

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva

**Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de
crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE.**

São Paulo
2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações
de crianças ricas na cidade de Fortaleza-Ceará.**

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Heitor Frúgoli Jr.

São Paulo
2014

Nome: Marina Rebeca de Oliveira Saraiva

Título: Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-Ceará.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Aprovada em ____/____/____

Presidente, Prof. Dr. Heitor Frúgoli Jr. – USP

Profa. Dra. Lúcia Rabello de Castro – UFRJ

Profa. Dra. Cristina Maria da Silva – UFC

Profa. Dra. Heloisa B. de Almeida – USP

Profa. Dra. Silvana Nascimento – USP

Suplentes:

Profa. Dra. Flávia Ferreira Pires (UFPB)

Profa. Dra. Maria Filomena Gregori (Unicamp)

Profa. Dra. Fraya Frehse (USP)

Profa. Dra. Laura Moutinho (USP)

Para João e Clarice, com afetos.

Agradecimentos

Para os filósofos Deleuze & Guattari, inspirados em Spinoza, nossa potência de criar e de agir é resultado de bons encontros e os afetos que nos circundam são fundamentais. Posso dizer na esteira desses pensadores que esta tese é resultado de bons encontros e que durante esses quatro longos anos os afetos ao meu redor foram muitos e intensos.

Sou grata ao meu amado companheiro João Bittencourt, que acompanhou toda minha trajetória acadêmica desde a graduação, quando eu ainda era caloura no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Além das alegrias e lutas diárias, também compartilhamos a formação de cientistas sociais, mas sempre fizemos questão de trilhar nossos caminhos de maneira independente e, nesse sentido, especialmente nessa fase do doutorado, agradeço por ter sido meu alicerce em todos os momentos difíceis e por ter feito isso não como cientista social, mas como o companheiro afetuoso que sempre foi.

À minha doce e amada filha Clarice Saraiva Bittencourt, a feliz surpresa que surgiu durante esse percurso do doutorado. Obrigada por ter demonstrado tanta paciência com a mamãe e seus livros. Seu sorriso foi um importante motor para a conclusão desta tese.

À minha mãe Marilene Saraiva, que cuidou de mim e de Clarice enquanto eu me dedicava ao texto. Sem seu cuidado não sei se seria possível chegar aqui. Obrigada por seu amor incondicional.

Ao meu pai Josafá Saraiva, que mesmo longe sempre esteve presente. Obrigado, pai, por sempre trazer serenidade para minha vida.

À minha sobrinha querida Júlia Saraiva, que me apresentou as suas amigas e amigos e me ajudou nos primeiros momentos da pesquisa de campo. Obrigada por ter me confiado suas amizades para que fosse possível fazer essa pesquisa.

Às minhas irmãs Ruthe e Zeura e aos meus irmãos Davi e Rafael, minha sobrinha Laura e minhas cunhadas Monique e Paula, pela força e amor fraterno.

Sou muito grata ao meu orientador Prof. Dr. Heitor Frúgoli Jr., agradeço por sua paciência, ensinamentos e dedicação primorosa para a realização desta tese.

Aos (às) professores (as) e funcionários (as) do Programa de pós-graduação em Antropologia Social da USP e aos colegas da turma de 2010 do mestrado e doutorado pelas ricas trocas tanto no espaço acadêmico quanto extramuros.

À Profa Dra Fraya Frehse e à Profa Dra. Heloisa Buarque de Almeida pelas contribuições e questionamentos na banca de qualificação.

Aos amigos e amigas integrantes do Geac (Grupo de estudos de antropologia da cidade – USP) durante esses anos do doutorado: Juliana, Natália, Guilherme, Enrico, Giancarlo, Mayã, Weslei, Júlio, Bianca e Bruno. Obrigada pela parceria amiga!

Aos meus amigos queridos João Carlos Dias e Janaina Terra, pela acolhida gentil e amável em Maceió-AL, pelas palavras de incentivo e pelos momentos lúdicos ao longo desses poucos mas intensos anos.

Aos amigos e amigas da UFC, Unicamp, USP, UFAL e demais lugares por onde passei. Encontrei pessoas que ficarão eternamente na minha memória e coração: Gisele, Paola, Miqueli, Rosa, Diocleide, Carolina, Gerson, Eglânio, Alexandre, Artur, Buiuna, James, Adam, José, Ludmila, Gilson, Lindomar, Flávia, Mailde e André, Joannes,

Ricardo, Vandinha, Nádia, Letícia, Joaquim, Luciana, Cristina, Fernando, Renata, Camila, Anne Emily, Ana Patrícia, Heloísa, Dona Antônia, Siléa. Obrigada pelo carinho e incentivo de tod@s!

Aos meus alunos e alunas da graduação em ciências sociais e da especialização em Antropologia da UFAL, que me acolheram na minha breve experiência como professora durante esse período do doutorado. Aprendi muito com vocês!

Sou especialmente grata às crianças que fizeram parte da pesquisa, por concordarem em participar e se dedicarem fortemente em ajudar “para o livro da tia”.

Agradeço também à Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) pela bolsa de doutorado que me permitiu dedicação integral a tese.

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

(Manoel de Barros “Retrato do artista quando coisa”)

Resumo

A tese apresenta uma etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE. A pesquisa de campo ocorreu entre os anos de 2011 e 2013 com crianças urbanas com idades entre 7 e 13 anos, pertencentes às camadas abastadas e moradoras de bairros nobres da capital cearense. Partimos da hipótese de que essas crianças vivenciam a experiência da infância reclusas em suas casas e não teriam acesso aos espaços da rua e das praças, pois se tratam de territórios que concentram altos índices de assalto e violência e, portanto, são interditados pelos pais. Assim, as relações com a cidade envolveriam a produção de uma experiência urbana que se realizaria mais especificamente em espaços privados. Partindo de uma antropologia que tem as crianças como protagonistas da pesquisa, buscamos apresentar o ponto de vista destas sobre a capital cearense e recompor o modo como constituem a paisagem urbana a partir de sentidos e usos singulares da/na cidade; de como, onde e com quem moram; assim como procuramos descrever a estreita relação entre lazer, consumo e sociabilidade para as crianças em questão, destacando o uso de objetos tecnológicos com acesso à internet. A perspectiva analítica da tese discorda das leituras que sujeitam as crianças a “não experiência na/da cidade” e privilegia a relação com o urbano via modalidades diversas de enfrentamento com a metrópole.

Palavras-chave: infância; crianças; cidade; sociabilidade; lazer; consumo.

Abstract

The thesis presents an ethnography of webs of relationships from rich kids in the city of Fortaleza. The fieldwork took place between the years of 2011 and 2013 with urban children aged 7 to 13 years old, belonging to the upper class and living in affluent neighborhoods of Fortaleza. We start from the hypothesis that these children go through the experience of childhood prisoners in their homes and do not have access to the spaces of the street nor squares, since these are areas that concentrate high rates of robbery and violence, and are therefore banned by parents. Thus, relations with the city would involve the production of singular urban experience that would take place specifically in private spaces. From an anthropology of the child who takes them as protagonists of research, we present the point of view of children from Fortaleza and recompose the way how they make the urban landscape from the senses and unique uses of / in the city; how, where and with whom they live; as we seek to describe the close relationship between leisure and consumption and sociability for the children in question, highlighting the use of technological objects with internet access. The analytical perspective of the thesis disagrees of readings that subjects these children to "no experience of the/ in the City" and focuses on the relationship with the city via various modes of coping with the metropolis.

Keywords: childhood; children; city; sociability; leisure; consumption.

Résumé

Cette thèse présente une ethnographie des réseaux de relations des enfants riches dans la ville de Fortaleza, de l'État de Ceará. Les travaux de recherche ont eu lieu entre 2011 et 2013, auprès des enfants âgés de 7 à 13 ans, appartenant à des classes aisées et habitants dans les quartiers les plus favorisés de la zone urbaine de la ville. Selon l'hypothèse dont nous partons, ces enfants vivent leurs expériences de l'enfance reclus chez eux, n'ayant pas d'accès aux espaces des rues et des places, puisque ces territoires sont la scène des forts indices des vols et des violences, de sorte que les parents interdisent leurs enfants d'y aller. Ainsi, les rapports entre ces enfants et la ville impliqueraient la production d'une expérience urbaine réalisée davantage dans des espaces privés. Partant d'une anthropologie dont les enfants sont les protagonistes de la recherche, nous cherchons à présenter leurs avis sur la capitale cearenne, ainsi que à recomposer leurs façons de concevoir le paysage urbain, ce qui est fait en fonction des sens qu'ils en donnent et des usages particuliers qu'ils en font; en fonction aussi de comment, d'où et avec qui ils habitent; de même, nous cherchons à décrire le lien étroit entre le loisir, la consommation et la sociabilité auprès des enfants mentionnés, en ce que nous mettons en évidence l'utilisation des objets technologiques avec d'accès à l'Internet. L'approche analytique de notre thèse propose une lecture qui est en désaccord avec celles qui soumettent les enfants à "l'absence de l'expérience dans la ville et de la ville", mais privilégie plutôt le rapport entre les enfants et l'urbain par des modalités diverses de s'affronter avec la métropole.

Mots-clés: enfance, enfants, ville, sociabilité, loisir, consommation.

Lista de figuras e mapas

Figura 1: Mapa de fortaleza com indicação dos bairros nobres.	58
Figura 2: Mapa de Fortaleza.....	69
Figura 3: Mapa de fortaleza recortado	69
Figura 4 - Calçadão da beira-mar	71
Figura 5: Praia do futuro	73
Figura 6: Beach park parque aquático - vista área.....	74
Figura 7: Shopping iguatemi - vista aérea.....	75
Figura 8: Parque Compacto de Diversão	76
Figura 9: Espaço kids restaurante 1	78
Figura 10: Espaço Kids Restaurante 1 - B	79
Figura 11: Espaço Kids Restaurante 2 - A	80
Figura 12: Espaço Kids Restaurante 2 - B	80
Figura 13: Espaço Kids Restaurante 2 - C	81
Figura 14: Espaço Kids Restaurante 2 - D	81
Figura 15: Espaço Kids Restaurante 2 - E.....	82
Figura 16: Passeio público 1.....	84
Figura 17: Passeio Público 2	84
Figura 18: Vista Aérea Dragão Do Mar.....	86
Figura 19: Teatro José De Alencar	87
Figura 20: Vista Aérea do entorno do Shopping Via Sul.....	101
Figura 21: Descrição de um pirangueiro	105
Figura 22: Vista Aérea Da Escola e seu Entorno	133
Figura 23: Indicação dos bairros onde as crianças moram.....	144
Figura 24: Exemplo do uso do Twitter na TV.....	216

Figura 25- Exemplo de crianças jogando.....	220
Figura 26: Vista aérea de los santos – GTA V	223

Sumário

Agradecimentos	5
Resumo	9
Lista de figuras e mapas	12
Introdução	16
a) A infância e a cidade	20
b) Uma antropologia da criança	24
c) O contexto da pesquisa de campo	36
d) Estrutura da tese	45
Parte I	47
A(s) cidade(s) de Fortaleza do ponto de vista das crianças	47
1. O que quer dizer cidade?	47
2. Os limites da cidade: o mapa de Fortaleza segundo as crianças	55
2.1 Breve cenário histórico e socioespacial de Fortaleza	55
2.2 Os primeiros contornos de Fortaleza	64
3. Fortaleza cindida?	90
3.1 <i>Aqui é a mundaça</i> : distância geográfica, distância social.	91
3.2 Os <i>pirangueiros</i> no Shopping: proximidade geográfica, distância social.	98
4. O medo na/da cidade	107
5. “Mas por que eu tenho que brincar na rua”?	116
Parte II	125
A casa no plural	125
1. As crianças em casa e na cidade: o “quase” assalto	129
2. As casas das crianças	138
2.1 Onde e como as crianças moram	143
2.2 Com quem as crianças moram.	151
3. As casas anexos: extensões do lar	156
3.1. A questão da temporalidade e os usos do lar	157
3.2. Os vínculos de parentesco e os sentidos de lar	159
3.3 Sobre a casa dos amigos/as: espaço da construção e do fortalecimento da amizade entre as crianças	163

3.4 A escola-casa: notas sobre o sistema integral de ensino	167
4. A cidade está na(s) casa(s)	174
Parte III	181
Sociabilidade, lazer e consumo infantil na cidade	181
1. A vida social animada com smart-objetos	187
1.1 Sociabilidade urbana: entre o real e o virtual.....	192
1.2 “Internet é brinquedo”: o espaço lúdico-comunicativo da Internet	196
1.3 Redes sociais de interação <i>online</i>	208
1.4 Os jogos eletrônicos	217
2. Notas sobre mídia, consumo e lazer infantil na(s) cidade(s)	225
2.1 Mídia	225
2.2 Consumo	229
2.3 Lazer.....	232
Considerações finais	237
Referências Bibliográficas.....	243
Anexos	260
Anexo 1 – PUBLICIDADE DE CONDOMÍNIOS EM FORTALEZA (2007)	260
Anexo 2 - TABELA COM NÚMERO DE CRIANÇAS PESQUISADAS POR IDADE, GÊNERO E TIPO DE MORADIA.....	261
Anexo 3 – REPORTAGENS MENCIONADAS NO TEXTO.....	262

Introdução

Não esqueço o primeiro dia em que saí sozinha de casa. Eu tinha por volta de oito anos, minha mãe me chamou e disse que eu deveria ir à mercearia Santo Antônio comprar uma penca de banana para o almoço do meu irmão mais novo. A mercearia ficava a pouco mais de 200 metros, eu deveria seguir reto por um quarteirão, atravessar o beco onde costumava brincar com amigos(as) da rua, e após outro quarteirão entrar na avenida à esquerda; andar mais cerca de 100 metros e chegar à mercearia. Hoje ela parece muito perto, mas com oito anos a “missão” pareceu demorar uma eternidade. Recordo muito bem que enquanto andava, meu sentimento era de medo e entusiasmo ao mesmo tempo. Estava feliz por finalmente poder sair sozinha de casa, mas era uma “aventura” que me causava certo receio.

Na rua onde morava existia um homem chamado “Bocão”, muito conhecido por todos os moradores. Não sabíamos onde morava, o que fazia – diziam que ele vendia drogas na rua – e nem porque perambulava pela rua todos os dias, quase sempre no mesmo horário, ao final da tarde, exatamente no mesmo momento que saíamos para brincar na rua.

Praticamente todas as crianças tinham medo do “Bocão”. Sempre que uma mãe ou pai chamava na rua para fazer o dever de casa ou comer, a ameaça que vinha do portão era que o “Bocão” iria passar por ali logo mais. As crianças mais medrosas, eu me incluo entre elas, corriam para dentro de casa, para não correrem o risco de se depararem com essa figura. Era um homem baixo e forte, com dentes enormes (por isso

o apelido) que sempre saltavam quando falava conosco, muitas vezes sorrindo, e que na época não encarávamos como um sorriso muito simpático. Qualquer criança que viveu sua infância nos anos 80, na Rua Seixas Correia, no bairro Parangaba, na cidade de Fortaleza, sabe quem é o Bocão e as descrições sobre esse “personagem” não são muito diferentes.

Costumávamos brincar em uma rua fechada bem larga, que os moradores adultos e as crianças chamavam de “beco”, apesar de ser bem grande. Lá era mais seguro, pois a circulação de carro era menos frequente. Só os moradores da rua fechada entravam ali de carro.

Brincávamos de “casinha” na calçada com nossas bonecas. Cada uma tinha seu mobiliário e sua família de bonecas, da Barbie. Era tudo guardado em uma caixa de papelão – e quanto maior a caixa, mais brinquedos. Saíamos de casa já segurando nossas caixas em direção à calçada do beco. Sempre repetíamos a mesma prática de montar e desmontar cada peça que integrava a casa de nossas respectivas bonecas. Os meninos também ficavam por ali com seus bonecos, às vezes se oferecendo como maridos das nossas Barbies. Nosso repertório de brincadeira era vasto: jogávamos futebol, vôlei, carimba, esconde-esconde, pega-pega etc.

Embora a rua fechada fosse de acesso público, os moradores das casas do “beco” não gostavam muito da nossa presença, principalmente os mais velhos. Quando a brincadeira era mais barulhenta, solicitavam silêncio. Quando brincávamos com bola, tínhamos muito cuidado para que a mesma não parasse na casa deles. Caso caísse, ficávamos olhando para cima do muro, esperando ansiosos pelo retorno, mas na maioria das vezes a bola não voltava, ou voltava rasgada.

O “Bocão”, nossos pais e os moradores do “beco” não eram as únicas ameaças para nossas brincadeiras. Como se não bastasse tudo isso, os clássicos personagens de rua também estavam sempre presentes em nosso imaginário: “o velho do saco” e “o estranho que oferece doce” são os que me lembro até hoje.

Apesar de nos entregarmos ao momento lúdico da brincadeira, todos esses desafios estavam sempre à espreita, embora não nos impedissem de brincar na rua, pois naquele momento a rua era o nosso espaço de lazer, sociabilidade e até de resistência.

Todos nós adultos temos uma narrativa biográfica sobre a nossa infância, que geralmente gira em torno dos lugares da brincadeira e da descrição das próprias brincadeiras. Essa história é contada através de nossas memórias, mas também podem ser descritas com relação ao presente. Esse é o ponto de partida desta tese: como e onde as crianças urbanas brincam hoje?

Meu interesse pelo tema da relação da cidade com a infância, e vice-versa, surgiu logo após a conclusão da minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará. A monografia (SARAIVA, 2006) ¹ foi sobre o condomínio fechado de grande porte Alphaville Fortaleza, que era novidade entre os ricos da cidade. Ao conversar com moradores e analisar folders publicitários e revistas do empreendimento, as crianças sempre estavam lá, tanto nas fotografias quanto nos discursos (Cf. Anexo 1).

Essa foi a primeira inquietação que despertou meu interesse pela temática da infância ou, mais precisamente, pelos estudos com crianças. Pensei inclusive em mudar o foco da minha monografia para as crianças mas, naquele momento, entre 2005 e 2006, não se sabia muito bem o que era fazer pesquisa *com* crianças nas Ciências Sociais, já que essas se diferenciam das pesquisas *sobre* crianças, mais recorrente na área.

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq-Bolsa IC, sob orientação da Profa. Dra. Irllys Alencar Firmo Barreira.

Minha intenção era entrevistá-las e entender o que diziam sobre a vida no condomínio. Mas isso só foi possível posteriormente, entre 2007 e 2009, durante a minha pesquisa de Mestrado em Sociologia (SARAIVA, 2009) ².

No Brasil, é crescente o número de pesquisas com crianças na Antropologia, mas essa é uma área que ainda busca sua consolidação também nas outras áreas das Ciências Sociais, como a Sociologia e a Ciência Política ³.

A Antropologia da Criança, que será aprofundada nessa tese, busca trazer à tona os sentidos, ou o ponto de vista das próprias crianças sobre determinado fenômeno social ou recorte etnográfico. As crianças, portanto, são os principais interlocutores, busca-se mostrar como elas se colocam diante dos problemas e questões que nós pesquisadores levamos para elas; diferente das pesquisas *sobre* as crianças, que apontam o que os adultos dizem sobre as crianças. Esse posicionamento é fundamental, mas é necessário também estarmos atentos aos problemas e questões que as crianças nos colocam. Um caso emblemático aconteceu durante esta pesquisa.

Como mencionado anteriormente, desde o início dessa investigação sempre tive uma preocupação significativa com o lugar da brincadeira na contemporaneidade. E essa preocupação quase sempre esteve atrelada à rua, tendo em vista minha própria experiência e a da minha geração. Entretanto, em um dos primeiros momentos da pesquisa de campo, quando perguntei para uma menina de 10 anos porque ela não brincava na rua, ela me respondeu: “Mas por que eu tenho que brincar na rua?”. Esse é o tipo de resposta que mostra que nem sempre as preocupações da(o) antropóloga(o) são

² Pesquisa financiada pela FAPESP, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNICAMP, sob orientação da Profª. Dra. Gilda Figueiredo Portugal Gouveia.

³ Para citar algumas referências no Brasil: na Antropologia encontramos as pesquisas de Pires (2011), Cohn (2000), Nunes (2003), Milito & Silva (1995). Na Sociologia e na Ciência Política podemos destacar os trabalhos de Marchi (2005, 2007) e Rizzini e Pilotti (2009).

as mesmas dos seus interlocutores, que devemos ter certa disposição e abertura para os desafios que surgem ao longo da pesquisa. Inclusive aqueles que parecem desmontar todo o propósito da pesquisa, mas que, na verdade, podem ser o seu próprio alicerce.

Assim, o objetivo básico dessa tese é apresentar uma etnografia das *redes de relações* de um grupo de crianças moradoras de Fortaleza-Ceará, com intuito de elencar as espacialidades da infância na cidade contemporânea. Mas este estudo não é uma etnografia de Fortaleza e nem de uma área específica da capital cearense, trata-se de uma análise etnográfica das experiências e relações de um grupo de crianças com a cidade, de como constituem suas espacialidades e suas redes de sociabilidade. A pesquisa, portanto, parte das crianças para chegar à cidade.

a) A infância e a cidade

Infância e cidade são os termos fundamentais que essa pesquisa aciona. A tese, portanto, procura estabelecer uma relação entre essas duas instâncias para refletir sobre como podemos pensar a cidade sob a ótica da infância e vice-versa. Entretanto, não se trata de indicar quem produz quem, ou seja, se a cidade produziria *infâncias* ou se a infância produziria *idades*. Os protagonistas da tese não são nem a infância e nem a cidade, pois partimos do pressuposto que são as *crianças* que *fazem* ambas. Dessa maneira, procuramos apresentar o fazer da cidade do ponto vista das crianças.

No Brasil, ao nos referirmos à infância e à cidade, é comum relacionarmos esses termos com universos infantis que possuem maior grau de vivência com a vida pública urbana. Refiro-me ao grande volume de pesquisas em torno das crianças em situação de

viração nas ruas (Gregori, 2000; Milito & Silva, 1995) ou das que estão sob tutela do Estado (Martins, 1991; Rizzini & Pilotti, 2009). Mas esse não é o universo que escolhi para desenvolver a pesquisa, ao contrário.

A pesquisa é sobre um grupo de crianças que tem pouca incidência na literatura especializada, de uma condição econômica privilegiada, que habitam casas de luxo localizadas em bairros nobres ou em condomínios verticais e horizontais, cujos pais possuem alto poder aquisitivo. Portanto, de antemão, é possível dizer que devemos apresentar uma infância cuja experiência no âmbito do lazer, estudo e moradia estaria fortemente direcionada ao universo privado (à casa, ao shopping, aos clubes, às escolas particulares etc.), verificando-se também as experiências de lazer com frequência em outras cidades do Brasil e do mundo. A opção por esse grupo se deve em parte ao vazio de pesquisas no Brasil, no âmbito da cidade, com crianças ricas. Assim, esta investigação, de certa maneira, procura se somar a um eixo de pesquisa sobre universos infantis abastados, praticamente inexistente no país.

Por muito tempo os cientistas sociais no Brasil têm se dedicado às crianças em situação de “vulnerabilidade social”, e na maioria das vezes esses estudos têm como propósito a implantação de políticas públicas mais eficazes e a melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes. As “crianças de rua” sempre foram um objeto privilegiado e “necessário”, por isso, mencionar uma pesquisa com crianças “não vulneráveis” (no caso, as crianças ricas) causa certa estranheza.

Lembro que durante uma comunicação proferida para estudantes de graduação⁴, cujo tema era a pesquisa etnográfica com crianças, apresentei um breve relato sobre minha experiência de campo com crianças ricas. Fui então questionada sobre a “utilidade” da minha pesquisa. A pergunta foi exatamente a seguinte: “Por que estudar as crianças ricas se elas não precisam?”. Essa pergunta resume a maneira como a infância por muito tempo se constituiu como objeto de estudo das ciências sociais: uma categoria de análise pensada apenas sob a ótica da forte presença ou completa ausência do Estado (e dos adultos) no universo das crianças.

A antropóloga Mariza Peirano (1992) indica que a biografia do autor é um dos fatores que define a escolha do objeto, ou do próprio recorte etnográfico (p. 9), e não foi por acaso que as crianças *ricas* surgiram no meu horizonte de interesse. A ideia da pesquisa teve forte influência da dissertação de mestrado intitulada *A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo* (SARAIVA, 2009)⁵. Na ocasião, realizei uma pesquisa de campo durante o ano de 2008 em um condomínio de luxo na cidade de Campinas com o intuito de descrever o cotidiano das crianças que nele moravam. O objetivo foi partir dessa descrição para apresentar também as representações das crianças sobre a cidade “além-muros”. A pesquisa procurava travar uma discussão sobre condomínios fechados para além da temática da segregação urbana, mostrando que outras formas de interação entre os cidadãos confrontam esta perspectiva da segregação. Mesmo se tratando dos chamados enclaves fortificados (CALDEIRA, 2000), as experiências das crianças não se esgotavam entre os muros e sistemas de segurança.

⁴ Palestra sobre *Infância, Lazer e Educação*, na Mesa Redonda: Educação Física e Lazer (Cenários Contemporâneos da Educação Física: produção do conhecimento, formação e atuação profissional, Universidade Federal de Alagoas /2011).

⁵ Pesquisa financiada pela FAPESP.

A dissertação de mestrado apontava para a possibilidade da brincadeira e do encontro entre as crianças em uma “rua possível”, a “rua” cercada e protegida por seguranças do condomínio de luxo, e mostrava como essas ocasiões constituíam uma parte importante no cotidiano das crianças, que é preenchido também pelas obrigações diárias: escola, cursos de línguas, atividades esportivas e artísticas, dentre outras.

Foi possível perceber que os muros eram justamente um dos elementos que tornavam uma *infância plena*⁶ possível. Mas essa era bem diferente daquela que hoje muitos pais e avós dizem ter vivenciado quando crianças, caracterizada pelo tempo livre e gosto pelas brincadeiras de rua: bola de gude, amarelinha, futebol, peão etc. Se naquele tempo ruas e praças eram lócus privilegiados para a brincadeira, sabemos que hoje brincar na rua se torna um privilégio para poucas crianças, sejam ricas ou pobres.

Entendemos que a infância, assim como seus espaços têm se reconfigurado, que outras espacialidades têm surgido. Partimos da hipótese de que as crianças ricas e moradoras de bairros nobres ocupam um lugar importante na produção dessas novas espacialidades da infância.

Mas o que dizem as crianças? Demonstrem expectativa em brincar na rua, mas não o fazem porque são proibidas pelos pais? Reproduzem o medo de circular pelos espaços públicos da cidade ou simplesmente não se interessam por eles? É diante dessas questões que iniciamos a pesquisa nos indagando sobre o lugar da brincadeira para as crianças ricas que vivem nas grandes metrópoles dos dias de hoje.

⁶ Termo muito citado por idealizadores de condomínios fechados horizontais e, conseqüentemente, pelos pais das crianças.

b) Uma antropologia da criança

Fazer pesquisa com crianças envolve certo número de desafios. Assim, gostaria de refletir sobre os mesmos tendo como eixo de reflexão os enfrentamentos teóricos e metodológicos que estão em jogo no esforço de *fazer pesquisa etnográfica com crianças*. Para isso, apresentaremos concisamente a maneira como a Antropologia da Criança vem se constituindo no Brasil, a partir de uma reflexão sobre o estatuto epistemológico do conceito de infância e qual o papel que a criança tem assumido nesses estudos.

Alguns trabalhos antropológicos clássicos ousaram, no bom sentido, mostrar questões que estavam relacionadas a grupos etários, dentre eles *Coming of Age in Samoa* (1928), de Margaret Mead, que posteriormente também publicou *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education* (1930). Nesses textos a antropóloga se propõe a entender os processos e os rituais de crescimento, em especial de meninas que estão na faixa etária de 13 a 18 anos – que no ocidente chamamos de “adolescência” –, procurando desconstruir a ideia então naturalizada e universalizada da “adolescência” como fase de rebeldia e dos problemas de personalidades, percebidos na cultura norte-americana como próprios dessa fase de transição (PIRES, 2010).

Ruth Benedict, no livro *Padrões de Cultura* (2000 [1934]), especialmente no tópico *A herança da criança* (p.14), ressalta a importância e o papel da infância na transmissão dos padrões culturais. Em outro texto, a antropóloga reflete sobre as particularidades culturais que envolvem a relação dos adultos com as crianças: “De uma perspectiva comparativa, nossa cultura atinge níveis extremos ao enfatizar os contrastes

entre a criança e o adulto, [...] são todos dogmas de nossa cultura, dogmas que [...] nem sempre são aceitos em outras culturas” (BENEDICT, 1938, p. 161). Com isso Benedict procura mostrar que a noção de infância é profundamente marcada por seu contexto cultural.

Os estudos de Mead [1928; 1930] e Benedict [1934], citados anteriormente, aparecem como importantes referências em grande parte das pesquisas antropológicas com crianças, pois tudo indica que são os primeiros trabalhos da antropologia clássica que se preocuparam com a infância e com o ponto de vista das crianças sobre questões relacionadas à cultura que analisavam. A ideia das fases da vida (infância, adolescência, juventude, velhice) estruturadas a partir de seus contextos culturais é de suma importância para esta tese.

É possível perceber em debates antropológicos mais recentes, especialmente naqueles que discutem o lugar das crianças no mundo contemporâneo em contextos culturais diversos, um esforço crítico que problematiza o porquê do vazio que as monografias antropológicas clássicas demonstram em relação aos “nativos-crianças”. Por muito tempo a antropologia, assim como a sociologia e a ciência política, em sua maioria, silenciou ou ignorou as crianças em seus relatos de pesquisa e em suas descrições etnográficas. Mesmo quando as crianças apareciam, era em geral como “adereço” no universo do “nativo-adulto”.

Podemos dizer que as pesquisas com crianças avançaram com o advento dos estudos feministas. Tanto a *infância* quanto o *gênero* têm em comum o fato de serem categorias de análise que sofrem ou sofreram certa resistência na busca por um lugar nesses campos do saber. Marchi (2011) afirma haver uma espécie de marginalização da categoria analítica *infância* que se assemelha ao que a categoria *gênero* sofrera em

outros tempos. Para mudar esse quadro, propõe o que chama de “cidadania epistemológica da criança”,

As dificuldades tanto de ordem política quanto epistemológica no reconhecimento da denominada “cidadania epistemológica da criança” são similares às resistências com que se depararam, tempos atrás, os “estudos feministas” para estabelecer o gênero como uma nova categoria de análise. Devemos considerar, portanto, que assim como o conceito de gênero demonstrou que não existe “homem” e “mulher” universais, também os atuais estudos sociais da infância demonstram a inexistência de uma infância/criança universal. Essas categorias são construções históricas e sociais não dissociáveis de outras – classe, etnia e gênero [...]. (Marchi, 2011, p. 398)

O fato é que esse vazio é compreensível, digamos, devido ao lugar que as principais áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Ciência Política – dedicaram às crianças no momento em que as mesmas elegiam seus grandes clássicos.

A tese da socialização pela via da educação como preparação para a vida adulta⁷ ecoou forte nas pesquisas dessa área e até os anos 80 era consenso entre os pesquisadores das Ciências Sociais (MOLLO-BOUVIER, 2005). Como pesquisar criança se tudo que ela fala, faz ou experimenta é uma tentativa de reprodução do mundo adulto?

Ou seja, as concepções teóricas clássicas sobre a temática da socialização contribuíram de maneira significativa para o desinteresse dos cientistas sociais em relação às crianças (MOLLO-BOUVIER, 2005; SETTON, 2003; MARCHI, 2011), já que em grande parte dessas teorias a condição da mesma é a de um ser socialmente

⁷ Tese que aparece em toda a obra do clássico cientista social Émile Durkheim, especialmente na coletânea organizada em 1925 intitulada *L'Éducation morale*. A coletânea apresenta as aulas regidas por Durkheim na Sorbonne, no ano letivo de 1902-1903.

incompleto que somente através de um *processo de socialização* se torna “um ser social”, ou seja, o adulto plenamente socializado – objeto por excelência de grande parte das investigações nas Ciências Humanas.

Essa ideia ocidental de infância é construída social e historicamente. Ariès (1981) aponta que o “sentimento da infância” começou a se constituir no século XII e somente no século XVIII é que as crianças começaram a ter uma atenção especial diante da família e de outras instituições criadas especialmente para elas (p. 17-19). A partir daí, segundo o historiador, a infância passa a ser um período destinado à educação, à instrução e à socialização. Para Durkheim (2008 [1925]), o ser social é produto da educação. A escola tem o papel de formar o sentimento social na criança (p. 230).

É a partir dos anos 90 que podemos perceber um avanço nos estudos com crianças no Brasil, que chamam atenção para o papel atuante das crianças, principalmente através de pesquisas na área da Educação e da Psicologia, pioneiras nos estudos sobre o ponto de vista infantil. Sarmiento (2003) indica que em Portugal a Psicologia tem sido a disciplina hegemônica na interpretação das formas de racionalidade e comportamento das crianças (p. 51).

No campo da antropologia brasileira, Clarice Cohn, ao propor uma antropologia da criança a partir de sua dissertação de mestrado (2000), indica que o desafio maior é “reconhecer na criança um objeto legítimo de estudo”. Para isso, é necessário ver as crianças sob um novo ângulo e não mais como “seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializadas ou adquirindo competências e formando sua personalidade social” (COHN, 2005, p. 21). Uma nova percepção sobre a(s) infância(s) é aquela que reconhece a criança como ator social, capaz de ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Segundo Cohn (2005), reconhecer

esse papel ativo da criança é aceitar que ela “não é um ‘adulto em miniatura’, ou alguém que treina para a vida adulta”. Ou seja, é assumir que “onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (p. 28).

Nesse sentido, as reflexões atuais em relação à temática da socialização destaca o papel atuante das crianças diante do contexto cultural que fazem parte. Mas isso não significa dizer que as crianças teriam plena autonomia nas construções de sentidos sobre o mundo que lhes cerca.

Se conseguirmos, com nossas pesquisas, mostrar que no processo de se tornar adulto uma criança aprende não apenas através dos adultos, mas também de outras crianças; que as ideias que tem uma criança a respeito de qualquer assunto, seja religião, política ou sistema racial [...], têm interferências no modo como os adultos pensam o mundo; e, além disso, que crianças podem pensar o mundo de forma diferente dos adultos e propor soluções culturais diversas, então estaremos mostrando que não existe a cultura a ser inculcada nos pequenos, já que eles mesmos são parte do processo que constitui a mesma (PIRES, 2010, p. 151).

Para além da atividade socializadora, inegável na constituição de cada indivíduo, é necessário acrescentar que *a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia*. Esse é o primeiro desafio que se coloca na constituição de uma antropologia da criança: reconhecer a criança como objeto legítimo de estudo e atentar para as particularidades desse ponto de vista.

Essas pistas indicam que é importante partir de uma antropologia da criança que recorre à ideia da *criança* como agente: produtos e produtoras da(de) cultura.

A categoria analítica *infância* não deve, portanto, ser delimitada apenas por uma faixa etária ou por uma ideia de maturidade psíquica e desenvolvimento corporal, reduzida a uma fase de socialização e apreensão de valores.

Como dito anteriormente, as pesquisas com crianças e sobre a condição da(s) infância(s) no mundo contemporâneo são recentes. Contrários às premissas sobre o “desaparecimento da infância” apresentada por Neil Postman (2005), esses estudos têm apresentado reinvenções da infância frente às significativas transformações sociais ocorridas no mundo contemporâneo. As análises que anunciam a “morte da infância” se baseiam justamente na naturalização de um universo infantil caracterizado principalmente pela inocência e pela ludicidade, características que, para esta vertente, têm desaparecido do universo infantil contemporâneo. No entanto, é importante apontar que a inocência e a ludicidade caracterizam apenas algumas infâncias em contextos históricos e culturais específicos. Dessa maneira, outra vertente dos estudos da infância tem se perguntado qual o lugar que a contemporaneidade reserva para a criança e, desse lugar que ela ocupa, como constroem suas interações, na edificação dos seus modos de vida (SARMENTO, 2004).

É importante frisar que no campo das pesquisas com crianças alguns autores (CORSARO, 1997; JAMES, JENKS e PROUT, 1998) têm sustentado uma suposta autonomia das crianças no conjunto de suas práticas culturais. Através do termo *cultura infantil*, busca-se destacar uma “capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados” (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 20). Esse debate parte do pressuposto de que existiriam características universais para o período da infância, ou seja, identificam-se traços próprios das culturas infantis que ultrapassam os limites da inserção local de cada

criança. Essas características são apresentadas a partir de quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade (o conjunto vasto e heterogêneo de suas relações), a ludicidade (o brincar), a fantasia do real (“o mundo do faz de conta” na sua visão do mundo e significações) e a reiteração (seu tempo é recursivo). Para além do fato das crianças produzirem significações culturais supostamente autônomas, essas reflexões procuram responder em que medida essas significações se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos.

Apesar de esses pesquisadores utilizarem a etnografia como ferramenta para a compreensão e análise das culturas infantis, entendemos que reivindicar uma hipotética “natureza infantil” ou características universalizantes de uma cultura infantil não é o melhor caminho para uma pesquisa de recorte antropológico. É possível dizer que o brincar aparece como um fator estrutural em vários contextos de infância, entretanto, os adultos também brincam, apesar do tratamento adulto ao universo lúdico ser bem diferente do que encontramos entre as crianças. Minha desconfiança em relação à reivindicação de uma cultura infantil se deve ao modo como particularmente percebo o esforço da pesquisa com crianças; concordando com Vasconcellos (2007), penso que esse esforço deve se concentrar em compreender a criança como “fazedoras e transgressoras de culturas, com modos instigantes, próprios e indagadores de resignificar a vida” (p. 13).

Nesse sentido, é importante reconhecer as peculiaridades que delineiam o ponto de vista das crianças para além da via da reprodução. Isso significa refletir sobre as produções de grupos infantis específicos, elaboradas a partir de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005; PIRES, 2010). Ou seja, não é possível deixar de considerar o fato de esse universo infantil ser construído dentro de um

contexto cultural amplo. No entanto, o mais importante é compreender como as crianças em contextos culturais diversos interpretam e (re)significam os sentidos sobre o mundo que lhes cercam.

Nesse sentido, a abertura para um diálogo horizontal com as crianças é uma ferramenta importante para o antropólogo. Percebo-me constantemente desafiadas pelas crianças por não fechar esse espaço na minha relação com elas. Lembro aqui, como já mencionei no início, o momento em que perguntei a uma menina de 10 anos se ela brincava na rua e ela me respondeu: “Mas porque eu tenho que brincar na rua?”⁸.

Levar a sério o ponto de vista das crianças significa, a meu ver, reconhecer a *singularidade* dos protagonistas da infância. E a ideia de singularidade compreende os movimentos de criatividade ou inventividade expressados pelas crianças quando estas se encontram supostamente submetidas às instituições socializadoras (família, escola e Estado). Também é importante considerar os momentos em que elas desmancham muitas das nossas ideias sobre a pesquisa.

A infância, portanto, é pensada como uma *experiência etária*, como um modo singular de se situar mundo. O objetivo de uma antropologia da criança seria descrever diferentes experiências de infância, ou seja, ser testemunha da(s) infância(s) e registrar os diferentes modos de conceber e experimentar a infância, tendo as crianças como principais interlocutores da pesquisa.

Assim, há uma diferença crucial entre fazer pesquisa *com* crianças e fazer pesquisa *sobre* crianças. Esta última (sobre) se concentra em ouvir o que dizem os pais, os professores, as políticas públicas, ou seja, não cabem as vozes das crianças e elas

⁸ Em outra ocasião, durante a pesquisa de mestrado, ouvi uma menina de cerca de 5 anos insistir com um adulto que seu desenho, desconexo para o adulto em questão, era um elefante para ela. Depois de muita insistência do adulto a criança disse: “você não entende porque você é grande”.

aparecem sujeitadas aos discursos institucionais. Por outro lado, as pesquisas com crianças têm como principal diferença o fato de considerar o ponto de vista das crianças como fio condutor da pesquisa, dar voz às crianças, digamos. Esse posicionamento desperta também reflexões sobre os limites da autoridade etnográfica (CLIFFORD, 1998) na produção antropológica.

É possível exemplificar essas questões trazendo a etnografia apresentada no livro *Vozes do meio fio* (1995), de Hélio Silva e Cláudia Milito. Ambos mergulham no universo de crianças e jovens que vivem em determinados bairros da cidade do Rio de Janeiro e, ao discutir sobre a realidade desses “meninos e meninas de rua”, através de uma rica pesquisa etnográfica, mostram que a ideia de “menor abandonado”, propagada pelo senso comum e pela mídia, se mostra vaga e imprecisa para tratar dessas crianças – que possuem família, mas mostram outras formas de relações familiares, baseadas em alternativas de viver, e muitas vezes de morar, que se diferenciam de uma ideia de casa e família hegemônicas. A rua, comumente caracterizada como espaço da carência afetiva, social e econômica, é experimentada por esses “menores” como um espaço territorializado onde engendram uma “recomposição familiar”. Dessa maneira, o texto anuncia a possibilidade de pensar a infância para além do papel das instituições socializadoras, ou seja, concentra a análise na criança, a partir da construção de seus próprios espaços de sociabilidade e de uma rede familiar (re)composta a partir de sua vivência na rua.

Vale ressaltar que o processo de entrada no campo é crucial para uma proposta de etnografia com crianças, uma vez que o objetivo central é entender o ponto de vista das crianças através de uma perspectiva de dentro (CORSARO, 2005, p. 444). Entretanto, como as crianças vão receber, aceitar e interagir com um adulto

desconhecido, que de maneira abrupta começa a fazer parte de certos momentos da sua vida, é um grande desafio para o pesquisador, já que um “deslize” pode colocar o andamento da pesquisa em risco.

Qualquer pesquisa que tem como principal interlocutor a criança enfrenta certas limitações e dificuldades. Por exemplo, uma simples entrevista gravada, que quase sempre funciona com adultos, não é suficiente para entender o ponto de vista de algumas crianças, que muitas vezes limitam suas respostas em “sim” ou “não”. Segundo Corsaro (2005), que têm experiência de pesquisa com crianças pequenas (entre 3 e 6 anos): “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” (p. 448).

Brincar com as crianças pode ser uma estratégia de pesquisa interessante, caso exista essa possibilidade. Os momentos das brincadeiras e conversas entre essas brincadeiras trazem dados que uma coleta não espontânea, como uma entrevista estruturada ou aplicação de questionário, não apresenta (SARAIVA, 2009). Acredito que as entrevistas e questionários complementam e esclarecem algumas questões observadas durante a pesquisa, mas quase nada dizem sobre as crianças quando não estão aliadas aos momentos espontâneos proporcionados por uma imersão no cotidiano das mesmas.

Mesmo diante dessa oportunidade é crucial refletir sobre as implicações éticas⁹ em jogo. A autorização prévia dos pais ou responsáveis pelas crianças é o primeiro passo. Entretanto, ainda que os pais autorizem a participação de seus(suas) filhos(as),

⁹ Referências importantes sobre essas reflexões pode ser encontrada em Kramer (2002) e Carvalho & Müller (2010).

isso não significa dizer que a criança participará da pesquisa, já que pode acontecer de um pai permitir, mas a própria criança não querer participar. Para mim, sempre foi crucial respeitar isso.

Desse modo, o esforço na *pesquisa com crianças* se concentra em compreendê-las com seus modos próprios, instigantes e indagadores de resignificar a vida e os lugares atribuídos a elas pelos adultos: o da infância, da escola, o lugar da moradia, o lugar da brincadeira. Ou seja, mais importante do que entender o lugar destinado às crianças no mundo contemporâneo, é compreender o lugar ocupado por elas e as maneiras como elas se percebem nesses “lugares” (VASCONCELLOS, 2007; SOUZA, 2005; COHN, 2005; SARAIVA, 2009; KOHAN, 2003; DEMARTINI, 2002).

É dessa forma que a presente pesquisa procura apresentar as espacialidades da(s) criança(s) na cidade contemporânea, e seu ponto de partida é um exercício antropológico que tem como força motora o ponto de vista das crianças – os modos como elas se organizam e as relações sociais que engendram, suas respostas e resistências aos limites temporais e espaciais do mundo adulto (DELGADO & MÜLLER, 2005, p. 175).

O filósofo-educador Walter Kohan (2003), inspirado na filosofia da diferença de Deleuze & Guattari,¹⁰ busca chamar atenção para uma infância que está para além da continuidade cronológica, das etapas do desenvolvimento, que segue o tempo da progressão sequencial – seremos primeiro bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos – que ocupa uma série de espaços institucionais: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares (p. 11).

¹⁰ Sobre a “filosofia da diferença” ver Deleuze & Guattari, 1997; Machado, 2009.

Trata-se, ao contrário, de pensar a *infância* como experiência. Portanto, do lugar desses autores, constitui-se uma antropologia da criança que intenta problematizar uma

infância [...] que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança-autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2003: p.12, grifos meus).

Nessa perspectiva, há um reconhecimento da criança enquanto potência,¹¹ mais criadora, do que reprodutora.

Segundo Souza (2005), as crianças (re)significam seu cotidiano quando brincam com a realidade e constroem um universo próprio. Elas ultrapassam o sentido único que sua condição parece apresentar, ou seja, as crianças possibilitam uma compreensão polifônica do mundo (p. 14), da escola, da casa, do condomínio, do bairro, pois elas mostram os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos, por exemplo, ao cotidiano na cidade.

É tarefa impossível definir um modo único e específico de se vivenciar a infância, pois existem infâncias e maneiras de ser criança e, conseqüentemente, maneiras singulares de experimentar atividades de lazer e engendrar relações com as grandes cidades. É muito importante pensar a infância no plural, cada sociedade em dados períodos históricos e contextos culturais têm seu modo de administrar essa etapa da vida.

¹¹ Segundo Deleuze (2004), inspirado em Espinosa, todo ser humano é um grau de potência singular definido pela capacidade de afetar e ser afetado. O que define essa criação, ao invés de reprodução, são os “bons encontros”, que incitam e estimulam a ação e o pensamento (p. 78).

Nas cidades do Brasil as crianças estão inseridas em um modelo de infância que preconiza a brincadeira como algo essencial, mas entendemos que o brincar é marcado pela cultura na qual a criança está inserida e que essa atividade é atravessada por marcadores como classe social, etnia e gênero.

Na introdução do primeiro tomo do livro *A Invenção do Cotidiano*, Giard (2008) indica que a posição de Certeau em relação às suas pesquisas pode ser resumida em uma pequena frase encontrada no mesmo livro: *É sempre bom lembrar que não se deve tomar os outros por idiotas* (CERTEAU, 2008 [1980]: 273). Para Sousa Filho (2002), a frase pode ser considerada uma verdadeira indicação de método. Portanto, inspirada na “indicação de método” de Certeau, essa pesquisa procura apresentar os movimentos de criação e resistência das crianças, assim como busca reconhecer a liberdade das práticas das crianças mesmo quando aparentemente reduzidas à dominação das instituições socializadoras e aos meios de comunicação.

c) O contexto da pesquisa de campo

Quando pensava em uma estratégia de entrada para dar início à pesquisa de campo, me dei conta que não havia um plano espacial como ponto de partida. Percebia que todos os colegas faziam suas respectivas pesquisas em lugares específicos e muito bem demarcados, mas eu não tinha um lugar, nem um espaço e nem um território. Ou seja, diferente de estudos urbanos que geralmente chegam aos cidadãos através dos espaços – apresentando recortes espaciais específicos como ponto de partida para a realização da pesquisa de campo –, eu fazia o movimento contrário, pois tentava chegar

aos espaços através das crianças. Isso já indica uma primeira característica da pesquisa: a maioria dos espaços mencionados no texto surgiu posteriormente, após as entrevistas com algumas crianças.

No caso da minha pesquisa, eu procurava crianças de uma classe econômica privilegiada para que pudesse conversar e conhecer seu cotidiano, mas me encontrava diante da ausência de um espaço onde fosse possível observar esse cotidiano e muito menos participar desse universo – algo que havia ocorrido na pesquisa anterior durante o mestrado.

Minha única “vantagem” era a possibilidade de morar em um bairro nobre, mas o “vazio” das ruas e o inexpressível vínculo entre os vizinhos não facilitava as coisas, pelo contrário. Os próprios moradores percebem essa distância como algo positivo: “aqui ninguém quer saber da vida alheia”, é a regra na maioria desses bairros, não importa se sua condição é de morador ou de pesquisador. O fato é que esse era o contexto inicial da pesquisa: não existia um espaço observável específico (o “bairro nobre” que mencionei no projeto de pesquisa) onde eu pudesse encontrar as crianças. Mesmo circulando por alguns desses bairros (além do que eu já estava morando), a presença de crianças nas ruas e nas praças era algo raro de se observar. Ainda assim, não poderia conversar com elas sem o consentimento dos pais, por motivos éticos e também por segurança pessoal, já que os “estranhos” são abordados de maneira violenta pela segurança paga que circula pelas ruas. No contexto desses bairros, o “estranho” pode ser até mesmo um morador do bairro, pois no imaginário desses moradores, o “estranho” é todo indivíduo que circula pelo bairro sem um motivo aparente (BITTENCOURT, 2007, p.74).

É importante ressaltar que durante o mestrado a pesquisa se desenrolou de outra maneira, pois surgiu a possibilidade de realizar a investigação no espaço do clube do condomínio e principalmente nos momentos de recreação e lazer (feriados, finais de semana, férias e outras datas comemorativas). Ainda que a pesquisa tratasse da relação das crianças com o condomínio e com cidade, o espaço do clube foi de suma importância para a realização da pesquisa. Dessa maneira, durante a pesquisa de mestrado havia um campo de pesquisa, que era o clube onde as crianças moradoras do condomínio se reuniam especialmente aos finais de semana. Ou seja, o espaço do clube possibilitava minhas idas ao condomínio e os encontros com as crianças. Foi possível até mesmo participar das atividades recreativas com as crianças, sempre acompanhada dos funcionários de lazer do clube (chamados pelas crianças de “tios” e “tias”). A ausência de um espaço de pesquisa e encontro com os interlocutores (as crianças) não foi um problema durante o mestrado. Entretanto, durante a pesquisa atual me percebi diante desse “impasse”, já que não havia esse lugar de encontro com as crianças.

Passei então a questionar o que seria o “espaço antropológico”, isto é, aquilo que baliza nossas pesquisas e análises etnográficas em termos topográficos, ou ainda o espaço onde observamos cidadãos e situações; ou seja, o contexto, o tempo, os grupos, as pessoas, enfim, tudo aquilo que nos fornece um inventário de relações, símbolos, sentidos e representações. A inquietação também já havia se tornado um dilema, pois eu imaginava que ao mesmo tempo em que ao delimitamos esse espaço, tendemos a ficar presos e a aprisionar nossos “nativos”, fechando os olhos para os movimentos de “cortes” nessa linha cartográfica que traçamos no decorrer da pesquisa, mas ele também é necessário, já que muitas vezes a viabilidade da pesquisa depende disso. Mas seria

possível fazer antropologia na cidade sem um espaço a priori? Ou seja, sem esse lugar físico onde observamos pessoas e situações?

Essa pergunta não é nenhuma novidade. Fraya Frehse (2006) esteve diante de algo parecido quando resolveu fazer uma etnografia das ruas centrais de São Paulo, entre o início do século XIX e o início do século XX, através de arquivos históricos. Considerando a impossibilidade da observação participante quando o campo é o arquivo, atividade essencial para a prática etnográfica (MALINOWSKI, 1978), Frehse se pergunta se nesse contexto é possível falar em etnografia (2006, p. 300). Para ela, a etnografia é basicamente uma perspectiva epistemológica, é uma postura perante o conhecimento que se apresenta quando o pesquisador recorre à sua formação de antropólogo (FREHSE, 2006, p. 301). A colocação da autora é fundamental para nos ajudar a pensar em possibilidades de etnografia para além da experiência *in loco*, diretamente relacionada à oportunidade dos encontros e dos deslocamentos na rua propriamente dita (ECKERT & ROCHA, 2003).

Realizar a pesquisa sem um espaço físico observável como ponto de partida é mais um desafio teórico e metodológico que se soma aos outros nesta tese.

Em um primeiro momento fiz um esforço de encontrar tal espaço, mas aos poucos fui percebendo que a dificuldade de encontrá-lo deveria ser encarada como o próprio dado da pesquisa e que, talvez, se surgisse a possibilidade de conversar com algumas crianças, independente do “lugar” onde isso acontecia (em uma padaria, em uma festa de aniversário na casa do vizinho, em uma loja de shopping, na calçada da escola, dentre outros, mas sempre com a supervisão dos pais), elas poderiam delinear o percurso da pesquisa. Gilberto Velho (2011) relata em um texto sobre sua trajetória, o

fato de ter se deparado com um campo¹² que extrapolava os limites do modelo espacial de pesquisa. “O que se passava e era encontrado não cabia num modelo espacial-ecológico, multiplicando-se e fragmentando-se em vários mundos, redes sociais, correntes culturais, tornando o desafio ainda mais fascinante e provocador” (p. 176).

Assim, a pesquisa tem como ponto de partida as crianças e não um território fixo e específico. Aos poucos elas mostravam uma multiplicidade de lugares onde eu poderia encontrá-las – em suas casas, em suas escolas, nos shoppings, nos playgrounds de restaurantes, nos parques da cidade, em aeroportos, cinemas, no centro da cidade, e até mesmo na Internet e redes *online* de videogames.

- Os caminhos da pesquisa

O projeto de pesquisa inicial apresentava um interesse específico nas crianças que moram em “casas padrão” em bairros nobres, ou seja, inicialmente não era previsto fazer pesquisa com crianças que morassem em edifícios ou condomínios horizontais. Mas na medida em que perseguia a sociabilidade das crianças de um dos bairros, a investigação foi se desenhando de outra maneira, mais ampla que a proposta inicial. Desse modo, a pesquisa de campo foi realizada com crianças que habitam bairros da zona leste de Fortaleza e abrange um grupo de crianças que mora em casas padrão, condomínios verticais e horizontais em bairros nobres.

Várias introduções de teses e dissertações mostram que todo passo inicial em uma pesquisa de campo é peculiar. Uma frase, um gesto, um momento, uma questão,

¹² Velho (2011) se refere às pesquisas realizadas na região metropolitana no Rio de Janeiro: “desde a zona sul, passando pela zona norte, Baixada Fluminense, subúrbios e periferias” (p. 176).

um acontecimento, uma ruptura, enfim, mostram que a tarefa do campo não começa no dia e a hora que marcamos na agenda ou no cronograma acadêmico institucional. Assim, a pesquisa não começa, na maioria das vezes, no dia e na hora que pela primeira vez “entramos” em campo.

Todas as vezes que eu dizia: “é hoje que começo a pesquisa”, ia aos bairros e não encontrava ninguém, nem adulto, nem criança... Só carros da segurança e moradores, aqui e acolá, passando de carro. Além disso, meus pais demonstravam um sentimento de preocupação cada vez que eu saía, com frases do tipo: “A pé você não vai, e leve o celular!”, dizia meu pai, morador do bairro Eng. Luciano Cavalcante há 10 anos, onde iniciei a pesquisa. Contrariada, mas ao mesmo tempo em obediência à autoridade paterna e diante de alguns acontecimentos¹³, percebi que seria mais seguro me deslocar de carro pelo bairro¹⁴ onde morava, assim como pelos outros bairros que visitava. O que notei não fazer tanta diferença, já que não encontrava os moradores nem andando pelo bairro e muito menos circulando de carro. Ou seja, mesmo diante da oportunidade de morar em um dos bairros onde eu encontraria as crianças que fariam parte da pesquisa, percebi que estar ali não era sinônimo de estar em campo. Era o chamado ao exercício da estranheza (VELHO, 1981).

