



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FLÁVIA DE JESUS DAMIÃO

PRIMEIRA INFÂNCIA, AFRODESCENDÊNCIA E
EDUCAÇÃO NO ARRAIAL DO RETIRO

FORTALEZA
2007

FLÁVIA DE JESUS DAMIÃO

**PRIMEIRA INFÂNCIA, AFRODESCENDÊNCIA E
EDUCAÇÃO NO ARRAIAL DO RETIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior

**FORTALEZA
2007**

FLÁVIA DE JESUS DAMIÃO

PRIMEIRA INFÂNCIA, AFRODESCENDÊNCIA E EDUCAÇÃO NO ARRAIAL DO RETIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data de aprovação: 13 de abril de 2007

Banca Examinadora

Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior – UFC
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Ana Célia da Silva – UNEB

Prof^a. Dr^a. Sandra Haydee Petit – UFC

D165p

Damião, Flávia de Jesus.

Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro / por Flávia de Jesus Damião. – 2007.

146 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 13/04/2007.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior.

Inclui bibliografia.

1-CRIANÇAS NEGRAS – EDUCAÇÃO – ARRAIAL DO RETIRO (SALVADOR,BA). 2- CRIANÇAS NEGRAS – ARRAIAL DO RETIRO(SALVADOR,BA) – ATITUDES.3- CRIANÇAS NEGRAS – ARRAIAL DO RETIRO (SALVADOR,BA) – CONDIÇÕES SOCIAIS.4-TERRITORIALIDADE HUMANA – ARRAIAL DO RETIRO(SALVADOR,BA).I-Cunha Júnior, Henrique, orientador. II.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 305.23098142

20/08



ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Centro/Faculdade Educação	
Departamento Estudos Especializados	Curso de Pós-Graduação Educação
Ata da Sessão de Defesa de Dissertação do(a) Mestrando(a) Flávia de Jesus Damião	
Realizada no Dia Treze de Abril de 2007	

01 Às quatorze horas e _____ do dia

02 Treze de Abril de 2007

03 realizou-se a sessão de defesa da dissertação de mestrado do aluno Flávia de Jesus Damião

04 _____

05 O trabalho tinha como título PÉS NO CHÃO, OLHOS NO HORIZONTE: PRIMEIRA INFÂNCIA,

06 AFRODESCENDÊNCIA E EDUCAÇÃO NO ARRAIAL DO RETIRO

07 _____

08 Compunham a banca examinadora os professores doutores Henrique Antunes Cunha Júnior

09 (UFC) orientador(a), Ana Célia da Silva (UNEB)

10 Sandra Haydée Petit (UFC) e _____

11 A sessão foi aberta pelo(a) professor(a) doutor(a) Henrique Antunes Cunha Júnior

12 Representante do _____ Coordenador(a) do Curso de Pós-Graduação

13 em Educação, professor doutor Herminio Borges Neto

14 que apresentou a banca examinadora e passou a palavra para o(a) candidato(a). Após a

15 exposição do trabalho, seguiu-se o processo de arguição do(a) mestrando(a). O primeiro

16 examinador foi o professor(a) doutor(a) ANA CELIA DA SILVA

17 Logo após procederam a arguição os professores doutores Sandra Petit e

18 Henrique Cunha Jr

19 _____

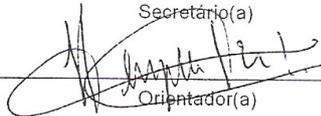
20 e _____

21 Em seguida a banca examinadora se reuniu reservadamente a fim de avaliar o desempenho do(a)

- 22 candidato(a). A banca examinadora aprovado, trabalho inovador,
23 recomendado a publicação pelo impacto na educação. o trabalho do(a) aluno(a).
24 Nada mais havendo a relatar a sessão foi encerrada às 17h20
25 e eu _____
26 secretário(a) do curso de Pós-Graduação em _____
27 lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim e pelos membros da
28 banca examinadora.

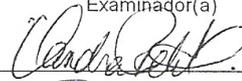
Fortaleza, 13 de abril de 2007.

Secretário(a)

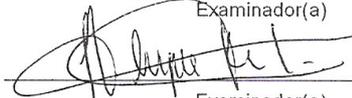

Orientador(a)

Ana Helene da Silva

Examinador(a)



Examinador(a)



Examinador(a)

Examinador(a)

AGRADECIMENTOS

Às energias divinas que sempre existiram e que criaram a vida de tudo o que existe. Obrigada pela minha vida.

Ao meu orientador, Henrique Antunes Cunha Júnior, obrigada por sua disponibilidade, atenção, incentivo, apoio e inesquecível contribuição na minha formação profissional e pessoal. Obrigada também pela oportunidade de ter sido sua orientanda.

Às professoras da banca Ana Célia dos Santos e Sandra Haydée Petit. Obrigada pelas sugestões, críticas e considerações.

Às crianças do grupo de pesquisa e demais crianças e moradores do Arraial do Retiro-Salvador. Obrigada a todas pela oportunidade de aprender sobre infância, de construir vínculos afetivos e de me (re)encantar com o espaço onde nossas vidas aconteceram.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Obrigada a todos os professores, funcionários, colegas e amigos pela acolhida. Com carinho especial a Carmita, Emanuel, Flávia, Rebeca, Socorro Barreto: sem vocês a estadia em Fortaleza não teria o mesmo brilho.

Ao Concurso Negro e Educação – Ação Educativa/ANPED/Fundação Ford. Obrigada pela bolsa a mim concedida na 4ª edição do Concurso 2005-2006. Obrigada aos professores, em especial a Raquel de Oliveira, orientadores, e funcionários pela oportunidade de aprofundar conhecimentos. Às amigas e amigos de turma, pessoas queridas, obrigada por me mostrarem o quanto somos fortes.

À Universidade Federal da Bahia – Creche. Obrigada pelo incentivo a minha qualificação docente. Às minhas queridas amigas da Creche: Ana Lúcia, Ana Maria, Fernanda, Regina e Vera. Obrigada pelo companheirismo e força guerreira.

Aos dois homens de minha vida, meus amores, Eduardo David de Oliveira e Davi Damiano de Oliveira: obrigada por existirem. Obrigada pela alegria de poder tocá-los, vê-los sorrir e amá-los.

À minha família agradeço pelos intensos momentos de aprender a estar junto, pelas alegrias e tombos. À Joana, Caroline, Pedro, Gustavo, Sandra, Fábio, Flaviana, Carla, Taís, Camila, Ana Lúcia, Fernanda, Noelia, Débora, Diego, Eduardo, Julia, Camila. Cristina e meus primos, Ailton.

A Cláudio Seal, obrigada pelas provocações aos desafios do mestrado e da vida.

Às minhas amigas e amigos: Jajá, Ana Cristina, Sérgio, Elaine, Rebeca, Ivan, Linconly, Zelma, Dona Socorro, Dona Nice, pelo carinho e ajuda mesmo estando longe. Às amigas e amigos aqui não foram mencionados, mas que fizeram e fazem parte de minha vida.

Eyín Fe O Fi Owo Ye Ko Mi Mò

Deixem a criança rodear meu corpo com suas mãos

A pessoa que minhas pequeninas mãos de criança tocou pela primeira vez, minha mãe, Joana Maria de Jesus.

Ao menino que com suas pequenas mãos se aconchegou em meu corpo, Davi Damião de Oliveira.

Que possa me permitir sentir o calor das mãos das crianças da minha família, das crianças com as quais trabalho, e de muitas outras crianças.

RESUMO

A existência da infância é vivida em um espaço que está no interior de uma dinâmica temporal. A pulsação desse espaço é marcada pela potência múltipla, complexa e irregular do encontro de experiências e concepções singulares e coletivas de cada pessoa no decorrer do tempo. Inserida na perspectiva da cultura de matriz africana e afro-brasileira, o presente estudo buscou investigar como e quais experiências são produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes no Arraial do Retiro, em Salvador-BA, buscando identificar experiências educacionais que se configuram naquela territorialidade. A pesquisa foi norteada pela abordagem qualitativa da história-sociológica a qual encontra no espaço geográfico construído historicamente e na afrodescendência os principais aportes teórico-metodológicos que guiaram este estudo. Adotando uma perspectiva *de dentro*, as ruas do bairro de maioria afrodescendente foi o espaço social eleito para realização da pesquisa com um grupo de nove crianças entre 3 e 9 anos de idade. Foram realizados seis encontros com as crianças do grupo, nos quais foram utilizadas múltiplas linguagens: oralidade, contar histórias, desenhos, fotografias, dinâmicas, cadernos de campo, observação e o conviver como vista a alcançar os objetivos propostos. O extenso material qualitativo reunido foi organizado em dois níveis: 1) panorama geral da primeira infância no bairro; 2) relato minucioso do grupo de crianças que participaram mais intensamente da pesquisa. A análise do primeiro nível possibilitou a identificação de que há uma diversidade de formas de viver a primeira infância no Arraial do Retiro. No que diz respeito ao segundo nível, se procedeu à configuração do contexto espacial e das ações das crianças afrodescendentes do grupo. Assim, observamos que as mesmas participam da dinâmica comunitária do Arraial Retiro produzindo, trocando, acessando, e fazendo circular experiências educativas sociais, culturais e afetivos gestados nas relações entre elas, jovens, adultos e idosos naquela territorialidade. A partir dos resultados e com base na articulação entre teoria e empiria foi possível compreender a importância das singularidades da(s) infância(s) soteropolitana(s) e brasileira(s). Nessa pesquisa se defendeu que essas especificidades se fazem a partir da conexão entre os pertencimentos étnico, territorial, etário, social e de gênero em meio a uma interpenetração das dimensões individuais e coletivas.

Palavras-chave: Primeira Infância; Educação; Afrodescendência; Criança Afrodescendente; Infância Afrodescendente.

ABSTRACT

Childhood's existence is experienced in a space which lies at the core of a temporal dynamics. The pulsation of that space is marked by the multiple, complex, and irregular potency of experiences and conceptions, both individual and collective, of each person along a timeline. Inserted in the perspective of the culture of African and Afro-Brazilian matrix, the present study aims at investigating how and which experiences are produced and shared by a group of Afro-descendant children from the Arraial do Retiro, a neighborhood in Salvador, trying to identify educational experiences that have been configured in that territory. The present study follows the qualitative approach of the Sociological History, which sets up Afro-descent and the geographical space that has been built historically as the main theoretical-methodological referentials. Adopting a perspective from inside, the streets of that neighborhood, where Afro-descendants constitute a numerical majority, were established as the social space where the research was carried out with a group of nine children, aged between three and nine. During the six meetings with the children of the group, multiple languages have been used: orality, storytelling, drawings, photographs, dynamic classroom-like methods, field notebooks, observation and togetherness, in order to reach the proposed aims. The comprehensive qualitative material that was collected was organized in two levels: 1) general panorama of the first childhood in the neighborhood; 2) and a thorough report of the group of children who took part of the research more intensely. The analysis of the first level has allowed us to identify that there is a diversity of forms of living the first childhood in Arraial do Retiro. Concerning the second level, we proceeded the configuration of the spatial context and the actions of the Afro-descendant children. Thus, it was observed that those children take part of the community's dynamics of Arraial do Retiro by producing, exchanging, accessing, and spreading social, cultural, and affectionate educational experiences, all of them being born from the relations between youngsters, adults and elderly people in that territory. Judging by the results and the linking between theory and empiricism, I affirm the importance of considering the singularities of the Brazilian and Soteropolitan childhood. I also claim that those specificities are made from the connection between the ethnic, territorial, social, age and gender-oriented senses of belonging, amidst an interpenetration of the collective dimensions.

Key words: First Childhood; Education; Afro-Descent; Territoriality; Afro-Descent Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: GERME	14
CAPÍTULO 1: VENTRE	20
1.1 No espaço da vida e a vida no espaço: o bairro	20
1.1.1 Caminhando pelo Arraial do Retiro.....	21
1.1.2 A história do bairro.....	28
CAPÍTULO 2: CORPO EM FORMAÇÃO	37
2.1 Os pés tocam o chão: múltiplas maneiras de viver a primeira infância no arraial	37
2.2 Na rua, no beco: o espaço de convivência com as crianças	47
2.3 Na rés-do-chão do arraial, correm pequenos pés: o grupo eleito	50
2.3.1 O encantamento: com as crianças.....	52
2.3.2 A rasteira e a ginga: lidando com problemas	55
2.4 De pé para os encontros	60
2.4.1 Dois primeiros encontros: perambulando com as crianças	60
2.4.1.1 <i>No sábado: dia de Oxum, guloseimas e cavalos</i>	60
2.4.1.2 <i>No domingo: incômodos, pés “sujentos” e abacates</i>	68
2.4.2 Os quatro encontros: registrando sentimentos e idéias.....	74
2.4.2.1 <i>Fotografando o arraial</i>	75
2.4.2.2 <i>Dentro da rua, fora de casa</i>	84
2.4.2.3 <i>Um tanto, tanto de bem-querer</i>	91
2.4.2.4 <i>Saber-se e fazer-se: jeito de ser</i>	97
CAPÍTULO 3: TRABALHO DE PARTO	108
3.1 Contrações: dilatação teórico-metodológica	108
3.2 Transpiração: contornos do estudo	110

3.2.1 Primeira infância.....	112
3.2.2 Primeira infância afrodescendente.....	115
3.3 Respiração (in-tensa): refletindo acerca do processo de construção das ações interativas.....	117
3.4 De dentro	120
3.4.1 Conexões	121
CONCLUSÃO: NASCIMENTO.....	134
REFERÊNCIAS	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Arraial do Retiro na cidade de Salvador.....	21
Figura 2 – Vista Frontal do Arraial do Retiro.	22
Figura 3 – Acesso inferior ao Arraial do Retiro.....	23
Figura 4 – Acesso superior ao Arraial do Retiro.....	24
Figura 5 – Final do campeonato adulto de futebol.....	27
Figura 6 – Capoeira angola com Mestre Az de Branco.....	27
Figura 7 – Presença de muita vegetação no início do bairro.....	28
Figura 8 – Casas antigas do bairro.	31
Figura 9 – Crianças e adultos reorganizando a vida no bairro após chuvas.....	31
Figura 10 – Deslizamento da Pedreira em 1995.....	34
Figura 11 – Meninas com geladinho na rua.	38
Figura 12 – George comendo banana.....	39
Figura 13 – Meninas brincando de casinha na rua.	41
Figura 14 – Meninos deslizando na ladeira.....	43
Figura 15 – Crianças brincando de bicicleta.	44
Figura 16 – As crianças do grupo de pesquisa.	51
Figura 17 – George e o cavalo.....	61
Figura 18 – Meninas brincam de subir na árvore.	64
Figura 19 – Crianças brincando de capoeira.	65
Figura 20 – Renato levando Jeanderson para catequese.	67
Figura 21 – Crianças brincando na porta de casa da avó (I).	71
Figura 22 – Crianças brincando na porta da casa da avó (II).	71
Figura 23 – Crianças brincando na porta da casa da avó (III).....	71
Figura 24 – Ana Lúcia lendo a história “O Retrato”.....	77
Figura 25 – Campo de futebol na perspectiva de Renato.....	79
Figura 26 – Plantas na perspectiva de Ana Lúcia.....	80
Figura 27 – Bar do César na perspectiva de Renato.....	81
Figura 28 – Stefane, Ana Lúcia e Renato desenhando o bairro.	86
Figura 29 – Meninas desenhando pessoas da família que mais gostavam (I).	93
Figura 30 – Meninas desenhando pessoas da família que mais gostavam (II).....	93
Figura 31 – Desenho de Renata. Ela desenhou sua irmã Joseane, a pessoa que mais gosta na família.....	96
Figura 32 – Desenho de Jaqueline. Ela desenhou o filho de sua mãe, o avô, a avó e uma bola.	97
Figura 33 – Crianças se desenhando.	103
Figura 34 – Renato se desenhando.	103
Figura 35 – Eu junto às crianças da pesquisa.	105

GESTAÇÃO

“De dentro, visceralmente de dentro.
Para já não ser de dentro,
porque não é mais possível estar dentro,
e mesmo assim, ou por causa disso,
encontrar-se dentro.

Dentro da água, dentro da lama, dentro das estrelas, dentro do choro, dentro do outro, dentro do olho,
dentro da menina, dentro da fome, dentro do nome, dentro do homem, dentro do limão, dentro do
irmão, dentro do sabão, dentro do cabelo, dentro do espelho, dentro do cheiro, dentro do cotovelo,
dentro dos demônios, dentro dos sonhos, dentro da viagem, dentro da paragem, dentro do pai, dentro
do pão; dentro do vestido, dentro dos sentidos, dentro do riso, dentro do avião, dentro do chão, dentro
do corpo, dentro do copo, dentro do mar, dentro do pensar, dentro do falar, dentro do confronto, dentro
do encontro, dentro do medo, dentro do dengo, dentro da força, dentro da trouxa, dentro da água, ar,
terra, fogo que borbotam...”

(Flávia Damião)

INTRODUÇÃO

Germe

Viver a primeira infância no Brasil passa pela necessária articulação entre as categorias: etnia, idade, territorialidade e classe social. O que durante muito tempo não foi considerado nos estudos sobre a infância, é que nas condições para nascer e crescer o pertencimento étnico é uma variável que gera diferentes condições de vida. Conforme dados do Unicef (2003), das 23 milhões de crianças de 0 a 6 anos, o pertencimento étnico representa uma desvantagem à medida que deste universo 68,39% de crianças pretas e pardas de 0 a 6 anos não têm acesso ao sistema educacional.

Aliado às demais categorias, se faz necessário considerar nos estudos sobre a primeira infância a etnia – uma vez que ela é um importante marcador para compreensão das especificidades das infâncias brasileiras – tanto no que se refere à dimensão cultural, como também no que diz respeito aos problemas sociais e à busca de resolução dos mesmos.

Estudos na área da infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; ROSEMBERG, 1999; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002) bem como, no campo das relações étnicas (CUNHA JÚNIOR; LUIZ; SALVADOR, 1979; PEREIRA, 1987; OLIVEIRA, 1994; DIAS, 1997; GUSMÃO, 1999; CAVALLEIRO, 2000), vêm apontando para a necessidade de se produzir pesquisas que privilegiem crianças negras pequenas. Esses estudos sinalizam que no decorrer da história, a criança negra e menor de 7 anos tem recebido pouca atenção pela reflexão científica.

Nesse sentido é que trouxe para o meu mestrado a decisão em privilegiar a interface entre primeira infância e etnia na área da educação. Inserida na perspectiva da cultura de matriz africana e afro-brasileira, voltei-me para refletir como e quais experiências são produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes de 3 a 9 anos que participam da dinâmica comunitária do Arraial do Retiro, buscando identificar processos educacionais em diferentes contextos socioculturais.

Num primeiro momento, em *Gestação*, com o item *Embrião: o embrião da pesquisa está na minha história de vida*, apresento a relação com a temática pesquisada a partir de minha história de vida. Uma história singular, mas que também apresenta elementos comuns a

muitas histórias do coletivo de pequenas e pequenos brasileiros afrodescendentes. Penso que os elementos comuns estão na articulação do meu pertencimento étnico e de gênero, o espaço que habitava, e o tipo de família que compunha. Seguindo, em *Feto: transformações*, discorro acerca das razões que me levaram a realizar mudanças no foco da pesquisa ao longo do mestrado.

Após *Gestação*, me volto para o primeiro capítulo: *Ventre*, o qual é o contexto da pesquisa. Nele traço uma configuração da realidade sócio-histórica do território no qual a pesquisa se realiza, articulando a memória dos moradores mais velhos, literatura acadêmica pertinente, e das minhas lembranças pessoais da vivência naquele espaço.

A trajetória da pesquisa de campo é socializada na parte nomeada em *Corpo em Formação*. Este é desdobrado em quatro momentos. Em *Os pés tocam o chão: múltiplas maneiras de viver a primeira infância*, apresento um panorama das múltiplas maneiras de viver a primeira infância no Arraial do Retiro. No segundo instante, *Na rua, no beco: espaço de convivência com as crianças*, justifico os motivos que me levou a eleger a rua do bairro como espaço de convivência aqui privilegiado. *Na rés do arraial correm pequenos pés: o grupo eleito*, explico a configuração do grupo de crianças que participaram desse trabalho, apresentando os laços de parentesco, o fato de apesar de focar primeira infância ter trabalhado com crianças de 3 a 9 anos; encantamento de vê-los pela primeira vez; da rasteira que eles me deram ao desaparecerem por três dias; e ginga: a estratégia que utilizei para lidar com referido fato. Por último, apresento *De pé para os encontros*, em que contemplo os seis encontros realizados com as crianças. Este é o quarto momento. Ele é subdividido em: *Os dois primeiros encontros*, no qual houve o contato inicial no sábado e no domingo entre as crianças e eu. E no item *Os quatro encontros* socializo as ações e atividades com as crianças, durante as quais foram feitos os registros para a pesquisa.

No movimento do texto, compartilho o *Trabalho de parto*. Em *Contrações: contrações teórico-metodológicas*, indico a abordagem qualitativa da história-sociológica e a perspectiva *de dentro*, como minha escolha teórico-metodológica. Por compreender que o modo de fazer a pesquisa foi sendo forjado à medida que trabalhava e em função do meu estilo de escrita, optei em diluir a metodologia ao longo de todo o texto. Ainda nessa parte, no subtítulo *Transpiração: contorno do estudo*, explico os contornos da pesquisa em meio a uma discussão teórica sobre alguns estudos acerca de primeira infância, e de primeira infância afrodescendente. Em *Respiração (in-tensa): refletindo acerca das ações interativas com as crianças*, anuncio que o processo de construção das ações interativas com as crianças foi

banhado na tríade: afetividade, corporeidade e pensamento. Por isso, privilegiei a utilização de algumas linguagens no processo de pesquisa. O trabalho envolveu oralidade, contação de histórias, desenhos, fotografias, dinâmicas, observação e o conviver. No fluxo, comunico a perspectiva *de dentro*, a qual ao mesmo tempo em que se constitui como o modo de ter feito vir ao mundo este trabalho, se caracteriza como a discussão das categorias epistemológicas do estudo.

Finalizando o texto, chega *Nascimento*. Inicialmente, no item: *No que e que isso vai dar?*, apresento uma síntese reflexiva acerca dos sentidos da temática que me propus a estudar. Depois, conto das *Dores e delícias* que a pesquisa gerou. Por último, em *Andando pelo arraial para ganhar o mundo*, compartilho as últimas palavras.

Embrião: o embrião da pesquisa está na minha história de vida

O desejo de abordar esta temática surgiu da articulação entre o meu passado de menina negra e a minha condição de estar-sendo no mundo hoje; mulher-negra-professora-tia-integrante de movimento social-estudante-nordestina-filha-amiga em Salvador, cidade na qual, segundo IBGE, 84% da população é parda e negra.

Buscando rememorar o ponto inicial da minha relação com a temática que estudei de modo mais sistemático, vem a lembrança da minha infância. Cheguei ao bairro do Arraial do Retiro com 2 anos, éramos só eu e minha mãe. Quando tinha 6 anos, a família já havia crescido, chegaram dois irmãos. Nesse período, eu e meus irmãos freqüentávamos uma creche comunitária no bairro do Bom Juá, vizinho ao nosso. Fiquei nessa instituição até os 6 anos. Completados os 7 anos, fui estudar numa escola comunitária. Neste período, cuidava dos meus irmãos, levando-os à creche e tomando conta deles e da casa. Concluído o antigo ensino primário, tive que mudar de colégio e bairro, pois no Bom Juá não havia turmas de 5^a a 8^a série¹.

Nos anos posteriores, segui aliando estudo e trabalho. Cuidei de duas meninas, netas de uma antiga patroa de minha mãe, Dona Consuelo. A ambigüidade que marca as relações étnicas e sociais entre empregadas domésticas e patroas no Brasil se fez presente na minha

¹ Hoje estas séries correspondem ao período que vai do 6º ao 9º ano.

vida. Eu era a filha da empregada que era neta da patroa. Essa senhora foi a avó que conheci desde meu nascimento.

Aos 18 anos, concluído o magistério, passei a frequentar um cursinho pré-vestibular comunitário. 1 ano depois, entrei no curso de Pedagogia da UFBA. As despesas nos dois primeiros anos, com transporte, xerox e alimentação foram custeadas por mim através do dinheiro que ganhava com a lavagem das escadas, e a manutenção da limpeza do prédio no qual morava com Dona Consuelo. Apesar de desde cedo me saber mulher negra e pobre, na universidade as experiências se intensificaram.

Numa noite, quando participava de um curso promovido pelo Centro de Estudos Afros-Orientais da UFBA e do Ilê Aiyê, soube do concurso para professor de 1º e 2º graus da UFBA. Fiz as provas, e em julho de 1997 comecei a trabalhar como professora de educação infantil da universidade; em 1999 concluí o curso de Pedagogia e em 2001 finalizei a Especialização em Educação Infantil, sendo que em 2000 já havia retornado a minha casa no Arraial do Retiro, após 11 anos morando com Dona Consuelo.

A volta ao bairro foi acompanhada de angústias, tensões e desafios. As vivências no bairro, a convivência diária com minha sobrinha, as experiências enquanto aluna e professora, as leituras de livros, os encontros com pessoas, a participação em eventos educacionais, contribuíram para que entre 2002 e 2003, eu começasse a me preocupar de modo mais efetivo com a inter-relação entre primeira infância e relações étnicas.

Passei a participar de eventos que contemplavam questões referentes à população negra. Num deles, conheci Ana Cristina Santos, professora negra que mantinha no bairro vizinho ao meu, um projeto voltado para crianças afrodescendentes de 4 a 6 anos da comunidade, que não frequentava a escola. Um mês depois de conhecer o trabalho, eu já estava participando do Abayneh. Permaneci no mesmo até janeiro de 2005, pois tive que me mudar para Fortaleza para ingressar no mestrado.

A participação no Abayneh me proporcionou momentos de alegria e crescimento, apesar das dificuldades materiais para o desenvolvimento das atividades. Também foi marcado por dúvidas e tensões. Cada vez mais impelida a uma aproximação compreensiva da situação da criança afrodescendente, passei a ler mais, a trocar informações com as mulheres do projeto e a buscar interlocutores que já tinham um conhecimento mais aprofundado sobre a temática.

Buscando me aproximar da religião de matriz africana, por necessidade interna e política, fui até o Terreiro do Cobre em Salvador para que Mãe Val jogasse búzios para mim. A confirmação subjetiva da minha relação com crianças veio do Jogo de Ifá, no qual descobri que Oxum era a Orixá da minha cabeça. Lendo, descobri com Luz (2000) que Oxum é a responsável por zelar pelo feto, proteger os recém-nascidos até que adquiram a linguagem, daí ser considerada Olutoju Awon Omo, pois olha e protege as crianças.

Nesse contexto, é que a nascença dessa pesquisa e da pesquisadora descende da profícua conexão entre as experiências vividas, pensadas, sonhadas, desejadas no plano pessoal e profissional em um meio coletivo.

Feto: transformações

O objetivo inicial da investigação orientava-se para o estudo da concepção de primeira infância afrodescendente para crianças, mães e gestoras, pensando as políticas públicas educacionais para crianças afrodescendentes de 0 a 6 anos. No entanto, no decorrer do trabalho o referido objetivo foi se transformando, se diferenciando como um feto durante a gestação. Após as observações sistemáticas no bairro, conversa com moradores, ações com algumas crianças e reflexões iniciais, outras questões foram se fazendo mais fortes.

A realidade dinâmica da infância no Arraial do Retiro demandou a assunção de novas perspectivas, logo, de novos contornos da pesquisa. Foi deste modo que enfrentei o medo do novo, do que não havia sido pensado, do que fugia ao planejado posto na folha de papel, mas que se fazia presente no cotidiano mutável do bairro.

Deste modo é que uma nova proposição guiou minhas ações. Voltei-me a investigar como e quais experiências são produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes no Arraial do Retiro, Salvador, buscando identificar processos educacionais que se configuram naquela territorialidade.

O lugar do feto é o ventre. Ventre que com seus líquidos e plasmas alimentam e acolhem o ser que se desenvolve. A seguir, comunico do ventre desse estudo.

VENTRE

“A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo;
[...] A comunidade é uma base na qual as pessoas
vão compartilhar seus dons
e receber as dádivas dos outros.”

(Sobonfu Somé)

CAPÍTULO 1

O ventre é o contexto. Minha pesquisa de campo privilegia o contexto. O estar-sendo. A dinâmica das crianças afrodescendentes no seu espaço-rua, no seu espaço-bairro, no seu espaço-mundo. O útero do mundo (dessas crianças) é o Arraial do Retiro. É o **espaço** onde tudo acontece. É o **território** que produz os sentidos. É o ventre que prepara a criança para o nascimento. É o contexto que permite a compreensão das ações das crianças. É o enredo da pesquisa.

1.1 No espaço da vida e a vida no espaço: o bairro

Perambulando por ladeiras, becos, vielas, escadarias; subindo em lajes; entrando em casas; conversando em bares, em vendas; sentando no meio fio da rua; assistindo a jogos de futebol; fotografando o ir e vir; contemplando a pedreira, a lagoa; indo à igreja; jogando búzios no terreiro; correndo para ver cavalos; comprando abacates e geladinhos, encontrando com Dona Maria, Seu Antônio, Dona Francisca, Seu Mário, com Patrícia, Carmélia, Stefane, George, Ana Lúcia, entre outros, fui reinventando a história do meu, do nosso bairro, a história da minha infância, a história de mulheres e homens, a história de outras infâncias.

A existência é vivida em um espaço que está no interior de uma dinâmica temporal. A pulsação desse espaço é marcada pela potência múltipla, complexa e irregular do encontro de experiências singulares e coletivas de cada um de nós.

A singularidade da minha existência ganha sentido quando dialoga com as experiências do viver de outras pessoas. Ou como diz Muniz Sodré (2003), a vida se realiza num tempo e espaço coletivo, no qual as pessoas que participam das práticas sociais e culturais vão atribuindo sentidos às dinâmicas que se concretizam em dado lugar-instante.

Aqui, a memória dos moradores mais velhos, a dos de minha geração, a minha, e a dos mais jovens que eu se misturam entre si e com textos escritos para contar de um lugar, um bairro de maioria afrodescendente: o Arraial do Retiro – um dentre os muitos espaços no qual o viver a primeira infância afrodescendente ocorre na cidade do Salvador.

1.1.1 Caminhando pelo Arraial do Retiro

Consultando um mapa da cidade de Salvador, na região ao norte do centro da cidade (Figura 1), se tem uma série de bairros da capital baiana denominados pela administração pública de “periferias”. O Arraial do Retiro que está localizado nessa área da cidade, é constituído por uma população predominantemente afrodescendente com baixo poder aquisitivo.



Figura 1 – Localização do Arraial do Retiro na cidade de Salvador.

No relatório de 2001 da Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio ambiente, na parte dedicada à análise da distribuição de renda da cidade de Salvador, há referência de que em 1991 a XII região administrativa² (RA) do Tancredo Neves, área em que se situa o Arraial do Retiro, era uma zona que concentrava um número significativo de chefes de família em duas faixas de renda baixíssimas: de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, e de 1 a 2 salários.

Ainda de acordo com o referido relatório, “Até 1995, a região de Tancredo Neves sofrerá pequenas mudanças no que concerne à distribuição de renda, mormente nas faixas inferiores a 10 salários mínimos” (SALVADOR, 2001, p. 71). No ano de 1995, a RA de Tancredo Neves era a região da cidade onde havia mais chefes de famílias, mais

² Salvador é dividida em dezoito regiões administrativas, as quais comportam 300 bairros, isso se considerarmos 10 localidades que ficam dentro da federação. Descontando as mesmas, ficam em 290, o número de bairros, chamado de localidade (SALVADOR, s/d).

especificamente 12,7% com ganhos de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo. Até 1999, não ocorreu transformação significativa na distribuição da renda local.

O Arraial do Retiro está localizado entre os bairros da Mata Escura, Cabula e São Gonçalo. Embora o bairro da Fazenda Grande do Retiro não integre a XII região administrativa, ele se situa em frente ao arraial.



Figura 2 – Vista Frontal do Arraial do Retiro.

Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com a publicação *Arraial do Retiro: 25 anos de luta*, do Caderno de Educação Popular do CECUP (1987), em 1987 havia 12 mil habitantes. Hoje, segundo Maria Luiza, antiga presidente da associação de moradores Sobrelar, o bairro conta com 25 mil habitantes.

Há dois caminhos de acesso ao bairro. Pela parte de baixo, de quem vem do Largo do Retiro. E, pela parte superior vindo do bairro do Cabula. Chegando ao bairro pela parte de baixo, o que salta aos olhos é uma paisagem de morro, um grande tabuleiro em declive forte, e um terreno descontínuo: partes expressivas das casas e barracos estão localizadas em encostas. Esta é uma paisagem comum nos bairros da periferia da capital baiana.



Figura 3 – Acesso inferior ao Arraial do Retiro.

Fonte: Pesquisa direta.

A parte inferior se encontra às margens da BR-324, no sentido de quem está saindo de Salvador. Essa rodovia, cuja construção foi iniciada no final dos anos 1950, e concluída na década de 1960 (GORDILHO SOUZA, 2000) é hoje sinônimo de facilidade de transporte, mais no passado foi sinônimo de dor, pois ela foi palco de mortes por atropelamento de muitos moradores, principalmente crianças e adolescentes.

A parte debaixo é constituída por vale, lagoa, área remanescente de pedreiras, córregos, dique e charco.

No acesso pelas ruas debaixo, olhando para cima logo podem ser vistas as encostas, nas quais surgem pequenos caminhos, ladeiras e escadarias. Nesse cenário, uma ladeira asfaltada se destaca, é a principal via de ligação da parte inferior à superior do bairro.

Ainda na parte debaixo avançando um pouco à esquerda, encontra-se um vale no qual há um pequeno e simples conjunto de casas populares³. Ao pé da ladeira principal e voltando-se para o lado direito, através de uma rua asfaltada existe um antigo rio e um dique que hoje é local de despejo de dejetos. Ao longo destes, encontramos mais residências.

A parte superior do bairro é uma elevação pedregosa que foi destruída por pedreiras que funcionaram na localidade. Por meio dessa elevação tem-se a segunda via de acesso para chegar ao arraial, pelo Cabula. Vindo deste último bairro, por uma longa e asfaltada rua se chega à parte superior do arraial, do qual se tem uma vista bonita da lagoa e de outros bairros que estão próximos. É a parte alta do bairro.

³ Quando abordar a história do bairro, retomarei esse ponto de modo mais profundo.

Em um determinado trecho dessa segunda via, a rua torna-se uma faixa estreita, pois dos dois lados há resquício das antigas pedreiras que funcionaram no bairro. Conversando com Seu Tómasz, um antigo motorista de ônibus que hoje é sapateiro, ele contou que o pessoal das pedreiras queria por abaixo este caminho, para facilitar o trânsito dos caminhões lotados de pedras à BR-324. Ele explicou que “Foi o finado Cabula que deu testa, não deixou eliminar a passagem. Graças a ele o arraial não foi dividido.” Seu Cabula era proprietário de uma chácara muito grande, com vasta quantidade de terras. Os donos das pedreiras lhe fizeram alta oferta pelo seu terreno, ele recusou, dizendo que não vendia. Mas a pressão era grande! Sozinho não poderia resistir por muito tempo. A estratégia posta em prática por ele foi ir loteando sua terra. Segundo duas de suas filhas: “Ele deu os terrenos, pois, até hoje tem gente que nunca pagou!”

