvertem a lógica da divisão público-privado, ao exporem rotinas que associamos aos espaços de intimidade. Essa subversão faz com que lugares privados sejam construídos nos espaços públicos, há uma fronteira territorial, embora invisível aos olhos, marcando os limites dessa aproximação. Segundo Simone Frangella (2000), essa fronteira é construída a partir dos corpos desses sujeitos. Por estarem sujos, afastam, assustam. Assim, embora presentes no cotidiano da Praça da República, os homens dormindo no coreto e a senhora no lago estariam encerrados em seus espaços fechados, em seus “limites a céu aberto” (FRANGELLA, 2005, p. 213). A distância do coreto que as crianças mantêm e a ausência de fotografias em que pessoas aparecem, embora a praça seja bastante frequentada, demonstram a assimilação das regras que organizam os lugares

com suas fronteiras existentes no espaço público. Nos fazem pensar, também, nas possibilidades de encontros nesses espaços, sobretudo quando, novamente, a diferença se mostra, nesse contexto, a partir da força da desigualdade.

Além dos moradores de rua, outros frequentadores da praça com que cruzei diariamente no tempo de pesquisa não aparecem nas fotografias das crianças. São homens e mulheres que se prostituem. Costumam ficar próximos à grade da escola próximo a seu portão de entrada.

As fotografias das crianças revelam escolhas pensadas, tal como vimos na situação em que Laura e Gabriela optam por fotografar o coreto de longe. Porque, além dos moradores de rua, não há fotografias dos homens e mulheres com que cruzamos diariamente durante a pesquisa com as crianças que optaram por torná-las invisíveis em suas imagens?

Diante desse questionamento, passei a me indagar por que esperava que as crianças fotografassem pessoas que se prostituíam, quando eu não ousaria fazê-lo, a não ser em um intencional projeto fotográfico sobre o assunto. Compartilhamos dos mesmos tabus quanto o que pode ou não ser “visto” no espaço público: embora saibamos que estão todos a ver a mesma coisa, não deixaremos que os outros percebam que estamos vendo aquilo.

Apesar de ausentes nas imagens, no tempo em que estive na escola pude perceber a existência de relações com essas pessoas, marcadas principalmente pela tensão com os profissionais da escola. Não apenas uma vez, ao sair do metrô e me aproximar, encontrava policiais abordando mulheres e homens próximos à grade enquanto, do outro lado as crianças observavam a cena e brincavam no parque.

Em outubro, um grupo de dez travestis foi preso pela base da polícia militar presente na praça. Segundo eles, a prisão se deu de modo arbitrário e violento, sem que houvesse um motivo¹². Conversando na escola sobre o ocorrido, havia a suspeita entre algumas professoras de que o pedido pela ação da polícia tivesse sido feito por algum funcionário da escola. Elas, que

¹² Notícia de 19 de outubro de 2017, veiculada pelo portal jornalístico G1, acessado em 8 jan. de 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/videos/v/travestis-acusam-policiais-de-abuso-de-autoridade-na-praca-da-republica/6229639>

acompanhavam as crianças durante o momento do parque, ficando, por tanto, mais próximas da grade que separa a escola da praça, estavam mais acostumadas com essas frequentadoras. A professora Lívia conta de situações em que fez intervenções com as crianças que ofendiam as travestis próximas às grades, contando da necessidade de respeitá-las. Situações como essa, em que o preconceito baliza as relações das crianças com os outros frequentadores da praça, demonstram o quanto compartilham de uma cultura adulta marcada pela intolerância e desrespeito às diferenças, elaborando em suas vivências cotidianas na escola os aspectos dessa cultura. Rompendo com uma ideia de infância “desprovida de maldades e preconceitos”, muitas vezes utilizada na justificativa de impedir propostas pedagógicas inclusivas com as crianças, ressalto a importância da atuação de adultos comprometidos com temas atrelados aos direitos humanos.

A professora Lívia relatava também o quanto era delicada essa relação “entre grades”: houve situações em que homens se aproximaram oferecendo balas para as crianças, o que gerava desconforto nas professoras que tinham que explicar às crianças que aquele gesto não podia ser aceito. Havia também a tensão constante pela atenção necessária a essa aproximação masculina, já que houve situações em que homens foram vistos se masturbando ou fazendo gestos insinuantes para as crianças. De algum modo, a proximidade das pessoas que trabalhavam com prostituição nas grades da escola se confundia com a presença desses criminosos.

Durante uma conversa com um assistente de outra escola também municipal em que trabalhei, contei que vinha pesquisando na EMEI da Praça da República, ao que ele me respondeu: *“Pior lugar que já trabalhei, todo dia tinha que limpar o parque inteiro das bagunças da noite, ali é ruim demais”*. Sua função de zelar pela segurança das crianças, segundo ele, naquele contexto incluía uma inspeção diária da área externa da escola para retirada de camisinhas, seringas, cachimbos e cápsulas. Tal fala nos leva a refletir sobre a complexidade de fenômenos sociais coexistentes na região central da cidade, que exigem, tal como dito por José Guilherme Magnani (2003), o cuidado com a “tentação da aldeia”, ou seja, com a desconsideração da inserção do contexto pesquisado em dinâmicas sociais mais amplas.

Para Roberto Da Matta (1997), a rua no Brasil é zona de individualização, de luta, de malandragem. Em contraposição a casa, em que há normas coletivas, a rua é local das contradições. Considerando essa perspectiva em que a rua não é espaço do coletivo, mas de uma moral expressa no “cada um por si”, observei sobre a experiência de estar na Praça da República com as crianças a indiferença da reação das pessoas quanto à presença do nosso grupo, o que não ocorreu em relação ao registrado durante a caminhada descrita no capítulo anterior. Estivemos por três vezes em grande grupo desenhando em alguns cantos da praça e circulei por muitos dias na companhia das crianças portando câmeras fotográficas. Em nenhuma das situações fomos abordados, filmados, observados pelos transeuntes ou pelos frequentadores. A sensação é de que todos estavam tão envolvidos em suas atividades cotidianas que não percebiam a presença das crianças. Considerando a zona de individualização que DaMatta (1997) sugere como característica da rua e as fronteiras a céu aberto apontadas por Simone Frangella (2000) ao abordar os lugares criados nos espaços públicos, poderíamos dizer que a diferença existente na Praça da República não se refere àquela proposta por Jane Jacobs (2000), marcada pelo compromisso coletivo de vigilância e cuidado uns com os outros.

Entre as imagens criadas por todas as crianças, encontramos nas fotografias de dois meninos a presença de transeuntes na praça, trabalhadores da região que por ali passavam e que foram escolhidos para serem registrados pelas lentes:



Figura 43 Foto de Caio. out/2017



Figura 44 Foto de Caio. out/2017



Figura 45 Foto de Guilherme. nov/2017



Figura 46 Foto de Guilherme. nov/2017

Enquanto a invisibilidade da presença das crianças com as câmeras nas mãos pela praça me chamara atenção antes, as imagens acima revelam uma interação de olhares e gestos com os meninos fotógrafos.

Na primeira fotografia, vemos dois policiais que posam e sorriem em direção à câmera. Quando cruzamos com eles, na lateral da grade da escola, Caio pretendeu tirar uma foto a distância, mas foi notado por um dos policiais que o convidou a aparecer na foto, entendendo que era esse o real interesse do menino. Para surpresa dos dois, Caio recusa o pedido e segue com a câmera apontada, fazendo com que os homens posem erguendo os braços próximos ao colete, sorrindo. Em seguida, Caio chega bem próximo do homem da segunda imagem, que mexia em seu celular apoiado na bicicleta. Quando percebe que está sendo clicado, o homem sorri e acena para a câmera.

Na terceira imagem, a figura humana aparece por acaso: Guilherme fotografava o lago quando, apressadamente, um homem passa diante da câmera, aproveitando para deixar sua marca na fotografia do menino com um aceno.

A terceira imagem, também clicada por Guilherme, mostra dois homens empurrando carrinhos repletos de papéis empacotados, provavelmente durante um serviço de entrega. Um deles sorri para a câmera, enquanto um senhor que passava olha para nós. Completando a cena, um outro homem sentado na mureta inclina levemente o corpo olhando em nossa direção, de modo a aparecer também na fotografia.

Pensando no motivo que levará Caio e Guilherme a, diante de tanta gente passando pela Praça da República, escolher clicar essas pessoas, percebo que todas elas têm junto ao corpo algum outro elemento que possivelmente despertará o interesse dos meninos: os policiais com seus uniformes, a bicicleta, o carrinho de entrega tomado por pilhas de papel. A fotografia traz a permissão de investigação do outro de modo menos invasivo do que com o “olhar nu”, transformando-se, na mão das crianças, em formas de registrar pessoas em situações ou acompanhadas de objetos interessantes. Para Susan Sontag (2007),

Toda a questão de fotografar pessoas consiste em que não se está intervindo na vida delas, apenas visitando-as. O fotógrafo é um superturista, uma extensão do antropólogo, que visita os nativos e traz de volta consigo informações sobre o comportamento exótico e os acessórios estranhos deles. O fotógrafo sempre tenta colonizar experiências novas ou descobrir maneiras novas de olhar para temas conhecidos — lutar contra o tédio. Pois o tédio é exatamente o reverso do fascínio: ambos dependem de se estar fora, e não dentro, de uma situação, e um conduz ao outro.

No caso das fotografias dos meninos, não são somente os homens registrados pelas lentes que são “visitados” pelo olhar do outro. Considerando que todos os fotografados interagem diretamente com a câmera, posando, acenando ou sorrindo, podemos dizer que Caio e Guilherme também chamam atenção por portarem um acessório estranho, por terem o exótico comportamento de, sendo crianças, estarem na Praça da República fotografando. Os policiais, o homem da bicicleta, o homem apressado, os entregadores, todos notam sua presença naquele espaço e intencionalmente participam desse momento, dessa situação.

Tal como as fotografias de Vincenzo Pastore nos permitem conhecer as ocupações dos trabalhadores presentes no centro no início do século XX, as fotografias de Caio e Guilherme também oferecem elementos para pensarmos quais são os tipos de frequentadores da Praça da República em horário comercial nos dias de hoje. Chama atenção, por exemplo, a ausência de mulheres nas imagens. São homens que circulam por ela como trajeto de trabalho, como no caso dos entregadores e do homem apressado que interrompe a fotografia do lago, assim como são homens os que descansam na mureta ou na bicicleta.

Se são restritas as possibilidades de ser não-transeunte na cidade sem estar à margem da sociedade, no caso das mulheres essa restrição de faz maior ainda. Camila Massola Sumi (2018), ao discutir em seu mestrado sobre as políticas urbanas na perspectiva de gênero, mostra que

[...] os lugares não seriam apenas configurações espaciais e físicas, mas também estruturas sociológicas que determinam o “lugar apropriado” para homens e

mulheres, sendo a sexualidade, etnia, nacionalidade ou classe, elementos que poderiam limitar homens ou mulheres de um determinado lugar, isto é, torná-los "fora do lugar". (SUMI, 2018, p. 61)

Mas não são todas as mulheres que estão ausentes na Praça da República. Como pude compreender ouvindo os relatos das professoras e passando pela praça durante os dias em que pesquisava, as mulheres, incluindo as transgêneros que ali estão presentes, são as que trabalham com prostituição, e sofrem constantemente com abordagens violentas por parte de policiais, talvez os mesmos que sorriem para a fotografia de Caio.