Entendo que o fato de encararmos o universo infantil já traz certo “estranhamento”. O ponto de vista das crianças possibilita ao pesquisador o confronto de diferentes versões sobre a vida na cidade e do bairro em que eu circulava. Nesse

¹³ A senhora que ajuda nos afazeres domésticos na casa dos meus pais sofreu um “ataque” no bairro quando chegava ao serviço, tendo isso acontecido logo depois da minha chegada a Fortaleza.

¹⁴ Se olharmos as estatísticas da polícia militar sobre os ocorridos no referido bairro, imagina-se ser uma região aparentemente tranquila. Ocorre que a maioria dos assaltos não são registrados e por isso a contradição dos números. Para exemplificar, posso citar a casa dos meus pais que já foi assaltada por três vezes e apenas em uma delas foi feito boletim de ocorrência. Também é queixa frequente das domésticas a figura de um homem de meia idade que ronda a região e que já teria violentado algumas mulheres.

sentido, “estranhar o familiar” (1981, p. 131) fazia sentido principalmente pelo esforço de deixar de lado a condição de moradora-adulta e familiarizar-se com um universo que para mim até então era invisível: as crianças do bairro.

Mas o maior desafio da pesquisa era encontrar as crianças, pelas razões já expostas anteriormente. Por isso, nesse momento pretendo mostrar como se deram os encontros com as crianças e em que instâncias eles foram possíveis. Adianto que a pesquisa de campo tem várias dimensões e lugares.

Além da possibilidade de morar em um dos bairros, foram realizadas entrevistas e atividades de desenho, além de conversas informais com as crianças em vários espaços e momentos: em suas casas, em suas escolas, em algumas festas de aniversários e em shoppings. Também tive a oportunidade de acompanhá-las em redes sociais como *twitter* e em jogos de videogame *online*.

É importante ressaltar que antes de qualquer contato com as crianças para fins da pesquisa, solicito aos pais assinatura e permissão para participação das mesmas na pesquisa através de um *termo de consentimento*. Nesse termo, apresento-me, explico no que consiste a pesquisa, como irei abordá-las, e firmo o compromisso de não divulgar nenhum dado que possa vir a identificar seus filhos. Por isso, ao longo do texto, as crianças são identificadas apenas pelo gênero (menina ou menino) e idade, e também faço uso de iniciais algumas vezes para facilitar a compreensão do texto.

Dessa forma, a pesquisa de campo foi realizada em etapas entre 2011 e 2013. Nos meses de março e abril de 2012 foram feitos contatos com algumas famílias no Bairro Luciano de Cavalcante com intuito de entrevistar as crianças em suas residências. Além disso, diante da possibilidade de morar na casa dos meus pais,

moradores do bairro, algumas importantes incursões no bairro foram realizadas durante esse tempo.

Inicialmente previa-se a possibilidade de circular por alguns bairros nobres e de alguma maneira ter acesso às crianças que neles residem. Mas aos poucos percebi que se tratava de algo difícil de realizar. A principal dificuldade é justamente o mote de investigação da tese: o não uso dessas ruas e praças, a inexistência de transeuntes, a desconfiança e o medo que cerca esses moradores, principalmente quando tratamos de seus filhos. Além disso, mesmo quando encontrava uma criança na rua não podia abordá-la sem autorização de seus pais, e diante desses problemas algumas alternativas foram surgindo.

Primeiramente, por intermédio da minha sobrinha então com 12 anos, foi realizada uma dinâmica de grupo no bairro Luciano Cavalcante, na casa onde morei por esse tempo. Como moradora do bairro Eng. Luciano Cavalcante e estudante de uma escola particular que concentra os filhos de elite econômica de Fortaleza, pedi para ela que entregasse aos pais de suas amigas e amigos do colégio o termo de consentimento da pesquisa. Para minha surpresa todos os pais concordaram com a participação de seus/suas filhos/as. Eu já havia feito uma tentativa de contato com a escola das crianças, mas o supervisor pedagógico¹⁵ se recusara a colaborar com a pesquisa. Dessa maneira, as primeiras entrevistas foram possíveis graças a minha sobrinha.

Como se tratava de um grupo de amigas e seriam as primeiras entrevistas, resolvi fazer as atividades com todas elas reunidas. Foram 6 crianças, meninas com idades entre 11 e 13 anos. Além de solicitar que respondessem a um breve questionário, também fiz outras duas atividades. Na primeira pedi para que escrevessem uma pequena

¹⁵ Do Colégio 7 de Setembro, sede Aldeota.

redação e me respondessem *O que é uma cidade?* Na segunda atividade apresentei o mapa de Fortaleza além de algumas fotos de espaços públicos que são símbolos da capital e pedi para que elas tentassem identificá-los. Em se tratando de pesquisa com crianças, essas atividades são de suma importância, não somente pelas respostas que as crianças oferecem ao pesquisador, mas principalmente pelos questionamentos, dúvidas e posicionamentos que tais atividades suscitam.

Em uma segunda ida a campo, entre os meses de julho e meados de setembro, fiz contato com várias escolas particulares da cidade e apenas em uma consegui autorização para a pesquisa. As idas à escola renderam várias entrevistas. As dinâmicas foram semelhantes às que eu já havia realizado anteriormente, com alguns ajustes. A escola particular¹⁶ está localizada no bairro Luciano Cavalcante. Na ocasião foram feitos 5 encontros. A coordenadora disponibilizou uma sala e, de acordo com minhas orientações sobre o perfil da pesquisa, ela mesma escolheu 30 crianças com idade entre 7 e 12 anos. Nessa segunda ida a campo também foram feitas visitas pontuais às casas das crianças.

Nas etapas posteriores, foram realizadas incursões nos bairros nobres mencionados pelas crianças e nos outros espaços da cidade citados por elas, além de uma incursão em um condomínio de grande porte da capital.

O quadro a seguir apresenta o número total de crianças entrevistadas, indicadas por gênero e idade.

¹⁶ Colégio Irmã Maria Montenegro, sede Água Fria.

Idade	Gênero		
	Menina	Menino	
7 anos	1	2	
8 anos	2	3	
9 anos	2	1	
10 anos	5	4	
11 anos	5	6	
12 anos	4	1	
13 anos	5	-	
TOTAL	24	17	41 crianças

d) Estrutura da tese

A **Parte I** “A(s) cidade(s) de Fortaleza do ponto de vista das crianças”, como o próprio título indica, procura apresentar o ponto de vista das crianças sobre a cidade de Fortaleza a partir de uma descrição dos espaços mencionados por elas e dos sentidos que atribuem aos lugares que integram seu cotidiano na cidade, que é profundamente marcado por atividades de lazer. Inicialmente apresentamos uma reflexão sobre as categorias “espaço”, “lugar” e “território”, procurando situar o eixo da antropologia da cidade ao qual esta tese se soma. Antes de mostrar o mapa de Fortaleza a partir das relações das crianças com a cidade, apresentamos um breve cenário histórico e sócio-espacial sobre a capital cearense, mostrando a forte relação das elites na configuração atual da cidade. Em seguida, discutimos a ideia de uma Fortaleza cindida tendo como referência as representações das crianças sobre a cidade e os cidadãos. Também buscamos mostrar como o medo da violência urbana, bastante mencionado pelas crianças, estabelece um cotidiano diferenciado nos bairros “nobres” onde elas moram. Por fim, apresentamos uma reflexão sobre o lugar da brincadeira na cidade contemporânea.

A **Parte II** “A casa no plural”, apresenta a relação das crianças com o espaço doméstico da casa e procura mostrar que ela é um território privilegiado para o exercício do lazer e da sociabilidade entre as crianças. Mas essa sociabilidade possui características específicas e se realiza a partir de movimentos diversos. Dessa forma, descrevemos onde, como e com quem as crianças moram, assim como destacamos as outras possibilidades de “casa” que apareceram ao longo da pesquisa. Por exemplo, a casa de amigos/amigas”, a “casa de veraneio” e a “escola-casa”. Por fim, enfatizamos em que medida “a cidade está na casa”, a partir de uma perspectiva de análise que dá ênfase às conexões entre a casa, o bairro e a cidade, onde destacamos uma *continuidade relacional* entre as redes de relações e os lugares e espaços que fazem parte das experiências das crianças.

A **Parte III** “Sociabilidade, lazer e consumo infantil na cidade” concentra a problematização em torno desses três eixos analíticos: sociabilidade, lazer e consumo, tendo em vista seu entrecruzamento no cotidiano das crianças. Assim, procuramos refletir sobre a importância da Internet e dos objetos tecnológicos (como celulares, TV’s, computadores, minigames, videogames) na construção da sociabilidade entre as crianças e da sua relação com a cidade de Fortaleza, que não se resume ao simples uso desses objetos. Partimos de uma visão crítica sobre as análises que anunciam o “desaparecimento da infância” diante das recentes tecnologias comunicacionais e buscamos destacar a relação das crianças com esses “novos” objetos. Entretanto, ao contrário de mostrar o que os objetos tecnológicos fazem com as crianças, procuramos destacar o que as crianças fazem com esses objetos. Tanto os objetos quanto seus respectivos conteúdos são apresentados, pois entendemos que eles compõem, juntamente com outros elementos, a paisagem de uma infância na cidade.

Parte I

A(s) cidade(s) de Fortaleza do ponto de vista das crianças

1. O que quer dizer cidade?

[...] por método, o antropólogo tem necessidade de se emancipar de qualquer definição normativa e a priori de cidade para poder procurar a sua possibilidade por toda a parte, trabalhando para descrever o processo (AGIER, 2011, p. 37).

Determinados conceitos são indispensáveis quando nos propomos a refletir sobre a cidade. “Espaço”, “lugar” e “território” são algumas das principais categorias analíticas que se articulam com aquilo que denominamos de cidade nos estudos urbanos, e possuem noções distintas dentro desse campo de investigação. Compreender essas categorias, no sentido de explicitar o que queremos dizer quando nos referimos a elas ao longo da pesquisa, pode ser crucial para o tipo de análise que nos propomos a produzir, já que elas nos ajudam a entender o que está em jogo no “fazer a cidade”, a princípio um espaço-lugar-território por excelência.

Essas categorias também nos ajudam a indicar qual o papel do agente ou cidadão nesse “fazer a cidade”, visto aqui como protagonista dessa construção. Para além de uma categoria de abstração, a cidade passa a ser algo que se constitui através

dos cidadãos, ou seja, ela é percebida como um processo, cujas categorias analíticas indicadas nos ajuda a desenhar.

Uma referência clássica e importante na compreensão dessas categorias é proposta por Milton Santos. Para o geógrafo, a definição do conceito de *espaço* abarca a dimensão social da sua produção; “o espaço é o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 1999, p.18), ou seja, o espaço é a forma física atrelada a seus significados sociais e culturais: “O espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais” (SANTOS, 1999, p.88).

Enquanto a noção de *espaço* não se reduz à dimensão física das disposições de objetos e a sua forma e limites cartográficos, mas sobretudo produto das relações que nele se desenrolam, a noção de lugar não pode ser reduzida à ideia de localização geográfica. Ela pode ser compreendida como a dimensão subjetiva do espaço. Ou seja, por *lugar* entendemos os sentidos que os agentes atribuem aos espaços, apresentando os elementos que compõem seus espaços de identificação e de sentidos. Já a noção de território estaria ligada às relações de poder e domínio que se expressam nos e através dos espaços (AUGÉ, 1994; CERTEAU, 2008; PERLONGHER, 2008).

Abrindo caminho para aprofundar essas definições, em posfácio escrito para uma coletânea de artigos que se propõem a problematizar a noção de lugar, ou “sentidos de lugar”, de uma perspectiva multidisciplinar¹⁷, Geertz (1996) ressalta uma importante questão, a princípio óbvia, mas que tem consequências analíticas interessantes para esta pesquisa.

¹⁷ FELD, S.; BASSO, K. (1996).

Em tradução livre, a frase diz: “Ninguém vive no mundo em geral”¹⁸. O que Geertz (1996) procura destacar não é difícil de entender: estamos sempre situados, já que nossa existência faz referência antes de tudo ao “lugar” onde vivemos e damos sentido a nossa vida diária. Para ele, nem mesmo aqueles que estão em situação de diáspora ou exílio “vivem à deriva”, pois se inserem em um mundo de significados que compartilham em um lugar a qual passam a pertencer, ainda que carreguem consigo outros conhecimentos e significados vindos dos seus lugares de origem, que certamente se conectam com os novos sentidos. Como também indica Casey (1996), “viver é viver localmente e conhecer é em primeiro lugar conhecer os lugares onde se está” (p. 18).

Geertz (1996) também ressalta a importância de atentar para a categoria “lugar” – assim como para categorias como “família”, “parentesco” ou “gênero” – enquanto um conceito analítico importante para as pesquisas antropológicas, tendo em vista que tal categoria abarca a dimensão da existência de maneira universal. Isso é apresentado através da sua ideia de que “não vivemos no mundo em geral”, e é importante problematizar os “sentidos de lugar” presentes na nossa vida cotidiana, ou seja, como construímos e percebemos os lugares, como nos deslocamos nele e como construímos vínculos e afinidades com os lugares.

Essa discussão contribui para problematizar também que *ninguém vive de maneira aleatória na cidade*. Entendemos, portanto, que o conhecimento e a experiência das crianças (e dos demais habitantes) com a cidade têm uma profunda relação com suas biografias pessoais, com os espaços da cidade que frequentam, com seus “territórios”, com suas formas de mobilidade e sociabilidade, com o bairro onde moram, com usos e sentidos atribuídos aos espaços que costumam frequentar. Ou seja,

¹⁸ “[...] no one lives in the world in general” (GEERTZ, 1996, p. 262).

as crianças estão inseridas em redes de relações situadas, que compõem uma paisagem específica sobre a cidade que habitam.

Entretanto, é importante ressaltar que estar situado não é sinônimo de qualquer determinismo para os tipos de relação com a cidade que as crianças apresentam. Por mais que estejam situadas em um jogo de relações, sentidos, gostos e interesses específicos, é possível perceber que certos processos de ruptura também atravessam a experiência das crianças com o contexto urbano. É essa paisagem de continuidades e rupturas, ou o ponto de vista das crianças sobre cidade que procuraremos apresentar neste capítulo e ao longo da tese.

Com a expressão cidade contemporânea procuramos, em primeiro lugar, indicar o tempo da pesquisa, ou seja, que a tese é resultado de uma pesquisa que se deu no tempo presente e na atualidade dos acontecimentos. Para além disso, pretende-se mostrar que determinadas particularidades permeiam a atual configuração das grandes cidades, especialmente através dos diversos meios de informação e ferramentas tecnológicas que têm transformado os modos de se relacionar nas metrópoles, principalmente quando olhamos para crianças, adolescentes e jovens, principais usuários dessas ferramentas. Esses usos fomentam uma multiplicidade de experiências com os espaços da cidade e entre os cidadãos, o que será também mostrado ao longo da tese.

O desafio que permeia toda a pesquisa é o fato de as relações das crianças aparentemente se limitarem aos espaços privados (condomínios, shoppings, clubes etc.) e possuírem relações sociais restritas a seus pares. Portanto, a princípio, imaginamos um conjunto de elementos que não favorece ao encontro com a diversidade que se expressa na cidade em seu todo. Se a experiência da diversidade é uma característica fundamental

para se pensar o outro na cidade, como refletir sobre a cidade de um ponto de vista de crianças que supostamente não possuem conhecimento e experiência sobre a diversidade constitutiva de tal espaço? Essa é uma das primeiras questões que apareceu quando iniciamos essa proposta de pesquisa, ainda no projeto.

Entendemos que o conhecimento construído pelos agentes e os sentidos de lugar que atribuem a determinados espaços da cidade que fazem parte do seu cotidiano, assim como dos espaços que “descartam”, compõem uma paisagem própria da cidade. E suas experiências em relação ao espaço urbano, por meios diversos, são cruciais para entender o movimento e a construção de suas perspectivas sobre a cidade e os outros cidadãos. (AGIER, 2011; AUGÉ, 1994; CERTEAU, 2008; CAIAFA, 2007; PERLONGHER, 2008).

Essa é uma vertente que remete à perspectiva fenomenológica do filósofo francês Merleau-Ponty, uma das maiores influências de Michel de Certeau, este último considerado uma referência importante para os estudos urbanos.

Para Certeau (2008), Merleau-Ponty distingue o espaço geométrico ou geográfico e apresenta uma outra espacialidade que denomina de *espaço antropológico* (p. 202) – que também é muito próxima da noção de lugar esboçada anteriormente por Geertz (1996). Nessa perspectiva, a experiência espacial e o sentido de lugar não estariam em níveis diferenciados. Ou seja, a ideia de que o sentido de lugar estaria ligado a um conhecimento localizado, situado, privado, subjetivo, enquanto a experiência espacial seria uma compreensão objetiva, mais expandida da realidade, é superada; abre-se caminho, então, para uma proposta dialética que articula todos os planos de percepção da realidade. Ou seja, não se trata de estabelecer uma relação de superioridade entre essas escalas ou níveis de experiência na cidade, mas perceber que

tratamos de planos relacionais. Merleau-Ponty (2005) indica que “o pequeno mundo privado de cada um não se justapõe àquele de todos os outros, mas é por ele envolvido, colhido dele, constituindo, todos juntos” (p. 138). Por isso o reconhecimento da importância do exercício da alteridade, do encontro com o outro, enquanto a riqueza dos encontros nas cidades, mas o entendimento de que esse acesso ao outro pode se estabelecer por meios diversos e não apenas pela proximidade física nas metrópoles.

Em suma, essa breve introdução indica que a cidade que se observou durante a pesquisa, e que agora procuramos apresentar, é a do “contexto fenomenológico da interação” (AGIER, 2011, p. 73). Isso significa que são as crianças que *fazem* a(s) cidade(s) e apresentam as dimensões e os sentidos possíveis do urbano e dos cidadãos, através de uma perspectiva relacional.

A cidade, portanto, é pensada como um processo, algo que se constitui a todo instante, não apenas por meio da inserção dos cidadãos no cotidiano da metrópole como também daquilo que se expressa no âmbito do universo privado, através de uma tentativa de superação da dicotomia público vs. privado na leitura da cidade e na dialética que envolve a produção de espaços, lugares e territórios urbanos.

Esta pesquisa de certa maneira busca radicalizar a proposta do antropólogo Michel Agier (2011) que, ao definir uma antropologia da cidade, ressalta a importância de se deslocar o ponto de vista das cidades para os cidadãos (p. 38), assim como da problemática do objeto para a do sujeito, ou seja, é preciso sair do território essencialista da definição (o que é a cidade?) e partir para a pergunta o que *faz* a cidade. Segundo Agier (2011), é dessa maneira que o “próprio ser da cidade surge, então, não como um dado, mas como um *processus*, humano e vivo, cuja complexidade é a própria matéria da observação, das interpretações e das práticas de ‘fazer a cidade’” (p. 39).

Inicialmente é importante traçar uma breve consideração sobre essa questão. Afinal, o que seria esse *ponto de vista das crianças sobre a cidade*? Quando nos referimos a esse ponto de vista, queremos indicar que foram as próprias crianças (que integraram a pesquisa) que nos apresentaram o “mapa” da cidade que procuramos traçar aqui. É a partir de seus relatos sobre a cidade e sobre os lugares que circulam que procuramos descrever esses espaços, ou seja, a descrição dos espaços parte da perspectiva da pesquisadora, mas direcionada pelas crianças.

Bruno Latour (2012), apesar de não desenvolver seus trabalhos especificamente na área da antropologia da cidade, fornece pistas teóricas e metodológicas quando apresenta o método da ANT (Actor-Network-Theory¹⁹). Ressaltamos duas contribuições mais específicas do autor para esta tese²⁰. Uma delas se refere à proposta de compreensão de algo que se aproxima da ideia de se entender a cidade do ponto de vista dos cidadãos.

Para Latour, é importante

‘to follow the actors themselves’, that is try to catch up with their often wild innovations in order to learn from them what the collective existence has become in their hands, which methods they have elaborated to make it fit together, which accounts could best define the new associations that they have been forced to establish²¹ (Latour, 2005, p. 12).

¹⁹ A Actor-Network Theory (ANT), em português denominada de teoria-ator-rede, é uma linha de pesquisa que busca uma compreensão ampliada da cultura contemporânea. Ela surgiu a partir da década de 1980, através de pesquisadores como Michel Callon, o próprio Bruno Latour, entre outros. Resumidamente, a ANT é conhecida como uma sociologia das associações entre seres e coisas, abrindo espaço para agência dos elementos “inanimados” – objetos – que permeiam a experiência social na contemporaneidade (LATOURE, 2005).

²⁰ Uma apresentação interessante da TAR (teoria ator-rede) pode ser encontrada em Lemos (2013).

²¹ “Seguir os próprios atores”, tentando atualizar suas inovações muitas vezes selvagens, a fim de aprender com eles o que a existência coletiva tornou-se em suas mãos, que métodos eles elaboram para que tudo se encaixe, que descrições poderiam melhor definir as novas associações que eles foram obrigados a estabelecer (tradução minha).

A outra contribuição do autor gira em torno da ideia de rede, que aqui aparece quando mencionamos a expressão *rede de relações*. É importante fazer um esclarecimento sobre essa abordagem nos estudos urbanos e mais especificamente para a presente pesquisa.

Em linhas gerais, na perspectiva de Latour, a *rede* pode ser pensada como o mapa das relações das pessoas no/para/com o mundo (coisas, objetos, humanos, não-humanos etc.) (LATOUR, 2005, p.63). Ou seja, primeiramente é importante ressaltar que por *rede* Latour resalta as interações dos atores não apenas com humanos como também com objetos, coisas, animais e espaços, isto é, tudo aquilo que de alguma forma o ator se conecta ou é conectado a ele. Em segundo lugar, deve-se destacar que o conceito provoca leituras distintas. Uma delas entende que essa rede parte de um ponto topográfico (ou mais de um) e se expande (ainda que se observem os atores, eles sempre estão em um espaço específico). Já outra leitura entende que não existe um ponto de partida, dado que a rede sempre parte dos atores e é um emaranhando descontínuo, sem começo nem fim, algo, portanto, praticamente impossível de se recompor totalmente, tendo em vista que possui múltiplas entradas e saídas. Essa última é mais coerente com a proposta de Latour (2005), que se inspirou no conceito de *rizoma*²² de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

Deixando de lado parte da complexidade filosófica da sua obra e atentando para uma contribuição mais modesta do autor nessa relação do *fazer a cidade pelos*

²² Para esses autores, “o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas [...] o rizoma tem o tecido de conjunção ‘e...e...e...’ [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 37).

citadinos, a contribuição de Latour se faz presente pela possibilidade de pensar em uma etnografia das *redes de relações* das crianças partindo das próprias crianças e sem estar diretamente ancorada em um quadro/limite topográfico específico. Suas contribuições também estão presentes por encabeçar uma proposta de redes de relações que vão além da interação de pares, ou humanos-humanos; as relações das crianças também abarcam as interações com espaços, objetos, e tudo aquilo que faz parte do seu universo. Nesse sentido, a pesquisa procura apresentar como, onde e quando as espacialidades aparecem nessas redes de relações das crianças, quais os outros atores, coisas, objetos e afetos envolvidos, e esse movimento é feito seguindo, literalmente, as próprias crianças.

2. Os limites da cidade: o mapa de Fortaleza segundo as crianças

A intenção deste tópico é apresentar objetivamente os lugares e espaços da cidade de Fortaleza que foram citados pelas crianças e que apareceram com frequência ao longo da pesquisa. Antes, porém, apresentaremos um breve cenário histórico e sócio-espacial sobre a cidade de Fortaleza.

2.1 Breve cenário histórico e socioespacial de Fortaleza

A história do desenvolvimento urbano de Fortaleza se inicia em 1799, quando um grupo de homens da então Vila de Fortaleza se reuniu para escrever um documento destinado a rainha D. Maria I, onde solicitavam a escolha da vila como capital da

Capitania do Ceará. Sob o título “Lista de Homens Brancos que habitam a Vila de Fortaleza”, o documento apresentava à corte a elite dos moradores da vila de Fortaleza – seus nomes, ocupação, naturalidade e bens. O intuito era o de ressaltar o potencial comercial representado pela fortuna dos 47 indivíduos que constavam na lista (comerciantes, agricultores, cirurgião, farmacêutico, engenheiros, entre outros) (VIEIRA JR., 2005). O documento destacava ainda a estrutura física da vila e todo seu potencial para o comércio e desenvolvimento urbano, com estratégias para construção do porto, ruas pavimentadas, iluminação, pontes, estradas, casas e prédios públicos. Apesar da projeção otimista para a capital, segundo estudo histórico de Vieira Jr. (2005), pouco se viu ser realizado até 1850.

Vários estudos apontam que o envolvimento da elite econômica cearense com o desenvolvimento urbano da cidade de Fortaleza não se restringiu a esse fato histórico (GONDIM, 2007; SILVA, 2007; SOUZA, 2006). A história urbana da capital do Ceará mostra que a expansão de serviços e infraestrutura da cidade (saneamento, esgoto, água, luz, parques, praças, pavimentação etc.) sempre acompanhou as elites, seja tendo esse grupo como articulador desse desenvolvimento, por meio do Estado e da posse e expansão imobiliária, ou mesmo como principal grupo favorecido pelos bens e serviços oferecidos pela cidade.

Segundo Souza (2006), determinadas áreas da cidade de Fortaleza foram privilegiadas na implementação de infraestrutura e bens de consumo coletivo (p. 152). Esse fato mostra que não é somente o poder aquisitivo – apresentado em gráficos e tabelas estatísticas sobre a faixa de renda da população – que caracteriza aquilo que denominamos de “áreas nobres de Fortaleza”, ou seja, a quantidade e qualidade da

estrutura e dos serviços urbanos também estão mais presentes nessas regiões denominadas “nobres”.

Atualmente, são as regiões leste e sudoeste que acolhem a parte “distinta” da cidade, especialmente a zona leste com crescimento acentuado para a cidade Aquiraz, que compõe com outras 12 cidades a Região Metropolitana de Fortaleza²³.

O mapa a seguir destaca as regiões da cidade de Fortaleza reconhecidas como áreas nobres. O termo “nobre” leva em consideração os marcadores econômicos da região, por exemplo, faixa de renda das famílias e valor do metro quadrado no mercado imobiliário, assim como a disponibilidade e os valores de determinados serviços aparentemente seletivos para uma parcela economicamente favorecida, como restaurantes mais caro em relação aos de outras regiões da cidade, lojas de grifes de luxo etc.

As regiões localizadas mais próximas do centro da cidade, como os bairros Praia de Iracema, Meireles, Mucuripe e Praia do Futuro, também acolhem a rede hoteleira da capital, apresentando uma circulação maior de turistas na região e serviços próprios para esse público, como restaurantes de culinária regional e lojas de produtos artesanais.

²³ Ver detalhes em Brasil. Lei Complementar Nº 14, de 8 de Junho de 1973.

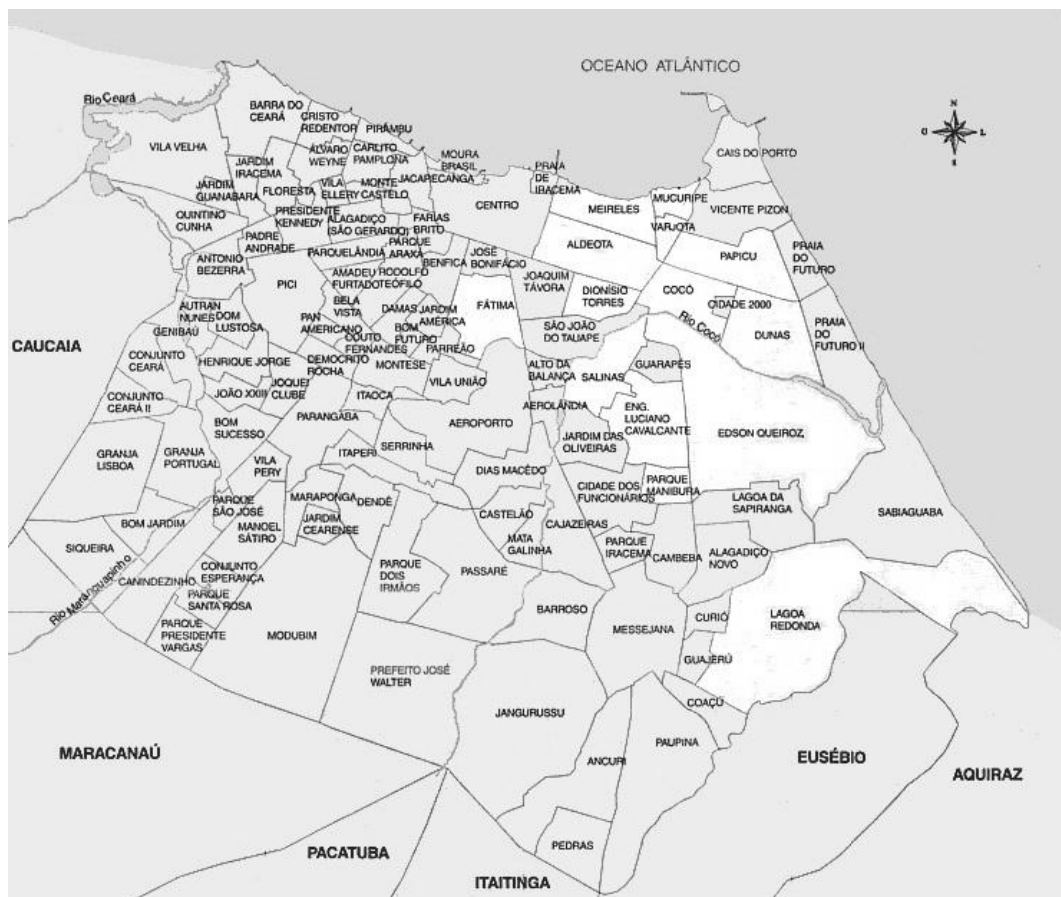


FIGURA 1: MAPA DE FORTALEZA COM INDICAÇÃO DOS BAIRROS NOBRES EM TOM CLARO.

A cidade de Fortaleza²⁴ é a 5ª mais populosa do país²⁵ com cerca de 2 milhões e 440 mil pessoas (IBGE, 2010). Esses dados também mostram uma cidade relativamente

²⁴ Seu nome é uma referência ao Forte *Schoonenborch*, construído pelos holandeses durante sua segunda permanência no local entre 1649 e 1654. A ocupação do território onde hoje se encontra Fortaleza se inicia nos anos de 1597/98, quando um ramo da etnia potyguara que habitava a região ao redor do Forte dos Reis Magos migrou e estabeleceu-se na região entre as margens do rio Cocó e rio Ceará, tendo ao fundo as serras de Pacatuba e Maranguape. A partir de 1603, os portugueses começaram a colonização do Ceará. O português Pero Coelho de Sousa aportou na foz do Rio Ceará. Naquelas margens, ergueu o Fortim de São Tiago e deu ao povoado o nome de Nova Lisboa. Mas esta tentativa não vingou frutos devido à seca de 1605 e a "Nova Lisboa" de Pero Coelho foi abandonada. O português Martim Soares Moreno chegou em 1613, recuperando e ampliando o Fortim de São Tiago e rebatizando o novo forte como Fortim de São Sebastião. No ano de 1631, os holandeses tentaram tomar o Forte de São Sebastião, mas esta ação conjunta com os índios potyguara não deu certo. Em 1637, houve a tomada holandesa do forte de São Sebastião, um trabalho conjunto com os indígenas. Em 1644, o Forte São Sebastião foi destruído pelos indígenas. Os holandeses foram mortos ou expulsos. Em 1649, uma nova expedição holandesa no Ceará, expedição antes negociada com os indígenas, construiu, às margens do Riacho Pajeú, o Forte Schoonenborch. Começava, nesse momento, a história de Fortaleza, sendo responsável por seu início o comandante holandês Matias Beck. Em 1654, com a retirada dos holandeses, o forte foi rebatizado de Forte de Nossa Senhora de Assunção. Em 1726, o povoado do forte foi elevado à condição

“jovem”. A pirâmide etária mostra que cerca de 23% da população se encontra na faixa que vai dos 0 aos 14 anos de idade (IBGE, 2010).

A capital está na lista das 20 cidades mais desiguais do mundo, segundo relatório da ONU (2010) e também entre as mais perigosas para se viver²⁶. Para os estudiosos cearenses Souza (2006) e Silva (2006), esse forte contraste social do espaço urbano de Fortaleza, é fruto de um crescimento desordenado, aliado ao agravamento da pobreza e a especulação territorial por parte do Estado e do setor imobiliário. Fortaleza se espalha de maneira desigual e desordenada desde a segunda década do século XX, quando começam a surgir os primeiros bairros de classe média e alta²⁷, mas é a partir da década de 30 que esse processo expressa certo padrão de espacialização da desigualdade social (GONDIM, 2006; SILVA, 2006).

Aliada ao processo de crescimento marcadamente desigual, a capital litorânea ostenta o papel de refúgio privilegiado para o turismo, e a cidade também foi modelada por seus gestores nesse sentido. Para Silva (2006), o sujeito distante – o turista – é o ente privilegiado no processo de crescimento: “sua presença é interpretada como garantia de desenvolvimento, de chegada de divisas financeiras para o estado” (p. 51). Segundo Silva (2006, p. 53), a cidade de Fortaleza, dividida e fragmentada, se expande especialmente para a elite e para os turistas pela mão de grandes investidores – com a construção de resorts e loteamentos de luxo – e do Estado – através de políticas de

de vila. Em 1799, a Capitania do Ceará foi desmembrada da Capitania de Pernambuco e Fortaleza foi escolhida capital. Fortaleza foi fundada em 13 de abril de 1726. CHAVES, G. et al. (2006).

²⁵ Mesma colocação do censo de 2000 (IBGE).

²⁶ Segundo pesquisa realizada pela ONG mexicana “Conselho Cidadão pela Seguridade Social Pública e Justiça Penal”, que leva em consideração o número de homicídios por habitantes, Fortaleza é 7ª cidade mais violenta do mundo.

²⁷ Quando a elite sai do centro se desloca para os bairros Benfica e Jacarecanga, hoje considerados bairros populares. Atualmente são nos bairros da zona leste da cidade que encontramos a elite, como Aldeota, Papicu, Meireles, Iracema, Mucuripe e Água Fria.

valorização mercadológica da cultura local, com a construção de mercados de produtos artesanais e culinária regional.

Na contramão desse progresso, vários problemas se espalham por toda a cidade: a violência urbana e os outros relacionados ao deslocamento e circulação urbanas (transporte público, conservação e pavimentação das ruas, trânsito intenso etc.) saltam aos olhos. Esses, diferente dos apontados anteriormente, estão presentes em toda a cidade, inclusive na zona leste “privilegiada”.

É nesse sentido que os grandes condomínios horizontais de luxo têm surgido em Fortaleza, para acolher aqueles que podem pagar e “viver com tranquilidade”, como prometem as propagandas dos condomínios, localizados principalmente às margens da cidade. Apesar desses empreendimentos já terem um mercado consolidado entre grandes empresários locais e turistas,²⁸ os fortalezenses das camadas abastadas ainda não parecem conquistados pelo apelo das construtoras.²⁹ Para eles, morar *na cidade*, por enquanto, parece mais atraente. A elite de Fortaleza, então, se divide entre edifícios de luxo localizados na orla marítima, condomínios residenciais espalhados pela zona leste e região metropolitana, além de bairros suntuosos com mansões que em alguns casos preenchem um quarteirão inteiro. Dessa maneira, nas zonas leste e sudeste encontramos uma Fortaleza moderna, verticalizada, com uma população de alta renda e infraestrutura

²⁸ No Alphaville Fortaleza, maior e mais antigo condomínio de grande porte do Ceará, uma parte das casas pertence a estrangeiros, principalmente europeus, que as usam em temporadas de férias no país. Outra parcela de lotes encontra-se nas mãos da especulação imobiliária (SARAIVA, 2006, p. 21).

²⁹ Em pesquisa anterior realizada durante minha iniciação científica (SARAIVA, 2006) pude constatar que, segundo os moradores, o principal fator para essa lenta ocupação seria a distância espacial que eles enfrentariam diariamente para chegar ao trabalho e à escola dos filhos. A maioria dos condomínios de grande porte está instalada na zona metropolitana e também em pequenas cidades localizadas nos arredores da capital (Aquiraz, Eusébio e Maranguape). O condomínio Alphaville Fortaleza localizado na região do Porto das Dunas, por exemplo, fica cerca de 20 km do centro de Fortaleza. Vale ressaltar que em 10 anos de existência o Alphaville Campinas, por exemplo, contava no ano de 2008 com 100% de ocupação e mais de 3.000 moradores, enquanto o Alphaville Fortaleza com quase 8 anos de existência ainda está em fase de ocupação e conta com uma população que não chega a 200 moradores. Segundo o chefe de segurança da portaria do condomínio (atualmente apenas 70 famílias têm residência fixa no empreendimento), na implantação a previsão era de mais de 3.800 moradores.

urbana acentuada. Já nas zonas oeste e sudoeste, é mais visível uma Fortaleza com a presença forte de bairros populares, favelas, alguns setores médios e infraestrutura urbana precária (SOUZA, 2006, p. 160).

É possível perceber que no processo de desenvolvimento urbano da cidade de Fortaleza, os ventos da prosperidade, coincidentemente ou não, sempre sopraram na direção das elites.

Segundo Silva (2007),

Basta visitar as áreas onde se instalam grandes loteamentos e condomínios fechados em Fortaleza ou na área metropolitana para se observar a rapidez com que chegam às grandes estruturas e os equipamentos urbanos e serviços nesses locais. Os gestores públicos têm responsabilidade redobrada na produção de territórios diferenciados no interior da cidade. A ausência de um planejamento comprometido com a distribuição social de oportunidades de acesso à cidade resulta numa cidade dividida e fragmentada (p. 53).

É interessante notar como esse fato é crucial para atual configuração do espaço urbano de Fortaleza. Para muitos estudiosos da capital cearense (GONDIM, 2007; SILVA, 2006; SOUZA, 2006), sua organização espacial reproduz a desigualdade sócio-econômica, de modo que pobres e ricos se territorializam em espaços diferentes no cotidiano da metrópole. Esse dado é importante, pois é a partir dele que procuramos compreender a relação das crianças ricas com a cidade, no sentido de problematizar em que medida as mesmas – em suas experiências e relações com a cidade – ressaltam esse padrão de segregação ou rompem com essa ideia de uma cidade cindida.

Para além de uma visível organização sócio-espacial marcadamente diferenciada, o tipo de experiência com a cidade de Fortaleza, ou seja, sentidos, usos e

representações são, em certa medida, mediados pelos cidadãos tendo como parâmetro esse contexto de diferenciação em relação aos espaços da cidade.

O Centro é um exemplo emblemático. Antes reduto da nobreza, o centro de Fortaleza hoje é representado pelas elites como o espaço da mendicância ou da vadiagem, um espaço da desordem por excelência. Tal espaço tem seu marco central na Praça do Ferreira. Suas ruas e vielas guardam os prédios mais antigos da cidade, como: Teatro José de Alencar (1910), Catedral Metropolitana (1838), Cine São Luís (1939), o Passeio Público ou Praça dos Mártires (1820) e a Praça dos Leões ou Praça General Tibúrcio (1831).³⁰ O “abandono” do centro de Fortaleza, segundo alguns geógrafos, historiadores e urbanistas cearenses (SILVA e SOUZA, 2006; SILVA, 2001, 2006; PONTE, 2001) levou à perda da sua centralidade e a processos como: degradação, despovoamento, insegurança, poluição sonora e visual, ausência de planejamento e de políticas urbanas, além da falta de investimento, cada vez mais visível, por parte dos setores públicos e privados (BOTELHO, 2006, p. 46).

Botelho (2006) mostra processos pontuais de revitalização do centro de Fortaleza (como o caso do entorno do Dragão do Mar), bem como a situação conflitiva que envolve as políticas de revitalização por parte do Estado e a oposição dos pequenos comerciantes e donos de barracas. Desse modo, é importante considerar que apesar do cenário de abandono por parte do Estado e das elites em relação a determinados espaços do Centro, milhares de pessoas circulam diariamente por esses espaços. Além disso, suas praças, ruas e vielas acolhem moradores de rua, crianças, prostitutas, michês, turistas, evangélicos, aposentados, camelôs, hippies, enfim, uma infinidade de atores e modos de uso do espaço.

³⁰ Cf. fotos no Anexo I.

O dia e a noite no centro de Fortaleza pode ser caracterizado por certo caos, pela insegurança e mau cheiro das ruas para alguns, mas é meio de sobrevivência, lazer, sociabilidade e festa para outros. Ou seja, é possível caracterizar várias espacialidades presentes nos espaços do centro de Fortaleza e as relações de poder engendradas por esses diferentes grupos, além de suas temporalidades e formas de usos dos espaços.

Mas é principalmente por essas formas de apropriação e pelos atores que nele circulam, que o centro de Fortaleza é representado pelos setores médios e altos da capital como área de perigo e medo, o que intensificou a busca pela segurança e previsibilidade dos shoppings centers e condomínios fechados (FRÚGOLI JR., 1992; CALDEIRA, 2000).

Para reforçar esse exemplo do Centro na cidade de Fortaleza – seu “abandono pelas elites”, “perda da centralidade” – é possível problematizar em que medida a dicotomia Centro vs. Shopping Centers explica os diferentes territórios de consumo para pobres e ricos. Assim como a dicotomia “Fortaleza rica” vs. “Fortaleza pobre”, tendo em vista que não é somente o Centro que parece ser “descartado” pelos ricos da cidade.

Em Fortaleza, ruas e bairros da zona oeste também parecem ser evitados pela população abastada da capital. Afinal, o que os levaria a essas áreas, já que tudo que precisam estaria do “seu” lado da cidade? Essa visão dicotômica do cenário urbano da capital cearense, percebida por grande parte de seus pesquisadores, é um indicativo importante a se problematizar ao longo da tese, ou seja, como essa aparente divisão entre a Fortaleza para os ricos e turistas e a Fortaleza para os pobres, aparece na experiência das crianças e nas suas relações com a cidade?

Este capítulo procurar mostrar como as crianças que moram na zona leste “rica” se apropriam da cidade – diante do cenário esboçado anteriormente –, quais os sentidos atribuídos à Fortaleza, quais os espaços, lugares e territórios que integram o cotidiano dessas crianças, assim como as representações sobre as áreas que não frequentam. Ou seja, busca-se refletir se as crianças reiteram esse padrão de segregação da cidade de Fortaleza.

2.2 Os primeiros contornos de Fortaleza

[Fortaleza] é uma cidade muito bonita, mais que em alguns lugares não é tanto assim (A.C., 11 anos).

Tem buracos, lixo nas ruas, vários assaltos, lugares públicos mal cuidados, entre outros (G., 11 anos).

São múltiplas as entradas analíticas possíveis quando o eixo de investigação é a relação das crianças com uma cidade como Fortaleza e, além disso, são vários os contextos para a experiência da infância na cidade: meninos e meninas em “situação de rua”, exploração infantil principalmente através do “turismo sexual”, crianças que moram em áreas de “risco ambiental”, outras em áreas de “risco social”, crianças que moram em condomínios de luxo, a sociabilidade infantil em playgrounds de shopping centers, crianças em contexto escolar etc. Ou seja, para propor um trabalho sobre a temática da infância e da cidade, e torná-lo viável, é importante deixar claro sobre qual contexto de infância nos referimos. Diante de todas essas possibilidades, da multiplicidade de *infâncias* na cidade, como já discutido na introdução, optei por um

grupo de crianças consideradas privilegiadas por suas condições econômicas e que, conseqüentemente, em sua maioria, habitam em bairros que concentram casas e edifícios da elite fortalezense. Apesar de a condição econômica dessas crianças ser um dos marcadores da pesquisa, entendemos que a referida condição, a princípio, não deve ser pensada como um único fator determinante para o tipo de interação que as crianças apresentam em relação à cidade, já que outros fatores estão em jogo:

As crianças não formam uma comunidade isolada, mas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Como sujeitos sociais, as crianças nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações (KRAMER, 2009, p. 171).

O termo “ricas”, portanto, indica um recorte da pesquisa. Procuramos descrever suas formas de interação com a cidade e as sociabilidades que engendram a partir de seus contextos de moradia, das suas experiências urbanas, levando em consideração as representações sobre a cidade onde residem, além de uma análise sobre a relação das crianças com o universo doméstico (a casa) e suas práticas de lazer e consumo.

Mesmo quando tomamos um grupo específico e nos propomos a apresentar uma cidade do ponto de vista desse grupo, também devemos levar em consideração a heterogeneidade que o permeia. No caso das crianças aqui pesquisadas, é possível perceber entre elas que o gosto por determinadas práticas lúdicas é fundamental para a maneira como exploram e circulam pela cidade. Por exemplo, há crianças que preferem frequentar os shoppings, e dentre estas, existem as que preferem ir ao cinema, outras

que frequentam espaço com máquinas de jogos eletrônicos (chamados comercialmente de “Parques Compactos de Diversão”), outras ainda optam por fazer compras (especialmente as meninas), ou se divertem apenas circulando pelo shopping com seu grupo de amigos(as) (pela sensação de “liberdade” e “independência” que é despertada por essa possibilidade de poder circular pelo empreendimento de maneira “livre” com a turma de amigas/os). Existem também as crianças cujo lazer principal é ficar em casa utilizando computador ou videogame, sozinhas ou com amigos/as. Existem ainda as crianças que sempre que podem vão à praia ou clubes particulares com piscina, ou mesmo que costumam passar os finais de semana na casa de amigos/as ou parentes. Essa diversidade de gostos em relação ao lazer, um dos principais fatores de deslocamento e construção de lugares e sentidos da/na cidade para as crianças, torna esses desenhos sobre Fortaleza diferenciados, ou múltiplos.

Se a circulação e os usos da/na cidade, em certa medida, não traduzem uma homogeneidade em relação ao grupo de crianças pesquisadas, podemos apontar outros fatores para que tomemos essas crianças enquanto “grupo”. Entre as crianças que fizeram parte dessa pesquisa, podemos estabelecer como pontos comuns pelo menos dois fatores.

Um deles é o fator econômico: são crianças, como explicitado anteriormente, que fazem parte de famílias abastadas da capital, com acesso diferenciado a determinados espaços e atividades de lazer da cidade. Por exemplo, algumas meninas vão ao shopping com um dinheiro razoável para fazer compras com as amigas, geralmente os pais vão deixar e buscar ou mesmo o motorista da família. Certa vez um grupo de amigas com idade entre 12 e 13 anos circulou pelos bairros nobres da cidade à

noite em uma *limousine* alugada para a realização da festa de despedida de uma das amigas que se mudava para a cidade de Campinas após o divórcio dos pais.

Esses breves exemplos mostram que a relação entre o poder econômico e as possibilidades de usos da cidade, principalmente no que tange à questão do lazer, estão relacionadas com a produção de um estilo de vida específico e não podemos deixar de considerar como um fator relevante.

Mas além do fator econômico, e como consequência deste, outro ponto em comum entre as crianças que fizeram parte da pesquisa é o fato de privilegiarmos a experiências das crianças ricas que habitam na zona leste da capital de Fortaleza, que moram em prédios, casas e condomínios de luxo, estudam nos colégios particulares tradicionais da região e que, portanto, inicialmente sugerimos que a experiência com a cidade estaria mais relacionada à área “nobre” da capital.

Nesse sentido, em primeiro lugar nos deteremos em apresentar quais são esses espaços, como e quando circulam entre eles e em que medida a questão temporal também é um marcador importante nessa relação das crianças com a cidade. Por exemplo, durante a semana, em período de calendário escolar, é mais difícil de se encontrar as crianças circulando pelos espaços de lazer da cidade, já que uma agenda de obrigações cotidianas, para além da escola, ocupa boa parte do tempo durante a semana. Nesse período, segunda-feira a sexta-feira, a cidade é praticamente reduzida a lugar de passagem.

Algo diferente ocorre nos finais de semana, quando é possível encontrarmos as crianças ocupando as praias, parques, shoppings, dentre outros espaços. Dessa maneira, as circulações e a intensidade do envolvimento com determinados espaços na cidade de

Fortaleza estão relacionadas principalmente ao lazer e às obrigações cotidianas que muitas dessas crianças assumem em sua vida diária, como cursos de artes, línguas, práticas esportivas, aulas de reforço escolar, artes e música. Essas são apenas algumas das atividades que integram o dia-a-dia das crianças, que organizam seu tempo durante a semana entre a escola e essas atividades. Muitas dessas atividades acontecem na própria escola, o que leva algumas crianças a passarem o dia inteiro no mesmo espaço, diariamente fazendo apenas o percurso casa-escola-casa.

Se pudéssemos desenhar um mapa da cidade de Fortaleza tal como ela é apresentada pelas crianças, certamente sua cartografia seria bem diferente. Mas diante da impossibilidade de um desenho propriamente dito, nos deteremos em apresentar os principais espaços da cidade citados pelas crianças, na tentativa de visualizar um rascunho, ou os primeiros contornos de Fortaleza. Para isso, apresentaremos objetivamente esses espaços, tendo em vista que as análises sobre os mesmos deve se desenvolver ao longo do texto.

O mapa a seguir indica os lugares citados pelas crianças quando questionadas sobre os espaços de Fortaleza que costumam frequentar. Como já mencionado, eles estão relacionados principalmente a atividades de lazer.

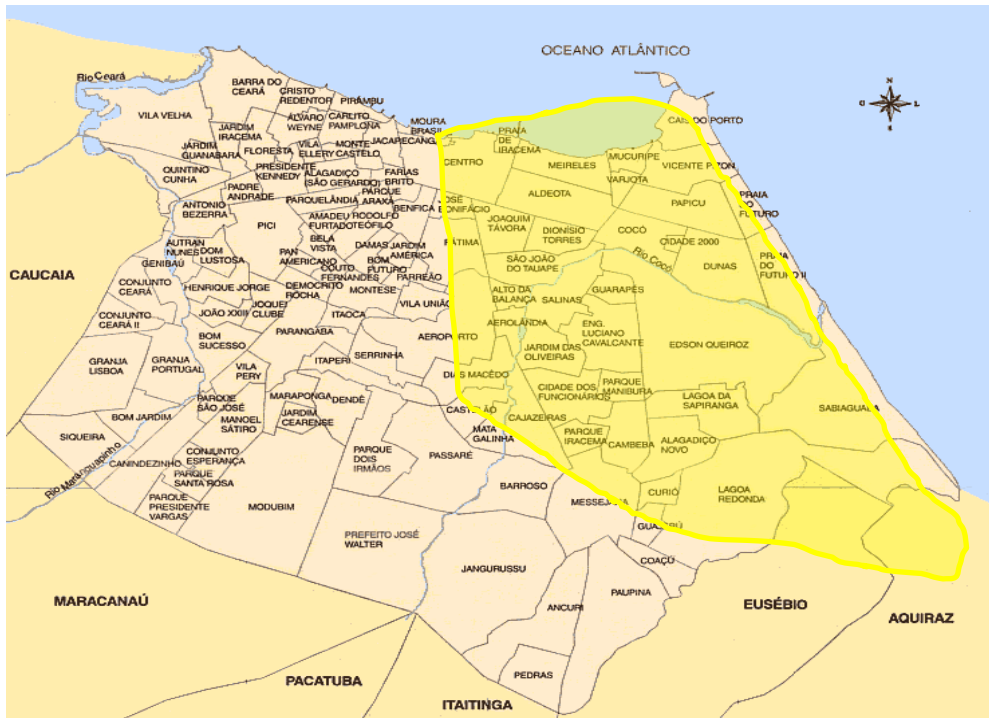


FIGURA 2: MAPA DE FORTALEZA – INDICAÇÃO DA ÁREA RECORTADA DO MAPA 3 (FONTE: WWW.CEARA.GOV.BR)

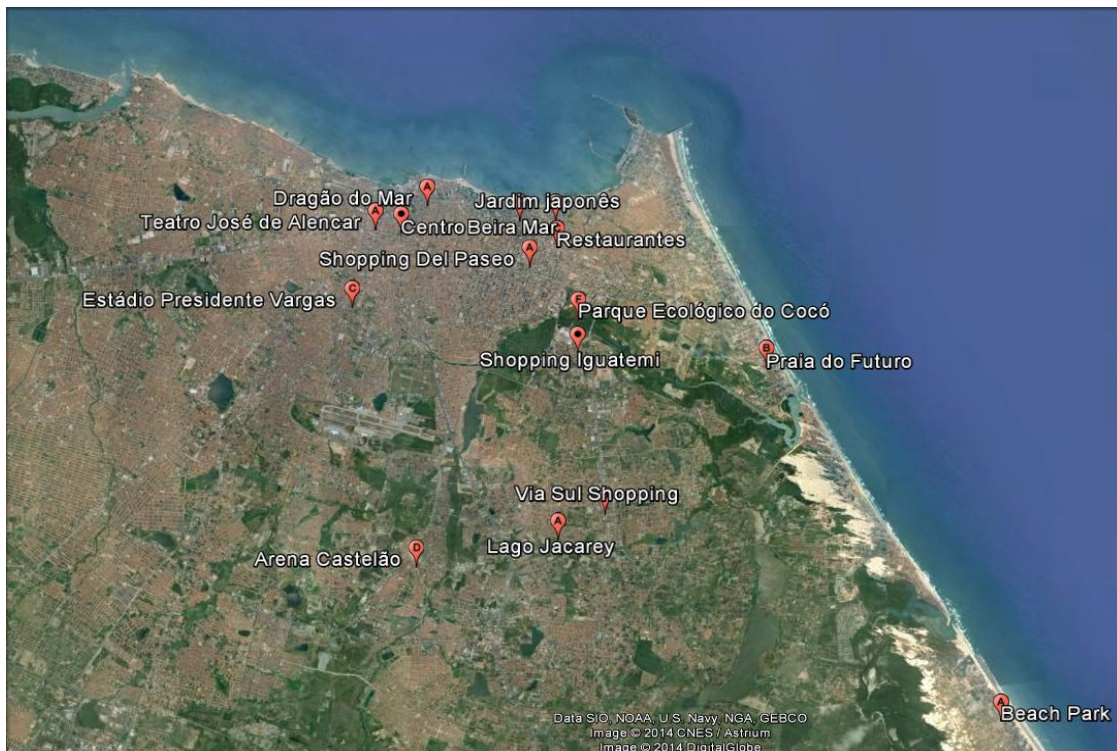


FIGURA 3: MAPA DE FORTALEZA RECORTADO, COM INDICAÇÃO DOS LUGARES CITADOS PELAS CRIANÇAS

Beira-Mar	Parque Ecológico do Cocó
Shopping Via Sul	Praia do Futuro
Shopping Iguatemi	Beach Park
Shopping Del Paseo	Arena Castelão
Jardim Japonês	Estádio Presidente Vargas
Restaurantes	Teatro José de Alencar
Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura	

A Beira-Mar é o nome da principal avenida da orla marítima de Fortaleza. Ela corta os bairros Mucuripe, Meireles e Praia de Iracema. O calçadão da Avenida Beira-Mar, mais especificamente a área que contorna o aterro da Praia de Iracema, é comumente frequentado pela população de Fortaleza para prática de lazer e de atividades físicas, como corrida e caminhada; além disso, é uma área muito frequentada pelos turistas, já que grande parte dos hotéis da cidade se encontra na região da Praia de Iracema. A área do aterro acolhe também atividades esportivas como vôlei, futebol, dentre outros. Isso porque é comum encontrar profissionais da Educação Física que utilizam o espaço para dar aulas a grupos ou mesmo individualmente. Geralmente esses grupos são formados por jovens, adultos e idosos. Já para as crianças, o espaço da Beira-Mar é utilizado de maneira mais “espontânea”, ou seja, sem horários e dias predefinidos. Aos finais de semana ou no fim do dia algumas delas frequentam a região acompanhada dos próprios pais ou das babás. Geralmente para passear pelo calçadão da avenida.