Assim, no que diz respeito à geografia física, o Arraial do Retiro é marcado por uma topografia irregular devido ao morro elevado, e ao estreitamento deste pelas pedreiras. Há vale, encosta, lagoa, área remanescente de pedreiras, córregos, dique, charco, platô. A maioria das casas foram construídas sem orientação técnica e em terrenos acidentados, o que em épocas de chuvas provoca muita apreensão por parte dos moradores em relação a desabamentos.



Figura 4 – Acesso superior ao Arraial do Retiro.

Fonte: Pesquisa direta.

Nos últimos 10 anos, de 1995 a 2005, após as lutas históricas da comunidade, o bairro passou por algumas intervenções de infra-estrutura. O que garantiu o asfaltamento de ladeiras, a construção de escadas de acesso aos morros, contenção de encostas, implantação de saneamento básico, coleta de lixo, melhoria na iluminação pública e mais recentemente

colocação de semáforo – antigo pedido dos moradores, dado o perigo que representa atravessar a BR-324 para sair de lá.

No plano da economia, a vida do bairro está baseada em um pequeno comércio, no entanto já começam a surgir estabelecimentos de serviços e de produção. Andando pelo bairro, observa-se que a parte superior do mesmo concentra maior diversidade de atividades econômicas, chegando mesmo a contar com pequenas fábricas. Há consultório de prótese dentária, assistência técnica de TV, oficina de geladeiras, restaurante, escolas particulares, depósito de gás, salão, empresa de piso de alta resistência, fábricas de cremosinho (uma espécie de sorvete), de cuecas e de esquadrias.

Na parte debaixo do bairro, existe uma pequena quantidade de mercadinhos, vendas e quitandas nos quais são vendidos produtos alimentícios, de higiene e limpeza, dentre outros. Além deles, há mulheres que costuram, há aquelas que alisam cabelos em casa, e as que vendem pães, geladinho e artigos como balas, pirulitos, e outros.

Correndo entre estreitos becos, nas quitandas, bares, na rua, nas portas – como costumam dizer os habitantes dessa localidade – são nesses espaços que meninas, meninos, crianças, jovens, homens e mulheres do Arraial do Retiro brincam, conversam, se desentendem, interagem e aprendem.

Quanto à estrutura de lazer, cultura e socialização, além das ruas, das portas e dos estabelecimentos comerciais, a comunidade dispõe de terreiro de candomblé, igrejas católicas, templos evangélicos, associação de moradores, escolas públicas e pequenas escolas particulares, improvisados campos de futebol e na entrada do bairro pela parte debaixo há uma área onde de vez em quando os moradores se reúnem em eventos, como festa de São João, comemoração Dia das Crianças, queima de Judas, lavagem do bairro, comícios políticos, e outros.

Contudo, ainda há ausência de espaços coletivos projetados pelos órgãos públicos para atender de modo satisfatório a demanda da comunidade por lazer e cultura.

O mestre de capoeira angola, Az de Branco, relatou que na década de 1980 havia uma discoteca onde nos finais de semana os jovens do arraial e bairros vizinhos se divertiam. Seu Benício também disse que ele próprio teve um salão de capoeira fechado ainda em meados de 1970, e uma discoteca.

A vida religiosa dos moradores é praticada pela freqüência a diferentes templos. Há terreiros de candomblé, igrejas católicas e templos de religiões evangélicas. No entanto, ainda

hoje há uma discriminação com as pessoas que participam do candomblé, sejam elas visitantes, filhas-de-santo ou qualquer outra pessoa que estabeleça algum tipo de vínculo com os terreiros ou casas de santo. Isso pode ser visto nos olhares e comentários de alguns moradores quando passam em frente, por exemplo, ao terreiro Centro de Oxalá que fica na parte baixa do bairro. Geralmente passam olhando – com um misto de curiosidade e censura – para o interior do mesmo, e falando que ali é lugar de “macumba”. Recordo que quando era pequena, eu e algumas crianças tínhamos o costume de sempre passar correndo pela porta do referido terreiro.

Ao lado do terreiro Centro de Oxalá fica a escola comunitária do bairro. Uma escola pequena que conta apenas com duas salas de aula e que está voltada para a educação infantil. Apesar da presença de muitas crianças pequenas no arraial, a escola comunitária recebe poucos alunos, em virtude do seu tamanho, e também por conta dos pais terem que pagar mensalmente um determinado valor.

Além da escola comunitária, o bairro conta com mais sete escolas, sendo que dessas apenas uma é pública, a Escola Municipal Paulo Freire. Todas as oito escolas atendem crianças com menos de 6 anos, o que varia é a idade de acesso às mesmas, uma decisão de cada escola.

Apesar do nível de renda dos moradores ser baixo, há uma forte presença de escolas particulares, tanto as que atendem exclusivamente educação infantil, quanto as que atendem o ensino fundamental. Isso pode estar indicando que as mães, pais, e/ou responsáveis compreendem a importância da educação quanto à insuficiência do município em prover a demanda do bairro. Em virtude disso, os pais fazem grandes sacrifícios financeiros e pagam pela educação de suas crianças. Aqueles que não podem despende qualquer valor, por mais baixo que possa parecer, resta esperar que as crianças completem 4 anos para ingressarem em alguma das quatro turmas de Educação Infantil da Escola Municipal Paulo Freire.

A carência por escolas públicas na localidade, não é uma coisa recente. Seu Benício segredou que quando do período de sua vida escolar, por volta da década de 1960, ele teve que estudar em outros bairros porque no arraial, não tinham escolas municipais, nem estaduais. Cerca de 20 anos depois, nos anos 1980, o quadro continuava o mesmo. Eu mesma e meus irmãos tínhamos que frequentar a creche e as escolas comunitária e municipal do Bom Juá, um bairro vizinho, porque ali ainda não havia escolas públicas, e minha mãe não podia dispor do dinheiro para pagar pelo ensino que era realizado por algumas mulheres-professoras que ensinava em suas próprias residências.

A geografia cultural do arraial é marcada por pequenos eventos promovidos pelos habitantes da localidade. Tem os campeonatos de futebol, desde o infantil ao adulto organizado por Dona Rita; tem a capoeira angola com mestre Az de Branco, na qual participam crianças desde 5 anos; também há catequese aos sábados; no São João e no natal tem o pau-de-sebo e outras brincadeiras comandadas por Seu Moura e/ou Seu Benício.



Figura 5 – Final do campeonato adulto de futebol.

Fonte: Pesquisa direta.



Figura 6 – Capoeira angola com Mestre Az de Branco.

Fonte: Arquivo da comunidade.

Dentre as minúsculas e rarefeitas atividades realizadas neste bairro, o Dia das Crianças é o maior pequeno acontecimento! Ele não tem dono; acontece em várias partes do bairro, é gostoso, sempre tem bebida e comida; músicas; presentes, brincadeiras; sorrisos; brigas; choros, disputas. Esse evento sempre é realizado por pessoas que de algum modo são sensíveis à situação de pouco acesso ao lazer que têm as crianças.

Na parte alta do bairro, a comemoração do Dia das Crianças, vem sendo organizado por Cristina há muitos anos. Às vezes aconteceu com mais vigor, outras vezes foi mais fraca, mas sempre se realiza. Nessa festa as apresentações de dança são as grandes atrações. Também houve atividades organizadas por Dulcinéia e suas irmãs, filhas de Dona Francisca – mãe-de-santo de um Terreiro de Candomblé da Nação Angola. Muito animada, a mesma lembrou que era o dia todo de festa, que começava com um belo desfile e terminava com presentes e lanches, estes custeados por Índio, um ex-morador e proprietário de um bar que financiava tudo com recursos próprios. No entanto, ela não conseguiu se lembrar especificamente dos anos em que essas atividades ocorreram.

1.1.2 A história do bairro

Qualquer que seja a história, ela nunca é fruto da produção de uma única memória, da criação de uma única pessoa. Sempre recorremos a outras pessoas ou a escritos para nos ajudar a lembrar ou a inventar o que esquecemos.

A matéria-prima das narrativas acerca dos lugares, dos acontecimentos e da vida, repousa na conjunção de coloridos fios de histórias que cada um de nós vamos guardando no nosso baú, até que um vento – que pode ser uma pessoa – provoque um movimento de dispersão desses fios, para em seguida reuni-los em um enredo. Pois bem, a história do arraial é mais ou menos assim.



Figura 7 – Presença de muita vegetação no início do bairro.

Fonte: Arquivo comunidade.

Era início da década de 1950 em Salvador, e em um pequeno arraial, corria uma brisa suave impregnada do cheiro de sem-número de árvores: mangueiras, jaqueiras, pitangueiras, abacateiros. Todo tipo de fruta e mata, muita mata! Também havia coqueiros, lagoa, um dique, algumas bicas de água doce. Tudo isso distribuído por terreno público, por algumas chácaras e um número de casa que não ultrapassava oito, rareadas por entre o verde.

No princípio esse era o cenário que se via e em que se vivia no arraial, conforme contou Seu Moura com 70 anos, e Seu Benício de 66 anos – dois dos primeiros moradores do bairro, e hoje ambos proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais: um bar e uma venda, respectivamente, são pessoas conhecidas e queridas por muitos.

No seu rememorar sobre o arraial, seu Benício, que tem 58 anos morando no bairro, pinta com cores vivas o tempo passado. O tempo em que para chegar em casa, ele tinha que andar por um estreito caminho por entre o mato; o jogo de futebol numa parte onde o terreno era mais baixo, e que hoje é o ponto de ônibus; o candeeiro – aparelho de iluminação, alimentado por óleo ou gás inflamável, com mecha incandescente –, e o sossego do mato.

A publicação *Arraial do Retiro: 25 anos de luta* (SALVADOR, 1987) narra que o bairro nasceu a partir de uma fazenda por volta de 1959. Com a morte do dono da fazenda, o filho resolveu vender pequenos terrenos, e os moradores foram chegando lentamente. Ou como diz Seu Maurino Gonzaga, ou simplesmente, Seu Moura, o bairro “foi criando o pessoal”.

Será que era possível “criar o pessoal” a partir de pedras? Seu Benício e Seu Moura deram pistas a essa questão. Nas nossas conversas eles falaram bastante das pedreiras que existiam no bairro, no entanto, nenhum dos dois conseguiu lembrar o período de funcionamento delas, apenas disseram que eram muitas. De acordo com Seu Benício, havia em torno de seis pedreiras. Três próximas da Mata Escura, um bairro vizinho, as outras para o lado da “invasão”, como era chamado o local que hoje abriga as casa populares. De fato, e contrariando a versão de que o bairro nasceu de uma fazenda que aos poucos foi sendo loteada, todo o Arraial do Retiro era considerado e chamado pelos moradores e por pessoas de outros cantos da cidade de “invasão”.

Conforme Gordilho Souza (2000) a categoria de “invasão” como indicador da ocupação coletiva de áreas ociosas, em terreno alheio e sem a devida autorização, surgiu em Salvador no final de 1940, em decorrência dos primeiros conflitos abertos entre os proprietários e poder público *versus* os ocupantes dessas áreas. Ainda para a autora, a

imprensa local na cobertura dos fatos começou a se referir àquelas zonas ocupadas como “invasões”. Apesar de o termo ter uma intensa conotação ideológica ele foi assimilado por toda a população da cidade.

Desse modo, muito provavelmente falava-se que as pedreiras funcionavam na invasão do arraial. Ainda no seu relato sobre as pedreiras, Seu Benício comentou que elas geravam muito movimento no bairro, principalmente nas vendas, e que alguns moradores começaram a trabalhar nelas.

Assim, passado certo tempo, no meio do caminho do “pessoal” não tinha apenas uma pedra, como poetizou Carlos Drummond de Andrade, mas muitas pedras, pedreiras! Dona Francisca recordou que na hora da detonação das bombas das pedreiras, ela e seus filhos iam para baixo da mesa, a fim de evitar que se machucassem. No entanto, os estragos começaram a se fazer constantes na vida dos moradores; telhados quebrados, paredes rachadas, crianças com medo. Por meio da ação deles as pedreiras foram fechadas uma a uma.

Caminhando, subindo, escorregando por estradas e ladeiras de barro, todo o “pessoal” do arraial ia pegar água em duas bicas que ficavam em lados opostos e na parte debaixo do bairro. Conversando, Seu Benício se lembrou que também tinha fonte que algumas pessoas fizeram em seus terrenos, inclusive uma vizinha dele fez uma cisterna. Será que era A Casa da Água?!⁴

Segundo Seu Moura, na década de 1960 ainda não havia água encanada. Eu me lembro de minha mãe, e muitas vezes eu própria, no início dos anos 1980 carregando água do bebedouro – uma fonte um pouco mais afastada do arraial –, ou das bicas mais próximas para cozinhar, lavar pratos, banhar-se, enfim, para fazer uma casa se mover. A água encanada tardou a chegar. Seu Benício disse que ela só veio depois da energia elétrica.

Por muitos anos, as noites no bairro exalaram o perfume da lua, e o brilho do querosene. A companhia de iluminação pública não queria entrar e colocar os postes. Foi preciso que reunidos numa Associação de Moradores, fundada em 1962, o “pessoal” do arraial carregasse os postes no lombo. Assim, na construção desse espaço urbano os moradores e a referida Associação de Moradores desempenharam um papel importante pela melhoria das condições de urbanidade do bairro (SALVADOR, 1987).

⁴ Título de um livro de Antônio Olinto.

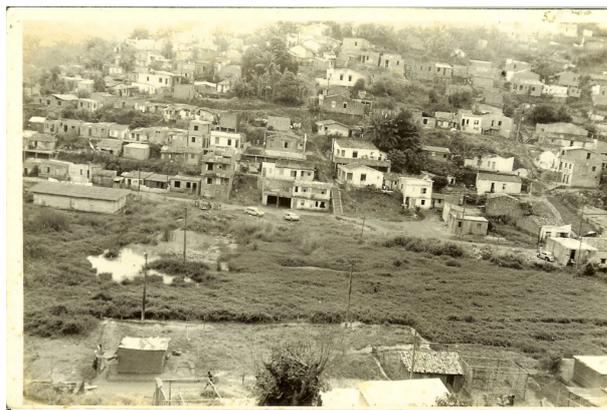


Figura 8 – Casas antigas do bairro.

Fonte: Arquivo comunidade.

Passaram-se muitos dias e muitas noites, famílias foram se desenhando, casas foram se desdobrando, até que por volta de 1970, um oceano d’água caído do céu sorveu as casas, borrou as famílias. Muito mais que um balde d’água, uma grande enchente arrasou o bairro na sua parte baixa, até o prédio da Associação de Moradores foi engolido (SALVADOR, 1987).

Depois que as águas baixaram, crianças e adultos com baldes, vassouras e esperança limpavam a tristeza para reconstruir a si e as casas. Maria Luíza – uma mulher de 50 anos, “nascida e criada no arraial”, como ela gosta de dizer, antiga líder do bairro, e uma das fundadoras da escola comunitária – conta que apesar dessa ter sido a enchente mais forte, depois de toda chuva mais intensa crianças e adultos tinham que (re)organizar as casas.



Figura 9 – Crianças e adultos reorganizando a vida no bairro após chuvas.

Fonte: Arquivo comunidade.

Superada a enchente, reconstruída as casas, e o bairro foi, nos interstício dos anos 1970, ganhando novos habitantes. Era época de mudança na própria cidade do Salvador, e nas

área metropolitanas. Houve a implantação dos grandes parques industriais, Centro Industrial de Aratu (CIA), Pólo Petroquímico de Camaçari (COPEC), e do moderno sistema viário. Para os lados do arraial, foi construída uma estrada, o Acesso Norte, que passa bem em frente à parte baixa do bairro, e duplicaram a BR-324 até o CIA (GORDILHO SOUZA, 2000). Com as estradas, aumentou e muito o ir e vir de pessoas para a região, mas nem sempre foi assim.

No começo do bairro, não havia transporte coletivo urbano que passasse em suas imediações. Seu Benício narrou que o bonde vinha apenas até o Largo do Retiro. Ele lembrou que depois passou a ter marinete, e desde então as coisas foram evoluindo até que os ônibus circulassem em frente ao bairro.

Outro morador, Seu Benício, relatou que quando começou a rodar ônibus para o interior, eles não passavam no trecho da BR-324, que fica em frente à parte baixa do bairro, eles vinham pelo São Caetano, localidade vizinha, e chegavam até a rodoviária – que na ocasião ficava na Sete Portas. Hoje há três linhas de transporte de passageiro que transita na parte alta do bairro, e no seu lado baixo há uma grande quantidade de coletivos urbanos que trafegam por lá, em virtude desse lado estar às margens da BR-324.

Necessidades, desejos, vontades. De educação, saúde, policiamento, transporte, sistema de água e esgoto, e outros, coisas que antes já existiam, se multiplicaram com o aumento da população local. A fome de uma vida melhor na comunidade pulsava, mas o vento da morte soprou e carregou dois líderes que fundaram a Associação de Moradores, os outros dois que ficaram não conseguiram dar à luta o mesmo vigor do período inicial (SALVADOR, 1987).

Na dinâmica da vida uns partem, outros chegam. Eu era bastante pequenina quando cheguei ao bairro do Arraial do Retiro, em 1978; segundo minha mãe, tinha 2 anos, era apenas eu e ela. A primeira coisa que lembro, é da luz das estrelas. As noites quando íamos dormir, através do telhado da casa que minha mãe comprou, era possível ver muitas estrelas. Se por um lado, gostava de ficar olhando aquelas luzes, por outro, sentia falta das pessoas com as quais morava no Mont Serrat. Este era um bairro de classe média da cidade na qual morava uma antiga patroa de minha mãe a quem eu chamava de avó.

No embalo do tempo, a década de 1980 foi época de efervescência política no país. Os movimentos sociais populares ganharam as ruas, colocando-se como ator político importante na esfera pública. No arraial, era hora de reorganização dos moradores.

A partir de 1983 todos os moradores, juntos, se mobilizaram para defender seus interesse e ver atendidas suas demandas. E o resultado da união? Vitória, vitória! Na luta contra a instalação do aterro sanitário de Salvador no bairro; houve a criação da escola comunitária; foi criado o grupo de mulheres; e também passou a ser desenvolvido o projeto de saúde (SALVADOR, 1987).

Em meio a todos estes acontecimentos naquele tempo e naquele espaço, eu estava vivendo minha infância. Meus olhos de crianças viram muita coisa: eu e outras meninas e meninos brincando de bate-lata por entre buracos, mato, e esgoto; o sobe e desce de mulheres e homens em busca do sustento da família no qual Dona Maria se destacava com seu balaio de frutas; a ajuda entre a vizinhança, desde o passar o olho nos filhos até a ajuda com a comida; a música de Amado Batista, Odair José e companhia no último volume; o prazer de ir ao Candomblé com minha vizinha; a aflição causada pelas chuvas e enchentes; a fofoca sobre o namoro das filhas alheias; a festa que era quando os homens se reuniam para bater a laje na casa de alguém; as mulheres faziam feijão e as crianças perambulavam; os xingamentos e brigas na rua; as conversas das mulheres enquanto lavavam roupa no bebedouro, e depois o colorido dessas mesmas roupas sobre o capim para secar; o cheiro de cachaça nas vendas; o beijo de minha mãe antes de sair para trabalhar.

Do entrelaçamento desses fios – relações sociais em um tear do espaço e do tempo – foi sendo tramada a história do Arraial do Retiro, pois cotidianamente as relações sociais e o espaço estão em constante processo de implicação mútua, de permanências e transformações.

O espaço que se habita é o espaço da lida, da vida, da conquista! Foi partir de meados da década de 1990, que o arraial começou a contar com a melhoria de sua infraestrutura física. Houve asfaltamento de ladeiras, colocação de escadarias, melhoria da iluminação pública, implantação de saneamento básico, contenção de encostas, coleta de lixo, dentre outros serviços. O bairro começou a “sair da lama” como diziam seus moradores.

A palavra “lama”, que por muitos dias e noites de inverno sempre (pre)ocupou crianças, jovens, adultos e idosos, numa tarde chuvosa de maio de 1995 virou sinônimo de caos. Da lama, o caos! Dona Joana, minha mãe, lembra ter visto da sua janela meio mundo de terra jorrar feito água sobre algumas casas do arraial que ficavam no pé de um despenhadeiro⁵.

⁵ Há uma divergência se a área no qual o deslizamento ocorreu, e onde se localiza parte das casas do Conjunto Luís Eduardo integra o bairro do Arraial do Retiro ou do São Gonçalo. Cássio Castro (2001),

Trinta e dois corpos de lama saíram da lama. Já não mais matérias vibrantes, antes, corpos frios, carregados por mãos que choravam e se desesperavam diante do bafo quente da morte. Além disso, 17 pessoas ficaram feridas e 90 ficaram desabrigadas. Uma tragédia de repercussão nacional que deixou profundas marcas no corpo e na alma do bairro fez com que 140 casas fossem derrubadas em função de estarem em área de risco (CASTRO, 2001).

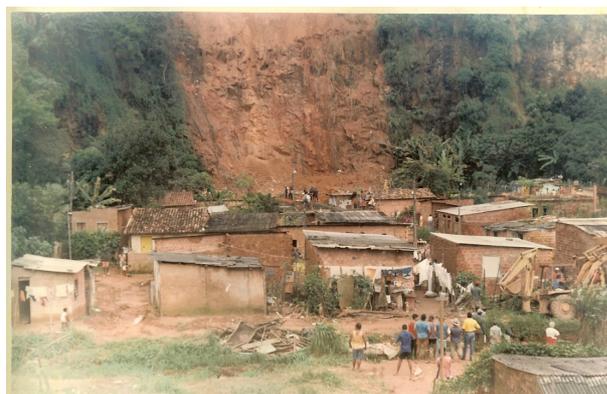


Figura 10 – Deslizamento da Pedreira em 1995.

Fonte: Arquivo comunidade.

Com dor e agonia, o arraial foi se refazendo. Só após tanto horror, foi que o Governo do Estado realizou uma intervenção urbanística na área. A partir de 1996 foi implementado no bairro a intervenção do Programa Viver Melhor⁶. Mas parte expressiva das famílias que perderam suas casas com o acidente foi transferida para outras áreas da cidade, como o Vila Verde, em Mussurunga, restando um número menor de famílias na área (CASTRO, 2001).

Carregando tijolos, sacos de areia, brita, arenoso, os moradores com muito esforço conseguiram construir suas casa de alvenaria, e aqueles que já tinham passaram a fazer a ampliação, isso a partir de meados dos anos 1990, como lembra Dona Joana.

Nos primeiros anos do século XXI, as mudanças continuaram ocorrendo e a paisagem do bairro se alterou mais rapidamente em decorrência do desenvolvimento da região na qual ele está inserido. Da consulta ao relatório referente aos anos de 2002 e 2003 da Secretária de Planejamento se lê que o Plano Diretor de Salvador prevê que irá surgir e se

por exemplo, considera a área como integrante do São Gonçalo. No entanto, nesse trabalho, estamos considerando como Arraial do Retiro, em função de em conversas com os moradores eles expressarem o sentimento de que habitam o arraial.

⁶ O Programa Viver Melhor é uma parceria entre o Governo Estadual e Federal, cujo objetivo é ofertar soluções habitacionais a famílias de baixa renda promovendo a urbanização e a regularização fundiária das áreas envolvidas como também a implantação de serviços básicos comunitários (CASTRO, 2001).

consolidar um novo centro comercial e econômica na cidade localizado entre a Rótula do Abacaxi e o Retiro.

Houve a instalação de novos mercadinhos e outros pequenos estabelecimentos comerciais. Foi construída a estrutura do metrô de Salvador que terá uma estação de trasbordo nas imediações. Executou-se uma reorganização da entrada inferior do bairro com asfaltamento e colocação de semáforo, antiga exigência dos moradores devido ao perigo que representa atravessar a BR para sair de lá.

Como se trata de um espaço citadino real e não ideal, o arraial tem defeitos também! O maior deles, segundo todos os moradores com os quais conversei é a vagabundagem, a presença de maus elementos, a violência. A violência sempre esteve presente no bairro, só que não tão intensa quanto agora. O bairro até desenvolveu um tipo de “feira” especial.

Por volta de 2004 todo dia era dia de feira! Segunda, quarta, domingo, feriado, não importava o dia, a clientela chegava de carro, comprava suas “ervas”, “pó” e afins, e iam embora rapidamente. Numa noite de sábado, por exemplo, o tráfego e o tráfico eram intensos! Hoje apesar de a situação não estar totalmente resolvida, o movimento da “feira” diminuiu significativamente.

Uma outra dificuldade enfrentada pelos moradores do bairro é o enfraquecimento da organização coletiva dos moradores. Atualmente há três associações de moradores que mobilizam poucos habitantes, mas que mesmo assim, disputam entre si o papel de representar junto aos órgãos públicos o coletivo de moradores. Sem contar com este elemento congregador, em alguns momentos, a exigência para que o poder público resolva problemas são realizadas de modo individual.

No fluxo da existência, o bairro é constantemente invadido por seres do futuro que vem conhecer o passado para fazer o presente, são as novas gerações, as crianças!

No ventre de uma gestante um corpo se forma. Uma vida pulsa.

No ventre do arraial, a primeira infância faz-se corpo. Um corpo que se forma no fluxo da cotidianidade.

Na seqüência apresento a pesquisa de campo.

CORPO EM FORMAÇÃO

“O corpo é chão.”
(Eduardo Oliveira)

CAPÍTULO 2

No Arraial do Retiro, cada menina e menino vão realizar seu próprio deslocar-se, dobrar-se, esticar-se, virar-se, lançar-se por dentro de si, ao mesmo tempo, que é por fora, junto com outras meninas e meninos, idosos, jovens adultos. E, nesse ininterrupto ato do existir, do crescer, eles fabulam infinitos modos de viver dentro da noite grávida de realidade e do dia prenhe de sonhos, a poesia e a crueza do seu momento presente – a infância – no arraial.

2.1 Os pés tocam o chão: múltiplas maneiras de viver a primeira infância no arraial

Andar, parar, conversar, fotografar, seguir, perambular, voltar, olhar, esconder, chamar, desconfiar, cansar, negociar, ouvir. Durante 15 dias de dezembro de 2005 e 10 dias de janeiro de 2006 essas foram as ações que mais realizei, estava à procura das crianças do bairro que participariam do presente trabalho.

Naquele momento a pesquisa estava desenhada para ser realizada com dezesseis crianças (de 0 a 6 anos) e suas mães, e eu precisava mapear os locais públicos, horários que as meninas e meninos mais se reuniam, bem como, estabelecer os primeiros contatos com as crianças e suas mães, pois pretendia também conversar e observar a dinâmica das crianças em casa. Tomada de alegria e medo me lancei na concretude da pesquisa.

As “andanças”, modo como chamei minhas caminhadas durante a realização da pesquisa, começaram pela parte de baixo e à esquerda da ladeira principal do arraial na direção da Mata Escura. Nessa parte do bairro pude conhecer um pouco algumas crianças, outras apenas pude observar de longe.

Dentre essas últimas, era final de uma manhã e eu estava voltando para casa após uma tentativa frustrada de conversa com Seu Moura, e de repente, vi duas meninas pequenas

– deviam ter entre 2 e 3 anos – comprando geladinho⁷. Elas correndo, com o geladinho na mão, atravessaram a rua e subiram as escadas. Fui atrás, elas perceberam minha presença e desconfiadas subiram cada vez mais rápido, e de vez em quando olhavam para baixo, para mim. O que me impressionou foi o longo percurso realizado por aquelas meninas tão pequenas.



Figura 11 – Meninas com geladinho na rua.

Fonte: Pesquisa direta.

Esse movimento de ir comprar coisas desde cedo para si e para os adultos parece ser um costume de algumas crianças. Das minhas idas à venda de Seu Benício, que fica naquela parte do bairro, observei cerca de quatro ou cinco crianças que deveriam ter até 4 anos, indo comprar guloseimas, produtos para as mães, ou mesmo indo brincar na frente da venda. Em conversa, Seu Benício confirmou que sua venda é mesmo freqüentada por pequenos fregueses que vão tanto sozinhos, quanto acompanhando por outra criança maior ou pela mãe, tia, primo, entre outros.

Uma das crianças que visita a venda de Seu Benício constantemente é George. Ele tem 3 anos, mora próximo daquele estabelecimento e transita por aquela parte do bairro com desenvoltura. Num domingo pela manhã eu estava na área da venda observando o ir e vir, e dei conta de que George vinha chegando. Brincava de cavalinho num cabo de vassoura. Instante depois chegou sua irmã Jéssica de 6 anos, se ele nem me percebeu, ela logo que chegou notou a presença, e mesmo sem me conhecer foi puxando assunto e passamos a conversar.

⁷ Uma espécie de sorvete feito com suco de fruta e açúcar, que é colocado em pequenos sacos plásticos e vendido em residências e vendas. O geladinho é conhecido em outros locais do país como: sacolé (RJ), chop (MA) ou dindin (CE).

O movimento da venda aumentou, o rádio estava ligado no volume alto e decidi mudar de lugar. Sentada perto dali, numa escada que vai dar na parte alta do bairro, continuei naquela manhã de domingo na companhia de Jéssica que estava curiosa a meu respeito e eu a respeito dela e de George.

Enquanto falávamos, um carro de som começou a avançar e anunciar frutas e verduras. A Kombi parou na nossa frente e George se aproximou do rapaz que vendia as frutas. Dentre em pouco ele veio comendo uma banana, até onde eu e sua irmã estávamos. Ela pediu-lhe um pedaço, ao que ele respondeu que se ela fosse pedir ao moço ganharia a sua banana. A atitude de George me impressionou. Ele demonstrou habilidade e independência ao negociar sozinho com um adulto, provavelmente desconhecido, pela fruta que queria.



Figura 12 – George comendo banana.

Fonte: Pesquisa direta.

Além de George e Jéssica, conheci também nas andanças naquela parte do bairro, Giovanni, Alessandra, Marina e Eduardo, Íris.

Numa manhã, já cansada de andar debaixo do sol quente parei debaixo de uma exígua sombra feita pelas telhas de uma casa. Segundos depois percebi que havia umas três crianças na varanda dessa casa. A minha parada prolongou-se.

Comecei a conversar com Giovanni, ele mostrou-se bem falante e em pouco tempo sabia sua idade, porque sua perna estava engessada, o que ele gostava de brincar e que aquelas outras duas crianças que estava também na varanda não eram seus parentes, e sim filhas de vizinhas que sua mãe tomava conta durante o dia para que as mães das crianças pudessem trabalhar. Aliás, não só a mãe do menino fazia isso, suas duas irmãs adolescentes também cuidavam de crianças.

Alessandra foi uma das meninas que estava na varanda quando da minha conversa com Giovanni. Ela tinha 6 anos e na parte do dia que não estava na escola, ficava na casa da mãe do menino, pois sua mãe trabalhava na rua.

Procurei saber de Alessandra se ela gostaria de conversar comigo. Disse-lhe que eu estava fazendo uma pesquisa e desejava que ela participasse. Ela me sorriu e olhou para Giovanni. Também me informei com a menina em qual o horário encontrava sua mãe em casa, pois precisaria falar com ela também das minhas intenções. O final de semana seria o melhor momento de encontrar a mãe de Alessandra em casa. Fui no domingo e a casa estava fechada, um vizinho disse que elas tinham ido à casa da avó de Alessandra.

À medida que iam encontrando com as crianças fui registrando seus nomes, idades e locais onde moravam para analisar a viabilidade da participação delas na pesquisa. As andanças no bairro continuaram. Em um final de tarde, enquanto subia as escadas para chegar ao alto do bairro vi uma cena linda! Uma menina negra apenas com o rosto em uma abertura quadrada do muro alto de sua casa. Fui tomada pela beleza da imagem que a mim tinha um pouco de melancolia. Precisava falar com aquela menina.

Continuei a subir, dei a volta e chamei: “Ô de casa!”. A menina apareceu. Dentre em pouco um garoto menor que ela, também surgiu, e nós passamos a conversar, eles do lado de dentro de uma varanda com grades, e eu na rua. Apresentei-me, disse que morava no bairro, que era professora e que estava fazendo um trabalho com as crianças do arraial. Ela também se apresentou. Chamava-se Marina, tinha 8 anos, e seu irmão, Eduardo, tinha 3 anos; eles estavam sozinhos porque a mãe tinha saído. Disse aos dois que voltaria outro dia para conversar com a mãe deles sobre o trabalho.

Uns três dias depois quando voltei tocava um *reggae* num volume bastante alto e Eduardo brincava na varanda sozinho. Chamei e ele veio até a mim, lembrou-se que eu havia estado lá. Perguntei com quem estava e ele respondeu que com o pai, pedir para fazer o favor de chamá-lo. Conversei com o pai de Eduardo e esse disse que Marina havia saído com a mãe, mas que eu poderia voltar outro dia. Concordei, me despedi dele e de Eduardo, e segui perambulando pelo arraial.

De pé em pé, cheguei até a parte de cima do bairro, era domingo e nas imediações da igreja da Ressurreição havia um fluxo intenso de pessoas. Aproximei-me de um grupo de mulheres e crianças que esperavam pelo momento da distribuição das cestas na frente de um bar. Fiquei sabendo que seriam distribuídas cestas básicas. Permaneci um pouco por ali,

vendo o movimento. Como percebi que a entrega demoraria, resolvi continuar com o pé na estrada, quer dizer no arraial.

Saindo da rua da igreja e pegando a rua principal do bairro fui observando o constante ir e vir, a interação das pessoas. E, agora para onde vou? Pensei em ir até a saída da parte alta do bairro. Percebi que duas mulheres que estavam na rua da igreja andavam próximas a mim. Puxei conversa, contei do trabalho e perguntei se nas redondezas havia muitas crianças, elas disseram que na rua que moravam havia sim.

As acompanhavam quando me deparei com duas meninas que brincavam de casinha na calçada da rua. Agradei as mesmas pela gentileza da condução e comecei a andar cada vez mais devagar para observar a atividade das meninas. Depois de um tempo, me sentei ao lado delas e começamos a conversar, isso em meio à brincadeira que não parou. Monique e Tiffany eram os nomes das meninas. Monique de 6 anos e Tiffany de 4 anos brincavam com as bonecas, mas também passavam cremes nos próprios cabelos e pelo corpo enquanto falavam, gesticulavam, riam e se desentendiam.



Figura 13 – Meninas brincando de casinha na rua.

Fonte: Pesquisa direta.

Na porta de casa, ou mesmo longe dela, mas na rua, a vida de parcela das crianças do arraial se corporifica. O espaço público da rua é um local fortemente ocupado. As experiências da infância expandem para além dos limites das casas seja nos momentos de brincadeira como os de Monique e Tiffany, ou nas horas de realizar um serviço para os adultos, geralmente as mães, como comprar produtos e alimentos nas vendas, conforme observado por mim no estabelecimento de Seu Benício. Há motivos para que tal expansão ocorra. O tamanho das casas aliado ao número de pessoas que habitam as residências pode ser

uma das causas. No entanto, nesse trabalho não nos centramos na investigação desses motivos.