Para Mariana Marcondes (2017) as mulheres sentem-se desprotegidas e solitárias em espaços de livre circulação, pelas características próprias desses espaços, de apagamento das identidades e memórias. A cidade do abstrato é homogeneamente masculina, branca, adulta. (MARCONDES, 2017)

As lutas de movimentos de mulheres por se fazerem presentes em sua diferença nos espaços públicos é a luta pela insurreição do vivido e do uso (SEABRA, 1996), unindo-se assim à luta pela presença das crianças. Ao considerar mulheres, meninas e meninos com suas diferenças, podemos buscar a produção de um espaço de mais qualidade ao abarcá-las. A experiência de conhecer a cidade a partir das fotografias apresentadas aqui, criadas pelas meninas e meninos da EMEI da Praça da República, evoca a presença nesse espaço de sujeitos invisibilizados nos retratos oficiais. Mesmo quando ausentes nas imagens, é pelo olhar das crianças em momento de criação, selecionando o que "pode ou não" ser registrado, fazendo-nos ver quem está ou não está nos bancos da praça, que podemos refletir sobre suas existências na cidade.

CAPÍTULO III.

DESENHAR

Desenhos infantis em pesquisas sobre a cidade

Ao longo dessa dissertação, refletimos sobre as possibilidades de uso e apropriação do espaço urbano por crianças em caminhada em grande grupo durante um cortejo festivo e durante a criação de fotografias na Praça da República, buscando analisar as relações estabelecidas entre adultos e crianças com e no espaço público nesses contextos.

Apresento agora reflexões sobre as ações, diálogos e interações observadas enquanto as meninas e meninos participantes da pesquisa criavam seus desenhos, por considerar que nelas estão contidas ideias fundamentais para compreendermos a experiência de apropriação das crianças.

Conforme descrevo no capítulo em que trato do percurso metodológico, a partir do momento em que defino o foco da pesquisa em um dos grupos de crianças da escola, passo a propor situações de desenho com o apoio da professora Lívia, responsável pela turma, no momento do parque ou na sala. Esperava que, enquanto desenhassem, as crianças conversassem entre elas ou comigo sobre “a cidade”, de modo a me aproximar de seus olhares e vivências nas ruas. Compartilho da compreensão do desenho infantil como fonte documental, a partir do qual podemos nos aproximar de contextos e relações sociais. Para Marcia Gobbi (2018),

O desenho pode ser um modo universal de comunicar algo, mas, indubitavelmente, se oferece também como prova de que existem diferentes formas de ver, e, dessa forma, permite conhecer aspectos pertinentes a determinados grupos sociais e fisgar certas peculiaridades. O traço torna-se identidade resultante das relações coletivas arranjados também a elaborações individuais. É uma maneira de ver e um modo dos autores mostrarem o que veem. Nas pequenas minúcias, entre linhas e cores, encontra-se o autor e, por que não, o cotidiano por ele vivido e criado. (p.???)

Os primeiros desenhos das crianças participantes foram feitos em folhas sulfites tamanho A4 e com as canetinhas coloridas da escola, com todas as crianças da turma juntas sentadas nas cadeiras da sala. Esse modo de organização da proposta de desenho não se diferenciava muito das atividades cotidianas feitas pela professora, o que fez com que parte do grupo não demonstrasse grande interesse pelo diálogo que estava propondo.

Meu objetivo nesse momento era acompanhar as conversas e falas que se desenrolavam para “aprender com a criança sobre seu desenho durante o ato de desenhar” (GOBBI, 2014, p. 157), sendo essa conjugação de oralidade com os desenhos uma metodologia que possibilita o diálogo entre pesquisadora e crianças sobre suas vivências, impressões e imaginações ali registradas (GOBBI, 2005).

Conversar sobre as vivências na cidade a partir do exercício de desenhar exigia uma proximidade das crianças, e eu me via principalmente envolvida na tarefa de gerir todo o grupo tal como uma professora: distribuindo material, lidando com conflitos entre elas ou repetindo qual era o “tema” do desenho para aqueles que esperavam alguma orientação.

Tais situações em que todas as crianças fazem a mesma atividade simultaneamente e as consequências dessa organização do tempo e do espaço nas EMEIs são motivo de reflexão, crítica e pesquisa para além da temática abordada nesta dissertação. Ressalto aqui a importância de, enquanto pesquisadoras, ao considerarmos os desenhos como fonte privilegiada para expressão das crianças, refletirmos também sobre os contextos nos quais as crianças têm desenhado atualmente. Seriam eles correspondentes à agência, protagonismo e participação que buscamos garantir em nossas pesquisas? A escolarização com suas características atuais condiciona as possibilidades de expressão das crianças por meio do desenho e, portanto, a qualidade das fontes documentais da infância. Ao oferecer materiais diversos como giz pastel e papéis de diferentes tamanhos e formatos, observei as crianças preferindo a utilização da folha sulfite tamanho A4 e de canetas hidrocor, sendo esse o material que utilizam diariamente nas atividades escolares. Não havia planejado no tempo de pesquisa momentos

para a apresentação dos materiais que estava oferecendo, considerando que as crianças não necessitassem dessa mediação para utilizá-los. Da mesma forma, acreditei que seria possível propor às crianças a continuidade do desenho em um mesmo papel ao longo de todo o processo de investigação na praça. A ideia era que cada uma delas compusesse um mapa construído em processo, desenhado ao longo dos dias conforme íamos caminhando pelos diferentes lugares. Para isso, ofereci cartolinas e apresentei a ideia, mas as crianças ocuparam todo o espaço logo no primeiro momento e, no dia seguinte, quando a distribuí novamente, observei que a maioria virava o papel para o lado ainda não usado, considerando impossível ou indesejável dar continuidade à um desenho já iniciado. Considerando que o tempo escolar é marcado pela divisão própria do tempo produtivo, a inexperiência das crianças diante da possibilidade de processos mais longos de criação revela as consequências dessa organização produtiva nas experimentações estéticas e imaginativas. A predominância do uso de materiais repetitivos e o desconhecimento

“A cidade é muito”

Tentando ouvir as conversas das crianças enquanto desenhavam e diante da dificuldade de fazer anotações escritas nesse momento, me aproximei de uma das mesas com o gravador do celular ligado e Maria me chama para ver seu desenho:



Figura 47 Desenho de Maria. set/2017

Maria acabara de desenhar as linhas roxas que representam seu caminho, e me explica, passando o dedo sobre as linhas, que começamos em sua casa, passando por uma barraca de doces, andando e andando, passando pela escola, até chegar a uma subida que leva ao trabalho de seu pai, “na 25”. Maria é filha de imigrantes peruanos, e pude notar a sonoridade da língua espanhola durante sua fala. Após me contar todo o trajeto, começa a preenchê-lo com casas, até me contar que tem outra moradia, que a está desenhando também, e esta é um castelo. É a caminhada que Maria faz todos os dias que dá início ao seu desenho: o primeiro elemento desenhado no espaço vazio do papel é o traçado que conecta as construções desenhadas depois, escolhidas por ela como importantes na cidade e na sua imaginação: a casa, a escola, o trabalho do pai, uma barraca de doces, um castelo.

Ao recolher parte dos desenhos com o restante da turma (avisei que só precisavam me entregá-los se assim quisessem, sendo que a maioria preferiu levá-los para casa) reparo na predominância de riscos, traçados marcando caminhos que terminam em casas ou em algum “x” desenhado, como nas representações de mapas do tesouro. Assim como no desenho de Maria, que conjugado a oralidade permitia conhecer o trajeto que ligava sua casa, o trabalho do pai e a escola; nos exemplos abaixo também observamos um grande destaque dado aos caminhos em contraste com as poucas figuras de casas ou pessoas:

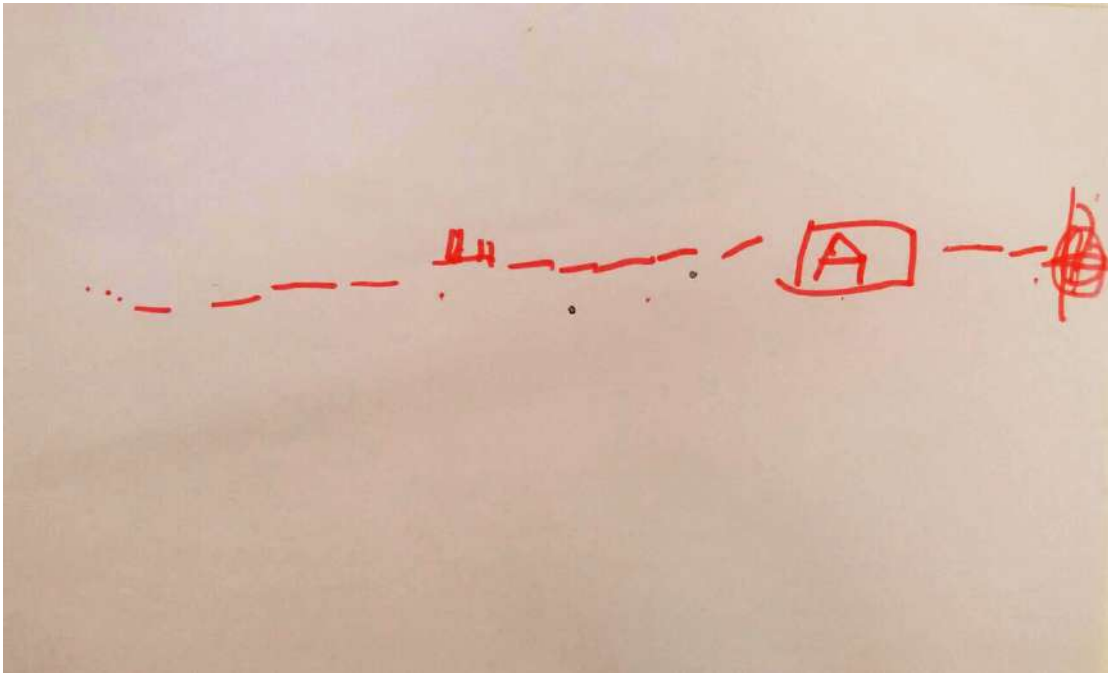


Figura 48 Desenho de criança do grupo, autoria desconhecida set/2017

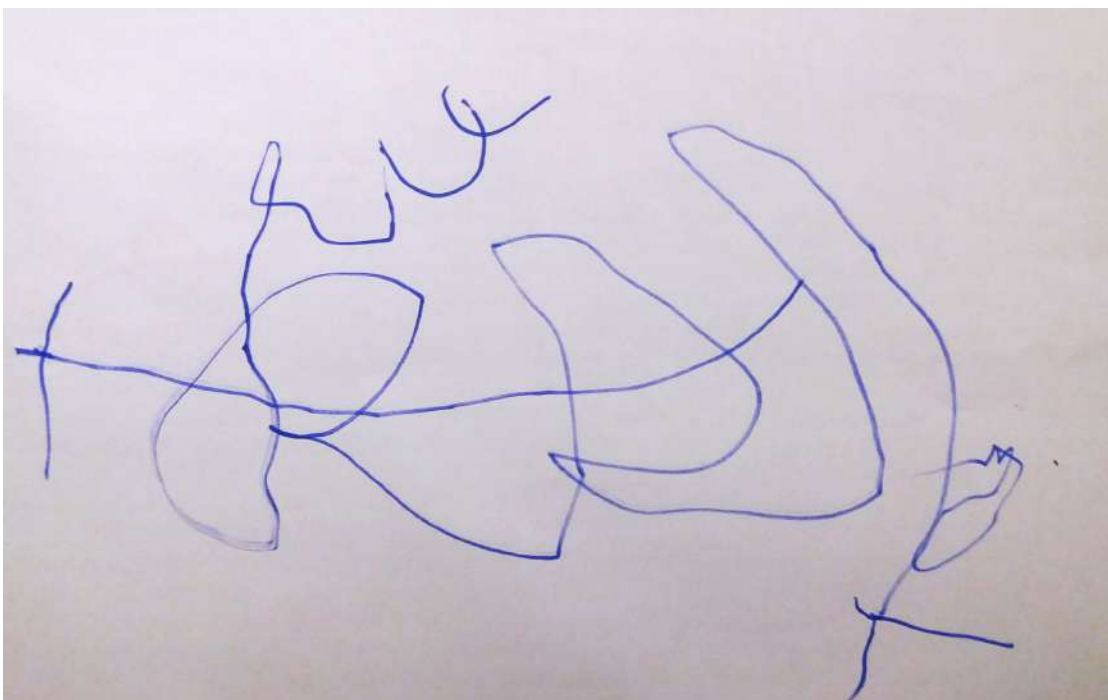


Figura 49 Desenho de criança do grupo, autoria desconhecida set/2017

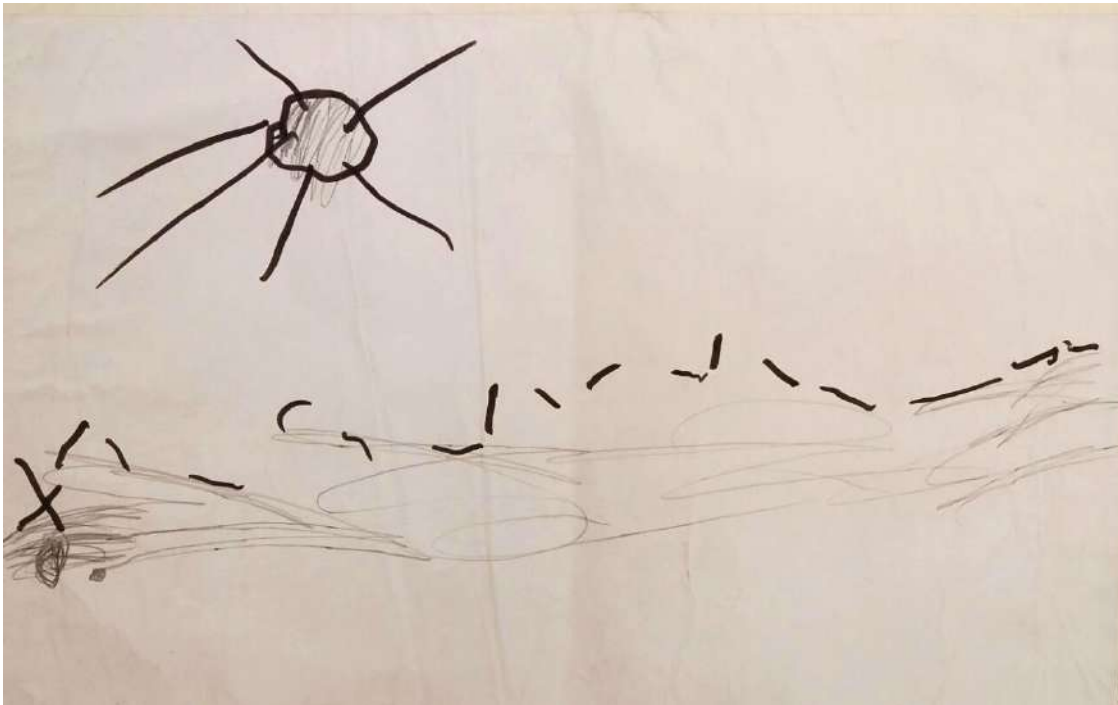


Figura 50 Desenho de Alê set/2017



Figura 51 Desenho de criança do grupo, autoria desconhecida set/2017

Com todas as crianças do grupo desenhando ao mesmo tempo, não foi possível conjugar todos os desenhos com a oralidade, assim como registrar as autorias de todos eles. Ainda assim, a partir da observação da estética de

seus traçados, acredito ser possível estabelecer relações entre eles e as vivências do espaço urbano pelas crianças.

Como apontado nas discussões dos capítulos anteriores, a experiência de uso do espaço público se dá sobretudo enquanto experiências de trânsito. Transeuntes como todos nós, habitantes da cidade, as crianças revelam em seus desenhos os trajetos feitos cotidianamente entre os espaços privados da casa, da escola, por vezes do trabalho dos pais. Fernanda Müller e Cristina Pedro Rubini Dutra (2018) apoiadas em outros autores, referem-se a esses espaços como “ilhas de atividades”, lugares específicos da cidade em que as crianças se encontram predominantemente presentes no cotidiano. Interessadas em compreender as experiências das crianças nos trajetos “entre-ilhas”, as pesquisadoras utilizam desenhos de meninas e meninos entre quatro e dez anos das cidades de Brasília e Florianópolis, além de entrevistas. Parte dessas crianças transita entre a casa e a escola dentro de carros e automóveis, considerados pelas pesquisadoras também como ilhas. Nos desenhos analisados por elas, é possível ver referências aos automóveis.

No caso dos desenhos das meninas e meninos da Praça da República, não reconheci neles algo que pudesse ser entendido como um carro, caminhão ou qualquer automóvel. Conversando com a professora e individualmente com as crianças nas situações em que saímos para fotografar, soube que o trajeto da casa para a escola era feito a pé por grande parte delas, moradoras próximas à EMEI, na região central. A caracterização do centro como espaço de difícil circulação de automóveis e a proximidade da escola com os calçadões permite supor que essas crianças experenciam as ruas como pedestre, mais do que como passageiras em veículos.

Diante desse conjunto de desenhos, me recordo da imagem presente na capa do livro de Francesco Careri (2017), uma gravura rupestre de 10.000 a.C, localizada em Bedolina-Val Camonica.



Figura 52 Reprodução de Gravura Rupestre de 10.000 a.C, localizada em Bedolina-Val Camonica

Francesco Careri faz uso da gravura para refletir sobre a ação humana nômade em seu caráter potencialmente criador, sempre existente em nossa história. Para Careri (2016, p. 27)

O ato de atravessar o espaço nasce da necessidade natural de mover-se para encontrar alimento e as informações necessárias para a própria sobrevivência. Mas, uma vez satisfeitas as exigências primárias, o caminhar transformou-se numa fórmula simbólica que tem permitido que o homem habite o mundo.

Considerando que o homem nômade se vê constantemente diante de um espaço aberto e indefinido no qual precisa reconstruir suas referências a todo instante a partir da experiência do vivido, Careri (2016) o considera como potência criativa aberta ao jogo lúdico, tal como proposto pelos situacionistas. Sobre a gravura rupestre de Bedolina-Val Camonica, destaca o complexo sistema de linhas do percurso sobre o espaço do vazio entre objetos (casas, homens, animais). A mesma estética de destaque aos vazios do percurso, segundo Careri (2016), é encontrada no desenho da New Babylon, cidade lúdica proposta pelo situacionista Constant para uma nova sociedade nômade.

Também é encontrar nas produções artísticas de Guy Debord a partir da ideia do conceito de psicogeografia.

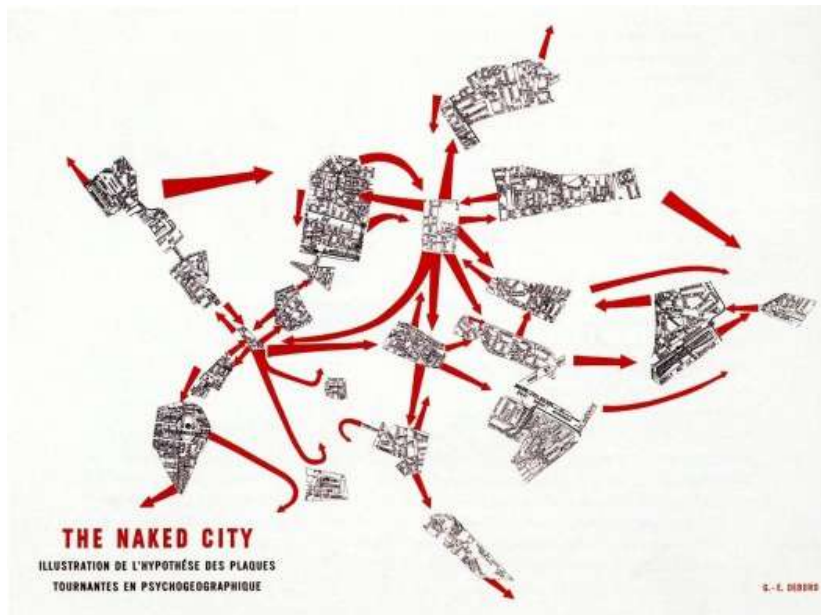


Figura 53 Guy Debord, *The Naked City*, 1957

É possível estabelecer uma semelhança entre os desenhos resultantes da ação nômade com os desenhos dos percursos feitos pelas crianças da EMEI. Constatada essa semelhança, podemos estabelecer também um diálogo entre as primeiras vivências das crianças no espaço urbano e a experiência do nomadismo? Francesco Careri, ao definir essa experiência no espaço, afirma que:

A cidade nômade não é o vestígio de um passado impresso como rasto sobre o terreno, mas o presente que, de tempos em tempos, ocupa aqueles segmentos de território sobre os quais ocorre o deslocamento, aquela parte da paisagem caminhada, percebida e vivida no *hic et nunc* da transumância. Na ausência de pontos de referência estáveis, o nômade desenvolveu a capacidade de construir o seu próprio mapa a cada instante, a sua geografia está em contínua mutação, deforma-se no tempo com base no deslocar-se do observador e no perpétuo transformar-se do território. O mapa nômade é um vazio onde os percursos unem poços, oásis, lugares sagrados, terrenos bons para apascentamento e espaços que mudam velozmente. É um mapa que parece refletir um *espaço líquido* em que os fragmentos cheios do *espaço do estar* flutuam no vazio do ir, em que percursos sempre diversos permanecem até serem apagados pelo vento. O espaço nômade é sulcado por vetores, por setas instáveis que são mais conexões passageiras que

traçados: o mesmo sistema de representação do espaço que se encontra na planta de um vilarejo paleolítico esculpida na rocha de Val Camonica, nas plantas dos *walkabouts* dos aborígenes australianos e nos mapas *psicogeográficos* dos situacionistas.

Enquanto para os sedentários os espaços nômades são vazios, para os nômades esses vazios não são tão vazios, mas cheio de rastos invisíveis: toda deformidade é um evento, é um lugar útil para orientar-se e com o qual construir um mapa mental desenhado com pontos (lugares específicos), linhas (percursos) e superfícies (territórios homogêneos) que se transformam no tempo. (CARIERI, 2016, p. 42)

Em outras palavras, os vazios das linhas presentes nesses desenhos são compreendidos na lógica sedentária como ausência de espaço. Porém, na perspectiva do nomadismo, esses mesmos vazios representam a potência de criação de espaço por aqueles que ali caminham, alterando seu traçado representativo conforme a experiência de um encontro ou o reconhecimento de um novo objeto. Por isso, são espaços constantemente mutáveis, uma vez que engendrados no âmbito do vivido. Observando o desenho das crianças e lembrando das falas que pude acompanhar, entendo que eles também são, tais como os espaços nômades, compostos de vazios-cheios, abertos à narrativa que interessa à criança durante a ação de desenhar. Essa narrativa, por sua vez, é composta pelas experiências reais no espaço e por aspectos imaginativos próprios da criação infantil.