O espaço é frequentado por turistas por que é onde concentra a maioria dos hotéis da cidade, sendo um espaço de lazer bastante visado e frequentado pela população da cidade – principalmente a que reside em seu entorno, nos bairros

Mucuri, Meireles e Praia de Iracema, considerados os bairros de alto valor no mercado imobiliário.



FIGURA 4 - CALÇADÃO DA BEIRA-MAR (FONTE: GOOGLE)

Na Avenida Beira-Mar também encontramos bares, restaurantes, lanchonetes e sorveterias que costumam ser frequentados pelas crianças nas companhias dos pais ou em encontros com amigos da escola ou do condomínio:

“A beira-mar é um lugar muito bom para se viver, quando você sente o calor do sol bater na sua cara, você dá um pulo na água e se refresca”. D., 10 anos.

“Eu gosto do calçadão porque é um bom lugar para passear e está sendo bem cuidado”. G., 11 anos.

“É um lugar que é bem localizado, tem assaltos e é um lugar frequentado por turistas”. B., 10 anos.

As referências à Beira-Mar geralmente são marcadas pela “beleza”, diversidade de “equipamentos”, “muito espaço para correr e brincar”, “bem localizada”. O fato de algumas crianças se referirem a “bem localizado” ocorre principalmente por elas morarem bem próximo à avenida, ou na própria avenida. Algumas disseram que apenas precisam “descer” (do apartamento) para chegar à Beira-Mar. “É meu quintal”, disse uma das crianças. Ao mesmo tempo, as crianças não deixam de tocar na questão dos assaltos, que segundo elas são frequentes na região.

Apesar de a Beira-Mar estar localizada na praia, como o próprio nome indica, não é frequentada para o banho de mar. Nem pelas crianças, nem pelos adultos.

É a Praia do Futuro a praia³¹ urbana da capital mais frequentada pela população abastada para o banho de mar, diferente da região da orla marítima da Avenida Beira-Mar (praias de Iracema, Meireles e Mucuripe), onde o banho não é recomendado devido à poluição do mar na região e a presença de recifes, o que torna a área imprópria para banho. A região da Praia do Futuro é uma área formada por uma faixa de barracas de praia e restaurantes na encosta da praia, que oferecem um serviço de alimentação e lazer diferenciado, aliado ao banho de mar e piscinas. A maioria das barracas possui um espaço de lazer próprio para crianças, com brinquedos e piscinas específicas para uso infantil, algumas delas com pessoas encarregadas em assistir essas crianças enquanto os pais consomem no espaço do restaurante ou da barraca.

³¹ As principais praias urbanas da cidade de Fortaleza têm 25 km de extensão e abrangem Iracema, Meireles, Mucuripe e Praia do Futuro.



FIGURA 5: PRAIA DO FUTURO (FONTE: GOOGLE)

O tom crítico, referente à sujeira da praia apareceu em muitos relatos, ainda que as crianças tenham ressaltado de maneira mais enfática os pontos fortes da praia urbana, como nas citações que seguem:

“É muito cheia de lixos, o mar é meio sujo, as barracas são até que boas, eu gosto de ir lá”. G., 11 anos.

“Na praia do futuro é um bom local para tomar banho de mar, lá tem muitas barracas e o mar está avançando e também tem muita comida de oceano como fruto do mar e outras mais, e é um excelente ponto turístico, e a praia é muito bonita também”. J. G., 11 anos.

Por estar localizada próxima aos principais bairros da cidade de Fortaleza, com fácil acesso de carro, e pelas diversas opções de barracas e restaurantes, é também a praia mais frequentada pelas crianças na companhia de seus pais. Isso acontece aos finais de semana, feriados e férias.

Não apenas a Praia do Futuro, mas também outras praias da região metropolitana de Fortaleza são frequentadas pelas crianças. Uma delas é a Praia do Beach Park, que está localizado no Município de Aquiraz, na praia do Porto das Dunas, a 16 km de Fortaleza³².

“O Beach Park é muito legal, muito grande, os brinquedos são gigantes, já fui 59 vezes e gostei”. A., 10 anos.



FIGURA 6: BEACH PARK PARQUE AQUÁTICO - VISTA ÁREA (FONTE: GOOGLE)

A praia é de acesso público, apesar de ser utilizada principalmente pelos frequentadores do complexo turístico. Apenas um restaurante, do próprio empreendimento, serve os frequentadores. Os preços são relativamente mais altos em relação às barracas da Praia do Futuro, o que funciona como um demarcador importante entre os que costumam ir para essa praia especificamente.

³² Cerca de 20 min de carro – o acesso por transporte público como ônibus não é possível, mas existe uma linha de transporte alternativo com van que faz o trajeto até próximo ao parque aquático *Beach Park*.

O complexo do Beach Park dispõe de diversos brinquedos, e é conhecido como um imenso parque de diversão aquático. O espaço é tão frequentado pelas crianças quanto os shoppings.

“Todos os finais de semana eu vou para o Iguatemi. Lá tem duas praças de alimentação, que é onde eu passo a maior parte do tempo, várias lojas per-feit-tas, supermercados...” B., 12 anos.

“O shopping Iguatemi é um lugar bonito. Lá tem cinema, restaurantes legais, supermercado e muitas outras coisas. Lá nós podemos nos divertir, assistir filmes, fazer compras e ir em restaurantes. Lojas incríveis e bonitas e eu me divirto muito”. A. C., 11 anos.



FIGURA 7: SHOPPING IGUATEMI - VISTA AÉREA (FONTE: GOOGLE)

Os principais shoppings frequentados pelas crianças são Iguatemi, Via Sul e Del Paseo, todos localizados em área nobres da cidade³³. Além das lojas, cinemas e praças

³³ Os usos dos shoppings e consumo serão retomados na Parte III.

de alimentação, esses shoppings oferecem serviços de lazer com espaços próprios para crianças, que são diferenciados por faixa etária. No Shopping Iguatemi, por exemplo, existe um espaço de recreação para crianças menores (até 7 anos), com alguns brinquedos, livros, televisores onde passam filmes infantis e outros com videogame. Geralmente os pais deixam as crianças nesses espaços enquanto fazem suas compras e pagam uma taxa pelo serviço. Para as crianças maiores existe um espaço conhecido como “parque compacto de diversão”.

No Shopping Del Paseo, esse parque é uma franquia de uma empresa pernambucana chamada *Game Station*, presente também na maioria dos shoppings do nordeste.



FIGURA 8: PARQUE COMPACTO DE DIVERSÃO (FONTE: DIVULGAÇÃO SITE WWW.GAMESTATION.COM.BR)

Recentemente alguns shoppings da cidade também têm oferecido espaços para funcionamento de atendimento médico com consultas marcadas. Uma das crianças entrevistadas, por exemplo, relatou sobre as diferenças dos shoppings em relação ao que “vai fazer”. No shopping Del Paseo ela disse que vai para consultas com o seu cirurgião plástico, pois está se preparando para fazer uma cirurgia de diminuição das orelhas, enquanto nos outros shoppings (Iguatemi e Via Sul) ela vai para fazer compras e passear com a família, além de encontrar as amigas.

As praças de alimentação dos shoppings também são bastante citadas pelas crianças. O lazer relacionado à alimentação é um dos mais frequentes entre as crianças, mas não apenas nos shoppings.

A cidade de Fortaleza concentra em algumas regiões ruas de restaurantes que são frequentados com assiduidade pelos fortalezenses das camadas abastadas, aos finais de semana, férias e feriados. No bairro Meireles, mais precisamente no quadrilátero das ruas Ana Bilhar e Frederico Borges, com Avenidas Dom Luís e Desembargador Moreira, encontramos uma diversidade de restaurantes, de churrascarias a especializados em frutos do mar e vegetarianos, além de docerias, lanchonetes, e até mesmo espaço mais elitizados com cardápio “Gourmet”, esses mais restritos e pouco conhecidos (a própria entrada dos restaurantes desse ramo são mais discretas), sendo assim mais seletivos.

Essa região acolhe não apenas turistas e moradores da região, como também fortalezenses das camadas médias e altas que moram em outras regiões da cidade. É comum encontrar crianças de todas as idades circulando nesses espaços, principalmente no clássico “almoço de domingo”.

Muitos desses restaurantes contam com ambiente climatizado, fechado, com diversos brinquedos e aparelhos eletrônicos (como TV e videogame) em um ambiente geralmente cheio de cores. Alguns deles possuem paredes de vidro, estrategicamente projetados para que os pais possam observar seus filhos enquanto estão no restaurante. Esses espaços envidraçados que “guardam” as crianças lembram um aquário, como é possível perceber na foto abaixo:



FIGURA 9: ESPAÇO KIDS RESTAURANTE 1 - A (FONTE: SITE DO RESTAURANTE - DIVULGAÇÃO)



FIGURA 10: ESPAÇO KIDS RESTAURANTE 1 - B (FONTE: SITE DO RESTAURANTE - DIVULGAÇÃO)

Eles são conhecidos como “espaço kids”³⁴ ou “espaço das crianças”, atualmente considerado um serviço essencial para alguns pais, já que muitas crianças se distraem neles por um longo período e seus pais podem ficar mais tranquilos e por mais tempo nos restaurantes que disponibilizam o referido espaço.

Em um restaurante localizado no bairro Água Fria, região Leste da cidade, o “espaço kids” reconstitui uma espécie de parque, como é possível perceber nas fotos abaixo:

³⁴ Alguns restaurantes cobram à parte pelo serviço.



FIGURA 11: ESPAÇO KIDS RESTAURANTE 2 - A (FONTE: SITE DO RESTAURANTE - DIVULGAÇÃO)



FIGURA 12: ESPAÇO KIDS RESTAURANTE 2 - B (FONTE: SITE DO RESTAURANTE)



FIGURA 13: ESPAÇO KIDS RESTAURANTE 2 - C (FONTE: SITE DO RESTAURANTE - DIVULGAÇÃO)



FIGURA 14: ESPAÇO KIDS RESTAURANTE 2 - D (FONTE: SITE DO RESTAURANTE - DIVULGAÇÃO)

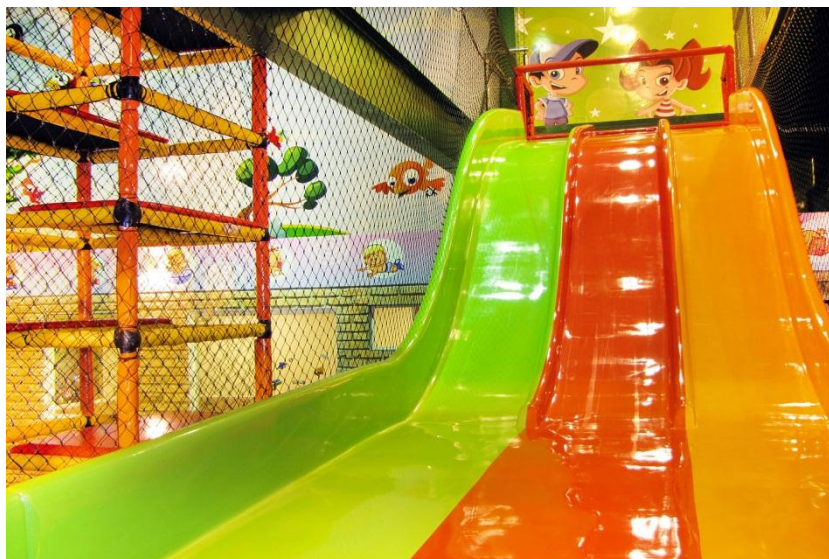


FIGURA 15: ESPAÇO KIDS RESTAURANTE 2 - E (FONTE: SITE DO RESTAURANTE - DIVULGAÇÃO)

Não tive a oportunidade de adentrar nesses espaços como pesquisadora, no sentido de poder conversar com as crianças, mas como usuária – inclusive levada até lá pelo relato das próprias crianças que citaram esses espaços. E não foi difícil perceber que as crianças usufruem desses locais com muito entusiasmo e até fazem amizades.

Esses espaços são pensados não apenas como uma maneira de proporcionar mais tranquilidade para os pais no ambiente do restaurante, como também são estrategicamente projetados para que as crianças queiram voltar para ele, o que leva a maioria dos pais de crianças menores a frequentar o mesmo restaurante.

Outro ponto importante que tive a oportunidade de observar é o fato de ser cada vez mais visível no espaço dos restaurantes e principalmente nos “espaços kids”, a presença das babás das crianças, que sentam com a família à mesa – devidamente fardadas, geralmente de branco – embora não comam. São as babás que cuidam das crianças durante todo o tempo que a família está no restaurante, são elas também que ficam observando as crianças no “espaço kids” e que também são responsáveis pela

alimentação dos pequenos. Outro ponto importante se refere ao uso de mini-games, tablets e smartphones pelas crianças enquanto sentadas à mesa do restaurante, e isso foi possível observar entre as crianças maiores, entre 11 e 13 anos.

Se no início da pesquisa imaginava-se que os deslocamentos das crianças restringiam-se aos shoppings, restaurantes e clubes, a pesquisa de campo mostrou que alguns espaços públicos e até mesmo o Centro também é frequentado pelas crianças, ainda que em menor frequência e em ocasiões específicas.

O Passeio Público (Praça dos Mártires), o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, o Jardim Japonês, o Centro da cidade, o Teatro José de Alencar e os estádios de futebol Presidente Vargas e Arena Castelão compõem os equipamentos públicos mencionados pelas crianças, ainda no que se refere aos espaços de lazer da cidade que costumam frequentar.

A Praça dos Mártires, que é conhecida pelos fortalezenses como Passeio Público, está localizada no centro da cidade, mais precisamente na Rua Dr. João Moreira. Construída em 1890, é uma das praças mais antigas da capital. Até 2007 a praça era considerada abandonada, sendo utilizada principalmente por prostitutas e michês, conhecida como um dos principais pontos de prostituição da cidade. Com a requalificação do espaço no ano de 2007, a população da cidade passou a frequentar o local, hoje utilizado para passeio, piquenique e encontros. A praça se tornou um espaço de sociabilidade, lazer e encontro importante para a cidade, tendo sido tombada como patrimônio histórico pelas esferas municipal, estadual e federal.



FIGURA 16: PASSEIO PÚBLICO 1 (FONTE: GOOGLE)



FIGURA 17: PASSEIO PÚBLICO 2 (FONTE: GOOGLE)

Aos domingos, especialmente, tal praça é tomada pela população, que se desloca de outros bairros em busca de lazer. Ela se tornou um dos únicos espaços do Centro onde encontramos uma estrutura atrativa para tal finalidade.

A chamada “revitalização” envolveu a recuperação de monumentos históricos, bancos, fontes, um novo projeto para o jardim, além de um serviço de internet sem fio com rede aberta e sem custos para os usuários da praça, o que também supostamente

atrai mais frequentadores. Algumas crianças se referiram à praça como uma opção de lazer esporádica com os pais:

“É um local que é dividido por classes e muitas pessoas se reúnem lá”. L., 10 anos.

“É um lugar bem bonito e com muitas brincadeiras e atrações, teatros etc. É um ótimo lugar para correr, brincar e refletir”. A., 11 anos.

“O passeio público é um lugar muito tranquilo e legal para conversar e ler jornal”. I., 10 anos.

O Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, também conhecido pelas letras iniciais CDMAC, é um dos maiores centros culturais do Brasil. Com cerca de 30 mil m², conta com atrações como o Museu da Cultura Cearense, o Museu de Arte Contemporânea do Ceará, Planetário Rubens de Azevedo, Teatro Dragão do Mar, Salas do Cinema do Dragão – Fundação Joaquim Nabuco, Anfiteatro Sérgio Mota, Espaço Rogaciano Leite Filho, Biblioteca Leonilson, Auditório, Multigalerias e espaços para exposições itinerantes, além de uma área denominada de Parque Verde ou Praça Verde. Em seu entorno encontramos o Porto Iracema das Artes , à Biblioteca Pública Menezes Pimentel e à Escola de Artes e Ofícios Thomas Pompeu Sobrinho.



FIGURA 18: VISTA AÉREA DRAGÃO DO MAR (DIVULGAÇÃO - SITE)

Para Gondim (2007), a importância da construção de um espaço como esse na cidade de Fortaleza se deve ao fato de ter viabilizado uma opção de lazer e consumo cultural para um público relativamente heterogêneo, ainda que com predomínio das classes médias e altas (p. 200).

De fato, entre as crianças o CDMAC é bastante citado como opção de lazer aos finais de semana e durante o dia. É muito comum encontrar crianças de várias partes da cidade acompanhadas dos pais circulando pelos espaços do CDMAC.

“É muito legal o Dragão do Mar. Eu já dancei lá. O teatro é muito legal. E o planetário também é muito legal”. L., 10 anos.

Outro equipamento cultural mencionado pelas crianças é o Teatro José de Alencar.

“O Teatro José de Alencar é um espaço artístico e teatral. Ele fica no Centro, ele é muito bonito, agradável, interessante etc. Eu por exemplo já fiz um musical lá”. A. L., 11 anos.

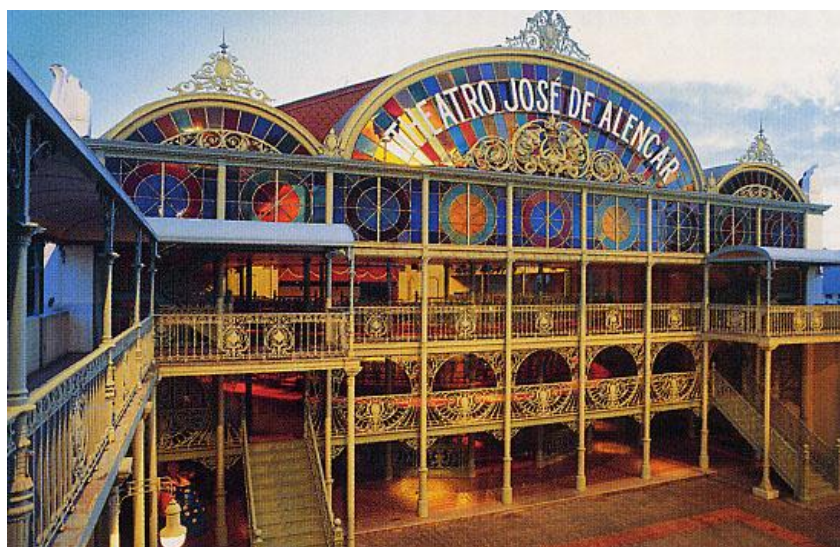


FIGURA 19: TEATRO JOSÉ DE ALENCAR (FONTE: DIVULGAÇÃO)

Assim como no caso do CDMAC, as crianças que conhecem o Teatro são principalmente as que fazem aula de dança ou teatro na escola. A visita ao Teatro ocorre principalmente por conta de apresentações de espetáculos e musicais no qual as crianças fizeram parte do elenco. O Teatro está localizado no centro de Fortaleza, região que também foi citada por algumas crianças. Uma delas relatou que o pai sempre costuma levá-la junto com o irmão no período do dia das crianças para comprar brinquedos.

Entre os meninos, os estádios de futebol foram bastante mencionados. Foi possível perceber que é comum frequentarem as partidas de futebol acompanhados dos pais.

Em suma, como é possível perceber, praticamente todos os espaços mencionados de maneira mais expressiva pelas crianças estão relacionados a roteiros de

lazer. Mas outros espaços também aparecem indiretamente, como: hospitais, aeroportos, escola, casa de familiares em outros bairros, além do único parque verde da cidade, o Parque do Cocó e do Jardim Japonês. Esses dois últimos apareceram mais recentemente como opções de lazer na cidade de Fortaleza.

De antemão, é possível observar que esses espaços que aparecem nos relatos das crianças possuem uma importante relação com as suas experiências na cidade, e mostram que sua circulação pela cidade não se resume ao binômio casa-escola, muito menos está restrita aos espaços privados dos shoppings e dos condomínios.

Viver na cidade implica em uma circulação por seus espaços, por mais distante que pareçam. Mesmo quando nos deparamos com uma forte tendência de determinados grupos de pessoas, de viverem “aparentemente” apartadas da vida pública da cidade, se “fechando” em condomínios, shoppings e carros blindados, ainda assim é impossível afirmar que as mesmas, independentemente da sua faixa etária, vivam reclusas em um condomínio privado ou outro espaço semelhante, sem qualquer contato com a diversidade da cidade.

Moura (2003) e Andrade (2006), através de seus estudos sobre condomínios fechados, mostram que o fato de viver entre muros, na perspectiva do isolamento, não é um dos fatores mencionados pelos moradores quando decidem morar nesses espaços:

Em relação à cidade que os moradores teriam deixado para trás, suas falas registram mudanças nos hábitos cotidianos, mas não consideram que tenha havido uma ruptura com o modo de vida urbano e um afastamento da ‘cidade’. [...] Ainda que percebam diferenças entre o condomínio e a cidade, estas não se caracterizam necessariamente como uma oposição [...]. (ANDRADE, 2006, p. 310; 311)

É interessante notar que, como também indica Andrade (2006), mesmo que apareça entre esses moradores uma tendência a uma vida apartada da cidade e, portanto, segregada, morar no condomínio não é o fator principal para isso. Na verdade, a maioria dos moradores de grandes condomínios fechados já vivencia um modo de vida “segregado” antes de mudar para um condomínio. “Esse aspecto é importante para se pensar os condomínios não como exceções, mas como radicalizações de formas de morar e de conviver também presentes nos espaços centrais da cidade” (p. 311). Ou seja, essa segregação é relativa, pois ainda que se busque um modo de vida urbano particular, essas pessoas precisam circular.

Essa relação dos ricos com cidade, analisada do ponto de vista da segregação, possui características peculiares. A cidade também afeta de algum modo as pessoas que observam a cidade das suas sacadas ou do vidro blindado de seus carros, ou que circulam no eixo casa-escola-shopping. Ou seja, mesmo para elas, a cidade certamente as afetam, mas por outras vias, assim como esse modo de vivenciar a cidade também afeta esse processo em construção contínua que denominamos cidade.

Seja para estudar, para trabalhar, por conta das crianças, para o lazer, para visitar amigos e familiares, é praticamente impossível viver em uma cidade sem se deslocar por seus espaços. O isolamento em “ilhas privadas”, como são chamados os condomínios fechados de luxo e/ou os shoppings, ainda é algo difícil de acontecer na prática, mesmo para as crianças que aparentemente apenas saltam de uma “ilha privada” para outra. É preciso circular.

Se por um lado, a circulação de parte das crianças chega ao Centro e a utilização de vários espaços públicos como opção de lazer integra as relações das crianças com a

cidade, por outro, as representações, que são frutos dessa circulação e afetações, não deixam de aparecer.

3. Fortaleza cindida?

Bem, eu não conheço ela toda, mas acho que deve ser linda por causa de várias atrações existentes e ruim por causa de áreas de pessoas com pouca renda financeira e por causa de alguns assaltos. Mas amo minha cidade e não quero sair dela (B. 10 anos).

Minha cidade não tem muita coisa, mas onde eu moro tem vista para o mar, que legal! Lá na Beira-Mar tem muitas pessoas andando de skate ou de patins, tem a estátua de Iracema. Ainda não sei muito coisa sobre lá ainda, acabei de me mudar (D., 10 anos).

Na primeira atividade que realizei com um grupo de amigas que estudavam na mesma escola, uma constatação apareceu logo de início: Fortaleza se apresentava como uma cidade cindida, algo que de certa forma não me surpreendia. Através de seus relatos, as crianças apresentavam para mim pelo menos duas cidades distintas: aquela onde moram, estudam e se divertem, e outra que “ouvem falar” sobre ela e por onde circulam com menos frequência. Em nossas conversas elas sempre mostraram essa grande “divisão”. Entretanto, ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a cidade que apresentavam estava para além dessa dualidade, como será possível perceber ao longo do texto. Ainda assim, entendo ser importante problematizar essa distinção que as crianças apresentam quando narram a cidade de Fortaleza, mostrando os sentidos que elas atribuem a esse “outro lado da cidade” e a cidade onde circulam com mais

frequência e mantem um laço maior. Para isso, apresento o caso de uma atividade em particular que realizei em grupo e que chamou mais ainda minha atenção, no sentido de tentar entender como essas distintas cidades eram representadas pelas crianças.

3.1 *Aqui é a mundiça: distância geográfica, distância social.*

Em uma atividade onde apresentei o mapa de Fortaleza para as crianças no caso um grupo de amigas que estudavam na mesma escola, houve um momento em que uma criança foi apontando onde morava, onde estudava, onde passeava e outra criança percebeu que todas elas só circulavam no lado leste da cidade, que não conheciam nenhum bairro da zona oeste. Essa observação foi o mote para que as crianças falassem das suas representações sobre o outro lado da cidade: “é a ‘mundiça’ que mora nesse outro lado”. Todas as crianças riram da frase e B., de 12 anos, repetiu, “mas é verdade gente, a ‘mundiça’ fica toda aqui!” (disse apontando no mapa da cidade). Perguntei o que isso significava, pedi que ela falasse um pouco mais sobre isso. “*Porque aqui é mundiça e aqui é o povo melhor*” (disse apontando para as regiões oeste e leste no mapa da cidade, respectivamente). Logo em seguida B. pareceu constrangida com a intervenção e falou: “*eu tenho tias que moram desse outro lado, vou visitar elas às vezes*”.

Mundiça é um termo pejorativo comumente utilizado no Nordeste para se referir aos pobres. A noção carrega sentidos como “sujeira”, “pessoas sem classe”, “ralé”, “gentalha”, “escória” etc.

Insisti que falassem um pouco mais sobre suas experiências nesse “outro lado da cidade”, pois nessa altura as próprias crianças já haviam feito essa divisão. Ao perguntar a M. de 12 anos se ela já havia utilizado transporte público ou visitado o “outro lado da cidade”, ela se limitou a dizer um “Não!” acompanhado de certo desdém, ou seja, sua resposta não expressava apenas negação, para ela a pergunta soava absurda e seu “não” era uma expressão de algo que é óbvio e impossível, pois o não de M. dizia: “É claro que eu não vou e não preciso ir para esse lado da cidade”. Outros relatos carregavam representações ainda mais depreciativas:

“Esse bairro Pedras é o fim do mundo! Minha mãe é professora e queriam mandar ela para Pedras, ela disse que era o final do mundo, olha aqui: do Papicu até aqui. Aí minha mãe disse que era o final do mundo, até hoje o final do mundo para mim é Pedras”. B., 12 anos.

“Eu já fui à Barra do Ceará” (B., 12 anos).

“Eu já fui também nesse inferno!” (D., 12 anos) [todas riem].

Certamente o fator da distância geográfica é significativo na questão que B. coloca em relação ao deslocamento que sua mãe deveria realizar para trabalhar todos os dias, e a expressão “fim do mundo” busca frisar isso, pelo menos em uma primeira impressão. O termo “inferno”, assim como a expressão “fim do mundo” utilizado por ambas tem consequências e traz à tona algumas questões.

A Barra do Ceará é um dos bairros mais antigos, populosos e pobres da cidade. O bairro tem uma população estimada de 74 mil habitantes (IBGE, 2010). Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), em 2012, mostra que o bairro concentra também uma população com estimativa de

renda mensal por pessoa em torno de R\$ 400,00 e está entre os mais pobres da capital. Em termos comparativos, o bairro Meireles, que concentra os mais “ricos” da capital, tem apenas metade da população da Barra do Ceará, cerca de 37 mil habitantes, e renda por pessoa em torno de R\$ 3.700,00. O bairro Cocó, onde D. mora, é o terceiro em termos de maior renda, com pouco mais de 20 mil habitantes e renda por pessoa de cerca de R\$ 3.400,00 (IPECE, 2012). Além disso, a própria estrutura urbana do bairro é precária em relação aos bairros que as meninas entrevistadas costumam frequentar, e ele parece representar, na verdade, todo esse outro lado da cidade que é pouco conhecido, totalmente desconhecido ou simplesmente indiferente na vida cotidiana da maioria dessas crianças.

Isso também se reflete nas diferenciações que elas estabelecem por onde se deve ou não deve circular, e um dos fatores que as reforçam são as referências das crianças em relação a esses espaços, que são especialmente passadas pelos pais, como no caso do “fim do mundo”, e que geralmente reproduzem a ideia de pobreza como sinônimo de violência e sujeira e, portanto, que devem ser evitados, como expressados pelas noções de “mundiça” e “inferno” proferidas pelas crianças.

Esses sentidos vão tecendo uma espacialidade de Fortaleza, dentre as várias que encontramos nas descrições das crianças. A maneira como estabelecem uma forte distinção entre o “leste” e o “oeste”, a partir de relações e tipologias representacionais sobre aqueles que se encontram do outro lado da cidade, mostram que, nesse aspecto, podemos dizer que seus discursos se aproximam daqueles que são proferidos por uma parte dos pais, cujas referências sobre a cidade, a pesquisa de campo mostrou que são significativas para o entendimento das crianças sobre a mesma.

O fato é que inicialmente essa divisão era clara, tendo em vista que as crianças com quem eu conversava moravam do lado da cidade e tinham uma maior afinidade com os moradores da região onde moram e com os espaços que circulam com frequência. Para elas, assim como para qualquer um de nós, não faz muito sentido frequentar a padaria do outro lado da cidade se existe uma no seu bairro que satisfaz plenamente seu gosto e necessidade. Mas o que chama atenção é que, mesmo não circulando pelo outro lado da cidade, ou fazendo isso de maneira esporádica, as crianças reproduzem tipologias representacionais sobre esses outros que circulam do lado da cidade que aparentemente dizem não conhecer e não estabelecem os mesmo vínculos que encontramos quando falamos do “seu lado da cidade”³⁵.

Como dito anteriormente, as regiões onde as crianças circulam possuem um alto valor no mercado imobiliário, concentram a população com maior renda da cidade, além de possuírem uma estrutura de comércio e serviços que privilegia um público específico. De fato, esses indicadores objetivos mostram que não é preciso muito esforço para perceber que em Fortaleza os “ricos” moram em casas grandes e prédios de luxo em regiões da cidade com melhor infraestrutura urbana, onde se encontram lojas e restaurantes de gosto refinados e alto custo. Tudo, ou quase tudo que esse público precisa está do “seu” lado da cidade.

Sobre esses aspectos de infraestrutura urbana é importante destacar algumas particularidades. Por exemplo, alguns desses bairros não possuem ruas asfaltadas, como o bairro Luciano Cavalcante. Isso significa que a rua asfaltada nem sempre é considerada sinônimo de “qualidade de vida para o bairro”. Ao contrário, os próprios moradores querem evitar uma circulação mais intensa de carros em suas mediações e

³⁵ Cordeiro & Menezes (2001) também encontraram dados entre crianças e jovens de Fortaleza que revelavam uma cidade “dividida”.

preferem manter as ruas com paralelepípedos e calçadas cuja disposição do jardim com plantas, árvores e jarros, é pouco convidativa aos pedestres. No mesmo bairro existe uma proposta de inserir uma linha de ônibus que deve cruzar a localidade, mas essa possibilidade também vem sendo rechaçada pelos moradores que participam de maneira mais ativa das questões ligadas ao bairro.

Interessante também notar como essa configuração de “bairros nobres” extrapola os indicadores objetivos que o caracteriza, no sentido que as pessoas que procuram esse espaço de moradia se referem a outros aspectos, quando justificam a opção de morar nessas regiões e o principal é o fator da distinção social na cidade.

Um dos raros trabalhos sobre os “bairros nobres” na/da cidade Fortaleza, mostra que os moradores optam por essas regiões pelo sentido de *diferenciação* que estabelecem em relação ao resto da cidade (BITTENCOURT, 2007). Dessa maneira, não é apenas a possibilidade de ter um acesso fácil a determinados serviços e lojas, ou mesmo porque naquela região tem sistema de esgoto e ruas pavimentadas que um morador opta por viver em um bairro nobre. É inegável o sentido de *status* que carregam quando se referem aos seus locais de moradia. A região onde moram é um marcador social significativo na experiência desses moradores com o espaço da cidade, como mostrado também pelas crianças no relato anterior com a frase de B.: [...] *aqui é mundiça e aqui é o povo melhor.*

Essas representações também se estendem para outras dimensões como em relação à noção de “público”. Por exemplo, ao visitar uma casa no condomínio Alphaville para entrevistar algumas crianças, tive a oportunidade de conversar muito

rapidamente³⁶ com o irmão mais velho de uma das crianças. O rapaz, de cerca de 17 anos, disse estar no último ano do ensino médio e estuda em uma escola particular tradicional da cidade e uma das mais caras. Perguntei sobre sua preparação para o ENEM – exame unificado que seleciona estudantes para a maioria das universidades federais do Brasil – e ele prontamente reagiu com certo desdém que não iria participar do ENEM porque não pretende estudar em universidade pública e sim na universidade particular da cidade. Perguntei o motivo e ele diz que “ouviu falar” que nas universidades públicas os professores não dão aula, que a infraestrutura é precária e além do mais o campus fica em um bairro longínquo³⁷, pouco conhecido, segundo o garoto.

Apesar de em muitos casos os filhos e as filhas das camadas abastadas da capital optarem pelas universidades públicas, como nos cursos de Direito e Medicina, os chamados “cursos das elites”, esses relatos de descarte do “público”, relacionando-o a sentidos de precariedade, são frequentes entre adultos e jovens das camadas médias e altas de Fortaleza. Isso ocorre não só em relação à educação – da educação infantil à Universidade – como também aos espaços da cidade.

Outro caso que tive a oportunidade de conhecer, durante o campo, foi de uma jovem que acabara de tirar carteira de motorista e ganhou um carro novo do pai. Ela me relatou que os pais demarcaram os limites onde ela poderia dirigir. A garota de classe alta me relatou o caso angustiada, pois havia transitado em uma avenida da cidade que o pai tinha proibido e que tomaria seu carro caso descobrisse.

³⁶ Reconstituição de um diálogo informal sem uso de gravador e relatada por mim apenas no diário de campo na ocasião da pesquisa no condomínio Alphaville em Abril de 2013.

³⁷ A distância entre o condomínio e o campus universitário é de cerca de 20 km.

Apesar desses exemplos envolverem jovens de 17 e 18 anos, faixa etária que não integra a presente pesquisa, eles revelam as dinâmicas e negociações de crianças que viveram e foram socializadas sobre um determinado critério de seletividade em relação aos espaços da cidade. Isso mostra em que medida elas podem ou não estabelecer vínculos com determinados espaços da cidade, mesmo quando deixam de ser crianças e passam, supostamente, a ter certa autonomia para se deslocar pela cidade. Os casos também mostram que mesmo quando jovens, a liberdade de transitar livremente pela cidade e por seus espaços é relativa, pois depende também das disposições subjetivas de cada agente de confrontar ou não determinadas regras impostas pela autoridade materna ou paterna.

Feito esse rápido parêntese e voltando às crianças de fato, é importante ressaltar que se por um lado percebemos uma certa distância geográfica e social desses indivíduos em relação a determinados espaços da cidade, além das cargas representacionais depreciativas em relação ao outro – o cidadão distante –, por outro lado, não podemos deixar de frisar que em alguns momentos essas crianças mostraram uma dinâmica de “proximidade geográfica” com esses “outros”, não no espaço deles, mas nos espaços delas.

É o caso do relato de crianças que disseram se incomodar com os “pirangueiros” que circulam pelo shopping que elas costumam frequentar e que discutiremos a seguir.

3.2 Os *pirangueiros* no Shopping: proximidade geográfica, distância social.

Em um texto clássico em que destaca uma proposta de Sociologia do Espaço, Simmel (2013 [1903]) indica que

Não é a forma da proximidade ou distância espacial que gera os fenômenos especiais da vizinhança ou da estranheza, por mais incontestável que isso possa parecer. Muito pelo contrário: também esses são fatos gerados puramente por conteúdos anímicos, e seu desenrolar se relaciona com sua forma espacial de modo em princípio análogo ao de uma batalha ou conversa telefônica com suas formas espaciais - embora seja indubitável que também esses processos só tenham como se realizar em condições espaciais bem específicas. É no requisito de funções especificamente anímicas para cada uma das figurações históricas do espaço que se espelha o fato de que o espaço em geral é apenas uma atividade da alma, apenas a maneira humana de unir estímulos sensoriais em si desconexos em visões unitárias (p. 75).

Diferente das leituras de Park (1979) sobre o fenômeno da vizinhança, caracterizada por vínculos afetivos estreitos, especialmente por conta da proximidade física (p. 30), Simmel (2013) entende que não é a forma que define os laços de vizinhança, mas sobretudo seu conteúdo. Ou seja, ainda que determinados moradores compartilhem a vida no mesmo bairro, isso não significa dizer que necessariamente exista um laço de vizinhança, muitas vezes essas pessoas nem mesmo se conhecem.

A afirmação de Simmel nos ajuda a refletir sobre a relação das crianças com os espaços da cidade (inicialmente apresentados por elas como dois polos) e, mais especificamente, com o bairro onde moram, tendo como referência a questão da relação entre a proximidade/distância geográfica e a proximidade/distância social.

É importante refletir sobre as nuances das relações das crianças com aqueles que dividem o cotidiano citadino “no seu lado da cidade”. Essa “afinidade” com esse outro-próximo pode ser problematizada como uma espécie de “laço de vizinhança”, tal como apresentada por Simmel no referido texto, tendo em vista que muitas das crianças que moram em casas de luxo, por exemplo, não estabelecem vínculos para além da proximidade geográfica, sendo possível perceber apenas uma forma de “vínculo” e/ou “afinidade” que é caracterizada pelo fato delas se referirem a esses indivíduos como os “melhores” por também morarem do lado da cidade onde elas residem.

Foi possível perceber certa recorrência entre as crianças no que refere a uma construção de “afinidades” com aqueles que lhe são próximos geograficamente (o lugar onde vivem as pessoas melhores), em oposição aos espaços longínquos onde vivem aqueles desconhecidos designados pelo termo “mundiça”. Mas é importante pensar outros elementos para entender como se dá a produção da diferença para as crianças no lado da cidade que circulam com frequência e onde aparentemente demonstram essa “afinidade” com esses outros “confiáveis” que moram do “seu lado da cidade”. Quais sentidos definiriam essa noção de “vizinhança”? Para as crianças, o simples fato de morarem no mesmo espaço geográfico reflete essa noção de “vizinhança”? Portanto, todos que moram em seus “bairros” são considerados “os melhores”?

Essas questões surgiram diante de um fato incontornável: a heterogeneidade sócio-econômica que permeia os bairros onde elas moram. Ou seja, muitos bairros que acolhem mansões e prédios de luxo também contam com algumas comunidades carentes e ruas de moradores de classe média. Mas em que medida essa heterogeneidade é percebida pelas crianças e permeia os usos dos espaços que costumam frequentar no “seu lado da cidade”?

Para desenvolver essas e outras questões é importante apresentar um pouco mais a configuração espacial de alguns desses bairros onde as crianças moram e onde também se encontram os espaços que utilizam com mais frequência, mais especificamente os shoppings que estão situados no lado leste/”rico” da cidade.

Parte dos bairros nobres que acolhem casas de luxo estão situados na zona leste da cidade – Engenheiro Luciano Cavalcante, Edson Queiroz e Água Fria. Esses bairros são caracterizados por tipos de moradias horizontais e a existência de edifícios é bem menor se comparada a bairros como Aldeota, Varjota e Meireles. Os shoppings frequentados pelas crianças ficam no entorno desses bairros, de maneira que possam contemplar os moradores de classe alta da redondeza. Mas esses bairros acolhem um perfil socioeconômico diverso, como dito anteriormente.

O mapa abaixo, por exemplo, indica os blocos de casa de luxo e as comunidades carentes que circundam um dos shoppings que é bastante frequentado pelas crianças.

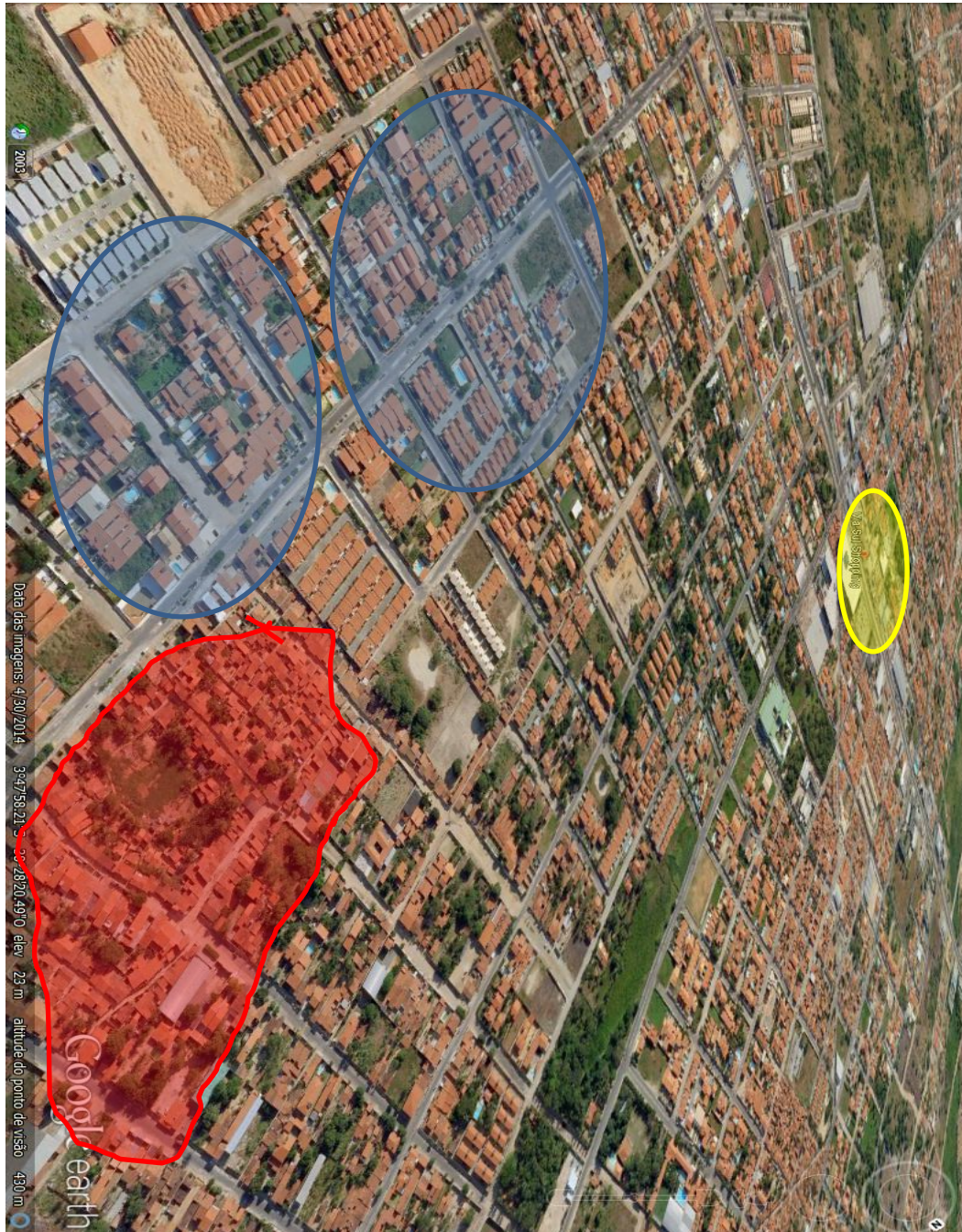


FIGURA 20: VISTA AÉREA DO ENTORNO DO SHOPPING VIA SUL (FONTE: GOOGLE)

Legenda: Amarelo – Shopping
Azul – Condomínios de casas de luxo e casas de luxo “soltas”
Vermelho – Casas populares

Na foto aérea é possível perceber na região indicada pela cor vermelha uma área de ocupação, região que concentra uma população de baixo poder aquisitivo, mas que

certamente frequenta o shopping da região, que é bem próximo a suas casas. As casas de luxo são maioria na área, indicados pela cor azul.

A imagem mostra que esses bairros possuem certa heterogeneidade, no sentido de não existirem apenas mansões de luxo e moradores ricos, pois algumas comunidades carentes e outros setores da classe média também habitam nesses bairros, o que, de certa maneira, promove um determinado tipo de encontro em espaços como o do shopping.

Frúgoli Jr. (1992) encontrou algo parecido em São Paulo.

Especialmente aos fins de semana, os SC transformam-se em cenários, onde ocorrem encontros, paqueras, “derivas”, ócio, exibição, tédio, passeio, consumo simbólico. Tornam-se uma espécie de praça “interbairros” que organiza a convivência, nem sempre amena, de grupos e redes sociais, sobretudo jovens, de diversos locais da cidade. (p. 78)

Frúgoli Jr. (1992) destaca as diferenciações entre três shoppings em São Paulo a partir das formas de apropriação, sociabilidades e perfil dos frequentadores, especialmente dos mais jovens. Enquanto o Iguatemi-SP acolhe um público abastado e o Center Norte concentra consumidores das camadas populares, o Morumbi abrange esses dois perfis de frequentadores. Nele percebe-se “a diferença de público durante a semana (poder aquisitivo elevado, embora inferior ao Iguatemi) e nos finais de semana, quando é tomado por turmas de jovens das camadas populares” (p. 88). No shopping Morumbi, na ocasião em que esses grupos diferentes de jovens se encontram, são disparados certos conflitos. Por exemplo, nos casos de paquera, quando há a tentativa de aproximação de alguma garota do outro grupo (p. 89).

Mas no caso das crianças de Fortaleza, quais seriam as características desse encontro? Ele pode se caracterizar como um encontro? Que sentidos esse “encontro” com o “outro” mobiliza nas crianças? Como elas identificam esses “outros”?

Essas questões surgiram durante uma roda de conversa com algumas meninas moradoras do Alphaville (o Shopping Via Sul é o mais próximo do condomínio Alphaville), mas a observação se estendeu para as outras crianças, inclusive as que moram no bairro do entorno do Shopping Via Sul.

As crianças de Fortaleza se referem aos shoppings da cidade como o espaço de lazer mais frequentado e preferido. Elas demonstram esse gosto por dois motivos principais. Em primeiro lugar, citam a diversidade de coisas que podem ser feitas no shopping, como ir às compras, comer guloseimas, ver filmes, utilizar o espaço dos parques compactos, simplesmente circular com as/os amigas/os, dentre outros. Mas outro ponto que chama atenção, como já citado anteriormente, é o fato delas se referirem à “liberdade” de poder circular sem a companhia dos pais e sim com as/os amigas/os. A partir de certa idade, por volta dos 11 anos – mas isso varia muito entre os pais – essa “liberdade” é permitida em espaços privados como o do shopping, desde que estejam acompanhadas do grupo de amigas/os, geralmente da escola, ou por suas babás.

Ao circular pelo shopping essas crianças quase sempre seguem uma lógica de uso e circulação previsível. Elas possuem um espaço preferido dentro do shopping para descansar ou conversar, uma loja com as roupas que mais gostam e costumam usar, a lanchonete onde preferem comer, lojas de produtos diversos – desde jogos eletrônicos, brinquedos e até bijuterias e joias. É difícil imaginar que algo de inesperado ocorra no shopping e interrompa seus roteiros de lazer e sociabilidade, e é por este motivo que os pais escolhem esses espaços para deixar as crianças circularem livremente, ainda que

com algumas recomendações clássicas: não aceitar nada de estranho, não falar com estranhos e em hipótese alguma sair do shopping.

Se por um lado, todas as crianças se referiram aos shoppings como um espaço privilegiado e tranquilo para a sociabilidade e o lazer, por outro não deixaram de relatar o que as incomoda quando estão circulando por esse espaço de consumo e como, dependendo de onde ele se localiza, pode inclusive ser descartado por elas ou tratado com completo desinteresse. É o caso dos Shoppings Benfica ou North Shopping que, segundo as crianças, além de ficarem longe de onde moram, são vistos de forma negativa – “não é bem frequentado” e “não possui boas lojas e cinema”, segundo as crianças. Esses shoppings estão no tal outro lado da cidade onde se localizaria a chamada “mundiça”.

A figura do “pirangueiro” surgiu quando falavam justamente das diferenças entre os shoppings da cidade:

Marina: Vocês veem diferenças entre esses shoppings?

Todas: Sim.

A.: O Via Sul só tem pirangueiro...

(Todas riem)

Marina: Só o Via Sul?

A.: E o North Shopping.

Marina: Vocês já foram ao North Shopping?

Todas: Não.

Marina: Vocês podem me explicar o que é um pirangueiro?

(Todas riem)

B.: É as pessoas do mal, sem condições [pobres]. (risos)

A.: Mas tem rico pirangueiro, aquele de hoje... É como se vestem, é o estilo, a posição do cabelo, sei lá...

(Todas riem).

No senso comum da cidade ou mesmo no imaginário dos cidadãos de Fortaleza, a palavra “pirangueiro” denomina aqueles indivíduos do sexo masculino que usam determinadas marcas de roupas e certos acessórios. A figura abaixo nos ajuda a entender melhor quem seria representado enquanto tal.

PIRANGUEIRO

reconheça um.. e faça carreira!



FIGURA 21: DESCRIÇÃO DE UM PIRANGUEIRO (FONTE: REPRODUZIDO DA PÁGINA FACEBOOK)

O dicionário Aulete também traz algumas definições para a expressão: “1) Diz-se de quem é reles, desprezível; 2. Diz-se daquele que se aproveita desonestamente da boa-fé dos outros; 3. Pessoa que não presta, ordinária, vil; 4. Pessoa desonesta, que se aproveita da ingenuidade ou boa-fé dos outros”.

As meninas entraram em um consenso ao relatar que o Shopping Via Sul é frequentado por muitos “pirangueiros”, assim como o North Shopping (que fica do outro lado da cidade). Uma delas relaciona ainda o referido estilo à condição econômica e vai mais além quando indica a falta de condições financeiras ao fato de ser “mal”.

Dessa forma, a expressão “piranguero” denomina aqueles indivíduos que podem assaltar algum cidadão ou cometer algum ato de violência, as características do “piranguero”, enquanto um estilo de se vestir, relacionada as marcas da roupas e ao corte de cabelo reforçam as características daquelas pessoas que se deve manter distância.

Esse dado mostra que apesar de se tratar de um espaço privado de consumo, aparentemente fechado e homogêneo, o shopping acolhe uma diversidade de atores que acabam por mobilizar um tipo de encontro, ainda que ele se caracterize principalmente pelo total desprezo das crianças em relação a esse outro, levando inclusive as meninas a não gostarem de ir a esse determinado shopping, que tem como público alvo os moradores da região nobre da cidade.

Ao se deparar com essas figuras quando circulam nos shoppings, a proximidade física somada as significações sociais sobre esse “outro-piranguero” desperta nas crianças sensações de medo e repulsa. Ou seja, diante da possibilidade da proximidade física com esse outro-diferente, esse encontro envolve uma relação de alteridade relacionada a um tipo de interação peculiar, pois não envolve qualquer modalidade de troca para além da proximidade física.

É importante frisar que, dentre as razões que levam as crianças ao shopping, não podemos citar a possibilidade de fazer novas amizades e encontrar pessoas que não conheçam para conversar. Em primeiro lugar, porque a regra imposta pelos pais ou responsáveis é não se aproximar de estranhos, independentemente da sua aparência. Também porque nessa faixa etária, as crianças, além de orientadas pelos pais, estão fortemente envolvidas com seus próprios grupos de amizade, geralmente da escola, do bairro ou do condomínio. Ou seja, acrescentar indivíduos desconhecidos ao grupo não é

de interesse das crianças, nem mesmo uma opção reprimida pelos pais. Aliás, quando em grupos de amizades ou nas chamadas “panelinhas”, é difícil a entrada de novos membros e isso envolve particularidades para cada grupo de amizade, mesmo se esse novo membro é a da escola, do bairro ou do condomínio.

A construção desse imaginário em torno do “piranguero” revela algo que apareceu com frequência nos relatos das crianças: o medo da violência urbana.

4. O medo na/da cidade

O medo e a sensação de insegurança foram elementos que ecoaram com frequência nos depoimentos das crianças ao se referirem à cidade de Fortaleza. Qualquer descrição sobre seus passeios, ou mesmo sobre uma rua, um bairro, e a própria descrição da cidade em seu sentido mais amplo, sempre esteve atravessada nos discursos das crianças pela questão da violência. O medo de sofrer um assalto foi o mais frequente e a expressão “perigosa” serviu para descrever a cidade pelas crianças.

A Pesquisa Nacional de Vitimização, realizada pelo Instituto DataFolha entre 2010 e 2012, mostra que 47% dos fortalezenses dizem se sentir inseguros nas ruas e que mais de 60% da população de Fortaleza temem ser assaltada³⁸.

Mas é importante ressaltar que esses sentimentos, sensações e impressões não se restringem ao universo infantil, nem mesmo a um grupo de habitantes específicos. Mover-se na cidade de Fortaleza, seja a pé, de carro, de bicicleta, de transporte público, táxi, ou qualquer outro veículo, enfim, integrar-se ao cotidiano da cidade em qualquer

³⁸ Cf. Anexo 3 – “47% dos fortalezenses têm medo de andar na rua”; “Fortaleza pede socorro”.

região dela, requer cuidados e estratégia. Isso é facilmente percebido quando nos “aventuramos” nessa exploração da cidade. Dos bairros mais suntuosos e desérticos, ao fervilhar da multidão do centro da cidade, ou mesmo nas praias urbanas mais movimentadas, ou ainda dentro de condomínios de luxo cercados por muros, todos os personagens dessas arenas se mostram resguardados por táticas e comportamentos que os livrem da imprevisibilidade diante da sensação de que a qualquer momento “serei a próxima vítima”.

Dois contextos cotidianos de moradia predominam entre as crianças: os condomínios horizontais fechados e as casas de luxo “soltas” (que não estão dentro de condomínios), mostram como essa sensação de insegurança estabelece uma série de táticas e rotinas que esses moradores devem repetir na tentativa de não serem o próximo “alvo”.

O primeiro contexto, um condomínio horizontal, é apresentado a partir de uma visita realizada ao que é tido como o empreendimento urbanístico fechado “mais seguro” da cidade. E foi a partir dessa experiência que surgiram questões importantes sobre essa sensação de medo e insegurança e os aparatos de segurança que parte dos moradores da cidade dispõe para se sentirem mais seguros.

Na ocasião desse trecho do meu diário de campo, eu visitava uma adolescente de 12 anos, pois havia marcado de encontrá-la em uma tarde de domingo no condomínio para conhecer sua casa e conversar um pouco sobre o cotidiano dela em casa, no condomínio e na cidade e, quem sabe, também conversar com seus amigos e amigas que moram no condomínio.

Domingo, 07 de abril de 2013.

Chegamos ao condomínio Alphaville por volta das 17h30. Antes de seguirmos para lá, fizemos uma parada no bairro Cambé para pegar o cartão de entrada do condomínio no apartamento de um parente da pessoa que iria me apresentar à família no condomínio. O cartão dispensaria o aguardo na portaria até a liberação do proprietário da casa para que entrássemos; seria a maneira mais fácil e menos demorada, e foi o que aconteceu.

Para entrar no condomínio os moradores dispõem de cartões magnéticos que abrem a cancela e ao mesmo tempo identificam em um computador da guarita de segurança o nome, documentos e foto do proprietário da residência ou dos seus dependentes. O cartão serve também para os familiares mais próximos que não moram no empreendimento, como pai, mãe ou irmãos de alguns dos proprietários do imóvel. No caso, entrava com um parente próximo dos proprietários do imóvel. Quando chegamos à guarita do condomínio, cerca de oito funcionários se dividiam entre a cabine de segurança e a entrada dos carros, próximos à cancela. Eu estava dirigindo e passei o cartão no leitor magnético, os seguranças estranharam, foi então que a proprietária do cartão acenou para um dos funcionários, eles a identificaram e logo autorizaram a nossa entrada.