A pouca distância onde as meninas brincavam outras três garotas, que acho deviam ter entre 9 e 11 anos, carregavam água. Ao trocarmos algumas palavras descobri que duas delas eram primas de Monique. Identifiquei-me, falei do trabalho que estava fazendo e do interesse que Monique participasse.

As meninas se disponibilizaram a me levar até a casa de Monique. A casa da menina ficava perto da casa de Dona Maria, uma costureira do alto do arraial, soube que Monique tinha muitos irmãos e que naquela rua havia um grande número de crianças. Pensei que esse poderia ser um bom local para realizar a pesquisa. De volta da casa de Monique fui visitar uma amiga que morava próximo e estava para ter bebê naquele final de ano.

As festas de final de ano estavam chegando e eu continuava subindo, descendo, trabalhando intensamente igual aos ajudantes do tempo – os segundinhos, o minutinho e a senhorita horas – da história *Lá vêm o ano novo* de Ruth Rocha. Foi num cair da tarde, dois dias antes do Natal, que andei por uma ladeira que fica paralela à ladeira principal do bairro, a fim de observar a dinâmica da mesma, pois por volta das 20h da noite anterior percebi uma grande quantidade de crianças naquela rua.

Ao chegar à referida ladeira vi uns três meninos brincando de descer a ladeira com garrafa plástica de refrigerante. Que legal! Pensei que eu tinha que registrar aquela ação. Peguei a máquina fiz umas três fotos, quando tirei a última os meninos perceberam e vieram em minha direção pedindo: “Moça, tira minha foto!” Bati mais algumas, mostrei como elas ficaram e fui conversar com eles sobre quem eu era e os motivos de estar tirando as fotos, ao mesmo tempo, que procurava me informar sobre eles.



Figura 14 – Meninos deslizando na ladeira.

Fonte: Pesquisa direta.

Encostada no muro de um bar enquanto falava com as crianças, vi que uma mulher descia rápido em minha direção. Imediatamente a reconheci, ela era uma antiga vizinha minha. Assim que ela se aproximou, dei boa tarde, me identifiquei e expliquei o porquê de estar tirando as fotos. Inicialmente desconfiada, depois da minha exposição ela me reconheceu e foi se tranquilizando. Falou que veio saber quem era a mulher que estava fotografando os filhos e os sobrinhos dela, porque ela tinha medo que as fotos fossem usadas para um futuro seqüestro e/ou rapto das crianças.

Ouvi atentamente o que ela colocava e pela primeira vez compreendi que o fato de estar andando pelo bairro e fazendo registros fotográficos inclusive de crianças podia ser arriscado, pois nem todos os 25 mil moradores do bairro me conhecem, nem sabem da pesquisa que estou fazendo, e nem do motivo de registrar o cotidiano das crianças.

Argumentei com ela que nem sempre via as mães ou outro adulto perto das crianças, para primeiro pedir a autorização e só depois registrar, também expliquei que às vezes é preciso captar o momento. Mas ela reiterou sua inquietação enquanto mãe. E eu aprendi da multiplicidade de questões e da complexidade que é fazer pesquisa com crianças, principalmente no espaço social, eleito por mim, o bairro. As crianças e pessoas não estão em um cenário montado para que eu chegue as fotografe e vá embora. Elas estão no seu contexto cotidiano, vivendo suas vidas reais com suas alegrias e conflitos que incluem a preocupação das mães que seus filhos, sobrinhos, primos, vizinhos possam estar expostos a possíveis situações de violência.

Por compreender a atitude de receio de algumas mães, ante uma pessoa que não conhecia, procurei a partir desse momento da pesquisa ter muito cuidado quando do encontro com aquelas mulheres que não me eram familiares. Foi com o objetivo de falar com Gilda – mãe de um menino de 2 anos – que saí de sobrinha na mão em direção à parte baixa do bairro, mais especificamente, ao conjunto de casas Luis Eduardo Magalhães. Também buscava pegar algumas fotos antigas do bairro com Seu Antônio, o presidente da Associação de Moradores União da Baixinha do São Gonçalo.

A chuva que caía fina e insistentemente naquele fim de domingo começou a passar e as pessoas retornaram o ir e vir às ruas ou permaneciam na porta de casa conversando. Gilda não estava em casa, mas encontrei Seu Antônio e consegui pegar as fotografias.

Com as fotos guardadas segui perambulando. Quando passava numa rua, fui atraída pela imagem de uma menina com as mãos no queixo, na varanda do primeiro andar de uma casa. Ela me pareceu entediada, eu queria tirar uma foto. Não o fiz. Lembrei da conversa com a minha vizinha na ladeira, dias atrás, mas fiquei nas imediações para ver o movimento. E o movimento que surgiu foi o de um pedalar constante.

Embalados nas rodas de bicicletas, sete ou oito crianças brincavam em seis bicicletas e um velotrol. O fato despertou minha atenção, pois aquele é um brinquedo relativamente caro e estranhei o fato de que naquela área do bairro houvesse tantas bicicletas. Permaneci por um tempo e observei que as crianças que não tinham o objeto usavam o dos amigos, e que duas mães acompanhavam a brincadeira das crianças de longe.



Figura 15 – Crianças brincando de bicicleta.

Fonte: Pesquisa direta.

As manhãs de dezembro acordavam sempre ensolaradas, as crianças de férias, mães trabalhando dentro de casa ou na rua, e eu na pesquisa. Foi numa andança matutina pela parte de baixo do bairro na direção de quem vai para Mata Escura que conheci Íris. Ela estava com sua mãe, Ivana, na porta da venda de seu avô, fazendo uma visita ao mesmo. Íris, uma menina de 3 anos, de voz rouca e, segundo sua mãe, gaiata⁸. Íris foi a única criança na qual estive na residência para conversar.

Em função da forma simpática como nos conhecemos, e pelo fato de que Ivana, a mãe da menina, tinha falado que Íris ficava mais em casa com ela, perguntei as duas se poderia realizar uma “visita-pesquisa”. A proposta foi efetuada porque no aprofundamento do projeto de pesquisa para submissão da qualificação, defini que também iria conversar com as crianças do bairro que vivem suas experiências dentro de casa.

Proposta aceita pelas duas, marquei nosso encontro para a manhã do dia seguinte na casa de Íris. Cheguei por volta das 9h da manhã. Chamei e logo em seguida, vem Íris com a chave do portão, foi ela quem me recepcionou! Após a recepção nos dirigimos para área externa de sua casa, uma espécie de varanda.

Foi naquele espaço externo que começamos a conversar, e apesar de sua mãe ter me convidado para entrar, eu e a menina permanecemos um longo tempo por ali. Havia uma bicicleta pequena na área, e a partir de questões em torno daquele brinquedo – de quem era; quem havia dado; se ela gostava – que nosso encontro se principiou.

A impressão que tive de Íris foi de curiosidade e excitação com a minha presença na casa dela. Muito falante, do começo até o fim do encontro. Respondia as minhas questões, mas também perguntava, sugeria.

Uma coisa que chamou a atenção de Íris durante as duas horas que estivemos juntas foi o gravador. Peguei o gravador mostrei para Íris dizendo qual a função daquele aparelho e se podia deixar ligado durante nossa conversa – a mãe havia permitido. A menina me olhou seriamente. O que será que aquele olhar queria dizer? Peguei a fita K7 e fiz um pouco de gravação com o intuito que ela ouvisse nossas vozes.

Quando voltei a fita, soltei o *play* e Íris começou a escutar o que havíamos conversado. Sua expressão facial enquanto ouvia era de surpresa, talvez por ter sido a primeira vez que ela estivesse ouvindo sua própria voz por meio de um gravador.

⁸ Gaiata quer dizer engraçada, traquina, alegre, moleca.

Imediatamente, ela ficou muito curiosa com aquele aparelho, pediu para levar até a mãe para que a mesma também pudesse ouvir.

Durante o tempo que permaneci com Íris, o gravador ficava ora na minha mão, ora ficava com ela. Conversávamos e no meio do assunto ela pedia: “A voz”. Essa expressão passou a ser usada por ela muitas vezes e sempre com a intenção de ouvir o que havíamos conversado.

No final do encontro me despedi, e Íris começou a chorar. A princípio não sabia por que ela estava daquele jeito, cheguei a pensar que era por causa da companhia, pois de acordo com sua mãe havia apenas dois meses que as duas juntamente com o pai de Íris estavam morando naquela casa, e também porque não havia muitas crianças e pessoas para brincar.

Chorando, Íris entrou no quarto dela, a mãe foi saber o que ela queria, as duas ficaram um pouco naquele lugar. Quando da sua volta para sala Íris apontou para o gravador dizendo que queria o “DVD”. Não era por causa da minha companhia, Íris chorava porque queria o gravador! Por essa não esperava, ser trocada por um gravador?!

Em meio à situação delicada, tentei negociar com ela dizendo que não podia da o aparelho porque ainda precisaria me encontrar com outras crianças e elas também iam gostar de ouvir sua própria voz. Íris chorava e insistia no pedido do “DVD”. A mãe tentou intermediar a negociação dizendo que eu traria uma fita com a voz dela. Afirmei que traria a fita sim, e que ela poderia ouvir no som de casa. No entanto, essa conversa não demoveu Íris do desejo pelo gravador, que a essa altura já era para todas nós o “DVD”.

A manhã já tinha avançado bastante e Ivana tinha que ir até a casa de sua mãe. Em meio ao choro por causa do “DVD”, Ivana terminou de arrumar a si e a filha também, e disse que iriam à casa da avó. Tendo em vista a situação de estresse gerada por mim e pelo gravador, gostei do fato de não deixar Íris em casa só, desejando aquele objeto.

Sáímos as três juntas. Enquanto caminhávamos pela rua, a menina chorava, eu tentava explicar a impossibilidade e sua mãe dizia que não podia dar muita ousadia a ela porque então acontecia isso. Ao mesmo tempo, ela tentava consolar a filha. Em um trecho, Ivana e Íris entraram numa rua e eu tive que seguir. Despedi-me da menina e disse que levaria uma cópia da fita para ela.

Fiz o trajeto de volta até minha casa tomada por aquele episódio. Não havia pensado que alguma criança pudesse querer os equipamentos que eu estava usando. Refletindo, fui compreendendo que o fato ocorrido era delicado. Começou a se configurar a partir daquele

momento uma série de questões referentes à ética na pesquisa com criança: vale a pena entrar na casa das crianças, conversar e ir embora? E se a minha presença causar estresse nelas, como com Íris, como resolver da melhor maneira a situação?

Em virtude do intenso nível de estresse vivido por Íris, pela mãe, e por mim, decidi não manter no desenho da pesquisa os encontros nas casas das crianças.

2.2 Na rua, no beco: o espaço de convivência com as crianças

Na rua, no beco, perambulam crianças curiosas que ao anexar tais espaços ao seu registro corpóreo e afetivo apropriam-se de si. A despeito das inúmeras maneiras de viver a primeira infância no Arraial do Retiro – conforme mostrei anteriormente – ao longo da realização desse trabalho, a infância que se corporifica nas ruas do bairro foi se impondo como o foco da pesquisa.

Antes de ser resultado de um planejamento prévio dos contornos da pesquisa, foi da convivência e observação que a vida de algumas crianças nas ruas do bairro seduziu-me. Aceitei com medo os riscos e mergulhei. Nesse mergulho, senti o sabor que as crianças, no chão do bairro, estavam a exigir desse exercício acadêmico: a experiência vivida no espaço público da rua. Aqui, “espaço público é situado como o espaço da sociedade, do uso coletivo, da participação comunitária, da troca de valores das crianças e dos adultos.” (CLÁUDIA OLIVEIRA, 2004, p. 69).

No fluxo entre o sentido e o refletido, foi sendo vislumbra a perspectiva da rua assumida aqui.

Cláudia Oliveira (2004) discutindo a interconexão entre espaço urbano e criança, assunto ainda pouco contemplado no âmbito das pesquisas em Educação e em Arquitetura, aponta a necessidade de refletirmos em que medida a atual configuração urbana contribui para que a criança distancie-se da referência do espaço público, ao mesmo tempo que suas ações passam a ocorrer mais frequentemente em espaços fechados.

Ao abordar a questão da criança no espaço Cláudia Oliveira (2004) sinaliza a rua como espaço público privilegiado de convivências e brincadeiras fundamentais à formação dos pequenos cidadãos. Na acepção da autora a rua é “[...] o espaço aberto, público e coletivo,

lugar dinâmico onde todos se encontram, universo de múltiplos eventos e relações, enfim, é o elemento estruturador da cidade” (p. 74) a que as crianças devem ter acesso.

A defesa da rua enquanto local público, no qual a presença de crianças e das outras pessoas que compõe o tecido urbano, deve ser garantida – este é um dos argumentos centrais da autora, com o qual me coaduno. A rua em sua diversidade de funções – rua como ambiência de convívio, de brincadeira, solidariedade, de trabalho, de descoberta, de aprendizagem, de sonho, de mudança e de transgressão – é possível quando a mesma se constitui numa ambiência matizada pelas apropriações e interações produzidas pela e na comunidade.

A experiência nas ruas do arraial, enquanto pesquisadora, sinalizava que precisava agregar ao seu contorno físico da rua e do beco, a dimensão do movimento existencial da infância: a experiência. Os escritos virtuais de Magnani⁹ (2006a; 2006b), e mais especificamente o acento que o autor coloca na experiência da rua, também auxiliaram no trajeto desse estudo.

Em *Rua, símbolo e suporte da experiência urbana*, Magnani (2006a) apresenta uma vertente para se (re)pensar a rua como espaço de vida, incluindo o fazer pesquisa. Nesse artigo o autor propõe contemplarmos não apenas a materialidade física daquele espaço público, mas antes, a experiência da rua.

Para o autor, ao se falar de rua faz-se necessário especificar de que rua está se tratando, uma vez que ela comporta diferentes sentidos.

[...] tudo depende de que rua se está falando. Certamente não é a rua definida de forma unívoca a partir do eixo classificatório unidimensional (vias expressas, coletoras, locais, binárias, etc.) dado pela função de circular. A rua que interessa e é identificada pelo olhar antropológico é recortada desde outros e variados pontos de vista, oferecidos pela multiplicidade de seus usuários, suas tarefas, suas referências culturais, seus horários de uso e formas de ocupação. A rua, rígida na função tradicional e dominante – espaço destinado ao fluxo – às vezes se transforma e vira outras coisas: vira casa (SANTOS e VOGEL, 1985), vira trajeto devoto em dia de procissão, local de protesto em dia de passeata, de fruição em dia de festa, etc. Às vezes é vitrine, outras é palco, outras ainda lugar de trabalho ou ponto de encontro. [...] Se esta é a rua que interessa – sem esquecer a dura realidade da vida cotidiana nos grandes centros urbanos, [...] então fica claro que se está

⁹ Texto capturado no site do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, disponível em: <<http://www.n-a-u.org/ruasimboloesuporte.html>>. Acesso em: 31 jul. 2006.

falando não da rua em sua materialidade, mas em experiência da rua. (MAGNANI, 2006a, s/pág.¹⁰).

Para Magnani (2006a) a rua que interessa é a aquela que assentada em múltiplos eixos, não se orienta pela univocidade de significados, antes guia-se a partir de um sistema de relações atualizado pela prática social dos atores que, abrindo e/ou fechando tal sistema, mantém e enriquece a dinâmica urbana – daí privilegiar a experiência da rua.

Nos bairros da maioria afrodescendente de Salvador, além dos aspectos contemplados por Cláudia Oliveira (2004) e Magnani (2006a) acerca da rua, há que se considerar a composição étnica. Este é um importante marcador da história social daqueles territórios, ou seja, das apropriações e sentidos dados a rua.

No Arraial do Retiro, os moradores se apoderam da rua para além da sua função de circulação. Desde o cuidado com as crianças; o dar de comer, pentear, dar banho, brincar; passando pelo festejar, trabalhar, brigar, encontrar, namorar, ajudar, conversar, realizados pelas próprias meninas e meninos, bem como pelos jovens, adultos e idosos do bairro. A rua pulsa vida! Esta se expande para além dos limites dos espaços da casa.

Os acidentes geográficos que compõem a paisagem do arraial também contribuem para que a rua, muitas vezes não seja designada verbalmente como rua. É muito mais freqüente ouvir as pessoas se referirem a este espaço público como beco, ladeira, caminho. A localização no bairro desses espaços públicos, e o deslocamento por ele, também se efetiva mais a partir de referências pessoais e afetivas, e por meio dos estabelecimentos privados como vendas e outros estabelecimentos comerciais, terreiros de candomblé, elementos da natureza e igrejas, do que pelos nomes oficiais das ruas.

Essa adaptação que a população do Arraial do Retiro empreende da rua, no que diz respeito principalmente às interações e ao divertimento, comporta uma dimensão cultural, de invenção ante às adversidades, mas também é resultado da inexistência de amplos espaços de lazer e de socialização construído por meio de políticas públicas. A negligência desta última incorreria em concordar com o atual descaso que as políticas públicas urbanísticas vêm tendo para com os territórios de maioria afrodescendente como mostra Cunha Júnior no trabalho *Políticas Públicas para as Populações Afrodescendentes* (2006).

Compreendo a rua do Arraial do Retiro como espaço visceralmente forjado pela interface das especificidades étnica, geográfica, etária, histórica, cultural, econômica, e de

¹⁰ Por se tratar de um texto retirado da internet, não consta páginas, e por isso usei esta expressão.

gênero no contexto da cidade de Salvador. Nesse sentido, a rua do arraial constitui-se diversa; no tom e no ritmo das desimportantes e micro interações e apropriações cotidianas inventadas pelas crianças e pelos adultos. Mas também se compõem de linhas de unicidade; ao gestar valores, idéias e experiências que partilhados pela comunidade circulam e habitam nesse espaço público da rua do bairro.

A experiência da infância na rua do arraial foi se sobrepondo ao traçado original do projeto, que também previa encontro com as crianças nas suas residências, e eu a acolhi. Assim, esse estudo tem a especificidade de ter se realizado junto às crianças no espaço aberto, na rua do bairro.

2.3 Na rés-do-chão do arraial, correm pequenos pés: o grupo eleito

Na rés-do-chão do arraial correm pequenos pés. O ritmo do tempo parece acompanhar o perambular frenético desses pés. No seu movimento cotidiano, tempo e pés são rápidos. Não param, passaram! Depois de quase dois meses longe do Arraial do Retiro retornei em março para aprofundar as aproximações já iniciadas, das experiências e idéias de algumas crianças menores de 6 anos que moram no bairro, sobre a primeira infância.

Voltei a perambular pelo bairro com o objetivo de definir com quais crianças conversaria mais intensamente e em quais locais do bairro se dariam nossos encontros. Era preciso uma conjugação sensível desses dois aspectos para que o estar junto com as crianças se constituísse em momentos de profícuas trocas.

Com o pé no chão do arraial e de olho nas pequenas e desimportantes atividades das crianças, cheguei até as meninas e meninos com os quais dialoguei e convivi mais fortemente. Ana Lúcia¹¹, George, Jaqueline, Renata, Stefane, Jeandeson, Gabriela, Renato, Joseane. Foram com eles e por causa deles que descobri que o arraial tinha cavalos, capoeira angola, e seresta. Com eles concordei que os tiros, as brigas e notícias de mortes não são aspectos positivos para eles e outras crianças e demais moradores do bairro conviverem.

¹¹ A pesar de legalmente uma das meninas se chamar Ana Lúcia, pois seu registro de nascimento traz esse nome, ela é chamada pelas primas, primos e demais integrantes da família por Luana. Isso se deve ao fato de que sua mãe pretendia que a meninas fosse registrada como Luana, mas o pai da menina na hora do registro colocou Ana Lúcia.



Figura 16 – As crianças do grupo de pesquisa¹².

Fonte: Pesquisa direta.

As seis meninas e três meninos, irmãos e primos entre si, tinham de 6 a 9 anos de idade. Eles formam um grupo e estão sempre juntos. A escolha deles se deu em função de ter acompanhado de longe um dos momentos da vida deles pelas ruas e espaços públicos do bairro, por saber que eles vivem parte significativa de suas experiências infantis na rua e por alguns estarem com a idade privilegiada nesse trabalho.

Desde os primeiros rabiscos desta pesquisa, havia decidido trabalhar com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, principalmente porque optei em focar a dimensão da primeira infância no Arraial do Retiro. No entanto, enquanto experimentava os versos e os reversos de uma pesquisa no bairro, fui compreendendo das especificidades do trabalho e que talvez não pudesse delimitar de forma tão rígida as idades das crianças. Mesmo porque se insistisse em fixar apenas a participação das crianças do grupo focal que tinham menos de 6 anos corria o risco de perder todo o grupo, uma vez que eles sempre andam uns com os outros. Não me interessava a política da exclusão.

A articulação, espaço social eleito – bairro – e as idades das crianças configuram-se como um dos obstáculos que tive que conviver durante um tempo, e em seguida superar. Estou entendendo por espaço social o espaço urbano e as relações de socialização ocorridas nele. Trata-se da rua e do seu movimento cotidiano. De dezembro de 2005 a março de 2006,

¹² Nessa fotografia Ana Lúcia e George, participantes da pesquisa, não estão presentes. O terceiro menino da esquerda para direita não fazia parte do grupo de trabalho. Ele era amigo das crianças.

um dos fatores que postergou a realização das atividades com as meninas e meninos era que de algum modo eu queria encontrá-los perambulando sozinhos o tempo todo pelo bairro.

Naquele momento, eu tinha um problema de ordem teórico-metodológica. Estava numa pesquisa em um bairro, mas o modelo de referência que atuava sobre mim era o de quem faz pesquisa numa instituição, como creche e escolas de educação infantil. Desejava encontrar as crianças separadas por faixas etárias, vivendo suas experiências numa ambiência com uma organização mais bem definida.

As crianças pequenas estavam na rua – caso de George, das meninas do geladinho, e outros –, mas não exatamente como eu tencionava vê-las. Havia momentos em que realmente estavam sozinhas; em outros estavam acompanhadas de outras crianças de 6 anos ou abaixo dessa idade; mas também existiam ocasiões em que desfrutavam da presença de crianças maiores de 7 anos, adolescentes, adultos e idosos.

O padrão de uma austera separação – o que de fato eu buscava – não existe nem mesmo nas instituições de educação infantil, como é que na dinâmica do bairro iria encontrar tal arranjo? Foi preciso parir-me pesquisadora, dobrar-me, virar-me, revirar-me, abaixar para compreender as singularidades do espaço social eleito por mim e dos contornos do presente trabalho. Este processo foi lento, intrinsecamente constituído de dúvidas, alegrias, solidão, acertos, medos, questionamentos, interlocuções e desejos.

Em meio à profusão de sentimentos e pensamentos, vislumbrei a saída. Dessa vez ela não se deu pela ponte, mas sim me entranhando nas ruas e becos do arraial.

2.3.1 O encantamento: com as crianças

O sol das 14h estava febril. Acompanhada do Prof. Henrique Cunha e Maria Estela, após 2 meses em Fortaleza, voltei a caminhar pelas ruas do Arraial do Retiro. Mostrava-lhes o bairro. Meu orientador havia expressado o desejo de conhecer e percorrer o arraial quando estivesse em Salvador.

Quando da partida deles, e com o sol já mais ameno retornei sozinha às ruas do bairro a fim de rever sua dinâmica e tomar as decisões acerca da escolha das crianças e local da pesquisa.

Saí em direção ao lado esquerdo, da parte baixa do bairro. Depois de passar da escola comunitária vi quatro crianças, brincando de comidinha com folhas, terra e água na porta de casa. Elas pareciam ter menos de 6 anos. Um pouco à frente das crianças, duas mulheres conversavam, percebi a relação entre os dois grupos. Dei boa tarde, me identifiquei e procurei saber se todas as tardes aquelas meninas e meninos brincavam ali. Uma das mulheres respondeu que pelo menos os filhos dela não ficavam todas as tardes naquele local.

Agradei às mães, e tomando o sentido contrário, partir para a direita do bairro. Segui rumo ao conjunto de casas Luís Eduardo Magalhães, ou as “casinhas” como é chamado por alguns moradores. No trajeto, ao passar pela casa de Dona Ester, observei que havia um grande número de crianças na varanda: eram os netos dela. Continuei meu caminho, procurando identificar locais que as crianças se reuniam no final da tarde.

Perambulei por entre ruas estreitas e becos, passei pela praça em frente à Escola Paulo Freire. Ao retornar para casa, avistei o grupo de crianças que estava na casa de Dona Ester. Decidi acompanhá-los de longe. Eram oito crianças, seis meninas e dois meninos que caminhavam juntos, tendo à frente uma das meninas que carregava uma caixa na cabeça.

Observando o grupo a distância, tive a impressão de que naquela ocasião quem liderava o grupo era a “menina da caixa”. À medida que caminhavam, conversavam entre si, brincavam e brigavam também. Em certo momento, uma das meninas correu em direção a uma mulher chamando de tia e num gesto carinhoso a abraçou. A mulher retribuiu. Outra menina também correu, chamou de tia, mas não abraçou.

O grupo avançou em direção à praça em frente à Escola Municipal Paulo Freire. Lá chegando, sentaram todos em um banco e ficaram entretidos olhando a caixa e o que havia dentro dela. Fiquei curiosa, o que havia naquela caixa?

Passado cerca de uns dez minutos o grupo começou a se espalhar. Enquanto umas três meninas permaneciam no banco com a caixa, as outras cinco crianças iniciaram a exploração do espaço. As duas meninas menores começaram a andar se equilibrando no meio-fio – o qual limita a área de terra da área de cimento na praça.

Os dois meninos, juntamente com mais uma das meninas se dirigiram e subiram na mesa e nos bancos de concreto. Pouco tempo depois eles estavam no portão da escola conversando com o vigilante. Este em determinado momento deu um saco de lixo para que o menino maior jogasse fora. O menino foi. Os dois que ficaram subiam e desciam nas grades do portão.

Brincando de enroscar-se, dobrar-se e esticar-se, percebo que duas meninas utilizavam a estrutura de ferro da passagem que liga a praça à rua¹³. Esse local foi palco de um lúdico e criativo momento das crianças. No princípio havia somente as duas, à medida que elas iam brincando de deslizar e se pendurar as outras crianças foram se aproximando. De repente eram oito crianças que giravam, ficavam de ponta cabeça, caminhavam se equilibrando, enfim, davam um novo uso ao equipamento colocado simplesmente para marcar os limites dessa passagem e para as pessoas se segurarem ao passar por ela.

Fiquei encantada por aquela ação lúdica e inventiva que as meninas e meninos faziam com seus corpos no espaço público da praça. Estava fascinada! Em meio ao encantamento, decidi que iria convidar aquelas crianças para participarem da pesquisa.

Durante toda observação meu corpo pulsou. O corpo já encantado me fez estabelecer pontos de conexão entre o fazer das crianças e a proposta de atividade corporal que eu participava em Fortaleza; o treino para atletas e não atletas¹⁴. Coordenado por Norval Cruz, e realizado no parque do Cocó, e em outros locais da cidade, essa atividade busca trabalhar a corporeidade, a partir da ancestralidade africana no espaço público. Nessa atividade vivi momento de conforto, questionamentos, prazer, limites e descobertas do que pode e não pode meu corpo de mulher negra.

De corpo inteiro naqueles intensos 35 minutos de observação, não me apercebi que a noite avançava. Era por volta de 18h20 quando o grupo se separou. Duas meninas, dentre elas a “menina da caixa” e um menino menor seguiram rumo à igreja e as outras cinco partiram para casa. Acompanhei estas últimas crianças.

Apesar de ter percebido, ao longo da situação na praça, que a interação das crianças entre si era permeada de cuidado e de conflito, foi quando do retorno para casa que elas se fizeram mais intensas. A briga entre os mais velhos repercutia nas crianças menores, eram elas quem apanhava. Houve um momento de forte tensão, no qual fiquei em dúvida se acompanhava de longe ou se intervinha no conflito. Quando seguia em direção ao grupo passou uma adolescente que disse: “Hei, não briguem. Se matem!”

¹³ Há um pequeno desnível entre a rua e a praça. Ficando esta última um pouco abaixo da rua.

¹⁴ Esta é apenas uma dentre as inúmeras atividades realizadas pelo Tempo Livre, uma ONG que trabalha consciência corporal tendo a ancestralidade africana como linha que norteia suas ações. As atividades do Tempo Livre se constituíram na fonte de experiências do estudo *Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação*, de Eduardo Oliveira (2005).

A adolescente seguiu com uma risada irônica, e as crianças permaneceram na marcha para casa com menos conflitos, voltando a se relacionarem com os elementos que encontravam. Subiram e desceram em pequenos tocos de madeira, se equilibraram nos meio fio, e ao encontrarem um *Buggy*, foram entrando e brincando neste.

Talvez cansado de brincar, minutos depois, o menino que parecia ser mais o velho do grupo, saiu de dentro, se dirigiu em voz alta até a casa no qual o *Buggy* estava na frente e anunciou que havia gente dentro do carro. Retirando-se rapidamente do carro, para se aproximarem da casa, as quatro meninas viram e ouviram que passava a novela das 18h e começaram a gritar o nome da mesma; “Alma gêmea, Alma gêmea!” e partiram para casa.

Chegando à porta, havia um menino pequeno, que supus ter 2 anos e meio. Uma das meninas falou com ele e todos entraram. Suponho que para ver a novela. Também fui para minha casa. Assim terminou o dia em que vi e decidi convidar aquelas crianças a ter parte na pesquisa.

No dia seguinte, me dirigi à casa de Dona Ester, avó das crianças e na qual moram seis das nove crianças do grupo. Ao me aproximar vi que uma das filhas de Dona Ester, Bárbara, também conhecida como Barbinha, estendia roupas no varal. Aproximei-me, disse que desejava lhe falar, mas que aguardaria o término de sua atividade. Quando da sua vinda até a mim, contei a ela sobre o trabalho e do meu interesse que seus filhos e sobrinhos participassem do mesmo. Ela disse que por volta das 17h, ela, suas duas irmãs e sua mãe estariam na porta de casa e que assim eu poderia conversar com todas.

Estava alegre por entender que desenvolvia um bom jogo. Mas em seguida levei uma rasteira. As crianças, suas mães e a avó sumiram. No chão senti que tinha que continuar a me mover, gingando. A pesquisa pedia que eu continuasse a me movimentar.

2.3.2 A rasteira e a ginga: lidando com problemas

Após acompanhar a distância o ir e vir das crianças do grupo e de ter elegido as mesmas como as participantes da pesquisa, passei três¹⁵ dias tentando encontrá-las em diferentes horários. Não tive sucesso. Eles me deram uma rasteira com o “desaparecimento”!

¹⁵ Os vi dia 07/03/2006 e depois só no dia 10/03/2006.

Durante esses dias a frente da residência manteve-se sempre vazia, não havia movimento das nove crianças, da avó delas e das três mães.

Diante desse acontecimento surgiram perguntas: *para onde foram as crianças? Onde elas estavam? Não brincaram na rua naqueles dias?* Em meio aos questionamentos fui compreendendo que uma pesquisa nos contornos que propus há que se ter tempo para realizar o trabalho de campo, principalmente se houver ações junto a crianças.

Isso porque apesar da dinâmica do cotidiano das crianças no bairro ter uma rotina, há também o não ir a rua, ou sair antes ou depois dos horários identificados a partir da observação, por exemplo. Tal fato exigiu de mim um estar aberta para surpresas e frustrações. Esperava encontrar nos dias seguintes da tarde, o grupo observado, no entanto, as crianças não apareceram.

Frente aos desequilíbrios causados pelos sentimentos e pensamentos de que as crianças “desapareceram” experimentei me movimentar em meio às oscilações, pois, precisava realizar a pesquisa. Foi assim, que mesmo já tendo visto, no início de março, o grupo de meninas e meninos com o qual optei por conviver mais intimamente para a realização do trabalho, empreendi a tentativa de conversar de modo mais próximo com outras crianças.

Por indicação de Edlane, uma jovem vizinha minha, fui com ela até uma pequena rua no conjunto Luís Eduardo Magalhães na qual havia muitas crianças. Nessa rua também morava Silvinha, uma comadre dela, e que na minha infância tinha sido minha vizinha.

De fato, na consecução dessa parte da pesquisa a rede de colaboração de algumas vizinhas foi fundamental. Noêmia indicou lugares e pessoas a quem procurar para conversar sobre a primeira infância no bairro; Edlane se disponibilizou a filmar; Dona Maria me ajudou a explicar os propósitos da pesquisa a Dona Ester – avó das crianças do grupo; Silvinha me acolheu na “sua rua”; Pró Beatriz, a professora da creche que frequentei, me deu uma aula de metodologia de pesquisa com crianças numa simples conversa. Também houve as pessoas que ao me verem pelas ruas do bairro com e sem as crianças perguntavam sobre a pesquisa.

Entendo que a conformação dessa rede de colaboração com a qual contei principalmente nesse momento da pesquisa, liga-se à dimensão da sociabilidade comunitária. Apesar de hoje tal sociabilidade ser de menor intensidade no bairro, ela ainda se faz presente.

Rubim (2002), ao articular a perspectiva dos espaços geográficos e eletrônicos para discutir a tensa coexistência de diferentes padrões de sociabilidade societária – entre as

diversas regiões da cidade de Salvador –, aponta a sociabilidade comunitária como aquela que apesar de ser exercida preponderantemente nos territórios periféricos ocupa um lugar especial em todo âmbito da cidade-metrópole de Salvador.

Para o autor, a sociabilidade comunitária é vincada pela convivência comunitária, pelos seus entornos espaciais e temporais, é impregnada de presencialidade, de coletivismo, de informalidade, de processos de socialização primária e de relações muito pessoalizadas. Sua produção, de acordo com Rubim (2002) está relacionada à combinação de componentes sociais, econômicos e culturais. Dentre os fatores culturais, ele destaca que a persistência e a potência da sociabilidade comunitária têm raízes em certas tradições religiosidades, especificamente o candomblé.

Movendo-me na ginga, parti para ter com as crianças da rua de Silvinha. Foram quatro os encontros realizados, sendo que três deles no espaço de tempo do “desaparecimento” das crianças do grupo participante. Todos os encontros ocorreram no final da tarde a partir das 16h, na rua que as crianças moravam.

Na primeira andança na “rua de Silvinha”, que fica próxima à lagoa que há no bairro, fui acompanhada por Edlane. Ela me apresentou as algumas mulheres que não conhecia. Nesse dia, além de observar a dinâmica das crianças, das mães e avó – que no final da tarde se reuniam em frente a suas casas para brincarem e conversarem. Falei com as mães e avós sobre a pesquisa e elas concordaram que realizasse o trabalho naquele espaço.

Como havia acordado com as crianças e as mães com quem conversei, voltei no dia seguinte (09/03/2006). Na rua tinha quatro mulheres e seis crianças, dentre essas últimas, três que não estavam lá no dia anterior. Um menino de 2 anos e meio, que ficou me cercado. Alberte, o menino, demonstrou estar curioso com minha presença. Abaixei e ele abaixou, caminhava depois voltava para perto de mim, sempre me olhando muito. Retribui o interesse perguntando coisas e brincando com ele. Havia também duas meninas, uma de 1 ano e 7 meses, e um bebê de 6 meses que comiam na rua.