Sabemos também que os desenhos infantis guardam a imaginação, contando sobre as experiências vividas e também sobre as imaginadas (GOBBI, 2013). Maria, após desenhar em meio as linhas do trajeto sua casa, a escola e o trabalho do pai, começa um desenho que diz que ser de sua outra casa, um castelo. Fala também de uma “rua que sobe, ao contar sobre seu desenho, o que me gera grande curiosidade, sendo a região da Praça da República uma região plana da cidade. Porém, o destaque dado ao trabalho de seu pai na rua 25 de março, conhecido centro de compra populares da cidade, me traz à lembrança a rua Porto Geral, mais conhecida por Ladeira Porto Geral, com seu aspecto íngreme. Mais do que representar fielmente as ruas por onde passa em seu cotidiano, Maria busca me contar sobre as características dos lugares marcantes em sua experiência na cidade através de seu desenho.

Em sua abordagem sobre o caminhar como tática cotidiana enunciativa, Michel de Certeau (1994) faz algumas reflexões sobre relatos de espaços que nos permitem pensar a narrativa construída por Bruna ao desenhar também como experiência de apropriação. Destacando que “todo relato é o relato de uma viagem – uma prática do espaço”, (CERTEAU, 1994, p. 200), compreende as narrativas criadas sobre um espaço como bricolagens que não somente o descrevem, mas que operam criativamente sobre seus elementos:

O relato de espaço é, em seu grau mínimo, uma língua *falada*, isto é, um sistema linguístico distributivo de lugares sendo ao mesmo tempo *articulado* por uma focalização enunciativa, por um ato que o pratica. Este o objeto da proxêmica. Basta aqui, antes de buscar suas indicações na organização da memória, lembrar que com essa enunciação focalizante o espaço surge de novo como *lugar praticado*. (CERTEAU, 1994, p. 217)

Se passamos a compreender os relatos das crianças também como práticas espaciais infantis, tal qual apontado por Michel de Certeau, atentaremos ainda mais para os modos de expressão dessas narrativas.

Buscando outros modos de propor os desenhos para além do formato da atividade escolar, passei a levar papéis de tamanhos maiores e canetas grossas na cor preta para o momento em que as crianças estavam no parque. Minha expectativa era observar se, com mais espaço no papel e com somente uma cor a disposição, os traçados que vinha supondo serem caminhos se repetiriam. A ideia de desenhar no momento do parque também permitia que me aproximasse de pequenos grupos de crianças por vez, enquanto as outras se envolviam em outras brincadeiras, me possibilitando conjugar fala com o momento do desenho. A proposta que fazia a elas se mantinha tal qual a feita dentro da sala: “*como é a cidade? O que você vê quando anda na rua, no caminho para a escola, por exemplo?*”

Observo assim, João sentado sobre uma cartolina grande, traçando com movimentos circulares muito rápidos uma grande espiral. Notando que estou olhando seu desenho, me diz: “*Tô desenhando os caminhos*”, diz pra mim. “*Nossa, quantos caminhos*”, respondo, com um tom de espanto. Buscando

demonstrar interesse pelo que ele me contava, sento ao seu lado. João continua: “É... Cabe todo mundo no caminho. A cidade é muito”.

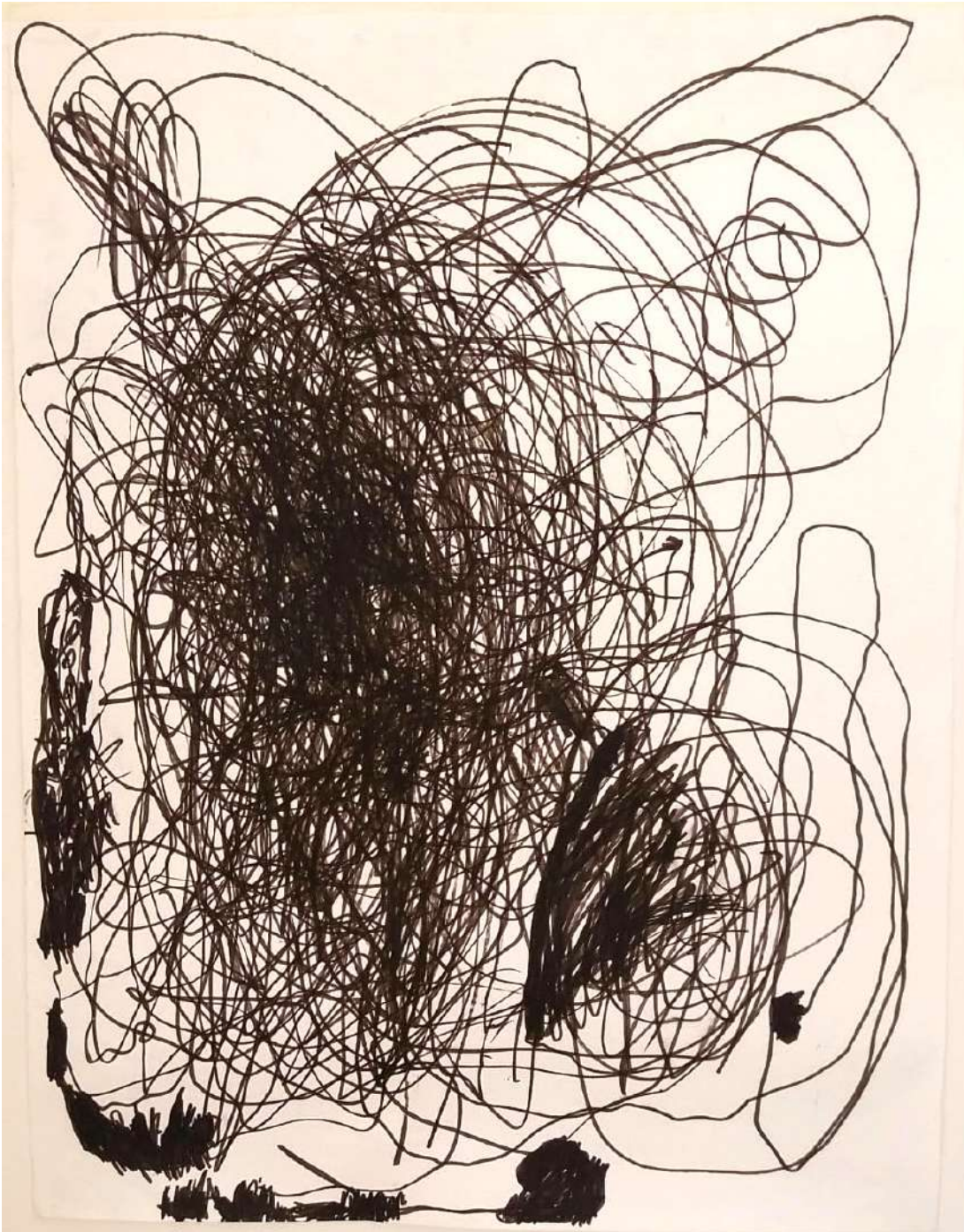


Figura 54: Desenho de João

A cidade é muito, e é desenhando seus caminhos que João imprime no papel sua percepção da velocidade, da circulação constante imposta à experiência cotidiana nas ruas de São Paulo. Diante da possibilidade de relatar, através do desenho, sua imaginação, fantasia e vivência pessoal sobre

uma cidade, escolhe traçar seu ritmo. Michel de Certeau (1994), define como lugar o que é fixo e estável na realidade concreta, e como espaço o que passa a existir a partir da inscrição do corpo em movimento nesse lugar:

O espaço estaria para o lugar assim como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um próprio.

Em suma, o *espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres (CERTEAU, 1994, p. 202).

Compreendemos, portanto, que os relatos do espaço feitos pelas crianças participantes através do desenho referem-se a esse espaço praticado. O destaque dado à presença dos traçados de caminhos se dá justamente por esse ato narrativo existente no momento da composição dos desenhos, como pude observar acompanhando João e Maria.

Enquanto os espaços vazios dos nômades eram compreendidos como terreno fértil para a experiência do vivido, justamente por sua abertura ao imprevisto e indefinido, o paisagista Raul Isidoro Pereira nos lembra que na lógica de produção dos espaços urbanos atuais, prevalece o “horror ao vazio”:

A lógica que, habitualmente tem pontuado os processos de expansão imobiliária nas cidades brasileiras, considera que os espaços “não úteis” precisam ser ocupados pelos “produtivos”, e o capital, para sua reprodução imediata, carrega em seu bojo uma postura de aversão aos espaços vazios. (PEREIRA, 2006, p. 15)

Reforçando as ideias apresentadas até aqui acerca da ação criativa potencialmente existente para além desse espaço produzido – ou a partir dele –, Raul Pereira cita o cineasta Win Wenders que, assim como os nômades e como as crianças,

estabelece esses espaços urbanos com as imagens dos cheios e dos vazios dos enquadramentos cinematográficos, que permitem que a imaginação complete o recorte da imagem não colocada na tela com seus significados subjetivos. (PEREIRA, 2006, p. 15)

Desenhar a paisagem, criar a cidade

Neste segundo momento, apresento os desenhos criados pelas crianças fora dos muros da escola, com seus corpos presentes nos espaços da Praça da República e dos arredores.

Conjuntamente com a professora Lívia, criamos situações em que as crianças pudessem desenhar suas vivências e percepções da cidade durante seu próprio acontecimento. Desenhar seria, nesses momentos, o próprio objetivo de nossa presença no espaço urbano.

Para promover essa situação – uso aqui essa palavra tal como os situacionistas, não por acaso, mas por compartilhar de seu sentido de acontecimento potencialmente criativo –, organizo um conjunto diverso de materiais de desenho e interessante para as crianças: pranchetas, um estojo de giz pastel com 50 cores, 4 estojos de canetinhas, canetas hidrográficas de ponta grossa na cor preta, folhas sulfite de tamanho A4 e A6, acomodados em uma grande sacola colorida. Junto ao material, coloco também um grande corte de tecido de chita colorida, que usamos para nos apoiar no chão e, também, marcar nossa presença na cidade.

O primeiro local para desenharmos foi escolhido pelas crianças: o lago. Saindo da escola com as pranchetas e folhas em mãos, nos dirigimos à parte em que o caminho ao redor do lago mais amplo, acolhendo bem nosso grande grupo sem interromper a passagem dos transeuntes. Estendemos, com a ajuda de algumas meninas, nosso tecido de chita e sobre ele disponho todo o material para as crianças, que começam a desenhar.



Figura 55 Crianças caminham até o lago. set/2017 Foto de Lilith Neiman



Figura 56 Meninos observam e desenham lago. set/2017 Foto de Lilith Neiman

Conforme vimos no capítulo anterior a ação de fotografar já havia mobilizado outra relação com o tempo no espaço urbano a partir da evocação que fazia a uma lentidão e vagar do olhar. Na experiência de desenhar com as crianças, pude observar o estabelecimento de uma dinâmica temporal ainda menos acelerada.