Ao atravessar a portaria do empreendimento, uma avenida larga e asfaltada logo se transforma em várias alternativas de percurso. O condomínio é dividido em três residenciais menores, também cercados por muros um pouco mais baixos e menos ostensivos do que aquele que contorna o empreendimento como um todo. Pegamos a rua do residencial que nos leva à casa que eu estava visitando. Logo na entrada alguns cones obrigam os motoristas a diminuir a velocidade para passar. Nas ruas algumas crianças e adolescentes andam de skate e bicicleta. Nos espaços “públicos” do condomínio, como praças e áreas verdes, é possível ver grupos de crianças e adolescentes de todas as idades brincando, além de alguns adultos fazendo caminhada em uma faixa exclusiva para bicicleta que atravessa todo

o empreendimento. Uma placa alerta sobre as velocidades permitidas dentro do condomínio, 30 km para carros de passeio e caminhões. Mais adiante outra placa adverte: *Relaxe: você está em Alphaville.*

Chegamos à casa da família – que eu já havia feito o contato para a entrevista – no cair da tarde. Paramos o carro na rua, logo em frente à casa, que é ampla, de arquitetura imponente, com garagem aberta mostrando três carros de luxo enfileirados. Um caminho de pedra rodeado por plantas e grama leva até a porta de entrada principal, que de longe parece ter quase três metros de altura. Mas entramos pela garagem, passando entre os carros, por uma entrada de serviço, uma escada onde se acessa o quintal da residência, um gramado amplo com mesas, cadeiras, churrasqueira, fogão e freezer. Uma grande parede de vidros separa a sala principal do jardim e do quintal. Ao entrarmos na sala de estar, e é possível perceber que enormes cortinas seguem do teto ao chão, dando privacidade à sala, que tem paredes de vidro.

Fomos recebidas pelos donos da casa, que estavam com visitas para o almoço de domingo. O avô (pai do dono da casa), sua esposa e um filho. Sentamos à mesa de jantar, onde vejo dispostas louças de porcelana para o que parece ser um chá da tarde pós-almoço; a mesa tem café e bolo de fubá, segundo a dona da casa, tudo feito pela doméstica negra, que eu já havia avistado quando entrei pelo quintal, arrumando a louça do almoço e organizando o quintal após a realização do churrasco em família. A julgar por ser um domingo e pelo horário, logo percebo que a moça parece trabalhar e morar na residência com a família.

Voltando ao chá, o primeiro assunto que surge após eu me sentar parte da dona da casa:

- Você viu aquelas pessoas e carros aí fora? Aí em frente?

- Vi sim, eu respondo. “Mas não se trata de uma festa?” Pensei apenas comigo.

- A filha do empresário que mora aí em frente foi sequestrada. Já está em casa, mas foi um sufoco.

Começo a pedir detalhes sobre o ocorrido. Ela continua:

- Ela estava deixando a filha na escola quando foi sequestrada. Os sequestradores pediram 4 milhões de reais, mas o pai dela não pagou. Conseguiu um contato na polícia que estourou o cativo e livrou a moça sem pagar resgate. Ela ficou duas semanas sequestrada. Agora é assim, vive esse monte de segurança na porta da casa deles...³⁹.

(Trecho extraído do diário de campo)

Segundo Caldeira (2000), diante do cenário caótico que a vida na cidade contemporânea apresenta (violência urbana, trânsito intenso, poluição, dentre outros), esses condomínios fechados de grande porte têm constituído o tipo mais desejável de moradia para as classes altas nas cidades brasileiras (p.258). Tendo em vista que o foco da pesquisa é na capital cearense, podemos trazer como exemplo alguns dados da Grande Fortaleza,⁴⁰ que até o ano de 2009 já contava com pelo menos oito empreendimentos de grande porte,⁴¹ incluindo dois da empresa Alphaville Urbanismo (no Porto das Dunas e no Eusébio) – que na década de 70 importou o estilo de morar das *gated communities*⁴².

³⁹ Ao escrever esse trecho do diário de campo, fiz pesquisas na internet para saber se havia notícias na imprensa local sobre o sequestro e descobri que isso tinha ocorrido cerca de um ano antes dessa minha visita.

⁴⁰ A capital (Fortaleza) e mais 14 cidades da região metropolitana (Aquiraz, Caucaia, Pacatuba, Maranguape, Maracanaú, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Chorozinho, Pacajus, Horizonte, São Gonçalo do Amarante, Pindoretama e Cascavel) compõem a Grande Fortaleza.

⁴¹ Não existem levantamentos estatísticos oficiais sobre esses empreendimentos no Ceará. A estimativa foi feita com base em matérias sobre condomínios fechados disponibilizadas nos principais jornais locais (O Povo e Diário do Nordeste).

⁴² Segundo Moura (2007), o termo foi cunhado internacionalmente para designar “conjuntos de unidades residenciais com perímetros definidos por muros, cercas e aparatos de segurança privados” sendo utilizado e consolidado pelos estudiosos da segregação urbana no Brasil e no mundo através do livro *Fortress America. Gated Communities in the United States* (1997), escrito pelos urbanistas norte-americanos Edward Blakely e Gail Snyder (p. 3).

Para além de um estilo de vida diferenciado e o símbolo de status para aqueles que moram nesses espaços, o medo da violência urbana é um fator importante para aqueles que optam por esse modelo de moradia.

Suas expectativas são, em primeiro lugar, diminuir a probabilidade de sofrer algum tipo de violência. Dessa forma, “viver com tranquilidade e segurança” é o lema principal dos panfletos publicitários desses modelos de empreendimentos. Entretanto, a “proteção” das grades, muros e todo aparato tecnológico e humano presente em um empreendimento desse porte nem sempre são suficientes para uma moradora ou morador. Como é o caso do relato de campo, da moradora que contratou mais outro serviço de segurança que além de resguardar a porta da sua casa, certamente se desloca pela cidade para escoltá-la.

Fortaleza – que em pesquisa recente ocupou o posto de 13º cidade mais desigual do mundo⁴³ – tem acolhido de forma cada vez mais intensa um grande número desses empreendimentos urbanísticos que concentram a proposta de oferecer moradia, serviços e lazer entre muros, numa dinâmica sócio-espacial que evita ao máximo do contato com o cotidiano da metrópole. Entretanto, apesar desses empreendimentos já terem um mercado consolidado entre grandes empresários locais e turistas, a presença de casas de luxo em bairros “comuns” na cidade ainda é marcante.

Em pesquisa anterior realizada durante minha iniciação científica (SARAIVA, 2006), pude constatar que a ocupação desse condomínio é lenta. Com quase 14 anos de existência, o Alphaville Fortaleza ainda conta com vários terrenos vazios e algumas casas em construção. Segundo os moradores, o principal fator para isso seria a distância

⁴³ Dado obtido junto ao relatório *O Estado das Cidades do Mundo 2010/2011: Unindo o Urbano Dividido* apresentado no 5º Fórum Urbano Mundial da Organização das Nações Unidas, em março de 2010, na cidade do Rio de Janeiro.

espacial que eles enfrentariam diariamente para chegar ao trabalho e à escola dos filhos. A maioria dos condomínios de grande porte está instalada na zona metropolitana e também em pequenas cidades localizadas nos arredores da capital (Aquiraz, Eusébio e Maranguape). Já o condomínio Alphaville Fortaleza, localizado na região do Porto das Dunas, por exemplo, fica cerca de 20km do centro de Fortaleza. Em suma, para os fortalezenses das camadas abastadas, morar *na cidade* ainda parece mais atraente.

Ainda que não seja em um condomínio do porte de Alphaville, os bairros e os estilos de casas e apartamentos são cuidadosamente escolhidos pelos pais das crianças. A maioria desses bairros de luxo da capital cearense está localizada na zona leste da cidade, vetor de intenso investimento urbanístico, onde se concentra a população de maior poder aquisitivo ⁴⁴ São bairros⁴⁵ estritamente residenciais, horizontais (há uma predominância de casas, não existem edifícios), localizados a poucos metros de grandes centros comerciais de compras (shopping Centers), possuem imensas áreas de preservação ambiental entrecortando os quarteirões, ruas não asfaltadas, casas de alto padrão com intenso aparato de segurança e serviços de segurança privada 24h circulando pelas ruas. As áreas de domínio público de alguns desses bairros, como praças e algumas áreas verdes, são preservadas com recursos dos próprios moradores. Um fato relevante é que não é possível encontrar moradores nas calçadas ou nas ruas, nem mesmo nas praças que estão sob seus cuidados, pois eles só circulam de carro. Em raras exceções é possível encontrá-los fazendo exercícios físicos matinais nas praças, mas o movimento de pessoas só é intenso pela manhã e no fim da tarde, quando chegam e quando vão embora os trabalhadores domésticos do bairro. Apesar do cenário

⁴⁴ Segundo dados da Secretaria do Meio Ambiente e Controle Urbano (SEMAM). (<http://www.fortaleza.ce.gov.br/semam/> : acesso em 14 de abril de 2010)

⁴⁵ Nessa descrição refiro-me especialmente aos bairros Luciano Cavalcante e Edson Queiroz.

inofensivo, segundo os moradores, esses bairros concentram acentuados índices de assaltos e violência, tanto às residências quanto aos transeuntes.

A dissertação *Ilha dos Indivíduos: a construção social da Fortaleza Moderna* (Bittencourt, 2007) é um dos raros trabalhos sobre esses bairros que pode ajudar a caracterizar melhor tais territórios. O autor busca compreender quais as representações dos “estranhos”/transeuntes (os criminosos em potencial) que cruzam as ruas do bairro Luciano Cavalcante, a partir de uma etnografia local e de entrevistas com os moradores. A problematização se desenrola a partir de um dado crucial: o não uso das ruas e espaços públicos do bairro. Bittencourt (2007) observa que o desinteresse destes moradores pelas ruas possui privilegiadamente duas interpretações. Primeiro, um acentuado desejo pela manutenção do anonimato, pois “aquele que possui uma vida mais reservada, sem se preocupar com a vida de seu vizinho, é situado numa posição de superioridade em relação aos demais” (p. 34). Por outro lado, o medo de ser assaltado ou sofrer qualquer tipo de violência por parte desses estranhos que circulam pelas ruas. Durante uma entrevista a moradora ressalta: “*aqui é uma rua muito deserta, não é rua de você estar numa calçada conversando [...] aqui a gente se isola mesmo* (moradora, 40 anos)” (p. 37).

Os “laços de vizinhança” encontrados por Bittencourt (2007) entre os moradores adultos do referido bairro, não são diferentes daquele que encontrei entre as crianças que moram nesses bairros, ou seja, esse “laço” se reduz na maioria das vezes apenas a proximidade física.

Um exemplo que explica melhor esse dado pode ser extraído dos rituais que perpassam as estratégias de segurança em alguns desses bairros. Quando olhamos para esses espaços, a principal queixa e medo dos moradores é dos assaltos que começam

com a abordagem do morador ou moradora no portão da garagem, ao sair ou ao entrar, principalmente em dias menos movimentados, como domingos e feriados. E não são poucos os casos⁴⁶. Tive a oportunidade de observar esse cotidiano porque também precisava cumprir com tais normas de segurança, a principal delas era, ao chegar em casa, não entrar com o carro imediatamente na garagem caso fosse avistado outro carro na rua. E o interessante é que não foram poucas as vezes que ouvi relato de moradores que se assustavam com o carro do próprio vizinho e davam voltas no bairro antes de entrar em casa (descobrimo posteriormente que o carro “desconhecido” era de um vizinho). Isso mostra que os próprios moradores não se conhecem, não baixam os vidros dos carros nem mesmo no próprio bairro, quando chegam à sua casa e se “isolam”, como bem indicou a moradora no relato anterior.

Todos esses elementos reforçam também os cuidados dos pais no que se refere à relação das crianças com os espaços da cidade. Uma das meninas entrevistadas, e que mora em um condomínio fechado de grande porte, relatou que sempre vai ao shopping com suas amigas, mas nunca frequentou o cinema, segundo ela, porque a mãe considera perigoso. Assim, o medo relatado pelas crianças revela por um lado a angústia e preocupação dos seus pais com a insegurança urbana e esse medo de circular na cidade é comum entre as crianças assim como entre seus pais. Ou seja, no que se refere à problemática da violência urbana na cidade de Fortaleza, a percepção das crianças não diferente das representações dos adultos.

⁴⁶ Morei na casa dos meus pais durante as etapas da pesquisa de campo. Ela fica localizada no bairro Luciano Cavalcante e foi assaltada por 3 vezes durante esse período (em nenhum deles eu estava presente). O vizinho do lado direito foi assalto 1 vez, e mais 3 casas, na mesma rua, foram assaltadas pelo menos 1 vez durante esse período.

5. “Mas por que eu tenho que brincar na rua”?

Florestan Fernandes, em seu texto “As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis” (1979 [1944]), apresenta uma das primeiras pesquisas no Brasil sobre a especificidade da infância na cidade. Ele registra a sociabilidade das crianças e suas formas de expressão através de uma análise sociológica do folclore infantil nas ruas do bairro Bom Retiro, na cidade de São Paulo. Para além do exercício lúdico, o autor destaca a constituição de uma “cultura infantil” específica desses grupos de crianças que brincam na rua no bairro. Assim, ao realizar uma análise do que chama de “processo de formação da cultura infantil”, o pesquisador destaca com

grande importância o fato de existirem agrupamentos estáveis e organizados de imaturos – as “trocinhas” – que, como grupos sociais que são, sobrepõem-se aos indivíduos que os constituem, refazendo-se continuamente no tempo (FERNANDES, 1979, p. 246).

Um dos elementos que aparece na pesquisa do autor e que reforça essa “cultura infantil” é a expressão “aprendi na rua”, que é recorrente entre tais crianças, quando perguntadas sobre determinada brincadeira:

“aprendi na rua”, em última análise, quer dizer: “aprendi no grupo infantil”. E por que isso? Porque, é claro, há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil (FERNANDES, 1979, p. 246).

No decorrer do seu texto, o sociólogo destaca a rua como lugar fundamental para o exercício das práticas culturais desses pequenos moradores (“os trocinhas”) realizadas através do ato de brincar, da interação com seus pares, do compartilhamento de saberes e aprendizados sobre as brincadeiras e a vida no bairro. Nesse contexto, a rua, enquanto espaço público, seria o *locus* da ludicidade das crianças e crucial na constituição das práticas lúdicas das crianças.

Para algumas crianças, no atual cenário urbano, a rua praticamente já não tem mais o mesmo papel e outros sentidos lhe são atribuídos. Walter Benjamin aparece como uma referência hegemônica entre aqueles que relacionam a infância e a cidade de maneira mais estreita. Sua frase célebre afirma que “só se conhece a melancolia de cidades resplendentes de glória quando se viveu nelas em criança” (BENJAMIM, 1984, p. 17). As inspirações decorrentes de Benjamin indicam que *brincar na rua* significa conhecer a cidade no seu modo *sui generis*, pois falamos de uma experiência lúdica produtora de sociabilidade, além do seu caráter socializador – *brincar na rua* também envolve uma partilha de valores e regras de conduta. Dessa maneira, não é de se espantar a lamentação que encontramos nos textos que tratam do fim das brincadeiras de rua e o quão isso é prejudicial para a vida nas cidades.

Ariès (1981) mostra que, antes da constituição de um “sentimento da infância”⁴⁷, percebido especialmente nas cidades medievais, o lugar das crianças era na vida pública juntamente com os adultos: “Assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (p. 99). O historiador também lembra, por conta disso,

⁴⁷ “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do jovem. Essa consciência não existia” (ARIÈS, 1981, p.99).

os altos índices de mortalidade infantil na época (século XVII) e ainda a maneira como essas mortes eram tratadas nos textos de Montaigne e Molière, com palavras que segundo Ariès (1981), “chocam nossa sensibilidade moderna” (p. 22). Somente a partir do século XVII é que a escola e a família passam a ser os lugares destinados às crianças e, segundo o historiador, esse processo se inicia quando as crianças deixam a rua e vão à escola:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ibid., p.11).

O que essa leitura indica é que a privatização da infância, em outro momento da história, foi essencial para o quadro que encontramos hoje. Mas isso não significa dizer que o movimento de privatização visto nos dias de hoje seja semelhante ao que ocorreu no século XVII. O importante é apontar processos distintos de constituições da infância nas cidades, e a sua relação com contextos culturais, históricos e configurações de distintas de cidades.

Conversei com as crianças sobre as possíveis experiências ou brincadeiras nas ruas e nas praças dos bairros. No bairro Luciano Cavalcante – tal como nas outras localidades abrangidas por essa tese – as crianças indicaram que são proibidas pelos pais; em raras exceções elas frequentam esses espaços e quando o fazem, sempre estão acompanhadas dos pais ou das babás, nunca sozinhas:

Eu gosto de brincar na praça porque lá é grande e mais espaçoso, a gente pode brincar de pega-pega, esconde-esconde, mas aqui em casa a gente também pode brincar dessas brincadeiras... Eu gosto de brincar em casa! Minhas brincadeiras preferidas em casa é pega-pega, esconde-esconde, também jô-a-trepa e cola-cola (Menina, 10 anos).

A casa da menina foi uma das primeiras que visitei; era menor em relação às casas das outras crianças que fizeram parte da pesquisa, mas com certeza bem maior quando comparada às casas das que moram em bairros mais modestos ou mesmo àquelas que moram em apartamentos.

Confesso que estranhei quando ouvi dela que aquelas eram suas brincadeiras preferidas quando estava em casa. Dei uma olhada discreta para dentro da casa e para o jardim. Minha impressão era a de que era impossível fazer todas aquelas coisas naquele espaço, já que eu havia visitado algumas casas com quadra de futebol e jardim amplo. Foi então que exclamei: “Mas dá para brincar disso tudo aqui?”. “Mas claro!” (menina, 10 anos).

Meu espanto, de certa maneira, também se dava pelo fato dela não citar a Internet ou o videogame e nem mesmo suas bonecas, modalidades de brincadeiras que não dependem do espaço de uma rua ou praça, bastando o quarto, um cantinho na sala ou na cozinha. Essas brincadeiras eram propícias, a meu ver, em relação às que ela havia acabado de citar, pois eu imaginava que sua casa não tinha tanto espaço para correr. Em outra entrevista com um menino de 11 anos também fui surpreendida com sua resposta: “Jogo futebol na varanda...” (menino, 11 anos).

As brincadeiras citadas pelas crianças como preferidas são, para alguns, típicas dos espaços urbanos. Ou seja, as atividades lúdicas que implicam em correr ou pular, que se caracterizam, portanto, por um maior dispêndio de energia. Tais modalidades de brincadeira são comuns entre as crianças dessa faixa etária. Entretanto, imaginamos que alguns elementos sejam essenciais para essas brincadeiras. Espaço e objetos grandes, como árvores e bancos, além da ausência de paredes, seriam indispensáveis para que as crianças pudessem correr livremente, ou mesmo pular de um banco para outro quando brincam de jô-a-trepa, por exemplo.

A rua, além de permitir o exercício da sociabilidade no interior dos grupos de pares, possibilita também outra construção/exploração do espaço. A amplidão, a não existência de paredes e objetos a restringir o brincar permitem que os grupos de pares estendam os domínios das atividades lúdicas, ao mesmo tempo em possibilitam a ampliação do número de crianças, que no interior do espaço doméstico se mostra restrito (GOMES & GOUVEA, 2008, p. 56-57).

A perspectiva citada tipifica certas brincadeiras como essencialmente urbanas: pega-pega, esconde-esconde ou futebol figuram entre elas. Para isso, parte-se do princípio que existe uma maneira específica de ser criança no espaço da cidade e que só se vivem a experiência da infância, em um sentido pleno de sociabilidade, aquelas crianças cujos registros lúdicos se dão no espaço urbano, público e heterogêneo.

É possível destacar alguns problemas sobre essa maneira de relacionar a infância diretamente ao espaço público, em primeiro lugar porque tanto a menina quanto o menino com quem interagi mostraram que os espaços para a brincadeira podem ser constantemente ressignificados.

Concordo que no caso do Brasil ouvimos dos mais velhos relatos de infância que geralmente se realizaram de maneira mais intensa em ruas e praças das cidades. Percebemos até mesmo certo saudosismo por parte de uma geração que afirma categoricamente que não houve infância melhor do que aquela onde a liberdade das ruas era sua base. Também, como dito anteriormente, não é difícil encontrar nos dias de hoje crianças que vivem em bairros ou determinadas regiões onde as brincadeiras e sociabilidades ainda se dão com força maior nos espaços públicos. Ou seja, qualquer intenção de universalizar a prática da brincadeira como essencialmente urbana é problemática, pois corre-se o risco de afirmar que a infância se constituiria apenas através das brincadeiras de rua.

É cada vez mais frequente entre os pesquisadores da infância um discurso sobre a “privatização da infância” na contemporaneidade. Tal discurso chama atenção para o fato do abandono da vida urbana por parte das crianças, que agora vivenciam essa fase da vida reclusas em instituições escolares, em suas casas, clubes de lazer, computadores, jogos etc. e não mais utilizariam as ruas e praças da cidade como espaço de sociabilidade e atividade lúdica.

Em primeiro lugar, fica explícito que essa constatação parte de uma realidade específica e não leva em consideração crianças que vivem em condição de viração nas ruas (GREGORI, 2000), ou mesmo aquelas cuja sociabilidade é mediada pelas brincadeiras de rua, como crianças que moram nas periferias das grandes cidades. Apesar de poucas, é possível encontrar pesquisas que apontam para permanência de um vínculo mais forte das crianças em relação aos espaços públicos como ruas e praças. Porém, ainda que essas pesquisas mostrem que a relação das crianças com o espaço urbano ainda é muito significativa em determinados contextos, é inegável que a

experiência da infância e os lugares das brincadeiras e sociabilidade das crianças tem se reconfigurado e outras espacialidades vem surgindo.

Ainda assim, a infância na contemporaneidade não se caracterizaria essencialmente por uma privatização de tal experiência. Na verdade, essa fase da vida deve ser problematizada tendo em vista as especificidades que permeiam a inserção de criança em universos socioculturais distintos, que podem ser definidores de práticas diferenciadas de uso e ocupação dos espaços (GOMES & GOUVEIA, 2008, p. 48).

As espacialidades da brincadeira produzidas por crianças que moram em bairros cujas dinâmicas espaciais não permitem um maior uso das ruas e praças do próprio bairro contribuem para a configuração de uma infância que se volta de maneira mais acentuada para o espaço privado. Entretanto, isso também não significa dizer que essas crianças têm o exercício de sociabilidade comprometido por ele estar restrito a espaços supostamente homogêneos. Mas o uso da rua e das praças do bairro não garantiria necessariamente a heterogeneidade, citada como necessária ao exercício satisfatório da sociabilidade. Digo isto tendo em vista que as crianças que esporadicamente frequentam esses espaços, os fazem acompanhados dos adultos com quem moram, sejam pais ou babás, e quando encontram alguma criança ela é do próprio bairro, são seus amigos e amigas, com quem brincam na sua própria casa ou na deles.

O brincar é fundamental para a criança, mas não porque seria algo “naturalmente” reservado ao universo infantil. Isso é importante porque “insere a criança na experiência da vida e favorece a sua apreensão do mundo” (Sarmiento, 2003, p. 14), especialmente quando há espaço para o uso da imaginação, da fantasia, da criatividade e da ressignificação de objetos, de espaços e relações.

A frase que trouxe na introdução é emblemática, pois ela confrontava algumas das minhas impressões sobre essas crianças no início da pesquisa de campo (a de que talvez elas quisessem brincar na rua, mas os pais não permitiam): *Mas por que eu tenho que brincar na rua?* Menina, 10 anos.

Foi uma das respostas que obtive quando insistia com a pergunta: “por que você não brinca na rua do bairro?”. Até então eu percebia que outras crianças também não entendiam muito bem a minha pergunta, mas ainda assim eu insistia.

Logo no início da pesquisa, ao conversar com as crianças, eu partia do pressuposto que desagradava a elas o fato de não poder utilizar o espaço da rua para brincar com outras crianças. Mas o que ocorria era que a rua dos bairros desérticos em nada as atraía, muito pelo contrário, perguntar para as crianças porque elas não brincavam na rua soava muito estranho, fora de seus contextos; seria como perguntar à Mi, uma das meninas pesquisadas, porque ela não costumava utilizar transporte público para se locomover na cidade.

É importante reafirmar que “brincar na rua” ainda é frequente em alguns bairros da cidade de Fortaleza, especialmente em bairros pauperizados, mas até nestes, muitas crianças têm sido proibidas de brincar na rua, segundo suas mães, devido principalmente às más influências⁴⁸. Ou seja, o espaço da rua vem deixando de ser uma opção para várias crianças (a não ser quando ampliamos o conceito e nos referimos à “rua privada de um condomínio de luxo”), independentemente da sua configuração de bairro ou condição econômica. Ou ela é sinônimo de perigo para as crianças da classe média e alta, ou de más influências para as crianças de uma classe menos favorecida.

⁴⁸ Ver mais detalhes a respeito em Begnami (2008).

Lembrando evidentemente que a representação de “perigo” e “más influências” são dos pais e não das próprias crianças. Aliás, as que faziam um esforço de responder porque não brincavam na rua se referiam em geral aos carros que passam nas ruas em alta velocidade e não a aspectos relacionadas à violência urbana.

Assim, não é a possibilidade de brincar ou não na rua que vai indicar quem é mais ou menos criança, quem vivencia mais ou menos a infância e as brincadeiras próprias desse período. O que as crianças mostram é que a experiência da infância pode ocorrer em vários espaços e que os encontros, a sociabilidade, a socialização e as brincadeiras se desenrolam em territórios diferentes daqueles que encontramos nas chamadas “brincadeiras de rua”. Os espaços de lazer na cidade citados por elas mostram isso.

Parte II

A casa no plural

A criação vem de mais longe que seus autores, sujeitos supostos, e extravasa suas obras. Um indeterminado se articula nas determinações. Todas as formas de diferenciação reenviam, em cada lugar, a um trabalho de seu Outro. Esse trabalho, mais essencial que seu suporte ou suas representações, é a Cultura (Certeau, 1993, p.17-18).

A citação acima, extraída do livro *A cultura no plural*, do historiador francês Michel de Certeau, resumidamente apresenta aquilo que o autor entende pelo conceito de cultura. Não é nossa intenção retomar esse conceito à luz do autor, mas apenas ilustrar em que medida aquilo que Certeau apresenta como possibilidade de pensar a “cultura no plural” também nos ajuda a compreender o que queremos indicar com a expressão “casa no plural”.

Para Certeau (1993), a cultura no plural, dentre outras questões, se refere antes de tudo a uma superação dos modelos teóricos que não nos possibilita pensar o plural de sistemas inter-relacionados, como no caso do conceito de “cultura” (p. 191). Ou seja, não reduzida apenas a uma categoria de abstração do pesquisador, o termo cultura está para além disso, pois se refere principalmente a múltiplas possibilidades de criação dos indivíduos na sua relação com o(s) outro(s). A contribuição de Certeau, nesse sentido, se faz pelo despertar de uma sensibilidade relacionada aos termos, que não é rígida, mas flexível e aberta a múltiplas possibilidades.

A argumentação de Certeau acerca da cultura no plural também chama atenção para o plano relacional das produções culturais, e colabora no sentido de pensar a casa como uma espacialidade que é produzida em um plano de relações entre indivíduos e outras espacialidades, como a cidade, o bairro, a rua e até mesmo com objetos.

Em certa medida, esse posicionamento também se alinha com a proposta do conceito de cidade apresentado anteriormente. Pois a partir do momento que passamos a problematizar a casa no plural, e não no singular, procuramos levar em consideração os múltiplos sentidos atribuídos pelos agentes ao espaço da casa, assim como a todas as formas e modalidades de “casas” possíveis. Dessa forma, enquanto lugar privilegiado para o desenrolar da vida cotidiana, a casa é resultado das múltiplas práticas e significações sociais que são atribuídas por aqueles que se apropriam da mesma e a (re)criam.

Mas o termo plural, além de abarcar as questões relacionadas às práticas e significações sociais que se dão no espaço da casa, também pode dar conta desse espaço em um sentido objetivo. A expressão “casa no plural”, por um lado, procura indicar os diferentes modelos de moradia das crianças: apartamento, casa “solta” ou casa em condomínio. Por outro lado, a expressão busca dar conta de outras configurações de lar que foram apresentadas pelas crianças, ou seja, com o termo procura-se incluir essas situações onde as crianças dizem ter mais de uma casa, ou mesmo quando se referem a espaços diversos, atribuindo-lhes certa importância quando apresentam sentidos de segurança, tranquilidade e privacidade relacionadas a esses distintos espaços.

Geralmente esses sentidos estão relacionados apenas à casa “principal”, ao lugar onde moram com a família, embora seja importante lembrar que muitas vezes essas sensações de segurança e tranquilidade não estão diretamente relacionadas à casa onde

permanecem a maior parte do tempo e onde encontramos seu principal núcleo familiar (pai-mãe-irmãos), já que também podem ser encontradas em outros espaços, como na casa dos avós, por exemplo.

Também percebemos que essas sensações de segurança e tranquilidade podem não ser necessariamente encontradas na casa principal, tendo em vista as dinâmicas e estratégias de seguranças relacionadas às residências das crianças que estão localizadas em áreas com grandes índices de assaltos, como relatado anteriormente. A pesquisa de Milito & Silva (1995) e Gregori (2000) com “crianças de rua”, por exemplo, mostra que as crianças possuíam casa e na maioria das vezes também tinham seus pais ou outros familiares como os avós, mas fugiam de casa principalmente por conta da violência doméstica para viver na rua. Esses dados confrontam a ideia de que a casa seria “naturalmente” um lugar da segurança.

Em suma, nem sempre estar em casa é sinônimo de tranquilidade e segurança, pois isso depende também dos contextos de moradia e das disposições objetivas e subjetivas favoráveis ou não a tais fatores. Essa constatação reforça o problema que é pensar as práticas e os sentidos que se desenrolam na casa isolada do conjunto da cidade e das produções espaciais “bairro” e “rua” e também das relações sociais que os constituem.

Michel de Certeau – juntamente com outros dois pesquisadores, Luce Giard e Pierre Mayol – destaca a importância e riqueza das práticas sociais que se dão no espaço privado da casa:

A diversidade dos lugares e das aparências nem se compara à multiplicidade das funções e das práticas de que o espaço privado é ao mesmo tempo o cenário próprio para mobiliar e o teatro de operação. Aqui se repetem em número indefinido em

suas minuciosas variações as sequencias de gestos indispensáveis aos ritmos do agir cotidiano. Aqui o corpo dispõe de um abrigo fechado onde pode estirar-se, dormir, fugir do barulho, dos olhares, da presença de outras pessoas, garantir suas funções e seu entretenimento mais íntimo. [...] Aqui a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar (CERTEAU, 1996, p. 205).

Nesse sentido, a casa será apresentada nesse capítulo tanto pelo seu aspecto físico-espacial como também por sua dimensão *subjetiva e relacional*.

A dimensão subjetiva se refere à casa como um *território de sensibilidade* que engendra sentidos e práticas que se articulam na composição dessa espacialidade. Ou seja, na descrição desse espaço articulam-se também os sentidos atribuídos a ele pelas crianças, e podemos, assim, perceber que “uma casa é muito mais que uma casa, é uma cosmologia e um encontro fortuito, é a construção de um jogo de impulsos e de conhecimentos, rede de ícones vivificados, virtualidades que se articulam, circulação de afetos, medida do mundo” (FERREIRA, 2002, p. XIII).

Pensar a casa em uma *perspectiva relacional* é de suma importância, pois permite uma superação da dicotomia casa/rua, público/privado, ou seja, da casa como domínio de questões privadas e da rua como domínio de questões públicas (DAMATTA, 1997). Dessa maneira, procuramos apresentar uma perspectiva onde “casa”, “rua”, “bairro” e “cidade” se complementam e se compõem mutuamente.

1. As crianças em casa e na cidade: o “quase” assalto

“Parei de tremer só quando cheguei em casa”.

A frase foi postada na rede social *Twitter*⁴⁹ logo que Mi chegou à sua casa, um apartamento de luxo localizado no bairro Cocó⁵⁰. Ela integra o grupo de crianças que participou da pesquisa de campo e foi entrevistada com sua turma de amigas⁵¹.

Li a frase quando estava na minha casa transcrevendo algumas entrevistas; o desabafo surgiu no meu próprio perfil do *twitter* porque minha sobrinha de 12 anos havia *retweetado* a frase de Mi que, por sua vez, já havia *retweetado* a frase de outra amiga, Dan, de 13 anos, que também já havia sido *tweetado* por Ju, 13 anos; todas da mesma turma de amigas que estivera comigo durante a primeira parte da pesquisa de campo. A princípio, como tia, fiquei preocupada, mas confesso que como pesquisadora fiquei curiosa, tendo em vista que o grupo de amigas que eu havia entrevistado estavam todas mobilizadas em suas casas, e ao mesmo tempo em uma *rede social* na *Internet*, compartilhando de maneira instantânea uma experiência que viveram em algum lugar

⁴⁹ O *twitter* é uma espécie de microblog. Os blogs são páginas pessoais da Internet que permitem ao usuário compartilhar informações sobre o seu cotidiano ou assuntos do seu interesse em forma de texto, fotos, vídeos etc. Geralmente os blogs funcionam através de temas, por exemplo, um blog de culinária com dicas de gastronomia e receitas. Enquanto através do blog é possível publicar um conteúdo ilimitado de texto, o *twitter* permite a publicação de apenas 140 caracteres por vez (entre letras, números e pontuação). Para utilizar é preciso fazer um cadastro gratuito com nome, e-mail, foto e temas de interesse. Ao fazer o cadastro o usuário pode adicionar outros usuários através da ferramenta “seguir”. Isso significa que tudo que ele publicar no seu *twitter* será visto pelos usuários que lhe seguem. As crianças utilizam geralmente para informar o que estão fazendo de maneira instantânea para os amigos e amigas que fazem parte da sua rede de amizade. Descreverei mais a fundo sobre a ferramenta e seus usos na parte III.

⁵⁰ O bairro fica na zona leste da cidade, próximo ao Shopping Iguatemi e à escola onde Mi estuda (ver mapa Figura 1).

⁵¹ Entrevista realizada em abril de 2011.

de Fortaleza. Restava saber o que teria acontecido de fato, o que despertara tamanho medo nas crianças e agora tanto alívio.

Apesar de ter algumas das meninas adicionadas às minhas redes sociais ⁵², como *Facebook* e *Twitter*, e de ter a possibilidade de acompanhar o cotidiano de muitas delas através dessas redes, até então não me sentia muito à vontade em apresentar tais dados – muito deles bastante interessantes – assim como não tinha o intuito de interpelá-las por essa via, por diversas questões.

A principal delas diz respeito ao fato de essa possibilidade, apesar de bastante rica do ponto de vista da quantidade de dados que me dispõe, se tornar uma armadilha caso não fosse possível trabalhar de uma maneira “etnográfica”. Afinal, eu não “estava lá” quando tudo aconteceu, não era “testemunha ocular” em seu sentido preciso, nem do ocorrido em questão nem dos outros fatos relatados pelas crianças através do *twitter*.

Mas como as amigas e os amigos das meninas que postaram a frase se mobilizavam na *rede* para entender o que havia acontecido de tão grave para as amigas postarem aquilo, foi aí que eu também aproveitei para questionar, ainda mais porque estava preocupada com minha sobrinha. Era a “desculpa” perfeita para me despir do rigor do “estar lá”. Foi então que as meninas explicaram que “quase” haviam sido assaltadas e descreveram o ocorrido. Mi não estava sozinha, estava com parte do seu grupo de amigas, entre elas minha sobrinha de 12 anos.

De alguma forma eu me “sentia lá” quando acompanhava toda essa movimentação das meninas, lendo os desabafos, as angústias, os medos, as curiosidades dos que não estavam (inclusive eu), as preocupações, a descrição do ocorrido, as representações sobre os indivíduos envolvidos, além da ênfase por isso acontecer na

⁵² No caso redes sociais online de relacionamento.

calçada da escola. As crianças compartilhavam as sensações e impressões do ocorrido através de uma rede social na *Internet* de maneira aberta, para todos que faziam parte da sua rede de amigos *online*⁵³. Segue alguns trechos desse momento:

Ia sendo assaltada hoje, ia ser lindo.

Clrrrrrrr, iam me assaltando ! Clrrr, tava tremendo muiiiiiito.

Arrrrrwwwww to tremendo mtooooo.

hoje eu e as meninas e o [nome] corremos mttt.. obg Senhorrr

nao assaltaram agt , eles assaltaram o povo que tava bem pertinho da gente ai saímos correndo !

éeeee, quase agr ... Agt [estava] lá fora do colégio e 2 caras armados ..

Fotinha com a @[nome] antes de sair correndo do assalto ! kkkkkkk

Obrigada Deus

Velhoooooo se roubassem meu cel eu morreria ...

Essas são apenas algumas das descrições feitas pelas crianças sobre o ocorrido, que por certo tempo manteve as crianças na rede social *Twitter* falando especificamente sobre o acontecimento. É possível dizer que suas narrações tinham um tom que era misto de aventura, alívio e medo. O evento rompia a lógica de um cotidiano previsível. Eu sabia quem eram, onde e como moravam, onde estudavam, quem eram seus pais, como se divertiam e tinha ideia de como aquilo desestabilizava seu cotidiano.

⁵³ Optei por manter o texto original escrito pelas crianças, que utilizam abreviações para palavras e símbolos normalmente usados nas redes sociais. Possíveis identificações das crianças foram suprimidas.

Na ocasião do “quase assalto”, Mi⁵⁴ tinha 12 anos e era estudante do 7º ano de uma escola particular localizada no bairro Aldeota. A escola recebe parte dos filhos e das filhas da elite fortalezense e está localizada em uma área nobre na cidade, próxima ao Shopping Iguatemi e aos bairros nobres de Fortaleza: Aldeota, Cocó, Dionísio Torres, Papicu, dentre outros. Ela se dirigia com algumas amigas para a van escolar particular que diariamente as conduzem no trajeto casa-escola-casa. Esse grupo de amigas estudava na mesma escola, faziam parte da mesma turma e iam ao colégio juntas, no mesmo transporte escolar. No momento do ocorrido, Mi estava acompanhada dessas amigas, todas da mesma faixa etária, entre 11 e 13 anos; de todas elas apenas minha sobrinha não estudava mais no mesmo colégio e turma escolar, mas ainda mantinha o laço “BFF” (Best Friends Forever – Melhores Amigas para Sempre), que todas fazem questão de citar e reforçar nos encontros cotidianos nas suas casas, nos shoppings, festas de aniversário em buffets, lanchonetes etc. Ela se deslocou até lá para encontrar as amigas e “pegar carona” na van escolar para ir até a casa de Mi. Elas se arrumariam juntas na casa de Mi para ir a uma festa de aniversário de um amigo que ocorreria em um *buffet* no bairro Luciano Cavalcante, onde minha sobrinha mora.

Entre o colégio, os pais e o transporte escolar existe uma regra que estabelece que as crianças só devem sair da escola no momento em que a van escolar chega. As crianças devem sair da escola e imediatamente entrar na van. Para isso, o colégio dispõe de um controle de entrada e saída feito de maneira digital. Existem catracas na entrada da escola onde as crianças devem colocar suas digitais, que informam ao colégio todos os horários de entrada e saída de cada uma das crianças. Qualquer discrepância entre o horário de saída e o horário que a van chega para pegá-las pode ser motivo de

⁵⁴ O fato ocorreu em 2011, atualmente a menina tem 15 anos e mora em Campinas-SP.

questionamento à criança, do tipo: “por que ela saiu do colégio muito tempo antes da van chegar?”.



FIGURA 22: VISTA AÉREA DA ESCOLA E SEU ENTORNO (FONTE: GOOGLE EARTH)

No entorno da escola (círculos amarelos) existe uma banca de revistas, localizada em um pequeno shopping (círculo azul) que concentra outras lojas de produtos variados e lanchonetes, frequentada pelos estudantes da referida escola particular, especialmente os da faixa etária que corresponde à pesquisa (07 a 13 anos). Geralmente as idas à banca são para o consumo de coisas diversas, desde bala, chiclete, pirulito, dentre outras guloseimas apreciadas por grande parte das crianças dessa faixa etária, mas também para a compra de álbuns de figurinhas de futebol ou super-heróis – mais frequente entre os meninos, apesar de algumas meninas também consumirem esse tipo de material –, ou ainda revistas que estampam fotos e notícias de ídolos, como

atores e atrizes, cantores e cantoras, bandas *teens* etc. Esse último material é mais percebido entre as meninas, que colecionam as fotos e reportagens em pastas e compartilham com as amigas. Essa foi e de certa maneira ainda é uma prática muito comum entre várias gerações. Com advento da Internet e dos aparelhos eletrônicos portáteis isso parece diminuir entre as crianças, mas durante minha pesquisa de campo foi possível perceber que as meninas e os meninos dessa faixa etária continuam colecionando esse tipo de material a partir do consumo em bancas de revistas⁵⁵.

Voltando ao “quase assalto”, a situação da banca localizada no entorno, portanto “fora” dos muros da escola, é para indicar que muitos pais e mães proíbem seus filhos e filhas de se dirigirem até a banca, assim como para outros espaços localizados fora da escola, como a própria calçada – com exceção das crianças que vão e voltam de ônibus para escola, algo raro de se encontrar.⁵⁶

Entre as crianças que participaram da pesquisa, foi possível perceber que elas só podem se dirigir à tal banca com autorização prévia dos pais, ainda que a mesma fique a poucos metros da entrada da escola. Mas não é difícil encontrar algumas que dão um jeito de burlar essa regra, muitas vezes negociando com o próprio porteiro da escola: “é rápido, você pode ficar olhando?”. Em situações de pesquisa ou mesmo ao esperar minha sobrinha na escola, algumas vezes observei essas negociações na entrada da escola entre os/as alunos/as e o porteiro da escola.

O fato é que minha sobrinha, assim como suas amigas, não tem autorização dos pais para circular livremente no entorno da escola, e apenas devem sair do espaço e

⁵⁵ Com a Internet é possível acessar um conteúdo expressivo sobre o ídolo (fotos, vídeos, notícias etc.), tanto através da página oficial da banda ou cantor como também por meio das páginas de fã clubes. Diferente do material digital obtido através da Internet, o material impresso de revista permite colecionar e mostrar para as amigas.

⁵⁶ Algumas crianças, principalmente acompanhadas de irmãos ou irmãs mais velhos, realizam esse trajeto casa/escola de ônibus, entretanto, esse não é o caso das crianças que pude acompanhar durante a pesquisa.

atravessar o portão e a catraca com a chegada da van escolar ou do carro dos pais ou do motorista que vai buscá-las. Mas, segundo minha sobrinha, elas se dirigiam à porta do veículo escolar quando tudo aconteceu. Estavam em grupo na calçada da escola conversando, “esperando entrar na van”, quando “dois moleques, um sem camisa”, passaram e a “encaram”, descreveram as meninas. Elas disseram que nesse momento se “juntaram”, com medo e “pressentindo” que algo grave fosse acontecer. Logo em seguida, disseram que os “moleques” abordaram um amigo do grupo de meninas, sendo que ele estava acompanhado de sua irmã e um pouco mais afastado da calçada da escola. “O moleque colocou uma arma na barriga da irmã dele e levou tudo, o guardinha [segurança da escola] apitou e correu, só que eles apontaram a arma e a gente saiu correndo”. Ainda segundo as meninas, os “moleques” pertencem à favela que fica localizada ao lado da escola (ver figura 22, contorno vermelho).

Aparentemente, nada de mais grave aconteceu com Mi e suas amigas. A frase foi postada quando as meninas se sentiram resguardadas em suas respectivas casas e apartamentos, com toda a segurança que seus pais podem oferecer.

Mas não foi apenas nessa ocasião que o uso dessa ferramenta da *Internet* em casa me chamou atenção. Em outro momento, por exemplo, me deparei com o comentário de um amigo da minha sobrinha sobre sua experiência enquanto vítima de um assalto também ocorrido na porta da sua escola. Além disso, ainda durante a pesquisa de campo em um colégio no bairro Luciano Cavalcante, fui surpreendida pela coordenadora com a notícia de um grave acidente automobilístico envolvendo três estudantes da escola. Eu iria fazer campo na manhã seguinte ao acidente, mas a coordenadora me pediu para adiar essa ida, pois a escola se organizava para ir ao enterro da estudante, que havia falecido na região do Porto das Dunas.

A notícia foi mencionada em um jornal televisivo da cidade. Entretanto, entre os estudantes da escola, ela já havia se espalhado pelas redes sociais antes mesmo do noticiário. Eles compartilhavam o luto pela perda de uma das estudantes da escola e ao mesmo tempo demonstravam a expectativa de que as outras duas estudantes conseguissem sair da frágil condição de saúde que se encontravam, marcavam de se encontrar no enterro da jovem, tudo isso enquanto estavam em casa, utilizando aparelhos como *Smartphones*⁵⁷, *Tablet's*⁵⁸ e computadores. Esses exemplos mostram em que medida o uso da Internet se expande para outras dimensões da vida cotidiana e se articulam na vida diária das crianças.

O “quase” assalto, narrado pelas crianças através *Twitter* quando estavam “resguardadas” em casa, é emblemático por destacar os principais pontos de reflexão desta parte. Em primeiro lugar, o espaço da casa como umas das dimensões possíveis do urbano e as várias configurações de casa que aí aparecem. O acontecimento nos levou a refletir sobre as especificidades que norteiam essas conexões entre a “casa” e a “cidade”.

Em segundo lugar, o fato mostra a importante relação das crianças com o espaço comunicativo da Internet e outras ferramentas tecnológicas. É impossível não citar essas ferramentas de comunicação quando se estuda crianças nos dias de hoje. Especialmente quando falamos de crianças que têm uma condição econômica privilegiada e fazem um uso maior desses instrumentos. Fechar os olhos para isso é perder parte do que é de

⁵⁷ O termo “Telefone Inteligente” caracteriza os aparelhos com acesso à Internet. O uso desses objetos serão aprofundados na parte III.

⁵⁸ É um dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado para acesso à Internet dentre outras funções similares ao computador. Por ser leve e fino, mais até do que uma agenda de papel, permiti uma maior portabilidade em relação ao notebooks (computadores portáteis).

suma importância no universo dessas crianças⁵⁹. Dessa maneira, é importante destacar o papel das novas tecnologias de comunicação na sociabilidade das crianças e como elas acabam se tornando o “lugar”, ou o meio através do qual as mesmas constroem um território específico onde é possível compartilhar determinadas experiências que ocorreram na cidade. Entretanto, a sociabilidade das crianças não se reduz ao “universo online”.

Refiro-me a sociabilidade *offline* (desconectado) para definir as relações que se realizam diretamente entre as crianças, ou seja, por proximidade física e sem a ferramenta da Internet e do computador. A sociabilidade *online* (conectado) define as interações entre as crianças que se realizam através de equipamentos eletrônicos com uso da Internet e pela distância física entre elas. Assim, é também no espaço da casa, e não apenas em parques e shoppings, que elas vivenciam uma sociabilidade *off-line*, como um alargamento de sua sociabilidade *online*: encontram as amigas e os amigos, fazem festas, brincam e realizam reuniões escolares para fazer trabalhos de grupo a pedido da escola. Portanto, a casa é uma espacialidade de suma importância para experiência de uma infância dessas crianças.

É no espaço da casa, principalmente, que o acesso à Internet é possível. Mas antes de falarmos sobre o papel da Internet no cotidiano das crianças (Parte III), é crucial abordarmos o espaço da casa, a começar pelo “elementar”, pela “planta baixa” das interações sociais das crianças (MILITO & SILVA, 1995). Muito se perderia em termos de análise se deixássemos esse universo de lado ou se não fosse dada a devida

⁵⁹ Se por um lado esse tipo de incursão etnográfica é um aliado importante, também é passível de sérios problemas caso seja utilizado isoladamente. De antemão é importante frisar que os relatos obtidos por via das redes sociais na Internet são somente aqueles realizados por crianças que fizeram parte da pesquisa de campo.

relevância que as crianças atribuem à casa, principalmente quando estão nela. É nesse espaço físico que elas, em certa medida, se sentem resguardadas do “mundo lá fora”.

2. As casas das crianças

Aqui todo visitante é um intruso, a menos que tenha sido explícita e livremente convidado a entrar. Mesmo neste caso, o convidado deve saber “ficar no seu lugar”, sem atrever-se a circular por todas as dependências da casa; deve saber, principalmente, abreviar sua visita, sob pena de cair na categoria (temível) dos “importunos”, daqueles que devem ser “discretamente lembrados” das boas maneiras, ou, pior ainda, daqueles que devem ser evitados a todo custo, pois não sabem ser convenientes nem manter “certa distância” (Certeau & Giard, 1996, p. 203).

M. de Certeau e L. Giard (1996) nos lembram que todo visitante é também um intruso na casa de outrem, ainda que seja convidado (p. 203). Por mais que o anfitrião insista que seu convidado “pode se sentir em casa”, para aqueles detentores da “boa educação”, pelo menos, não fazemos na casa dos outros aquilo que fazemos em nossas casas, e mesmo quando instigados a “ficar à vontade”, encaramos isso como cortesia e não em seu sentido literal.

Senti-me duplamente intrusa ao visitar as crianças em suas casas. Primeiro por ser uma visitante e segundo por entrar nessas casas para descrevê-las enquanto antropóloga. Eu era uma “visitante” que por sinal havia insistido para ser recebida⁶⁰.

Além disso, as crianças recebiam uma desconhecida de fato, eu não era amiga e nem

⁶⁰ Apesar de estar morando temporariamente e também passar as férias na casa da minha mãe, que fica a poucos metros da casa de algumas das crianças entrevistadas, nunca tinha visto aquelas crianças e nem seus pais. Eu havia “me convidado” através da minha mãe que, como moradora antiga do bairro, pediu para que os pais das crianças me recebessem.

mesmo pertencia a sua família. Estava ali para “invadir” sua zona de segurança, enchendo-as de perguntas sobre o seu cotidiano, sobre os sentidos que atribuíam àquele universo interior e ao mundo lá fora.

A oportunidade de entrevistar as crianças em suas próprias casas foram poucas, porém significativas, e é inspirada principalmente nelas que procuro descrever o contexto de moradia das crianças. Percebo essas experiências de pesquisa em suas casas como um privilégio, tendo em vista serem raras as possibilidades de pesquisa com universos das camadas médias e altas⁶¹. A partir dessa experiência e de relatos e entrevistas realizados também nas escolas, minha intenção é descrever o contexto objetivo onde algumas dessas crianças vivem, brincam, encontram os amigos, fazem festas, jogam videogame e utilizam a Internet. O objetivo é caracterizar seus espaços de moradia, através da descrição de como moram, com quem moram, onde moram e os diferentes sentidos de lar que atribuem a determinados lugares como a “casa da avó ou avô”, “a casa do fim de semana”, entre outros.

É importante frisar que não é possível descrever a casa dessas crianças como, por exemplo, fez minuciosamente Bourdieu (2002) com relação à casa Kabila⁶².

No contexto Kabila, conforme aponta Bourdieu, a casa tem um papel estrutural importante⁶³. Ela organiza não só a vida de seus moradores como também de toda

⁶¹ Optei por não identificar as crianças e os bairros por questões de segurança; esses dados constam apenas no meu diário de campo.

⁶² “O interior da casa kabila tem a forma de um retângulo dividido em duas partes, num terço de seu comprimento, por uma meia parede com aberturas: a maior, elevada cerca de 50 centímetros de altura, coberta por uma camada de argila negra e por excremento de vaca, que as mulheres alisam com uma pedra, é reservada aos humanos, a menor, pavimentada de lajes, é ocupada pelos animais. Uma porta de duas folhas permite o acesso às duas peças. Sobre a mureta de separação ficam, de um lado, pequenos vasos de argila ou cestos nos quais se conservam as provisões destinadas ao consumo imediato – figos, farinha, legumes – e, do outro, perto da porta, os jarros de água. Acima do estábulo, há um jirau no qual se acumulam, ao lado de ferramentas de todo o tipo, a palha e o feno destinados à alimentação dos animais, e onde, com frequência, dormem as mulheres e as crianças, especialmente no inverno” (BOURDIEU, 2002, p. 89).

aquela aldeia. Ou seja, existe certo padrão estético e funcional a seguir para a construção dessas casas. O autor mostra como a disposição de determinados objetos na casa Kabila está relacionada a um sistema simbólico maior, bem como reforça a importância e a posição singular da casa no interior de um sistema de representações mágicas e de práticas rituais da aldeia Kabila, localizada no Sahara, Argélia.

Certamente as casas nas cidades contemporâneas não apresentam o mesmo grau de complexidade das casas Kabila, mas ao nos depararmos com uma multiplicidade de moradias tanto em termos objetivos quanto subjetivos, podemos refletir em que medida elas também possuiriam um padrão de distribuição de cômodos e objetos, e principalmente referências estéticas externas, que estão diretamente relacionadas a um sistema de organização social maior composto pelo conjunto que faz a cidade. A princípio essa relação parecia improvável, mas analisando algumas dessas casas, em bairros específicos, foram encontrados elementos comuns e que seguem um determinado padrão, mediado por signos de medo que compõem o conjunto maior que faz a cidade. Por exemplo, muros altos, cercas elétricas, sensores de movimento, câmeras de vigilância, adesivos de empresas de segurança fixados nos muros e portões, dentre outros aparatos, revelam uma uniformidade estética e os padrões de segurança que são encontrados praticamente em todas as casas desses bairros ricos.

É diferente descrever uma casa na cidade, no campo, no deserto, em uma aldeia indígena ou na cidade. Seus sentidos e atribuições partem de contextos específicos. O próprio recorte da pesquisa assim como o olhar do pesquisador sobre esse espaço também revelam a maneira como essa descrição pode ser feita.

⁶³ Ver, a respeito, Silva (2002).

No caso das crianças que fazem parte dessa pesquisa, suas casas podem ser descritas tendo como referência a forma e a modalidade de moradia (apartamento, casa padrão/solta e casa em condomínio fechado), assim como o seu conteúdo: se têm área de lazer própria, se a criança possui um quarto só para ela, as possibilidades de lazer no condomínio, os aparatos de segurança que as protege, os itens tecnológicos ao seu dispor nesse espaço doméstico, entre outros.

Durante a pesquisa, as crianças mostraram que a casa não se reduz simplesmente ao espaço físico ou mesmo à região ou bairro onde está localizada na cidade: a casa diz respeito principalmente aos sentidos atribuídos a esse espaço, às situações que as crianças vivenciam na cidade e levam para *dentro*, assim como aos tipos de interação que elas estabelecem com a família e entre seus pares nesse espaço onde se desenrola a vida cotidiana. As próprias crianças indicam, portanto, que é importante falar da *casa no plural*.

Em termos técnicos, isto é, quando falamos do sentido empregado pela engenharia, arquitetura ou mesmo pela geografia, a casa pode ser definida como o espaço físico plano para uso de moradia, construído artificialmente e delimitado por paredes compostas por materiais diversos. Ela abriga pessoas ou grupos no intuito de protegê-los das ações da natureza (chuva, sol, vento, animais) e ao mesmo tempo preservá-los de terceiros, ou seja, dos desconhecidos, de todos aqueles que não pertencem ao seu núcleo de parentesco e redes de sociabilidade.

Em uma perspectiva mais clássica nas ciências sociais, a casa também é o lugar da primeira socialização, a porta de entrada das crianças para o mundo adulto, para a “vida pública”, digamos. Já os educadores e psicólogos destacam em geral a importância da casa em termos de aprendizado e da formação do eu, respectivamente.

“Quando a casa se torna rua, e a rua precisa se tornar casa, há o risco de desmoronamento psíquico iminente, já que o sujeito não consegue se integrar por conta das experiências de ‘desabamento’ moral da casa” (CASTRO, 2004. p. 46). Portanto, é nela que apreendemos valores e formatamos nossa personalidade e a família tem um papel fundamental nesse contexto.