Para esse encontro, além do gravador e da máquina fotográfica, levei a filmadora. Eram esses os instrumentos de registro, bem como o caderno de anotações, que estavam postos no desenho inicial da pesquisa para registrar as ações das crianças na rua.

Logo que cheguei à rua, fiquei com vontade de começar a filmar. Primeiro porque estava excitada pela idéia de valer-me dos referidos instrumentos, principalmente da filmadora, uma vez que ainda não havia utilizado a mesma, e segundo, em função do intenso

brincar entre as crianças, da exploração que realizavam do espaço, bem como, pela presença de meninas e meninos menores de 2 anos. Quando do momento da qualificação do projeto, defendi que estava interessada em ouvir as crianças de 0 a 6 anos. Assim, ter a possibilidade de estar numa rua em que crianças menores de 2 anos estivessem, era importante.

Entre a ansiedade de pôr em prática o planejado que era a filmagem e o sentimento de prudência, surgido a partir da percepção do ambiente, elegi o segundo. No conto *Vozes na Sanzala*¹⁶ (1985), o autor angolano Uanhenga Xitu diz – a partir dos ensinamentos aprendidos na sua aldeia – que de um prudente pode nascer um sábio, mas do sábio não nasce um prudente. Optei pelo caminho da prudência, não gravei de imediato.

A decisão de esperar o momento oportuno para começar a filmar estava acompanhada também do receio de que a utilização da filmadora fosse mudar muito a dinâmica das pessoas que lá estavam, e porque precisava esperar por Edlane que havia se comprometido a registrar minha interação com as crianças.

Após Edlane ter chegado à rua de Silvinha, continuei relutando em filmar, e compartilhei do meu receio com ela e com Dona Joselita, uma mulher que mora naquela rua e que é avó de três crianças que conheci. Dona Joselita disse que achava que os meninos e meninas, ao invés de ficarem intimidados, iriam se exhibir, ela se pronunciou a favor da filmagem duas ou três vezes. Ouvi-a atentamente, e entre meu posicionamento de apenas observar, e o conselho de Dona Joselita, ela venceu.

Fui para a entrada da rua e de lá comecei a filmar. Rapidamente pude notar a mudança no comportamento de todos – crianças e adultos. Eles se voltaram para mim deixando de brincar, brigar, conversarem entre si.

Adentrei na rua filmando. As mães, avó e outras mulheres que normalmente ficam sentadas conversando e olhando as crianças, começaram a levantar e sair, não queriam ser filmadas. As crianças também pararam de brincar. Apenas com a insistência de Dona Joselita e de Edlane é que elas voltaram ao jogo de futebol. No entanto, estava tudo muito mecânico, forçado. Na tentativa de registrar o cotidiano em sua riqueza criadora, ganhei o engessamento das ações.

¹⁶ O conto narra a história de Kahitu, um paralítico que após anos de serviços prestados aos moradores de sua senzala se envolve em um acontecimento trágico. Essa história foi escrita por Uanhenga Xitu em 1969 quando ele estava na prisão do Tarrafal, Chão Bom, Ilha de Santiago, Cabo Verde. O autor partilha que enquanto a escrevia o pensamento sempre voltava aos lugares e pessoas que marcaram infância (XITU, 1985).

Como a esta altura já havia cerca de doze crianças na rua, passei a filmadora para Edlane e me sentei em círculo com elas. Depois de nos apresentarmos, conversamos sobre brincadeiras. Do que eles preferiam brincar, com quem e onde brincavam mais, se na rua ou em casa. Para ter uma percepção do local do bairro no quais as crianças mais brincavam e também de como viam o mesmo, propus que fizéssemos um desenho do Arraial do Retiro. As meninas e meninos presentes aceitaram. À medida que iam riscando com lápis de cera no papel ofício eu procurava saber o que estavam desenhando.

Em meio a conversas, filmagem, brincadeiras, desenhos, o azul claro do céu foi dando lugar ao “negrume da noite”¹⁷, era hora de me despedir das crianças, das mães e da avó. Já de volta para casa fui refletindo sobre aquele encontro.

A experiência na “rua de Silvinha” me levou a decidir em não utilizar mais a filmagem como instrumento de registro na pesquisa, uma vez que o fato de filmar as atividades das pessoas na rua provocou uma relativa artificialidade dos acontecimentos. Também concluí que por estar sozinha em uma pesquisa com crianças pequenas nos espaços públicos do bairro, era demasiado complicado manter uma atividade com mais de dez crianças ao mesmo tempo.

Diante da experiência no dia 9 de março de 2006, aliada à observação do dia anterior na “rua de Silvinha”, resolvi efetivar mais um encontro com o grande grupo de crianças daquela rua, e após isso, permaneci apenas observando o movimento das crianças no lugar. A frequência de crianças de 1, 2, 3 anos, e até bebês de poucos meses na rua me atraía a voltar a ela, uma vez que considerava importante a participação no trabalho de meninas e meninos nessas faixas etárias.

Em função do referido interesse retornei mais duas vezes àquela rua, ao invés de apenas uma como planejado. Mas a escolha pelo grupo focal exigiu um investimento de tempo para acompanhá-los e conversar com os mesmos. Tal resolução contribuiu para o distanciamento das crianças de 0 a 2 anos que viviam na “rua de Silvinha”, e ocasionou que meninas e meninos dessa faixa etária fossem pouco contemplados no trabalho.

A seguir me deterei nos encontros com as crianças do grupo participante. Inicialmente apresento os dois encontros em que ocorreu nossa aproximação, e posteriormente me deterei nos quatro encontros em que nossa interação girou em torno de temas pré-determinados.

¹⁷ Título de música de Paulinho do Reco, gravada pelo Ilê Aiyê no CD *Canto Negro*. Eldorado, 1989.

2.4 De pé para os encontros

2.4.1 Dois primeiros encontros: perambulando com as crianças

Os dois primeiros encontros com as crianças do grupo participante se constituíram como momentos de aproximação entre as crianças e eu. Fazia-se necessário apresentar a pesquisa para as crianças e convidá-las a participar da mesma. Nesses encontros, foi por meio da oralidade que começamos a nos conhecer. Conversamos muito, e todas as conversas foram gravadas.

2.4.1.1 No sábado: dia de Oxum, guloseimas e cavalos

Sob a luz da noite de uma sexta-feira (10/03/2006) foi se reluzindo o primeiro encontro com as crianças participantes da pesquisa. Após procurar as crianças, mães e a avó por três dias, foi no início daquela noite que vi Barbinha chegando com sua filha de 7 meses em casa. Dirigi-me até ela e conversamos. Ao comentar o fato de não ter visto as crianças nos últimos três dias, Barbinha disse que era por causa da frequência à escola e também porque as crianças andavam muito pelo bairro. De acordo com ela, George, por exemplo, passa muito tempo entre a região da lagoa, da casa da tia e do campo de futebol com os cavalos. Ela contou que ele gosta muito de cavalos e que vive perguntando se com R\$ 0,50 e R\$1,00 é possível comprar um cavalo para ele.

Enquanto conversava com Barbinha, George chegou. Apresentei-me para ele e disse que gostaria de conversar sobre as coisas que ele faz no arraial. George tem 9 anos e conhece muito sobre cavalos; passou a me contar do que até então eu desconhecia no arraial, e do que para ele era uma paixão: os cavalos! Ao perceber minha surpresa quanto à existência de cavalos no bairro, George, em uma fala que seguia num ritmo galopante, foi mostrando do quanto conhecia sobre cavalos, e sobre os dez cavalos existentes no arraial.

Os cavalos possibilitaram que conversássemos por um longo período. Mas além de se ocupar e sentir prazer e alegria com eles, George confessou que também gosta de ficar na casa da tia tomando água de coco junto com as irmãs e primas. Depois de muito me ensinar

sobre os cavalos, George teve que interromper a nossa conversa por conta de um rapaz que pediu para que ele chamasse sua irmã, Gabriela.

Quando do retorno de George voltamos ao nosso diálogo e Gabriela de 5 anos passou a conversar de mãos dadas com o rapaz que era seu pai. Ele a carregou, a beijou, ela toda dengosa no colo dele brincou com ele e com o seu celular. E nessa relação de afeto e carinho os dois seguiram interagindo. Houve um momento que o pai de Gabriela comentou para a mãe da menina que ela queria mochila da Barbie, bicicleta e boneca, e que ele precisaria de muito dinheiro para isso tudo.

Depois de ter estado distraída observando Gabriela e o pai, voltei minha atenção a George, foi quando Renato, outro irmão de George passou na garupa de uma bicicleta. Renato de 8 anos soltou da bicicleta e juntou-se a nós. A conversa continuou a girar em torno dos cavalos. Com o horário avançando, perguntei para George e Renato se na manhã seguinte poderíamos continuar o diálogo, eles responderam afirmativamente. Pedi para que eles chamassem também suas primas. Despedir-me de todos e subi a ladeira alegre e ansiosa pelo que viria no dia seguinte.



Figura 17 – George e o cavalo.

Fonte: Pesquisa direta.

O sol acordou dourado no sábado (11/03/2006). Logo me pus de pé para o encontro no qual convidaria as crianças a participarem da pesquisa. Por ser sábado – dia que o candomblé dedica a Oxum, orixá feminina cujo domínio são as águas doces, lagos, fontes e rios. – vestir uma roupa amarela¹⁸. Oxum é também “[...] a entidade da beleza e da riqueza. A

¹⁸Em um jogo realizado em Salvador no Terreiro do Cobre, – com a Ialorixá Vadenice também conhecida como, Mãe Val – os búzios mostraram que Oxum era a orixá que respondia pela minha

mãe da fertilidade. É a protetora dos fetos, dos recém-nascidos e das crianças pequenas.” (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ, s/d, p. 16).

Assim, sem haver planejado, foi em um sábado de sol dourado que parecia reverenciar Oxum, que eu, vestida de amarelo, comecei a dialogar com as crianças do grupo participante da pesquisa¹⁹. Às 8h da manhã já estava na rua do arraial, à espera de George, Renato, sua irmã e primas. Enquanto aguardava, ia observando a dinâmica do início da manhã de um sábado no bairro. Decorrida uma hora de espera, as meninas e os meninos começaram a vir ao meu encontro e quando me dei conta estava cercada por cinco meninas e dois meninos.

George e Renato eram os únicos que conhecia pelo nome, por ter conversado com eles na noite anterior. As meninas eu conhecia, mas não sabia como se chamavam. Ansiosa por conhecê-las, assim que chegaram perguntei seus nomes e também me apresentei. Como estávamos próximo à pista da BR-324, na qual há barulho em virtude do intenso trânsito de veículos, propus ao grupo que procurássemos um lugar sonoramente mais tranquilo.

Caminhando em direção ao lado direito da parte baixa do bairro, chegamos a um local que tem grama e cerca de três a quatro árvores. Sentamos, apresentei-me de modo mais calmo, falei do trabalho que estava realizando e disse que gostaria que elas participassem.

As sete crianças²⁰ se entreolharam, e também ficaram a me fitar, não responderam verbalmente. Diante dessa atitude deles, fui acometida da dúvida se prosseguia ou não. Decidi continuar, e o tema da nossa primeira conversa foi sobre quem eram eles: nome, idade, quem era irmão de quem, quem eram os primos e sobre o que mais eles pensavam. A conversa foi gravada.

Ao perceber que eles começavam a ficar impacientes propus que encerrássemos a conversa e disse que gostaria de ir com eles para os locais pelos quais andavam no bairro. Posso ir com vocês? Estava excitada com a possibilidade de perambular com elas, mas senti que as crianças resistiram um pouco.

Essa resistência ficou evidente quando saímos do local que estávamos. Poucos metros adiante, na entrada da rua que dá acesso às “casinhas”, nós paramos. Senti que as

cabeça. Desde então passei a usar amarelo nos dias de sábado como uma forma de homenagem aquela orixá.

¹⁹ Leio esse fato como mais um aspecto que confirma minha relação subjetiva com as crianças pequenas.

²⁰ As duas crianças menores não participaram desse momento do primeiro encontro.

crianças vacilavam em me deixar acompanhá-las, era como se elas não soubessem o que fazer comigo. Imóveis na rua, a minha presença parecia “paralisar o momento em que tudo começa”²¹: o movimento delas de ir e vir pelo bairro.

Ficamos parados por um período, negociando. As crianças queriam gravar e ouvir suas vozes, e eu desejava que elas me levassem para perambular. Enquanto estivemos naquele local, Jaqueline foi ao mercadinho e comprou dois iogurtes pequenos, um para ela outro para a irmã. Elas me ofereceram, agradei e disse que não queria, enquanto elas comiam e repartiam com os primos o iogurte, passou uma jovem perguntando: “Crianças bonitas não vão para a catequese não?” Jaqueline perguntou que dia era, e a jovem respondeu que era naquele dia às 10h. A catequista anunciou que iria organizar o espaço e que aguardaria as crianças.

Quer dizer que as crianças iam para a catequese?! – pensei eu. As meninas asseveraram que tinha que levar caderno, e perguntei se poderia ir com elas. As mesmas comunicaram que era às 10 h. Fiquei animada em poder ir junto. Ao procurar saber o que elas realizavam lá, explicaram que estudavam. As meninas disseram que tinham duas escolas: a catequese e a escola. Disseram também que dançavam, ganhavam bolo, cachorro-quente. Para ir à catequese, Jaqueline, Renata e Ana Lúcia, narraram que precisavam vestir outra roupa, tomar banho e pentear o cabelo.

Ficamos conversando por um período até que Renata me chamou duas ou três vezes: “Vamos para aquela árvore?” Aceitei o convite, não sem antes me questionar se as crianças tinham efetivamente o costume de ir até ela ou só queriam me levar porque pedi para acompanhá-las. Chegando lá, as meninas mais velhas – nesse momento os meninos já haviam se desligado do grupo – subiram na árvore, enquanto Stefane e Ana Lúcia ficaram por baixo. A árvore tinha uma frutinha pequena que Jaqueline e Ana Lúcia disseram que era Jamelão. Falei que nunca tinha comido Jamelão, ao que elas afirmaram comer, e que era gostoso.

²¹ Verso da letra da música “A tua presença”, de Caetano Veloso.



Figura 18 – Meninas brincam de subir na árvore.

Fonte: Pesquisa direta.

À medida que foram cansando de subir e descer na árvore elas procuraram outro local para brincar. Acharam o muro de uma das casas no qual a árvore ficava em frente. Sem movimento de pessoas na casa, Ana Lúcia, Stefane, Jaqueline e Renata, juntamente com Wendel, um menino que havia conhecido em dezembro e que se juntou ao grupo, brincaram no muro. Pularam, subiram, andaram em cima, iniciaram uma discussão entre eles, se entenderam novamente. Havia uma bicicleta guardada na parte interna do muro. As crianças montaram nela e continuaram a interagir.

Explorando as possibilidades de movimento corporal no muro, as crianças passaram a ficar de ponta de pé no muro e se esticar todo para ver o que havia no muro de uma casa vizinha.

Numa dessas ações, um dos meninos percebeu que havia moedas deixadas pela dona da casa. Ele pegou alguma delas e saiu correndo, seguido de algumas meninas, para uma venda próxima, a fim de comprar guloseimas. Isso deixou as meninas agitadas. Stefane e Ana Lúcia, também correndo, vieram ao meu encontro relatar o que estava ocorrendo: chamaram o autor do fato de ladrão. Stefane buscava minha opinião sobre a atitude dele. O menino repartiu com todas as meninas o que havia comprado. Nesse dia, elas sempre estavam comendo alguma guloseima, Jaqueline e Stefane foram as que mais compraram. As meninas comeram iogurte, salgadinho, bala, cocadinhas dentre outras coisas.

Depois de comerem, as crianças voltaram a explorar o espaço. Wendel subiu em um poste, andou com as mãos no chão, saltou o banco no qual eu estava sentada. As crianças brincavam quando passou um cavalo. Emocionada vi pela primeira vez o animal que George tanto amava e do qual havia me falado muito!

Suadas de tanto brincarem as meninas e o menino foram pedir água na casa da mulher da qual um dos meninos pegou as moedas. Matado a sede das crianças e a minha (sem haver pedido Renata trouxe um copo de água para mim) fomos até o campo de futebol que fica atrás da Escola Paulo Freire. Renata me chamou para ver um cavalo machucado que havia lá. Ao passar na frente da escola elas me mostraram onde estudavam e onde era a catequese.

Fomos ver cavalos, mas o que havia no campo era jogo de futebol. As crianças passaram para quadra de cimento, que fica ao lado daquele, e logo começaram a brincar de capoeira. Com o fim do jogo as crianças se dirigiram ao campo de terra batida, para continuar a brincadeira. Todas permaneceram entregues a essa atividade por alguns minutos. Muitas cabriolas e mortais, depois pernas para cima, giros e voltas com o corpo.



Figura 19 – Crianças brincando de capoeira.

Fonte: Pesquisa direta.

Com o sol quente das 10h batendo na cabeça, fiquei a olhar a brincadeira das meninas e menino, quando decidi fotografar um pouco esse momento. Elas perceberam e mostraram um pouco mais o que sabiam fazer. Ao perguntar se elas ainda iriam para a catequese, afirmaram que iriam e procuraram saber de mim que horas eram ao que respondi ser 10h. Elas saíram correndo para casa para se arrumar.

Mesmo com pressa o caminho percorrido até a residência não foi direto e objetivo, nem o movimento do corpo era único. Antes, eles foram entrando e saindo entre as ruas, subindo e descendo de meio fio, escorregando e abaixando entre árvore e estruturas de ferros. De todas, Gabriela foi a única que não foi correndo porque relatou que a perna estava doendo.

Fiquei na ladeira perto da casa das crianças aguardando elas se arrumarem. Jaqueline foi a primeira a se vestir e veio até a mim. Começamos a conversar e desejei saber por que elas mudaram de roupa. Ela disse que se não tomassem banho e penteasse os cabelos a catequista não deixava entrar. Aos poucos as crianças foram saindo arrumadas para a catequese. Enquanto esperávamos Renata, Patrícia e Carmélia, duas das três filhas de dona Ester, e mães das crianças com as quais eu conversava, vieram ter comigo. Elas queriam saber melhor o que era que eu estava fazendo, mas afirmaram que eu podia conversar com suas filhas e filhos.

Despedimos-nos. Elas partiram para o trabalho (traçam cabelo no Pelourinho) e eu e as crianças permanecemos aguardando Renata. Após longo período de espera as crianças decidiram ir andando. Às meninas, e Wendel, juntou-se Renato que trazia Jeanderson, seu irmão de 3 anos.

Quase todos reunidos, nos encaminhamos a igreja. As meninas mais à frente e Renato e Jeanderson caminhando lentamente. Durante todo o percurso Renato foi de mãos dadas com Jeanderson, que puxava um carrinho. Inicialmente ele se mostrou paciente com o ritmo de caminhada do irmão e até mesmo em consertar o carrinho que virava com frequência. No entanto, também houve alguns momentos em que Renato pareceu irritado com o irmão e o carrinho, ao reclamar que ele andava devagar e que toda hora tinha que parar para consertar o carrinho.



Figura 20 – Renato levando Jeanderson para catequese.

Fonte: Pesquisa direta.

Ao chegar à igreja as crianças foram recebidas pelas duas jovens catequistas que os convidou para entrar na sala. Cumprimentei as duas e, explicitando os motivos de estar com as crianças, perguntei se também poderia ficar. Elas concordaram. Decorridos alguns minutos, chegou Renata com uma menina pequena, era Joseane sua irmã mais nova de 3 anos. As catequistas deram boas-vindas a elas também, e distribuíram para Joseane, Jeanderson e Ana Lúcia lápis cera e papel para desenharem; aos mais velhos deram palitos de picolé.

O grupo ficou cerca de 10 minutos envolvido nas atividades propostas pelas catequistas. Depois disso começaram a sair da sala para ver dois cavalos que estavam do lado de fora da igreja, no campo. Os primeiros a saírem foram Jaqueline, Renato, Stefane, Ana Lúcia, Renata, depois até mesmo Jeanderson e Joseane – os menores a integrar o grupo – estavam fora da igreja vendo os cavalos. Eles se encontravam sozinhos, sem a companhia dos irmãos ou primos mais velhos.

O fato de ver as duas crianças menores do grupo sozinhas me inquietou. Fiquei impressionada que Dona Ester e as mães das crianças deixassem Jeanderson e Joseane virem para a catequese com as irmãs e primas mais velhas. Ao mesmo tempo em que as crianças eram cuidadas respectivamente por Renato e Renata, elas também tinham a liberdade de andar, ir e vir, sem ter sempre outra pessoa por perto, seja criança mais velha ou adulto. De certo modo, Dona Ester, Barbinha e Patrícia acreditavam que os pequenos ficariam bem e voltariam para casa.

Ao perceber o movimento do grupo, uma catequista chamou as crianças para finalizarem as atividades. Eles, em roda, fecharam os olhos, cantaram e logo em seguida o encontro acabou. As crianças se despediram e foram embora.

A volta para casa foi marcada de tensão entre as nove crianças. Teve choro, mordida e briga entre os primos. Mais uma vez eles não seguiram direto para casa. Entraram em uma rua, pararam em uma casa e foram até a torneira que ficava na área externa para beber água, poucos metros à frente, três das crianças ficaram olhando para dentro de uma outra casa.

Andando, parando, conversando, discutindo, brigando, rindo, assim eles foram fazendo o percurso de volta à casa da avó. E eu fui para a minha casa pensando em tudo o que havia vivido com as crianças.

2.4.1.2 No domingo: incômodos, pés “sujentos” e abacates

No arraial, o domingo sempre acorda preguiçosamente, mas repleto de atividades. Por volta das 8h da manhã, seus moradores vão se levantando para realizar as atividades de mais um dia. No domingo (12/03/2003) eu me dirigi para as proximidades da casa de Dona Ester para continuar a conversar com as crianças.

Sentada no passeio aguardava por elas enquanto observava o movimento daquela manhã. Aproveitei para também ir fazendo algumas anotações. À medida que escrevia, percebi que um jovem rapaz me olhava, embora não soubesse o nome dele, o reconheci como sendo filho de Dona Ester. Ele se pôs mais próximo e perguntou-me se eu estava anotando o endereço das pessoas, ao qual respondi que registrava uma atividade que havia feito com os sobrinhos dele. Satisfeita sua curiosidade ele foi embora e eu continuei a esperar.

Carmélia, mãe de Jaqueline e Stefane, passou, e perguntei onde as meninas estavam ao que ela respondeu que estavam brincando. Continuei sentada quando Renato chamou por mim. Ao vê-lo todo molhado na garupa de uma bicicleta, perguntei de onde ele e o outro menino – um primo mais velho que é chamado de Nego, e com o qual ele sempre está junto, – vinham. Renato disse que vinha da lagoa, e rapidamente seguiu.

O domingo prosseguia no balanço dos sacos de compras, da lavagem de roupas, nos risos das crianças que iam para praia ou para casa de algum parente, das conversas entre

vizinhos, do sono, das brincadeiras. E eu esperava as crianças. Quando as meninas começaram a sair para rua me viram e vieram em minha direção.

Em meio à conversa que foi se estabelecendo na manhã ensolarada do domingo, busquei saber quem morava com a avó, Dona Ester. Uma das meninas disse de modo enfático que morava na casa dela. Intrigada com o tom da afirmativa e a feição no rosto da menina, procurei ouvir mais. Ela explicou que o pai foi posto para fora de casa, porque quando a mãe estava grávida dela o mesmo tentou matá-las. Ao sair, ele deixou a casa para Renata. Nesse momento, um dos meninos, primo da menina, entrou na conversa dizendo que Josias, atual companheiro da mãe de Renata, manda na casa. Mas que a casa era de Renata e que ela devia o mandar ir embora. Stefane também entrou na conversa para concordar que a prima devia mandar o homem embora. O assunto era complexo e o clima estava tenso. As crianças tratavam de um tema difícil até mesmo para um adulto como eu. Fiquei desconcertada e impressionada pela densidade do diálogo que presenciava. As crianças, naquele momento, estavam falando das coisas que não gostavam, do que as incomodavam, ao mesmo tempo em que se posicionavam diante dos problemas familiares.

Mesmo considerando que girávamos em torno de assuntos afetivamente delicados, optei continuar no registro das questões densas. Assim, fui levantando junto com as crianças o que elas não gostavam no arraial.

A primeira menina a falar, disse que não gostava do pai de uma de suas primas porque ele fazia malvadeza com a outra prima mais velha da qual o rapaz não é pai. Já Ana Lúcia apenas sorriu à minha curiosidade. Renato disse que não gostava de procurar briga. Nego, falou que o que não gosta no arraial são os tiros e as brigas. Já para George, não há nada de ruim no bairro. Com muita intensidade, ele exclamou que amava o arraial, que o lugar era lindo, e era dele! Jaqueline ao ouvir o primo, compartilhou a idéia de que o arraial era bonito, mas que rolava tiro, e que ela queria viajar um dia. Já Gabriela proferiu acerca do que gostava: bonecas.

A forte ligação afetiva com o bairro, o achar bonito, o amar, não impossibilitou que as meninas e meninos apontassem a violência – na forma de brigas e tiros – existente no arraial, como um dos aspectos dos quais elas não gostavam no bairro. Mas quem gosta de viver em um espaço no qual há violência? As meninas e meninos do arraial, assim como todos os outros moradores, não gostam.

Todos muito perto uns dos outros, as crianças e eu formávamos naquele passeio um amontoado que discutia e compartilhava percepções, sentimentos e idéias sobre a vida no bairro. Alheio à interação que se dava entre nós, Jeanderson de 3 anos, brincava absorto quando foi surpreendido pelo carinho no rosto de uma mulher que passou e perguntou por sua mãe. O menino parou, olhou, e a mulher continuou a acariciá-lo, e em seguida foi embora.

Da partida à chegada. À medida que a mulher se afastava da casa de Dona Ester, a mesma ia se aproximando de sua residência. Ela e o marido deslizavam na cadência da velocidade que imprimiam sobre o carro-de-mão; vinham lentamente. E, no carrinho-de-mão, traziam um botijão de gás e compras.

Ao se darem conta da chegada dos avós, as crianças em meio a gritos, risos e euforia se dirigiram a eles. Queriam ver o que haviam trazido. Bananas! Dona Ester distribuiu bananas para os netos. Comendo e conversando, todos entraram em casa.

Sentada no passeio, esperei que as meninas e os meninos voltassem para porta de casa. George, veio em minha direção e voltamos a conversar. Lembrei da declaração de amor de George ao arraial, do impacto que a afirmativa me causou e me questionei: “Será que não há nada que ele não goste?” Voltei ao assunto. George então compartilhou que não gostava dos tiros que ocorriam principalmente perto da lagoa, local onde seu tio morava. Retruquei dizendo que achava que eles ocorriam com maior frequência nos limites do arraial com a Mata Escura, ao que George disse que isso não acontecia tanto quanto nas proximidades da lagoa.

A manhã avançava e meu diálogo com George ia se desdobrando. Perguntei-lhe sobre o que havia feito no dia anterior pela manhã, quando se separou do grupo. Ele havia ido ver os cavalos. Mais uma vez, com um brilho no olho e alegria na voz, ele me contou um pouco mais sobre os cavalos, explicando o que são pisada e carreira. George sabe e gosta muito acerca desses seres.

Enquanto viajava pelo mundo dos eqüinos com George, observei que as meninas resolveram brincar na porta de casa. Pegaram um saco grande e começaram a arrumar a área em frente da casa da avó. Além do que havia no saco – uma bolsa e uns bonecos de tecido – as crianças incorporaram à sua brincadeira, terra, pedras e inúmeras sucatas que foram encontrando no terreno em frente da casa da avó.



Figura 21 – Crianças brincando na porta de casa da avó (I).

Fonte: Pesquisa direta.



Figura 22 – Crianças brincando na porta da casa da avó (II).

Fonte: Pesquisa direta.

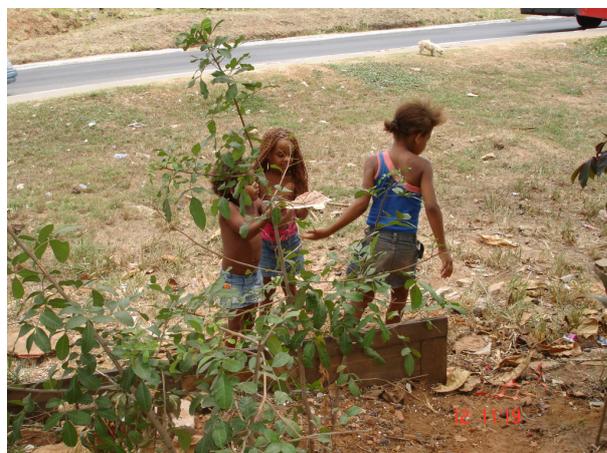


Figura 23 – Crianças brincando na porta da casa da avó (III).

Fonte: Pesquisa direta.

George me deixou e foi participar da brincadeira com os primos e irmãos. Cansada de ficar sentada, atravessei a estreita rua e resolvi acompanhar a atividade lúdica das crianças, o que visualizei naquele momento foi: a procura de Stefane e Jeanderson para ampliar o acervo de objetos para a brincadeira em meio à grama, capim e árvore; George fazendo comidinha, enchendo todos os copinhos, tigelas e potes que encontrava; os trejeitos no corpo de quem é a mãe, Ana Lúcia, e de quem é a filha, Gabriela; os conflitos porque Jaqueline e Renata não se entendiam quanto à montagem de uma espécie de venda feita de papelão.

Ainda de pé, voltei a dialogar com George, estava interessadíssima em saber dos lugares no bairro que ele mais freqüentava, e também porque não me deixou acompanhá-lo no dia anterior, sábado. Tentei por várias vezes me fazer sua companhia nas suas perambulações pelo bairro durante o sábado, mas não adiantou. Senti que ele colocava limites quanto a minha presença, era como se desejasse manter seus segredos, sua independência, afinal de contas não me conhecia há muito tempo, ainda não tinha confiança em mim, mesmo se me conhecesse há mais tempo, talvez quisesse manter seus segredos.

Enquanto mantinha interlocução com ele, Jaqueline veio até nós e disse que era para eu não acreditar no que Renata iria me narrar. Adiantando-se ao relato da prima, a própria Jaqueline, disse que não era verdade que havia dito que eu queria namorar George. Disse-lhe que não me importava com essa afirmação, porque não queria namorar George, queria ser sua amiga. Ouvindo atento a tudo, foi então, que o menino me fez o convite de ir até a casa de Samuel, seu tio que mora próximo à Mata Escura. Renata, Jaqueline, Stefane e Ana Lúcia também disseram que iriam.

“Então vamos!” Muito feliz com o convite de George, já fui desencostando do poste, alinhando meu corpo e me colocando numa posição de quem vai caminhar. George iria me deixar acompanhá-lo! Iria me proporcionar conhecer um pouco mais de sua vida nos becos, nas casas dos parentes, no campo onde ficam os cavalos.

Eufórica, pensando que adentraria no mundo de George, já me colocava a andar quando ele me fez inerte. O menino disse que era preciso tomar banho para ir à casa de Samuel. “Tomar banho? Para quê? Não podíamos ir daquele jeito?” Enquanto eu era assaltada por essas questões, as meninas e o próprio George entraram na casa da avó. Não tomaram o banho, mas lavaram as pernas e os pés, e alguns calçaram sandálias. Quando do retorno das crianças, quis saber por que não podiam ir sujos de areia, porque tinha que tomar banho ou lavar-se para ir à casa do tio. George respondeu dizendo que era para os outros não chamá-lo

de “sujento”. Stefane confirmou que quando eles não lavam os pés as pessoas os chamavam de “sujento.”

Esperava que os pés lavados de Jaqueline, Ana Lúcia, Stefane, Renata, Gabriela, George, Renato, Jeanderson se pusessem a andar junto com os meus pés “sujentos”, os únicos não lavados. No entanto, ao invés de nos pormos a caminho da casa de Samuel, nossos dezoito pés permaneceram no mesmo lugar: na porta casa da avó das crianças.

Aguardava ansiosa o movimento de partida dos pés das crianças, e de vez em quando eu chamava: “Vamos!”, mas os pequenos pés, permaneciam por ali, distraídos ao meu desejo. Deslizávamos no mesmo lugar. Restava-me então esperar. E esperava quando avistei a “Pró Bia”. Professora Beatriz, ou carinhosamente “Pró Bia”, foi minha professora quando freqüentava a creche comunitária no Bom Juá, bairro vizinho ao Arraial do Retiro.

Apesar de, tanto eu quanto a Pró Bia, sermos moradoras do arraial, não nos víamos constantemente, por isso, toda vez que o encontro ocorria, eu ficava exultante. A negra figura de uma professora carinhosa, atenciosa e competente, me trazia boas lembranças do período na creche. O encontro com ela eram sempre instantes afetivamente fortes. Não podia deixar de ter com ela naquele domingo.

“Pró Bia!” Chamei por seu nome e fui até sua direção. Travamos um diálogo, e ela indagou sobre o que eu estava fazendo. Disse-lhe que estava fazendo uma pesquisa de mestrado, cujo tema era a infância no Arraial do Retiro e, que os netos de Dona Ester eram participantes da pesquisa.

O nosso encontro se estendeu, e a Pró Bia compartilhou comigo um pouco do que tinha aprendido em 30 anos de ensino, dos quais parte significativa deles foram vividos no trabalho com crianças menores de 6 anos que freqüentavam a creche comunitária do Bom Juá.

A partir de sua experiência enquanto professora, ela me disse: “O trabalho com crianças é ótimo, maravilhoso, mas é preciso ter sabedoria.” Continuou falando que eu precisava gravar as conversas das crianças quando elas não estivessem vendo, porque assim eu iria pegá-las descontraídas, falando na linguagem delas. Ninguém iria querer se exhibir e nem ficaria intimidado. Outra coisa que ela falou é que se eu quisesse observar o jeito das crianças, deveria propor atividades longas para que enquanto elas estivessem envolvidas nas mesmas eu pudesse observá-las.

Ao longo da conversa com o Pró Bia tinha a impressão que ela estava me dando uma aula de metodologia de pesquisa com criança. Depois de ouvir atentamente o que ela me

segredava, nos despedimos, e eu voltei para perto das crianças pensando naquilo que tinha acabado de ocorrer. No meu retorno, vi que um garoto conversava com as meninas. Será que era um primo? Nada disso, Ana Lúcia afirmou que ele era ao namorado dela. Renata disse que ele era o namorado de Gabriela, mas Ana Lúcia insistia que o menino era seu namorado. Foi então que Renata, sua irmã mais velha, disse que iria falar com sua mãe. As meninas se agitaram. Falavam e riam entre si.

O céu também se pôs inquieto. Começou a cair umas gotas d'água, e foi Gabriela quem percebeu e anunciou a chuva que chegava. Era cerca de 12h, além da chuva que se avizinhava, eu também já estava com fome, era hora de ir para casa. Já ia saindo quando Renata começou a me indagar. Queria saber de mim: se era eu quem cozinhava na minha casa; se tinha mãe, irmã e irmão; onde eu morava, dentre outras coisas. No mesmo instante entendi que Renata também queria me conhecer, afinal de contas, desde o dia anterior, sábado, formulava perguntas a ela, seus irmãos e primos sobre a vida de todos. Era a minha vez de contar de mim. Renata, Stefane, Ana Lúcia, Jaqueline fizeram uma roda e se puseram a ouvir sobre mim.