Marcia Gobbi (2014) problematiza a ausência de lentidão nos adultos necessária para a apreciação dos desenhos infantis. A partir da experiência de observá-las desenhando na praça, amplio sua reflexão para a lentidão necessária também durante a criação desses desenhos, para que de fato sejam resultantes de relações sensíveis e significativas estabelecida com o mundo. Na escola, pude observar que parte dos desenhos criados na sala eram feitos, literalmente, em segundos por algumas crianças – talvez na pressa de “cumprir com a tarefa dada pelo adulto”. Ao sentarem-se diante do lago, convidadas a olhar para uma paisagem e seu movimento imprevisível, as crianças mostravam a mesma presença e atenção dos momentos em que fotografavam na praça. Ainda que nem todos se engajassem em desenhar, permaneciam olhando o lago e conversando com outras crianças sobre o que viam. As descobertas eram anunciadas em voz alta, interessando todas as outras: *“Cadê? Quero ver! Olha!”*.

Observando os desenhos de diferentes autorias criados nesse momento de mobilização do olhar atento, encontramos modos particulares de desenhar os mesmos elementos da paisagem: o chafariz imponente do lago, as tartarugas, peixes, a cerca que fazia divisão com o caminho de pedestre, as árvores do entorno, como podemos ver abaixo:



Figura 57: Desenho de observação do lago



Figura 58: Desenho de observação do lago



Figura 59: Desenho de observação do lago



Figura 60: Desenho de observação do lago

Enquanto permanecemos diante do lago, estar diante da mesma paisagem gerava um intenso diálogo entre algumas crianças sobre escolhas estéticas relativas ao desenho, como qual cor usar para melhor representar a água. Algumas não se sentiram satisfeitas em utilizar o azul, reparando que o lago da realidade era verde. Mas também pareciam hesitantes em utilizar a mesma caneta verde já utilizada para desenhar a copa das árvores. Os meninos que não parecia muito interessados em desenhar e até então se ocupavam

observando a senhora que banhava-se no lago, como relatado em capítulo anterior, ao ouvirem a discussão sobre os tons da água, passam a misturar diferentes cores de canetinha no papel, em busca da descoberta da cor igual a da água verde a nossa frente:



Figura 61: cor da água do lago

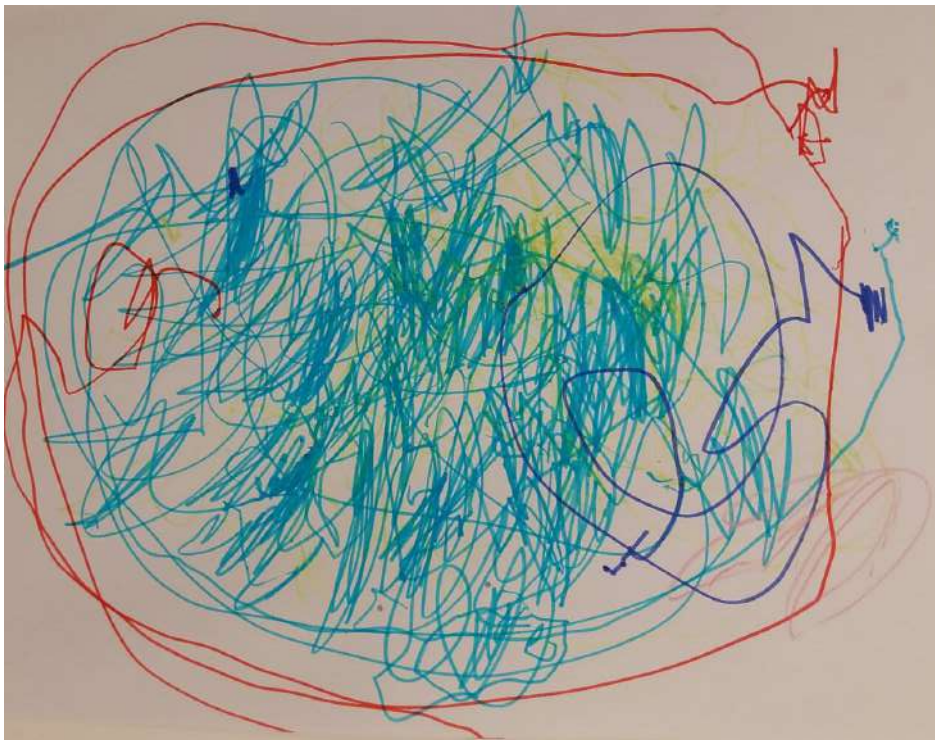


Figura 62 Cor da água do lago

Nosso segundo dia de caminhada para desenhar ocorreu na semana seguinte a ida ao lago. Dessa vez, as crianças escolheram ir até o Edifício Caetano de Campos, localizado em uma das principais extremidades da praça, junto às principais saídas de metrô da Estação República. Esse trecho se difere do restante da praça, por não ser ocupado pelos canteiros com plantas e árvores, formando um grande calçadão de pedestres. O Edifício Caetano de Campos, construído em 1984 para abrigar a primeira Escola Normal de São Paulo, é anterior à construção da Praça da República, mas parte do mesmo projeto inspirado nos modelos europeus apreciados pela elite cafeeira. Hoje tombado, conservado e abrigando a Secretaria Estadual de Educação, foi ameaçado de demolição durante a construção da linha de metrô, no final da década de 1970.

Diante do edifício histórico, seguimos o mesmo ritual: estendendo o pano de chita, distribuindo o material e começando a desenhar. Em relação a primeira experiência, observei as crianças mais silenciosas e concentradas individualmente em seus desenhos. Também pareciam mais à vontade para encontrar as melhores posturas corporais para o momento, inclusive deitando no chão da praça, debruçadas sobre seus papéis. Porém, essa entrega ao desenhar não aconteceu de imediato com todas as crianças do grupo, assim que chegamos ao local. Diferentemente da situação no lago, dessa vez as crianças pareciam procurar na paisagem o que desenhar. O que havia ali de interessante para ser olhado? Não havia árvores, não havia toda a curiosidade em torno da água, da fonte, dos animais. Estávamos em um calçadão, cercado por prédios construídos em períodos históricos diversos, diante de um edifício histórico.

Como apresento na introdução, os jardins de passeio que ocupam grande parte da praça foram construídos justamente para contemplação de uma paisagem exótica àquela do cotidiana da cidade. Assim, a experiência que tivemos diante do lago exigiu uma mudança na relação com o tempo predominante na experiência com o espaço urbano, mas na experiência de desenho em frente ao Edifício, a ausência dos elementos naturais parecia deixar as crianças diante do vazio, expresso na fala de um menino: “vou desenhar o quê?” Eu começo então a desenhar em uma folha, contando em

voz alta o que estava vendo, como havia observado que as crianças fizeram no lago. Olhava para o encontro do topo dos prédios com o céu, bem em frente à Praça, do outro lado da rua. Mostrei que estava fazendo os formatos diferentes das silhuetas se sobrepondo. Instigadas, o grupo de crianças próximas a mim nesse momento observa meu desenho, e logo estávamos todos desenhando.

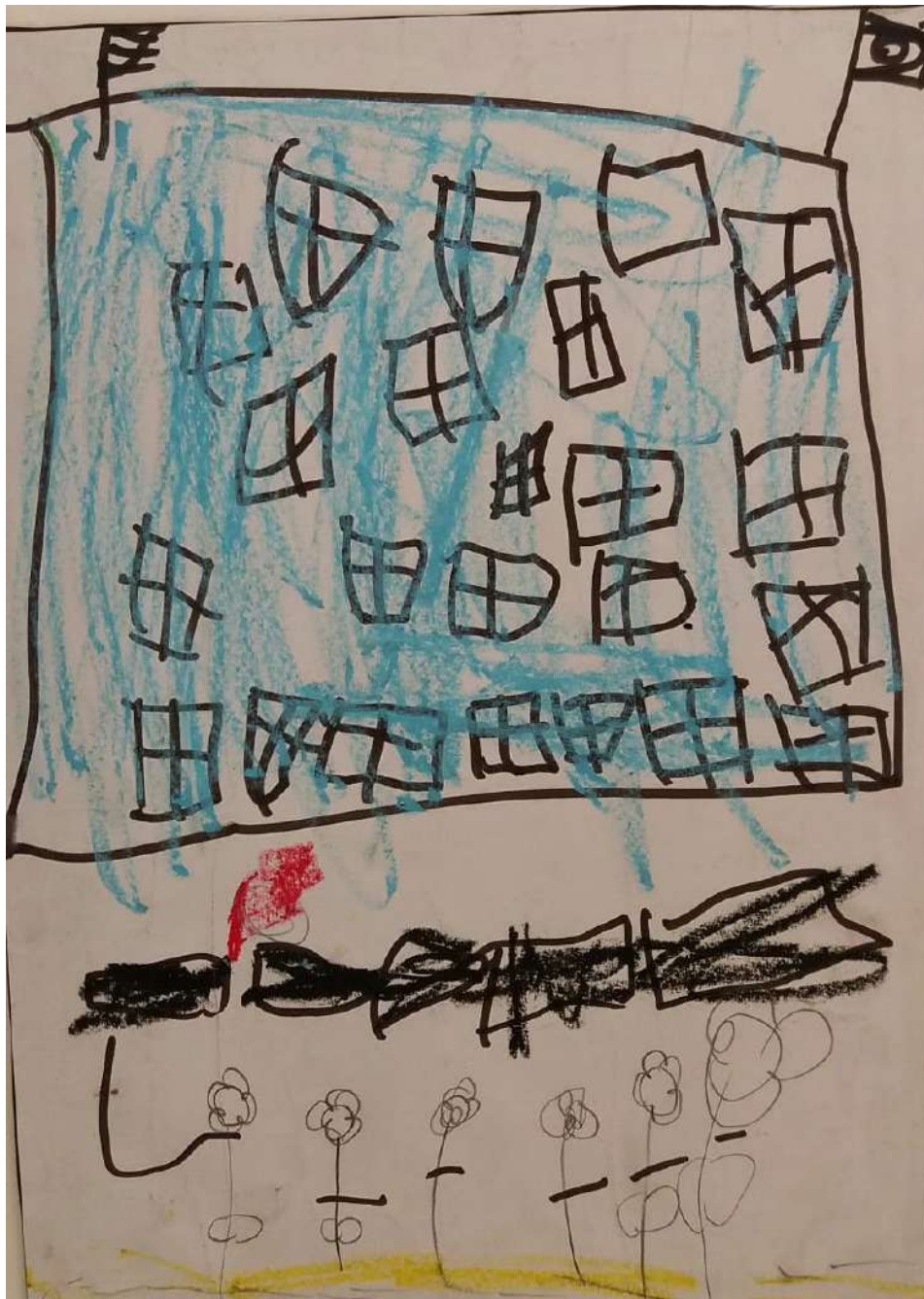


Figura 63: Desenho do edifício Caetano de Campos



Figura 64: Desenho do edifício Caetano de Campos

Tal situação revela que o exercício do olhar não é necessariamente espontâneo, sobretudo quando as propostas nas quais as crianças são convidadas a desenhar cotidianamente não consideram seu cultivo. No que se refere ao espaço urbano e seus usos, corrobora também com as reflexões feitas aqui, sobre a necessidade da inscrição do corpo no espaço, da enunciação, da situação para que se dê a experiência de apropriação.

Estamos considerando aqui o desenhar como “provocador” dessa experiência, tal como o relato é o ato praticado que faz do lugar um espaço (CERTEAU, 1994). Porém, se o compreendemos como a ação que permite a existência do espaço, ele deixa de ser provocador para constituir-se como a própria experiência. Assim, tal como pude observar durante as criações das fotografias, nesta investigação as crianças não estão nos “mostrando” a cidade com imagens, mas a criando no mesmo momento presente em que desenhavam.