No Brasil, os termos “casa” e “lar” podem ser considerados sinônimos, mas o uso dessas palavras no cotidiano indica que o termo “casa” estaria mais relacionado ao espaço propriamente físico, enquanto o “lar” seria o grupo de pessoas com quem se divide esse espaço físico, as relações sociais que nele se processam e o conjunto de afetos que se manifesta nesse território familiar. Nos países de língua inglesa encontramos de maneira parecida as noções de *House* e *Home*. Na língua francesa é apenas a palavra *Maison* que encontramos para definir tanto a casa quanto o lar.

Em outra situação, quando vamos comprar um imóvel, por exemplo, fazemos a opção entre uma “casa” ou um “apartamento”. Mas entre as crianças pode-se dizer que esses termos não se diferem, pois elas chamam de casa o lugar onde se relacionam com sua família de maneira privada, onde possuem seus quartos, bichos de estimação e uma rotina familiar cotidiana. Ou seja, ao chamar de “casa” algo que os técnicos nomeiam como “apartamento”, ela está mais próxima de dizer que seu apartamento é seu lar, seu local de abrigo, o espaço produtor de segurança e conforto. Para as crianças a casa não tem necessariamente o desenho arquitetônico clássico, ela também pode ser o lugar onde elas se sintam seguras do mundo exterior. Como explicitado anteriormente, os sentidos ligados à tranquilidade e segurança estão diretamente relacionados aos contextos de moradia das crianças, ou seja, determinadas tipologias representacionais sobre o bairro em que vivem conferem dinâmicas específicas e diferenciadas tanto em

termos de cotidiano quanto em relação aos aspectos subjetivos que definem essas sensações de segurança, tranquilidade e proteção.

Apresento a seguir as principais características desses bairros, que encontramos tanto nos momentos de circulação quanto nas ocasiões de conversas e visitas às crianças.

2.1 Onde e como as crianças moram

Certeau & Giard (1996) indicam que a casa é um espaço eminentemente indiscreto:

[...] o habitat confessa sem disfarce o nível de renda e as ambições sociais de seus ocupantes. Tudo nele fala sempre e muito: sua situação na cidade, a arquitetura do imóvel, a disposição das peças, o equipamento de conforto, o estado de manutenção (p. 204).

Um dos primeiros fatores que observamos sobre as casas das crianças, e que mostram “o nível de renda e as ambições sociais”, é a sua localização na cidade. As casas onde elas moram não deixam dúvidas quanto ao alto poder aquisitivo de seus pais e sua condição privilegiada. São casas e condomínios de luxo localizados em áreas nobres da cidade, regiões aonde o valor do m² chega a R\$ 6.368,00 (no caso do bairro Meirelles). Os valores das casas que visitei custam entre 1 milhão e 2 milhões de reais.

A título de ilustração, o mapa a seguir apresenta os bairros mencionados pelas crianças entrevistadas e sua localização no mapa de Fortaleza:

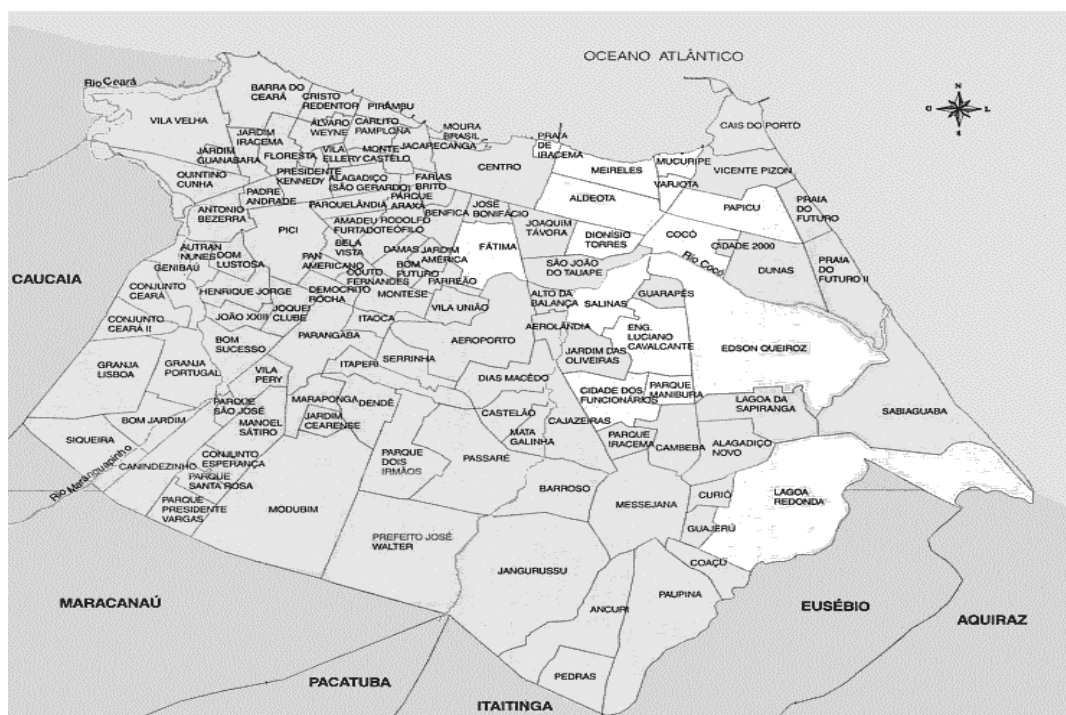


FIGURA 23: INDICAÇÃO DOS BAIRROS ONDE AS CRIANÇAS MORAM EM TOM CLARO.

Os indicadores do mercado imobiliário nos sugerem onde os ricos moram. De maneira semelhante, os dados relativos à renda disponibilizados pelo censo do IBGE (2010) também servem para indicar onde mora a elite econômica de uma cidade. Dessa maneira, por um lado, podemos chamar esses bairros de “nobres” devido ao alto valor do m² no mercado imobiliário da cidade de Fortaleza e também por concentrar os grupos com maior faixa de renda segundo dados estatísticos.

A configuração de um bairro “nobre” também pode ser representada pelo custo de vida mais elevado em uma dada região da cidade, como consequência do tipo de consumidor que habita nessas áreas. Nesses bairros também encontramos restaurantes, supermercados, lojas de grife e shoppings cujos principais consumidores pertencem às camadas mais abastadas da cidade.

Como adiantamos na primeira parte, outro indicador objetivo que encontramos para caracterizar essas regiões refere-se à qualidade da infraestrutura urbana, que é mais desenvolvida em relação a outros bairros da cidade de Fortaleza.

É importante ressaltar que na maior parte dos casos não encontramos uma relação “de intensidade” das crianças com o bairro onde moram, no sentido delas apresentarem significações e práticas que indiquem um papel crucial de produtoras dessa espacialidade que nós denominamos de bairro. O que chamo de “relação de intensidade” seria um certo grau de afinidade que encontramos em alguns casos entre moradores de determinadas regiões e bairros e que passam pela própria produção de seus habitantes na construção dessa categoria, como, por exemplo, a que encontramos na etnografia de Nestor Perlongher, no livro “O negócio do Michê”. Nesta obra, o antropólogo apresenta a produção de uma região denominada “Boca do Lixo”, que é profundamente marcada e caracterizada principalmente pelas relações e “personagens” que frequentam, moram e utilizam a região e suas ruas, através da própria circulação por esses espaços. Entretanto, quando observamos as relações das crianças com essas espacialidades “bairro” e “rua” – pelo menos com aquelas onde moram – percebemos que na maioria dos casos ambos são sinônimos de lugar de passagem e localização das suas casas, não sendo observadas outras relações mais profundas. Na maioria dos casos não percebemos outras relações para além da própria circulação de carro por esses espaços, que possuem ares desérticos e são caracterizados por alguns pesquisadores como “espaços vazios” (BITTENCOURT, 2007; WENETZ, 2013).

Durante a pesquisa, poucas crianças souberam indicar o nome da rua e do bairro onde moram. Até mesmo entre as crianças com idade de 12 ou 13 anos foi possível perceber a dificuldade de identificar a localização das suas casas na cidade. Quando

solicitei que me explicassem como eu poderia fazer para chegar até suas casas, os pontos de referências não eram nomes de ruas ou do bairro – como geralmente fazem jovens e adultos quando perguntamos onde moram – mas sim outros elementos que capturavam em seus trajetos de carro, por exemplo, “o campo de futebol x” ou “a rua da casa rosa”, “a loja y” etc.

Sobre as características arquitetônicas das casas, três modalidades de moradia foram apresentadas pelas crianças que participaram da pesquisa⁶⁴: a casa padrão, ou a também chamada casa “solta”, a casa em condomínio fechado e o apartamento; há também as “casas anexas” – como a casa da avó ou do avô –, que são espaços domésticos de parentes onde as crianças estabelecem importantes vínculos que diz respeito a uma rede de sociabilidade mais relacionada aos laços familiares, mas também à prática do lazer, às obrigações sociais, festas comemorativas, rituais religiosos, atividades artísticas, dentre outras.

A casa padrão, ou solta, pode ser definida como a casa que não se localiza em um condomínio fechado. Ou seja, seu acesso não é mediado por uma portaria, como acontece com as casas que se localizam em condomínios horizontais fechados. A principal diferença de morar em uma casa padrão/solta ou em um apartamento, segundo os pais das crianças, é a possibilidade de ter mais privacidade e mais espaço para as crianças brincarem. Para eles, os apartamentos, apesar de mais seguros, seriam menos propícios ao exercício da brincadeira.

Seja em um condomínio horizontal ou em uma “casa padrão”, as casas das crianças são grandes, com terreno interno e área de lazer espaçosa. Os pais que optam

⁶⁴ Cf. Tabela 1, 2 e 3 (Anexo II).

por casas grandes entendem que dessa maneira as crianças terão espaço suficiente para a brincadeira, já que é quase sempre somente ali que as crianças podem realizá-las.

Mas o fato de morar em um condomínio com ruas cercadas possibilita que as crianças possam se deslocar com mais facilidade. Podemos trazer como exemplo minha visita ao condomínio Alphaville-Fortaleza. Logo que cheguei à casa da menina perguntei pela “criança” que entrevistaria, e prontamente o pai hesitou:

- Criança? Olha, ela tem 13 anos e sabe como são essas meninas de hoje em dia, nessa idade não gostam que chamem de criança não. Ela serve para a sua pesquisa mesmo?

Respondi que sim e que entendia a situação. Ele continuou:

- Ela está no outro residencial, foi encontrar umas amigas. Vou buscá-la agora.

Perguntei se ela não viria sozinha, já que a menina sabia que eu a visitaria. O pai finalizou:

- É um pouco longe, acho que ela não lembra que você viria hoje, vou pegar ela de carro...

Não demora muito o pai chega com a filha. Ela carrega nas mãos o que parece ser um patinete ou skate, acompanhada de mais duas amigas. “Isso é um skate?” Pergunto. Timidamente a menina responde que sim e que se locomove para áreas mais distantes do condomínio com o mesmo. Logo em seguida pergunto para as meninas se podemos conversar um pouco sobre Fortaleza e elas fazem que sim com a cabeça. A dona da casa pede, então, para que a gente suba até o quarto da sua filha para conversar de maneira mais tranquila.

Subimos por uma suntuosa escada de chão de porcelanato e logo me deparo com um corredor com quatro portas. A família é composta pelo casal mais três filhos, duas

garotas e um garoto. O quarto da filha mais velha está fechado e ela não se encontra na casa. Segundo sua irmã mais nova, ela está morando em São Paulo, onde faz faculdade em uma universidade particular, mora sozinha em um apartamento no bairro Jardins, zona sul de São Paulo, e todas as suas despesas aparentemente são mantidas pelos pais, que são empresários.

Outro quarto, também fechado, é do irmão do meio. Um adesivo na porta do seu quarto adverte: “Não perturbe”. Entramos na porta logo ao lado, é o quarto da caçula da casa, todo decorado com tons de rosa, lilás e branco. O ambiente é composto por uma cama de casal, armários, poltrona e espaço para estudo. Em frente à cama um móvel com TV, aparelho de DVD, videogame, som e receptor de TV a cabo.

A experiência de crianças que não vivem em condomínio é bem diferente. Entre as que moram no condomínio é possível perceber uma forte relação de amizade, normalmente elas se encontram nas ruas e espaços do condomínio. Já entre as crianças que moram em bairros “comuns”, assim como os adultos, vivem geralmente reclusas em suas casas e nem mesmo conhecem seus vizinhos.

Os bairros de luxo da capital cearense que em sua maioria apresentam casas “soltas” estão localizados na zona leste da cidade, direção de intenso investimento urbanístico e onde se concentra a população de maior poder aquisitivo.⁶⁵ As casas de luxo que encontramos no bairro são grandes, considerando que seus tamanhos ultrapassam os 300 m², sem contar com áreas externas de terreno, que podem possuir área de lazer com piscina, deck, quintal espaçoso etc.

Essas casas estão localizadas em bairros residenciais horizontais (com predominância de casas e alguns edifícios), localizados a poucos metros de grandes

⁶⁵Segundo dados da Secretaria do Meio Ambiente e Controle Urbano (SEMAM). (<http://www.fortaleza.ce.gov.br/semam>. Acesso em 14 de abril de 2010).

centros comerciais de compras (shopping centers); possuem imensas áreas de preservação ambiental entrecortando os quarteirões, ruas não asfaltadas, casas de alto padrão com intenso aparato de segurança e serviços de segurança privada 24h circulando pelas ruas⁶⁶. As áreas de domínio público de alguns desses bairros, como praças e áreas verdes, são preservadas com recursos dos moradores. Um fato curioso é que não é possível encontrar moradores nas calçadas ou nas ruas, nem mesmo nas praças que estão sob seus cuidados, pois os moradores só circulam de carro. Em raras exceções é possível encontrá-los fazendo exercícios físicos matinais nas praças, mas o movimento de pessoas só é intenso pela manhã e ao fim da tarde, quando chegam e quando vão embora os trabalhadores domésticos do bairro. Apesar do cenário aparentemente inofensivo, segundo os moradores, esses bairros concentram acentuados índices de assaltos e violência, tanto às residências quanto aos transeuntes. A julgar pelas estratégias de segurança que encontramos no cotidiano desses bairros, fica claro que viver nesses bairros não é necessariamente sinônimo de tranquilidade.

As análises de Mike Davis (1993) sobre Los Angeles podem ser apresentadas para nos ajudar a descrever esses bairros de Fortaleza. Para o estudioso marxista, o aumento da criminalidade em Los Angeles fez surgir uma “cultura do medo” que acabou por produzir uma “cidade sitiada”. Dentre alguns dos mecanismos criados para afastar possíveis bandidos, mendigos ou catadores de lixo, Davis cita os muros altos, o policiamento privado, os equipamentos de segurança eletrônica, e ainda “a lata de lixo à prova de mendigos” bem como o “banco à prova de vagabundos” (p. 206). Estratégia essa que Bittencourt (2007) também encontrou nas praças do bairro Luciano Cavalcante em Fortaleza, onde encontramos praças sem bancos que, segundo os moradores, servem

⁶⁶ Nessa descrição refiro-me especificamente aos bairros Luciano Cavalcante e Edson Queiroz.

para evitar mendigos que venham a dormir no bairro ou mesmo as domésticas que queiram usar para namorar com outros trabalhadores do bairro (p. 78).

A pesquisa de Pinçon & Pinçon-Charlot (1989) realizada em bairros nobres de Paris, os chamados *les beaux quartiers*, também mostra como os moradores desses bairros zelam pela discrição e pela segregação. Os autores procuram mostrar como se produzem os mecanismos de reprodução social entre os moradores como forma de manter certo status, além de seus espaços preservados do contato com outras pessoas.

Por seu caráter homogêneo e, portanto, fechado a uma diversidade de atores, além dos inúmeros equipamentos que procuram manter os indesejáveis afastados, os bairros nobres, com ou sem muros, geralmente são analisados sob a ótica da segregação sócio-espacial.

Bógus (2009) destaca que a palavra *segregação* “remete à ideia de separação de determinados grupos sociais no espaço das sociedades”, mas sua utilização depende da visão teórica adotada para explicar tal fenômeno (p. 115). A autora chama atenção para o fato de o termo não ter apenas um caráter espacial, que diz respeito somente a uma separação territorial de grupos por etnia ou classe social, por exemplo. O termo também pode abarcar uma dimensão subjetiva:

A formação dessas áreas favorece o surgimento de formas de percepção subjetivas sobre os locais de residência altamente segregados. Tais percepções podem ser positivas, em termos do prestígio que algumas áreas exclusivas transmitem aos seus habitantes e/ou frequentadores habituais, como negativas, no caso de áreas urbanas deterioradas e dotadas de certa “malignidade”, que constituem um estigma para os que nela residem (BÓGUS, 2009, p. 119).

Por mais que esses bairros ostentem índices de assaltos consideráveis, ainda assim são tidos no conjunto da cidade como áreas de forte prestígio social, tendo em vista sua composição com casas grandes e algumas mansões, além do entorno com shoppings de luxo, lojas de grifes e restaurantes sofisticados. Outro fator explícito, como dito anteriormente, é o alto valor do m² no mercado imobiliário da cidade.

2.2 Com quem as crianças moram.

É importante ressaltar que apenas uma convivência maior com essas crianças em suas casas possibilitaria dar conta de todas as relações que se processam no espaço doméstico. Dessa forma, não temos a intenção de recompor fielmente todo esse complexo jogo de relações que se desenrolam no lar das crianças, por esses dados serem praticamente inacessíveis do ponto de vista etnográfico, no sentido da inviabilidade de estar presente no cotidiano das crianças em suas casas observando essas relações. Contudo, é possível apresentar quem são as pessoas que moram com as crianças e determinados aspectos dessas relações e, assim, apresentar quem foram os “personagens do lar” que apareceram nos relatos das crianças durante as entrevistas individuais e os encontros em grupo e algumas visitas às casas das crianças. A mãe, o pai, os irmãos, as irmãs, a babá, a avó, o avô, a arrumadeira, o motorista, a cozinheira e até mesmo os bichos de estimação foram os mais lembrados por elas.

Como anunciado ainda na introdução deste texto, uma das etapas da pesquisa foi realizada em uma escola particular do bairro Luciano Cavalcante. Na ocasião, no

intuito de poder conversar com as crianças sobre seu cotidiano, pedi que preenchessem um breve questionário onde indicavam como moravam e com quem moravam.

É importante lembrar que toda atividade de pesquisa com crianças é mais rica pelo próprio processo do que mesmo pelo que se extrai como produto final. Ou seja, não adianta ter o desenho de uma criança em mãos se não estivermos presentes no processo de composição do desenho, se não deixarmos que a própria criança possa nos dizer quais os sentidos que a levaram a produzir aquela imagem, cujo produto final não diz muita coisa se interpretado isoladamente.

Da mesma maneira, pouco adianta ter quase quarenta questionários respondidos pelas crianças se o processo de resposta do questionário não tiver sido realizado de maneira atenta. As inquietações, as dúvidas e os próprios limites impostos pelas perguntas nos questionários despertam nas crianças outros questionamentos e colocações na maioria das vezes muito mais ricas do que aquilo que escreveram de maneira objetiva.

Assim, ao tentar compreender como se davam as relações das crianças no espaço doméstico, pedi que falassem um pouco sobre as pessoas com quem dividiam o espaço da casa e foi interessante notar que aqueles que apareceram nas falas e nos questionários das crianças não eram apenas o pai, a mãe e os irmãos e irmãs. Não foram poucas as crianças que me perguntavam: “posso incluir meu cachorrinho como irmão?”. Outra fez questão de dizer que morava com duas tartarugas, também consideradas suas irmãs. Os/as empregados/as domésticos/as também foram lembrados pelas crianças, as babás especialmente. Para algumas crianças elas também integram a família da mesma maneira que seus pais e irmãos ou irmãs, apesar das características dessas relações possuírem nuances diferenciadas.

É comum relacionarmos o espaço doméstico da casa como lugar privilegiado da produção e fortalecimento dos vínculos familiares. Entretanto, desde a pesquisa anterior realizada com crianças de um condomínio de luxo na cidade de Campinas, eu já tinha pistas de que as relações das crianças no espaço da casa iam além dos laços de parentesco sanguíneos. Percebi que as empregadas domésticas, as babás especialmente, assim como os motoristas das famílias, muitas vezes preenchiam um tempo maior no cotidiano doméstico das crianças do que os próprios pais. Isso não significa dizer que as crianças estabelecem um laço afetivo maior com uma babá do que com a mãe. O fato é que se trata de um tipo de vínculo que é produzido de maneira particular por cada criança.⁶⁷

Essas relações não foram exploradas na pesquisa anterior e também surgiram no meu mais recente campo de pesquisa da presente tese. As babás, assim como outros “personagens” do lar apontados pelas crianças – a arrumadeira, o motorista, o jardineiro, a cozinheira, o pai, a mãe, os irmãos, as irmãs, e até mesmo os animais domésticos – ocupam um lugar importante no cotidiano das crianças. Ou seja, as relações das crianças no espaço doméstico não se resumem às relações de parentesco

⁶⁷ Na pesquisa de mestrado tive a oportunidade de presenciar relações que se configuravam por um grau de afetividade maior ou menor, ou quase inexistente. Em um caso específico, uma criança de apenas 3 anos tinha um laço muito forte com a babá. Nunca cheguei a conhecer a mãe dessa criança, pois ela sempre estava com a babá na brinquedoteca ou nas outras áreas de lazer do condomínio onde eu estava fazendo a pesquisa de campo. Os profissionais que cuidavam desses espaços e trabalhavam ali já há um tempo fizeram questão de me dizer que aquela criança era cuidada pela babá desde o seu nascimento. Sua mãe a havia contratado quando ainda estava grávida. A criança tinha ainda mais duas babás, uma para os finais de semana e feriados e outra que cuidava da menina no período da noite. Mas aquela era a preferida, ela havia ensinado a criança a dizer “eu te amo”, e em certo momento a menina não parava de repetir a frase para a própria babá. Também presenciei, principalmente entre as crianças de mais idade, entre 9 e 12 anos, situações onde o vínculo de autoridade se destacava e não era possível perceber qualquer tipo de relação afetuosa como a demonstrada pela menina de 3 anos, já que ouvia frases do tipo: “você é meu empregado e tem que fazer o que eu mandar”.

sanguíneo, tendo em vista que alguns desses “personagens” moram na mesma casa das crianças.

Um aspecto assinalável na pesquisa em Fortaleza diz respeito às relações de poder que são construídas no espaço doméstico e os conflitos que permeiam essas relações. Em certa ocasião, eu entrevistava uma menina de 10 anos e seu irmão de 7 anos na casa deles. Nesse momento, a entrevista era feita individualmente em um jardim da casa. Conversávamos sobre como era o lugar onde a menina costumava brincar:

– *Onde você costuma brincar?*

– *No meu quarto. Quando a minha irmã não está aqui, eu brinco no meu quarto. Quando ela está, eu brinco na varanda ou na minha casinha de boneca que o meu pai fez para mim.*

Até então não sabia que a dupla de irmãos tinha mais uma irmã. Apesar de ser feriado, os pais não estavam em casa, apenas um rapaz de 20 e poucos anos que trabalha como babá das crianças e mora com a família. Quando eu cheguei para entrevistá-las, elas estavam com aspecto de quem acabara de tomar banho, bem arrumadas, perfumadas, cabelos penteados e pareciam estar na expectativa da minha chegada. O rapaz nos apresentou e em seguida falou para elas em tom de ordem, mais do que de pedido: *respondam tudo que ela perguntar, ouviram?*

Esses fatos mostram a estreita relação de autoridade tanto do cuidador em relação as crianças, como também da figura da irmã mais velha para com as crianças. Também foi possível perceber que a menina que eu entrevistava exercia certa autoridade sobre seu irmão mais novo. Por exemplo, chamando sua atenção ou mesmo gritando quando ele “sumia” pela casa no meio da nossa entrevista.

No caso da relação com a irmã mais velha, para além do domínio do território-quarto, essas relações que se desenrolam no espaço doméstico revelam como se dá a produção da espacialidade pelas crianças no espaço da casa. O lugar da brincadeira da menina, por exemplo, depende de uma negociação (ou imposição) com a figura da irmã mais velha.

As crianças que moram em casas e apartamentos maiores possuem quarto próprio independentemente do número de irmãs e irmãos, ou seja, na maioria dos casos cada filho e filha têm seu quarto, decoração temática própria e aparelhos eletrônicos, com televisores e computador pessoais. Outras crianças que moram em casas com poucos quartos precisam dividir o espaço com irmãs ou irmãos. Geralmente esta divisão ocorre por gênero. No caso, a menina divide o quarto com a irmã mais velha, que tem um controle sobre os usos do espaço. Tal menina chegou a relatar que a irmã mais velha não permite que ela brinque no quarto quando ela está usando o computador.

Em outro caso, M., de 12 anos, me explicou que desde pequena costuma brincar sozinha com suas bonecas no quarto que é só dela (ela era filha única até os 10 anos de idade). Ainda segundo ela, o fato de atualmente ter uma irmã não faz tanta diferença assim, porque seu gosto pelas bonecas já não é o mesmo e seus interesses são bem diferentes dos da sua irmã caçula de 2 anos. M. gosta de passear no shopping com os amigos/as, viajar e “ficar na Internet”. M. tem seu quarto próprio assim como sua irmã mais nova, e nesse caso os conflitos em relação aos usos desse espaço quarto não se fazem presentes.

Essas relações caracterizam a multiplicidade de conflitos, negociações e disputas que se desenrolam nesse universo. Os sentidos que as crianças atribuem ao espaço doméstico também aparecem nas relações sociais que se estabelecem nele, através da

maneira como esses vínculos de autoridade e domínios de territórios se desenham no cotidiano.

3. As casas anexos: extensões do lar

Inicialmente é importante frisar que chamo de *casas anexos* outras configurações de “casa” encontradas ao longo da pesquisa e que não necessariamente seguem o modelo padrão de um espaço cercado por paredes e dividido por cômodos, cuja sociabilidade é mais intensa entre familiares e empregados/as domésticos/as. As casas anexos são esses outros espaços de sensibilidade e extensões do lar que apareceram nas falas das crianças e possuem um papel importante em seu cotidiano. Algumas peculiaridades perpassam a produção desses espaços. Por exemplo, crianças que moram em uma casa durante os dias da semana (segunda-feira a sexta-feira) e em outra casa, geralmente na praia, aos finais de semanas (sábado e domingo), datas festivas (como aniversários e reuniões de famílias) e feriados. Há também as crianças cujos os pais são divorciados. Em alguns casos a crianças mora nas duas casas (metade da semana na casa do pai e a outra metade na casa da mãe).

Outras referências importantes entre as crianças são as casas dos amigos/as e a escola, dois espaços bastante citados por elas, o primeiro predominantemente pela questão do lazer e fortalecimentos dos laços de amizade entre as crianças. O segundo aparece de maneira mais acentuada entre as crianças que frequentam a escola em período integral, ou seja, vão ao espaço pela manhã e só voltam no final da tarde. Essas últimas praticamente dormem e passam o final de semana em suas casas, e a maior parte do seu tempo é no espaço escolar.

3.1. A questão da temporalidade e os usos do lar

Ao compor o questionário da pesquisa, no espaço onde solicitava informações sobre as formas como as crianças moravam, pedi que marcassem uma das opções: casa, apartamento ou casa em condomínio. No segundo dia de atividades, um menino de 10 anos levantou a mão e disse ter uma dúvida exatamente nesse ponto:

- Tia, posso marcar mais de uma opção? Porque eu moro em duas casas...

Respondi positivamente. Em seguida a mesma criança disse:

- São em bairros diferentes também...

- Ok. Tem espaço na folha, você pode colocar mais de um bairro, não tem problema.

A partir daí conversamos sobre suas “duas casas”. Ele mora com o pai, a mãe e mais dois irmãos. Seus pais são proprietários de uma empresa de importação e exportação localizada na cidade de Fortaleza. Disse que nunca brincou na rua ou em uma praça. Sua atividade de lazer principal é “andar de bike com amigos no condomínio”. Disse também que costuma jogar basquete e videogame com os amigos nas horas livres. Estuda pela manhã e tem também aulas de tênis no clube do condomínio duas vezes por semana, “joga bola” na escolinha de futebol do colégio

todos os dias e tem aulas de música em uma escola de artes localizada no bairro Água Fria, que fica vizinho ao colégio (Luciano Cavalcante).

Quando me indagou com sua dúvida em relação ao preenchimento do questionário, fez questão de me explicar que morava em uma casa no Alphaville Fortaleza. Perguntei onde era sua outra casa, e ele respondeu dizendo que ela ficava no bairro Mucuripe, um apartamento de luxo localizado em um dos bairros mais caros da cidade. Segundo o menino, seu tempo se dividia entre a casa no Alphaville, com clube e próximo à praia do Porto das Dunas, e o apartamento no Mucuripe.

É comum nas metrópoles litorâneas a prática do *veraneio*, ou seja, a compra de uma segunda residência em praias “fora” da capital. O veraneio nos espaços à beira-mar é uma forma de lazer praticada por pessoas detentoras de recursos financeiros suficientes para manterem, grosso modo, uma residência de uso eventual em regiões praianas (PEREIRA, 2006; SEABRA, 1979):

O veranista, geralmente habitante de grande aglomeração urbana, ao adquirir a segunda residência, estabelece uma relação com o lugar, mesmo que exíguas. Essa questão é consolidada à medida que o veranista traça um padrão regular de idas à segunda residência (principalmente férias, fins de semana e feriados prolongados) (PEREIRA, 2006, p. 307).

É importante entender que ele não tratava a casa como “segunda residência”. Em certo momento entendi que não seria acertado impor à criança que marcasse apenas uma das opções, se esforçando para privilegiar apenas uma das casas, se ele não cansava de afirmar que não podia dizer para mim que morava em *uma* casa somente. Aliás, sua casa dos finais de semana parecia tão mais atraente do que seu apartamento. O

condomínio possui um clube privativo, com inúmeras atividades de lazer disponíveis para as crianças aos finais de semana e feriados prolongados.

O fato é que depois da inquietação dessa criança, comecei a imaginar que outras talvez tivessem passado pelo mesmo dilema e não tivessem tido a mesma iniciativa do garoto em marcar mais de uma opção, confirmando comigo se isso era possível. Mas depois de visualizar os questionários percebi que outra criança também havia marcado duas opções, embora o motivo de possuir duas casas fosse outro: seus pais eram divorciados e ele morava com o pai e com a mãe, mas em casas separadas.

3.2. Os vínculos de parentesco e os sentidos de lar

A criança que citou dois bairros e suas duas casas era um menino de 11 anos, que se referiu aos bairros Montese e Fátima como seus locais de moradia. O primeiro é considerado um bairro de classe média na cidade de Fortaleza, possui uma importante rede de comércio em sua avenida principal e infraestrutura urbana precária, segundo a própria criança: “o bairro tem muito lixo”.

O outro citado foi o bairro de Fátima, um bairro mais tradicional na cidade, uma região na cidade que concentra intelectuais, artistas e professores universitários; isso se deve especialmente à sua localização, que é próxima às principais universidades públicas (UECE e UFC). O menino mora com o pai e um irmão. Segundo ele, seu pai é operador de sistema e sua mãe é “pintora”. O futebol é sua atividade de lazer principal, tanto na escola quanto no bairro. Disse que costuma “jogar bola” em uma praça localizada próxima à sua casa, onde brinca com os amigos do bairro. “Jogo futebol todo

dia na escola”. Aos finais de semana tem aulas de música e pintura na sua própria casa e joga futebol com amigos na praça do bairro.

No momento que fazia uma leitura sobre o cotidiano dessas duas crianças, pensava no problema que era não poder definir a casa e o bairro onde elas precisamente moravam. Afinal, em nenhum momento eles afirmaram que uma casa teria mais importância em seu dia-a-dia do que a outra. Que tipo de relação ou que sentidos revelados por elas, poderiam me fazer definir qual a casa daquela criança? A do Mucuripe ou a do Alphaville? A do Montese ou a do bairro de Fátima?

As situações relacionadas ao fato de as crianças marcarem mais de uma opção para suas formas de moradia e descrever mais de um bairro quando perguntadas sobre as regiões onde estavam situadas as suas casas se deve especialmente ao fato de elas viverem nas casas dos pais e das mães em virtude do divórcio. Essas crianças não só têm duas casas, especialmente falando, como também vivenciam relações que se diferenciam de uma casa para outra. Ou seja, as crianças, além dos pais, têm madrasta e padrasto com quem convivem nessas casas, além dos meios-irmãos e meias-irmãs e seus animais domésticos, esses últimos muitas crianças fizeram questão de citar como “integrantes da família”.

Elas dividem seu cotidiano entre a “casa da mãe” e “a casa do pai”. O tempo de moradia entre essas casas varia bastante para cada uma. Ou seja, não é possível estabelecer um número de dias exato que cada criança fica na casa de um e de outro. São os pais que decidem juntos onde a criança vai morar mais tempo e onde estudará, e muitas vezes trata-se de algo negociado constantemente, principalmente quando o interesse e vontade da criança é importante para a decisão dos pais. A guarda é

considerada “alternada” apenas quando a criança fica exatamente metade da semana na casa do pai e outra metade na casa da mãe, sendo diferente da “guarda compartilhada”.

É recente a lei que, de certa maneira, tem reconfigurado as relações familiares e espaços de moradia para as crianças cujos pais passam por processo de separação. A guarda compartilhada entre pais divorciados veio para garantir que ambos os genitores tenham participação na formação, bem-estar, saúde e educação da criança. Trata-se de uma alternativa principalmente à “guarda unilateral”:

§ 2o A guarda unilateral será atribuída ao genitor que revele melhores condições para exercê-la e, objetivamente, mais aptidão para propiciar aos filhos os seguintes fatores:

I – afeto nas relações com o genitor e com o grupo familiar;

II – saúde e segurança;

III – educação.

§ 3o A guarda unilateral obriga o pai ou a mãe que não a detenha a supervisionar os interesses dos filhos (BRASIL. BRASIL. Lei nº 11.698, de 13 de Junho de 2008, Código Civil).

Isso significa que até a publicação da lei que garante a “guarda compartilhada” no ano de 2008, os filhos/as filhas de pais separados necessariamente teriam como residência fixa a casa de um de seus genitores, enquanto ao outro caberia as visitas programadas e vigilância constante quanto à qualidade de vida do filho ou da filha, sendo o poder de decisão sobre o “melhor para o filho/ a filha” apenas do genitor possuidor da guarda.

A “guarda compartilhada” diz respeito especialmente à possibilidade de os pais terem o mesmo grau de participação e atuação na vida dos filhos/as. Nesse caso, não

existe um modelo pré-definido para determinar com quem a criança deve morar ou as funções que cada um dos pais terá nas suas vidas. Isso é definido por consenso judicial (ou não) conforme a realidade de cada família. Em muitos casos a criança possui um quarto na “casa da mãe” e outro na “casa do pai”, ainda que ao longo das audiências alguns juízes e assistentes sociais estimulem os pais a escolher uma das residências como “fixas”.

Esse preambulo indica a complexidade que envolve a construção dos sentidos de lar por parte das crianças quando não se atribui maior ou menor afinidade ou preferência por uma ou outra casa (quando as crianças têm dificuldade de indicar onde moram) e principalmente mostram as dinâmicas das redes familiares na constituição daquilo que as crianças entendem por “casa”.

As casas do avô ou da avó também possuem um importante significado, visto que muitas crianças fazem questão de falar sobre as “visitas” a essas casas. Por exemplo, uma das crianças, um menino de 11 anos, disse ter aulas de música com seu avô. Se em seus bairros a rua e as praças são proibidas, os bairros das avós e dos avôs parecem mais convidativos. Em alguns depoimentos as crianças diziam não brincar nas ruas de suas casas, mas sim nas ruas da casa da sua avó ou do seu avô.

A “circulação das crianças”⁶⁸ (especialmente nas férias e finais de semana) pelas casas dos pais e de parentes (principalmente avós) mostra a flexibilidade dos arranjos domésticos (por vezes provisórios) e aponta para uma perspectiva de composição familiar mais abrangente do que a família nuclear, ou seja, o termo “família” engloba uma rede extensa de “parentes” (avô, avó, animais de estimação,

⁶⁸ Motta-Maués (2004).

meios-irmãos, babá etc.) que extrapola a unidade conjugal e as relações diádicas como filho(a) / pai, filho(a) / mãe (FONSECA, 2010, p. 132).

3.3 Sobre a casa dos amigos/as: espaço da construção e do fortalecimento da amizade entre as crianças

Como dito anteriormente, as dinâmicas de sociabilidade das crianças não se resumem apenas ao espaço comunicativo da Internet e aos encontros que se realizam no ciberespaço; elas não se realizam apenas nos shoppings, e são as próprias crianças que nos levam a essa conclusão. Questionadas sobre os espaços para a brincadeira, a casa também foi um dos espaços mais mencionados pelas crianças, como é possível perceber nos trechos abaixo.

Onde você costuma brincar?

Em casa, na casa dos meus amigos, no shopping e na Internet. Menina, 11 anos.

Em casa e na casa dos meus amigos. Menina, 10 anos.

No meu colégio e em casas das minhas amigas. Menina, 9 anos.

No colégio e no meu apartamento com minhas amigas. Menina, 10 anos.

Em casa, colégio, casa dos primos... Menino, 10 anos.

As crianças indicam que o termo “casa das amigas” ou “casa dos amigos” tem um significado especial. “Eu brinco na casa do meu amigo” ou “eu brinco na casa da minha amiga” é uma das frases constantes quando perguntamos as crianças o lugar onde brincam ou se encontram com outras crianças.

É importante destacar essa outra dimensão da sociabilidade das crianças, que se refere às constantes visitas às respectivas casas dos amigos e das amigas, onde é muito comum elas realizarem festas e se reunirem e por vários motivos: desde o simples encontro como forma de lazer aos finais de semana, feriados ou férias, passando pelos momentos de celebrações como as festas de aniversários, ou mesmo reuniões para realização de trabalhos escolares.

O exercício do lazer e da brincadeira nas casas das crianças são fomentados por determinados aparatos que encontramos em suas casas assim como em seus condomínios: a piscina, o cinema particular, os playgrounds, as casas de bonecas, as quadras de esporte, os salões de jogos (eletrônicos ou não eletrônicos), dentre outros.

A piscina é um atrativo significativo para as crianças dessa faixa etária (até 14 anos). Ela se torna ainda mais atraente em uma cidade relativamente quente como Fortaleza, onde a temperatura média ao longo do dia é de 30°C o ano inteiro e à noite a mínima é 26°C. Ter uma piscina em casa, ou mesmo na área de lazer do condomínio, é um dos fatores importantes para a visita de amigos e amigas, principalmente aos finais de semana e nas férias escolares. A cidade do sol, como também é chamada Fortaleza, contribui para um tipo de sociabilidade específico entre as crianças. O lazer relacionado ao banho de piscina e viagem às praias é um dos principais entre as crianças⁶⁹.

O apartamento é a principal modalidade de moradia que os pais escolhem para criar seus filhos pequenos e conseqüentemente a maioria das crianças entrevistadas

⁶⁹ Diferente, por exemplo, do que eu pude perceber na pesquisa com crianças da mesma faixa etária e nível de renda na cidade de Campinas, onde a piscina é sinônimo de interdição durante o ano inteiro, pelo menos quando falamos do seu uso enquanto lazer. Para as crianças isso só era possível no verão, nos meses de Dezembro e Janeiro. Durante o restante do ano o uso da piscina só era permitido para as crianças que praticassem esportes aquáticos e em piscinas próprias para isso, ou seja, cobertas e aquecidas, com acompanhamento de um professor, ou seja, seu uso não é livre.

mora nos mesmos (Cf. Anexo 2). Apesar de não ter o espaço de uma casa com quintal, são apartamentos relativamente grandes, com elevador privativo, salão de festa e área de lazer de uso comum dos condôminos. Os pais das crianças que moram em apartamento dizem que a segurança é o principal motivo por essa opção de moradia, ainda que isso implique em criar seus filhos sem um quintal espaçoso. No caso deste tipo de moradia, a relação com os espaços do bairro é a mesma encontrada entre as crianças que moram em casas padrão, isto é, rua e praças são espaços de acesso proibido, seus usos são bem pontuais, como os das crianças que moram em casas, ou seja, vez ou outra passear com um animal de estimação acompanhado da babá ou dos pais.

Já me referi a isso anteriormente ao me referir *sobre como as crianças moram*, quando indiquei a importância dos aparatos de lazer na “atração” de outras crianças para essas casas com piscina, campo de futebol e jardim amplo. Mas em que medida poderíamos dizer que a construção dos vínculos de amizade das crianças é reforçado também pelos encontros em suas casas? Qual a importância desse espaço para o fortalecimento desse vínculo?

Ao realizar uma etnografia de festas de aniversários infantis, Sirota (2005) chama atenção para um aspecto importante desse universo: a construção dos laços de amizade e a figura do “amigo” ou da “amiga”. Segundo a autora, “no que concerne aos amigos, há uma fabricação de representação de uma amizade ideal pelo ajuntamento e pela exposição do grupo de pares” (p. 557).

Para Corsaro (2011),

O conceito de amigo deixou de ser um título atribuído a uma criança específica. Em vez disso, a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas observáveis – brincadeiras coletivas em áreas específicas e proteção da brincadeira (p. 133).

Portanto, as identidades sociais das crianças são orientadas em direção às alianças com outras crianças em atividades que também separam as crianças (CORSARO, 2011; EVALDSSON, 1993). Assim, a abertura da casa ao amigo ou à amiga é mais um elemento que reforça esse “ajuntamento” e o sentido de grupo de amigos/as entre as crianças. Elas não compartilham seus lares com todas as crianças que conhecem, apenas com aquelas que mantêm um vínculo mais próximo. Como o grupo de meninas BFF (Best Friends Forever), o laço que une as “melhores amigas para sempre” é também o compartilhamento da intimidade do lar e de tudo que encontram nele, desde os aparatos de lazer até o próprio quarto das crianças.

Um fator importante em relação ao compartilhamento dos lares entre as crianças, é que muitas vezes isso só é possível se os pais das crianças se apresentarem mutuamente. Mas isso não implica em uma profunda amizade também entre os pais, muito pelo contrário, na maioria das vezes esses contatos são breves e só se dão na hora de deixar ou buscar a criança na casa do amigo ou da amiga, apenas para que pais e mães fiquem mais tranquilos quando deixam seus filhos e filhas na casa das amigas ou amigos.

Geralmente os amigos e as amigas que frequentam suas casas – e muitas vezes até pernoitam aos finais de semana – ou pertencem à escola ou são da família (primos/as). No caso das crianças que moram em apartamentos, as/os amigas/os do prédio também integram o seletivo grupo de amigas/os que brincam em seus lares.

3.4 A escola-casa: notas sobre o sistema integral de ensino

Gostaria brevemente de apresentar alguns pontos sobre algo presente entre as crianças dessa faixa etária e renda: refiro-me ao crescente número de escolas que oferecem o serviço de “ensino integral”. Nesse sistema, as crianças só voltam para casa para dormir e passar os finais de semana.

Digo tratar-se de “nota” pelo fato de não ter tido a oportunidade de entrevistar crianças que estão nas escolas em tempo integral. Apenas conversei com dois pais e um profissional de uma escola em Fortaleza que oferece esse “serviço”. A partir desses diálogos percebi que seria importante trazer algumas questões sobre essa forma de tempo-espaço que se faz cada vez mais presente entre as crianças. Entendo que elas também devem ser levadas em consideração quando refletimos sobre o lugar das crianças na contemporaneidade.

Velhas fórmulas institucionais de aprisionamento do ensino e socialização das crianças podem ser facilmente travestidas de “novas espacialidades”, com é o caso das creches e sistemas integral de ensino. Quem se beneficia mais com as creches e as escolas integrais? Os pais ou as crianças? Minha intenção é refletir sobre essas questões e outras e para isso gostaria de apresentar esses espaços, ainda que de maneira breve e sem o ponto de vista das crianças, para contextualizar o lugar onde elas passam parte do seu cotidiano, e em alguns casos, a maior parte.

Sabemos que a escola é uma instituição de ensino obrigatória para as crianças de todas as idades e condições sócio-econômicas. Elas passam no mínimo cinco horas diárias na instituição, isso significa 25 horas semanais, além das atividades

extracurriculares, esporte, artes, música, curso de línguas, que não são incluídas nessa carga horária obrigatória. Ainda assim, partimos do pressuposto que a *casa* é o lugar onde a criança passa a maior parte do seu dia, justamente por isso ela é considerada um espaço privilegiado para análise do cotidiano, principalmente das crianças, já que os adultos passam o dia no trabalho. É na casa que percebemos a intensidade das relações sociais estabelecidas entre as crianças, amigos, parentes, empregados domésticos e animais de estimação, e é também para esses espaços que se voltam determinados sentidos relacionados à dimensão subjetiva dessas crianças: segurança, conforto e liberdade estão entre os principais.

Entretanto, a escola, apesar de possuir diferenças importantes em relação à casa, em alguns casos, se configura como um espaço onde muitas crianças vivem a maior parte do seu cotidiano, às vezes mais do que em suas casas. É um lugar onde elas também podem estabelecer importantes vínculos com outros “personagens” em uma arena que possui uma configuração bem diferente da casa. Na escola não tem a cozinha, nem sala, nem quarto exclusivo, não existe um banheiro de uso individual, apenas coletivo, e os brinquedos são bem diferentes em relação aos que as crianças possuem em casa, eles são todos “educativos”. Duas das principais escolas particulares da cidade oferecem o serviço de ensino integral. É através delas que mostrarei um pouco do funcionamento desse sistema.

Uma das escolas possui três sedes, duas no centro da cidade e outra localizada na Aldeota, bairro de classe alta, próximo ao Shopping Iguatemi⁷⁰. A escola tem uma forte orientação cristã. O próprio auditório do colégio, frequentado por crianças abastadas, funciona como templo aos domingos, com realização de cultos da Igreja Batista. O peso

⁷⁰ A descrição é centrada na sede Aldeota. Entrevistei as crianças desta sede.

da religiosidade no espaço escolar se expressa das mais diferentes formas. A orientação evangélica se faz presente através de uma atividade de “Orientação Cristã” realizada nas salas de aula, até por volta dos 12 anos (6º ano). A atividade faz parte da grade de horários e atende pelo nome de AEC (Atividades Extracurriculares). Ela divide a grade de horários com outras disciplinas curriculares obrigatórias, como Matemática, História, Geografia, dentre outras.

O fato de os adolescentes serem proibidos de namorar durante o recreio e até mesmo andar de mãos dadas e as meninas serem proibidas de usar roupas curtas em situação que vão à escola sem o fardamento escolar, nos levam a entender que a moral evangélica também se faz presente na maneira como crianças e adolescentes devem se portar no ambiente escolar, como devem se vestir e como devem se relacionar com os colegas. Sabemos que geralmente isso ocorre em todas as escolas particulares, mas especialmente nas de orientação cristã.

Qualquer forma de expressão da sexualidade por parte dos adolescentes é policiada por monitores contratados para isso. Qualquer uma das atitudes citadas são motivo de advertência e, em caso de reincidência, os pais são chamados a conversar com a escola sobre o filho ou a filha.

Na situação das crianças e adolescentes que ficam na escola em sistema integral a vigilância é ainda maior, tendo a vista a responsabilidade que a escola tem sobre aquela criança ou adolescente. O roteiro de atividades para as crianças e adolescentes que ficam em sistema integral é o mesmo para todas as idades⁷¹. Todas têm em comum o fato de em nenhum momento ficarem “sem fazer nada” na escola. Há sempre algo

⁷¹ Dados obtidos no site da escola. Disponível em <http://www.c7s.com.br/>. Acesso em 10 de maio de 2012.

para se fazer, seja a tarefa, uma aula de música, esportes, dança, línguas etc. As diferenças de algumas atividades serem selecionadas por faixa etária se devem ao fato de algumas programações servirem para os “mais velhos” mas não para os “mais novos”, e vice-versa. Segundo o diretor pedagógico da escola⁷², essas atividades são pensadas mensalmente e a programação segue o mesmo padrão para todas as crianças e adolescentes:

Programação:

Aulas regulares no turno da manhã.

Intervalo: Banho, almoço e descanso. As crianças são acompanhadas por monitores profissionais durante esse período.

SAT - Sistema de Acompanhamento de Tarefas.

Atividades Extracurriculares: Curso de idiomas, atividades esportivas e artísticas definidas de acordo com a faixa etária e aptidão do aluno.⁷³

Os benefícios em relação a esse tipo de prestação de serviço aos pais inclui uma equipe com “ação pedagógica voltada para a formação pessoal, social, afetiva e cognitiva”, “grupo sistemático de estudos para a realização das tarefas de casa e revisão interativa dos conteúdos sob orientação de um professor”, “atividades artísticas e recreativas: game-house, brincadeiras de desafios, sessões de cinema e outras”, além de

⁷² Sobre o sistema integral de ensino, percebi que o diretor não se sentiu muito à vontade para falar sobre seu funcionamento, preço da mensalidade, atividades, estatísticas de números de crianças matriculadas nessas modalidades. Ele se limitou apenas a dizer que a demanda é maior na educação infantil (até 5 anos), mas que o sistema funcionava para crianças da educação infantil até o pré-universitário. Essa informação não foi confirmada na secretaria da escola, que informou que o sistema funciona apenas até o ensino fundamental (cerca de 14 anos). O diretor inclusive chegou a dizer que essas crianças “não interessavam” para minha pesquisa, já que elas passavam o dia na escola, e que não permitiria as entrevistas.

⁷³ Texto extraído do site da escola.

“alimentação orientada por nutricionista, proporcionando desenvolvimento de hábitos saudáveis”. A referida escola também oferece a possibilidade do sistema integral bilíngue, que “oferece ao aluno um sistema de ensino multidisciplinar com aulas em inglês”, visando garantir “um domínio fluente do idioma”. É importante lembrar que não falta oportunidade para as crianças exercitarem esse aprendizado bilíngue, tendo que vista que elas viajam com frequência para países de língua estrangeira.

Outra escola particular que oferece o sistema integral possui cinco sedes distribuídas nos bairros: Aldeota, Dionísio Torres, Lagoa Redonda, Benfica e Parquelândia, sendo que esses dois últimos se localizam da zona oeste da cidade e outros três na zona leste. Essa rede de escolas possui um direcionamento católico, “da Educação Infantil ao Ensino Médio, há aulas semanais com conteúdo de embasamento moral, religioso e cívico” que funcionam através do Serviço de Educação Religiosa. Essas atividades religiosas, segundo a escola, são realizadas em três frentes principais: a formação cristã, a crisma e primeira eucaristia, cujos rituais são realizados no espaço da escola e apenas para os alunos da mesma. Sua sede na Lagoa Redonda é considerada a escola particular mais próxima do Alphaville Fortaleza e de conjuntos de mansões localizados na margem da lagoa que dá nome ao bairro. Os eixos de atividades que funcionam no sistema de ensino integral dessa escola abrangem: Iniciação Musical, Trabalhos Manuais, Inglês, Informática Educacional, Acompanhamento de tarefas, Almoço, Recreação e Esportes.

Interessante notar que a escola apresenta seu sistema de ensino integral fazendo referência às novas configurações familiares e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho:

A sociedade moderna nos apresenta um novo modelo de família, em que a mulher passa a participar mais intensamente do mercado de trabalho. Com isso, a dificuldade em acompanhar as atividades escolares dos filhos se torna uma complicada realidade diária.

E acrescenta:

O período integral ajuda na socialização, no amadurecimento, no aprendizado da importância de compartilhar as conquistas com os colegas, em assumir responsabilidades, além possibilitar que as crianças se tornem mais autônomas⁷⁴.

Modernas tecnologias de controle e prevenção de ocorrências se fazem presentes nesse cotidiano escolar. Já citei anteriormente o caso das catracas que recebem as digitais das crianças na entrada e na saída de uma escola. Além de ter o controle da hora que a criança entra e sai do espaço escolar, elas também substituem as “chamadas”. Um software instalado nas catracas informa a frequência das crianças na escola, assim como o número de faltas.

Mas a grande novidade no mercado de tecnologias para os sistemas educacionais, no que se refere à segurança, foi anunciada esse ano por uma empresa paulista, que apresentou às escolas do Brasil um novo dispositivo já implementado na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia. Trate-se de um microchip instalado no uniforme das crianças, costurado junto ao brasão da escola na camisa. O dispositivo está sendo apresentado também a escolas particulares, público que certamente já estuda abandonar as “velhas” catracas em virtude dessa nova tecnologia,

⁷⁴ Trechos extraídos do site da escola. Disponível em <http://www.christus.com.br/>. Acesso em 10 de maio de 2012.

que proporciona um controle maior, da escola e da família, sobre cada passo dado pela criança.

O chip tem várias funcionalidades, e dentre as principais, envia mensagem de texto para o celular dos pais com a hora exata em que a criança entrou e saiu da escola, avisa sobre o uso da cantina da escola (os pais são informados sobre o que a criança comeu na hora do recreio, por exemplo), notifica que a criança tomou transporte público para chegar ou sair da escola, dentre outras informações.

Essas novas tecnologias se somam às mais “antigas”: as câmeras. Em uma das escolas tive a oportunidade de entrar na sala do coordenador pedagógico e pude observar um profissional sentado na frente de vários monitores com imagens em preto e branco – eram dezenas de câmeras espalhadas pela escola monitorando todas as crianças nos principais espaços na escola. Para as crianças menores, da Educação Infantil, com até cinco anos, também existe a possibilidade dos pais acessarem do trabalho, através da Internet e com senha exclusiva, as câmeras das salas de aulas dos seus filhos e das suas filhas.

O modelo da escola particular cercada de tecnologias e pedagogias se soma a outras “casas” e aos shoppings e tendem a confirmar que a produção dos espaços de sociabilidade das crianças (produzidos *por* elas e *para* elas), tem se tornado cada vez mais seletivo, homogêneo e controlado por dispositivos tecnológicos.

De volta aos principais argumentos desse capítulo, portanto, a “casa do pai”, a “casa da mãe”, a “casa do avô”, a “casa da avó”, a “casa na praia”, o “apartamento na cidade” e a “escola” mostram como a dimensão dos vínculos de parentesco e da temporalidade são significativos na construção de sentidos de “lar” e na atribuição de

determinados usos para os lugares citados pelas próprias crianças. Essa leitura inicial permite caracterizá-los como uma extensão da “casa principal”, por isso o termo “casas anexos”.

4. A cidade está na(s) casa(s)

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. [...] Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (Barros, 2003, Memória XIV: Achadouros).

Os dados apresentados até o momento nos ajudam a pensar em uma perspectiva de análise que dá ênfase às conexões entre a casa, o bairro e a cidade, mostrando que existe uma *continuidade relacional* entre as redes de relações e os lugares e espaços que fazem parte das experiências das crianças.

Se por um lado partimos de um fato espacial incontornável, que a casa das crianças *está na cidade*, por outro lado, em que medida poderíamos também afirmar que *a cidade está na casa*? Ou seja, como fazer uma antropologia da cidade do ponto de vista da *casa*, dos lugares de moradia das crianças, dando visibilidade e referindo-se à importância do que ocorre nessa dimensão da experiência das crianças, ao mesmo tempo situando-a em um contexto citadino para além do fato da localização da casa nos limites espaciais da cidade?

Ao propor esse movimento de descrição das dinâmicas das crianças no espaço doméstico e do quanto a casa carregaria a exterioridade da cidade, inevitavelmente nos deparamos com a problemática dicotomia casa / rua ou casa / cidade, ou mesmo a clássica distinção estabelecida entre o domínio privado e a esfera pública.