Saciada a curiosidade das meninas a respeito de mim era mesmo hora de partir, a minha barriga reclamava de fome e a chuva já caía. Quando me retirava, George se pôs perto do grupo. Mais uma vez expressei para ele minha frustração por não me deixar acompanhá-lo para os lugares. George não respondeu nada, apenas me fitou. Pairou no ar um incômodo, era mesmo hora de ir embora.

Retomei o movimento da partida, a fome apertava. Quando já estava de saída vi que na barraca de Dona Ester – que fica numa parte da frente da casa – tinha uns abacates para vender. Chamei por ela, dizendo que queria comprar uns abacates. As crianças me observavam negociando com a avó delas a compra da fruta. Comprei os abacates, me despedi das crianças e segui para casa, a essa altura a chuva já estava forte. A manhã terminou com gosto de chuva e cheiro de abacate.

2.4.2 Os quatro encontros: registrando sentimentos e idéias

Uma vez estabelecido o vínculo inicial com as crianças do grupo participante, realizamos mais quatro encontros.

Os quatro encontros se configuraram como situações de discussão e registro – pelas crianças – acerca de alguns aspectos de suas vidas no bairro. Os temas foram levantados por mim com base na observação do viver a infância no bairro para aquelas meninas e meninos do grupo participante, e considerando os objetivos do presente trabalho.

Nesses encontros além da observação e do conviver, nos valem de conversas, desenho, fotografia, do contar história e de dinâmicas como instrumentos de registro de expressão das idéias das crianças sobre primeira infância no Arraial do Retiro.

2.4.2.1 Fotografando o arraial

“Tic! Tic!” Os dias passaram rápido como um disparo de uma câmara fotográfica. Na manhã de quarta-feira (15/03/2006) Ana Lúcia, Renato, e eu realizamos a primeira conversa seguida de atividade de registro com vistas à produção de dados. Com uma máquina digital nas mãos, as crianças emolduraram em ângulos, os lugares que elas gostavam no bairro e os lugares que elas não gostavam de ir. Mas, até chegar a esse instante do encontro, foram disparados outros *flashes!*

A partir da experiência na “rua de Silvinha”, e dos dois primeiros encontros com o grupo participante, percebi que para me avizinhar de modo mais aprofundado das idéias das crianças, bem como fortalecer os vínculos afetivos, era necessário um menor número de meninas e meninos a cada interação. Assim, decidi que as propostas de atividades de registro seriam realizadas em duplas. Tomada a decisão, fui até a residência da avó das crianças.

“Renato, Renato!” – na porta da casa de Dona Ester, no início da manhã, eu chamava pelo menino de 8 anos. Por já haver estado com ele, seus irmãos e primas, sabia que no período matutino Renato não estaria na escola, ele estuda à tarde. Assim, havia possibilidade de entrar em casa. Ouvindo meu chamado, Renato desceu, perguntou o que era, e então, indaguei se ele podia conversar naquela hora, ao que o menino respondeu afirmativamente. Ele disse que Ana Lúcia também estava em casa, pedi que ele a convidasse para ela ir conosco.

Partimos os três, seguindo na direção do mesmo local onde conversamos no sábado. Enquanto caminhava com as duas crianças surgiram algumas questões: Será que a conversa com duas crianças de cada vez não será um número muito limitado, tendo em vista que as

crianças que estão participando da pesquisa andam mais em grupo? Ao conversar com duas crianças de cada vez não estaria empobrecendo a riqueza da troca que um número maior de meninas e meninos proporcionaria?

Fiquei tensa em me perceber assaltada por aquelas dúvidas durante o trajeto. Àquela hora não era para eu estar mais daquele jeito, principalmente porque já havia experimentado trabalhar com um grande grupo na “rua de Silvinha”, e percebi os limites dessa estrutura para a realização da pesquisa com crianças apenas por uma pessoa. Enfrentando a súbita dúvida, continuei. Era preciso fazer para sentir, ver como a dinâmica se processaria.

Segundos depois chegamos ao local onde havíamos dialogado pela primeira vez. Renato e Ana Lúcia fizeram questão de sentar embaixo da mesma árvore na qual nós ficamos no sábado. Identificada a árvore, nos aninhamos em sua sombra e nos sentamos sob a grama macia. A natureza generosa parecia nos convidar a estar ali. Nós aceitamos o convite e nos pusemos a conversar.

Logo que sentamos, procurei saber de Ana, uma menina de 5 anos, porque ela não estava na escola. A menina respondeu que não foi à escola porque a mãe não tinha comprado o caderno que a professora havia pedido. Satisfeita minha curiosidade, me voltei para as duas crianças e passamos a falar sobre histórias.

Em meio às nossas falas, perguntei se elas gostavam de história. Ana Lúcia e Renato responderam que sim, então, puxei da bolsa “O retrato” de Mary e Eliardo França e mostrei. Por desejar saber se as crianças já liam, indaguei as mesmas sobre a temática do livro. Ao perceber que os primos ainda não conseguiam ler palavras, passei a explorar com elas a capa do livro. Juntas, as crianças e eu fomos discutindo, até que por meio da leitura da imagem elas chegaram ao assunto. Era uma história sobre retratos, fotos!

Com “O retrato” na mão, me pus a contar. A cada página, a cada situação que surgia eu buscava uma entonação, uma expressão facial, um movimento corporal com o qual pudesse tornar aquele, um momento de encantamento e prazer para as crianças e para mim. Nos últimos anos, e principalmente, em virtude do meu trabalho na Creche da UFBA fui aprendendo o gosto por contar histórias.

Foi pelo prazer, e por compreender a importância da literatura na formação das crianças, que na ação com as meninas e meninos do arraial, me vali do ato de contar histórias. As histórias selecionadas ao longo do trabalho tiveram o propósito de servir como elemento desencadeador para as conversas dos quatro encontros com registro.

Terminado de narrar as aventuras de um gato que sempre era frustrado no desejo de tirar o retrato de seus amigos, até que finalmente conseguiu, Ana Lúcia e Renato quiseram manusear o livro. Pegaram, olharam, manipularam. Eles queriam ler! Feliz com o interesse demonstrado, eu imediatamente concordei com o desejo deles. Em um primeiro momento, as crianças leram de modo livre. Então, propus o desafio de que elas contassem a história. Ambos rejeitaram a proposta dizendo que não sabiam ler. Insisti, e disse que poderiam ler e contar a história a partir das imagens. Eles se entreolharam, voltaram para mim, e aceitando o convite, contaram a história.



Figura 24 – Ana Lúcia lendo a história “O Retrato”.

Fonte: Pesquisa direta.

Desde esse encontro, as crianças passaram a participar desse momento não apenas como ouvinte, mas também como a pessoa que conta a história. Assim, o trânsito entre os papéis de ser ouvinte e contador, foi uma proposição das crianças que incorporei à dinâmica dos encontros. Antes de dialogarmos sobre alguns aspectos de suas vidas no bairro – levantados por mim, e cuja história escolhida para cada encontro sempre tinha uma ligação – passamos a ter momentos nos quais as crianças se deliciavam com os livros: olhavam as imagens, recontavam a história e criavam suas próprias seqüências.

Concluída a história de “O retrato” ficamos a falar sobre fotos, máquinas, poses. Quando de repente, eu peguei da sacola uma máquina digital e perguntei quem gostaria de tirar um retrato. As crianças se animaram. Começamos a mexer na máquina, a aprender a tirar fotos de pessoas, objeto e lugares que estavam próximos a nós.

Em seguida, lancei a proposta imediatamente aceita: que elas registrassem por meio da máquina os lugares do arraial em que mais andavam, ou gostavam de estar, bem como,

aqueles onde elas não andavam, ou não gostavam de ir. Depois falariam sobre os motivos do gostar ou não gostar dos lugares fotografados.

Ainda parados sob a sombra da árvore, e aprendendo a utilizar a máquina fotográfica, as crianças riam, se movimentavam rápido, olhavam para mim, chamavam pelo meu nome dizendo que queriam tirar fotos e ver como as mesmas ficavam. Ana Lúcia e Renato pareciam gostar muito de manipular a câmara digital.

Inicialmente pensei em oferecer às crianças a máquina convencional, pois, tinha receio de que elas pudessem vir a danificar a câmara digital por não saberem utilizá-la. Comprei filme, pilha, testei. Estava tudo certo para que Ana Lúcia e Renato tirassem as fotos com a máquina convencional. Entretanto, foi com a digital que as crianças trabalharam.

A decisão de fazer uso junto às crianças daquela máquina foi tomada no instante que coloquei a mão na bolsa, e tirei a câmara de lá. Pensei que a câmara digital permitiria que Ana, Renato e eu víssemos na hora as fotos que elas estavam fazendo. Isso ampliava a possibilidade das crianças efetivamente registrarem os locais do bairro em que mais andavam e/ou gostavam, assim como aqueles que não freqüentavam muito.

Começamos a mexer na máquina para que as crianças aprendessem a tirar fotos de pessoas, objetos e lugares que estavam próximos a nós. Como o funcionamento da câmara foi rapidamente aprendido pelas crianças, propus que caminhássemos pelo bairro para tirarmos as fotos. Como a proposição foi aceita, partimos os três.

À medida que passeávamos pelo bairro, Renato contou que o lugar que mais andava e/ou gostava era o campo de futebol. Dirigimos-nos até o mesmo para Renato enquadrar sob seu ângulo, o campo. Depois de tirada a foto, nos sentamos para o menino compartilhar o porquê andava e/ou gostava de ir até o referido local. Tocar a bola, chutar a bola, rolar a bola com os amigos, irmãos e os primos era o motivo pelo qual Renato gostava e ia com freqüência ao campo de futebol. Apesar de não haver me dito explicitamente, constatei durante o período que convivi com as crianças, que Renato sempre estava voltando ou indo para a lagoa que fica a direita da parte baixa do arraial.



Figura 25 – Campo de futebol na perspectiva de Renato.

Fonte: Pesquisa direta.

Tirada a foto do campo fomos saindo desse lugar, e nos dirigimos até a praça que fica em frente à Escola Paulo Freire. Agora, era a vez de Ana Lúcia nos mostrar seu lugar preferido no bairro. Lancei a pergunta para a menina e ela apenas sorriu, não disse nada. Refiz a pergunta por que tive medo dela não estar entendendo o que eu desejava saber. Como a menina vacilou em falar sobre qual seria esse lugar, o primo tentou ajudá-la, dizendo qual local ela deveria escolher para tirar o retrato. Intervim para que fosse a própria menina a escolher tal local e não Renato a eleger por ela.

A resposta de Ana Lúcia demorou e, no meio da praça, ela disse: “Quero tirar retrato da planta!”; “Da planta? Onde fica essa planta?” A menina sinalizou que o lugar que ficava as plantas era na própria praça. “Por que você gosta de vir e estar perto das plantas da praça?” Insisti, ansiava compreender aquilo que ela estava a me dizer. Entretanto, as respostas às perguntas diretas não vieram. Inicialmente, Ana disse mesmo não saber por que gostava de ir àquele local.

A menina e o seu não saber me desequilibraram. Precisava de uma resposta. Insisti fiz perguntas óbvias e ridículas que não se faz a ninguém. Naquele instante, era uma pesquisadora em ação sob a pressão de ter que “coletar resultados”. Havia uma ansiedade em ouvir aquilo que desejava e do modo que desejava, posto que estava fazendo uma pesquisa! Precisava chegar rápida e diretamente aos resultados.

A tensão em mim era tamanha – diante daquela simples resposta de Ana – que foi preciso respirar fundo. Parei e respirei lentamente algumas vezes. Isso me ajudou. Foi necessário esse exercício para que então pudesse retomar minha conversa com Ana. Já mais relaxada sentei-me no chão com ela e estabelecemos uma conversa mais longa e fluída, na

qual a urgência por uma resposta deu lugar a uma interação mais tranqüila e aberta para ouvir o que a menina estava a me falar. Foi em meio a outros assuntos, que fui descobrindo que Ana ia com frequência à praça. Ela gostava de ir nesse lugar com a irmã, Renata, e a prima, Stefane, para brincarem de planta; brincar com vegetais, areia e algumas sucatas.

Ainda no chão, após nossa conversa, ficamos Ana e Eu a olhar distraidamente o movimento da praça. Interrompi o silêncio para perguntar se a menina ainda queria tirar as fotos, ao que ela respondeu que sim. Com a máquina na mão, Ana tirou o primeiro retrato da planta. Ela gostou de fotografar, e quis repetir a ação mais vezes. Ela chegou a argumentar que queria “tirar certinha a foto”. Além da planta, Ana também retratou a Escola Paulo Freire, por ser segundo ela um lugar que também gostava de ir.

A proposta de que elas tirassem fotos do bairro, foi recebida com muita euforia por Ana e Renato. Elas simplesmente adoraram! Queriam registrar tudo! Caso houvesse possibilidade fotografariam todo o bairro, foi preciso que algumas vezes eu retomasse a idéia inicial pela qual estávamos a realizar aqueles registros. Mesmo assim, cedi a alguns pedidos e, eles bateram muitos retratos.



Figura 26 – Plantas na perspectiva de Ana Lúcia.

Fonte: Pesquisa direta.

Os lugares que as duas crianças mais gostavam ou em que andavam já havia sido registrado por eles, agora era a hora de saber dos lugares que não gostavam. Voltando-me novamente para Renato lancei a pergunta, ao que ele respondeu: “O bar do César”. Partimos rumo àquele local.

No caminho até o bar, ao avistar dois homens na calçada – um estava em pé e o outro sentado numa cadeira – fiquei vacilante se continuava meu trajeto ou se voltava. Tive medo

porque lembrei do sonho da noite anterior, no qual minha máquina era roubada, e também porque nessa parte do bairro ainda há um comércio de drogas. No entanto, se nessa área do arraial existem moradores envolvidos com a compra, venda e consumo de substâncias ilícitas, existem também aqueles moradores que não têm relação alguma com o referido comércio.

Entre os medos, imaginários e reais, e o desejo de realizar a pesquisa, venceu o segundo. contei até três e decidi ir até o bar de César com Ana Lúcia e Renato. Ao nos aproximarmos dos dois homens, reconheci um deles como sendo o filho de Dona Ester, e conseqüentemente tio das duas crianças. Quando ele viu os sobrinhos, os interpelou sobre o que faziam por ali. As duas crianças responderam que iriam tirar fotos comigo. Apresentei-me dizendo quem era, falei do trabalho que estava fazendo, expus que já havia conversado com a mãe dele e avó das crianças, e que por isso estava a acompanhá-las.

Ao chegar ao bar de César, que estava fechado, dei a máquina para que Renato pudesse fotografar o local que ele não gostava de ir. Ele fez mais de uma foto, pois, achou que as primeiras não ficaram boas. Ao sentarmos para que ele pudesse expor porque não gostava dali, a surpresa! Renato afirmou que gostava de ir àquele lugar. “Como assim? Porque ele mudou de opinião?” Pensei eu, e quis saber do menino. Ao que ele comunicou que gostava do lugar porque ia para a seresta com o primo Nego e com o pai do primo. O gostar dos lugares vincula-se à dimensão afetiva. Tanto o ir ao campo quanto o bar de César, são lugares nos qual o estar junto com amigos e familiares é marcante. São espaços de brincadeira e encontros que o se divertir e conviver com um maior número de pessoas ao mesmo tempo é a tônica. O menino gostava daqueles espaços e das pessoas que lá encontrava. Ele gostava porque ia com o primo e o pai do primo.



Figura 27 – Bar do César na perspectiva de Renato.

Fonte: Pesquisa direta.

O vento que corria e, o clima agradável do lugar nos fez ficar ali por mais tempo. O bar estava bem conservado em sua estrutura física externa, tinha desenho de animais e plantas pintados na parede e um telefone público. Desde que nos avizinhamos do local havia percebido a presença de um menino sentado e de um homem que usava o telefone público, mas como estávamos envolvidos com o registro de Renato, não demos atenção a ambos. Porém terminada a atividade fotográfica, Ana, Renato e eu sentamos e passamos a interagir com os dois. Foi assim que descobri que o bar do César era um ponto de encontro de moradores no final de semana. As serestas eram um dos grandes convites para a ida a este bar. Prosseguindo a conversa, soube também que na semana anterior, haviam encontrado o corpo de um rapaz numa área de mato que ficava próximo dali. A hora avançava. As crianças e eu nos despedimos dos dois e nos retiramos.

Nessa volta do bar, ao passarmos novamente pelo tio das crianças, ele perguntou: “Gostou de andar pelo bairro?” Respondi que sim e completei dizendo que já estava indo para casa. No caminho de casa, já no final da manhã, Ana e Renato, falavam sobre sapatos, sandálias, roupas novas, roupas velhas quando usar uma e outra, e também quiseram saber se eu tinha roupa nova.

Estávamos ainda às voltas com a questão das roupas quando encontramos as duas irmãs, Jaqueline e Stefane que não pareciam vir da escola. Elas estavam com roupas comuns, não vestiam farda e muito menos carregavam materiais escolares. Indaguei se elas haviam ido para escola, e ouvi que não tinham ido porque a farda da escola estava suja. Assim, descobri que por motivos diferentes, farda suja, ou no caso de Ana Lúcia não ter o caderno solicitado pela professora, nenhuma das meninas haviam ido à escola.

Ainda excitados, Ana Lúcia e Renato, interromperam a conversa que eu travava com as duas meninas. Começaram a contar para as primas o que fizemos, e sugeriram que eu mostrasse a história para elas. Disse que mais tarde mostraria a história e conversaria com Jaqueline e Renata. Ao ouvir isso, Jaqueline logo perguntou se eu queria que ela chamasse Gabriela. Agradei pela presteza e falei que hoje preferia dialogar com apenas duas delas de cada vez.

Em pé na frente de um mercadinho, voltamos a conversar sobre roupas e sapatos, agora incluindo Jaqueline e Stefane, e sem Renato, ele voltou para casa. À medida que falávamos notei que as meninas passaram a me observar mais cuidadosamente e quiseram saber de mim. Questionaram-me sobre uma afirmação anterior, na qual eu havia dito que não tinha sandália. Esclareci que eu tinha sandália, apenas aquela que estava calçando não era

minha, mas de minha irmã. Ana Lúcia, num tom como quem sai em defesa, comentou que eu só tinha tamanco. Permanecemos em torno dos teres e gostos por tamancos e sandálias.

A curiosidade sobre minha pessoa prosseguiu. De sandálias, tamancos e roupas, Stefane, Jaqueline, Ana Lúcia e Renata, passaram a querer saber dos meus dentes. Stefane apontando para uma corrente com búzio – o objeto-símbolo de uma relação afetiva – que eu usava, pediu para ver meu “dente”. Disse a ela que aquilo era um búzio, não um dente. A menina disse saber disso, e pediu para ver meus dentes. Os dentes?! Estranhei o pedido. Mesmo assim, abri a boca e à medida que foram perguntando – Stefane era a mais interessada, por isso indagava mais – fui satisfazendo a curiosidade odontológica das quatro meninas.

Já satisfeitas com a sessão odontológica, as meninas começaram a se interessar por outras coisas. “Lá vem a sua mãe, Luana.” Stefane gritou dizendo ter visto a tia. Luana quis vê-la, mas era uma brincadeira da prima. Por estarem falando de mãe, perguntei a Stefane onde estava sua mãe. “Em casa”, a menina respondeu. “Ela não foi trabalhar?” Insisti. Jaqueline, se adiantando à irmã, assegurou que a mãe não havia ido ao Pelourinho, não havia ido para o trabalho naquele dia. Imediatamente pensei que aquele era um bom dia para marcar com a mãe de Jaqueline e Stefane e com a de Ana Lúcia e Renata. Como quem lê meus pensamentos, Renata, afirmando que a mãe não estava dormindo, me convidou para ir até sua casa. Aceitei de pronto o convite.

As quatro meninas e eu fomos em direção à casa de Renata e Ana Lúcia. “Onde fica sua casa?” – questionei. “Ali, naquele beco”, Renata afirmou. Entrando no beco, prossegui: “Será que sua mãe vai gostar que eu vá lá?” Stefane, estranhando o convite que a prima tinha feito a mim, argumentou que nem era aniversário para Renata me convidar para ir até sua casa! Achei curiosa a idéia de Stefane de que convidar as pessoas para uma visita está ligado a aniversário, a festa! Ao final do beco tinha uma escadaria. Assim que terminamos de subir o último degrau, avistei Patrícia, mãe de Ana Lúcia e Renata, na porta de residência, e fui comunicando que havia recebido um convite irrecusável de ir até sua casa. Patrícia sorriu.

O sorriso foi a senha de que havia sido bem recebida. Pus-me mais perto de Patrícia e procurei saber sobre sua ida ao Pelourinho naquele dia, ao que ela replicou que não iria. Ela disse que o trabalho naquele dia seria em casa, tinha muita roupa pra ensaboar, para lavar, aproveitaria a água que corria abundante, fato que não acontecia há dias.

A mulher começou sua lavagem. Em meio à água, sabão, bacia e muita roupa, nossa conversa jorrou. O fraco movimento do Pelourinho após o carnaval, o fato de nos conhecermos há muitos anos mas nos falarmos pouco, a falta de água em algumas partes do bairro, o meu braço roxo por causa do exame de sangue que eu havia feito pela manhã, a paisagem que dava pra ver da casa dela, foram os assuntos; falamos também do perigo do desnível de terra que há em frente à casa para Joseane, sua filha de 3 anos.

Prossegui conversando com Patrícia até próximo do meio dia. Depois marcamos um encontro para o final do mesmo dia. O encontro ocorreu, no entanto, a conversa não é aqui socializada uma vez que decidi não contemplar as mães na pesquisa.

Alegremente, me despedir de Patrícia. Não havia mais um único espaço vazio em meu corpo; minúsculo que fosse. Estava completamente invadida por sentimentos, sensações e pensamentos de alegria, de superação e de desafios. Sentia que havia vencido os medos e receios que não permitiram que eu chegasse antes, junto às crianças e às mães. Apesar de ainda não ter as certezas pré-estabelecidas de como fazer, eu havia arriscado, tentado, corrido o risco de errar! Aquela manhã, as crianças, suas mães, tio e outros moradores do arraial me ensinaram que essa pesquisa se fazia na feitura do cotidiano do bairro. Cotidiano grávido de pequenos jeitos, sentimentos, falas, brincadeiras, idéias, ações, gostos, movimentos e tons.

2.4.2.2 Dentro da rua, fora de casa

No arraial a vida se faz dentro e fora da rua, fora e dentro de casa. Essa vida é sempre feita de gostos, fazeres e companhias. Na manhã de quinta-feira (16/03/2006) me pus a descer a ladeira do arraial, onde ficava minha casa, pensando em quais seriam os gostos, fazeres e companhias no arraial, de Stefane, Ana Lúcia, Renato, Jaqueline, George, Renata, Gabriela. Imaginando os deles, lembrei das coisas que fazia na minha infância quando saía pelo bairro ou ficava em casa com os amigos, do que gostava e do que não gostava. Viajando no passado, cheguei à porta de Dona Ester e aguardei pelas crianças, havia combinado com elas no dia anterior o encontro.

Em pouco tempo surgiram as fotos de Stefane e Ana Lúcia. Era hora de irmos para a acolhedora sombra da árvore e lá conversarmos. Mas quando estávamos no meio do caminho, Renato nos avistou e disse que também queria ir. Tentei negociar com ele a sua presença em

um outro momento, junto com outra prima(o) ou irmã(o), porém ele insistiu em ir conosco. A dinâmica da pesquisa que se faz na ação com sujeitos de querer e desejos se impuseram ao planejado. Muito mais do que o delineado no papel; a realidade que estava sendo, jogou com sua força: Renato foi conosco. Com a ida do menino ao invés de duas crianças, como havia planejado e feito no dia anterior, eram três crianças naquele encontro.

Já sentados sob o abrigo da árvore, minha sacola abóbora e verde chamou a atenção das crianças, principalmente, pelo bordado da figura de quatro bonecos, duas meninas e dois meninos. Na sacola, estavam os materiais que pensei em usar com as crianças; livro de história, lápis cera e papel metro. Além disso, havia a máquina digital, gravador e fitas cassete para que eu pudesse registrar em foto e áudio essa conversa com as crianças.

Aproveitando o interesse delas pelo bordado da sacola, disse que eles ainda não tinham nomes, mas que eu estava pensando em dar o nome de uma das bonequinhas de Bruna. Perguntei se elas conheciam alguém que se chamava por aquele nome. Stefane disse que conhecia uma menina na escola que se chamava Bruna. Foi quando tirei da bolsa, o livro de história “Bruna e a Galinha d’Angola”, de Gercilda de Almeida, falei como o mesmo se chamava e perguntei se elas queriam ouvir a história daquela Bruna. As crianças concordaram.

Por entre palavras e ilustrações, as crianças foram conhecendo a história de Bruna, uma menina que morava numa aldeia e que vivia muito só, sem companhia para brincar, até ela ganhar de presente de aniversário de sua avó uma conquinha ou galinha d’angola. Junto com a galinha d’angola e suas novas amigas – essas vieram depois da chegada daquele animal –, Bruna encontrou um antigo baú perdido de sua avó, nele havia um panô pintado com galinha d’angola, lagarto e pombo, animais que segundo lenda da aldeia africana da avó de Bruna ajudaram na criação do mundo. Desde então, a menina e suas amigas aprenderam com avó a pintar panô. Isso fez a aldeia da menina muito conhecida, influenciando até os moradores pintarem suas casa com as cores dos panôs da galinha d’angola.

A história de Bruna agradou as três crianças, elas quiseram fazer o reconto da mesma. A cada novo reconto, aumentava-se um ponto. Pontos vindo da imaginação, da fantasia e da realidade vivida de cada uma das crianças. Depois de contada e recontada a história, ofereci um papel metro e lápis de cera. A atividade de desenho coletivo proposta por mim tinha duplo objetivo: o registro gráfico do arraial pelas crianças, e a partir desse registro encetar uma conversa com Stefane, Ana e Renato acerca do que elas gostavam de fazer quando estavam juntas dentro, e na porta de casa; quais aspectos estão mais ligados a suas

caminhadas pelo bairro, se à brincadeira, ao trabalho, ao estudo, à conversa; e quais são as pessoas com as quais elas mais interagem.

Com lápis na mão e o papel metro à frente Ana e Renato falaram que iam fazer animais, Stefane sugeriu que desenhássemos a menina da história. Gostando da idéia de Stefane, retomei o trecho da história que falava e tinha imagens de casas e perguntei se o arraial tinha muitas ou poucas casas. Renato afirmou que havia poucas, já Ana Lúcia e Stefane defenderam haver muitas casas no bairro. Ainda com o livro na mão, eu disse que de certo modo a aldeia de Bruna era o bairro dela e que o nosso era “O arraial!” – exclamou Renato. Propus então, que juntos tentássemos desenhar o arraial. Entre traços e cores seguimos conversando, cantando, falando, disputando lápis e espaços no papel.

Comecei o desenho fazendo a ladeira principal do bairro, Stefane fez duas janelas, depois a porta, Ana a geladeira e Renato um ursinho. Entrei pela “porta” aberta por Stefane, para perguntar ao trio o que eles faziam quando estavam dentro de casa. Renato, falou que ficava jogando bola. Da bola à boneca. O brincar de boneca, foi o que Stefane disse fazer dentro de casa. Já Ana Lúcia contou que varria a casa. “Você varre a casa, Ana?” Perguntei à menina, que balançou a cabeça no sentido afirmativo.



Figura 28 – Stefane, Ana Lúcia e Renato desenhando o bairro.

Fonte: Pesquisa direta.

Pela mesma “porta” que entrei saí. Ô de fora! Ô de fora! Desejava também saber sobre o que eles faziam na rua, bem como, o que eles achavam que as outras crianças realizavam quando estavam juntas naquele espaço público.

Renato narrou que ele ficava pegando a arraia. Ana disse que não fazia nada, só fazia brincar de bola. Renato acrescentou: “E de areia também, Ana”. Renato e Stefanie

compartilharam que quando estavam na porta da residência da avó, também ficava vendo os carros passarem. Enquanto Renato falava, Ana desenhou perto da casa que ele havia feito. Ao perceber, o menino reclamou com a prima. Expliquei para ele que por estarmos todos desenhando numa única folha, haveria um momento que os desenhos iriam se encontrar. O menino, não pareceu gostar muito do que a prima havia feito e nem da minha colocação.

Já com relação às crianças juntas na rua, ele e Ana relataram que elas brincavam de esconde-esconde, pega-pega, boneca e de *Power Ranger*. Envolvida com o desenho que fazia, Stefane não deu muita atenção ao que nós três falávamos.

O rápido silêncio que se seguiu àquela conversa foi interrompido pela discussão das crianças por causa da disputa pelos lápis de cera. Ia intervir naquela situação, quando as próprias crianças deram a solução para o desentendimento. Colocar os lápis em um lugar que todos puderam pegar. Proposição oferecida, decisão tomada. Resolvido o conflito, eles voltaram a se concentrar nos seus desenhos.

Um outro aspecto da dinâmica das crianças no bairro que tencionava saber era a quais dimensões estavam mais ligadas às suas caminhadas pelo bairro: se eram relacionadas a brincadeiras, ao trabalho, ao estudo, à conversa ou à compra de produtos como doces e guloseimas.

Dentre as várias possibilidades mencionadas por mim, Stefane e Renato, responderam que saíam mais para brincar. Ele, de bicicleta. E a menina comentou que pegava a boneca pra brincar na rua. Nesse momento, Ana Lúcia que estava às voltas com seus desenhos, chamou a atenção para um deles, exclamando que tinha feito um celular para falar com seu tio. Elogiei o desenho produzido por ela. Perguntei-lhe o que ela mais comprava quando ia à venda, pois já havia visto Ana ir à venda comprar coisas. No mesmo instante, a menina respondeu: “Celular!”; “Na venda de dona Maria?” – retruquei para ela. Lancei a mesma pergunta para Stefane que respondeu a mesma coisa que a prima. Insistindo no assunto, mas mudando um pouco a questão, perscrutei junto a Stefane se ela saía para fazer um favor à avó ou a mãe, comprando, por exemplo, coisas nas vendas. Ela balançou a cabeça, e segundos depois falou que comprava cebola para fazer comida e cigarro pra fumar. Já Ana, relatou que comprava *knnor* de galinha, guaraná, cebola e arroz. O cardápio do almoço estava completo, mas faltava o lanche! Quais saber das meninas o que elas compravam de lanche para comerem. “Pipocão” – asseverou Stefane. Talvez por estarmos falando tanto em venda, as primas solicitaram que eu desenhasse uma venda para elas. Assim que acabei de desenhar a venda, Ana, ao pintar, disse que estava fechando a venda.

Para comprar, seja temperos, grãos, bebidas ou guloseimas é preciso ter dinheiro! Além da venda aberta. Fiquei curiosa em saber quem dava dinheiro para as meninas comprarem lanche. Stefane inicialmente replicou que era o pai dela, no entanto, depois disse que era o avô que dava R\$ 1,00 ou R\$ 0,50. E Ana, complementando, sentenciou que elas chamavam o avô de pai.

Essa fala em torno das figuras masculinas de pai e avô fez Ana Lúcia lembrar de acontecimentos fortes envolvendo os pais de Stefane, e também o de Renata, sua meia irmã mais velha.

Ana contou do seu jeito, a morte do pai da prima e do choro que isso causou em todo mundo. Com relação ao pai de Renata, Ana narrou a situação da saída dele da casa da mãe, quando essa ainda se encontrava grávida de Renata. No relato de Ana, o homem havia bebido cachaça e tentou matar a mãe quando a mesma ainda se encontrava grávida de Renata, mas ele não matou ninguém. Stefane, entrando na conversa, afirmou que ele ia matar a tia, não matou, foi embora e deu a casa para Renata. Ana discordou que a casa tinha ficado para a irmã e sentenciou que havia ficado para ela e a mãe. Porém, Stefane sustentou que ele havia deixado a casa só para Renata.

O assunto trazido por Ana, acerca das situações com o pai de Stefane e de Renata, era intenso. Em meio a sua aspereza, por mais que as meninas falassem nele em um tom de quem conta das coisas da vida, a sede da vida tomou Stefane. A menina desejou beber água. Sugeri que ela pedisse água em uma casa da qual estávamos próximas. Ela hesitou, não foi. Ao me ouvir apresentar a idéia à prima de solicitar água em uma casa, Ana Lúcia interveio dizendo que elas queriam mesmo era ir à minha casa. Stefane chegou a proferir que minha casa era bonita.

As meninas insistiram, e nossa conversa prosseguiu girando em torno da ida delas a minha casa Ana foi enfática e emitiu sua decisão: “Olhe Flávia, depois eu vou a sua casa com você, viu?” Diante disso, sondei Ana sobre o que faria lá. Por me perceber vacilante com relação à idéia, Ana destacou com firmeza: “Eu não posso ir lá não? Porque você não deixou eu ir de noite?” Ana estava sendo incisiva, e tentei respondê-la que ela podia ir, mas que à noite eu estava dormindo. Stefane como que estivesse saindo em minha defesa, reforçou que à noite a gente dorme, e destacando a violência urbana de andar à noite, perguntou a Ana; “Pra estuprador pegar a gente, é?” Procurei saber das meninas se no bairro tinha isso e onde.

Stefane confirmou que havia sim e relatou que era no metrô²². Ouvindo a prima, Ana lembrou que quando ficava de noite o lobisomem pegava.

De estupradores, lobisomens, às cores dos lápis. Transitávamos entre temáticas intensas e suaves. Cansadas de desenhar com os mesmos lápis, começamos a simplesmente tratar das cores dos mesmos e a trocá-los entre nós. Foi nesse momento que percebemos um menino se aproximar da gente. Stefane em um tom seco perguntou o que o menino queria, ele respondeu na secura do tom que aquele lugar não era a pracinha dela. No estranhamento inicial entre as crianças, talvez não se conhecessem, aquele espaço do bairro foi o elemento de disputa entre elas.

A forma e o conteúdo das palavras de Caio mexeram com todas nós. “A praça é sua?” – lancei a pergunta a Caio que rapidamente respondeu que não. Nesse instante, passou Neusa, uma antiga colega de escola e comentou o fato de eu estar sempre às voltas com crianças. Sorri para ela, no sentido de quem afirma ser esse um odu²³. Ela se foi, e eu me voltei para Caio querendo saber dele então de quem era a pracinha. Ele asseverou que era de Deus. E, então, retruquei se a praça não era de todas as pessoas que moravam no arraial. Em pé, o menino não respondeu.