O desenho pode se mostrar meio privilegiado para investigar uma realidade, por evocar os aguçamentos dos sentidos frente aos acontecimentos, num exercício simultâneo de estranhamento e proximidade com o que é observado. É essa compreensão da ação de desenhar presente também no grupo dos Urban Sketchers, cujo lema é “conhecer o mundo, um desenho de cada vez” (KUSCHINIR, 2012).

Os Urban Sketchers são pessoas que se reúnem para trocas de experiências e desenhos criados a partir da observação direta da paisagem, principalmente a urbana. Do mesmo modo que os situacionistas e Francesco Careri (2016) defendem a caminhada como experiência máxima de apropriação do espaço, esses desenhistas da paisagem defendem o desenhar a cidade como forma privilegiada de se apropriar dela. Segundo uma participante, “desenhar uma cidade não é apenas capturá-la no papel. É realmente conhecê-la, senti-la, torná-la sua” (KUSCHINIR, 2012, p. 299).

A ideia de “desenhar para ver”, e não somente para reproduzir uma realidade, esteve presente ao longo da história da arte, como nos lembra Karina Kuschinir (2012), ao recapitular passagens biográficas de artistas como Matisse e Van Gogh e citações como a de Paul Klee: “a arte não reproduz o visível, mas torna visível” (KLEE, 2001, apud KUSCHINIR, 2016, p. 303)

A experiência das crianças ao desenharem a partir da observação da cidade, obviamente, não possuía o rigor metodológico e procedimental da experiência desenhista dos Urban Sketcher, mas faço aqui uma aproximação entre ambas, sobretudo pelo modo com acionam uma presença sensível do corpo no espaço público. Como vimos nos exemplos das caminhadas e da fotografia, as possibilidades de apropriação do espaço passam por uma

corporeidade desperta, por um estado de alerta dos sentidos para além da visão cotidiana já anestesiada. O desenho, ao exigir um tempo de lentidão ainda maior que o da fotografia, faz com a permanência do sujeito que desenha em um mesmo lugar seja longa. Mesmo o mais breve rabisco exige um apoio mínimo do papel e do corpo, um retorno dos olhos à paisagem de tempos em tempos, ampliando a sensibilidade às pequenas mudanças e movimentos no espaço. Não à toa, Ana Azevedo (2016) e Karina Kuschnir (2016) o defendem como ferramenta de pesquisa etnográfica, pela permissão que traz a uma exploração corporal e sensitiva do campo investigado.

A própria ação de sentar no chão dos calçadões do centro nos colocava numa posição tão diversa e incomum. Permanecer ou, como dito por Francesco Careri (2017), “caminhar e parar” desperta a presença do corpo inteiro para uma conversa com a paisagem. Na fotografia a seguir, por exemplo, vemos Caio sentado no calçadão em frente ao Edifício Caetano de Campos, um local que concentra as principais saídas de metrô e, portanto, conta com intensa circulação de pedestres. Essa situação só acontece pelo menino ter terminado seu desenho antes de todos, ficando em um instante “desocupado”, distraído-se com as pedras soltas do calçamento. O instante de ócio, o tempo desprogramado, permitiu a Caio a descoberta e interação com o que o espaço oferecia.



Figura 65 Caio brinca com pedras soltas do calçamento. out/2017 Foto de Lilith Neiman

Henri Lefebvre (1991) aponta para a ausência desse tempo individual dedicado à não produtividade, por conta da dominação da racionalidade abstrata sobre o tempo do vivido. Como argumentação, cita o exemplo das férias, quando supostamente a experiência do tempo para os sujeitos estariam desprovidas da lógica temporal da produção no trabalho. Porém, para Lefebvre, o que observamos na sociedade burocrática do consumo dirigido é o uso desse tempo de férias em atividades também organizadas e administradas tal como na divisão do trabalho: cruzeiros de turismo, viagens

com companhias turísticas oferecem uma relação com o espaço também dominada por um tempo fragmentado, racionalizado e produtivo, propiciando a alienação do trabalhador também em seu momento supostamente individual, quando poderia atentar-se ao dispor de seu próprio tempo, a seus próprios desejos.

A possibilidade da apropriação se faria presente, por tanto, quando a vivência do espaço não fosse dominada por esse tempo produtivo. No caso do desenho das crianças, na medida em que estes não se mostravam como produtos dentro da lógica reprodutiva escolar, passavam a situar-se no âmbito do vivido, da criação e da experiência de apropriação. O tempo em que permanecíamos desenhando na cidade não sequestrava a vivência das crianças no/do espaço em nome da produtividade. Nesse sentido, desenhar possibilitava uma apropriação das crianças sobre seu próprio tempo, trazendo inclusive a possibilidade de outras ações no espaço conforme os desejos, como faz Caio ao afastar-se do grupo para brincar com as pedras soltas do chão que acabava de descobrir.

Era notável também o despojamento com que as crianças se deitavam no chão da cidade buscando conforto na hora de desenhar. Sobre o reposicionamento do corpo e sua relação com a criação da paisagem, Francesco Careri (2017, p. 127) conta que:

Segundo uma famosa definição de Benedetto Croce, a natureza em si não é a paisagem, mas tornar-se tal “passando a cabeça por baixo das pernas”, como uma ação cultural do olhar e com uma ação sobre o próprio corpo. Sempre me agradou este fato de inverter o lugar da cabeça, de colocá-la sob as pernas e ver de cabeça para baixo aquilo que antes via com a cabeça para cima. E imagino Croce nessa posição, digamos, inusitada, nessa espécie de performance que permite mudar de ponto de vista, rebatê-lo fisicamente produzindo um novo sentido. Mas é importante afirmar que para perceber culturalmente um espaço é necessário realizar uma ação sobre si próprio, sobre o próprio corpo. É justamente a ação sobre o próprio corpo que permite transformar a natureza em paisagem, o espaço em lugar. Tudo acontece num instante, num *hic et nunc* em que se cria um novo estado das coisas, em que se veem coisas de outra forma invisíveis e relações entre as coisas, que antes não existiam. O espaço muda sem que se tenha ainda transformado fisicamente, antes ainda de se desenhar nele uma linha, antes de haver nele concebido um objeto.

A partir da experiência de desenhar, as crianças discutiam sobre o melhor tom de caneta para dar vida a água do lago, esperavam ver as tartarugas que vez ou outra saiam na superfície para respirar rapidamente e exigiam um olhar mais atento para serem notadas. Esticavam seus pescoços tentando ver o fim do edifício de esquina em frente ao Teatro Municipal e descobriam, uma a uma, as estranhas poses das estátuas em seu topo. Sobre o desenvolvimento do olhar diante do vivido, Karina Kuschinir relembra John Berger:

Em uma formulação famosa, Berger reafirma a centralidade do sujeito e da sua singularidade na produção do desenho de observação: uma árvore desenhada não é uma árvore, mas uma “árvore desenhada por alguém” (2005:71). É do reconhecimento desse self, e não somente daquilo que está fora dele, que o investigador vivencia (e registra) o mundo à sua volta. Ou seja, o sentido de um desenho é indissociável da biografia, do olhar e da imaginação de seu autor, bem como das condições em que foi produzido, tema central na discussão contemporânea sobre a autoria etnográfica (idem, p. 3). Para Berger, o que está em jogo não é tanto o resultado – a linha desenhada –, mas o processo vivido: aquilo que o desenhador passa a enxergar e conhecer a partir da experiência de traçar o papel. O tempo é alongado pela imersão do observador numa relação com quem (ou o quê) observa (idem, p. 70). (KUSCHINIR, 2016)

A diferença com que as crianças dedicavam tempo para desenhar cada elemento da paisagem nos permite refletir sobre desenhar na cidade como experiência de apropriação. No desenho de algumas crianças, notamos que todo o tempo que permanecemos ali foi usado na investigação das cores da água. Em outros, a paisagem ganha diversidade de detalhes e inúmeros elementos: fonte, árvores, peixes, céu, detalhes da cerca. Alguns dão destaque a presença dos animais, demorando-se nas tentativas de desenhar as tartarugas e peixes, sem preocupação com o detalhamento do restante da paisagem. Citando novamente John Berger (2017, p. 17):

O tempo existente no desenho não é uniforme. O artista dedica mais tempo àquilo que considera mais importante. Um rosto provavelmente contém mais tempo de feitura do que o céu acima dele. O tempo, em um desenho, se

acumula de acordo aos valores atribuídos ao que é desenhado.

Nesse sentido, observando os desenhos das crianças, podemos encontrar paisagens diversas sobre a cidade de São Paulo. Considero aqui o conceito de paisagem em seu sentido de construção social, a partir das interações entre pessoas e o suporte biofísico (PEREIRA, 2006). A paisagem assim compreendida é aberta à criação a partir das experiências do âmbito do sensível e do vivido, o que a aproxima da ideia dos espaços nômades a qual se atentavam os situacionistas (CARERI, 2016).

A experiência consentida, a cidade permitida

Na terceira situação em que desenhamos, nos afastamos da Praça da República e caminhamos até o Teatro Municipal. Após a experiência no Edifício Caetano de Campos, as crianças viviam a segunda situação de desenhar fora do espaço das árvores e canteiros da praça. Dessa vez, rapidamente engajaram-se no olhar a paisagem. Fora da praça, a sensação que tínhamos era de maior exposição. O local escolhido, em frente ao Teatro, na entrada principal dos calçadões em que não circulam carros, era de intenso movimento de vai e vem de pessoas. Diante de nosso grupo desenhando reunido, alguns pedestres se aproximavam perguntando “de onde éramos”, se “tínhamos página no Facebook”, por entender que certamente se tratava de um evento – um espetáculo? – pontual, especial. Ao contar que “apenas” quisemos levar as crianças da escola mais próxima para desenhar em outro lugar que não a sala, a professora Lívia e eu recebíamos sorrisos e até um “parabéns”. O fato de não estarmos de passagem criava a oportunidade dessa aproximação, do tempo de uma conversa, que observei provocar uma sensação bastante diferente daquela que havia experimentado quando notei que éramos registradas pelos celulares das pessoas naquela primeira situação de caminhada. Foi interessante observar também que, embora a Praça seja o espaço em que as crianças estão cotidianamente, à caminho da EMEI ou brincando dentro dela, visíveis atrás das grades, nossa presença ali não se fez notar. Em nenhuma situação fomos abordados por pedestres ou

frequentadores curiosos com nosso grupo. Já quando caminhamos alguns metros para além, chegando ao Teatro Municipal, nos tornamos presença exótica na paisagem. Para Marcia Gobbi (2018):

Por vezes, elas são percebidas como estrangeiras, cujas presenças são consentidas entre os adultos e alguns espaços, lembrando que consentir implica atos de permissão e autoridade o que nem sempre se aproxima de práticas de escuta, percepção e consideração do outro.

Diante do reconhecimento do consentimento necessário para que determinadas infâncias possam estar presentes nos espaços públicos, é importante ressaltar que durante a pesquisa essa dinâmica de permanência na praça não se deu sem a ocorrência de tensões. Afinal, ainda que fora dos muros da EMEI e no espaço público, estávamos com as crianças em um contexto escolar. Nas situações em que desenhávamos, por exemplo, era perceptível certo desconforto dos adultos da escola que me acompanhavam, conforme as crianças iam “acabando”. Quem atua em escolas conhece a presença do sentimento de “medo da ausência de controle” que muitas vezes marca as relações entre adultos e crianças. Diante de uma proposta no espaço público, observar que as crianças estavam “sem nada para fazer” provocava reações de receio entre professoras, equipe de apoio e em mim. As crianças começavam a brincar um pouco mais afastadas, a fazer suas descobertas individuais no espaço, situação desejada e fundamental para os objetivos dessa pesquisa. Nesses momentos, porém, os adultos negociavam entre si quem já iria levando para escola “os que já tinham acabado”, negociação sobre a qual eu tinha muito pouco poder de intervenção. Afinal, haviam todas as necessidades de cumprimento da rotina, horário de almoço aguardando a volta das crianças, troca de turno entre as professoras. Havia também o receio do descontrole diante do imprevisto do espaço urbano, uma vez que, como vimos ao longo dos capítulos, este é construído socialmente a partir da ideia de risco e perigo.