Roberto DaMatta (1997) apresenta uma oposição entre a “vida privada doméstica” e a “vida pública da cidade” através de uma leitura sobre a “casa” e a “rua”, especialmente no caso do Brasil. O antropólogo toma a “rua” como expressão própria da cidade, ou seja, quase como sinônimo, diante do seu caráter plural, heterogêneo, por ser o espaço dos encontros por excelência, das imprevisibilidades e descobertas. Para ele, “casa” e “rua” são esferas distintas que assumem diferentes expressões em relação ao cotidiano do cidadão, configurando atitudes específicas. Tratam-se de

[...] esferas de sentido que constituem a própria realidade e que permitem normalizar e moralizar o comportamento por meio de perspectivas próprias. [...] o normal – o esperado e o legitimado – é que casa, rua e outro mundo demarquem fortemente mudanças de atitudes, gestos, roupas, assuntos, papéis sociais e quadro de avaliação da existência em todos os membros de nossa sociedade. O comportamento esperado não é uma conduta única nos três espaços, mas diferenciado de acordo com o ponto de vista de cada uma dessas esferas de significação (DAMATTA, 1997, p. 33).

Magnani (1998) busca uma superação sobre essa oposição “casa” e “rua” quando apresenta a categoria “pedaço” como o “entre”, o meio do caminho entre a casa e a rua:

O termo, na realidade, designa aquele pedaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizados impostas pela sociedade. [...] Para além da soleira da

casa, portanto, não surge repentinamente o resto do mundo. Entre uma e outro situa-se um espaço de mediação cujos símbolos, normas e vivências permitem reconhecer as pessoas diferenciando-as, o que termina por atribuir-lhes uma identidade que pouco tem a ver com a produzida pela interpelação da sociedade mais ampla e suas instituições (MAGNANI, 1998, p. 116-117).

O “pedaço” seria o espaço onde se encontrariam as características das esferas da “casa” e da “rua”, ou seja, a segurança por um lado, mas ao mesmo tempo a possibilidade do contato com outras pessoas que não possuem necessariamente vínculos de parentesco. Em suma, o “pedaço” seria aquele espaço de abertura da casa para o espaço público e sua riqueza se dá especialmente pelo exercício privilegiado da sociabilidade.

A categoria “pedaço” apresenta uma possibilidade de superação da oposição entre a casa e a rua, mas através da busca por esses espaços de conexão, casa e rua ainda parecem se opor em certa medida, já que predomina a ideia que existiriam determinadas características intrínsecas a cada um desses espaços e que tais características parecem estar descoladas.

Entendemos que do ponto de vista relacional as características atribuídas a casa e a rua/cidade (privado/público) são produzidas mutuamente. Os sentidos de segurança e tranquilidade geralmente atrelados ao espaço doméstico da casa dependem do lugar na cidade onde esta casa está situada, dos sentidos que são atribuídos à região da cidade onde a casa está instalada, que são marcados por elementos que constituem a própria cidade e o bairro.

É nesse sentido que Agier (2011) chama atenção para a importância das análises relacionais e situacionais na compreensão da cidade. Por exemplo, o desígnio de “bairro perigoso” acaba por produzir sensações de medo e insegurança ainda que seus moradores estejam abrigados nesse lugar que deveria ser sinônimo de tranquilidade e segurança. Os aparatos e estratégias de segurança percebidos em muitas dessas casas, revela que para além das interferências em sua arquitetura, ou seja, para além das características físicas das casas, esses equipamentos também mobilizam experiências diferenciadas dos indivíduos para com o seu lar. Outras diferenciações sobre os sentidos que atribuímos ao público e ao privado são marcadas pelas diferenças etárias, de gênero e de classe social.

Nesse sentido, minhas inquietações sobre o debate em torno da dimensão da casa para uma antropologia da cidade se dão a partir de um confronto, de certa maneira, com um ponto de vista clássico e dicotômico estabelecido pelo binômio casa / rua, casa / cidade, privado / público, especialmente no que se refere à impossibilidade de se pensar a casa e o universo doméstico como contexto urbano. Trata-se, de fato, de algo problemático do ponto de vista de uma vertente dos estudos urbanos clássicos, ou seja, daqueles cujo viés teórico tem forte influência da Escola de Chicago, conforme aponta Michel Agier.

Tributários de um *a priori* ecológico durante muito tempo constitutivo de seu objeto, os estudos urbanos opuseram sistematicamente a rua e a casa, sendo a primeira realmente urbana e a segunda menos ou absolutamente nada (AGIER, 2011, p. 84).

Agier (2011) faz referência a dois importantes estudiosos da cidade, Ulf Hannerz e Isaac Joseph. Para ele, Hannerz⁷⁵ (1983) se refere aos espaços públicos e outros lugares de interação mínima como “verdadeiramente urbanos”, que “fazem da cidade o que ela é” (p. 84). Agier (2011) também considera que Joseph (1994) opõe a cidade aos espaços domésticos. A crítica de Joseph, segundo Agier, incide no fato dos estudos sobre os universos domésticos – também chamados de Sociologia da Família – não serem capazes de “apreender a ‘cultura dramática das cidades’” (JOSEPH, 1994, p. 84).

O problema desse tipo de posicionamento, e nesse ponto tendo a concordar com Agier (2011), “é excluir os quadros e os constrangimentos do universo doméstico da definição de situações ‘propriamente’ urbanas” (p. 85). A que tipo de “cultura dramática da cidade” Isaac Joseph se refere? Tudo aquilo que é exterior ao espaço doméstico da casa? E qual é o tipo de interação social que Ulf Hannerz defende como essencialmente urbana? Apenas aquelas que se dão no “espaço exterior”, no espaço que se opõe ao doméstico?

Quando problematizamos a casa e a cidade em uma perspectiva relacional e situacional, enfatizamos a tentativa de superação da dicotomia casa / rua. Na esteira de Michel Agier (2011) isso pode ser apresentado a partir das redes femininas e masculinas em um bairro popular da Bahia, cujas configurações permitem pensar uma *continuidade* entre a rua e a casa, e não uma oposição entre as mesmas.

O seu espaço urbano [das mulheres do bairro] define-se a partir de três termos-chaves: a rua de moradia, a família e as redes. O seu papel doméstico e mediador explica uma cidadinidade marcada pela mobilidade e guiada pela ativação individual de redes relativamente

⁷⁵ A interpretação de Michel Agier parte de um importante livro de Ulf Hannerz (1983).

centrífugas. [...] Sendo determinada pelos constrangimentos do universo doméstico, a sociabilidade das mulheres não é menos circulante que a dos homens e é vivida localmente de maneira mais individualizada. (AGIER, 2011, p. 84 e 86)

Na opção por essa perspectiva de análise – “casa” e “rua” como esferas de sentido que se complementam – não se trata de negar que existam características diferenciadas para essas duas dimensões sócio-espaciais onde se processam a experiência dos indivíduos. Não se trata também de afirmar de maneira categórica que a casa seria urbana *assim como* a cidade. A riqueza de uma análise surge justamente quando deixamos de lado questões do tipo *O que é verdadeiramente...* Ou seja, a questão não é se a casa é verdadeiramente urbana ou não, mas quais os sentidos que as crianças atribuem a esse espaço e o quanto a casa carregaria da exterioridade da rua, da cidade e onde também a casa se fecha para a cidade.

Living in the city is as much about negotiating relationships with others humans as it is about living in material places and spaces: there is continual interactivity between the webs of relationships, places and spaces for children and adults alike. [...] We argue that an understanding of how children experience and construct a sense of place is a foundation for engaging children in changing such places (Christensen & O'Brien, 2003, p. 1).⁷⁶

Children at home in the city (p. 3) é a expressão que Christensen & O'Brien (2003) se referem para chamar atenção ao fato de que as casas das crianças estão na

⁷⁶ “Viver na cidade é tanto negociar nossas relações com outros seres humanos quanto viver em lugares materiais e espaços: há uma interatividade contínua entre as redes de relacionamentos, os lugares e os espaços para crianças e adultos. [...] Nós argumentamos que a compreensão de como a criança vivencia e constrói um sentido de lugar é uma base para estimular as crianças na transformação de tais lugares” (tradução minha).

cidade. Por mais que tal afirmação pareça óbvia, ela é importante para indicar o problema de se pensar a experiência da criança na cidade se fechando no micro/casa ou, por outro lado, quando se busca abarcar a totalidade da experiência das crianças no macro/cidade sem levar em consideração aquilo que se desenrola na vida cotidiana das crianças.

A relação das crianças com suas casas e com as casas dos/as amigos/as mostram que, em termos de lazer e sociabilidade, as casas seriam tão urbanas quanto as ruas, no sentido de proporcionar a interação entre as crianças e de ter um papel estruturante para essa infância especificamente. Isso é percebido quando descrevemos e apresentamos os “sentidos de lugar” que as crianças atribuem a casa e o lugar da “cidade” na construção desses sentidos, assim como o contrário, ou seja, o quanto a interioridade da casa revela os sentidos de cidade que as crianças apresentam.

Parte III

Sociabilidade, lazer e consumo infantil na cidade

A vida das crianças de hoje, em toda a sua singularidade cultural, parece às vezes um matagal cheio de novos desafios, que não se pode atravessar seguindo apenas as antigas estradas. Não há mapas nem placas que garantam as direções, já que os mapas existentes se referem a um tempo muito diferente, quando não havia internet nem celulares, nem a pulverização das formas culturais que povoam o cotidiano das crianças de hoje (FANTIN & GIRARDELLO, 2008, p. 8).

Parece consenso entre os pesquisadores da infância, independentemente de suas referências disciplinares, o importante papel das mídias e da tecnologia na concepção da infância atual. Obviamente que esses elementos são significativos porque estão fortemente presentes no cotidiano das crianças – pelo menos daquelas que vivem em contexto urbano e em condições econômicas privilegiadas. Entretanto, como lembra Sarmiento (2006), muito se fala (e se pesquisa) sobre a presença dessas ferramentas na vida das crianças (assim como dos adultos também), mas poucas pesquisas efetivamente se preocupam com o que exatamente as crianças fazem com essas ferramentas e como as mesmas afetam a própria interação entre elas. Isso porque a maioria das análises parte da suposição de que as crianças de hoje abandonaram os “antigos” carrinhos, bonecas e bolas, e passaram a priorizar videogames, TV, celular etc., descaracterizando aquilo que se entende, nostálgicamente, por uma infância de “verdade”, a da brincadeira de rua, por exemplo, que cria e fortalece os vínculos e sociabilidade das crianças.

“O desaparecimento da infância” é uma tese defendida por Neil Postman (2005 [1982]) – com livro de mesmo nome. Através dela, o referido autor entende que a tecnologia – com o surgimento do telégrafo e posteriormente da televisão – vem colaborando para o fim dessa etapa da vida que denominamos de infância (p. 82). Tal tese é fruto da sua observação com crianças norte-americanas, que, segundo o autor, estão se tornando adultas precocemente, ou mais precisamente “pseudo-adultas” (p. 13). Para ele, no atual contexto histórico existem mais semelhanças do que diferenças entre crianças e adultos; cita como exemplo o vestuário, a linguagem, dentre outros. Os concursos de mini-misses, onde as crianças se vestem como adultas e usam maquiagem é o exemplo mais explorado pelo autor (p. 17). Em suma, o que Postman defende é que tudo aquilo que haveria de singular na infância (pureza, curiosidade, inocência etc.) está deixando de fazer parte deste universo e conseqüentemente o descaracterizando (p. 99). E, para ele, a culpada parece ser a modernidade e as transformações proporcionadas pelo uso da tecnologia no cotidiano e o “descontrole” no acesso à informação. Ou seja, a infância não estaria mais resguardada, já que cada vez mais as crianças compartilham os mesmos códigos do universo adulto através dessas ferramentas comunicacionais.

A presença significativa de objetos como Smartphones, Tablets, Notebook e Minigames no cenário da infância contemporânea, reforçam o argumento de pesquisadores que compartilham da tese de Postman (2005 [1982]), no sentido de indicar que esses objetos colaborariam para o fim da interação entre as crianças e do compartilhamento de códigos singulares da infância, já que elas supostamente parecem interagir mais com esses objetos do que com outras crianças.

Em outro eixo de investigação, mas ainda no que se refere à relação de equipamentos tecnológicos de comunicação e crianças, encontramos pesquisas na área

da neurociência que concordam com a referida tese e ainda acrescentam que a TV e a internet tornam as crianças “obesas” e “alienadas”, enquanto os jogos de videogame as tornam “agressivas”. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Canadá elencam o “atraso no desenvolvimento”, a “epidemia da obesidade”, a “privação do sono”, a “doença mental”, a “agressão”, a “demência digital”, os “vícios”, entre outros, como alguns dos problemas relacionados ao uso desses equipamentos durante a infância⁷⁷.

Quando nos deparamos com pesquisas que analisam essa problemática da tecnologia na vida das crianças em uma perspectiva mais profunda, em que o uso dos equipamentos não está descolado da vida social, ou seja, das relações com a família, escola e amigos, a conclusão seria mais otimista, digamos.

Segundo pesquisa publicada na revista internacional *Archives of Diseases in Childhood* em 2013, não se pode associar o mau comportamento das crianças ou os outros problemas citados ao simples uso da televisão ou do videogame.

The study highlights the need for more detailed data to explore risks of various forms of screen time, including exposure to screen violence. In addition, studies should further examine the associated child and family characteristics which appear to account for most of the simple associations between screen exposure and psychosocial adjustment. Our findings do not demonstrate that interventions to reduce screen exposure will improve psychosocial adjustment. Indeed, they suggest that interventions in respect of family and child characteristics, rather than a narrow focus on screen exposure, are more likely to improve outcomes (Parkes et al, 2013, p. 7).⁷⁸

⁷⁷ Uma síntese desses estudos foi publicada pela coordenadora do projeto Zone'in. A missão do referido projeto é banir esses aparelhos da vida das crianças, mostrando os problemas relacionados ao uso dos mesmos. Fonte: http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218.html?view=print&comm_ref=false Acesso em 12 de março de 2014.

⁷⁸“O estudo destaca a necessidade de dados mais detalhados para explorar as várias formas de riscos de tempo de televisão, incluindo a exposição à violência na tela . Além disso, os estudos devem examinar ainda mais as associações entre as características da criança e da família, que parecem responsáveis pela maior parte das relações entre a exposição de tela e o ajuste psicossocial. Nossos resultados não demonstram que reduzir a exposição à televisão irá melhorar o ajustamento psicossocial. Na verdade, eles sugerem que as intervenções em matéria de características da família e da criança , em vez de um foco estreito sobre a exposição de tela, são mais propensos a melhorar os resultados” (tradução minha).

O estudo realizado por Parkes et al (2013)⁷⁹ afirma, portanto, que outros fatores estão em jogo na socialização da criança e no seu desenvolvimento psíquico, como o contexto psicossocial no qual a criança está inserida, e não se pode analisar o impacto de tecnologias como a TV e videogames na vida das crianças de maneira isolada, ou seja, desconstroem a ideia de que existiriam determinados problemas ligados exclusivamente ao uso de um videogame ou programas de televisão ou internet e celular.

Nesse sentido, um olhar antropológico sobre esse fenômeno pode ser um diferencial importante. Questionar e descrever como as crianças utilizam essas tecnologias e quais os sentidos que atribuem a esses objetos em suas vidas cotidianas é crucial para entendê-lo. E a força com que a internet e os objetos *high tech* têm povoado o cotidiano das crianças, e não apenas das mesmas, diga-se de passagem, não deixa dúvida que essa é uma tarefa urgente.

Impossível se referir à infância nos dias de hoje, portanto, sem levar em consideração o papel que as novas tecnologias possuem no cotidiano das crianças. E, como é possível perceber, quanto mais presente esses equipamentos entre as crianças, mais também se torna visível uma forte preocupação de pesquisadores e principalmente de pais e mães aflitos sobre os possíveis malefícios desses objetos para a vida dos pequenos. Como explicitado anteriormente, dentre as principais preocupações encontramos: obesidade, déficit de atenção, agressão e o vício de uso desses objetos, dentre outros problemas. A obesidade se refere à falta de atividades físicas devido à passividade do uso de videogame, assim como os jogos violentos “ensinariam” as

⁷⁹ Pesquisa realizada no Reino Unido. Foram realizadas entrevistas com mães de 11.014 crianças (idades entre 5 e 7 anos) sobre o uso da televisão e videogame.

crianças a serem também violentas. O déficit de atenção se refere à inabilidade das crianças de hoje de se concentrarem em uma atividade específica, tendo em vista que em alguns casos as crianças utilizam computador, assistem TV, se comunicam pelo celular e até fazem a tarefa da escola ao mesmo tempo. Alguns pais inclusive já procuram atendimento especializado para que seus filhos ou suas filhas não vivam dependentes desses aparelhos; para esses pais, o uso demasiado atrapalharia o desenvolvimento escolar.

A temática da relação entre equipamentos tecnológicos de última geração e o ciberespaço no contexto da infância é recente – poucas pesquisas nas ciências sociais, e mais especificamente na Antropologia, têm se debruçado sobre isso, especialmente no Brasil. Se buscarmos análises em outras áreas, como na Educação, na Comunicação e na Psicologia, encontramos pistas importantes (POSTMAN, 1999; DORNELLES, 2005; MOITA, 2007; LEVIN, 2007; FANTIN & GIRARDELLO, 2008; SOUZA & SALGADO, 2009; PEREIRA, 2009), desde as que vêm esses equipamentos com certo pessimismo, no sentido de indicar que a “verdadeira infância” tem se perdido (LEVIN, 2007; POSTMAN, 1999), até os que apontam para uma visão positiva dessas novas tecnologias, principalmente como instrumentos úteis no aprimoramento do aprendizado das crianças (DORNELLES, 2005; MOITA, 2007).

Sobre esse uso “positivo” podemos também citar como exemplo as recentes pesquisas que estão sendo realizadas com crianças autistas e com paralisia cerebral. No caso das crianças com autismo, algumas pesquisas têm mostrado que as crianças interagem melhor com máquinas do que com humanos, e nesse sentido algumas escolas para crianças autistas têm utilizados robôs no cotidiano da escola para interagir com as

crianças⁸⁰. Além dos robôs, consoles de videogame como o Xbox, que permitem jogar com o corpo e sem controles, também têm contribuído para interação entre as próprias crianças autistas. Segundo experiências realizadas em escolas norte-americanas, as crianças passaram a se cumprimentar reproduzindo a saudação que acontece entre os personagens do jogo que costumam utilizar no console⁸¹. Fazer com que uma criança autista interaja com outras crianças ou mesmo com adultos é um dos maiores desafios ao se trabalhar com crianças autistas, segundo os educadores e pesquisadores que têm utilizado o método.

É importante apontar esses olhares sobre a tecnologia na vida das crianças e na infância em uma perspectiva mais ampla, ainda que muito rapidamente, para situar sobre os vários caminhos analíticos que esse fenômeno tem despertado. Entretanto, nos concentraremos em tentar entender e descrever o papel que esses objetos possuem na vida cotidiana das crianças e, mais especificamente, como esses equipamentos operam na relação das crianças com a cidade e seus pares. E, dessa maneira, gostaríamos de ressaltar que isso não significa defender ou condenar tais usos, mas sobretudo tentar entendê-los.

Para isso, articulamos nesta parte do texto três eixos analíticos que se entrecruzam no cotidiano das crianças: sociabilidade, lazer e consumo. Objetos como celulares, TV's, computadores, minigames, videogames e seus respectivos conteúdos estão fortemente presentes e seus usos e sentidos serão apresentados, tendo em vista que

⁸⁰ Cf. “Robô ajuda crianças com autismo a se comunicar”. In: http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/03/140311_robo_autismo_fn.shtml. Acesso em 20 de março de 2014.

⁸¹ Cf. “A Ashburn, des jeux vidéo sans manettes pour aider les autistes” In: <http://www.leparisien.fr/laparisienne/sante/a-ashburn-des-jeux-video-sans-manettes-pour-aider-les-autistes-07-03-2014-3652385.php>. Acesso em 15 de abril de 2014.

nos dias atuais eles compõem, juntamente com outros elementos, a paisagem de uma infância na cidade.

1. A vida social animada com smart-objetos

Às 6h20 da manhã Júlia acorda com o alarme de seu celular, que vibra embaixo do travesseiro, na sua cama. Ela foi dormir mais tarde assistindo no seu notebook seu seriado favorito TVD (The Vampire Diaries ⁸²), pois “baixou” quase todos os episódios e acompanha o desenrolar da trama antes mesmo da chegada do programa ao Brasil. Está com sono, mas tem que ir à escola, o que não parece ser sacrifício. No volume máximo, seu celular toca a música da boyband do momento, o grupo de garotos ingleses do One Direction (meses antes a música era do astro teen Justin Bieber, mas Júlia hoje diz que JB [jei bi] é para crianças, e que com 13 anos ela já é adolescente). O celular desperta Júlia para se arrumar para ir à escola. O transporte escolar passa para buscá-la às 7h. Ela precisa estar pronta no horário exato, pois o motorista espera somente até a terceira buzina ou exato dois minutos. Antes de se arrumar para a escola, porém, Júlia checa seus aplicativos no celular antes mesmo de se levantar da cama: whatsapp, twitter, facebook e instagram são os mais “urgentes” e importantes. Na sua rede, seus amigos e suas amigas também já estão conectados/as. No grupo do whatsapp as amigas já anunciam um “Bom dia” cheio de figurinhas: um sol, uma flor... No instagram, Júlia curte uma foto que um amigo

⁸² A série é uma mescla de suspense, fantasia e romance, inspirada nos livros da escritora L. J. Smith, que tem o mesmo nome da série. A história se passa na cidade de Mystic Falls, Virginia, que é assombrada por seres sobrenaturais. O foco principal da história é o drama de um triângulo amoroso entre a protagonista e dois irmãos vampiros. O enredo lembra a obra *Twilight* (Crepúsculo, em português) da escritora inglesa Stephenie Meyer, que faz sucesso nos cinemas entre os adolescentes.

compartilhou com o engarrafamento no caminho para a escola. Outro amigo faz *chekin* no *Foursquare* na rua já próxima à escola, anunciando para Júlia e seus amigos e amigas que já está perto. “Eu não entendo como alguém pode fazer *chekin* em rua, me poupe, se fosse pelo menos no colégio...”, esbraveja Júlia. O facebook informa as últimas notícias e fofocas sobre sua banda preferida na página “One Direction Brasil”. Júlia acompanha tudo atenta, não desgruda do celular nem mesmo para ir ao banheiro. Ao contrário, enquanto toma banho é “imprescindível” ouvir uma musiquinha através dos aplicativos de áudio do celular. O celular fica apoiado na bancada da pia do banheiro tocando as músicas da sua *playlist* no modo aleatório. Júlia canta no chuveiro e imagina que brinco, colar, pulseira, relógio e bolsa vai usar, e qual a cor da sombra e do batom mais combinará com eles. Sair sem maquiagem para a escola, jamais! Ao sair do banho mais uma olhada no celular, Júlia não toma café da manhã. “Não tenho fome e não como de manhã”, fala checando o celular. E é quase o mesmo mantra repetido todos os dias para sua mãe, que não desiste de um dia fazê-la tomar café antes de ir à escola⁸³.

“Sociedade Multitela” (PINTO, 2005; RIVOLTELLA, 2008) e “Idade mídia” (SOUZA & SALGADO, 2009) são algumas das denominações que encontramos para explicar o atual contexto, explicitado em parte pelo cotidiano de Júlia descrito anteriormente. Os diversos objetos utilizados por Júlia ao longo do relato também reforçam essa denominação. Ou seja, são diversas as telas presentes em nossas vidas

⁸³ Esse relato é a reprodução de um cotidiano hipotético de uma criança de 13 anos. Ele é baseado nos dados da pesquisa e na experiência de convivência com uma das crianças que fez parte da pesquisa de campo.





nos dias de hoje: televisão, computador, celular, tablet e painéis eletrônicos, para citar alguns.

Pinto (2005) sugere o termo multitela ou multi-ecrã para compreender a sociedade contemporânea profundamente marcada pela presença das telas dos objetos “smarts” e conseqüentemente das mídias.

O termo “*smart*”, ou “inteligente” em língua inglesa, faz referência à nomeação que acompanha diversos objetos utilizados pelas crianças. *Smartphone* (Telefone Celular Inteligente), *SmartWatch* (Relógio Inteligente, ainda pouco utilizado no Brasil) e *SmartTv* (Tv Inteligente) são os mais utilizados no cotidiano. Mas também encontramos no mercado desse tipo de produto a *SmartBoard* (Lousa Digital Inteligente já bastante utilizada nas escolas particulares) e o *Google Glass* (Óculos Inteligente da Google ainda não comercializado no Brasil). Basicamente os objetos denominados “smart” ou inteligentes são aqueles que oferecem um conjunto de serviços, desde a possibilidade de acesso à internet com navegador, aplicativos de redes sociais como Facebook, Twitter, Instagram e outros, além de uma loja para aquisição paga ou gratuita de diversos aplicativos.

As figuras a seguir ilustram esses objetos⁸⁴ e suas respectivas características.

⁸⁴ Além destes, também encontramos Geladeiras Smart, Fogões Smart e outros eletrodomésticos.

	<p>Um telefone inteligente (smartphone) é um aparelho que abrange todas as tecnologias de comunicação (voz e mensagens: via Internet ou rede de comunicação tradicional - linha telefônica). Esse modelo de telefone também se diferencia dos demais por ter recursos de computação em um pequeno dispositivo. O telefone inteligente permite que o usuário instale, configure e rode aplicações da sua escolha, configurando o aparelho de acordo com as suas necessidades específicas.</p>
	<p>Os smartwatches funcionam como uma extensão dos celulares. Através deles é possível ler mensagens de texto, e-mails e checar redes sociais de relacionamento como Facebook e Twitter.</p>
	<p>A Televisão Smart permite o acesso a diversos aplicativos e redes sociais através da conexão à Internet. O usuário pode inclusive compartilhar comentários sobre o programa que está assistindo para que seus amigos(as) vejam. É possível também fazer chamadas de videoconferência utilizando a câmera da TV.</p>
	<p>A smartboard ou lousa digital é um dispositivo de interface humana que permite utilizar funções do computador diretamente na área de projeção da imagem. Ou seja, a lousa digital é uma grande tela, sensível ao toque (tecnologia touchscreen), que permite aos alunos visualizar o mesmo conteúdo e interagir com recursos da internet. É possível utilizar ferramentas didáticas através de programas que expandem as possibilidades de utilização de um computador comum. Nela o professor dispõe de recursos diversos voltados para a apresentação de informações multimídia.</p>
	<p>O Google Glass é um dispositivo semelhante ao smartphone mas em forma de óculos. Ele permite a interação dos usuários com conteúdos da Internet em realidade aumentada (a imagem é projetada no visor do óculos). Também chamado de "Project Glass", é capaz de tirar fotos a partir de comandos de voz, enviar mensagens instantâneas e realizar videoconferências.</p>

À tela do cinema e da televisão – de agora em diante clássicas – se agregam as telas do computador e dos consoles portáteis (como aqueles dos videogames Nintendo e do PS Móvel), das instalações públicas (nos aeroportos, nas estações) artísticas e comerciais (com a projeção de imagens sobre uma multiplicidade de telas de plasma umas ao lado das outras), dos leitores de DVD portáteis, dos palm tops e dos telefones móveis/celulares de terceira geração. A multiplicação de todas essas telas pressupõe uma clara redefinição da modalidade e o significado do olhar (Rivoltela, 2008, p. 42).

Rivoltela (2008) destaca que a multiplicidade de telas – a TV, o celular, o computador, o cinema, o tablet, a lousa digital, o visor do relógio – indicaria também uma multiplicação dos espaços de interação e experiência. Para o autor italiano, a experiência do olhar é diferenciada diante do bombardeio de informações a que somos submetidos hoje em dia – tanto adultos quanto crianças. A questão é: em que medida, ou como absorvemos essas informações que nos chegam aos olhos e que particularidades permeiam esse nova experiência? A conclusão do autor, que é inspirada na crítica a oposição “real x virtual” de Pierre Levy (1999, p. 5) e Gilles Deleuze (1988, p. 199), é que, cada vez mais, o espaço físico tem sido relativamente substituído por um novo tipo de espaço social.

[...] enquanto na sociedade pré-eletrônica (pré-digital), a mesma possibilidade de comunicação era estruturalmente dependente do espaço físico (e que muros e portas constituíam limites de acesso ou de exclusão da comunicação), na sociedade multitela do telefone celular e da comunicação na internet (mas no fundo já da televisão), a comunicação acontece no interior de um novo espaço que torna possível o compartilhamento dos significados e a relação entre os sujeitos (neste sentido é social), mesmo que prescindida da colocação no mesmo lugar (Meyrowitz, 1993). Quando assistimos a uma partida de futebol, quando conversamos ou *chatteamos* no Messenger, interagindo em modalidade áudio-video com nosso interlocutor, quando (vídeo) chamamos do nosso celular, estamos compartilhando

com os outros um espaço social sem compartilhar com eles um espaço físico. E o aspecto interessante é que, mesmo não compartilhando um espaço físico, não podemos dizer que a nossa comunicação não seja real, não só porque ela está acontecendo, mas também pela concretude de vivências que estão acontecendo por meio dela (Rivoltela, 2008, p. 43-44).

Para o autor, portanto, a contraposição entre espaço real e virtual não se sustenta, tanto do ponto de vista teórico como também do ponto de vista daquilo que se observa no cotidiano, ou seja, através dos usos regulares desses objetos.

Contrariando as premissas que ressaltam o fim dos encontros e da sociabilidade na cidade em detrimento de uma relação unilateral indivíduo/objeto, essa leitura nos ajudaria a superar esse ponto de vista e problematizar como as relações têm se reconfigurado diante deste novo cenário, pensando o “virtual” não como algo que se opõe ao real, mas como uma potencialidade tão concreta quanto a realidade (LEVY, 1999). Impossível não levar em consideração essa discussão quando nos deparamos com a rede de amizades das crianças e como se desenham seus laços de sociabilidade, tão marcados pela “virtualidade” das suas interações com pessoas e objetos. Esse é um achado fundamental nessa pesquisa, que de certa maneira confirma essa superação da dicotomia “virtual x real”.

1.1 Sociabilidade urbana: entre o real e o virtual

Durante a pesquisa foi possível perceber que entre as crianças a sociabilidade possui determinadas particularidades, como o fato de não se limitar aos encontros físicos, mas se estender e até mesmo ser mobilizada também pela distância

física/geográfica, por exemplo, através de trocas de mensagens e conversas por equipamentos eletrônicos e redes sociais.

De antemão, esse dado é muito importante, pois quando se acreditava que o uso da Internet e equipamentos eletrônicos estariam afastando as crianças de uma sociabilidade face-a-face, a pesquisa mostra que não somente esses encontros são frequentes como também o uso da rede os torna ainda mais intensos e até mesmo possíveis. As peculiaridades e qualidades desses encontros, além dos lugares onde eles ocorrem e o que os mobilizam, é o que buscaremos explorar neste capítulo.

É importante lembrar que o uso do conceito de sociabilidade é uma tarefa indispensável para grande parte dos pesquisadores e pesquisadoras da cidade, tendo em vista que o olhar sobre a diversidade e as formas de interação na cidade são temas comuns entre os trabalhos que encontramos no eixo dos estudos urbanos. Dessa forma, procuramos apresentar brevemente o que entendemos por sociabilidade e qual o significado dessa sociabilidade situada entre o “real” e o “virtual” – que será melhor compreendida através dos próprios dados da pesquisa e no decorrer do texto.

No texto “Sociabilidade Urbana”, Frúgoli Jr. (2007) lembra que o conceito de sociabilidade foi cunhado inicialmente no campo da Sociologia por Georg Simmel, e posteriormente adensado em um diálogo com a Antropologia através dos estudos urbanos. Enquanto no campo da sociologia a discussão girava em torno do que tornava a sociedade possível – questão clássica de Simmel –, na área dos estudos urbanos o conceito permitiu compreender os jogos e características da interação na diversidade da cidade (p. 8). Não temos a intenção de retomar aqui toda a discussão teórica em torno

do conceito de sociabilidade em Simmel, tendo em vista que isso já é recorrente em várias pesquisas que se debruçam sobre a cidade⁸⁵.

Entretanto, se a sociabilidade urbana aparece como uma ferramenta conceitual indispensável para entender como a cidade se torna possível através das diversas formas de interação que nela se processam, ou seja, que a cidade se define em grande parte por essas interações na diversidade (onde a “não-interação” também é considerada uma forma de relação), de maneira semelhante, podemos dizer que tal conceito é fundamental para a infância, pois a sociabilidade é o elemento chave que torna uma infância possível na cidade. É através do exercício da sociabilidade que as crianças partilham um universo comum e atribuem determinados significados e práticas a esse universo, e ela pode se desenrolar na rua, em casa, na escola, no shopping ou no ciberespaço.

Para além das características dessas interações, a ideia de rede de sociabilidade, ou rede de relações, “alargando” a noção de sociabilidade portanto, parte da contribuição de Agier (2011). Para o antropólogo,

As redes diferenciam-se mais ou menos segundo o seu principal critério de cooperação, ou, em outras palavras, segunda a natureza da relação social que está na base da sua existência, a qual também não ocorreria sem uma função ou uso. A presença ou ausência de laços de parentesco e a definição normativa dessa relação (filiação, aliança, parentela espiritual ou fictícia), a aproximação por sexo e classe de idade (os grupos de pares), a corresidência (redes de vizinhos, de rua) etc., são critérios de cooperação cuja presença deve ser posta em relação com outros componentes da rede, quais sejam: a ancoragem social, as funções (econômicas ou políticas), o tipo de desenvolvimento formal (até a institucionalização), a inscrição no

⁸⁵ Encontramos densas análises sobre o conceito de sociabilidade em Simmel nos textos de Frúgoli Jr. (2007) e Waizbort (2000; 2002).

espaço etc. Por último, nessas redes circulam um conjunto de valores, ideias e normas que permitem o seu funcionamento. Tudo isso define o que se poderia designar como a qualidade das redes: a hipótese é que há uma relação substancial entre o tipo de laço social, a função e o conteúdo moral das redes (p. 81-80).

A faixa etária, a classe social, a escola, a família e o bairro onde as crianças moram são dimensões importantes para a composição de suas redes de sociabilidade e para a matéria das suas relações. Ao traçar as redes de sociabilidade das crianças na cidade, encontramos não apenas uma interação entre pares, mas também das crianças com objetos tecnológicos de última geração, considerados por elas indispensáveis em seus passeios pela cidade ou no dia-a-dia em casa.

Portanto, apresentar a sociabilidade entre crianças na cidade, que se expressa entre aquilo que a princípio denominados de “real” e “virtual”, é fruto desse olhar sobre os novos artefatos que norteiam e mobilizam as experiências nas cidades contemporâneas. O “real” remeteria aos encontros face-a-face entre as crianças, enquanto o “virtual”, ao encontro que é mediado pelo ciberespaço e objetos tecnológicos. Mas não é nossa intenção opor esses dois campos, pelo contrário, pois pretendemos mostrar como eles se articulam nessa rede de sociabilidade das crianças e que a principal característica dessa sociabilidade é que ela se expressa no “entre” do real/virtual.

Através da ilustração abaixo é possível visualizar esse espaço que Rivoltella (2008), inspirado em Levy (1999), indica como o novo espaço social, e que nós indicamos como o espaço de interação das crianças, ou seja, essa sociabilidade que encontramos mediada “entre” o real e o virtual.

Dessa maneira, elencamos três dimensões importantes relacionadas às experiências de interação das crianças: o “espaço” da Internet (ou o ciberespaço), das redes sociais virtuais (como Facebook e Twitter) e a dinâmica de uso dos jogos eletrônicos.

1.2 “Internet é brinquedo”: o espaço lúdico-comunicativo da Internet

Em primeiro lugar, os dados da presente pesquisa mostram que a relação com o ciberespaço tem diferenças significativas principalmente quando levamos em consideração a faixa etária das crianças, além das diferenciações relacionadas ao gênero, através de jogos que se denominam *para meninos* e *para meninas*, por exemplo. Inicialmente descreveremos esses usos relacionados a esses marcadores, mas é importante ressaltar que eles não devem ser percebidos de maneira rígida, pois é possível que crianças com menos idade se interessem pelas coisas das crianças maiores; assim é possível encontrar um menino de 10 anos que se interessa pelo universo de jogos tidos como *para meninas*, bem como o contrário. Para problematizar essas e outras questões é importante entender a relação das crianças com esses objetos, atentando para seus usos e conteúdos.

a) Principais usos da Internet por crianças com 12 anos ou mais

Entre as crianças “mais velhas”, além de jogos de computador, também se utiliza a internet para troca de mensagens, bate-papo, acesso a músicas, filmes e seriados de

TV. A utilização da Internet ocorre através de ferramentas de *chats*⁸⁶ (bate-papo) – que, aliás, têm se tornado obsoletos diante dos aplicativos de *smartphones*.

Sabe-se que é comum entre jovens e adultos a utilização do espaço da Internet para conhecer pessoas em *chats virtuais*, mas é possível perceber que os interesses e usos das crianças são outros. É importante destacar que o tipo de relação que as crianças possuem com essas ferramentas, em termos de sociabilidade, se diferencia dos usos que os adultos fazem em um ponto fundamental: as crianças não têm em sua rede de amizades na Internet pessoas que não conhecem pessoalmente na sua rede de amizades.

Ao conversar com as crianças sobre com quem mantinham contato na Internet, todas foram enfáticas ao dizer que só podiam se comunicar com pessoas conhecidas, tanto porque seus pais proibiam o contato com desconhecidos como também porque diziam ter medo de falar com essas pessoas. Dessa maneira é muito difícil ouvir de uma criança que ela conheceu um amigo ou amiga em um jogo online ou em um bate-papo através da Internet.

A pedofilia é um dos principais fatores que levam os pais a conversar com as crianças sobre determinadas interdições, como a de “jamais falar (teclar) com estranhos”, o que conseqüentemente constitui o imaginário das crianças no sentido de produzir o “bicho papão” da contemporaneidade, encarnado na figura do pedófilo que muitas vezes usa as redes sociais e os jogos *online* para se aproximar das crianças. Apesar de alguns pais não terem controle sobre o conteúdo dos jogos *online* – já que foi constatado que muitas crianças utilizam jogos impróprios para suas faixas etárias – todas as crianças afirmaram que seus pais não permitem que elas falem com estranhos,

⁸⁶ Ferramentas de bate-papo online através de plataformas diversas como: Skype, MSN, Messenger Facebook, Messenger Gmail, Messenger Yahoo, entre outras.

apenas com amigos e amigas do bairro, da escola ou membros da família. Apesar de essas crianças cada vez mais estabelecerem suas formas de interação no espaço comunicativo da Internet, isso não significa dizer que elas estejam plenamente seguras e que não existam interdições impostas pelos adultos. A figura do “estranho” com quem a criança “não podia falar” nem “aceitar qualquer coisa” também aparece no ciberespaço.

O primeiro ponto a destacar é que as crianças se relacionam na Internet com outras crianças que também fazem parte de sua rede de relações face-a-face. Elas o fazem através da Internet principalmente pelo computador que é acessado em suas próprias casas, geralmente em seus quartos, mas também em qualquer outro cômodo da casa, já que a maioria delas possui notebook, o que permite uma maior flexibilidade sobre os lugares de usos no espaço da casa. É importante lembrar que em alguns casos os pais proíbem a utilização desses equipamentos na mesa no horário das refeições e as escolas particulares não permitem que os alunos e as alunas utilizem esses equipamentos em sala de aula. Na maioria das escolas, o único objeto tolerado no espaço escolar é o celular, e ainda assim este deve permanecer desligado durante as aulas, com medidas punitivas sérias para os estudantes que utilizarem-no durante as aulas. A punição vai desde uma advertência até a retirada do estudante da sala de aula.

As crianças indicaram que utilizam o computador com acesso à *Internet* principalmente para *jogos, redes sociais e acesso a músicas, filmes e seriados de TV* ⁸⁷. Assim, para as crianças até por volta dos 12 anos de idade ou mais, o espaço comunicativo da Internet é utilizado como uma ferramenta fundamental de sociabilidade e alargamento de suas experiências e os objetos com acesso à Internet possuem um papel significativo nesse contexto.

⁸⁷ Também existem casos em que as crianças precisam dessa ferramenta para fazer as “tarefas de casa” solicitadas pela escola e disponíveis em portais educacionais exclusivos.

b) Principais usos da Internet por crianças com 12 anos ou menos

Entre as que possuem até cerca de 12 anos, os usos da Internet estão ligados prioritariamente a páginas de jogos de computador. Dessa forma, as crianças com menos idade percebem o espaço da Internet de outras maneiras e para outros fins.

As páginas de jogos disponíveis para o público infantil no espaço da Internet são diversas; seria impossível elencar todas. Entretanto, alguns sites se destacam entre as crianças: Garota Popular, Stardoll, Click Jogos, Friv, Ojogos, Papajogos, Habbo, Plazma Bust, Skyrama, Iguinho e Jogos Impossíveis foram os mais citados.

O conteúdo dos jogos que encontramos nesses sites variam principalmente em relação ao gênero. As meninas preferem sites como Garota Popular e Stardoll, enquanto os meninos citam principalmente o Plazma Burst.

Nas suas respectivas apresentações os sites “Stardoll: jogo de vestir para as meninas” e “Garota Popular” se referem às meninas como seu público principal:

Jogo Online Gratuito para Meninas

- Entre no Glamoroso Mundo da Moda
- Vista-se, se Maquie e seja Estilosa todos os dias
- Tenha um Animal de Estimação Bonito e um Apartamento de Luxo
- Dance, vá para Balada e consiga um namorado
- Torne-se uma Lady Virtual com Talento e Sucesso.

(Texto extraído da descrição do *Site Garota Popular*)⁸⁸

⁸⁸ Disponível em <http://www.garotapopular.com/>. Acesso em 15 de maio de 2012.

O referido site faz parte dos chamados “jogos de moda”, cujo pioneiro foi o site Stardoll. Neste último, as meninas escolhem uma boneca como modelo e a partir daí vestem essas bonecas utilizando peças de um guarda-roupa recheado de blusas, vestidos, saias, calçados e acessórios. O jogo não vai além das provas de roupas e caracterização das bonecas em vários estilos: praia, casual, baile de formatura, festa de gala, esportes, dentre outros estilos a critério da criança. Já o site Garota Popular possui recursos mais complexos e envolve uma relação mais intensa das crianças. Nele as meninas possuem um avatar ⁸⁹ específico que pode mudar de roupa e obter bens como uma casa, a critério da criança. O jogo também permite que as meninas interajam com suas amigas da escola ou parentes. A interface é uma espécie de cidade onde elas fazem compras no shopping, frequentam restaurantes e clubes (ver figura 24).



FIGURA 24: CIDADE DO JOGO GAROTA POPULAR (FONTE: [HTTP://V3.G.GAROTAPOPOPULAR.COM/CITY.PHP](http://v3.g.garotapopular.com/city.php))

⁸⁹ O nome foi utilizado a partir dos anos 80 em um jogo de computador e até hoje serve para representar uma pessoa em jogos ou redes de relacionamento. Um *avatar* seria o “corpo virtual” do usuário, representado por imagens personalizadas pelo jogador.

As opções para as meninas são frequentar o salão de beleza, comprar móveis, ir a festas, levar o bichinho de estimação no “pet”, dentre outras atividades. Todas essas atividades custam um valor, segundo a moeda do jogo (dólares), e para ter dinheiro os avatares precisam “trabalhar”. As primeiras opções de trabalho, para jogadoras iniciantes, é cabeleireira ou cantora. Os avatares também podem escolher um namorado e cada um deles podem dar presentes para as meninas colecionarem. Os avatares com mais objetos de luxo, dinheiro, carro e namorado é que vão se tornar as “garotas populares” do referido site. Um ranking mostra os status dos avatares das meninas.

Os jogos destinados aos meninos são bem diferentes dos jogos destinados às meninas. Alguns inclusive apresentam conteúdos como assassinato, sangue, armas de guerra etc. O site Plazma Burst é um tipo de jogo considerado “violento”. Antes do início do jogo uma advertência em inglês diz

Este jogo contém cenas de violência.

Você pode desativar o sangue nas configurações do jogo⁹⁰.

A história do jogo tem a temática da ficção científica. Encarnando o personagem que é o único sobrevivente da Terra em um planeta estranho, as crianças têm o objetivo de voltar para casa, destruindo todos os inimigos que aparecem no caminho.

Enquanto as crianças com mais idade utilizam às expressões “estou na Internet” ou “fico na Internet” quando se referem ao tempo que estão conectadas ao ciberespaço,

⁹⁰ Trecho extraído do site <http://www.plazmaburst2.com/?s=2&a>. Acessado em 20 de maio de 2012.

é interessante notar que as crianças com menos idade fazem referência ao termo *brincar* quando estão sentadas na frente de um computador com acesso à Internet.

A Internet é brinquedo! Eu brinco um período na Internet, no outro período eu brinco normal mesmo, dessas outras brincadeiras. Menino, 7 anos.

O relato surgiu quando conversávamos em sua casa sobre suas brincadeiras preferidas. Eu pedia para que ele me falasse sobre as brincadeiras que mais gostava e o menino insistia em citar jogos de sites da Internet. A princípio não me sentia contemplada com as respostas do garoto, mas com o caminhar da pesquisa, percebi que outras crianças também se referiam à Internet como mais um “tipo de brincadeira”, preferida para algumas, embora para outras nem tanto:

Eu não gosto de ficar muito tempo, só uma horinha está bom para mim... Eu fico meio enjoada, é ruim ficar o dia inteiro.
Menina, 10 anos

Encontrar uma criança nos dias de hoje que afirma não gostar de ficar por longo período de tempo em um computador, com ou sem uso da Internet, parece uma exceção em relação a um padrão que se estabelece nessa faixa etária: o fascínio por computador e outros equipamentos com acesso à Internet. Entretanto, seria possível afirmar que o uso da Internet seria uma modalidade de brincadeira disponível às crianças que se interessam por esse recurso ou seria um substituto problemático para as chamadas “brincadeiras tradicionais”?

Estar na Internet é um tipo de brincadeira. Menina, 12 anos.

De fato, a atividade preenche o tempo lúdico das crianças assim como as outras brincadeiras com bonecas, bolas, carros, videogames etc. É importante ressaltar que não é porque uma criança usa um computador com Internet como “brinquedo” que ela necessariamente excluiria outras formas de brincar:

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2004, p. 15).

Inspirado em Vygotski (1998), Debortoli (2008) também indica que o brincar

[...] se expressa como uma das formas mais sofisticadas de partilha das relações de significação do mundo; entrecruza história, tempos e espaços; brinca-se com uma memória coletiva que ultrapassa quem brinca e o próprio momento da brincadeira: objetos, tempos, espaços, substâncias, regiões, épocas, cidades, países, continentes, rituais, os mais amplos e ricos contextos humanos (p. 79).

O brincar, portanto, pode ser compreendido como uma forma de sociabilidade e ao mesmo tempo como um importante processo de inserção da criança em um dado tempo-espaço, no caso em questão, o ciberespaço. A brincadeira é uma expressão das relações sociais das crianças cujas especificidades são estabelecidas por seus contextos culturais. Nesse sentido, o objeto brinquedo é um instrumento chave na experiência das brincadeiras, seja uma bola, uma boneca, jogos de tabuleiro, consoles ou o uso da

Internet em um computador, que no caso as crianças se apresentam como mais uma possibilidade de “brincadeira”.

Os brinquedos – artefatos de uma cultura material da infância – são classificados por Amado (2008) em populares, artesanais ou industriais. A intenção do autor português é estabelecer um instrumento de classificação que os diferenciem pelo tipo de produção. Os brinquedos *artesanais* seriam aqueles produzidos pelas mãos artesãs e a partir de diversos tipos de matéria-prima; os *industrializados* seriam frutos da evolução dos brinquedos artesanais, caracterizados por uma produção em série que é intensa a partir do século XIX; já os brinquedos populares seriam aqueles criados e produzidos pelas próprias crianças, “com grande margem de liberdade, imaginação e criatividade” (p. 88). Assim, percebemos uma diferenciação entre os brinquedos *produzidos por adultos para as crianças* (artesanais e industrializados) e aqueles *produzidos pelas próprias crianças* (populares). Estes últimos, segundo o autor, estariam mais presentes entre as crianças das camadas pauperizadas, que devido à falta de recursos acabam convertendo qualquer coisa em brinquedo, para isto bastaria apenas imaginação, criatividade e capacidade de simbolização para transformar um objeto qualquer em um objeto-brinquedo.

Vários autores (AMADO, 2008; BUTTON-SMITH, 1986; SARMENTO, 2003) entendem que as transformações das práticas lúdicas encabeçadas pelos brinquedos industrializados e pelos jogos eletrônicos são “negativas”, tendo em vista que os antigos brinquedos (tradicionalistas) permitiam brincar “mais com os outros”, enquanto atualmente as crianças brincam “mais com objetos”. Essa discussão retoma o que foi discutido no início: a visão crítica em torno desses objetos na infância, ou seja, que esses usos

estariam acabando com a interação face-a-face e colaborando para o fim da infância (ou de uma determinada infância).

As reflexões de Sarmento e Amado se referem especificamente aos brinquedos industrializados e podem ser resumidas nos seguintes trechos:

[...] os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, substituídos pelos brinquedos industriais produzidos em série que são quase sempre mais baratos, mais vistosos e estão mais na moda, constituindo-se como um fator de distinção social. Esses brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas: a imagem mais expressiva disso mesmo é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca Barbie. A principal característica destes brinquedos é a sua “demasiada” estruturação, coarctora do imaginário infantil, como se o importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si (SARMENTO, 2003, p. 15).

[...] a evolução das práticas lúdicas com brinquedos populares para as práticas que ganham expressão com brinquedos industrializados significa a passagem de um tempo em que se brincava mais “com os outros” (produzindo coletivamente os seus brinquedos, o que era já um jogo) para um outro tempo em que se brinca “com objetos” (sujeitos a especulação econômica) (AMADO, 2008, p. 89).

No livro *Toy as Culture*, Sutton-Smith (1986) ressalta que “a natureza predominante da brincadeira ao longo da história tem sido brincar com os outros, não brincar com objetos” (p. 26). Apesar do texto do autor ter quase 30 anos, ele reflete muito bem a preocupação esboçada anteriormente por Sarmento (2003) e Amado (2008), ou seja, de que atualmente as crianças urbanas se relacionam mais com objetos do que com outras crianças, perdendo-se o laço da partilha e da produção coletiva. Na esteira desses autores, essa relação não existiria também com objetos como o

computador ou tablete, se os percebermos como uma nova roupagem para os chamados brinquedos industrializados:

Todos estes brinquedos industriais raramente se orientam para uma das mais importantes características das brincadeiras das crianças, que é o brincar com os outros. Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. É neste contexto que faz todo o sentido procurar interpretar as relações entre infância e as tecnologias de informação e comunicação: como meios de expressão das culturas da infância e como lugares de lazer e de brincadeira (SARMENTO, 2006, p. 5).

É compreensível que o advento de recursos tecnológicos como os videogames citados e a Internet trouxeram certa preocupação aos pesquisadores que compreendem a “brincadeira” como expressão da sociabilidade e inserção no mundo; e que, portanto, seu exercício (o brincar) é mais importante do que o objeto (o brinquedo). Para esses pesquisadores, a brincadeira seria um processo enriquecedor apenas quando a criança brinca com o(s) outro(s) e não pelo simples exercício individual da mesma. A própria reprodução de uma sociedade dependeria disso: da brincadeira:

Os games, jogos virtuais, não têm a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos ou bonecas. Prescindem da presença do outro, e da materialidade dos brinquedos. Obviamente, são formas que as crianças encontram de falar deste universo que as cerca, de apropriar-se dele ao navegar nas vias eletrônicas, mas a automatização que rege os jogos virtuais apresenta efeitos de apagamento do tecido social que se construiria em presença (MEIRA, 2003, p. 78).

Dessa maneira, o fato de uma criança brincar “sozinha” com um computador não poderia ser encarado por estes autores como uma atividade lúdica, já que ela brinca com o objeto-computador e não com outras crianças.

Entretanto, a maioria dos jogos funciona em rede, isso significa que as crianças brincam com seus/suas amigos/as, mas cada uma na sua casa. Estamos diante de um tipo de interação que é mediada pelo objeto computador, e que não se esgota na relação com o objeto em si. As próprias crianças mostram que não tem muita graça interagir apenas com o objeto. O fato de poder compartilhar essa experiência com outras crianças ou mesmo com seus pais ou familiares torna a “brincadeira” muito mais interessante.

[...] no caso do mundo digital, pode-se falar de um mundo de objetos sociais, mas só se for pensado o conjunto de inscrições e de atos sociais que o constituem no sentido mais amplo, em que os atos sociais não só produzem as inscrições, mas são também produzidos por elas (RIVOLTELLA, 2008, p. 49).

O autor nos ajudar a compreender, portanto, que as crianças estendem suas relações para além do ciberespaço e, mais do que isso, esse espaço lúdico-comunicativo também é o meio para os encontros, sejam eles “reais” ou “virtuais”.

Tendo em vista, de um lado, a versão “negativa” de autores e do outro o ponto de vista das crianças sobre esses objetos, cabe à presente tese tentar apresentar algo que não mostre necessariamente o quanto essas novas modalidades de brincadeira são prejudiciais para a sociabilidade das crianças, pois para isso seria preciso ignorar a importância que esses sujeitos mostram em relação a esses artefatos no seu cotidiano e no alargamento de suas sociabilidades. Mas também devemos ter o devido cuidado para

não radicalizar para o outro lado, ou seja, tentar confirmar através dos discursos das crianças que a Internet e os jogos eletrônicos seriam uma nova modalidade de brincadeira que caracterizaria uma nova infância na contemporaneidade, sem levar em consideração fatores mais amplos que operam nessa preferência aparentemente exclusiva da criança em trocar a rua pelo computador ou videogame.

Quando levamos em consideração o que várias crianças dizem, ou seja, que “estar na Internet é um tipo de brincadeira” e ao constatar que nos dias de hoje muitas passam boa parte de seu tempo de lazer diante desses objetos, interagindo com outras crianças seja através dos jogos ou dos aplicativos de bate-papo virtual, percebemos que o “brincar em rede” tem nesses objetos um mediador de suma importância, e o ciberespaço se constitui nesse contexto como um novo “espaço social” (Rivoltella, 2008; Levy, 1999), provedor desse tipo de encontro, sendo portanto um novo elemento para analisar a experiência da infância de determinadas crianças com a cidade contemporânea, que se rearranja diante das transformações que lhes são impostas (a interdição da rua, por exemplo).

1.3 Redes sociais de interação *online*

As chamadas redes sociais também funcionam nesse sentido, ou seja, como mediadoras da sociabilidade. A utilização é frequente entre as crianças com mais de 12 anos. Twitter, Facebook, Instagram e Whatsapp são os mais utilizados.

	<p>Rede social e microblogging que permite aos usuários trocarem mensagens (tweets) que devem possuir até 140 caracteres.</p>
	<p>Uma das redes sociais que possui o maior número de usuários conectados no mundo todo. Consiste em um site de compartilhamento de informações onde os indivíduos podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários, trocar mensagens, etc.</p>
	<p>Rede social que permite aos seus usuários tirar fotos e vídeos, aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook e Twitter. Os usuários também são capazes de gravar e compartilhar vídeos curtos com duração de até 15 segundos.</p>
	<p>É um aplicativo multi-plataforma de mensagens instantâneas para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e mensagens de áudio de mídia, assim como sua localização através de um recurso do Google Maps.</p>

Uma observação interessante se refere à rapidez com que esses “aplicativos” aparecem e somem no contexto cotidiano das crianças. Por exemplo, a presente pesquisa se estendeu de 2010 a 2014. Ainda que a pesquisa de campo propriamente dita tenha ocorrido em intervalos pontuais durante esse período, a rede das crianças na Internet me permitiu seguir acompanhando-as durante todo esse período, praticamente todos os dias. Dessa forma, entre 2010 e 2012 os aplicativos Instagram e WhatsApp ainda não existiam, e foi observado nesse período apenas o uso do Facebook e do Twitter. A partir de 2013, com o surgimento do Instagram e WhatsApp é que começa a se observar outras dinâmicas de usos dessas redes sociais.