Interessada em conhecer um pouco sobre ele, passei a entremear a conversa que vinha mantendo com Stefane e Ana, agora com Caio também. Ante a presença do menino que estava de pé a nos observar, perguntei a Stefane se era bom ser criança no arraial. Ela respondeu afirmativamente e disse que lá passava Papai Noel. Ana confirmou que Papai Noel já havia estado no bairro, e que ele deu um celular ao menino. “Um Papai Noel de brinquedo!” – completou Ana. Voltei-me para Caio e ele me contou algumas coisas sobre ele: que tinha 4 anos; estudava na escola Pinheiro Encantado; morava perto do lugar em que estávamos; tinha um irmão de 10 anos que comia muito; não andava na rua sozinho por causa de Matilde maluca – uma mulher que sofre de problemas mentais e que circulava por algumas partes do bairro –; e que naquele momento não estava sozinho, o pai se encontrava próximo.

Durante minha conversa com Caio, Ana deu um grito, ela viu uma lagarta perto de nós. Afastamos-nos um pouco do lugar que estávamos, e enquanto nos reorganizamos no

²² Um dos canteiros de obra do metrô de Salvador estava funcionando em um antigo campo de futebol que ficava entre os bairros do Arraial do Retiro e do Bom Juá. Em março de 2006 as obras do metrô foram interrompidas por conta da não liberação das verbas, isso ocasionou a retirada dos trabalhadores e materiais dos canteiros, deixando o terreno do ex-campo abandonado.

²³ Quando uma criança ioruba nascia um dos dezesesseis odus, ou príncipes passavam a cuidar de seu destino. Assim, cada criança tinha seu odu protetor que passava a acompanhar pela vida a fora, era seu destino (PRANDI, 2001).

novo lugar, partiu de Ana o convite para que Caio pintasse conosco. Ele aceitou o convite da menina e passou a encher o papel com seus registros gráficos. Ana, achando que o menino estava com quantidade insuficiente de lápis, interveio novamente e pediu que eu desse mais lápis a Caio. Dei os lápis nas mãos do menino, e suas criações passaram a ser mais coloridas.

Ana, parecendo estar contente com a chegada do menino, começou a dançar. Elogiei sua dança, e ela passou a cantarolar: “piriri pom-pom, quem é o nego bom”. Ansiei saber dela onde tinha ouvido esse pagode sobre “nego bom.” Em Salvador nego bom é um doce feito de banana ou goiaba de consistência firme, e é muito vendido na cidade. Stefane disse que foi na casa da avó, Ana se opôs à prima e falou que foi no carnaval. Ah, então, as meninas tinham ido ao carnaval! Pensei Eu. Caio, que agora integrava o grupo, asseverou que o carnaval era do diabo! Mal o menino pronunciou a última palavra, e Stefane replicou que não era nada do diabo. A partir daí, os dois passaram a travar um debate em torno da questão se o carnaval era ou não do diabo. Não agüentando mais apenas ser ouvinte, Ana entrou na discussão, afirmando que o carnaval não era do diabo nada, argumentando que as Muquiranas²⁴ dançavam lá.

Lembrando de suas aventuras momecas, Ana relatou que as Muquiranas molhavam todo mundo com uma arma que enchiam de água, e também que ela havia dançado “piriri pom-pom” no carnaval, nessa hora ela levantou e mostrou como dançou. Após ver a apresentação de Ana, Caio disse que ele gostava era da Atitude Dez, e cantou um trecho da música da banda: “*Oh yes! Remexendo bem gostoso, oh yes! Remexendo bem gostoso*”. Perguntei se era pagode o que ele cantava e o menino disse que sim.

O pagode parecia ser a preferência musical das três crianças que passaram a cantar músicas desse gênero enquanto desenhavam. Entre um *oh yes* e outro, Caio pediu para Ana lhe dar o lápis rosa. Stefane retorquiu com expressão de gozação; “Rosa! Rosa!” Ana complementou dizendo que Caio não podia usar rosa. Quis saber das meninas porque ele não podia utilizar o lápis rosa, mas elas, mudando de assunto, disseram que já haviam acabado de desenhar. Ao olhar no relógio, me dei conta que a manhã estava chegando ao fim, era hora de ir para casa mesmo. Ana Lúcia e Stefane me acompanharam até minha casa, entraram, beberam água e conversamos mais. Ali, percebi que as meninas queriam conhecer um pouco mais de mim, e que a ida a minha casa de certo modo possibilitaria isso. Sob o sol do meio dia

²⁴ Muquiranas é um bloco carnavalesco de Salvador no qual os homens saem caracterizados de fantasias femininas. O bloco foi fundado há 40 anos numa reunião entre amigos. Para mais informações, conferir o site oficial do bloco, disponível em: <<http://www.asmuquiranas.com.br/quemsomos.htm>>.

as meninas foram embora. À medida que as via descer a ladeira, ia sentindo que estávamos construindo uma relação de afeto e bem-querer.

2.4.2.3 *Um tanto, tanto de bem-querer*

Um olhar, um cuidar, um sorriso, um nome no desenho. A estima, e o bem-querer entre pessoas são um fazer que se afirma a cada dia. Vaguear pelo universo dos afetos de Ana Lúcia, Stefane, Gabriela, Renato, Joseane, Jaqueline, Jeanderson, Renata e George era a minha intenção quando levei para o nosso terceiro encontro da sexta-feira (17/03/2006) a história “Tanto, tanto!” Escrita por Trish Cooke, e ilustrada por Helen Oxenbury (1997).

No rastro dos afetos das crianças, me coloquei a chamá-las na porta de casa da avó. Chamava pelas crianças, por meio do nome de Ana. Ao longo do trabalho Ana e eu fomos nos cativando de modo singular. Apesar do carinho por todas as meninas e meninos do grupo, confesso que um forte bem-querer entre nós duas se fez presente, talvez por isso, era seu nome que pronunciava naquela hora. A menina apareceu na varanda, desceu, e com ela veio, Renata, Joseane, Jaqueline e Gabriela. Nós seis seguimos para o lugar dos nossos encontros.

Acomodadas sob as folhas da árvore, as crianças passaram a ouvir a história de uma família. Em um tamanho grande e com cores vibrantes, “Tanto, tanto!” narra a história de uma família afro-inglesa que se reúne para comemorar o aniversário do pai do membro mais novo daquela linhagem.

No início da trama, estão em casa apenas o bebê e sua mãe, quando toca a campainha. Eles vão abrir. É o tio da criança que chegou. Assim que vê o sobrinho pequeno, o tio se volta para ele e passa a demonstrar seu afeto dizendo que quer apertar tanto, tanto o bebê. Depois de brincarem, a criança, a mãe e o tio ficam à espera da chegada dos outros parentes. Cada vez que a campainha toca é um membro da extensa família que chega e uma nova demonstração de carinho é feita para o bebê. Ele é beijado, abraçado, apertado, lutam, dançam, jogam com ele. Todos demonstram seu afeto pelo bebê da família.

Com a casa cheia, o último a chegar é o pai do bebê que é recebido na porta por todos cantando parabéns para ele. Junta toda a família come, bebe, ri, conversa até que a mãe leva o bebê para dormir. Ele chora, não quer ir, deseja ficar mais tempo com os parentes, mas ela insiste e o leva. A mãe e o pai colocam o bebê no berço, fazem um afago e ele adormece.

O bebê da história adormeceu, mas as crianças do grupo estavam acordadas e fizeram cada uma delas o relato de “Tanto, tanto!”. Depois de manusearem o livro as meninas falaram o que acharam da história. Como pretendia conhecer quais eram as pessoas que as meninas tinham um vínculo afetivo mais intenso, tanto na rua quanto em casa, e se essas pessoas eram crianças ou adultos, perguntei qual a pessoa que elas mais gostavam. Jaqueline disse que gostava da avó e da família. Gabriela, no seu relato, contou que o pai, a mãe e a avó eram as pessoas que mais gostava. Ana falou que gostava mais da avó e do avô. Renata depois de ouvir as primas e a irmã, disse que a mãe, a avó, os tios e as tias eram as pessoas a quem mais ela queria bem. Joseane apenas nos olhava, não quis compartilhar quem era a pessoa especial para ela.

Após escutar cada uma das meninas propus a elas que desenhassem as pessoas que haviam dito que mais gostavam com hidrocor em papel ofício. Elas aceitaram o convite de fazer desenhos individuais. O fato de usarem hidrocor pareceu agradar as meninas, animadas elas escolheram entre as cores que havia e todas se puseram a traçar no papel as pessoas queridas. Renata foi a única que demorou um pouco para começar seu desenho, pois segundo ela, não sabia desenhar nada. Minha resposta à fala dela foi no sentido de afirmar sua capacidade, uma vez que ela desenharia o que sabia, e do seu jeito. Renata iniciou sua produção.

À medida que a figura de Renata e das outras meninas foram tomando forma no papel, perguntei quem elas estavam desenhando. Renata disse estar desenhando Joseane, sua irmã mais nova. Jaqueline preferiu delinear os primos Jeanderson e Joane. Antes que eu perguntasse, Ana foi logo mostrando e dizendo que havia feito o pai, a mãe, a boneca e a sobrinha, e no final questionou se estava bonito. Joseane que tinha 3 anos e também desenhava derrubou uma garrafa de água perto do próprio papel. Renata e eu tentamos fazer com que o mesmo não molhasse.



Figura 29 – Meninas desenhando pessoas da família que mais gostavam (I).

Fonte: Pesquisa direta.



Figura 30 – Meninas desenhando pessoas da família que mais gostavam (II).

Fonte: Pesquisa direta.

Enquanto reorganizava com Renata o ambiente perto de Joseane, Ana voltou a chamar a atenção para as figuras do pai, da boneca e da sobrinha. Curiosa para saber quem era sua sobrinha, perguntei quem no desenho era ela e qual seu nome. A partir daí iniciamos um diálogo divertido em torno da questão do nome da sobrinha de Ana, para no final a menina dizer que o “[...] nome da minha tia é Flávia.” Por estarmos falando mais intensamente sobre a dimensão dos afetos achei interessante o fato do nome da sobrinha ou tia da menina ser igual ao meu. Ana nesse dia estava particularmente falante.

Falando mais por meio da ação do que através das palavras, percebi que Gabriela estava muito concentrada no seu desenho e pouco disponível para a interação verbal. Mesmo assim, queria saber quem ela estava desenhando. Lancei a pergunta, ao que a menina

confessou que fazia o pai. Respeitando a vontade de Gabriela de pouco falar, me voltei para todo o grupo e ofereci mais papel a quem houvesse concluído e quisesse prosseguir na atividade. Renata gritou dizendo que tinha terminado. No seu papel havia duas figuras em tamanhos diferentes que a menina contou ser a irmã Joseane. Em uma a irmã era bebê, em outra tinha 3 anos de idade Renata contou que desenhou Jô – como ela chama a irmã Joseane. Segundo Renata, a menina gostava mais dela, chegando até a chamá-la de mãe.

Ainda prestando atenção ao que Renata falava acerca do desenho de Joseane, ouvi os sons de briga entre as outras meninas. Era a Joseane (de carne e osso) que se desentendia com Gabriela por causa de lápis, intermediei o conflito e dentro de pouco tempo elas já não brigavam mais. Nesse dia a ida de Joseane com o grupo foi fruto do desejo e da insistência de Jaqueline e Ana Lúcia. Eu, naquele dia, estranhamente relutava em ter a presença de Joseane, cheguei até a achar que ela era pequena para ir junto. As duas meninas fizeram questão de levar a prima e a irmã conosco e argumentaram que tomavam conta dela. Com este argumento elas conseguiram levar Joseane.

“Frávia! Frávia!” Pensei que era um outro conflito que surgia quando ouvi Jaqueline me chamar, no entanto, ela queria pedir outro papel. Peguei na bolsa um novo papel e recolhi o já desenhado, não sem antes que ela me contasse o que produziu. Ela colocou no papel o filho de sua mãe, o avô, a avó e uma bola. Estranhei o fato dela falar que uma das figuras desenhadas era o “filho de mãinha” e não o chamar de irmão. Por um tempo fiquei a pensar que talvez Jaqueline se referisse a Stefane, mas ela disse que era menino e que o nome era Jacques.

Prolonguei a conversar com Jaqueline porque estava interessada nesse irmão que eu não conhecia. Busquei saber se ele era maior ou menor que ela. A menina asseverou que ele já estava quase grande. Renata, que escutava nossa conversa, disse que o irmão de Jaqueline era do tamanho de Luana. Perguntei mais sobre o irmão para Jaqueline, mas a menina não demonstrou vontade em continuar o assunto, e então o encerramos por ali.

Voltando-me para todo o grupo, percebi que Ana tinha sob sua posse a maior parte dos lápis hidrocor, solicitei que ela os colocasse no meio porque assim todas as meninas podiam ter acesso. Ela resistiu um pouco, mas colocou. Joseane, que estava ao lado de Ana, apenas observava o que a irmã fazia. Perguntei a Joseane se ela já havia terminado; ela me olhou, mas permaneceu calada, foi Renata que respondendo afirmativamente por ela, me mostrou o desenho da irmã com ar de reprovação. Ana Lúcia fazendo a leitura do ato de Renata, para com o desenho de Joseane, saiu em defesa da irmã mais nova dizendo: “É assim

mesmo, não é Flávia?!” Concordei com Ana Lúcia, no sentido de valorizar o que Joseane fez do jeito que ela fez.

Fazer do jeito que sabia fazer era isso que desde o início do nosso encontro tentava sinalizar para Renata. Ao longo do tempo que permanecemos juntas, ela sempre estava criticando tanto os seus próprios desenhos quanto o das irmãs e primas. Mesmo assim, a menina enfrentou sua insegurança quanto ao saber fazer e delineou em duas folhas de papel ofício as pessoas de que mais gostava. Quando a menina pediu uma terceira folha de papel, negocieei com ela afirmando que naquele dia só poderia ser duas porque havia levado uma quantidade menor de papel, sugeri que ela poderia desenhar no verso das duas folhas.

Todas as meninas começaram a fazer outros desenhos em novas folhas, menos Joseane que preferiu andar entre nós. Assim, Gabriela fez um picolé rosa e azul; Ana mostrou a mão toda colorida pela tinta do hidrocor e Jaqueline desenhou a família dela. Assinalei a beleza dos desenhos. Não sei se era por conta do calor que fazia, ou porque ele pareceu gostoso mesmo, o fato é que o desenho de picolé feito por Gabriela acabou virando uma sensação, e todas as primas passaram a produzir picolé também.

Estávamos às voltas com o picolé quando Gabriela e Ana propuseram atividades. Gabriela lembrou que o irmão estava na escola e sugeriu que fossemos buscá-lo, minha intervenção foi no sentido de que o deixássemos estudar. Ana entrou na conversa dizendo que a aula nem havia acabado, e em seguida lançou a idéia de brincar de escola. “Como é brincar de escola?” – eu indaguei. Renata se adiantando disse: “A gente fica sentada.” Ana complementou: “Nós chama você de pró”, e Jaqueline arrematou: “Aí faz dever”. Mesmo achando que não brincava de escola com elas, naquele momento me inquietou a possibilidade delas acharem que nós estávamos brincando de escola. Queria perguntar mais sobre escola e se nós estávamos brincando dela. No entanto, as meninas não deram muita atenção a minha questão, o que pareceu ser infundado meu receio, e continuaram suas criações.

Na trilha de alguns porquês dos desenhos feitos pelas crianças, perguntei para Ana porque ela desenhou a mãe. A resposta rápida foi dada apontando a mãe como a mais bonita, e a que ela gostava mais. No entanto, a menina prometeu que dentro em breve faria o pai, Josias, o tio, Renata, George e Adriele. Exclamei que assim ela iria desenhar todo mundo. E na seqüência perguntei quem morava na casa de sua avó Ester. Ao que a menina respondeu: “Um monte de gente!” – e continuou seu desenho.

Ao contrário de Ana que ainda desenhava, Gabriela e Jaqueline tinham terminado suas produções. Estava entregando o desenho de Jaqueline para que ela colocasse seu nome quando vimos Joseane perto do mato tirando as calças e se abaixando. Jaqueline ao vê-la fazer isso foi até lá para ajudar a prima. Renata, Gabriela e eu olhávamos de longe a cena. Renata voltada pra mim e Gabriela disse baixinho que aquilo fazia cócegas. “Fazer xixi no matinho faz cócegas é, Renata?” Indaguei. A essa altura Renata e Gabriela já estavam em boas risadas.

Foi em meio a essas risadas que percebi o adiantado da hora e comecei a recolher o material. Em meio às risadas se avizinhava o delicado momento da partida. Relembrei às crianças as razões da minha chegada, expliquei os motivos da partida, agradei pela convivência, afirmei os vínculos afetivos gestados e desejei o calor do reencontro. Foi com gestos de carinho mútuos e ternura no olhar, que as crianças e eu nos despedimos.

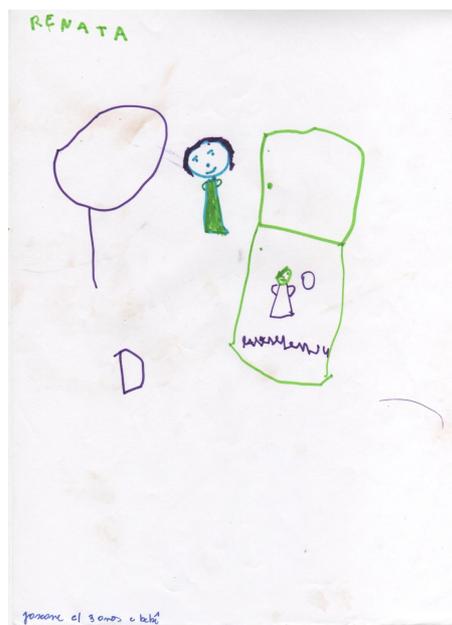


Figura 31 – Desenho de Renata. Ela desenhou sua irmã Joseane, a pessoa que mais gosta na família.

Fonte: Pesquisa direta.



Figura 32 – Desenho de Jaqueline. Ela desenhou o filho de sua mãe, o avô, a avó e uma bola.

Fonte: Pesquisa direta.

2.4.2.4 *Saber-se e fazer-se: jeito de ser*

Ser do jeito que se é, é ser um ser único e plural. Saber-se e fazer-se ser desse ou daquele jeito é um processo de aprendizagem de si, do outro, do mundo em um espaço coletivo. Saber do jeito que as crianças se percebiam foi o motivo do nosso (re)encontro numa manhã de sábado de agosto de 2006, após 5 meses longe delas, por estar em Fortaleza.

Na noite de sexta-feira (18/08/2006) encontrei com Renato perto da casa de sua avó e disse que gostaria de encontrar com ele, os primos e irmãos, no dia seguinte pela manhã. Que ele contasse de minha chegada e do meu desejo de vê-los.

Na manhã do sábado, revi a idéia geral para nosso encontro. Para me aproximar do que as crianças mais gostavam em si tanto nos aspecto físico quanto no jeito de ser, bem como, saber como elas se sentiam e percebiam quanto ao pertencimento étnico, pensei em realizar uma atividade com música, seguida de dinâmica e desenho individual.

À medida que ia rememorando o objetivo do encontro fui colocando na bolsa os materiais para fazer a idéia se concretizar: CD, som portátil, espelhos de bolsa, papel ofício e hidrocor. Antes de ir dei-me conta que faltavam as pilhas para fazer o som funcionar sem energia elétrica. Fui comprar as pilhas e na volta passei na residência de Dona Ester, chamei,

esperei e ninguém aparecia. Tive medo de que as crianças não estivessem, ou que não quisessem conversar comigo. Voltei até minha casa para pegar a bolsa com os materiais já separados.

Eram 10h da manhã quando peguei todo o material e decidi esperar pelas crianças na porta da casa delas. Quando cheguei uma adolescente estava na varanda, pedi para chamar uma das crianças, mas quem apareceu foi dona Ester, a avó das meninas. Perguntou rispidamente o que eu queria. Estranhei o tom. Falei que era para continuar os encontros que tive com os netos dela em março, ela falou que elas estavam na rua, que era para procurar no beco. Ela se referia ao beco no qual se chega até a casa de Ana Lúcia, Renata e Joseane.

Quando Dona Ester acabou de falar, olhei em direção o beco e avistei Ana Lúcia, que vinha vindo de cabelos presos e molhados. Ao nos vermos sorrimos, desde ao longe até quando nos aproximamos. E foi por entre sorrisos que nos falamos afetuosamente. Ela voltou para o local onde se encontrava anteriormente e anunciou a minha presença. Stefane, Renato, Jaqueline, Renata vieram em minha direção, correndo e gritando meu nome. Elas pareciam estar contentes em me rever.

Meu sentimento era de alegria, por tornar a vê-las depois de 5 meses, e de curiosidade, o que será que elas tinham feito, principalmente nos meses de inverno? Naquele momento, senti mais nitidamente que os laços afetivos com cada um delas não havia se perdido. Para além do carinho que normalmente tenho com as crianças, definitivamente aquelas já fazem parte de um registro afetivo mais profundo.

Depois de um intenso querer saber do outro – eram tantas as perguntas, as novidades para contar – perguntei quem queria conversar comigo naquele dia. Alguns se pronunciaram mais enfaticamente, como Ana e Stefane. Aguardei por alguns minutos para ver quem realmente iria e depois partimos para nosso lugar de encontro.

Nesse dia, mais duas crianças se integraram ao grupo focal, Caroline e Pedro, meus sobrinhos de 7 e 4 anos, respectivamente. Na noite de sexta-feira, havia falado do encontro que teria no dia seguinte e convidei Caroline a participar. Ela aceitou. No sábado quando saíamos, Pedro disse que também queria ir. Assim, eles tomaram parte daquele encontro. Compreendo que a presença deles não causou prejuízo à pesquisa, pois foi um momento de troca de aprendizagem entre crianças que têm relação diferente com as ruas do bairro. Caroline e Pedro têm uma vivência reduzida com as ruas do arraial como espaço de brincadeira, interação, conflito, aprendizagem, de trabalho e de lazer.

Já desfrutando do clima agradável do lugar que nos dispomos a ir, Ana Lúcia, Stefane, Renato, Joseane, Caroline, Pedro e eu iniciamos nossa conversa falando sobre o dia da semana em que estávamos nos reunindo. Sobre finais de semana e o fato de não haver aula naqueles dias. Sobre quem estava indo para escola de segunda a sexta-feira. Nessa hora, Ana, apontando para Joseane, disse que a irmã de 3 anos ainda ia estudar. Nesse momento, por várias vezes, as crianças falavam ao mesmo tempo tornando difícil umas ouvirem as outras, bem como eu as ouvir. Como era importante que todas pudessem se expressar e escutar, nós combinamos que tentaríamos fazer silêncio quando o companheiro falasse para sermos ouvidos na nossa vez, e que quando eu quisesse fazer alguma pergunta as respostas deles viriam em rodadas para que todas pudessem ouvir o que os outros falaram.

Feito o acordo, prossegui a interação com as crianças, falando sobre o costume de no final de semana os moradores do arraial ouvirem muita música, quase sempre em volume alto. Ao perguntar quem gostava de música todas responderam em uníssono: “Eu!” E foram especificando qual tipo de música preferiam: Renato disse que gostava do Arrocha; Ana Lúcia, falando por ela e pela irmã Joseane, contou que a canção predileta de ambas era “Barbie Girl”; Pedro compartilhou que gostava do CD do palhaço; Stefane sentenciou que gostava da música “Coração”; e Caroline não quis dizer qual tipo de música mais lhe agradava, mesmo com a insistência de Ana para que ela nos revelasse seu gosto musical.

Depois de familiarizada com o gosto musical das crianças, disse que tinha uma surpresa e pedi que elas fechassem os olhos. Elas ficaram excitadas em saber o que aconteceria. Com algumas de olhos fechados e outras não, peguei o rádio portátil da sacola, cantarolando o som “Tchan! Tchan! Tchan! Tchan!” para enfatizar o clima de suspense, e pus no centro da roda. As crianças exclamaram: “Um rádio! Um rádio!” Disse-lhes que como já sabia que eles gostavam de música eu havia levado o aparelho. Contei ainda que tinha um CD de uma banda de *reggae* e se eles queriam ouvir aquele som. De maneira não muito entusiasmada responderam que sim.

Explorei com as crianças a capa do CD, falamos da banda e do seu estilo musical, da música que pensei em ouvirmos juntos. Contei para as crianças que “O Erê” era a música que dava título ao CD da banda Cidade Negra e que também era a faixa escolhida por mim para ouvirmos. Perguntei se conheciam a música, e se já tinham ouvido falar em Erê. As crianças ficaram em silêncio. Expliquei que Erê era a entidade criança para a religião de matriz africana, especificamente para a nação Ketu. Prossegui perguntando se mesmo sem conhecerem se elas aceitariam escutar a música. Stefane, Pedro e Ana Lúcia verbalizaram que

eu podia botar “O Erê” para tocar. Após a canção acabar fiz comentário do trecho final da música – que se refere à ação de ver o mundo com os olhos de uma criança – e articulei com o objeto que usamos para nos olharmos.

Miramos nossa atenção sobre a questão do olhar e dos objetos que utilizamos para tal. As meninas e meninos anunciaram que o que usamos para nos olhar era: óculos, espelho, anel, janela e porta. Dentre os objetos levantados por elas perguntei o que a gente fazia em frente ao espelho. Renato disse que a gente penteava os cabelos e se olhava para ver se estava bonito. Além daquele menino, Stefane e Pedro colocaram que o que fazíamos frente ao espelho era pentear os cabelos. Insisti em buscar outras respostas. Caroline, Joseane e Ana Lúcia comunicaram que o estar em frente ao espelho tinha relação com o colocar batom.

Face ao que as crianças compartilharam disse-lhes que tinha mais uma surpresa. Pedi que fechassem os olhos e abrissem as mãos. As crianças ficaram exaltadas. Joseane, Ana Lúcia e Pedro, por exemplo, demoraram em conseguir fechar os olhos. Emitindo som do “Tchan! Tchan! Tchan!”, fui colocando pequenos espelhos ovais na mão de cada uma das meninas e meninos. À medida que ia pondo o objeto, lancei o desafio de que de olhos fechados, e utilizando o tato elas tentassem adivinhar o que havia nas mãos. Joseane, Pedro e Ana Lúcia não conseguiram manter os olhos fechados e foram logo exclamando “Espelho!” As outras, abriram os olhos e também gritaram: “Espelho!”.

Com o espelho na mão, Renato logo exclamou que mesmo de olhos cerrados sabia que era espelho o que estava em suas mãos. Stefane e Pedro iniciaram um diálogo acerca das cores dos seus pequenos objetos. Aproveitei o diálogo deles e passamos a falar sobre as cores dos espelhos. Foi então que as outras meninas passaram a identificar no grupo as crianças que tinham espelhos com cores iguais ao seu. A partir da animação, aventei a idéia de brincar de se olhar no espelho. As crianças concordaram e começamos a nos olharmos, dos pés a cabeça, da cabeça aos pés, bem devagar. Cada um se olhou do jeito que desejou e depois as próprias crianças e eu fomos sugerindo partes do corpo a especularmos. Depois disso, compartilhamos com os outros, o que cada um achava mais bonito e/ou gostava em si depois de se olhar no espelho.

No grupo, quem começou falando do que mais gostava em si foi Stefane. A menina disse que gostou do rosto. Perguntei-lhe o que mais achava bonito na face. Ela anunciou que gostava muito do rosto porque parecia com a mãe. Renato, por sua vez disse que o rosto e os olhos lhe agradavam. Pedro sentiu prazer em ver a sua boca. Já Caroline declarou que foi o ouvido que gostou de ver. Do rosto às extremidades do corpo, o pé e a mão foram escolhidos

por Ana Lúcia como o que ela mais apreciou em si. Joseane estava se olhando, mas não quis falar.

Prosseguindo na dinâmica de nos olharmos no espelho adentramos na dimensão do pertencimento étnico, pois queria saber a percepção/sentimento das crianças acerca disso. Comentei que ao nos olharmos no espelho também podíamos ver nossa cor. Caroline concordou com minha observação. Em seguida, me dirigindo às crianças, questionei sobre qual a cor delas. Stefane enunciou que sua cor era loira. Desde que conheci o grupo me chamou atenção que o cabelo crespo de Stefane era tingido de loiro. À medida que convivía com o grupo, soube que foi sua mãe que havia pintado.

A pergunta sobre o pertencimento étnico circulou e as outras crianças falaram. Os meninos que estavam nesse dia se anunciaram como sendo pertencentes a dois grupos étnicos. Renato disse que era moreno e branco. E Pedro Henrique afirmou no diminutivo que era pretinho e moreninho. Caroline, após escutar os dois meninos, compartilhou conosco que era morena. Faltava ouvir Ana Lúcia e Joseane que estavam brincando de correr. Até aquele momento do dia, Ana Lúcia preferiu estar mais voltada para correr, pular, se esconder do que atenta ao nosso encontro.

Ana corria e ria com Joseane, enquanto eu falava que quando me olhava no espelho via que eu era preta, pretinha. Assim que terminei de falar de mim, Ana e Joseane voltaram correndo até onde o grupo estava. Perguntei se elas não queriam falar de si. Stefane, não deixou a prima mais velha se pronunciar e foi rapidamente afirmando que Ana era preta. Renato discordou de Stefane e disse que Ana era morena. Por longos segundos os dois primos ficaram definindo a cor de Ana Lúcia por ela. A menina, que até então observava a discussão, proferiu ser morena. Na vez de Joseane, a menina não respondeu. Foi Ana Lúcia que gritando respondeu que Joseane, sua irmã, era morena.

Diante das colocações de Ana, do silêncio de Joseane e por elas não terem estado presentes quando falei de mim. Partilhei com as meninas que quando me olhava no espelho me via preta, pretinha. Ana, Stefane e Pedro deram risada do que falei e de como falei. Já sem sorrir, Stefane disse que eu era branca. Assustei-me: “Branca, eu?” Em um tom de quem discordava da menina, disse que me olharia no espelho mais uma vez. “Você é branca” – Stefane insistiu. Dirigi-me a todas as crianças dizendo que meu espelho não dizia aquilo não. Reafirmei que ao me olhar nele me via pretinha. Pedro interveio declarando que eu era amarela. Tenciono ainda mais a situação. Pergunto ao grupo se tinha problema em eu ser pretinha, do meu espelho “dizer” isso. Um silêncio gélido, que por instantes percorreu o ar foi

aquecido com a fala sensível de Renato: “Tem nada a ver.” Para ele não tinha problema o fato de eu ser pretinha.

Sem querer sair da intensidade que a conversa suscitou, mas buscando outros meios de me avizinhar da percepção que as crianças tinham de si, lancei a proposição de cada um elaborar uma espécie de retrato de si utilizando hidrocor e papel ofício. As crianças resistiram à idéia. Renato disse que não sabia desenhar o rosto. Stefane falou que iria fazer uma boneca e Pedro um dinossauro. Eu não redargüi as crianças. Calada, coloquei as caixas de hidrocor no centro da roda e distribui o papel. Ainda estávamos no registro de uma ambiência (in)tensa. Mais uma vez a sensibilidade de Renato, fez a diferença. Ele quebrou o clima de desconforto dizendo que apesar de não saber, iria tentar desenhar. Incentivei a atitude dele dizendo que era aquilo mesmo. Pelo menos podia tentar fazer seu retrato.

Passado pouco tempo que todas haviam começado a desenhar, Ana solicitou minha atenção para o desenho dela. Contou que havia feito o pai. Elogiei, mas perguntei onde ela estava. Ela respondeu num tom ríspido que queria desenhar o pai. Nessa mesma hora, Renato buscou minha avaliação do desenho que ele estava fazendo de si. Falei com entusiasmo sobre a habilidade do menino em fazer um desenho tão belo. Olhei e me referi positivamente também sobre o desenho e a desenhista Caroline. Comentei com as crianças que achava que elas queriam me enganar, pois apesar de todas dizerem que não sabiam desenhar, elas estavam elaborando lindos desenhos de si mesmas. Depois dessa minha intervenção, Pedro me mostrou o desenho dele, e Renato o de Joseane. Verbalizei para ambos quão bonitos estava ficando seus grafismos e pedi para o grupo que quem terminasse colocasse o nome.

Continuamos em torno da realização dos desenhos. Conversava com Stefane sobre o desejo dela de pintar, quando Ana Lúcia me chamou para apresentar o desenho que havia feito de si. Além dela, Ana já tinha traçado no papel o pai, e disse que faria também a mãe. A menina se desenhou na família. Em um tom de contentamento, sinalizei que até Joseane estava fazendo seu retrato. Com um comentário imediato Caroline chamou atenção de que a cor utilizada por Joseane para desenhar a si era verde. Caroline usou o lápis de cor preta para desenhar a si mesma. Renato, percebendo o ar de reprovação na fala da menina, saiu em defesa da prima dizendo a Caroline que não tinha problemas em Joseane desenhar com o verde. Não intervi, apenas ouvi o que falaram. Mas, talvez o que Caroline criticou na atitude de Joseane desenhar a si de lápis verde era por entender que não existia pessoa verde.

Retomei a questão dos nomes nos desenhos me colocando à disposição de ajudar aqueles que ainda não soubessem escrever e que desejasse que eu colocasse os nomes. Os

nomes eram importantes porque saberíamos identificar o desenho de cada uma. Stefane perguntou se Pedro sabia fazer o nome dele. Ele disse que não. Ana ao ouvi-lo respondeu que ela sabia fazer seu nome. Caroline apesar de concentrada em riscar a folha de papel, pareceu também estar atenta à conversa que travávamos, porque sorrindo revelou que colocou seu nome colorido. As crianças começaram a me chamar para mostrar suas produções, pois estavam terminando. Pedro solicitou que eu olhasse o desenho dele. Olhei e enalteci o que ele havia realizado. Caroline, me chamando mais de uma vez, exibiu o desenho dela.



Figura 33 – Crianças se desenhando.

Fonte: Pesquisa direta.



Figura 34 – Renato se desenhando.

Fonte: Pesquisa direta.

Desenhos realizados passamos a dialogar sobre o que mais as crianças gostavam em si, agora a partir do grafismo realizado por cada uma delas. Caroline ao olhar para seu desenho afirmou que gostava do cabelo. Stefane respondeu que era a cabeça que lhe agradava.

Lancei a pergunta para Ana. A menina não respondeu de imediato a minha questão. Indicou a presença do pai, da mãe e dela no desenho elaborado. Insisti na pergunta acerca do que ela mais gostava ao olhar para o desenho que havia feito de si. Ana respondeu que o cabelo e o rosto eram mais bonitos. Renato também requisitou minha atenção para o seu grafismo.

Enquanto as crianças apresentavam seus desenhos um rapaz passou por nós e falou conosco, mas por estarmos envolvidos com a atividade não compreendemos o que disse e permanecemos no mesmo lugar. Só então ao ouvi-lo ligar o carro é que nos demos conta do que ele desejava. Ele queira sair com o carro que havia estacionado na grama. O barulho de motor do carro acionado assustou a todas nós, tivemos que levantar rapidamente do lugar que estávamos.

Ana Lúcia agoniada com o perigo que o carro oferecia a irmã mais nova pediu para que Joseane se levantasse mais de uma vez. Preocupada com todo o grupo, e principalmente com Joseane e Pedro, por serem os menores, tomei o cuidado de tirar todos da grama e propus que fôssemos para o banco que ficava um pouco à frente. Stefane vendo que o carro já havia ido embora, nos chamou de volta para a grama. De volta à grama, houve um pequeno conflito entre Stefane e Ana Lúcia, pois, as duas meninas queriam sentar próximas a mim. Intermedieei o conflito dizendo que havia lugar para as duas e propus que elas sentassem em cada lado.