Essas observações reforçam as percepções de que as experiências infantis na cidade hoje são balizadas pelas decisões adultas. Ainda assim, é fundamental destacar a importância dessas experiências promovidas pelas

EMEs e a disponibilidade dos profissionais envolvidos nelas. Como lembra Henri Lefebvre, a produção do espaço de dá a partir da constante tensão entre espaço abstrato e realidade vivida, fazendo emergir um espaço marcado pelas contradições desse processo. Compreender esse processo dialeticamente é identificar e reconhecer tais tensões envolvidas em nosso cotidiano, considerando todas as contradições geradas a partir destas. Ao longo desta pesquisa, busco contribuir para identificar e refletir sobre processos sociais mais amplos envolvidos nas relações estabelecidas entre as crianças e a cidade.

CONCLUSÃO

“Perder” tempo, criar (n)o espaço

Os objetivos iniciais desta pesquisa eram:

- Compreender as relações das EMEIs do centro de São Paulo no/com o espaço público a partir de sua presença com grupos de crianças nas ruas da cidade

- Observar as experiências das crianças no/com o espaço público nessas situações

A partir da leitura de Henri Lefebvre (1991; 2006), Michel de Certeau (1996) e Francesco Careri (2016), amplio esses objetivos para as seguintes questões:

- A presença em grupo das crianças de Escolas de Educação Infantil Municipais de São Paulo nas ruas da cidade se configura como resistência a uma lógica de reprodução do espaço?

- Se para Lefebvre a mudança da sociedade urbana se dá a partir da própria cotidianidade, um grupo de crianças pelas ruas do centro emergem no espaço urbano como possibilidade de mudança da cotidianidade programada e de novas relações?

- Quais os usos e apropriação do espaço feitas pelas crianças nessas situações?

Buscava, ao lançar-me na investigação, compreender a possibilidade de existência ou de criação de outro espaço urbano para além daquele já estabelecido, considerando que as práticas espaciais de meninas e meninos apontavam caminhos para essa possibilidade. Sobre o desejo de criação de novos e outros espaços, Francesco Careri lembra que:

[...] quem perde tempo ganha espaço. Se, de fato, se quer ganhar “outros” espaços, é preciso saber brincar, sair deliberadamente de um sistema funcional-productivo e entrar num sistema não funcional e improdutivo. É preciso aprender a perder o tempo, a não buscar o caminho mais curto, a deixar-se conduzir pelos eventos, a dirigir-se a estradas impraticáveis onde seja possível “topar”, talvez encalhar-se para falar com as

pessoas que se encontram ou saber deter-se, esquecendo que se deve agir. Saber chegar ao caminhar não intencional, ao indeterminado. (CARERI, 2016, p. 171)

A pesquisa em campo, neste caso utilizando a perspectiva etnográfica, carrega em si aspectos semelhantes ao levantados por Careri ao descrever a experiência de criação do “outro” espaço. Afinal, lançar-se ao indeterminado, com abertura para os imprevistos e acontecimentos do caminho de modo a estabelecer relações significativas com os mesmos encaixa-se na definição da postura necessária para pesquisar com método etnográfico. O processo de investigação vivido ao longo de minha permanência em campo reafirma a necessidade da criação de ferramentas metodológicas a partir das relações imprevistas estabelecidas com as crianças, de modo que as alterações de percurso e ampliação dos questionamentos acompanhem as descobertas e percepções engendradas na ação pesquisadora. De certo modo, “ganhar espaço” foi condição para que a pesquisa de fato acontecesse. Para isso, precisei perder tempo com as crianças.

Perdi tempo porque, ao recorrer às ideias de Henri Lefebvre, da Internacional Situacionista e de Francesco Careri, pude compreender a necessidade de olhar para as situações –ou momentos – na vida cotidiana de produção do espaço no âmbito do vivido. Isso significava que conhecer a participação das crianças nesta produção só seria possível me aproximando, realmente, de suas vivências neste espaço.

Como descrevo no capítulo I, acompanhar as caminhadas promovidas pela escola me permitiu observar as relações estabelecidas entre os transeuntes e o grande grupo de crianças nas ruas nessas situações. Ainda assim, não pude compreendê-las como experiência de apropriação das crianças sobre o espaço tal como as perspectivas apresentadas por Henri Lefebvre e Michel de Certeau, em que a ação lúdica e criadora se faz mais presente.

A partir dessa percepção, repenso minha presença em campo, e a maneira escolhida para refazer essa aproximação com as crianças foi compartilhar com elas situações de uso do espaço em que estivéssemos todos como “pesquisadores” do espaço, ou seja, diante do indefinido e

desconhecido, nos deixando conduzir. A referência dos situacionistas foi fundamental para a criação dessas situações, ao oferecer os subsídios necessários para que nos deslocássemos de nossos papéis dentro da lógica funcional-produtiva. Precisávamos jogar, brincar, nos encontrarmos com o espaço a partir de nossas capacidades criativas.

Fotografar e desenhar foram as ferramentas utilizadas com as crianças como situações, por seu caráter intrínseco de criação, como aprofundado nos capítulos II e III.

Ao acompanhar este processo de criação com as crianças, destaco um aspecto fundamental que se sobressai durante as observações dessas experiências: a mobilização recorrente de um tempo lento. A brincadeira da descoberta a partir da lente da câmera fotográfica, ou a presença necessária ao ato de desenhar e criar a paisagem, expandiam o tempo indeterminadamente e improdutivamente. Tal como dito por Paola Berenstein Jacques (2012) a lentidão traz a possibilidade do sujeito corporificado. Quando o tempo das crianças nos espaços tornou-se mais lento, pudemos observar o surgimento de uma corporeidade sensível, da experiência com o espaço através do deitar-se e sentar-se no chão, do olhar agachado para uma tartaruga, do esticar o pescoço para enxergar o céu.

Neste sentido, esta pesquisa pode se configurar como resistência à uma lógica de reprodução do espaço na medida em que foram criadas situações disparadoras de experiências incomuns no cotidiano das crianças no e com o espaço. Seus usos e apropriações pelas crianças de deram a partir das práticas de fotografia e desenho que, ao exigirem outra relação com o tempo, fomentaram essa outra corporalidade sensível.

Quanto as possibilidades de mudança na cotidianidade programada, ao fotografar e desenhar na praça e no centro de São Paulo, as crianças viveram uma alternância em seus cotidianos escolares, além de uma modificação no uso do espaço, como pudemos observar a partir das fotografias e desenhos criados diante do lago. O que antes era visto rapidamente e de passagem a caminho da escola pode ser experimentado, vivenciado e apropriado a partir da oportunidade de permanência no espaço por um tempo mais estendido. As dinâmicas de circulação na cidade e a velocidade imposta a essas,

mostraram-se inviabilizadoras de experiências de apropriação que não operassem uma modificação nessa relação com o tempo.

As reflexões sobre as temporalidades vivenciadas no espaço urbano não puderam ser aprofundadas no tempo dessa dissertação, embora presentes ao longo de toda investigação. Os autores aqui utilizados, como Henri Lefebvre, oferecem aporte teórico para uma nova pesquisa com as crianças nos espaços urbanos que busquem compreender como se dão as experiências de apropriações em relação ao tempo, dialogando com as ideias que apresentei ao longo dos capítulos.

Essa relação entre o tempo e espaço nos permite pensar sobre as vivências das crianças na cidade a partir de suas experiências como frequentadoras da EMEI. Afinal, o tempo que opera e produz o espaço escolar prevaiente é o tempo funcional-produtivo, oposto ao tempo prolongado e indefinido da criação. A relevância de propostas, projetos, intervenções ou, como queria Lefebvre e os situacionistas, momentos e situações em que a experiência se sobreponha, a passividade se dá pelas transformações na relação tempo-espaço que são provocadas a partir destas. Se o espaço é produção e produto resultante das interações e relações sociais estabelecidas nele (LEFEVBRE, 2006), cabe àqueles que desejam intervir nesse ciclo criar outras condições para estas acontecerem.

Sair com as crianças às ruas tem sido a iniciativa encontrada por professoras desejosas, em busca da preservação do irreduzível. Compreendendo que a criação infantil pode ser a resistência à imposição da experiência passiva e limitada, essas professoras buscam lutar pela Educação Infantil como o lugar de cultivo desse outro tempo, aberto a outras experiências. Esta dissertação pode contribuir para a divulgação e para o fortalecimento dessas práticas pedagógicas compromissadas com a criação infantil, com a visibilidade das vivências de meninas e meninos e, por que não, com a transformação radical da lógica dominante de produção do espaço atual.

Júlio Cortázar, em seu “manual de instruções” para a vida cotidiana nos lembra da tarefa diária de produção do espaço. Essa tarefa contém em si a reprodução de relações estagnadas, automatizadas, a ação passiva e

espectadora, produzindo um espaço previsível. Mas Cortázar lembra que o espaço urbano também é resultante de criação ativa, de significação a partir da experiência e que o cotidiano é o palco de toda situação de vida que podemos inventar na cidade:

A tarefa de amolecer diariamente o tijolo, a tarefa de abrir caminho na massa pegajosa que se proclama mundo, esbarrar cada manhã com o paralelepípedo de nome repugnante, com a satisfação canina de que tudo esteja em seu lugar, a mesma mulher ao lado, os mesmos sapatos e o mesmo sabor da mesma pasta de dentes, a mesma tristeza da casa em frente, do sujo tabuleiro de janelas de tempo com seu letreiro HOTEL DE BELGIQUE.

Enfiar a cabeça como um touro apático contra a massa transparente em cujo centro bebemos café com leite e abrimos o jornal para saber o que aconteceu em qualquer dos cantos do tijolo de cristal. Resistir ao ato delicado de girar a maçaneta, esse ato pelo qual tudo pode se transformar, possa cumprir-se com a fria eficácia de um reflexo cotidiano. [...]

E não é mau que as coisas nos encontrem outra vez todo dia e sejam as mesmas [...] mas como um touro triste é preciso baixar a cabeça, do centro do tijolo de cristal empurrar para fora, em direção ao outro tão perto de nós, inacessível como o toureiro tão perto do touro. Castigar os olhos fitando isso que anda no céu e aceita astuciosamente seu nome de nuvem, sua resposta catalogada na memória. [...]