O Instagram permitiu às crianças compartilharem imagens, especialmente fotos instantâneas. Para citar um exemplo, é o caso de uma criança estar no cinema e fotografar a sala e a tela, imediatamente expondo a foto no aplicativo para toda a sua rede de amizade, compartilhando assim suas atividades de lazer e muitas vezes agregando outros amigos e amigas que vão ao seu encontro após o filme para fazer um lanche. Esse é um dos exemplos em que a rede de relações via Internet possibilita possíveis encontros face-a-face, atraindo amigos e amigas de uma criança que informa em sua rede onde está e o que está fazendo.

No início da pesquisa de campo, entre 2010 e 2012, o aplicativo que apareceu com mais frequência foi o *Twitter*, um famoso microblog que permite publicações de textos com até 140 caracteres que são conhecidos como *tweets*. Para as crianças, eles se transformaram em uma versão contemporânea dos conhecidos “diários”, que eram cadernos ou agendas confeccionados em papel onde algumas crianças e adolescentes escreviam sobre o seu cotidiano. Um exemplo desse uso do *Twitter* pode ser percebido através da ilustração a seguir.

[Redacted] Jul 29
Essa música é coisa mais lindaaaaa 🥰

[Redacted] Jul 28
as vezes tenta me matar de saudade né, mas eu te amo kkkk 🥰🥰
[instagram.com/p/rA6-gyCKQI/](https://www.instagram.com/p/rA6-gyCKQI/)

[Redacted] Jul 26
To no T bones com meus amores ❤️

* “T bones” é uma hamburgueria de Fortaleza. Localizada na Aldeota.

[Redacted] Jul 26
To morta da academia hj D:

[Redacted] Jul 25
da pra escutar daqui

[Redacted] Jul 25
fortal ta alto nao, ta dps!

* “Fortal” é um carnaval hora de época que acontece todo ano, no mês de julho.

[Redacted] Jul 25
tava no sushi com meus tios 🍣

[Redacted] Jul 24
Cheguei quase agora da prova D:

[Redacted] Jul 19
cade nosso espetinho?? 🥰 @Siará Hall [instagram.com/p/qqPtBBiKW/](https://www.instagram.com/p/qqPtBBiKW/)

* Siará Hall é uma casa de show da cidade.

[Redacted] Jul 19
to no siará hall com a bruninhaa

[Redacted] Jul 16
nao queria que acabasse :(

[Redacted] Jul 16
Terminei o livro *-*

[Redacted] Jul 16
Tava no san paolo com a Bruna 🍷

* “San Paolo” é uma sorveteria bastante frequentada pela classe abastada da cidade.

[Redacted] Jul 14
E nao, nao quero ir amanha pra aula dnv 🙄

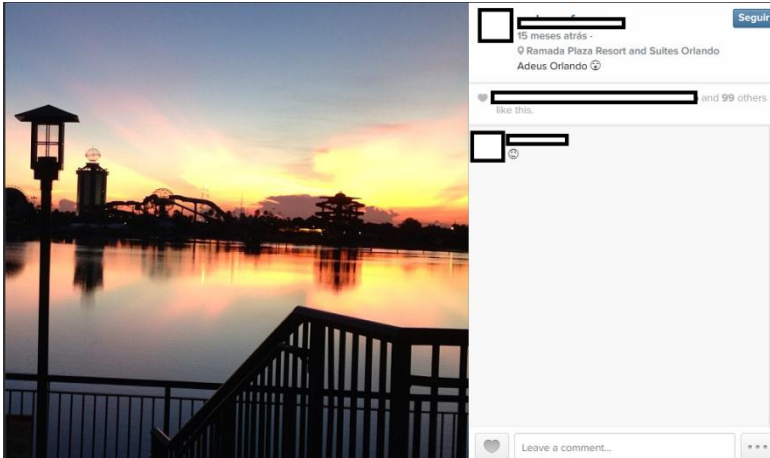
Hoje a maioria das crianças utiliza o *Twitter* com essa finalidade, registrando tudo que acontece no seu dia-a-dia, começando por “Bom dia, me arrumando para a escola”, até o “Boa Noite, indo dormir”. Entre esses tweets as crianças postam de tudo:

frases de amor para namorados e namoradas, recados para as amigas e amigos, que música estão ouvindo no momento, o que estão comendo, a que filme assistem, que livro estão lendo, se estão fazendo compras ou no médico, se estão no aeroporto a caminho de outras cidades e países, expõem seus comentários sobre os jogos de futebol assistidos tanto no estádio quando na TV, compartilham fotos, músicas, vídeos, registram suas reclamações em relação a discussões com os pais, irmãos/ãs, professores/as e amigas/os e muitas vezes também descrevem fatos para elas inusitados.

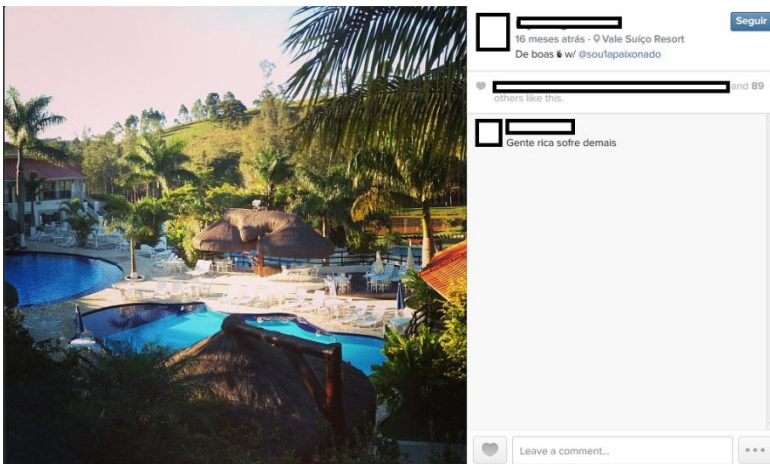
Ao postar um *tweet* as crianças compartilham do seu cotidiano com todos que estão inseridos em sua rede de amigos e amigas do microblog. Aliás, não importa muito se é o Facebook, o Twitter ou o Instagram, esse é o sentido que as crianças veem como mais significativo, poder compartilhar cada acontecimento do seu dia-a-dia com seus amigos e amigas em tempo real. O Instagram permite fazer isso de uma maneira mais explícita, pois além da fotografia, é possível compartilhar também a localização, como podemos perceber nas fotos abaixo:



A foto foi tirada do celular da garota na sala de espera do aeroporto. Ela se desloca para a cidade do Rio de Janeiro. Destaca o livro que está lendo e a marca da sua bolsa, MK, que é um símbolo de distinção entre as meninas.



Em outra ocasião a mesma garota se despede de Orlando e indica sua localização exata, um resort na cidade americana. A menina visitou os parques da Disney com sua família.



Mais uma vez a garota compartilha sua localização, agora em um resort no Brasil, no estado de São Paulo.

Muitas delas preferem não ter os pais e parentes ou professores adicionados à rede justamente para que tenham mais “privacidade” em relação a determinadas colocações.

Uma questão curiosa se refere ao uso de “palavrões”, muito frequente, mas eles quase sempre aparecem abreviados (pqp, fdp, crl, vtnc, wtf, e vários outros). Deparei-me com essas siglas no campo e não entendia algumas delas, mas ao perguntar às crianças elas apenas riam e se recusavam a explicar do que se tratava. A intenção da abreviação é principalmente a economia de caracteres, mas é possível perceber que ela

também é utilizada como estratégia para que seja mais difícil para os pais perceberem as expressões.

Celulares e relógios “inteligentes” bem como tablets finos e leves lançados nos últimos dois anos com Internet móvel permitem que as crianças possam utilizar a ferramenta twitter de maneira assídua, já que é possível realizar o acesso nesses aparelhos, sem a necessidade de um computador e Internet fixa. Atualiza-se o que se está fazendo na sala de aula (mesmo quando é proibido pela escola), no cinema, no restaurante, em lojas, no carro, diante da TV e até mesmo no banheiro.

Facebook e *Orkut*, este último extinto em setembro de 2014, são as outras duas redes sociais citadas pelas crianças mas que parecem ser menos utilizados em relação ao *Twitter*, apesar de quase todas terem perfis em ambas. Elas funcionam para divulgação de fotos e vídeos, principalmente quando as crianças viajam e querem dividir suas experiências com os/as amigos/as.

É importante lembrar que o site *Facebook* não permite perfis de pessoas com menos de 13 anos de idade, já o *Orkut* não aceita quem tem menos de 18 anos. Portanto, é comum ver crianças cadastrando datas de aniversários onde alteram o ano que nasceram para ser possível ter acesso a essas redes.

Matérias jornalísticas sobre *redes sociais para crianças*⁹¹ listam pelo menos 7 redes com formato semelhante ao *Facebook* e *Orkut*, mas específicos para crianças. Ao contrário desses mais famosos, esses outros só permitem usuários com idade de até 13 anos. A rede mais famosa é inglesa e se chama *Moshi Monsters*, possuindo cerca de 50 milhões de usuários cadastrados, principalmente na Inglaterra. Uma outra rede para

⁹¹ Ver, a respeito, “Sites e redes sociais para crianças são opção de diversão nas férias” <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL1406733-6174,00.html>. Acessado em 25 de maio de 2012.

crianças se chama *DIY: online community for kids*. Ela permite que as crianças compartilhem através de fotos suas criações artísticas, como desenhos, brinquedos e invenções; outra rede possibilita à criança interagir com seus amigos/as e outras crianças de várias partes do mundo em uma “cidade de pinguins” (Club Penguin), sendo que nessa cidade as crianças fazem compras no shopping, frequentam restaurantes e circulam por vários espaços com a possibilidade de conversar com outros pinguins que vão encontrando durante seus percursos, ou seja, a rede é uma espécie de cidade virtual de pinguins onde cada jogador assume um avatar-pinguim⁹² customizado por ele mesmo: óculos, chapéu, roupas coloridas, sapatos e a própria cor do pinguim são escolhidos por elas.

Ou seja, assim como nos jogos de sites comuns na Internet, esses também permitem que as crianças interajam com outras enquanto jogam através de uma ferramenta de bate-papo com moderação. Isso significa que uma pessoa responsável é contratada pelo site para evitar qualquer tipo de uso indevido da ferramenta. Parte-se do pressuposto que da mesma maneira que uma criança pode criar uma falsa data de aniversário para se inserir em redes de público restrito a maiores, também adultos com más intenções, uma preocupação constante dos pais, podem fazer o mesmo para entrar em redes destinadas apenas para as crianças.

Apesar desses sites, ferramentas tecnológicas, Internet, etc. estarem cada vez mais presentes no cotidiano das crianças, a televisão não foi deixada de lado, pelo contrário, já que o uso do *Twitter*, por exemplo, permite um tipo de relação com o conteúdo televisivo que não existia anteriormente. As crianças interagem em tempo real apresentando suas impressões sobre determinado programa, filme, jogo de futebol ou

⁹² Cf. nota de rodapé 88.

série de TV. Muitas crianças hoje assistem à TV e utilizam o *Twitter* ao mesmo tempo. Aliás, as TVs e os consoles de videogames mais recentes possuem esses aplicativos instalados. É possível ver um programa e ao mesmo tempo saber o que acontece nessas redes e continuar interagindo com os usuários que fazem parte das duas redes de amigos.



FIGURA 25: EXEMPLO DO USO DO TWITTER NA TV (FONTE: GOOGLE)

As novelas são vistas especialmente pelas meninas. Uma das crianças que entrevistei, uma menina de 11 anos, disse que utiliza a Internet principalmente para ver os resumos das novelas e as novidades no “mundo dos famosos”. Enquanto assistem, cada uma em sua respectiva casa, as crianças também costumam fazer comentários sobre determinado personagem ou momento da trama, compartilhando suas impressões com as amigas e os amigos nas redes.

Durante a pesquisa também me deparei com o gosto das crianças por seriados americanos que passam exclusivamente em TV fechada ou por assinatura, sendo possível destacar o seriado *The Vampire Diaries* e *Gossip Girl*⁹³, preferido entre as

⁹³ Também inspirada em livro, a série mostra o cotidiano e as relações conflituosas de um grupo de amigos/as que vivem na região do Upper East Side de Manhattan, Nova Iorque-EUA. O bairro é considerado um dos mais luxuosos do mundo.

meninas de mais idade, entre 12 e 13 anos. Passei a entender melhor a relação que as meninas possuem com esses seriados ao tentar entender os significados das letras GG e TVD, já que era comum se referirem a esses conjuntos de letras quando conversavam entre si através do Twitter. A princípio, imaginei se tratar de mais palavrões, mas aos poucos percebi que eram os já mencionados seriados de TV. Também pude perceber que entre as meninas é comum conversarem sobre o seriado. Além disso, há um desejo de copiar estilos de roupas e acessórios das personagens. Algumas marcas de grife e objetos eletrônicos de luxo que as meninas utilizam, também aparecem no seriado no uso das personagens.

A Internet também possibilita o acesso a esses seriados, tanto para as crianças que não possuem TV por assinatura e podem baixar os programas, como também para aquelas que preferem acompanhar o seriado conforme o calendário norte-americano, já que os episódios passam primeiro nos canais dos Estados Unidos e depois de cerca de um mês é que chegam aos canais do Brasil. As crianças se inserem em redes e blogs para acompanhar o seriado e as novidades de cada novo episódio ou temporada. Os atores dos seriados se tornam ídolos e encontramos suas fotos em papéis de parede dos seus respectivos computadores e cadernos, principalmente das meninas.

1.4 Os jogos eletrônicos

Os jogos eletrônicos, mais conhecidos como videogames, não são novidades no universo infantil e também não se resumem a ele. Hoje encontramos uma geração de pais e mães, e até mesmo avós e avôs, que jogam com seus filhos/as e netos/as. Os

primeiros modelos surgiram na década de 70 e desde então a tecnologia nesse mercado tem avançado de maneira impressionante para a geração que conheceu os *consoles*⁹⁴ das décadas passadas.

Tive a oportunidade de ter alguns consoles quando criança e mais recentemente procurei voltar a conhecer um pouco desse universo, jogando com os novos consoles. A dificuldade de utilizá-los me trouxe a impressão de que confirmamos que não somos mais crianças quando não sabemos ligar um videogame, ou ainda quando não sabemos que botão apertar, quando demonstramos a falta de agilidade com o controle ou mesmo quando exibimos a pouca paciência e tempo que temos para ficar horas tentando acertar um “golpe” ou completar uma fase de determinado jogo. Mas essa é uma visão que de certa maneira demarca a condição adulta como não propícia ao uso dessas ferramentas, o que pode não ser verdade. Hoje em dia o gosto pelo videogame, assim como a agilidade para utilizá-lo, não tem necessariamente relação com a faixa etária, gênero ou condição econômica do jogador ou jogadora. Em casa, na *lan game*, nos shoppings ou na casa dos amigos, encontramos crianças, jovens e adultos que utilizam os videogames como principal forma de lazer. Alguns números inclusive apontam que o cinema tem ficado em segundo lugar como opção de entretenimento. O investimento em jogos de videogames também tem sido mais atraente do que o cinema, e a arrecadação já é o dobro⁹⁵.

⁹⁴ O termo console é utilizado para se referir ao modelo de videogame, ou seja, cada marca possui o seu *console* de videogame. Atualmente os principais são das marcas Sony (PlayStation), Nintendo (Wii) e Microsoft (Xbox).

⁹⁵ “Um bilhão de dólares em três dias. Ao lançar o mais novo Grand Theft Auto, em setembro, a Rockstar Games quebrou o recorde de Call of Duty: Black Ops 2, que demorou 15 dias para chegar à mesma marca, em 2012. É tanto dinheiro que já virou covardia comparar a indústria dos videogames com a do cinema. Já em 2003, o cinema faturou US\$ 19 bilhões em um ano que teve Senhor dos Anéis, Piratas do Caribe, Procurando Nemo e Matrix. Enquanto isso, Madden NFL, Pokémon, Need for Speed e Zelda lideraram as vendas em um mercado de cerca de US\$ 30 bilhões. Isso há dez anos. Hoje, essas cifras mais

A produção dos jogos também tem se tornado uma atração à parte. Com visual mais realista possível, os jogos já contam inclusive com trailer e trilhas sonoras, assim como os filmes. Uma nova modalidade de jogos vem sendo produzida nos últimos anos e busca agregar a leitura aos videogames. São livros transformados em jogos de videogame e a promessa é levar ao leitor, especialmente os mais jovens, uma nova experiência de leitura. O *gamer*⁹⁶ acompanha a narrativa literária enquanto joga⁹⁷.

Os atuais videogames assim como os jogos disponíveis para cada console possuem uma complexidade de fato bem maior em relação aos mais antigos, e para os que se afastaram dessas ferramentas é preciso certa dedicação para (re)aprender a utilizá-los. Dessa maneira, gostaria de abordar os modelos de jogos eletrônicos e seus recursos, tendo como referência os principais consoles que as crianças possuem em suas casas e jogam com frequência com os/as amigos/as.

Independentemente da empresa que fabrica o videogame, os principais atrativos encontrados nos consoles mais modernos – e conseqüentemente mais caros⁹⁸ – são a qualidade da imagem dos jogos (alta definição e 3D), a possibilidade de jogar em rede com pessoas de qualquer parte do mundo (através do uso de uma Internet de alta velocidade) e os dispositivos que possibilitam a experiência de movimentos reais do jogador (o jogador utiliza o próprio corpo como controle remoto).

que dobraram, chegando aos US\$ 70 bilhões (enquanto o cinema teve US\$ 34 bilhões)”. Fonte: “A era de ouro dos games” In: Revista Superinteressante. Novembro de 2013.

⁹⁶ *Gamer* é o termo utilizado para nomear aquele que joga videogame. Ele é mais utilizado para os usuários frequentes.

⁹⁷ Outro dado interessante é o fato de ser cada vez mais frequente a profissionalização de jovens nesse segmento. São jovens que recebem salários para treinar e participar de competições específicas, de acordo com sua modalidade. A última premiação do campeonato de League of Legends, por exemplo, foi de 100 mil reais para o vencedor. Fonte: <http://br.leagueoflegends.com/pt/community/prized-events> Sobre a profissionalização de jogadores de videogame, especificamente os “cyberatletas” ou “jogadores profissionais de futebol digital”, ver VALENTIM, Daniel Costa. “Unidos pelo controle: uma etnografia das práticas de sociabilidades dos cyberatletas do futebol digital”. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2012.

⁹⁸ Os preços desses consoles custam em torno de R\$ 2.000,00.

É possível perceber que esta última característica tem contribuído para o fim do estigma de que os videogames fazem mal à saúde das crianças por as tornarem sedentárias. A foto abaixo ilustra como as crianças passaram a utilizar todo o corpo para jogar videogame e como agora elas não necessariamente ficam sentadas realizando movimentos apenas com um controle na mão.



FIGURA 26- EXEMPLO DE CRIANÇAS JOGANDO (FONTE: [HTTP://WWW.XBOX.COM/PT-BR/KINECT](http://www.xbox.com/pt-br/kinect))

A nova tecnologia, exemplificada na foto, permite que as crianças se tornem personagens dos jogos e realizem movimentos como pular, correr (sem sair do lugar), abrir e fechar portas e gavetas, se desviar de objetos, entre outros. Jogos de esportes permitem que elas experimentem o boliche, o tênis, o basquete, o boxe, e até mesmo futebol, golf e corrida, realizando os movimentos com o corpo enquanto o aparelho projeta seus movimentos instantaneamente na televisão. ⁹⁹

⁹⁹ Joguei no console Xbox quase todos os jogos citados pelas crianças e é a partir da minha experiência que descrevo esses usos. Observei o uso direto da ferramenta apenas em uma festa de aniversário quando as crianças utilizaram um jogo de dança.

Os jogos de dança, preferido entre as meninas e muito utilizado em suas festas, possibilitam realizar passos e coreografias de músicas, sendo que essas danças podem ser realizadas individualmente, em dupla e até mesmo em grupo.

Também encontramos jogos projetados para as crianças menores, em torno de 3 e 5 anos. O mais conhecido é ambientado em uma floresta com vários tipos de felinos. Os adultos ajudam a criança a escolher um dos animais e a partir daí a criança passa a brincar com ele: simula um carinho com as mãos, joga gravetos para o bichano buscar e até o alimenta, arrastando com as mãos um prato de comida até a boca do animal ¹⁰⁰.

Se por muito tempo era consenso entre educadores, pais e profissionais da saúde que o videogame era um “vilão” para a infância – ainda que para as crianças ele fosse um instrumento de lazer muito atrativo –, hoje essa percepção não é mais hegemônica. Isso se deve especialmente ao advento de jogos de teor educativo e também aos que permitem uma maior exigência do corpo da criança, como também pelo fato de alguns jogos só serem interessantes se jogados com uma turma de amigos/as ou em dupla, no mínimo. Nesse sentido, as tecnologias encontradas nos novos consoles levam as crianças a realizar encontros e festas para uso coletivo da ferramenta.

Mas ainda existem fortes críticas sobre alguns jogos que circulam entre as crianças, principalmente os que são jogados de maneira mais clássica, com controles. Trago como exemplo dessa preocupação algo com o que me deparei durante a pesquisa de campo. Ao conversar com as primeiras crianças, percebi que seria importante colocar na pauta de nossas conversas o uso do videogame, já que elas se referiam a ele com frequência. Entre as questões colocadas para todas elas, constavam duas principais: se

¹⁰⁰ É importante frisar que todos esses jogos dependem de muito espaço para que possam ser experimentados de maneira satisfatória. Isso significa que para possuir esses aparelhos as crianças devem morar em casas e apartamentos grandes, com salas ou outros espaços próprios para isso.

possuíam videogame, o tipo de console e os seus jogos preferidos. Para minha surpresa, tanto os meninos quanto as meninas citaram a sigla GTA entre os jogos preferidos. Não foram poucas as crianças que se referiram ao jogo, por isso a sigla me chamou atenção. Eu não sabia de que jogo se tratava e ao pesquisar descobri que GTA é a sigla para o nome Grand Theft Auto (Grande Ladrão de Carros, em tradução livre), proibido no Brasil para menores de 18 anos. O jogo é ambientado em cidades fictícias, inspirado principalmente em modelos de cidades norte-americanas como Nova York e São Francisco. O primeiro jogo da série é de 1997 (Volume I) e o último (Volume V) foi lançado em 2013 e é ambientado na cidade fictícia de Los Santos, que é inspirada em Los Angeles.

Um fato curioso em relação a esse último volume é que o mapa da cidade fictícia está disponível na internet através do aplicativo Google Maps¹⁰¹, normalmente utilizado para se localizar nas cidades “reais”. O mapa ajuda o jogador a encontrar supermercados, lojas, polícia, clubes etc. na cidade fictícia de Los Santos.

¹⁰¹ Fonte: <http://gta-5-map.com/> Acesso em 20 de setembro de 2014.

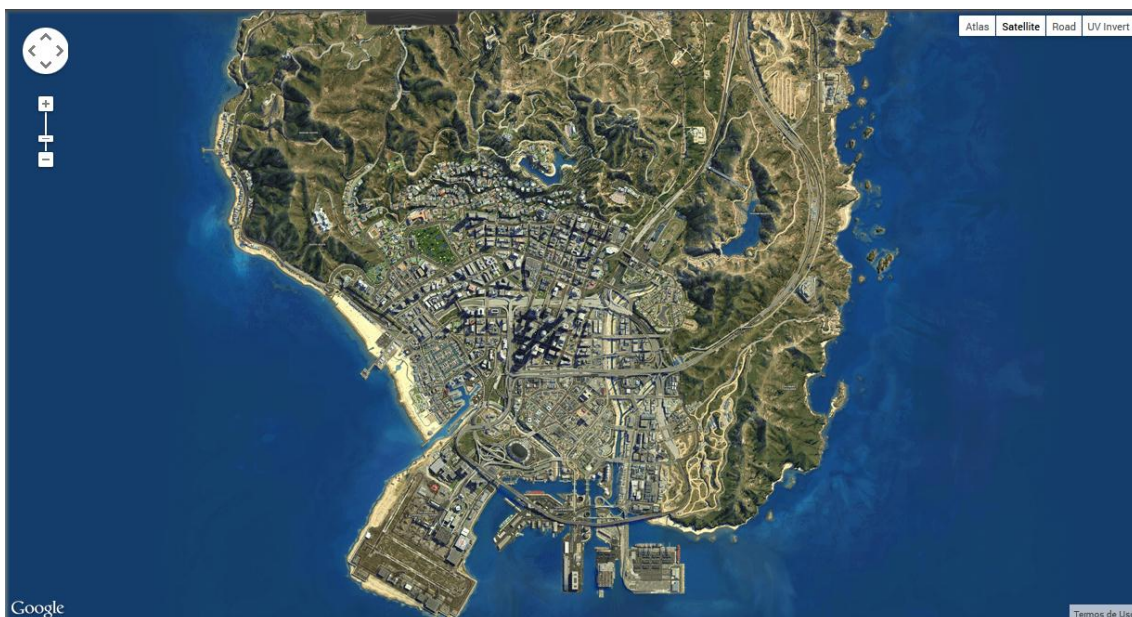


FIGURA 27: VISTA AÉREA DE LOS SANTOS - GTA V (FONTE: WWW.GTA-5-MAP.COM)

O jogo é individual e nele a criança comanda o protagonista. O GTA volume IV¹⁰², por exemplo, narra a história de um romeno chamado Niko Bellic (o protagonista do jogo) que entra ilegalmente nos Estados Unidos com ajuda de seu primo Roman Bellic, uma espécie de contrabandista que vive no gueto de “Liberty City” (cidade inspirada em Nova Iorque que reproduz seus espaços públicos, linhas de metrô e principais bairros), em busca do “sonho americano”. Ao chegar à cidade, logo no início do jogo, o personagem, que mora no bairro fictício de “Hove Beach” (inspirado no bairro “Brighton Beach” localizado no distrito do Brooklyn-NY), passa a se envolver com traficantes e a máfia local, e a partir daí terá que trabalhar para essas pessoas. Esses trabalhos são chamados de “missões”, que envolvem, dentre outras coisas, procurar e matar determinado personagem (com uso de faca, bastão de beisebol ou armas de fogo), roubar determinado modelo de carro, se envolver sexualmente com prostitutas, e até

¹⁰² Entendi que seria mais interessante conhecer o GTA jogando e para isso escolhi o volume IV.

mesmo fazer uso de drogas e bebidas alcóolicas como forma de lazer. Quando faz uso de drogas e bebidas alcóolicas o jogador tem dificuldade de controlar o carro que o personagem dirige, e a imagem na tela também fica turva, pois a intenção é simular os efeitos de dirigir após o consumo de drogas e bebidas.

Para cumprir seus objetivos, o personagem pode circular na cidade a pé, de táxi, de metrô, de moto ou de carro, sempre com cuidado para não ser pego pela polícia da cidade. Há um mapa da cidade e das linhas de metrô que acompanha o jogo quando comprado nas lojas, através desse mapa o jogador pode se situar na cidade e utilizar as linhas de metrô, por exemplo.

Esse breve panorama do jogo GTA ilustra as razões para censura do mesmo, considerado de conteúdo “forte” para menores de 18 anos na maioria dos países por onde circula. Entretanto, é curioso como ele exerce certo fascínio, sendo eleito o preferido entre as crianças, principalmente os meninos, ainda que o público principal seja de jovens e adultos. Mais curioso ainda é que não parece haver qualquer tipo de controle por parte da maioria dos pais. O principal motivo é que esses pais muitas vezes não conhecem o jogo e não possuem qualquer informação sobre o seu conteúdo ¹⁰³.

Mas as formas de lazer caracterizadas pelos usos de jogos eletrônicos não se resumem apenas aos videogames no formato dos *consoles* instalados nas casas das crianças para jogarem sozinhas (muitas possuem o videogame no próprio quarto) ou

¹⁰³ Um estudo interessante sobre as implicações da relação de crianças com jogos violentos, ou “maduros”, especialmente o GTA, jogo que exerce certo fascínio não apenas com crianças brasileiras, foi publicado por Kutner & Olson (2008), pesquisadores da Harvard Medical School Center for Mental Health and Media. No livro, intitulado “Grand Theft Childhood: The Surprising Truth About Violent Video Games and What Parents Can Do”, os autores destacam que não há evidências científicas que relacionem diretamente a “delinquência juvenil” com o uso de jogos violentos na infância. Para os pesquisadores, é simplista afirmações de causalidade entre videogame e violência. “O que nós fizemos e que tem sido feito raramente por outros pesquisadores foi conversar de fato com as crianças. Parece bizarro, mas isso não tem sido feito”.

com a família e os/as amigos/as. Elas também possuem a versão portátil desses videogames que os acompanha quase sempre, principalmente enquanto estão nos carros a caminho da escola, no aeroporto, no shopping ou em um restaurante. Pude perceber que o uso desses aparelhos é frequente em restaurantes, nos tradicionais almoços de domingo especialmente. Ao sair em um domingo para almoçar nos restaurantes mais caros da cidade é muito comum encontrarmos crianças com seus aparelhos eletrônicos nas mãos¹⁰⁴, muitas delas acompanhadas das respectivas babás.

2. Notas sobre mídia, consumo e lazer infantil na(s) cidade(s)

2.1 Mídia

A relação entre mídia¹⁰⁵ e infância pode ser problematizada a princípio por duas questões: o consumo (via publicidade) propriamente dito por um lado e preocupação com a reprodução de sentidos e valores pelas crianças, por outro. Ou seja, basicamente encontramos pesquisas que procuram apontar o quanto a mídia agencia a subjetividade das crianças para comprar ou se interessar por um produto, ou ainda como a mídia é capaz de determinar a maneira como as crianças se comportam no mundo.

¹⁰⁴ Os principais são DSI da marca Nintendo, PSP da marca Sony e Ipad da marca Apple.

¹⁰⁵ Não apenas os meios (Revista, TV, Computador, entre outros), mas também seus conteúdos definem aquilo que chamamos de *mídia*. Ou seja, é importante lembrar que quando nos referimos à palavra *mídia* chamamos atenção ao fato da mesma contemplar a tríade “meio”, “mensagem” e “receptor”, no caso as crianças. Entretanto, nossa preocupação central vem sendo descrever como as crianças se relacionam com as mídias, que tipos de ferramentas midiáticas integram seu cotidiano e em que medida essas ferramentas também alargam suas sociabilidades e experiências.

Que as crianças se comunicam e fazem uso da tecnologia, hoje vigente, muitas vezes melhor do que os adultos, não nos restam dúvidas, mas o que não podemos esquecer é que as crianças são seres em peculiar desenvolvimento psíquico, afetivo e cognitivo e até os doze anos de idade, a maioria delas, ainda não tem a capacidade crítica e de abstração de pensamento formada para compreensão total de um discurso persuasivo contido em mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. Por isso são elas muito mais vulneráveis aos apelos do consumo que nós adultos e, assim, acabam sofrendo cada vez mais cedo as graves consequências relacionadas ao problema do consumismo infantil, tais como: obesidade infantil, erotização precoce, diminuição das brincadeiras criativas, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar e violência.¹⁰⁶

Tais leituras (SAMPAIO, 2000; VIVARTA, 2009) vão buscar nas mídias justificativas para os mais variados problemas detectados no universo infantil nos dias de hoje. Sexualidade precoce: culpa do conteúdo dos filmes e novelas. Obesidade e violência: culpa dos videogames. Consumo desenfreado: culpa das propagandas. Para todas essas constatações se somam também a ausência dos valores familiares, da autoridade paterna e da sensibilidade da mãe em um momento tão importante para formação da personalidade como no período da infância. Isso se deve ao fato de parte das análises como a descrita acima, considerar que a terceirização da infância (MARTINS FILHO, 2007) é resultado, dentre outros fatores, da introdução da televisão e outras mídias no contexto da infância, ou seja, pelo fato de mães e pais não estarem tão presentes cuidando de seus filhos e filhas, delegando essa “função” em parte aos aparelhos tecnológicos. Diante desses elementos,

¹⁰⁶ PEREIRA, Laís. “O enterro dos brinquedos ou o resgate da infância?” In: http://www.brasilpost.com.br/lais-fontenelle-pereira/resgate-da-infancia_b_5661751.html Acesso em 08/02/2014.

A preocupação é quase sempre exclusivamente com os efeitos negativos da TV. Considera-se frequentemente que este meio tem uma influência nefasta, sobretudo ao nível de comportamento das crianças, no seu desenvolvimento mental e nas suas atitudes. Há uma preocupação generalizada pelos efeitos da televisão, especialmente nas crianças, e uma tendência para se instituir um único fator – neste caso a televisão – como explicações de determinados fenômenos sociais, nomeadamente, os comportamentos violentos. [...] Relativamente a este tipo de discurso, parece existir um fenômeno de recorrência, ou seja, os argumentos que estão a ser dados acerca dos efeitos da TV, dos vídeos, dos jogos de computador e da internet nas gerações mais novas são eco daqueles que foram feitos ao longo da história em relação ao aparecimento de novos meios e técnicas de difusão, tais como o teatro, a imprensa, a literatura popular, o cinema e o rádio (PEREIRA, 2009, p. 224).

Se pudermos, por exemplo, utilizar um rótulo para as crianças que cresceram e crescem em meio ao advento desses instrumentos, ou seja, que supostamente deixam de “brincar na rua” ou “andar de bicicleta” para assistir televisão ou jogar videogame – como se uma coisa necessariamente excluísse a possibilidade de realizar a outra –, eles poderiam ser chamados de “geração televisão e videogame”. Experiência de infância que, como percebemos, é bastante criticada por alguns educadores e pediatras, pois, segundo eles, o conteúdo dessas ferramentas em nada acrescentaria à formação da criança. Não que elas devam ser absolutamente proibidas, mas existe a maneira e contexto corretos de se utilizar uma TV, assim como os programas que as crianças podem assistir, os jogos que podem jogar etc. Todos eles devem ter conteúdo educativo, de formação moral, ética e cidadã. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que as crianças são facilmente capturadas pelo apelo das mídias e que a maneira como experimentam esses instrumentos não favorecem a sociabilidade entre elas. Nesse sentido, caberia aos educadores, juntamente com a família, “salvá-las” dos veículos de comunicação de massa.

Pereira (2009) acrescenta que esse tipo de posicionamento é fortemente baseado na ideia de que a televisão, como outras mídias, é um instrumento extremamente poderoso, sendo capaz inclusive de moldar a consciência e o comportamento da criança, que é percebida como uma vítima passiva da televisão, indefesa, fortemente impressionável e vulnerável (p. 224).

O caso da publicidade voltada para as crianças é especialmente interessante para pensar essa questão. Atualmente as crianças são os principais alvos das campanhas publicitárias, ainda que muitas vezes o produto não seja para elas diretamente. Trata-se de uma tendência entre as agências de comunicação:

O lugar que o mercado reservou para a criança tem sua história intimamente ligada aos novos reordenamentos das relações entre adultos e crianças. Olhada inicialmente como filho de cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é elevada ao status de cliente, isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente (SOUZA, 2005, p. 107).

Isso significa que os publicitários acreditam que são capazes, através da propaganda, de fazer com que uma criança convença seus pais para que compre determinado produto que ela ache mais interessante para ela ou mesmo para a família. Há pais inclusive que levam seus/suas filhos/as quando vão escolher um carro, por exemplo.

A contradição do argumento publicitário (“conquistar a criança para conquistar os pais”) é no mínimo curiosa. Por um lado, as crianças são seres passíveis, regidos “roboticamente” pelo apelo das propagandas. Depois, ela se desfaz da passividade e se torna agente, de tal modo que seus artifícios – o choro, o sorriso, ou um simples pedido

– são capazes de agir sobre a subjetividade dos pais – “adultos racionais” – na opção e compra de um produto.

Mas seja como “agente” ou como “sujeito” às propagandas, o fato é que as crianças estão cada vez mais inseridas no universo da cultura do consumo. Isso se deve em grande parte a um mercado pensado e produzido especialmente para esse público. Aos poucos “a criança passou a fazer parte da lógica da indústria cultural, a qual converte cultura em bem de consumo” (SOUZA, 2005, p. 107).

Como é possível perceber, entre as crianças urbanas em situação econômica privilegiada, TVs, salas de cinemas, lousas e livros digitais, computadores, consoles, *smartphones* e *smartwatches*, tablets, revistas e programas produzidos especialmente para esse público, entre outros, (re)configuram os “meios e modos de produção, difusão, recepção e intercâmbio de dados, ideias, sons, imagens, numa aceleração tecnológica, de convergência digital e de mercantilização generalizada de bens materiais e imateriais” (MORAES, 2009, p. 11).

2.2 Consumo

Na esteira de Pereira (2009), é possível confrontar as leituras que direcionam a infância para o universo do consumo de maneira mais radical, no sentido de se referir às crianças como meros produtos da sociedade do consumo e que, portanto, compreendem as crianças como sujeitos completamente capturados por ela. Penso que seja importante fazer emergir também as contradições da experiência do consumo assim como mostrar que muitas vezes o consumo em si está em segundo plano, pois ele é resultado do estilo

de vida das crianças. O consumo, no sentido literal da compra de produtos, não é o único e principal motivo, por exemplo, que faz com que as meninas e os meninos se desloquem até os shoppings da cidade de Fortaleza. Se as propagandas agem de alguma forma sobre as crianças no estímulo à compra de determinado produto, isso acontece de maneira demasiadamente sutil, pois não encontramos crianças que disseram que a motivação principal da ida ao shopping fosse para compra de um produto específico, porque viram no intervalo do filme ou do desenho. Obviamente que não podemos deixar de considerar que “fazer compras” no shopping faz parte da realidade dessas crianças e muitas delas mostraram que esses momentos existem, mas o shopping não se resume apenas às compras, ele também é lugar de encontro (como mencionado anteriormente) e até mesmo de outros usos específicos, como o caso de uma criança de 10 anos que me relatou que existe um shopping para comprar, outro para passear com amigos e amigas e outro que é do consultório do seu cirurgião plástico com quem faria uma otoplastia¹⁰⁷.

Voltando a questão do consumo, é importante ressaltar que o grupo de crianças que fez parte da pesquisa é bastante heterogêneo quando passamos a percebê-las por esse eixo. Assim, é possível dividi-las em dois grupos, as crianças que integram uma parcela daquelas caracterizadas pelo “consumo de massa”, e outras que poderíamos dizer fazer parte de um grupo de “consumo de luxo”. Irei me deter especificamente nesse segundo grupo, que são a maioria das crianças entrevistadas.

Em primeiro lugar é importante dizer que parte dos produtos que essas crianças consomem, como roupas, calçados e acessórios, não são encontrados em shoppings populares, apenas em lojas e shoppings que atendem a um público mais restrito. Muitas

¹⁰⁷ A menina disse iria fazer cirurgia de correção (diminuição) das orelhas.

das marcas que as crianças usam não são nem mesmo encontradas na cidade de Fortaleza e muito menos em propagandas de TV aberta.

A questão da marca, aliás, é crucial entre as crianças, pois estabelece até mesmo um tipo de diferenciação entre elas. Isso tanto quando nos referimos ao seu grupo mais próximo, como também às outras crianças que não necessariamente são “BFF”, ou seja, fazem parte de um círculo mais restrito de amigas que chamam de “melhores amigas”, ou *best friends forever* (melhores amigas para sempre).

Na ocasião do meu encontro com o grupo de amigas, houve um momento em que elas tentavam descobrir quem era a mais rica do grupo e rapidamente identificaram M., de 12 anos, descrevendo as marcas das roupas que a menina usava, o quanto ela viajava pelo mundo e o “palácio” onde morava. Essa situação é emblemática, pois exemplifica a relação das crianças ricas com as marcas de roupas e eletrônicos. A propaganda na TV de fato fica em segundo plano, e o que mais incentivaria as crianças na busca por um produto com uma marca específica seria o fato de uma criança que é referência para outras utilizarem o produto. Foi visível durante a pesquisa de campo o quanto o uso de determinado equipamento ou roupa de determinada marca acaba sendo um marcador de distinção entre as próprias crianças e símbolo de status. Durante a pesquisa, entre as meninas foi possível perceber que bolsas e roupas da marca *Aeropostale* e mochilas da *Kipling* apareciam nas suas relações nesse sentido de diferenciação. Entre os meninos, além das camisetas de times, era o celular da marca *Apple*. Entretanto, em pouco tempo o item em jogo e a marca já eram diferentes.

Em outra ocasião, durante a pesquisa nas escolas, foi possível perceber que até mesmo a marca da caneta, da lapiseira, das mochilas e aparelhos de celular chamava a

atenção entre as crianças. As meninas constantemente interrompiam a entrevista para fazer algum comentário sobre a nova lapiseira ou o estojo da amiga ¹⁰⁸.

O consumo de luxo integra as relações entre as crianças e é importante dizer que seu acesso ou o interesse por determinadas marcas não é mediado pela publicidade encontrada nas mídias convencionais, pelo contrário. É importante ressaltar que as viagens ao exterior e o gosto por determinados seriados na programação dos canais a cabo colaboram na opção das crianças por determinada marca ou produto de luxo. Mas a maneira como se constrói entre as próprias crianças uma importância e um status para determinados produtos e marcas, e como esses códigos são compartilhados, são mais significativos e motivadores na escolha das crianças por esses objetos.

A maneira como as crianças se relacionam e se identificam pela via do consumo de luxo demarca não apenas uma diferenciação entre elas, como também reforça algo que vem sendo apontado por alguns pesquisadores da juventude. Estes entendem que novas forças emergem na configuração dessas relações geracionais e de grupos que passam a se identificar pela via do consumo, e de determinadas marcas, e não mais por interesses morais, religiosos ou intelectuais (Almeida e Tracy, 2003, p. 115).

2.3 Lazer

Para além das questões relacionadas à mídia e ao consumo, quando falamos de infância, quase que automaticamente também pensamos no universo lúdico, na brincadeira e conseqüentemente no lazer. A relação das crianças com a cidade não deixa

¹⁰⁸ Tive o cuidado de observar essas “marcas” nas crianças, pois no mestrado já havia me deparado com isso. Os momentos da recreação no condomínio concentravam vários modelos de blusas, shorts e tênis que as crianças usavam de marcas de alto valor no mercado de vestuário esportivo do mundo. Entre os meninos, eram as camisetas de times de futebol ou basquete compradas em viagens para fora do Brasil que chamava mais atenção entre as crianças.

dúvida de que aquilo que as crianças fazem de mais “sério” se refere às suas atividades de lazer. É possível perceber que grande parte dos deslocamentos das crianças na cidade e os espaços que aparecem em seus relatos se referem a seus momentos de lazer, ou de ociosidade, digamos.

Por um lado, essa relação estreita entre infância e lazer se refere ao fato das crianças não trabalharem e não terem qualquer obrigação cotidiana da mesma maneira que a maioria dos adultos. Ou seja, imaginamos que todo o tempo livre das crianças é para o exercício do lazer. Se nos referimos à ideia de lazer através da oposição lazer vs. trabalho (tempo livre vs. tempo do trabalho), então, lazer seria tudo aquilo que preenche nossas vidas, todas as outras atividades que realizamos quando não estamos trabalhando ou mesmo estudando. Essa oposição, como muitas outras nas ciências sociais, tem se tornando cada vez mais complexa.

É possível perceber a complexidade que envolve a relação entre tempo livre vs. tempo do trabalho também entre as crianças, ainda que aparentemente imaginemos que as crianças apenas brincam e vão para a escola. Por exemplo, as crianças que integraram essa pesquisa mostram que outras obrigações cotidianas, além da escola, também se opõem a esse tempo livre que seria preenchido apenas com o lazer. O lazer ao qual eu me refiro está relacionado ao lúdico, ao divertimento e ao prazer de brincar. Ou seja, importa menos o tempo e o lugar onde ele acontece, e mais os sentidos e as disposições das crianças sobre ele. Em suma, os dados apontam que não é porque uma menina está na aula de balé que isso é sinônimo de lazer, ou que um menino está na escolinha de futebol e esse momento é de “pura diversão”.

Em primeiro lugar devemos considerar que para muitas dessas crianças não existe a oportunidade de escolha, ou seja, não sabemos muito bem em que medida a

menina escolheu balé e o menino o futebol. Na maioria dos casos essa escolha é feita pelos pais e não se considera o desejo das crianças. Talvez por isso sejam poucas as meninas que jogam futebol e meninos que fazem balé.

Em segundo lugar, frequentemente ouvimos que as atividades esportivas e artísticas são importantes para as crianças, tanto para aquelas que podem pagar quando para as que não podem. No caso das crianças cujos pais podem pagar, por exemplo, elas têm muitas outras atividades além da escola, mas nem todas as atividades que não estão relacionadas à escola são de lazer.

Em relação às crianças que tive oportunidade de entrevistar, todas estão na escola e, além da escola, elas têm ao longo da semana outras obrigações que no geral se organizam da seguinte maneira: pelo menos um curso voltado para atividades esportivas (os mais citados são: balé, futebol, artes marciais, dança, vôlei, tênis, natação, entre outros), um curso voltado para atividades artísticas como música, pintura, teatro, balé, e mais um curso de línguas. Muitas crianças falam dessas atividades sem muita empolgação. E entendemos que isso se deve ao fato de elas fazerem parte de uma agenda obrigatória, de estar ali naquele horário com aquele uniforme jogando futebol, por exemplo, e com um treinador instigando para que ela ou ela dê o melhor de si sempre. O que aparentemente seria “divertido”, se torna quase uma rotina de trabalho devido à intensidade dos treinos e rigor de horários.

Dessa forma, para muitas crianças essas atividades não são consideradas lazer, pelo contrário, elas fazem parte das obrigações cotidianas. Muitos pais entendem que as crianças se divertem fazendo todas essas atividades ao longo da semana e para os mesmos é importante que elas aprendam desde cedo valores relacionados ao sucesso, ao bom desempenho, à importância da disciplina etc. Para os pais, as atividades esportivas

acabam servindo também para socializar as crianças, mas para as crianças essas atividades podem ser tão desinteressantes quanto o espaço escolar.

Essas atividades também podem causar um certo tipo de constrangimento na vida das crianças por meio de um controle sobre sua experiência, sobre seu corpo, seus desejos e gostos – como através da reprodução e imposição da realização de atividades entendidas pelos pais como “para meninas” e “para meninos”. Assim, pelo menos para as crianças, especialmente a que estão submetidas a essas atividades de maneira forçosa, as atividades esportivas não são consideradas um lazer e, portanto, não têm uma função lúdica no cotidiano das crianças. Como dito anteriormente, isso ocorre principalmente pelo fato da maioria delas não ter a liberdade de escolher a atividade que gostaria de fazer em seu tempo livre. Ou seja, as meninas têm que fazer balé e tênis ou vôlei, os meninos futebol e karatê.

São portanto nas análises sobre a mídia que encontramos as explicações para o “desaparecimento da infância” ou seu “achatamento”, no sentido de que esse período tem se tornado cada vez mais curto e as crianças se tornam adolescentes cada vez mais cedo.

Ao descolar o olhar diretamente para as crianças, e apresentar seu ponto de vista sobre a sua experiência com a cidade e o mundo ao seu redor, percebemos que as mesmas estão na maioria das vezes impossibilitadas de vivenciar esse momento do lúdico, da brincadeira e da própria experimentação do corpo de maneira realmente livre e espontânea. Primeiro porque os pais estão preocupados em fornecer um conjunto de aparatos para que elas se tornem adultos vencedores – apesar de acharem que elas vivem o que eles chamam de uma infância plena – e não se tem o foco na criança no presente, mas no adulto que ela pode ser. É curioso perceber que as crianças cujos pais

não podem custear essa quantidade de atividades extracurriculares, ou seja, que não estão imersas nessas obrigações cotidianas, acabam vivenciando o lazer de uma maneira mais espontânea porque ele não é mediado por regras de horários, dias, espaço etc.

Entre as crianças ricas pesquisadas, o tempo realmente livre tem sido preenchido com atividades como: encontrar os/as amigos/as nos shoppings, restaurantes e na casa dos amigos/as, principalmente; ou fazer compras no shopping (que está mais ligado a uma cultura do consumo); utilização de piscinas e as quadras disponíveis fora dos horários de treinos e aulas sem um professor ou treinador; jogos online; videogames portáteis; festas e aniversários dos/as amigos/as e familiares; espaços de lazer de restaurantes e até mesmo de bares; jogos na Internet.

De fato, as brincadeiras de rua estão cada vez mais reservadas ao currículo escolar. Durante as entrevistas muitas crianças mencionaram algumas brincadeiras que “estudaram” e só conhecem porque leram nos livros didáticos da escola.

Em suma, para as crianças o lazer não está associado à forma, mas ao conteúdo, ou seja, aos sentidos e significados que a referida atividade possui para elas e não para seus pais ou professores. O que está em jogo, literalmente, são seus desejos, suas motivações e interesses enquanto crianças, e esses, por sua vez, podem não estar relacionados à obrigação de cumprir uma agenda de atividades com horários rígidos e em dias específicos. Por isso, é importante sair da lógica adultocêntrica e buscar os significados que as crianças atribuem ao lazer e à brincadeira.

Considerações finais

A presente tese procurou apresentar as espacialidades da infância na cidade contemporânea a partir de uma etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE. Essa rede de relações (AGIER, 2011; LATOUR, 2005) abrange não somente a relação das crianças com seus pares e com adultos, como também com os espaços públicos da cidade, com espaços privados como a casa e o shopping, além de uma relação peculiar com objetos tecnológicos.

Uma compreensão não naturalizada da infância é o primeiro passo para compreender as crianças hoje. Conforme apontado, assim como a categoria de análise “gênero” mostra que não existem homem e mulher universais, também é preciso entender que não existe criança e nem infância universais (MARCHI, 2011, p. 398). Por isso, inicialmente, ressaltamos que a categoria infância é resultado de contextos históricos e culturais específicos (ARIÈS, 1981; BENEDICT, 2000; MEAD, 1928, 1930), assim como por marcadores de classe, gênero e etnia (MARCHI, 2011). Destacamos ainda a agência das crianças na constituição dessa(s) infância(s), que as crianças não só são afetadas pela cultura que integram como também a afetam, podendo até mesmo transformá-la (COHN, 2000, 2005 ; PIRES, 2010, 2011). Além disso, ressaltamos a importância das pesquisas onde as crianças são protagonistas, mas isso não significa desconsiderar as vozes que as cercam, pois como não podemos falar em uma autonomia plena das crianças na constituição de seus sentidos sobre o mundo, em certos momentos confrontamos o ponto de vista das crianças com os adultos. Mas nessa

fusão de horizontes (as crianças, a pesquisadora, os pais, os professores etc.) deve predominar o ponto de vista das crianças.

Dessa forma, buscamos mostrar que as crianças ricas urbanas vivenciam e constroem uma infância singular, marcada pela forte relação com espaços como a casa, o shopping e a escola, pelo uso da internet através de objetos “smart” – enquanto provedores de uma sociabilidade para além do ciberespaço –, como também por representações sobre a cidade e os cidadãos que reproduzem pontos de vista semelhantes ao dos adultos e jovens, especialmente seus pais. Ou seja, nesse aspecto a maioria das crianças que fizeram parte da pesquisa reproduz os discursos discriminatórios (“piranguero”, “mundiça”, “pobres são do mal”) encontrados também entre os adultos.

Alguns espaços de Fortaleza também integram as relações das crianças com a cidade. Por mais que seja notável uma infância que se volta de maneira mais acentuada para os espaços privados da casa, da escola e do shopping, as crianças também frequentam os clássicos equipamentos urbanos que compõem Fortaleza, como: o Centro, o Teatro José de Alencar, as praias urbanas, o calçadão da Beira Mar, entre outros. Ou seja, as crianças ricas não vivem isoladas ou reclusas em shoppings e condomínios e essa “circulação” pela cidade desperta sentidos e impressões sobre os cidadãos e a cidade. A construção de uma Fortaleza cindida entre “os melhores” e a “mundiça”, o desconforto com os pirangueros que frequentam o mesmo shopping e o medo da violência urbana são alguns dos elementos que compõem essa paisagem da cidade.

Mas ao contrário de procurar contradições entre crianças ricas e pobres (escolha que inevitavelmente persegue um viés classista), percebi que, no que tange aos espaços

das brincadeiras, as diferenças assumem outras instâncias para além da divisão maniqueísta ricas vs. pobres. Crianças de condomínio assim como crianças que moram em bairros pauperizados e médios (em alguns casos) ainda podem optar pelo espaço da rua para o exercício da brincadeira. Obviamente que o conceito de “rua” e seus usos terão sentidos completamente diferentes para cada um desses grupos de crianças, mas em ambos os casos a “brincadeira de rua” assume uma posição estruturante para a experiência da infância. Ou seja, entendemos que há mais continuidades do que rupturas quando nos debruçamos sobre a infância nos condomínios de luxo (já que existe a rua segura do condomínio) e a infância nos bairros pauperizados, onde as crianças ainda utilizam a rua, mesmo com a preocupação dos pais em relação às más influências.

Mas quando nos referimos aos bairros nobres de Fortaleza, brincar na rua, andar de bicicleta ou patins nas praças e calçadas, ou mesmo circular nos arredores do bairro com amigos(as) se torna algo indesejável para os pais (adultos) e não percebemos qualquer interesse entre a maioria das crianças em brincar na rua. Algumas brincadeiras clássicas, como peão, “bila” (bola de gude), pipa, amarelinha ou ciranda são mencionadas pelas crianças apenas porque têm sido apresentadas em livros didáticos na escola.

Dessa forma, percebemos que os pais procuram compensar seus(suas) filhos(as) disponibilizando no domínio doméstico uma variedade de aparatos de lazer (quadras de esporte, piscina, jogos eletrônicos etc.) para que as crianças possam exercer suas atividades lúdicas sem correrem os riscos que a rua apresenta. Ou seja, da mesma forma que não é possível ver moradores adultos nas ruas de bairros nobres, também não é possível encontrar seus filhos.

Ao longo da pesquisa também foi possível perceber que assim como a cidade, a casa é um espaço privilegiado para o exercício do lazer e da sociabilidade entre as crianças. No espaço doméstico essa sociabilidade possui características específicas e se realiza a partir de movimentos diversos: as reuniões na casa dos(as) amigos(as), os relatos das vivências na casa dos avós e até mesmo o papel que as escolas de ensino integral assumem entre elas. A casa também aparece como um elemento fundamental na relação das crianças com as recentes tecnologias e o ciberespaço. Percebemos que os smart-objetos são cruciais na sociabilidade dessas crianças. Esse fato mostra que, ao contrário do que imaginava-se, ou seja, que a Internet e os objetos tecnológicos estariam afastando as crianças dos encontros face-a-face, na verdade eles acabam aproximando as crianças, pois a sociabilidade não se esgota no ciberespaço, ela se expande para além dele e muitas vezes é o facilitador do encontro entre as crianças.

A pesquisa mostrou que os objetos tecnológicos têm redefinido as relações das crianças com o universo lúdico e conseqüentemente com a cidade. Como indicamos, os computadores (notebook) e videogames portáteis (PSP, 3DS), os telefones celulares com acesso à Internet e outros objetos, contribuem para uma “sociabilidade online” entre as crianças que possuem uma condição econômica privilegiada. As crianças sempre estão acompanhadas desses objetos e eles parecem fazer parte do próprio corpo delas. As crianças falam inclusive que não imaginam suas vidas sem esses aparelhos.