Com todos confortavelmente instalados na grama procurei saber de Renato se ele já tinha concluído seu desenho de si. Apontando para o desenho, o menino replicou que o cabelo dele estava do tamanho do pai. Por não ter entendido as palavras proferidas por ele perguntei: “Seu cabelo está o quê?” Renato afirmou de novo que o cabelo que havia desenhado de si estava do tamanho do cabelo do seu pai.

Procurei saber dele outras coisas que gostava no “retrato” que havia produzido de si, mas o menino continuou no registro afetivo paterno e disse que gostava era do pai. Persisti na questão acerca do que ele gostava em si próprio. Enquanto Renato pensava, Pedro entrou na conversa dizendo que o cabelo do pai dele era igual ao da avó. Finalmente, Renato compartilhou que gostava era de seu olho.

O gosto de Renato por seu olho me lembrou do trecho final da música “O Erê”, coloquei novamente o CD para que terminássemos de desenhar ouvindo a música. Nesse momento, Stefane percebendo que eu ainda não havia feito nada perguntou se eu também não iria me desenhar. Sim, foi minha resposta e comecei a me desenhar.

À medida que traçava meus contornos no papel, fui refletindo que até Stefane chamar minha atenção eu não tinha me colocado a realizar a mesma atividade que as crianças. Eu buscava que as crianças falassem de si, mas não falava livremente de mim para elas. Stefane com sua atitude me chamou a integrar a atividade de um outro modo. Ela me fez refletir sobre a necessidade de que eu também participasse das atividades falando de mim, fazendo as coisas que às vezes propunha a elas, como por exemplo, desenhar a si e depois compartilhar sobre a produção.



Figura 35 – Eu junto às crianças da pesquisa.

Fonte: Pesquisa direta.

Quando meu desenho estava quase pronto, falei num tom de frustração que até eu havia perguntado para todo mundo o que eles mais gostavam em si e que até àquela hora ninguém tinha feito o mesmo comigo. Caroline se pronunciou asseverando que queria saber o que eu mais gostava em mim. Comecei falando que gostava muito dos meus olhos porque eles eram grandes e bonitos. Passei para a boca, disse que ela me agradava porque com ela eu comia, falava, dava risada, disse ainda que achava bonito o tamanho e o desenho dela. Na seqüência me detive no cabelo, comentei que gostava de deixar ele *black* e de fazer tranças. Por último, me referi a minha cor dizendo que me achava uma menina pretinha muito bonita. Com os olhos bem abertos as meninas e os meninos me ouviram falar de mim.

O horário avançava. Ana, Joseane e Pedro levantaram e começaram a brincar de correr e pegar. Solicitei ajuda à Stefane para começar a guardar os materiais. Enquanto isso, um grupo de meninos uniformizados com roupas de futebol chegou até o local onde nos encontrávamos, e ficaram observando os desenhos que Renato e Caroline finalizavam. O ambiente ficou bastante movimentado, e quando olhei para o relógio vi que passava das 12 h.

Caroline e Renato entregaram seus desenhos. Caroline se juntou às crianças que brincavam de pega-pega, Renato passou a conversar com os meninos do time de futebol. Foi em meio a esse clima de um sábado ensolarado bom para brincar e conversar com outras crianças que findamos nosso encontro.

Com este encontro me despedi das crianças. Não foi fácil partir. Os vínculos afetivos criados entre mim e as crianças seduziam-me a ficar mais tempo. A multiplicidade de experiências e ações, bem como, a perspectiva das próprias crianças acerca de suas vidas no bairro me seduziam a ficar um pouco mais. No entanto, a pesquisa de campo, o corpo deste trabalho já estava formado. O corpo formado no ventre deu sinais de que precisava continuava a viver, só que agora no mundo. Então, começou o trabalho de parto.

TRABALHO DE PARTO

“Trabalho de Parto
É uma festa franzida e um cuspe de lado
Um olhar de soslaio e um coçar de cabeça
Meio nó na garganta, meio senta levanta
Meio calma moçada, meio vou dar porrada
Faz que vai mas não vai, faz que sai mais não sai
Zona no formigueiro com pitadas de humor
E há um tal de já era que teima em ficar
Os bacilos resistem. Ah que horror!
E haja briga de foice, e haja saco de gatos
Corpos cheio de dedos, corpos cheio de tato
E o brilho tentando, avançando, lutando
Louça de fino trato, quer mostrar seu barato
Jogo de paciência com tempero de pressa
alquimia da braba pra que tudo aconteça
Na tensão no esforço, movimento no quarto
No desejo da luz no trabalho de parto
É o trabalho de parto
E a tensão e o esforço
É o desejo da luz, é o trabalho de parto.”

(Gonzaguinha)

CAPÍTULO 3

O nascimento de uma criança é uma ação que envolve um fazer acontecer comum, e ao mesmo tempo singular a cada novo ser nascente. A marca do trivial repousa no movimento da passagem de dentro para fora. Mas essa mesma passagem carrega em si sinais do extraordinário.

A única maneira de todos virem ao mundo é preche de múltiplas possibilidades de ocorrer. A reza da parteira, o aquecer as toalhas. O bisturi do médico no centro cirúrgico. O pai que abraça a mulher por detrás. A água morna da banheira. O movimento de acocorar-se. A pouca luz e o silêncio. Esses diferentes modos de colocar um filho no mundo envolvem o esforço do trabalho de parto.

O trabalho de parto desse estudo também foi repleto de vigor, dificuldade, dores, coragem. As contrações indicaram que a hora do parto se aproximava. Dentre as diversas possibilidades de realizar a trivialidade e a inovação do ato de parir esse estudo elegi a abordagem qualitativa da história-sociológica e a perspectiva de dentro.

3.1 Contrações: dilatação teórico-metodológica

A abordagem história-sociológica de pesquisa encontra na perspectiva do espaço geográfico construído historicamente (SANTOS, 1996) e na afrodescendência (CUNHA JÚNIOR, 2001; 2005) os aportes teórico-metodológicos que favoreceram alcançarmos os objetivos do estudo.

Com foco nas múltiplas dimensões da população brasileira, a história-sociológica ainda em processo de formação, vem sendo o caminho privilegiado pelo professor Henrique Cunha Júnior (2001; 2005). A história-sociológica parte do pressuposto de que os processos étnicos, cujo significado se efetiva no interior das relações sociais no Brasil, são sistemas integrados de relações e objetos que mantêm por meio da ação humana, espacialmente situada, ligações dialéticas, nos quais os objetos acolhem as relações sociais, e estas impactam os objetos.

Operando no interior de uma unidade circular de produção de conhecimento, a perspectiva história-sociológica solicita a presença de uma acurada articulação entre as dimensões física, social, cultural, histórica, econômica do território estudado para compreensão das relações sociais étnicas, inter-geracional, de gênero, bem como das relações afetivas que são coletivamente gestadas pela população local. Ao mesmo tempo, ela sinaliza que são as relações sociais em seus múltiplos aspectos que vão conformando as dimensões físicas, sociais, culturais, históricas, econômicas do espaço.

Uma pesquisa de inspiração histórico-sociológica coloca como linha a ser seguida, o fato de que além do necessário reconhecimento da diversidade de etnias presentes no país, impõe-se a tarefa de compreender o modo de inscrição dessas etnias nas relações sociais. É o conjunto das dinâmicas sociais e históricas que contribuirão para a leitura crítica das contradições existentes entre o anúncio da diversidade étnica nos discursos produzidos pela coletividade, e a constatação dos problemas concretos enfrentados de modo diferente pelas etnias.

A opção por este veio metodológico deveu-se ao fato de que ele favorece, no campo da produção científica, o acolhimento do legado histórico e cultural das populações descendentes de africanos em terras brasileiras. Além disso, também possibilitou a abertura necessária para a criação de uma perspectiva específica na feitura dessa pesquisa: a perspectiva *de dentro*.

À medida que caminhava pelo bairro e interagia com os moradores, que dialogava, que estudava e refletia, fui gestando a perspectiva *de dentro*. Sentia que *de dentro*, apesar de ser matéria arriscada, tinha uma força propositiva, aberta, flexível e inclusiva para as elaborações teórico-metodológicas que o trabalho foi demandando.

Entre o medo e o desejo de me arriscar, venceu o desejo. Elegi a perspectiva *de dentro* como a veia que nutriria o desenvolvimento do trabalho. Assim, tal perspectiva tem seu sentido vinculado a uma conjunção de fatores orgânicos:

1. A implicação da minha história de vida passada e presente na pesquisa;
2. O fato de eu estar no mundo como mulher, negra, tia, professora de educação infantil, dentre meus muitos papéis sociais em Salvador – cidade na qual viceja um reelaborado macrocosmo cultural de matriz africana do qual me reconheço como herdeira e partícipe;

3. Meu pertencimento como moradora do Arraial do Retiro, território no qual realizei o estudo;
4. A compreensão das crianças afrodescendentes do Arraial do Retiro como seres relacionais e protagonista que cotidianamente participam da dinâmica afetiva, lúdica, étnica, social, cultural, histórica e de gênero do bairro. Logo, como seres capazes de falar de si e de sua vida;
5. A escolha das ruas do bairro como espaço social privilegiado de experiências de meninas e meninos afrodescendentes;

Como na conformação da vida, que tudo está ligado a tudo, o estabelecimento desses fatores enquanto constituintes da perspectiva *de dentro* se relacionam à compreensão de pesquisa que fui forjando ao longo do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e da participação no Concurso Negro e Educação. Pesquisar para mim é o movimento criativo de pessoas que inseridas em um espaço e em um tempo, na inter-relação com outras pessoas, buscam por meio da articulação de saberes, afetos, experiências e pensamentos, traduzir a complexidade dos problemas e dinâmica da vida, em projetos banhados de potencialidade alternativa ante a ordem instituída no mundo.

É no interior dessa dinâmica epistemológica que este trabalho situou-se e nutriu-se. Para além de um estudo que caminhou pela linha da universalidade e da globalização da infância (DAHLBERG, MOSS; PENCE; 2003) este trabalho buscou contribuir com a produção de conhecimento acerca da infância afrodescendente.

Com a aceleração das contrações do trabalho de parto, o suor escorre no corpo da mulher. Suor escorreu do meu corpo. Na seqüência relato a transpiração que este trabalho me causou.

3.2 Transpiração: contornos do estudo

Campo temático de natureza interdisciplinar a primeira infância é uma construção histórico-social que traz a marca da interação entre os grupos sociais nos quais são produzidos e significados os discursos e as práticas acerca desse campo temático perpassado por relações de poder.

Por primeira infância tomei o período que abrange os seis primeiros anos iniciais de vida da criança. A expressão *crianças pequenas* também foi usada para referir a meninas e meninos de 0 a 6 anos. Ao longo do texto alternei entre os termos primeira infância e infância para reportar às crianças de 0 a 6 anos.

Na busca por intelectuais que pensaram a infância a partir da tensão presente na realidade brasileira encontrei nos escritos de Gusmão (1993; 1999) – Machado (2002), Quinteiro (2002), Gobbi (1997) e Kohan (2003), pistas que ao mesmo tempo me desequilibraram, me alegraram e me fizeram elaborar uma síntese pessoal sobre primeira infância.

Neste trabalho considerei primeira infância como um momento da vida, construído a partir das relações entre espaço, tempo e poder numa dada organização societal, na qual a criança pequena é um ser relacional e protagonista que participa da dinâmica étnica, social, cultural e histórica, através de mediações simbólicas acessadas e produzidas por elas na criação e recriação de sua realidade vivida, pensada, desejada.

Para além, de uma definição totalizante entendo que esta perspectiva teórica traz em si elementos de incompletude, no sentido de se constituir em espaços abertos, para que juntas, crianças, mães, professoras, pesquisadoras, gestoras e demais atores sociais brasileiros, a partir de contextos socioculturais locais possam articular diversas categorias teóricas e experiências práticas, criando seus próprios sentidos sobre primeira infância.

Deste modo, é que nesse trabalho usei o conceito de afrodescendência (CUNHA JÚNIOR, 2001; 2005) para dialogar com a primeira infância. A conexão entre afrodescendência e primeira infância se vinculou ao esforço de engendrar elaborações singulares e específicas ante as essencializações e abstrações produzidas acerca do viver a infância brasileira.

Cunha Júnior (2001) ao propor a questão da população negra brasileira elegeu como categoria de análise o conceito de etnia. Para ele, etnia é um conceito de base histórica-sociológica que possibilita transitar entre o contínuo África e América. Assim, ainda segundo este autor, o conceito de etnia afrodescendente permite o ir e vir entre esse contínuo. Afrodescendência, segundo as palavras do seu formulador, é uma construção teórica que “[...] nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce, sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil.” (COSTA JÚNIOR, 2001, p. 4).

Destacando o elaborado complexo conceitual e prático formulado pelos africanos e seus descendentes no Brasil diante do enfrentamento no e com o mundo, Cunha Júnior (2001) propõe uma profunda revisão do que historicamente se tem concebido no nosso país por cultura negra, ou cultura de matriz africana.

Entremeando uma discussão teórica sobre alguns estudos acerca de primeira infância – e primeira infância afrodescendente – com a pesquisa de campo, comunicarei os contornos dessa pesquisa. Tais contornos se originaram das minhas percepções de lacunas teóricas ainda existentes no campo da educação, quando o desafio é de se aproximar da complexa e multidimensional realidade do que é ser criança brasileira.

3.2.1 Primeira infância

O que é infância? Esta pergunta aparentemente simples forjou em época diferentes discursos que traduziram os ideais e expectativas em relação à criança, e que reverberaram no processo de constituição do sujeito em formação (SOUZA, 2000).

A infância enquanto categoria social, tal como é conhecida hoje, é uma construção histórica que tem suas origens na tradição ocidental de pensamento. Ao longo dos séculos, em meio aos movimentos de transformações na estrutura econômica, social e cultural, a maneira de pensar a infância e a criança foi se alterando. Frabboni (1998) se refere aos momentos da experiência humana ocidental no qual a criança é vista de modo diferente: a infância negada, a institucionalizada, a infância reencontrada, até a infância como tempo de direitos.

Na infância negada, a criança era vista ao mesmo tempo como possuindo uma natureza sagrada e uma imperfeição, sendo por isso abandonada precocemente no mundo adulto; já na infância institucionalizada, a criança passa a ser o centro das atenções familiares, pois é concebida como portadora de necessidades específicas que precisam ser atendidas; passando à infância reencontrada, na qual surge uma criança com relativa autonomia em termos biológicos, psicológicos e lúdicos contanto que se desenvolva no âmbito das instituições familiar e escolar; até a presente etapa histórica na qual a criança é concebida como uma figura social, “como sujeito de direitos.” (FRABBONI, 1998, p. 76).

Diferentemente do modo didático como foi apresentada anteriormente, no chão da história a produção das imagens sobre a infância não ocorreram de modo harmônico e

segmentado no qual cada momento histórico comporta apenas um modo de pensar a infância. Antes, essas imagens estão até hoje coexistindo num processo de disputa e conflito no plano dos discursos e práticas sociais.

Um marco temporal importante para compreendermos o debate que hoje se trava acerca da(s) infância(s) teve início em meados do século XIX e se estendeu durante todo o século XX. Nesse período, conforme Gerken e Gouvêa (2000) – houve a consolidação das ciências humanas, entre elas a Sociologia, Antropologia e Psicologia.

No processo de re-ordenamento das relações sociais e culturais mundiais, o olhar para infância, de acordo com Pereira (2002), surgiu como uma metáfora da investigação que os homens faziam sobre si mesmos. Num primeiro momento, foram as ciências naturais, Biologia e Medicina, as pioneiras no estudo da infância, depois, com o desenvolvimento das ciências humanas, a Psicologia gradualmente foi se consolidando como principal área de conhecimento voltada para investigar a criança e sua infância.

No cenário internacional, a passagem do século XIX para o XX foi marcada pela industrialização intensa, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública. Tais eventos propiciaram, segundo Montandon (2001), a emergência do interesse particular pelos problemas da infância. Os principais temas investigados estavam relacionados ao trabalho das crianças, à deficiência mental e à delinquência juvenil.

No Brasil, a partir das últimas décadas de 1800 e nas primeiras de 1900, a preocupação com a infância começou a ser pautada por uma perspectiva científica. A tese de médicos, higienistas, psiquiatras, eugenistas ganhou força, e eles se tornaram os primeiros especialistas sobre a infância (MAGALDI, 2002). Higiene e prevenção foram os pilares que sustentaram os estudos e o atendimento voltado para as crianças brasileiras durante muito tempo.

Com a crescente afirmação da psicologia, as teorias de base científico-psicológica foram ocupando lugar central no estudo da infância brasileira no decorrer de 1900.

Não obstante as contribuições que a Psicologia do Desenvolvimento legou para a compreensão da infância, o que Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam, e que eu corroboro, é que no processo de produção do seu discurso foi suprimido o seu caráter geral e universalista. Ainda de acordo com estes autores, forjou-se uma “globalização da infância”, no qual a matriz anglo-americana é o paradigma científico para estudos e concepções voltados para as crianças de inúmeros países, inclusive do Brasil.

Em virtude da história social do Estado brasileiro, entendo que a matriz anglo-americana de infância não se constitui em um referente pertinente no trabalho investigativo com meninas e meninos de 0 a 6 anos brasileiros. Para além de um discurso – que se apóia quase exclusivamente na Psicologia – sobre uma criança brasileira abstrata, o que considero valioso é a possibilidade de transitando entre diferentes áreas de conhecimento pensar as singularidades da primeira infância brasileira. Por isso é que elegi a primeira infância afrodescendente, bem como, a valorização de sua experiência educativa vivida e pensada num tempo e espaço específico como contornos importantes desse estudo.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, começaram a se intensificar os estudos sobre primeira infância, principalmente devido à atuação dos movimentos sociais. Dentre esses estudos, as pesquisas no campo da educação formal da infância se destacaram. Rocha (2001) ao realizar um levantamento da produção do conhecimento sobre a Educação Infantil no Brasil a partir do mapeamento da produção científica da área no período de 1983 a 1996, destaca as mudanças dos focos de pesquisas sobre a educação infantil.

Ainda conforme Rocha (2001), em período anterior à década de 1980, as pesquisas com crianças de 0 a 6 anos, além de serem restritas à Psicologia, privilegiando a teoria de privação cultural, educação compensatória, eram em número reduzido. Depois das críticas àquelas teorias, a autora relata que houve um deslocamento do foco dos estudos para a discussão política, que influenciados pelos movimentos sociais das mulheres, defenderam o acesso das crianças à creche como direito das mães trabalhadoras. Por último, a autora diz que só recentemente a pré-escola começou a ser considerada como um direito da criança pequena à educação.

Ainda pensando a relação entre a infância e a educação no Brasil, Quinteiro (2002) é outra autora que me provocou a refletir sobre quais aspectos estão sendo priorizados na pesquisa com crianças pequenas. De acordo com ela, os saberes constituídos sobre a infância que estão sobre o nosso alcance até o momento, nos permite conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobretudo sua história e sua condição de criança sem infância, e pouco sobre a infância como construção cultural.

Para desafiar nossas certezas sobre a infância brasileira, Quinteiro (2002, p. 8) pergunta: “O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas?” Conforme a referida autora, são as macro-questões da infância que estão sendo estudadas, como por exemplo, as péssimas condições de vida das crianças e suas famílias, o

desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos, bem como, os diversos aspectos que envolvem a educação e a proteção da criança de 0 a 6 anos de idade.

Apesar de reconhecer a importância da ampliação dos estudos realizados sobre a educação infantil, a partir da penúltima década do século XX, como mostra Rocha (2001), é preciso registrar a forte vinculação da investigação da criança pequena às instituições educacionais destinadas a seu atendimento. É como se o viver a infância ocorresse exclusivamente nos limites dos marcos escolares.

Compreendo que além das creches e pré-escolas, a família, a comunidade, os amigos, os espaços religiosos, os vizinhos também se constituem em importantes contextos de socialização nos primeiros anos de vida. No entanto, essas ambiências parecem ter sido preteridas ante as instituições escolares, quando o tema é a educação da primeira infância.

Assim é que o espaço público das ruas do Arraial do Retiro foi visto como um local no qual as crianças – nas relações entre si, e com os demais moradores do lugar – produzem e atualizam uma rede de processos educativos. Esta rede se faz presente quando, por exemplo, as crianças ensinam sobre cavalos e sobre a fruta Jamelão²⁵ quando compartilham da alegria da festa do Dia das Crianças ou quando vão à seresta no bar do César; quando acessam a dimensão dos vínculos afetivos sendo carinhosos com tia, avó e até mesmo comigo; quando exercitam o cuidado de irmãos e primos menores; quando solidariamente repartem guloseimas, brinquedos, preocupações e problemas entre si; quando acessam a dinâmica da inclusão ao convidar para integrar o grupo uma criança com a qual se tinha terminado de brigar. Enfim, as crianças são produtoras de conhecimento e não simplesmente “objetos” de pesquisa. Como venho mostrando, a relação é dinâmica e de mão-dupla.

3.2.2 Primeira infância afrodescendente

Seja por meio de uma ação mais individualizada ou através dos movimentos sociais negros, a educação sempre esteve presente na pauta de preocupações e ações da população negra. (GONÇALVES; SILVA, 2000). No âmbito da academia, o desafio de abordar questões

²⁵ Nos dois primeiros encontros com as crianças do grupo de pesquisa houve um momento que George falou muito sobre cavalos (ver página 59). Ele conhecia muito sobre esses animais e me ensinou um pouco do que sabia. Ver página Já sobre a fruta Jamelão que me ensinou um pouco sobre ela fora Ana Lúcia e Stefane. (Ver página 62).

relativas à criança pequena afrodescendente foi assumido por algumas pesquisadoras. Parcela significativa dessas pesquisadoras tem sua história de vida ligada aos movimentos sociais negro.

Oliveira (1994), em sua pesquisa feita com profissionais de creche e pré-escolas, sinalizou para a existência de práticas racistas e discriminatórias nas interações interpessoais – adulto/adulto, adulto/criança. A autora destaca também a relação existente entre a precariedade dos equipamentos materiais e humanos e o uso destes pela população negra.

A abordagem sobre preconceito e discriminação com crianças pequenas demanda a criação de meios criativos para sua efetivação. Assim, Valente (1995) elaborou uma “Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas”, na qual o diálogo participativo e desenhos elaborados pelas crianças constituíram a base de sua pesquisa.

A utilização deste último deveu-se ao fato de que se por um lado, ele revela indícios de práticas racistas existentes na sociedade, por outro, ele pode apontar aspectos centrados na convivência solidária entre grupos no qual a diferença seja um elemento valorizado (VALENTE, 1995).

1 ano após o trabalho de Valente (1995), Godoy (1996) defendeu sua dissertação de mestrado, a qual consistia no estudo com crianças de 5 e 6 anos. Ela pretendia analisar como crianças dessa faixa etária representavam a questão das diferentes etnias com os elementos do seu contexto social. Os resultados indicaram que ações discriminatórias não eram perceptíveis na interação criança/criança. Entretanto, a autora ressaltou que crianças dessa idade, ao fazerem descrições ou identificação, se referem à cor da pele de maneira bastante acentuada. E afirma que crianças negras de 5 e 6 anos se sentem desconfortáveis ao verbalizar e/ou assumir sua condição étnica.

Ao investigar o cotidiano da pré-escola para observar como nele se expressavam as relações raciais existentes entre negros e brancos, Dias (1997) concluiu que as escolas que tinham projetos educacionais mais elaborados no sentido de transmitir o conhecimento historicamente acumulado, reelaborado, e construído pela humanidade, possuíam maiores possibilidades de trabalhar a questão das diferenças raciais com grau mais avançado de sistematização.

Em seu estudo sobre o racismo, o preconceito e a discriminação na educação infantil, Cavalleiro (2000) mostra que o silêncio dos adultos, seja pais ou professores, é uma estratégia usada nas situações de conflito racial. Os pais não falam sobre o assunto porque não o

percebem ou porque não sabem como fazer, e os professores também agem assim porque partem da premissa de que a escola é um espaço democrático, no qual o racismo, preconceito e a discriminação não estão presentes.

Souza (2002) apontou que as relações entre os educadores e as crianças são permeadas de dificuldades quando o assunto em questão é a problemática racial. Uma das dificuldades é a falta de preparo dos professores para lidarem com o preconceito racial que atravessa o cotidiano da educação infantil.

Os trabalhos supracitados, são referências importantes para aquelas que desejam se aproximar dos problemas vividos pela criança de 0 a 6 anos afrodescendente, bem como, entrever possíveis soluções. No entanto, o que me chamou atenção é que o espaço social eleito foi sempre o das instituições educacionais, sejam creches ou pré-escolas.

Ao identificar que até mesmo as pesquisadoras que se detiveram a estudar a infância afrodescendente se voltaram para a ambiência das instituições educacionais, é que a decisão de privilegiar o bairro como espaço social foi fortalecida.

Banhada de suor pela força do movimento de empurrar o bebê quando o útero se contrai, a mãe respira intensamente. Prosseguindo comunico do momento da aceleração da minha respiração na pesquisa.

3.3 Respiração (in-tensa): refletindo acerca do processo de construção das ações interativas

As ações interativas com as crianças privilegiadas nesse estudo foram construídas no ritmo frenético da respiração de quem precisa ter ar para trazer ao mundo uma pesquisa. A intensidade da respiração também se vinculou a leitura crítica de que discursos científicos produzido em outros contextos sociais, ainda hoje vêm sobredeterminando parcela significativa de pesquisas com crianças pequenas brasileiras por meio de um duplo etnocentrismo; o cultural e o geracional.

Pode-se pensar no etnocêntrico cultural à medida que parte significativa das abordagens teórico-metodológicas adotadas nas pesquisas com crianças brasileiras – principalmente, as realizadas na Psicologia – são produções concebidas para enfrentar as

questões da infância na Europa e nos Estados Unidos. Mesmo assim, elas são utilizadas nos nossos estudos, muitas vezes, sem vir acompanhadas de uma análise crítica.

Já o etnocentrismo geracional, pode ser entrevisto no momento que o estudo sobre criança e infância é formulado exclusivamente a partir da visão do adulto. Na pesquisa de campo, por exemplo, entrevistei mães, gestoras, moradores antigos do arraial, no entanto, privilegiei a fala e a ação das crianças a fim de enfatizar o olhar desde a criança, focando a pesquisa sobre primeira infância a partir do contexto social das crianças do bairro do Arraial do Retiro.

No entanto, o que tem prevalecido nas pesquisas é um olhar adultocêntrico (GOBBI, 1997), em que o adulto é colocado como modelo, e tudo passa a ser visto a partir da sua perspectiva. A consequência de tal postura, conforme Lajolo (2003) é que a voz e as linguagens da criança não são ouvidas e acolhidas porque se parte do pressuposto de que elas são incapazes de, ocupando a primeira pessoa do discurso, falar – inclusive sobre si.

O dizer do adulto sobre a criança, foi a forma adotada para a emersão da mesma como objeto no interior do discurso científico. Sirota (2001) nos indica que durante muito tempo a pesquisa com criança esteve voltada para “aqueles que não falam”, fazendo, jus, a origem etimológica do termo *infans*, aquele que não fala. O silenciamento do outro é uma das estratégias implementadas para efetivação do processo de domínio de grupos sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças, bem como os negros e mulheres, sempre tiveram sua voz silenciada, e sua história contada por outros (LAJOLO, 2003).

Mas, como a realidade comporta movimentos de resistências, subversões, contradições, as crianças, bem como, outros grupos sociais, têm empreendido um esforço no sentido de mudar de posição no interior dos discursos, para poder também assumir o papel de sujeitos que falam de e sobre si por meio de linguagens próprias.

Assim, começa a haver no âmbito dos estudos que têm como foco a criança, um movimento que aponta os riscos do etnocentrismo cultural (GUSMÃO, 1999; DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003), e do olhar adultocêntrico (GOBBI, 1997; OLIVEIRA, 2004).

Da leitura de estudos e reflexões já produzidas sobre os referidos etnocentrismos para a prática no trabalho campo foi necessário um exercício de enfrentamento dos meus próprios vieses etnocêntricos, principalmente o adultocêntrico e de elaboração de possibilidades e caminhos de pesquisar.

Foi na ação direta com as meninas e meninos afrodescendentes do Arraial do Retiro que fui compreendendo que eles demandavam de mim um jeito de pesquisar que envolvesse respeito, sensibilidade e criatividade. Em virtude dessa aprendizagem em campo, fui privilegiando a conexão de linguagens como maneira de proceder às ações interativas com as crianças.

Banhando todas as ações estava a tríade: afetividade, corporeidade e pensamento. Esses elementos se fizeram presentes, porque além da demanda das crianças, eu me movia dentro da ótica da cultura de matriz africana. Para essa produção, acesso e exposição dos conhecimentos são ações nas quais são usados todos os sentidos, por isso é que na comunicação do trabalho busquei assegurar a presença dos sentimentos e emoções dos momentos vividos. Em virtude disso é que socializei do meu medo em avançar rumo ao bar do César; da minha alegria após o primeiro encontro de registro com Ana Lúcia e Renato; da minha surpresa ao sentir a intensidade com que Stefane e Ana Lúcia falaram da morte e da violência; do encantamento em observar pela primeira vez o movimento e habilidade corporal das crianças do grupo participante; do impacto em presenciar a discussão de Renata e George acerca da propriedade de uma casa, e do posicionar-se contra a presença do padrasto na mesma casa.

Os desdobramentos dessa escolha no âmbito dos instrumentos de pesquisa foi a utilização de linguagens que favoreciam as crianças expressarem seus sentimentos e idéias de múltiplas maneiras. Realizei um processo de pesquisa que envolveu oralidade, o contar histórias, desenho, fotografia, dinâmicas, observação e o conviver. Para definição dessas linguagens como modos de estabelecer ações interativas com as crianças, também me vali da experiência profissional enquanto professora de Educação Infantil da Creche da Universidade Federal da Bahia e do acesso a trabalhos que utilizaram algumas dessas linguagens como estratégias de aproximação da perspectiva da criança acerca de si e do mundo (PILLAR, 1996; SANTOS, 2001; PRADO, 2002; SILVA, 2002; GOBBI, 1997).

A escolha pela utilização de tais linguagens se deveu a dois aspectos. Primeiro, ao esforço de escapar ao etnocentrismo cultural e geracional; segundo, por entender que elas podiam em uma dinâmica intercomunicativa fornecer algumas pistas para alcançarmos os objetivos propostos.

No fluxo do texto, compartilho a perspectiva *de dentro*. Esta, ao mesmo tempo em que se constitui como o modo de ter feito vir ao mundo este trabalho, se caracteriza como a discussão das categorias epistemológicas do estudo.

3.4 De dentro

De dentro, visceralmente de dentro. Essa foi a perspectiva que se impôs na realização desse trabalho. Os primeiros lampejos de inspiração para enveredar na dinâmica confusa, conexa e criativa do jeito *de dentro* com o qual me movi no presente trabalho, foi oportunizado pelo professor Henrique Cunha ao solicitar que a turma da disciplina, Educação e Cultura Brasileira, do mestrado em Educação, lesse um livro cujo título a princípio achei bastante estranho: “A casa da água”, de Antônio Olinto (1969).

Uma semana depois da indicação, o livro já havia sido sorvido, bebido, sugado, no entanto, a sede não foi saciada, ela tornou-se mais intensa. Arrastada pelas águas que brotam das páginas, não havia outra ação a não ser submergir ao fluxo contínuo de uma viagem na qual o universo simbólico cultural africano e afrodescendente escorrem femininamente.

Para contar a história de Mariana e sua família, Olinto (1969) optou por colocar-se de dentro. Narrando *de dentro*, ele convida a lugares nos quais cheiros, sons, paladares, movimentos, imagens, sentimentos, afetos compõem ambientes e têm papel central no modo como as pessoas se relacionam entre si e com a natureza na criação do seu universo cultural.

O narrar *de dentro* é posto logo na primeira página do romance, quando Olinto (1969, p. 13-14) escreve:

Ponho esse despertar com enchente como início das lembranças de Mariana, e pensei muito na melhor maneira de contar o que aconteceu com ela. Poderia ter escolhido o sistema do narrador alheio, separado dos acontecimentos, mas tal me é íntima, conhecida, a história de Mariana, que só consigo transmiti-la colocando-me de dentro e narrando-a como se eu estivesse, a cada passo, acompanhando as cenas, ouvindo diretamente os diálogos e recebendo na cara as emoções da longa viagem da menina.

A escolha de Olinto (1969) de como contar a história de Mariana ficou minando em mim. Propago que narrar *de dentro*, para além de ser apenas o estilo literário adotado pelo autor no livro, “A casa da água”²⁶ é a postura de quem se implica como sujeito no processo de gestação da existência. Narrar de dentro, aponta para a assunção de uma ação reflexiva e comprometida com a coexistência de múltiplas formas de viver o mundo sem, entretanto, hierarquizar e segmentar o ser vivente.

²⁶ Uma reflexão mais detalhada a respeito do livro pode ser encontrada no artigo “Uma história a contar... Literatura, História e Educação de Afrodescendentes a partir da obra “A casa da água” (DAMIÃO; CUNHA JÚNIOR, 2005).

3.4.1 Conexões

São múltiplos os sentidos *de dentro* que embalarão esta pesquisa.

Inicialmente, vinculou-se a adoção de uma postura flexível-radical que compreendia que a criação e comunicação do conhecimento são banhadas pela afetividade, razão, e corporeidade do ser que realiza seu movimento existencial num espaço-tempo singular, mas que estabelece conexões com a dinâmica de outros seres conformando assim, um arranjo plural no interior de universos simbólicos.

Foi *de dentro* do macrocosmo cultural de matriz africana – reatualizado no Brasil – que cotidianamente se corporifica em pequenos, simples, mas ao mesmo tempo potentes acontecimentos de vida, que me situei. Essa localização, antes de ser apenas uma escolha de ordem acadêmica, foi a matéria da qual fui constituída por minha mãe e meu pai, que por sua vez foram formados pelos meus avós, e da qual desejo deixar sementes.

A diversidade e a pujança das sementes vindas de terras africanas tornaram a potência em ato. O povo da África e seus descendentes vicejaram belos, inteligentes, poderosos, dignos, mesmo quando pragas nocivas – escravismo e estrutura racista do Estado brasileiro – tentaram impedi-los. Felizmente não conseguiram.

Aqui, para colocar assento na força do *continuum* ético e estético das complexas tradições culturais de matriz africana reatualizadas em solo brasileiro, me utilizei da perspectiva da afrodescendência, concebida por um grupo de professores, dentre eles o professor Henrique Cunha Júnior (2001). A afrodescendência privilegia as conexões culturais e históricas entre África e Brasil. Portanto, foi a partir desse manancial simbólico que transitei.

Cunha Júnior (2005) ao pensar a questão da população negra brasileira elegeu como categoria de análise o conceito de etnia. Para ele, etnia é um conceito de base histórico-sociológica que possibilita o trânsito entre África e América. Assim, ainda conforme este autor, o conceito de etnia afrodescendente permite o ir e vir entre aqueles continentes. Afrodescendência, segundo as palavras do seu formulador, é uma construção teórica que “[...] nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce, sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil.” (p. 4).