Quando abrir a porta e assomar à escada, saberei que lá embaixo começa a rua; não a norma já aceita, não as casas já conhecidas, não o hotel em frente; a rua, a floresta viva onde cada instante pode jogar-se em cima de mim como uma magnólia, onde os rostos vão nascer quando eu os olhar, quando avançar mais um pouco, quando eu arrebentar todo com os cotovelos e as pestanas e as unhas contra a pasta de tijolo de cristal, e arriscar minha vida enquanto avanço passo a passo para ir comprar o jornal na esquina. (CORTÁZAR, 2014, p. 13-14)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

AZEVEDO, Aina. Desenho e antropologia: recuperação histórica e momento atual. **Cadernos de Arte e Antropologia**, vol. 5, n.2, p. 15-32, 2016

BARBOSA, Maria Carmem S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014

BELTRAMIM, Fabiana; PASTORE, Vincenzo. A São Paulo do início do século 20 pelo olhar imigrante do fotógrafo Vincenzo Pastore. R <https://revistazum.com.br/noticias/sao-paulo-vincenzo-pastore/>

BERGER, John. **Para entender uma fotografia**. São paulo-SP: Companhia das Letras, 2017

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, SP: Ed.34; EDUSP, 2000

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

_____. **Caminhar e Parar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017

CARLOS, Ana Fani A. Dinâmicas urbanas na metrópole de São Paulo. **América Latina: cidade, campo e turismo**. Amalia Inés Geraiges de Lemos, Mónica Arroyo, María Laura Silveira. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, San Pablo. Diciembre 2006.

_____. **Espaço-Tempo da vida cotidiana na metrópole**. São Paulo: Labur Edições, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

CHRISTENSEN, Pia Haudrup; MIKKELSEN, Miguel Romero; NIELSEN, Thomas Alexander Sick; HARDER, Henrik. Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, gps e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, Jul/Set. 2014

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas**. Rio de Janeiro, RJ: BestBolso, 2014

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1997

DEMARTINI, Zeila. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

DUNKER, Christian Ingo L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo, SP: Boitempo, 2015

DUTRA, Cristian Pedro Rubini; MÜLLER, Fernanda. Percursos Urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. **Educ. Foco**. Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.799-718 set. / dez. 2018

EMURB, Empresa Municipal de Urbanização –. **Caminhos para o centro: estratégias de desenvolvimento para a região central de São Paulo**. São Paulo, SP: 2004

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99

_____ Origem da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: O departamento de cultura e os parques infantis de Mario de Andrade (1935-1938). **Pro-posições**, vol.6 n.2, p. 34-45, 1995

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017

FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 1999 n. 10

FRANGELLA, Simone Miziara. **Moradores de rua na cidade de São Paulo: vulnerabilidade e resistência corporal ante as intervenções urbanas.** CADERNOS METRÓPOLE, N. 13, pp. 199-228, 1º sem. 2005

FREHSE, Fraya. A rua no Brasil em questão (etnográfica). **Anuário Antropológico**, n.2, 2013

_____. **O Tempo das Ruas na São Paulo de Fins do Império.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. Tempos no corpo: contribuições do método lefebviano para a pesquisa urbana (latino-americana). **Estudos de Sociologia**, Recife, 2015, vol. 1, n. 21

FRÚGOLI JR. Heitor. **Centralidades em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole.** São Paulo: Edusp, 2000.

GEERTZ, Clifford **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. 1989

GOBBI, Marcia A. Olhar sobre a cidade: meninos e meninas pequenas e seus modos de fotografar e desenhar São Paulo, Brasil. **XXIX Congresso ALAS Chile: Crisis y emergencias sociales em America Latina**, Santiago - Chile, 2013

_____. Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. **Studi sulla formazione**, 1-2014, pag. 151-16

_____. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto & Educação** Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008

_____. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma**

pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira e Maria, 2009.

_____. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Editora UFPR

_____. Entre a casa, a rua e a escola: o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. **Revista Teias** Estudos da infância - diálogos contemporâneosv. 19, n. 52, jan./mar.: 2018

GODOLPHIN, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul./set. 1995

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina S. de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, José Alfredo O.; MARTINS, Maria de Fátima A.; MARTINS, Sérgio (orgs). **Infâncias na Metrópole.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.7, n.10, p.77-106, jan./jun. 2011

_____. Identidade Agudá espelhada no tempo: fotografia como instrumento de pesquisa social – um relato de experiência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi.** Ciências Humanas, Belém, v. 9, n. 2, p. 557-565, maio-ago. 2014

Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico - IBDU **Direito à Cidade: uma visão por gênero.** São Paulo: IBDU, 2017.

JACOBS, Jane. **Morte e vida nas grandes cidades.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000

JACQUES, Paola Berenstein. **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

_____. Corpografias urbanas. **Arquitextos**, São Paulo, ano 08, n. 093.07, Vitruvius, fev. 2008

_____. **Elogio aos Errantes**. Salvador- BA: EDUFBA 2012

_____. O grande jogo do caminhar. **Resenhas Online**, São Paulo, ano 12, n. 141.04, Vitruvius, set. 2013

KOSSOY, Bóris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KUSCHNIR, Karina. Desenhando cidades. **Sociologia & Antropologia**, v.02, n.4, p.295-314. 2012

_____. A antropologia pelo desenho. Experiências visuais e etnográficas. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v.5, n.2, p. 5-13, 2016

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; NASCIMENTO, Maria Livia do. Infância e Cidade: inventar espaços e modos de viver. **Fractal, Rev. Psicol**, Rio de Janeiro , v. 28, n. 2, p. 257-265, Aug. 2016 .

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991

_____. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: fev.2006

LEMINSKI, Paulo. A paixão da linguagem. In NOVAES, Adauto (coord.) **Os sentidos da Paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987

LIMA, Mayumi Souza. **A criança e a Cidade**. São Paulo: Nobel, 1989

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, jan/jun 2006

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole In: Magnani, José Guilherme C. & Torres, Lilian de Lucca (Orgs.) **Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana**. EDUSP, São Paulo, 1996.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **RBCS**, vol. 17 n. 49 junho/2002

_____. **Rua: Símbolo e Suporte da Experiência Urbana**. NAU-Núcleo de Antropologia Urbana da USP, 2004

_____. **O Pedaco das Crianças** NAU-Núcleo de Antropologia Urbana da USP, 2007

_____. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009

_____. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. **Tempo Social**, v.15, n.1, p. 81-95, 2003

MARCONDES, Mariana. Sobre cidade, não-lugar e sexualidade das mulheres. In Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico-IBDU **Direito à Cidade: uma visão por gênero** - São Paulo: IBDU, 2017

MARICATO, Ermínia. A Copa do Mundo no Brasil: tsunami de capitais aprofunda a desigualdade urbana. In: JENNINGS, Andrew. [et al.]. **Brasil em jogo: o que fica da Copa e das Olimpíadas?** São Paulo: Boitempo, 2014, pp. 17-24.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2008

_____. O artesanato intelectual na Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol.1, n.2, jul/dez/2013

_____. O senso comum e a vida cotidiana. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 1-8, maio de 1998.

_____. A aparição do demônio na fábrica, no meio da produção. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 1-29, 1993 (editado em nov. 1994)

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, no 45, pp. 11-36 - 2003

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____; NUNES, Brasilmar Ferreira. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 128, p. 651-658, Sept. 2014 .

_____ Infância e Cidade: um campo de estudos em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 128, p. 651-658, Sept. 2014 .

MUÑOZ, Lourdes Gatáin. La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006

NAKANO, Kazuo; CAMPOS, Candido Malta; ROLNIK, Raquel. Dinâmicas dos subespaços da área central de São Paulo. In Empresa Municipal de Urbanização – EMURB. **Caminhos para o centro: estratégias de desenvolvimento para a região central de São Paulo**. São Paulo: 2004

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015

NASCIMENTO, Nayana Brettas. **A Cidade (Re)criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: um estudo em sociologia da infância**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Portugal, 2009.

NOVAES, S. C. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 455–475, 2008.

_____. As relações entre Antropologia e imagem Entre a harmonia e a tensão : v. 20, p. 9–26, 2009.

_____. A construção de imagens na pesquisa de campo em Antropologia. **Illuminuras**, Porto Alegre, v.13, n.31, p.11-29, jul./dez. 2012

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2005

PEREIRA, Isidoro Raul. **O sentido da paisagem e a paisagem consentida: projetos participativos na produção do espaço livre público**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2006

PIRES, Flavia Ferreira; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. O propósito crítico: entrevista com Allison James. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul/set. 2014

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas (SP): Autores Associados: 2009.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015

_____. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014

_____. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. **Antropologia da e na cidade: interpretações sobre as formas da vida urbana**. Porto Alegre: Marcavisual, 2013

ROLNIK, Raquel. Um novo lugar para o velho centro. **Minha Cidade**, São Paulo, ano 06, n. 071.01, Vitruvius, jun. 2006

ROLNIK, Raquel. Megaeventos: direito à moradia em cidades à venda. In: JENNINGS, Andrew; ROLNIK, Raquel; LASSANCE, Antonio [et.al.]. **Brasil em jogo: o que fica da Copa e das Olimpíadas**. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2014.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 107-126, jan/abr 2015

SAMAIN, Etienne. As Imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In SAMAIN, Etienne (org) **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Edusp, 2014

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo**.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2009.

_____. **Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE.** Tese (Doutorado em Sociologia)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: 2014.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997

SCHWARCZ, Lilia. **Ser ou não ser; estátua ou monumento.** Nexo, 28.ago.2017. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2017/Ser-ou-n%C3%A3o-ser-est%C3%A1tua-ou-monumento>. Acesso em 8.nov.18

SEABRA, Odette Carvalho de Lima Seabra. A insurreição do uso. In: Martins, Souza (org) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano- SMDU; SP Urbanismo - São Paulo Urbanismo. **Centro Aberto: experiências na escala humana.** São Paulo, 2015.

SEVCENKO, Nicolau. **Pindorama revisitada:** cultura e sociedade em tempos de virada. São Paulo: Peirópolis, 2000

SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 97, p. 23-40, nov. 2013

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006

SOMEKH, Nadia. **A cidade vertical e o urbanismo modernizador.** São Paulo: Editora Mackenzie e Romano Guerra Editora, 2014

SONTAG, SUSAN. **Sobre Fotografia**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de Território e lugar na metrópole- revisitando São Paulo. In: CARLOS, Ana Fani Alessandrini; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs) **Geografias de São Paulo: a metrópole do século XXI**. São Paulo, SP: Contexto, 2004

SPECK, Jeff. **Cidades Caminháveis**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2016

SUMI, Camilla Massola. **A cidade na perspectiva do gênero: as políticas públicas urbanas 1990- 2015 em São Paulo- SP**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Tecnologia e Cidade) Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp, Campinas, SP, 2018.

URIARTE, Urpi Montoya. Olhar a Cidade. **Ponto Urbe** , v.13 2013

VAINER, Carlos. Quando a cidade via às ruas. In: MARICATO, Ermínia. [et al.] **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013

VELLOSO, Rita. Apropriação, ou o urbano-experiência. **Arquitextos**, São Paulo, ano 16, n. 189.05, Vitruvius, fev. 2016

VICENTE, Paula Martins. **Novos Olhares: uma leitura da cidade por suas crianças**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo- SP, 2018

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

Declaro, por meio deste termo, que autorizo meu/minha filho/filha _____

_a participar na pesquisa desenvolvida em programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (no da aluna: 5454805) por **Lilith Neiman**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone **11 99428-9024** ou e-mail **lilith.th@gmail.com**.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais busca **descrever a proposta da EMEI ARMANDO DE ARRUDA PEREIRA na mediação da relação das crianças com os espaços públicos da cidade.**

Solicito que a participação da criança se dê:

_____ Com a divulgação de seu nome verdadeiro em relatos, entrevistas e observações nas quais eu participe.

_____ De forma anônima, com nome fictício.

Fui informado(a) de que além dessa autorização, as crianças serão informadas e consultadas sobre o desejo de participação na pesquisa. Posso solicitar a retirada de meu filho/filha desse estudo a qualquer momento, sem sofrer quaisquer constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Paulo, ___ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____