Esse dado revela uma forte preocupação com os rumos da infância, no entanto, entendemos que não podemos reduzir a complexidade que envolve a relação dessas com esses objetos à simplista relação de causalidade entre “fim da infância” e “tecnologia”, ou seja, não podemos minimizar a relação das crianças com esses aparelhos tecnológicos nesses termos. Em primeiro lugar, quando nos propomos a fazer uma

antropologia da criança que leve a sério seu ponto de vista, devemos considerar a importância que elas dão a esses objetos. Por isso buscamos entender essas relações e apresentar o que as crianças fazem com esses objetos, e não o que eles supostamente fazem com as crianças.

Dessa forma, a relação das crianças com a cidade está para além do uso ou não uso da rua e outros equipamentos urbanos. Apesar de percebermos algumas dinâmicas que parecem negar a cidade, ela está ali de outras formas, talvez não mais pela experiência concreta de brincar livremente em uma rua verdadeiramente pública, ou mesmo por utilizar um transporte público. Mas a cidade está na TV, no ciberespaço, no shopping, nos restaurantes, em casa, nas redes sociais, na escola, nos livros didáticos da escola etc. Está também nos trajetos das crianças. Ou seja, quando nos deparamos com a ausência das crianças nas ruas dos bairros nobres, não podemos dizer que existiria uma negação em relação à cidade, pelo contrário, estamos diante de uma experiência urbana específica, uma outra maneira de “praticar a cidade” (CERTEAU, 1994, 1996). Assim, não podemos tomar essas crianças simplesmente como vítimas passivas da cidade contemporânea.

Esses achados confrontam de certa forma a ideia de que existiria uma estreita relação da infância com a cidade, no sentido de indicar que os espaços urbanos (a rua, a praça etc.) são por excelência o espaço da brincadeira, dos jogos, dos encontros e da sociabilidade entre as crianças, sendo portanto o elemento estruturador da própria infância. Como vimos, alguns estudos têm anunciado de maneira pessimista que isso não existe mais, que é praticamente impossível encontrar crianças na rua brincando ou jogando bola; que hoje as crianças têm outras preocupações bem diferentes das de outrora. As análises que anunciam o “fim da infância” quase sempre se referem ao fato

das crianças estarem substituindo a “rua” pela “Internet”; os “brinquedos tradicionais” pelo “celular”; “o gosto pelas brincadeiras” pelo “consumo nos Shoppings”. Isso revelaria o desaparecimento da infância e da vida nas ruas das grandes cidades.

Entretanto, buscamos mostrar que, primeiro, tanto a infância quanto a cidade não são simples categorias de abstração, mas resultados de práticas sociais específicas. A cidade e a infância, portanto, se constituem através de seus agentes. Segundo, a partir dos achados da pesquisa percebemos que, se por um lado, os espaços urbanos (a rua, mais especificamente) hoje em dia não assumem mais o papel de principais *locus* de produção cultural entre uma parcela das crianças e, portanto, de gestão da sociabilidade entre elas, especialmente quando nos referimos às crianças das camadas abastadas, por outro lado, percebemos que as brincadeiras são outras, ocorrem em outras espacialidades e quase sempre estão atreladas aos jogos eletrônicos, que são os preferidos da maioria delas. Mas as atividades de lazer relacionadas ao encontro entre elas são intensas e significativas, elas não se limitam ao uso da internet.

Nesse sentido, com a pesquisa procuramos ressaltar que não existe um modo único e específico de se vivenciar a infância nas grandes cidades, que existem infâncias e maneiras de ser criança, assim como modos singulares de experimentar essa fase da vida. É importante, portanto, compreender seus contextos culturais, sociais e históricos.

Entendemos que no contexto das cidades ocidentais contemporâneas a experiência da infância tem se reconfigurando, pois ela tem se ajustado à própria transformação das cidades.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGIER, Michel. **Antropologia da Cidade**: lugares, situações, movimentos. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

ALMEIDA, Maria. I. M. de ; TRACY, Kátia. M. de A. **Noites nômades**: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

AMADO, João. Brinquedos populares: um patrimônio cultural da infância. In: DEBORTOLI, José A. O., MARTINS, Maria de F. A. & MARTINS, Sérgio (orgs). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDRADE, Luciana. T. Estilos de vida nos condomínio residenciais fechados. In: FRÚGOLI JR., Heitor. & ANDRADE, Luciana T. & PEIXOTO, Fernanda A. **As cidades e seus agentes: práticas e representações** (pp. 305-329). São Paulo: EDUSP/PUCMINAS, 2006.

ARAGON, Louis. **O camponês de Paris**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ARANTES, Antônio. A guerra de lugares in **Paisagens Paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATEM, Érica. **Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre a infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, Manuel de. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil Ltda, 2003.

BASTIDE, Roger. Prefácio in FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2003.

_____. **Confiança e Medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BEGNAMI, Patrícia. **Pelos olhos das crianças: uma etnografia da favela do Gonzaga**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”, 2000.

_____. Continuities and discontinuities in cultural conditioning. **Psychiatry**, Arlington, v.1,n.2, p.161-167, 1938.

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

_____. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Infância em Berlim por volta de 1900. Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BITTENCOURT, João B. M. **Ilha dos indivíduos: a construção social da fortaleza moderna**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BLAKELY, Edward J. & Mary Gail Snyder. **Fortress America: Gated Communities in the United States**. Washington D.C./Cambridge Mass.: Brookings Institutions Press/Lincoln Institute of Land Policy, 1997.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>>. Acesso em: 18 mar 2009.

BOTELHO, Tarcísio R. A revitalização da região central de Fortaleza (CE): novos usos dos espaços públicos da cidade. In: FRÚGOLI JR., H., ANDRADE, Luciana T. de, PEIXOTO, Fernanda A. (orgs). **A cidade e seus agentes: práticas e representações**. São Paulo: EDUSP/ PUCMINAS, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de Classe e Estilo de Vida in ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu : sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. BOURDIEU, P. “A casa ou o mundo às avessas”. Ensaio Sobre A África Do Norte - Textos Didáticos, IFCH/UNICAMP. n° 46, Fevereiro, 2002.

BÓGUS, Lúcia M. M. Segregações urbana. In: FORTUNA, Carlos & LEITE, Rogério P. (orgs.) **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

BRANDÃO, Ludmila L. **A casa subjetiva: matérias, afectos e espaços domésticos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Lei Complementar Nº 14, de 8 de Junho de 1973.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades: ensaios e etnografias**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CALDEIRA, Tereza P. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo:ed.34 / EDUSP, 2000.

CARVALHO, Alexandre F. de & MÜLLER, Fernanda. “Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária”. In: Müller, Fernanda (org). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1982.

CASTRO, Lúcia R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

_____. A infância e seus destinos no contemporâneo in **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun., 2002.

_____. **A aventura urbana – crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

CASTRO, Lúcia R. et al. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro in **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, vol. 20, n. 02, p. 41-49, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAVES, G.; VELOSO, P.; CAPELO, P. (Org). **Ah, Fortaleza!**. Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2006.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORDEIRO, Andréa C. F & MENEZES, Jaileila de A. “Fortaleza de Leste a Oeste: progresso e beleza “pra turista ver”: encontros com crianças e jovens em Fortaleza”. In: CASTRO, Lúcia R. (org.). **Subjetividade e Cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro, 7letras, 2001.

CORSARO, William A. . **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.

_____. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas in **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago, 2005.

_____. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças (2007)**. Conferência disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp.br/texto.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHRISTENSEN, Pia e O'BRIEN, Margaret. Children in the city: introducing new perspectives. In: CHRISTENSEN, Pia e O'BRIEN, Margaret. **Children in the city: home, neighbourhood and community**. London: Routledge, 2003.

DAMATTA, Roberto . **A Casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DAVIS, Mike. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Cidade de Quartzito**: escavando o futuro em Los Angeles. São Paulo: Ed. Página Aberta, 1993.

DEBORTOLI, José A. O., MARTINS, Maria de F. A. & MARTINS, Sérgio (orgs). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. O que as crianças dizem in **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Différence et répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. “Rizoma” in **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol. 01. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia** Vol. 05. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELGADO, Ana Cristina C. & MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas in **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 35, n. 125, p. 161-179, Maio/Ago, 2005.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais in FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DIÓGENES, G. Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: AnnaBlume, 2008.

DIÓGENES, Glória. Teias do imaginário juvenil na metrópole in **23º Congresso Brasileiro de Antropologia**, Gramado, 2002. Disponível em: <<http://www.ifhc.org.br/files/apresentacoes/1939.pdf>>. Acesso em 10 de abril de 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **L'education morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

_____. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Educação e sociologia**. 11ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECKERT, C. (2010). Cidade e Política: nas Trilhas de uma Antropologia da e na cidade. In L. F. Duarte, **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Antropologia** (pp. 153-196). São Paulo: ANPOCS.

ECKERT, C. & ROCHA, A. L. C. Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana. Porto Alegre: Banco de Imagens e Efeitos Visuais, PPGAS/UFRGS, (**Iluminuras**; n.44), 2003.

ELIAS, Nobert. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

EVALDSSOM, A. **Play, disputes and social order: everyday life in two Swedish afterschool centers**. Linkoping, Sweden: Linkoping University, 1993.

FANTIN, Monica & GIRARDELLO, Gilka. **Liga, Roda, Clica: estudos de mídia, cultura e infância**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado in **Cadernos de Campo**, São Paulo, ano 14, n. 13, 155-161, 2005.

FEATHERSTONE, Mike. O flâneur, a cidade e a vida pública virtual in ARANTES, Antonio A. **O espaço da diferença**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

FELD, S. & BASSO, K. **Senses of place**. Santa Fe: SAR Press, 1996.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro in FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 153-246.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Michel. **Futuros Antropológicos: redefinindo a cultura na era tecnológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo, Cortez: 1995.

_____. “Família e parentesco na antropologia brasileira contemporânea”. In: MARTINS, C. B. e DUARTE, L. F. D. (coord.) **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Antropologia**. São Paulo: ANPOCS, Discurso Editorial e Barcarolla, 2010.

FORTUNA, Carlos & LEITE, Rogério P. (orgs.) **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREEMAN, Derek. **Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth**. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

FREHSE, F. “Potencialidades de uma etnografia das ruas do passado”. **Cadernos de Campo** nº 14/15, Revista dos alunos do PPGAS/USP, jan.-dez./2006, p. 299-317.

FRIEDMAN, Jonathan. The hibridization of roots and the abhorrence of the bush in FEATHERSTONE, Mike e LASCH, Scott (orgs). **Spaces of Culture**. Londres: Sage, 1999.

FRÚGOLI JR., Heitor. “Os shoppings de São Paulo e a trama do urbano: um olhar antropológico”, em Heitor Frúgoli Jr. e Silvana M. Pintaudi (orgs.). **Shopping Centers: Espaço, Cultura e Modernidade nas Cidades Brasileiras**, São Paulo, Ed. da Unesp, 1992.

_____. Os enclaves e o declínio dos espaços públicos (*Resenha*). **Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo, n. 61, p. 179-183, 2001.

_____. A dissolução e a reinvenção do sentido de comunidade em Beuningen, Holanda. **Revista brasileira de Ciências Sociais.**, jun., vol.18, no.52, p.107-216, 2003.

_____. **Sociabilidade Urbana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. Os shoppings de São Paulo e a trama do urbano: um olhar antropológico. In: PINTAUDI, Silvana Maria & FRÚGOLI JR., Heitor. **Shopping Centers: espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

FRÚGOLI JR., Heitor; ANDRADE, L. T. de; PEIXOTO, F. A (orgs). **A cidade e seus agentes: práticas e representações**. São Paulo: EDUSP/ PUCMINAS, 2006.

GAGNEBIN, Jean-Marie. Uma topografia espiritual. In ARAGON, Louis. **O camponês de Paris**. Rio de Janeiro: Imago, 1996

GALZERANI, Marina Carolina B. Imagens entrecruzadas da infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin in FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIARD, L. “Apresentação”. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2002.

GOMES, Ana Maria R. & GOUVEA, Maria C. S. de. A crianças e a cidade: entre a sedução e o perigo in DEBORTOLI, José A. O., MARTINS, Maria de F. A. & MARTINS, Sérgio (orgs). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angelica. Na “casa da mãe”/na “casa do pai”: anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da “circulação” de crianças. **Rev. Antropol.**, São Paulo , v. 47, n. 2, Dec. 2004 .

GONDIM, Linda M. P. **O dragão do mar e a Fortaleza pós-moderna: cultura, patrimônio e imagem da cidade**. São Paulo: Annablume, 2007.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração. Experiências de meninos de rua**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUATTARI, Felix. A restauração da cidade subjetiva in **Caosmose: um novo paradigma estético**. Ed. 34: Rio de Janeiro, 1992. p.169-178

_____. Espaço e poder: a criação de territórios na cidade. **Espaço e Debates**, n. 16, ano V, São Paulo, 1985.

HARMAN, G. **Prince of Networks**. Bruno Latour and Metaphysics, re.press. Melbourne, 2009.

HANNERZ, Ulf. **Explorer la ville: éléments d'anthropologie urbaine**. Paris: Minuit, 1983.

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

JOSEPH, Isaac. “Le droit à la ville à l’oeuvre. Deux paradigmes de la reserche”. **Annales de la Recherche urbaine**. n. 64, 1994.

_____. A respeito do bom uso da Escola de Chicago in Lúcia P. Valladares (org.) in **A Escola de Chicago em questão: impactos de uma tradição no Brasil e na França**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Ed. UFMG/IUPERJ, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **A infância na educação**: o conceito de devir-criança (2003). Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>
Acesso em: 25 abril 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº116, p. 41-59, julho, 2002.

KUTNER, Lawrence & OLSON, Cheryl K. **Grand Theft Childhood: The Surprising Truth About Violent Video Games and What Parents Can Do**. New York: Simon and Schuster, 2008.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the Social: an introduction to actor-network-theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEITE, Rogério Proença. Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na Mangueira in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**., Jun 2002, vol.17, no.49, p.115-134.

LEMOS, André. A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, A.I.G de; et all. O retorno à cidade medieval: os condomínios fechados na metrópole paulistana. In: BARAJAS, L.F.C (coord.). **Lationoamérica: países abiertos. Ciudades cerradas**. 1ª Ed.Gudalajara: UNESCO, 2002, p. 217-235.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual? : a imagem corporal sem corpo**. Trad. Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAGNANI, Guilherme C. **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: USP : FAPESP, 1996.

_____.De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 17, pp. 11-29, n.49, 2002.

_____. **Festa no Pedaco: Cultura Popular e Lazer na Cidade.** São Paulo, Hucitec, 1998.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da sociologia da infância na 2ª modernidade - alguns aspectos teóricos-políticos, **Zero-a-seis**, n.11, Jan/Jun, 2005.

_____. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil.** Tese de Doutorado em Sociologia, UFSC, 2007.

_____. “Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas”. **Cadernos Pagu** (37), julho-dezembro, p. 387-406, 2011.

MARTINS, José de S. **O massacre dos inocentes: as crianças sem infância no Brasil.** São Paulo: Hucitec, 1991.

MAYOL, Pierre. Parte 1: Morar in Certeau, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2.morar, cozinhar.** 5. ed. Petropolis: Vozes, p. 37-185, 1996.

MEAD, Margaret. **Coming of Age in Samoa.** New York: William Morrow, 1928.

_____. **Growing Up in New Guinea.** New York: William Morrow, 1930.

_____. “An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism”, **Journal of the Royal Anthropological Institute**, 62, pp. 173-90, 1932.

MEIRA, Ana Marta. “Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea”. **Psicologia e Sociedade.** vol.15, n.2, pp. 74-87, 2003.

MERLEAU-PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

MILITO, Cláudia & SILVA, Hélio R. S. **Vozes do Meio Fio.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MOITA, Filomena. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @**. Campinas, SP: editora Alínea, 2007

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago, 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2001, n.112, pp. 33-60.

MORAES, Dênis (org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

MOURA, Cristina Patriota. A Fortificação Preventiva e a Urbanidade como Perigo in **Série Antropologia**, v. 407, p. 5-18, 2006.

_____. Condomínios Fechados e Gated Communities: uma discussão conceitual. In: **31º Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu, 2007.

_____. **Ilhas Urbanas: novas visões do paraíso**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, 2003.

NASCIMENTO, Anelise M. do. **Infância e Cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

NASCIMENTO, Nayanna B. A cidade (re)criada pelas crianças – muitas cidades possíveis na cidade de São Paulo in TRINDADE, V., TRINDADE, N & CANDEIS, A. A. (orgs). **A unicidade do conhecimento**. Évora: Universidade de Évora, 2007.

NUNES, Ângela. **“Brincando de ser criança”: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal, 2003.

NUNES, Brasilmar. F. Notas Teóricas para o Estudo de Classes no Meio Urbano. **Série Sociológica** nº 167, Brasília - DF, 1999.

PAIVA, Antônio C. S. **Sujeito e laço social: a produção da subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

PÁL PELBART, Peter. **A vertigem por um fio: Políticas da Subjetividade Contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PARKES, Alison et al. Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study. **Archives of Diseases in Childhood**, n. 0, p.1 –8, março, 2013.

PEIRANO, Mariza G. S. A Favor da Etnografia. In: **Série Antropologia 130**, Brasília: 1992.

_____. **A Teoria Viva e Outros Ensaio de Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PEREIRA, A. Q. Urbanização e veraneio marítimo no Ceará. In: Silva, J. B. et al. **Litoral e Sertão: natureza e sociedade no nordeste brasileiro**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

PEREIRA, Sara. “Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo”. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEA, Maria C. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2009.

PERLONGHER, N. Territórios Marginais in GREEN, J. N. e TRINDADE, R. (orgs.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

_____. **O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008.

PERLONGHER, Nestor. **O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008.

PINÇON, Michel & PINÇON-CHARLOT, Monique. **Dans Les Beaux Quartiers**. Paris: Editions Du Seuil, 1989.

PINTO, Manuel. A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs : perspectiva ecológica. **Comunicar**, n. 25, p. 259-264, 2005.

PIRES, Flávia F. . O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos** (UFRGS. Impresso), v. 34, p. 137-157, 2010.

_____. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro; João Pessoa: UFPB, 2011.

PONTE, Sebastião R. da. **Fortaleza Belle Époque: reformas urbanas e controle social**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

PRIORE, Mary del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

QVORTRUP, Jens. "Infância e Política". **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez., 2010.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. **Estructura y función en la sociedad primitiva**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.

RIVOLTELLA, P. C. (2008). A formação da consciência civil entre o "real" e o "virtual". In FANTIN, Monica & GIRARDELLO, Gilka. **Liga, Roda, Clica: estudos de mídia, cultura e infância**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROBERTS, Ana Mercia Silva. **Cidadania interdita: um estudo de condomínios horizontais fechados (São Carlos - SP)**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2002.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Ed. Salina/ UFRGS Editora, 2007.

_____. Ninguém é deleuziano (Entrevista). **Jornal O Povo**, Fortaleza, p. 6 , 18 nov. 1995.

ROUANET, S. P. É a cidade que habita os homens ou são eles que moram nela? **Revista USP**. Dossiê Walter Benjamin. São Paulo, n.15, p.49-72, set.-nov. 1992.

SAMPAIO, Inês Silva Vitorino. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume, 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SARAIVA, Marina R. O. **Viver entre muros: o privado com produtor de novas relações sociais**. Fortaleza, 2006. Monografia (Graduação em Ciências Sociais - UFC).

_____. **A Fábula de Metrópole:** a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo. Campinas, 2009. Dissertao (Mestrado em Sociologia-UNICAMP).

_____. Territórios dos sentidos: da emergência dos processos de subjetivao na metrópole contemporânea. **Revista Espaço Acad mico** (UEM), v. 11, p. 21, 2012.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educao**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERIZARA, A.B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e da educao. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo, Autores Associados: 1996.

SEABRA, Odette C. de L. **A muralha que cerca o mar:** uma modalidade de uso do solo urbano. Dissertao de Mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 1979.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público. As tiranias da intimidade.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A particularidade do processo de socializao contemporâneo. **Tempo Social: revista de sociologia da USP.** São Paulo, v.17, n  02, p. 335-350, dezembro, 2003.

SILVA, José B. da. Fortaleza, a metrópole sertaneja do litoral. In: Silva, J. B. et al. **Litoral e Sertão:** natureza e sociedade no nordeste brasileiro. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

_____. **Nas trilhas da cidade.** Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria de Educao e do Ceará, 2001.

SILVA, Elisete A. da & SOUZA, Maria S. de. Espaços Públicos e Territorialidades no centro de Fortaleza. In: Silva, J. B. et al. **Litoral e Sertão:** natureza e sociedade no nordeste brasileiro. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

SILVA, Márcio. "A casa Kabila revisitada: um exercício de antropologia linguística". *Ensaio Sobre A África Do Norte - Textos Didáticos*, IFCH/UNICAMP. nº 46, Fevereiro, 2002.

SILVA, Paula F. F. da. **A expansão urbana de Campinas através dos condomínios e loteamentos fechados (1974-2005)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIMMEL, Georg. *A Metrópole e a Vida Mental* in VELHO, Otávio (org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____; MORAES FILHO, Evaristo de. **Georg Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *As grandes cidades e a vida do espírito (1903)*. **Mana** [online]. v.11, n. 2, p. 577-591, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Sociologia do espaço*. **Estudos avançados.**, São Paulo , v. 27, n. 79, 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 ago. 2014.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº112, p. 7-31, março, 2001.

SKLAIR, Jessica B. S. **Relações de segregação: novas práticas filantrópicas entre a elite paulistana**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOJA, Edward. W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUSA FILHO, Alípio. *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano*. **Sociabilidades**. São Paulo-SP, v. 02, p. 129-134, 2002.

SOUZA, Gizele de. **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Marcelo L. *O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: CASTRO, Iná E. ; GOMES, Paulo C. C. e CORRÊA, Roberto L. (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.197-245.

SOUZA, Maria S. de. *Segregação socioespacial em Fortaleza*. In: Silva, J. B. et al. **Litoral e Sertão: natureza e sociedade no nordeste brasileiro**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento In: Kramer, S. e Leite, M. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

SOUZA, Solange & SALGADO, Raquel. “A criança na idade média – reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação”. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEA, Maria C. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2009.

STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUTTON-SMITH, Bryan. **Toys as Culture**. New York: Amareon Ltd, 1986.

SVAMPA, Maristella. Los riesgos impensados del paraíso. **Revista Enfoques Alternativos**, Buenos Aires, 2002.

_____. Fragmentación espacial y nuevos procesos de integración social "hacia arriba": socialización, sociabilidad y ciudadanía. **Revista Espiral**, Guadalajara, México, junio de 2004.

TAKEUTI, Norma. **No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

TELLES, Vera da Silva. **Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt**. Tempo Social; Rev Sociol. USP, 2(1): 23-48, 1.sem., 1990.

VASCONCELLOS, T. & MOREIRA, J. J. **Geografia de Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME Edições, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. “Apresentação” in VASCONCELLOS, Vera Maria R. & SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea in ALMEIDA, Maria Isabel M. & EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. “Antropologia urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento”. **Mana**. Vol.17, n.1, pp. 161-185, 2011.

_____. Observando o Familiar In **Individualismo e Cultura**: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VIEIRA JR., Antônio. O. **Entre o futuro e o passado: aspectos urbanos de Fortaleza (1799-1850)**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2005.

VIVARTA, Veet (coord.). **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília, DF : ANDI ; Instituto Alana, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana** [online]. 2002, v. 8, n. 1, pp. 113-148.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAUTIER, Anne M. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, n. 09, p. 174-214, Jan/Jun, 2003.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB, 1991.

WENETZ, Ileana. As crianças ausentes na rua e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Civitas**. Porto Alegre v. 13 n. 2, p. 346-363, maio-ago, 2013.

Outras fontes:

A invenção da infância. Produção de Liliana Sulzbach. Porto Alegre: M. Schmiedt Produções, 2000. 1 vídeo (DVD): doc., 16mm, son., color, port.

La Zona. Dirigido por Rodrigo Plá. México: Dreamland, 2007.

Anexos

Anexo 1 – PUBLICIDADE DE CONDOMÍNIOS EM FORTALEZA (2007)

PRONTO PARA MORAR

SE ESSE É O QUINTAL, IMAGINE O RESTO.

O ÚNICO CONDOMÍNIO RESORT DE FORTALEZA

3476.1326

SUPORTE

www.construtorasuporte.com.br

Chegou a hora de ser dono do mundo. Parc de Liberté. Seu mundo. Seu.

Imagine ir à academia, nadar na piscina do clube, jogar futebol com os amigos e ter muitos outros prazeres sem precisar sair de casa. Você acaba de criar o Parc de Liberté. Liberdade para viver seu mundo.

Sua área de lazer.

Urban. Liderança em condomínios horizontais. Um novo estilo de viver.

A Urban é pioneira no lançamento do conceito de "Világios", Condomínios de casas de alto padrão que propiciam melhor qualidade de vida a seus moradores. Valorização do lazer, respeito ao meio ambiente, projetos personalizados, segurança e cuidado nos acabamentos são nossa marca registrada.

ENTREGUE
Ville du Parc

ENTREGUE
Village Club

ENTREGUE
Világio Atlântico

ENTREGUE
SANTORINI

ENTREGUE
RIVIERA

SANTORINI
PRONTO PARA MORAR

RIVIERA
LANÇAMENTO

CONHEÇA A DIFERENÇA ENTRE MORAR E VIVER BEM.

Urban

9511-5231-5230-9852-9195 9511-5205-5211-5206-5199

Entre em Alpha.

Conheça o estilo AlphaVille.

AlphaVille

Anexo 2 - TABELA COM NÚMERO DE CRIANÇAS PESQUISADAS POR IDADE, GÊNERO E TIPO DE MORADIA.

Tabela 1 - Número de crianças que moram em casas padrão			
Idade	Menina	Menino	
7 anos	-	1	
8 anos	-	2	
9 anos	-	-	
10 anos	2	2	
11 anos	1	4	
12 anos	1	1	
TOTAL	4	10	14

Tabela 2 - Número de crianças que moram em condomínio fechado horizontal			
Idade	Menina	Menino	
7 anos	-	-	
8 anos	-	-	
9 anos	-	-	
10 anos	-	2	
11 anos	-	1	
12 anos	-	-	
13 anos	3	-	
TOTAL	03	03	06

Tabela 3 - Número de crianças que moram em condomínio fechado vertical			
Idade	Menina	Menino	
7 anos	1	1	
8 anos	2	2	
9 anos	2	-	
10 anos	4	1	
11 anos	2	1	
12 anos	3	-	
13 anos	2	-	
TOTAL	16	5	21

10 Reasons Why Handheld Devices Should Be Banned for Children Under the Age of 12

Posted: 03/06/2014 3:35 pm EST Updated: 10/01/2014 6:59 pm EDT

The American Academy of Pediatrics and the Canadian Society of Pediatrics state infants aged 0-2 years should not have any exposure to technology, 3-5 years be restricted to one hour per day, and 6-18 years restricted to 2 hours per day (AAP 2001/13, CPS 2010). Children and youth use 4-5 times the recommended amount of technology, with serious and often life threatening consequences (Kaiser Foundation 2010, Active Healthy Kids Canada 2012). Handheld devices (cell phones, tablets, electronic games) have dramatically increased the accessibility and usage of technology, especially by very young children (Common Sense Media, 2013). As a pediatric occupational therapist, I'm calling on parents, teachers and governments to ban the use of all handheld devices for children under the age of 12 years. Following are 10 research-based reasons for this ban. Please visit zonein.ca to view the Zone'in Fact Sheet for referenced research.

1. Rapid brain growth

Between 0 and 2 years, infant's brains triple in size, and continue in a state of rapid development to 21 years of age (Christakis 2011). Early brain development is determined by environmental stimuli, or lack thereof. Stimulation to a developing brain caused by overexposure to technologies (cell phones, internet, iPads, TV), has been shown to be associated with executive functioning and attention deficit, cognitive delays, impaired learning, increased impulsivity and decreased ability to self-regulate, e.g. tantrums (Small 2008, Pagini 2010).

2. Delayed Development

Technology use restricts movement, which can result in delayed development. One in three children now enter school developmentally delayed, negatively impacting literacy and academic achievement (HELP EDI Maps 2013). Movement enhances attention and learning ability (Ratey 2008). Use of technology under the age of 12 years is detrimental to child development and learning (Rowan 2010).

3. Epidemic Obesity

TV and video game use correlates with increased obesity (Tremblay 2005). Children who are allowed a device in their bedrooms have 30% increased incidence of obesity (Feng 2011). One in four Canadian, and one in three U.S. children are obese (Tremblay 2011). 30% of children with obesity will develop diabetes, and obese individuals are at higher risk for early stroke and heart attack, gravely shortening life expectancy (Center for Disease Control and Prevention 2010). Largely due to obesity, 21st century children may be the first generation many of whom will not outlive their parents (Professor Andrew Prentice, BBC News 2002).

4. Sleep Deprivation

60% of parents do not supervise their child's technology usage, and 75% of children are allowed technology in their bedrooms (Kaiser Foundation 2010). 75% of children aged 9 and 10 years are sleep deprived to the extent that their grades are detrimentally impacted (Boston College 2012).

5. Mental Illness

Technology overuse is implicated as a causal factor in rising rates of child depression, anxiety, attachment disorder, attention deficit, autism, bipolar disorder, psychosis and problematic child behavior (Bristol University 2010, Mentzoni 2011, Shin 2011, Liberatore 2011, Robinson 2008). One in six Canadian children have a diagnosed mental illness, many of whom are on dangerous psychotropic medication (Waddell 2007).

6. Aggression

Violent media content can cause child aggression (Anderson, 2007). Young children are increasingly exposed to rising incidence of physical and sexual violence in today's media. "Grand Theft Auto V" portrays explicit sex, murder, rape, torture and mutilation, as do many movies and TV shows. The U.S. has categorized media violence as a Public Health Risk due to causal impact on child aggression (Huesmann 2007). Media reports increased use of restraints and seclusion rooms with children who exhibit uncontrolled aggression.

7. Digital dementia

High speed media content can contribute to attention deficit, as well as decreased concentration and memory, due to the brain pruning neuronal tracks to the frontal cortex (Christakis 2004, Small 2008). Children who can't pay attention can't learn.

8. Addictions

As parents attach more and more to technology, they are detaching from their children. In the absence of parental attachment, detached children can attach to devices, which can result in addiction (Rowan 2010). One in 11 children aged 8-18 years are addicted to technology (Gentile 2009).

9. Radiation emission

In May of 2011, the World Health Organization classified cell phones (and other wireless devices) as a category 2B risk (possible carcinogen) due to radiation emission (WHO 2011). James McNamee with Health Canada in October of 2011 issued a cautionary warning stating "Children are more sensitive to a variety of agents than adults as their brains and immune systems are still developing, so you can't say the risk would be equal for a small adult as for a child." (*Globe and Mail* 2011). In December, 2013 Dr. Anthony Miller from the University of Toronto's School of Public Health recommend that based on new research, radio frequency exposure should be reclassified as a 2A (probable carcinogen), not a 2B (possible carcinogen). American Academy of Pediatrics requested review of EMF radiation emissions from technology devices, citing three reasons regarding impact on children (AAP 2013).

10. Unsustainable

The ways in which children are raised and educated with technology are no longer sustainable (Rowan 2010). Children are our future, but there is no future for children who overuse technology. A team-based approach is necessary and urgent in order to reduce the use of technology by children. Please reference below slide shows on www.zonein.ca under "videos" to share with others who are concerned about technology overuse by children.

Problems - Suffer the Children - 4 minutes

Solutions - Balanced Technology Management - 7 minutes

The following Technology Use Guidelines for children and youth were developed by Cris Rowan, pediatric occupational therapist and author of *Virtual Child*; Dr. Andrew Doan, neuroscientist and author of *Hooked on Games*; and Dr. Hilarie Cash, Director of reSTART Internet Addiction Recovery Program and author of *Video Games and Your Kids*, with contribution from the American Academy of Pediatrics and the Canadian Pediatric Society in an effort to ensure sustainable futures for all children.

Technology Use Guidelines for Children and Youth

Developmental Age	How Much?	Non-violent TV	Handheld devices	Non-violent video games	Violent video games	Online violent video games and or pornography
0-2 years	none	never	never	never	never	never
3-5 years	1 hour/day	✓	never	never	never	never
6-12 years	2 hours/day	✓	never	never	never	never
13-18 years	2 hours/day	✓	✓	limit to 30 minutes/day		never

Please contact Cris Rowan at info@zonein.ca for additional information. © Zone'in February

Fonte:

http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218.html

Robô ajuda crianças com autismo a se comunicar

11 março 2014 Atualizado pela última vez 14:58 (Brasília) 17:58 GMT

Uma escola britânica para crianças com autismo está usando um robô para ajudar no desenvolvimento dos alunos.

Robô Kaspar usa frases repetitivas e ajuda crianças com autismo

Kaspar foi criado pelos engenheiros e cientistas da Universidade de Hertfordshire, no centro-oeste da Inglaterra.

Uma das características do "professor robô" destacada pelos cientistas é que ele tem traços simples e usa frases repetitivas. Segundo cientistas, estas características agradam crianças com autismo.

Nos últimos seis meses, desde que Kaspar começou a ser usado, os professores notaram uma melhora na forma como algumas das crianças se comunicam.

Os engenheiros da Universidade de Hertfordshire querem aperfeiçoar Kaspar e estão trabalhando até com impressão 3D para fabricar novas peças para o robô.

Ainda em 2014 outros 20 robôs serão distribuídos para escolas e pais de crianças com autismo na Grã-Bretanha.

Fonte:

http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/03/140311_robo_autismo_fn.shtml

Le Parisien

A Ashburn, des jeux vidéo sans manettes pour aider les autistes

Publié le 07.03.2014

Le jeu sur l'écran terminé, Sawyer et Michael, 10 ans, se congratulent. Que ces deux jeunes autistes se touchent n'était, il y a peu, pas si fréquent. Ils l'ont appris devant une console de jeu Xbox équipée de Kinect. L'école élémentaire Steuart W. Weller d'Ashburn (Virginie), à quelque 50 km au nord-ouest de Washington, est l'une des écoles ou centres spécialisés des États-Unis à tester cet accessoire de console de jeu avec les jeunes autistes qu'ils accueillent.

Le système, lancé par Microsoft en 2010 pour les amateurs de jeux vidéo, permet de jouer sans manettes, en utilisant son propre corps grâce à un détecteur de mouvements. Sans avoir été conçu pour les autistes, le Kinect semble désormais, selon certains experts, une piste intéressante pour aider les jeunes souffrant de ces troubles du développement, plus ou moins aigus, qui touchent un enfant sur 88 aux États-Unis, un sur 100 ou 150 en France. Devant leur écran de télévision, Sawyer Whitely et Michael Mendoza, côte à côte, sautent, se penchent ou se baissent, des gestes que reproduisent leurs avatars lancés dans un canot virtuel sur une rivière bouillonnante. Et quand ils ont fini, les deux jeunes garçons se frappent mutuellement la paume des mains, à l'américaine. "Faire ce geste, se féliciter l'un l'autre, c'est quelque chose qu'on ne voyait pas souvent", dit à l'AFP Anne-Marie Skeen, leur institutrice spécialisée, "Sawyer, maintenant, l'utilise régulièrement avec nous. Il sait que c'est une façon de dire +bon boulot!+". Les enseignants de Ashburn travaillent depuis deux ans, avec le Kinect, précisément sur ce déficit de communication qui caractérise l'autisme: "Les amener à se parler, à donner des instructions à un camarade, à suivre les instructions d'un autre", détaille Lynn Keenan, enseignante et formatrice spécialisée. Et "nous avons eu des résultats impressionnants", ajoute-t-elle, "parce qu'ils ont vraiment envie d'y jouer". - Outil, pas solution miracle - C'est cette motivation que retient lui aussi Dan Stachelski, qui dirige le Centre Lakeside pour l'autisme à Issaquah (Washington, nord-ouest). "Ils sont tellement motivés par le jeu qu'ils s'impliquent plus facilement, prennent des initiatives, et c'est ce qu'on veut les voir faire", dit-il. Avec le jeu "Happy Action Theater" par exemple, qui demande de lancer des balles ou de frapper des pierres, l'enfant, via son avatar, "communique avec l'environnement sur l'écran", ajoute le président. Plusieurs enfants peuvent aussi jouer en même temps "et pour ces gosses qui ont des difficultés à partager le même espace, qu'ils le fassent est la première étape de ce que vous voulez les voir réussir", dit-il. Effectivement, "de nombreuses familles sont en train de tester le potentiel" du Kinect, ajoute Andy Shih, vice-président scientifique de l'association des familles Autism Speaks, qui note aussi l'avantage du faible coût -- 150 dollars -- de l'accessoire. Les résultats "semblent encourageants", dit-il, "mais nous manquons de données scientifiques, on n'en est qu'aux tout débuts". La "population (autiste) est tellement diverse", ajoute-t-il, "il y a des enfants qui parlent, d'autres qui ne parlent pas, certains ont des problèmes moteur, d'autres pas. Un seul outil ne peut pas être la solution miracle qui marchera pour tout le monde", ajoute M. Shih. Il ne s'agit

donc pas d'un traitement mais d'un "outil qui facilite l'apprentissage", insiste M. Stachelski. Et pourrait même aider à établir un diagnostic. Ainsi, des chercheurs de l'université du Minnesota ont installé des Kinects dans une crèche pour détecter des signes éventuels de la pathologie, comme une hyperactivité par exemple, à charge pour un médecin de suivre ensuite l'enfant. A Ashburn, Michael se régale surtout à sauter devant son écran, pour éviter les obstacles de la rivière: "C'est comme si on était dans le jeu, et on y est pas", constate-t-il, et puis, "j'aime les bateaux".

Fonte:

<http://www.leparisien.fr/laparisienne/sante/a-ashburn-des-jeux-video-sans-manettes-pour-aider-les-autistes-07-03-2014-3652385.php>

O enterro dos brinquedos ou o resgate da infância?

Lais Fontenelle Pereira

Mestre em Psicologia, mãe e consultora do Instituto Alana

Publicado: 08/08/2014 10:50 BRT Atualizado: 08/10/2014 06:12 BRT

Uma das características mais marcantes de nosso tempo, chamada por muitos de "era da informação e do consumo", é, sem dúvida, a enorme influência dos meios de comunicação em nossas vidas e de nossos pequenos. Vivemos hoje conectados aos meios de comunicação e redes sociais desde o momento que acordamos até a hora de dormir. Os tempos são outros onde a conectividade e o consumo pautam nossa socialização e principalmente das crianças e jovens que crescem, hoje, acreditando que para ser é preciso ter e que preferem, muitas vezes, como apontou o documentário *Criança, alma do negócio* de Estela Renner, comprar a brincar. O mundo de fato mudou. Acelerou e se conectou. E nesse novo tempo podemos dizer também que a infância encurtou e se mercantilizou. A palavra foi hoje substituída pela imagem. O excesso pela simplicidade. O abraço pelo objeto. O desejo pela necessidade e a infância pelo consumo.

É fato que a criança brasileira, assim como a de muitos outros países, tem consumido, cada vez mais, diferentes mídias e, seguindo a tendência mundial, muitas vezes realiza esse consumo de forma concomitante: ouve rádio enquanto navega na internet, assiste televisão enquanto acessa o facebook, joga no computador e ao mesmo tempo fala no celular. É a geração 'Google', 'Web 2.0' ou 'do Milênio', como colocou Regina Assis (1). Porém, apesar dos avanços de acessibilidade da internet no país, a TV ainda é campeã na audiência entre as crianças brasileiras que passam 5 horas e 22 minutos diários, sem a mediação de um adulto, na frente da telinha (segundo os últimos dados do Ibope). E em áreas de alta vulnerabilidade social e econômica esse tempo médio chega ao espantoso número de 9h por dia (2). Ou seja, sem dúvida, já se foi o tempo em que crianças necessitavam de alfabetização formal para ingressar no mundo adulto e obter informações. Hoje basta ligar um botão. Uma nova pedagogia se instalou: a das mídias - que por meio de uma sedução "hipnótica", falam diretamente com nossas crianças ditando os caminhos da infância. Mas, primeiro, essa aparente intimidade com as mídias não quer dizer que as crianças compreendem tudo que assistem ou acessam e, além disso, devemos sempre nos lembrar que as mídias não assumiram esse papel pensando no bem estar das crianças, mas sim porque elas são parte importante da engrenagem vigente para manter a sociedade de consumo aquecida chegando a influenciar em 80% dos processos decisórios das compras da família.

Foi também nesse contexto que a publicidade dirigida às crianças entrou em cena com grande força - como aponta o número de 2006 que mostra que o investimento publicitário destinado à categoria de produtos infantis foi mais de R\$ 209 milhões (3) - passando a endereçar ao público infantil mensagens abusivas de apelo ao consumo. Mensagens e imagens que se aproveitam da vulnerabilidade infantil para vender, tornando a criança a principal influência de compras dos produtos infantis à frente inclusive das embalagens e personagens famosos (4). É claro que a publicidade não é, sozinha, a grande vilã no problema do consumismo na infância, mas não podemos mais

negar seu enorme impacto, quando dirigida ao público menor de 12 anos, para o desenvolvimento infantil saudável. E talvez seja por isso que o Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Infância e Adolescência) soltou a resolução 163 em 4 de abril recente que versa sobre a abusividade da publicidade dirigida às crianças reforçando o que já estava previsto no art 37 de nosso Código de Defesa do Consumidor - que a publicidade quando se dirige a uma população vulnerável é considerada abusiva e, portanto ilegal.

Que as crianças se comunicam e fazem uso da tecnologia, hoje vigente, muitas vezes melhor do que os adultos, não nos restam dúvidas, mas o que não podemos esquecer é que as crianças são seres em peculiar desenvolvimento psíquico, afetivo e cognitivo e até os doze anos de idade, a maioria delas, ainda não tem a capacidade crítica e de abstração de pensamento formada para compreensão total de um discurso persuasivo contido em mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. Por isso são elas muito mais vulneráveis aos apelos do consumo que nós adultos e assim, acabam sofrendo cada vez mais cedo as graves conseqüências relacionadas ao problema do consumismo infantil, tais como: obesidade infantil, erotização precoce, diminuição das brincadeiras criativas, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar e violência. Além disso, vale destacar, crianças menores ainda confundem, muitas vezes, a publicidade com conteúdo da programação (5), e se encontram numa fase essencial de formação de hábitos tanto de consumo como de sociabilidade.

Que nossas crianças serão consumidoras no futuro também não nos resta dúvida e para ajudá-la a ser não somente uma consumidora, mas cidadã mais consciente, precisamos da ação conjunta nas frentes da educação e regulação. Todos os agentes sociais e aí se incluem família, Estado, educadores e mercado têm a responsabilidade compartilhada de ditar novos paradigmas para nossas crianças. A família deve dar exemplos mais humanos e menos materialistas, a escola deve formar cidadãos e consumidores mais conscientes, mas também é preciso que o Estado regulamente a publicidade dirigida às crianças para que os excessos comecem a ser coibidos. Numa sociedade de consumo como a nossa sabemos que *a publicidade é a alma do negócio*, pois estimula as compras, aquece a produção, gera empregos e renda sendo considerada um fator relevante no processo de desenvolvimento econômico de um país. Entretanto nenhum tipo de desenvolvimento, seja ele econômico, tecnológico ou científico, deveria ser mais importante que o desenvolvimento psicológico, cognitivo e emocional de uma única criança. A infância é o prefácio de um futuro mais justo e para tanto precisa ser protegida de apelos comerciais.

Crianças não precisam de publicidade para aprender a consumir de forma mais consciente e para fazer escolhas. Antes de serem consumidoras as crianças precisam ser cidadãs para que possam escolher de forma mais autônoma, crítica e consciente. Crianças precisam brincar, precisam de olhar, de palavra, de escuta e de proteção- e não estamos falando aqui de superproteção. Crianças não precisam se machucar para aprender a não se colocarem em risco, mas crianças - sem dúvida- não precisam de excessos. Isso sim são os limites para uma infância saudável.

Não façamos, portanto, o convite para que nossas crianças amadureçam ou cresçam antes do tempo. O problema da mercantilização e adultização da infância é urgente e

não pode mais ficar restrito à esfera familiar, pois suas conseqüências têm impactos graves ligados à economia, sociedade e ao meio ambiente. Crianças e adolescentes são prioridade absoluta em nossa Constituição Federal e devem ser salvaguardadas, em sua fase peculiar de desenvolvimento. Nossas crianças, como bem colocado por Neil Postman, são as mensagens que enviamos a um tempo que não veremos. São o prefácio de um mundo mais humano e menos materialista. Crianças precisam sim ser protegidas em seus direitos e o principal é o de ter infância. Façamos essa reflexão!

1 De Assis In: Infância e Consumo. Estudos no campo da Comunicação. Instituto Alana. São Paulo, 2009.

2 GUARESCHI, Pedrinho, Relatório da Pesquisa ao CNPq Mídia e Ética, 2004/2005

3 IBOPE/ Monitor, 2006

4 Interscience. Informação e Tecnologia Aplicada. Outubro de 2003

5 Bjurström, Erling, 'Children and television advertising', Report 1994/95:8, Swedish Consumer Agency

Fonte:

http://www.brasilpost.com.br/lais-fontenelle-pereira/resgate-da-infancia_b_5661751.html

47% dos fortalezenses têm medo de andar na rua

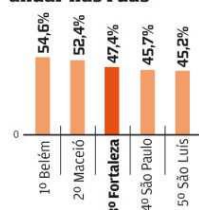
Fortaleza ocupa o terceiro lugar no ranking das capitais onde os moradores se sentem mais inseguros ao circular nas ruas

Camila Holanda camilaholanda@opovo.com.br

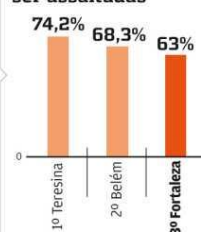
Isabel Costa isabelcosta@opovo.com.br

Ranking da violência

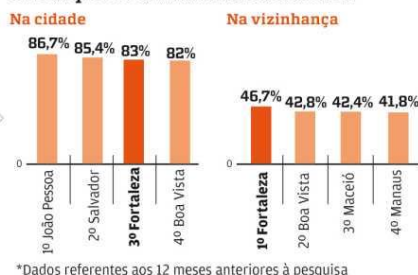
Capitais onde os moradores se sentem mais inseguros ao andar nas ruas



Capitais com maior índice de pessoas que temem ser assaltadas

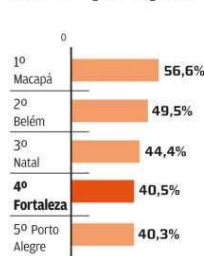


Capitais onde os moradores dizem que a criminalidade aumentou



*Dados referentes aos 12 meses anteriores à pesquisa

Vítima de algum tipo de violência na vida - por capital



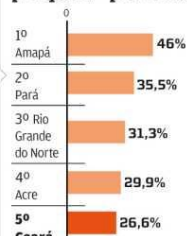
Vítima de algum tipo de violência nos 12 meses anteriores à pesquisa - por capital



Vítima de algum tipo de violência na vida - por estado



Vítima de algum tipo de violência nos 12 meses anteriores à pesquisa - por estado



FONTE: DataFolha

Mais de 60% da população de Fortaleza teme ser assaltada e 47,4% diz se sentir muito insegura ao andar nas ruas. Os dados foram divulgados ontem pela Pesquisa Nacional de Vitimização - encomendada pelo Ministério da Justiça (MJ) ao Instituto DataFolha. O estudo mostra ainda que 83% afirmam ter notado maior aumento da criminalidade nos 12 meses anteriores à coleta de dados. No ranking nacional, Fortaleza ocupa a terceira colocação, nos três índices (ver quadro).

O estudo foi feito entre junho de 2010 a maio de 2011 e junho a outubro de 2012, em 346 municípios. Fortaleza também aparece entre as cidades com maior número de pessoas sofrendo ações violentas, na quarta colocação. 40,5% dos entrevistados disseram já ter passado por algum tipo de agressão na vida e 31,5% foram vítimas de violência nos 12 meses anteriores à pesquisa. O questionário aplicado aos entrevistados

considerou agressão física, discriminação, furto, roubo, fraude, acidente de trânsito, furto ou roubo de veículos, ofensa sexual e sequestro-relâmpago.

Depois de cinco assaltos e muitos celulares perdidos, a universitária Aline de Paula, 22, deixou de registrar o Boletim de Ocorrência. “Fiz apenas um, pois precisava para tirar os documentos. Os arredores da minha casa estão mais perigosos a cada ano. No primeiro assalto era apenas um rapaz desarmado e só queriam o telefone. No último, poucos meses atrás, eram dois homens armados e levaram a bolsa inteira, até os papeis e os documentos”, diz.

A subnotificação, quando a vítima não registra a ocorrência junto à Polícia - outro tema tratado no estudo-, chegou a 80,1% em todo o Brasil. Fortaleza é uma das capitais com índice aproximado ao nacional (78,8%). Para a secretária de Segurança Pública do MJ, Regina de Luca Miki, os dados são preocupantes. Porém, ela considera que o estudo não apresenta tantas surpresas para quem está no dia a dia da área de segurança. “Também é importante saber (sobre) essa sensação que não se traduz em números”, diz.

Secretaria da Segurança

A Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) informou, por nota, que não teve acesso formal ao documento. “A pesquisa colheu dados entre junho de 2010 e maio de 2011, portanto reflete dados passados. Ainda assim, no universo geral dos pesquisados, traz um nível de satisfação de 54,6% com a atuação da polícia, entre as pessoas que procuraram as forças policiais (19,9%)”, diz a nota.

Sobre o baixo número de pessoas que denunciam crimes, a pasta frisou a importância de se registrar as ocorrências. “Essas informações são imprescindíveis para nortear as ações das Polícias Civil e Militar e gerar estatísticas que direcionem o trabalho das polícias”, lembra a nota.

A SSPDS destaca ainda que, com os novos 1.057 policiais militares atuando em Fortaleza, desde novembro, o nível de satisfação da população vem aumentando. “Números preliminares já refletem redução de crimes contra o patrimônio na Capital. Esses dados estão sendo consolidados e serão divulgados na próxima quinzena”, promete a Secretaria.

Fonte:

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/12/06/noticiasjornalcotidiano,3173177/47-dos-fortalezenses-tem-medo-de-andar-na-rua.shtml>

Jornal O Povo online

Fortaleza pede socorro

Somente no primeiro quadrimestre de 2013, foram 873 homicídios a bala na Grande Fortaleza. Moradores e representantes de instituições avaliam a insegurança

A Grande Fortaleza, que registrou média de sete homicídios a bala por dia no primeiro quadrimestre do ano, pede socorro. “Já sofri oito assaltos no meu trabalho, arma na minha cabeça. Não sou a mesma. Meu sistema nervoso está alterado. Até tentei mudar de emprego, mas meu pouco estudo não permite”, relata uma jovem, que, de tanto medo da Cidade, pediu para não ser identificada.

Levantamento mostrado na edição de ontem revelou que a Perícia Forense do Ceará registrou 873 mortes a bala em Fortaleza e Região Metropolitana entre janeiro e abril. O POVO conversou com representantes de vários setores para saber como a sociedade avalia os números crescentes da violência.

Para o vice-presidente da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Fiec), Roberto Sérgio Ferreira, os governos estão tomando atitudes, mas ainda não são suficientes. Fazendo coro, o presidente do Sindicato dos Bancários do Ceará, Carlos Eduardo Bezerra, diz que “são importantes os avanços que o Governo teve, mas a criminalidade tem mostrado mais capacidade de se renovar, do que a capacidade que a Polícia tem de investir”.

O presidente da Câmara dos Dirigentes Lojistas (CDL), Freitas Cordeiro, se preocupa com o aumento dos homicídios. “Essa violência reflete não só no comércio, mas em toda a sociedade”, lamenta. Para ele, existem verbas sendo empregadas, mas “não conseguimos resultados práticos”.

O presidente do Sindiônibus, Dimas Barreira, diz que todos os mecanismos para conter a violência nos coletivos já foram implantados. Apesar disso, o índice de assaltos teve crescimento. “Queremos incentivar o uso de crédito eletrônico. Para ter menos dinheiro circulando. Mas essa não é a solução, pois o problema não está só nos ônibus. Está na Cidade”.

Movimentos

Acompanhando o ritmo de insegurança que se alastra, surgiram movimentos combatentes. Um dos criadores do Fortaleza Sem Medo (grupo do Facebook), Bosco Couto, diz que os índices da Capital superam cidades como Rio de Janeiro e São Paulo. Para ele, existem soluções, mas não são rápidas. “Algumas podem ser feitas logo; outras só em longo prazo”.

Entre as representações religiosas, o clima é mais esperançoso. De acordo com o presidente da Ordem dos Ministros Evangélicos do Ceará, pastor Francisco Paixão, jogos eletrônicos induzem ao comportamento violento desde a infância. Já o padre Clairton Alexandrino, pároco da Catedral Metropolitana, lembra que a pobreza é um fator determinante. “A sociedade de consumo é um estímulo”. O presidente da Federação espírita do Ceará, Luciano Klein, afirma que a solução é investir em educação.

O assunto provocou discursos na Câmara Municipal de Fortaleza. Para o vereador Gelson Ferraz (PRB), a notícia de que 837 mortes a bala foram registradas mostra que a situação “não é uma guerra, porque a guerra já foi perdida. É uma carnificina”. Já o vereador Adail Júnior (PV) pediu a demissão do secretário da Segurança Pública do Estado, Francisco Bezerra. **(colaboraram Bruno Pontes, Cláudio Ribeiro, Sara Rebeca Aguiar e Thiago Paiva)**

A SSPDS continuou ontem sem responder ao email enviado pelo O POVO na última sexta-feira, 3, para que comentasse sobre os índices de violência apresentados.

Fala, internauta

A manchete do O POVO de ontem, “873 mortes a bala em 4 meses”, esteve entre as mais lidas do O POVO Online. No Facebook, foram registradas 781 compartilhamentos e 84 comentários até as 20 horas:

Desse jeito vou acabar mudando de cidade. Tá horrível! Taiwan ***Alexandre***

Será que é uma guerra civil? Que providência será tomada? As guerras matam bem menos! ***Eloisa Alves***

Isso sim é uma epidemia e não vejo atitude nenhuma dos governantes para curar essa doença chamada violência

Bia Valéria

873

pessoas foram mortas a tiros em Fortaleza e Região Metropolitana, apenas entre janeiro e abril de 2013, segundo a Perícia Forense

7

mortes a bala é a média/dia atual de vítimas da violência na Capital. Em 2011, nesse mesmo período, a média/dia era quatro

Depoimentos

Outra realidade

“Fui vendedor por 24 anos e, agora, taxista há cinco anos. Nunca tinha sofrido nada, até ser assaltado dentro de casa, durante uma festa e, noutra vez, a meio quarteirão de casa. A realidade mudou e muito por causa da impunidade”.

Alexandre Pita, 46, taxista, morador da Cidade dos Funcionários

Refêm dos bandidos “Não existe mais lugar seguro em Fortaleza. Estamos refêns dos criminosos. Eu só ando assustada, todo mundo é suspeito. Sinto medo até de quem passa de moto por mim. Tenho três filhos e temo pela vida deles”.

Sandra Regina Lucena, 52, moradora do José Bonifácio

Não mais só “Já perdi as contas de quantas vezes eu fui assaltada. Em um dos assaltos, fui cortada no rosto. Não ando mais no Terminal da Parangaba, porque já fui assaltada lá. Não saio mais só e meus pais sempre vão me pegar nas paradas de ônibus”.

Tayrane Santos, 18, moradora do Antônio Bezerra

Fonte:

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/05/08/noticiasjornalcotidiano,3052350/fortaleza-pede-socorro.shtml>