Se num primeiro momento o conceito de afrodescendência pode parecer simples, após uma leitura mais cuidadosa, pode se compreender que ele traz em si uma potência criadora. Ao olhar o passado de riqueza, beleza e dignidade das civilizações elaboradas pelos africanos e seus descendentes, ele abre, hoje, novas e profícuas perspectivas de viver e conceber a história e cultura da população negra.

A história e a cultura de matriz africana, originária no continente africano e reelaborada no Brasil pelos seus descendentes, são os eixos fundantes da proposição conceitual de afrodescendência.

É por meio dos vetores da cultura e da história, que Cunha Júnior (2005) expõe a fragilidade dos discursos formulados sobre um suposto primitivismo da cultura de matriz africana. O autor argumenta que os pequenos eventos do cotidiano da população negra guardam um elaborado complexo conceitual e prático formulado pelos africanos e seus descendentes no Brasil.

Para nós, afrodescendentes, a composição do fluxo circular de singularidade e coletividade, em um dado aqui e agora, se nutre da herança e da invenção. A herança demanda uma repetição do legado deixado pelos que nos antecederam, enquanto que a invenção solicita aos de hoje, a criação de desenhos originais de mundo para os que virão.

No processo de repetição, move-se para dentro, para o que já foi estabelecido, o que foi fixado para a organização da vida pelas gerações precedentes. Mas, o *continuum* da criação exige o cerrar-se para fora, para a novidade do nascimento de novas possibilidades de viver.

No âmbito da produção do saber, esta pesquisa, *de dentro*, não se caracterizou pela estaticidade, antes ela foi puro fluxo. Para acontecer ela necessitou do ir e vir, do entrar e sair, do levar e trazer, do chão e do céu, da simplicidade grandiosa do espiral do ser que se materializa nas encruzilhadas do mundo.

Empreender uma pesquisa *de dentro* foi a tentativa de valorar o já construído, não ter vergonha de repetir modos de ver já consolidados, ao mesmo tempo em que a meta foi arriscar-me a viajar nos paradoxais universos da (pro)criação. Esse duplo movimento foi modulado pela experiência.

Para as tradições africanas, a despeito das numerosas diferenças entre elas, a experiência é posta como uma constante. As experiências vividas – as passadas e a presente – se constituem numa força profícua que matiza o entendimento do real. Para as culturas de

matriz africana, sabedoria é experiência. O vetor da singularidade da experiência vivida é um importante aspecto para se conceber o existir enquanto pessoa em um grupo. Aprende-se a fazer, fazendo; a ser sendo; a amar, amando; e acrescento: a pesquisar, pesquisando junto com outros companheiros nas situações do cotidiano.

No caso das meninas e meninos do grupo focal a participação na vida do próprio grupo, ou seja, o compartilhar experiências, favorece a construção de conhecimentos acerca do viver no coletivo. Nas interações na rua do arraial, as crianças experienciam relações de cuidado, conflito e entendimento entre si, de solidariedade, bem como de formação de valores ético-morais.

Bebendo na fonte do saber da tradição africana nagô²⁷, Luz (2000) comunica da robustez que a articulação entre o vivido e o concebido joga na vida e no processo de pesquisa.

O que foi vivido *de dentro* de um universo simbólico é a base sobre a qual se concebem sentidos e se afirma o mistério da existência. É por meio do corpo que tudo isso ocorre. Sem ele, não há possibilidade de corporificação de experiência, sentido e mistério. Sem o corpo não haveria crianças, não haveria pesquisa, não haveria vida!

Oliveira (2005, p. 120) sugere um “[...] pensamento do corpo imerso na cultura de matriz africana.” Assim, pensar desde o corpo – a partir dos três princípios da cosmovisão africana²⁸: diversidade, integração e ancestralidade – abre espaço para o nascimento de novas relações afetivas, corpóreas e cognitivas no âmbito da educação ao falar que o “[...] corpo é tudo e cada parte.” (OLIVEIRA, 2005, p. 141). Para mim, habita nessa sentença curta um universo de infinitas possibilidades de sentir e pensar desde o corpo.

Em meio às interconexões realizadas por Oliveira (2005) gostaria de deslizar por entre a relação de corpo, experiência e território. O autor propõe o pensamento do corpo como chão, como território no qual a experiência é a fazedora, que constrói e/ou destrói, num *moto-contínuo*²⁹, a feitura do próprio corpo. Para ele, “O corpo antecede a experiência como

²⁷ “O complexo cultural do Povo Nagô veio para o Brasil nos fins do século XVIII e início do XIX, sendo portanto, os últimos a serem objeto do tráfico. Os Nagôs compreendem diversos grupos pertencentes ao Sul e Centro do atual Daomé e do sudoeste da Nigéria, uma região conhecida como Yorubaland. [...] O termo Nagô no Brasil é utilizado de forma genérica para todos os grupos vinculados a uma língua comum e, nas suas regiões de origem, todos se consideravam descendentes de um único progenitor mitológico, Odùduwa.” (LUZ, 2000, 132).

²⁸ Por cosmovisão da cultura afro-brasileira entende-se a (re)elaboração em terras brasileiras do legado cultural, político e social da cosmovisão africana. Sobre cosmovisão africana, ver Oliveira (2003).

²⁹ Moto-contínuo é o título de uma música de Chico Buarque e Edu Lobo.

realidade ontológica, mas o corpo não prescinde da experiência. Aqui não há hierarquia. Aqui tem vivência. Talvez... sabedoria.” (OLIVEIRA, 2005, p. 130).

O viver o corpo e a experiência não ocorrem no vazio, e de modo isolado. Como comunica o autor. Na cultura de matriz africana, a vivência do corpo e da experiência está intrinsecamente vinculada com o território, com um lugar, unido ao Pré-existente, ao mundo, ao outro, a comunidade (OLIVEIRA, 2005).

A perspectiva de corpo aduzida por Oliveira (2005) ajudou a perceber que este trabalho foi concebido, gestado e nasceu *de dentro* do corpo. Óbvio! Podia ser diferente? *De dentro* do meu corpo, do corpo das crianças, dos moradores, do corpo do bairro.

No que diz respeito ao corpo das crianças do grupo, observei que ele é um elemento de fundamental importância na consecução de suas experiências nas ruas do bairro. As crianças utilizam o corpo como suporte de brincadeiras, interações e descobertas. A todo momento elas estão criando movimentos e ações desde seus corpos. Esse processo de criação corporal é fluido. Um movimento se desdobra do outro, que solicita um terceiro jeito de movimentar-se, e, assim sucessivamente. O corpo das crianças do grupo interage com os elementos presentes no bairro, sejam árvores, terra ou água, sejam com postes, bancos, meio-fio, bicicletas.

No âmbito do pensamento social brasileiro, a afirmativa encontrada em um grafite de arte *hip-hop* em um muro em Salvador diz: “Só conhece a realidade quem vive dentro dela.” (CUNHA JÚNIOR, 2006) foi delineada com radicalidade e pioneirismo pelo sociólogo Guerreiro Ramos. Ele se voltou para reflexão de questões referentes à população negra do país numa perspectiva inovadora.

Em um escrito de 1964, intitulado *O negro desde dentro* (THOTH, 1997) Guerreiro Ramos (1997) denuncia os desarranjos neuronais provocados pela estética da branquidão na intelectualidade do país, até dos “amigos profissionais”, a respeito do negro. Ao mesmo tempo, o autor propõe a configuração de um pensar assentado na beleza da negrura em sua validade intrínseca e aferido por critérios específicos. É Guerreiro Ramos (1997, p. 187) que anuncia:

A rebelião estética de que se trata nestas páginas será um passo preliminar da rebelião total dos povos de cor para se tornarem sujeitos de seu próprio destino. Não se trata de um novo racismo, às avessas; daqueles de que foram arautos Gobineau, Lapouge, Rosenberg e Caterva. Trata-se de que, até hoje, o negro tem sido mero objeto de versões de cuja elaboração não participa. Em todas estas versões se reflete uma perspectiva de que se exclui o negro

como sujeito autêntico. Autenticidade – é a palavras que, por fim, deve ser escrita. Autenticidade para o negro significa idoneidade consigo próprio, adesão e lealdade ao repertório de suas contingências existenciais, imediatas e específicas. E na medida em que ele se exprime de modo autêntico, as versões oficiais a seu respeito se desmascaram, e se revelam nos seus intuits mistificadores, deliberados ou equivocados. O negro na versão de seus “amigos profissionais” e dos que, mesmo de boa fé, o vêem de fora é uma cosia. Outra – é o negro desde dentro.

Brilhante! Com uma escuridão exata, Ramos (1997), ao apresentar a negrura em sua imanência, põe-nos diante da necessária experiência do escuro, mais que escuro. Aqui, a rasteira no paradigma da cultura da brancura, não se dá por conta de uma revanche racial, para que o paradigma da episteme do negrume possa ser positivado. Antes, o deslocamento empreendido por Ramos (1997) é no sentido de objetivamente situar a estética negra na sua própria posição insigne.

Compreendo que a construção teórica daquele autor ressoa em todas as dimensões da vida dos afrodescendentes. Na feitura dessa pesquisa busquei evitar comparações, ou seja, visei compreender as atitudes e dizeres das crianças a partir de suas próprias referências, procurando não estabelecer nenhum modelo de referência externo ao bairro por onde elas perambulam. A todos nós é demandado o desafio de trabalhar para que a estética, a educação, as políticas públicas do Estado, o fazer pesquisa, entre outros, sejam concebidos e executados a partir de marcadores específicos ao nosso grupo social.

São marcadores do nosso grupo social categorias fundamentais para essa pesquisa, além da **etnia**, o **tempo** e o **espaço**. É que a concepção de tempo e o modo de habitar territórios ganham significados singulares na experiência afrodescendente. Na minha pesquisa de campo privilegiei o contexto onde moram as crianças, por entender que é no território que as ações e dizeres das crianças encontram sua razão de ser. O tempo que transcorre nesse território, por sua vez, tem conotações próprias; o transcorrer dos dias entre brincadeiras e deveres, as tarefas ordenadas pelos adultos, o desejo de brincar das crianças, as atrações do bairro – lagoa, campo de futebol, cavalos, ruas, becos, ladeiras –, configuram-se em demarcações espaço-temporais muito singulares à vida de Stefane, Ana Lúcia, Renato, Jaqueline e das outras crianças que perambularam nessa pesquisa.

Tempo, lugar e espaço são três categorias importantes quando realizei o movimento de olhar para a experiência infantil das crianças do arraial como algo singular. Em meio às buscas teóricas sobre estes elementos, encontrei no texto *A percepção empírica do tempo e concepção da história no pensamento Bantu*, de Kagame (1975), uma fonte extremamente

rica sobre os referidos conceitos, bem como, sobre o de história, devido ao cuidadoso tratamento que o autor dispensa a temática.

Lugar e tempo são os focos centrais da reflexão de Kagame (1975). Além da sua profundidade e consistência teórica, este texto se mostra pertinente as minhas inquietações, na medida que se volta para a cultura Bantu, originária da África subequatorial, que até o século XVII foi predominante na Bahia, uma vez que os primeiros africanos escravizados trazidos para lá eram produtores dessa matriz cultural (SODRÉ, 2003).

Para empreender a tarefa a que se propõe, Kagame (1997) parte da referência à estrutura das línguas Bantu. A todo momento o autor traz locativos, completivos e sufixos que compõem essas línguas, parecendo que deseja ressaltar que só poderemos nos aproximar da concepção de tempo para os povos Bantu, se articularmos línguas e cultura.

Aqui, trarei apenas, o primeiro aspecto abordado por Kagame (1997), qual seja, a dimensão filosófica da concepção do tempo na cultura Bantu. Na organização dos sentidos de sua existência, os povos Bantu criaram quatro categorias nas quais colocam dentro tudo o que se pode conceber e formular, são elas: “1) o Ser-de-inteligência (o homem); 2) o Ser-sem-inteligência (a coisa); 3) o Ser-localizador (lugar-tempo); o Ser-modal (Acidentalidade, ou modificação do Ser).” (KAGAME, 1997, p.103).

Dentre as quatro categorias, será a terceira o objeto de estudo de Kagame (1997), muito embora ele tenha que retomar as outras três para explicá-la. O autor afirma que nas línguas Bantu, a terceira categoria se traduz por “LÁ ONDE”, mas que a significação real é traduzida pela palavra “LOCALIZADOR”.

Remetendo-se às línguas Bantu, por meio de uma organização feita pelos gramáticos, Kagame (1997) mostra que o “lá onde” é expresso pelo locativo *HA* e que “ser” é expresso por *NTU*. Portanto, no nível do pensamento profundo, *HA* e *NTU* se fundem e corresponde a idéia de “localizador”. Segundo as palavras do autor “Traduzimos, pois, *HANTU* por Ser-localizador e afirmamos que ele exprime a unidade Lugar-Tempo.” (p. 104).

Você pode estar se perguntando: por que os Bantu unificaram o lugar e o tempo numa só categoria? Kagame (1997) nos conta que certamente eles a fizeram com intuito de localizar os *Existentes*.

Para este autor, o surgimento de qualquer *Existente*, implica necessariamente o antes e o depois. Por integrar um complexo, todo:

Existente – animado ou não, dotado ou não do movimento imanente, imóvel, em repouso ou fixo – é febricitante do movimento existencial, em sua trajetória para consumação conatural. Esse movimento existencial é metafísico, radicalmente inacessível a qualquer observação direta. (KAGAME, 1997, p.106).

Dito de outra forma, o movimento existencial é a “[...] passagem inobservável de ‘não-tal’ a ‘este mesmo tal’ [...]” (KAGAME, 1997, p.106).

Para maior aproximação do que seja o movimento existencial, é necessário perseguir o que a cultura Bantu compreende por Existir. Um aspecto levantado por Kagame (1975) é que na área Bantu o verbo *ser* jamais pode traduzir a idéia de existir. Para os povos Bantu, o termo existir vem sempre acompanhado da idéia de que o existente existe enquanto alguma coisa em algum lugar. Por isso, Kagame (1975) exemplifica que se um europeu, disser para um integrante da cultura bantu o famoso axioma “penso, logo existo”, este último certamente lhe perguntará: “Você é ... O quê? – onde?”

Estas perguntas procuram situar, localizar o existente, pois, o povo Bantu não concebe um Existente fora da unidade lugar e tempo. É em referência a esta unidade, que a idéia do existir e do movimento existente se articulam profundamente na cultura Bantu. O Existir enquanto “[...] soma progressiva das coordenada individualizantes dos movimentos do Existente lançados em sua trajetória existencial [...]” (KAGAME, 1975, p.111), desde seu aparecimento até o momento que ele deixa de ser aquilo que era e seus componentes dão lugar ao aparecimento de outro; é uma expressão da entidade, movimento existencial, uma vez que este é sempre a “[...] passagem do não-existir com X a existir como este X [...]” (p.111).

Uma coisa importante dentro da perspectiva da passagem do “não-tal’ a “este mesmo tal”, ou seja, do movimento existencial, é que ele se aplica tanto ao surgimento dos Existentes considerados individualmente, quanto ao seu conjunto, a sua totalidade, considerada coletivamente (KAGAME, 1975). Assim, não há uma divisão entre os Existentes e o meio nos quais eles evoluem. Ambos por meio do movimento existencial estão em constante processo de expansão, tanto na dimensão coletiva quanto na individual.

Além dos Existentes serem visceralmente constituídos pelo movimento existencial – seu atributo básico – Kagame (1975) aponta que eles executam outros movimentos, a saber: ações e paixões. Esses, por estarem vinculadas à disposição dinâmica da natureza do existente, trazem as marcas da individualidade para o movimento existencial realizado por cada um. Vejamos isso nas palavras de Kagame (1975, p.108):

Como, então, obtemos a individualização do movimento de cada Existente? Chegamos até aí, combinando o ponto de tempo e o ponto do espaço. Dessa maneira, o movimento executado em-tal-ponto-em-tal-instante se torna uma entidade *única*; ele não só não se realizou no passado, como também nunca se realizará no futuro. Ele é único no conjunto dos movimentos possíveis e imagináveis. O mesmo existente nunca repetirá um movimento análogo no mesmo ponto do Espaço; será sempre um outro, pois o instante do precedente nunca se reproduz, como também nunca se repetiu anteriormente.

Desse modo, cada movimento realizado pelo existente será único, posto que não poderá mais ser repetido num mesmo tempo e lugar. Em última instância, é essa explicação que justifica porque, no nível do pensamento profundo, a cultura Bantu procedeu a unificação do lugar e do tempo. Essa unificação é chamada por Kagame (1975) de coordenada individualizante de todo movimento dos Existentes.

Sob o prisma filosófico, a unificação lugar-tempo revela-se central para a cultura Bantu, uma vez que ela não consegue proceder a uma concepção de tempo que seja descolada da concepção de lugar.

Divisei na discussão proposta por Kagame (1975) acerca do papel da unificação lugar-tempo para a cultura bantu uma relação com a obra do professor e geógrafo baiano Milton Santos (1996). Enfocarei a problematização que este autor faz sobre espaço e lugar no livro *Metamorfose do espaço habitado*.

Nesta obra, o foco do trabalho do professor Milton Santos (1996) é a busca de renovação das idéias acerca do espaço geográfico. Dois aspectos importantes nesse livro – no que diz respeito ao tratamento dado ao espaço – é que: primeiro, o autor ao defini-lo o vincula à história concreta; e, segundo, ele oferece categorias de análise para compreendermos o mesmo.

Durante muito tempo, o espaço foi concebido como algo com existência específica e determinado de modo único. Para compreendê-lo apenas bastava considerar o espaço em si mesmo. Entretanto, Santos (1996) defende que uma conceituação ampliada do espaço somente será possível se for realizada em relação à natureza e à sociedade. Para este autor, para além, de uma coisa ou de um sistema de coisas, o espaço deve ser considerado como um conjunto complexo e intercomunicativo.

Mais do que algo encerrado em si, o espaço é uma realidade relacional na qual coisas e relações estão juntas (SANTOS, 1996). O ponto de partida para o autor propor esta definição, foi considerar na discussão sobre o espaço o homem com ser social por excelência.

Tal ação possibilitou destacar que o caráter dinâmico do fenômeno humano se revela também na transformação do espaço habitado, tanto na sua dimensão qualitativa, quanto na quantitativa.

Esse aspecto da dinamicidade da experiência humana é evidenciado na formulação conceitual elaborada por Santos (1996, p. 71) quando diz que:

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais.

Tem-se aqui uma outra maneira de operacionalizar as análises dos estudos sobre espaço geográfico. Na medida em que coloca o foco no conjunto e na dimensão relacional entre objetos e a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento, o professor sinaliza para a importância da ampliação do conceito de espaço.

Santos (1996), avançando na sua tentativa de contribuir para renovação do conceito de espaço, empreendeu uma distinção entre espaço, paisagem e configuração territorial. Para o referido autor, dentre todas as categorias e fundamentos do conhecimento geográfico, o espaço é a categoria mais geral e a que inclui as demais. A paisagem é, para ele, a materialidade formada por objetos materiais e não-materiais, ou seja, a materialização de um instante da sociedade, por isso, é o conjunto de objetos que nosso corpo alcança e identifica. Já por configuração territorial ele entende como sendo o território e mais o conjunto de objetos que existe sobre ele: objetos naturais e objetos artificiais de uso social. Nesse sentido, ela é sempre um sistema, uma totalidade.

Uma outra categoria do conhecimento geográfico que Santos (1996) contempla no livro é o lugar. Logo, nas primeiras referências que o autor faz a esta categoria, ele destaca que o lugar não explica tudo por si mesmo, e que cada lugar é singular.

Ao considerar o lugar, faz-se necessário um esforço na tentativa de entrever nele a história das ligações dialéticas entre as relações e os objetos, sobre os quais se dão as ações humanas. Uma vez dado início a este movimento, pode-se perceber que nenhum lugar acolhe todas as relações e todos os objetos, antes, nele apenas vão estar presentes algumas combinações de variáveis, alguns elementos.

É dessa perspectiva que Santos (1996) nos fala da impossibilidade do lugar explicar tudo por si mesmo, e da sua marca de singularidade. Os lugares de uma cidade como

Salvador, por exemplo, se (com)formam de maneiras diferentes, apesar da urbanidade da cidade ser um todo. Isso se viabiliza, segundo o autor com quem penso junto agora, por meio do princípio da diferenciação funcional dos subespaços. A sociedade urbana é una, mas se dá segundo formas-lugares diferentes.

Essas formas-lugares não se caracterizam pelo fixo, antes, estão em constante processo de mudanças permeadas por contrários. Assim, é que o interno e o externo, o novo e o velho, o estado e o mercado, são trazidos por Santos (1996), quando ele busca evidenciar que o espaço se constitui no movimento das contradições. Nessa passagem do livro, identifiquei importantes aspectos para pensar o lugar.

No que diz respeito à primeira díade, Milton Santos afirma que interno é tudo que num momento dado, já está presente num lugar determinado, enquanto que o externo é tudo cuja sede é fora do lugar. Num jogo de tensão, cada lugar se constitui na inter-relação entre as variáveis internas e externas, uma vez que para a organização da vida no lugar não é possível o privilégio exclusivo de um aspecto em detrimento do outro.

A internalização do externo, como nos lembra Santos (1996), não se dá de forma arbitrária, mas em lugares específicos, onde possa ser possível ação combinatória entre as variáveis internas com as externas. É dessa articulação que se cria um “novo lugar”, no qual tudo o que existe nele está em relação com os outros elementos que o compõe. É, por isso, que o professor define o lugar como teia: “O que define um lugar é, exatamente, uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que formam um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar.” (SANTOS, 1996, p. 97).

A constituição dessa teia é acompanhada de conflito, pois, é no jogo tencional, que os lugares vão se diferenciando. Os fatores internos de cada lugar vão resistir de maneira diferente aos fatores externos, e isso vai determinando as modulações do impacto que este último tem sobre a organização já existente.

Ao discutir as duas outras díades: o novo e o velho; o estado e o mercado, Santos (1996) se utiliza do mesmo movimento de raciocínio, explicitado no parágrafo anterior, ou seja, o pensamento dialético. Ele diz que cada lugar combina variável de tempos diferentes, uma vez que não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. Já com relação ao par Estado e mercado, Santos (1996) aponta que ambos são fatores propiciadores de um determinado equilíbrio. Para além da ação aparente de predomínio de um sobre o outro, eles se interpenetram na intervenção do sistema econômico.

Assim, o lugar não pode ser visto como uma realidade passiva e fixada de uma única vez. Pelo contrário, ele se constitui na dinâmica de conflito, tensão, avanços e recuos, num movimento permanente. Assim, é do lugar, meu próximo, que percebo o mundo.

Numa cidade como Salvador – na qual, segundo o IBGE, 80% população é negra – e mais especificamente no Arraial do Retiro, esse divisar o mundo a partir do lugar, ganha força quando coloco em questão a reflexão sobre a dimensão do espaço habitado articulada a múltiplos marcadores, dentre eles o de etnia. Buscando introduzir uma preocupação sobre a especificidade étnica das relações sociais que marcam constitutivamente os espaços urbanos, o professor Cunha Júnior (2006) propõe a utilização do conceito de territórios de maioria afrodescendente.

De acordo com esse autor os territórios de maioria afrodescendentes são os espaços urbanos habitados, por maior parcela de população afrodescendente, que se conformam histórica e socialmente a partir do processo da política de dominação e do desenvolvimento das culturas de base africanas.

Na sua configuração conceitual, Cunha Júnior (2006) aponta que a compreensão de territórios de maioria afrodescendente vincula-se à dimensão das identidades afrodescendentes. Para ele, as identidades – parte do terreno da cultura – são produzidas em espaços urbanos e se explicitam por problemas políticos e não apenas contrastivo. Para além da coloração epidérmica é a inserção e a vivência sistemática no universo plural da cultura negra que demarcam as identidades afrodescendentes.

Assim como a maioria dos brasileiros, a população negra vive na área citadina, os bairros, como um, dentre os inúmeros lugares que constituem a cidade, são ambiências onde a vida pulsa objetiva e subjetivamente. Porém, como nos sinaliza o autor com o qual passamos agora, a população afrodescendente vive em bairros que são sub-assistidos pelo interesse público, e as “políticas públicas passam de inexistentes para existências precárias” (CUNHA JÚNIOR, 2006, p. 8) o que produz desigualdades sociais substanciais. Nessa perspectiva, a idéia de territórios de maioria afrodescendente foi formulado para colocar em destaque as especificidades dos afrodescendentes no âmbito das políticas públicas urbanas, das sociais, e em particular da política de educação.

Assim, etnia, espaço (território) e tempo perfazem as principais categorias epistemológicas da pesquisa. A primeira infância afrodescendente surge, então, não como um conceito que explica a realidade, mas como o resultado de uma observação participante num

bairro específico de Salvador, que produz suas próprias infâncias afrodescendentes. Ao invés de me limitar à pesquisa em instituições, como vem sido realizada a maioria das pesquisas com crianças negras de 0 a 6 anos, me aventurei pelos becos do bairro a fim de perseguir como se constrói a primeira infância afrodescendente no cotidiano das ruas do bairro soteropolitano. Ademais, a infância não se restringe aos muros das creches, escolas e ONGs, entre outras instituições, mas desdobra-se dinamicamente na vivência diária das ruas das cidades.

NASCIMENTO

“Quando a lua chega
De onde é mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce
Já começa a perguntar,
-Quem sou? Quem é?
Onde é que estou?
Mas quando amanhece
Quem acorda o sol?
Quando a gente acorda
Já começa a imaginar
-Pra onde é que vou? Qual é?
No que é que isso vai dar?
Quando a estrela acende
Ninguém mais pode apagar
Quando a gente cresce
Tem o mundo pra ganhar
-Brincar, dançar, saltar correr,
Meu deus do céu, onde é que vim parar?”

(Sandra Peres e Alice Ruiz)

CONCLUSÃO

No que é que isso vai dar?

Minha pesquisa, como diz a professora Narcimária Luz (2000), foi uma articulação entre o vivido e o concebido. O objetivo dessa discussão é apresentar numa perspectiva de conjunto a produção de sentidos acerca da experiência da primeira infância no Arraial do Retiro. Na realização desse trabalho fiz a opção de me acercar dos escritos de autoras e autores mais experientes, que têm na cosmovisão africana e/ou afrodescendente a fonte privilegiada na elaboração do seu pensar, e também daqueles que buscam saídas das armadilhas postas pelo modelo racional da ciência moderna e pelo sistema capitalista integrado, hoje vigente.

Busquei os ensinamentos dessas mulheres e homens – apesar de não se ocuparem especificamente com questões da primeira infância – por compreender que eles me possibilitaram acessar linhas com as quais pude fugir do que vem predominando no âmbito acadêmico sobre as diferentes dimensões da vida das crianças de 0 a 6 anos, principalmente a partir dos estudos que abordam educação e cultura do segmento populacional infantil afrodescendente.

Utilizar o conceito de afrodescendência para (re)pensar os estudos sobre a primeira infância significa colocar a etnia e a cultura de matriz africana como um importante marcador para a compreensão da(s) realidade(s) infantil(is) soteropolitanas e brasileiras, especialmente no campo educacional.

Em virtude da elaboração conceitual de afrodescendência (CUNHA JÚNIOR, 2001; 2005; 2006) e da própria pesquisa de campo, a primeira infância afrodescendente foi entendida como uma categoria que acolhe uma multiplicidade de maneiras de viver a infância no interior do conjunto da população infantil. Nesse trabalho, quando me referi à infância afrodescendente não tencionei defender a existência de um único modo de viver enquanto criança negra. Antes, o trabalho de pesquisa contribuiu para caminhar na direção oposta à idéia da defesa de uma única configuração da infância afrodescendente.

No Arraial do Retiro há uma multiplicidade de arranjos da vida infantil. Essa diversidade está evidenciada no texto quando apresento um panorama sobre infância no

bairro. Ali, se pode entrever que nem mesmo em um pequeno território a infância afrodescendente se constitui como sendo um movimento exclusivo. Isso me possibilitou questionar de modo mais enfático o discurso da infância como fenômeno sócio-histórico único e universal.

À medida que fui convivendo com as crianças, e posteriormente as reflexões acerca daquela convivência, fui compreendendo da impossibilidade concreta de que a primeira infância afrodescendente nasça em um espaço acima do solo. Assim é que afirmo que não há infância no vazio, solta no ar. Os autores citados ao longo deste trabalho aduziram-me a pensar a infância afrodescendente em outras bases. A infância existe sempre como alguma coisa em algum lugar. A discussão acerca da infância deve vir acompanhada das perguntas: *Infância é o que? Onde?* – como sugeriu Kagame (1975). Essas questões auxiliaram-me a situar sobre qual infância estive me referindo.

A importância da localização repousa na necessidade de compreendermos as singularidades na(s) infância(s) soteropolitana(s) e brasileira(s). A partir desse estudo defendo que essas especificidades se fazem a partir da conexão entre os pertencimentos étnico, regional, etário e social, em meio a uma interpenetração das dimensões individuais e coletivas.

Identificando relações seminais entre a infância e o território, a partir da perspectiva de Santos (1996), no decorrer do trabalho fui apontando que a primeira infância afrodescendente que é produzida no arraial não pode ser refletida deslocada do chão daquela territorialidade no qual ela cotidianamente se faz. As crianças do grupo focal constituem o território. Elas são sujeitos autorais das mudanças qualitativas e quantitativas da paisagem do Arraial do Retiro. Esta, por sua vez, é um conteúdo formado tanto por objetos materiais, como os contornos geográficos e físicos, quanto por objetos não-materiais, quais sejam: os repertórios culturais, a memória e o universo simbólico. As crianças, enquanto seres autorais, tanto acessam esse conteúdo quanto o produzem.

À medida que as meninas e meninos participantes da pesquisa viviam no espaço da rua do bairro, se apropriam de si, conhecem o outro, constroem e transformam a configuração cultural do bairro. Por sua vez, tais mudanças simbólicas e físicas realizadas no território vão impactar a vida das crianças. Por isso é que investigamos e apresentamos a história social do bairro Arraial do Retiro como um elemento estrutural desse estudo.

Nesse fluxo intercomunicativo entre a primeira infância e o território, ao longo da pesquisa, pude ir reconhecendo as crianças do grupo participante como pessoas com efetiva participação na construção de suas próprias experiências e cultura, bem como, na elaboração da realidade dos adultos. Quando as crianças abordaram, por exemplo, questões como: a presença do padrasto de uma das meninas na casa que seu pai havia lhe dado; a morte do pai de Stefane; e a violência urbana na figura do estuprador, elas deixam entrever um comportamento de pessoas que percebem, discutem e se posicionam ante a realidade que vivenciam na família, na rua e no bairro.

Pensar as infâncias afrodescendentes do arraial a partir do entendimento de que a conformação da singularidade das experiências infantis se realiza em um tempo e espaço coletivo no qual são as pessoas que participam do contexto, vão atribuindo sentido as dinâmicas que se corporificam naquele lugar em um dado instante. Implica dizer que as experiências das crianças do Arraial do Retiro se distinguem das experiências de meninas e meninos de outros bairros de maioria afrodescendente em Salvador.

Desta forma, não há possibilidade de repetição, no plano externo, do movimento da experiência que as crianças daquela territorialidade empreendem. Tais maneiras de viver não podem ser reproduzidas em outros contextos de Salvador. Na dimensão do interno, há também diferenciações entre os vários modos vida infantil. Como vimos, nem todas as crianças têm nas ruas do bairro espaço privilegiado de trocas e aprendizagem.

Assim, no contexto da sociedade soteropolitana – na qual segundo o IBGE 80% da população é constituída de pretos e pardos – valho-me de infância afrodescendente para refletir sobre os primeiros anos de vida das crianças da cidade, e em especial dos territórios de maioria afrodescendente, destacar a dimensão étnica como variável estrutural na elaboração de políticas públicas sociais, principalmente as educacionais, da dinâmica das práticas sociais, bem como no âmbito da produção científica.

No caso das crianças do grupo pesquisado identifiquei como sendo os elementos mais marcantes de suas experiências nas ruas do bairro as seguintes dimensões:

1. Espaço/Lugares – apropriação sistemática de um determinado espaço, ao mesmo tempo em que intervém nesse espaço;
2. Aprendizagem das regras sociais em instituições como a igreja e a escola;
3. O corpo – suporte de vida e conhecimento de si e do bairro;

4. O grupo – importância na constituição da formação da identidade e como contexto de aprendizagens;
5. As redes de socialização – são amplas e são elas que vão instaurar o sentido das experiências infantis no arraial;
6. Configuração familiar – existência de fortes vínculos com mãe, avós, primos, tios, irmãos;
7. Percepção de si;
8. Afetividade – criação de vínculos afetivos com o outro e de si;
9. Natureza – interação intensa com elementos naturais;
10. Cuidado – desenvolvimento de relações de solidariedade entre si;
11. Abordagem de temas densos como a violência e a morte;
12. Protagonismo – criança como sujeito de desejo, vontade e juízo;
13. Ludicidade – recriação do espaço social; ligada ao universo cultural das crianças e presente cotidianamente nas múltiplas dimensões do brincar.

Dores e delícias

Palavras, sentimentos, imagens, percepções, movimentos, ao mesmo tempo contraditórios e dialógicos, sacodem meu corpo, atacam minhas certezas racionais, convulsionam meus limites emocionais, me desequilibram. Com a intensidade que a potência de criação exige, me percebo envolto no prazer e dor do processo de aprender. Estou na zona do desconforto; desconforto com tudo o que sinto, penso, percebo; desconforto com esta pesquisa.

Não é nada agradável, perceber-me nessa zona, pois a sensação que tenho é de que tudo o que construí até aqui, já não é mais suficiente. É preciso tencionar o já aprendido, permanecer na tensão, sair dela para então, compreender que ela me possibilitará maior flexibilidade, uma percepção mais ampliada sobre quais são meus próprios limites. E assim, poder continuar o movimento do aprender, que é o movimento da vida.

Com dificuldade, mas buscando me mover – na zona de desconforto – apresentei nesse texto os conhecimentos sistematizados ao longo do processo de pesquisa. Se por um lado, estou consciente de que ainda preciso seguir linhas que me possibilitem acessar novos códigos interpretativos sobre a minha temática investigativa, por outro compreendo que já realizei profícuas aproximações das questões que me dispus a estudar.

Com essa sistematização, procurei comunicar da melhor forma possível – articulando objetividade com subjetividade – as reflexões efetuadas. Assim é que cada parte escrita tem o seu próprio gosto, o que não exclui as demais. O contar sobre a relação com a temática a partir da minha história de vida; falar sobre o bairro do Arraial do Retiro, sua história; apontar os contornos da pesquisa; abordar os sentidos da perspectiva *de dentro*, relatar o encontro com as crianças, enfim, “parir” esse trabalho, foi permeado de dores e delícias.

Socializar os encontros com as crianças foi o que mais senti dificuldade, mas também considero como sendo a experiência que mais me agradou. A dificuldade está ligada ao desafio de como apresentar por meio da escrita, momentos de interações complexas, nos quais estão presentes, gestos, tom de voz, olhares, palavras, cheiros, lembranças, empatias. A satisfação vem da percepção da minha capacidade de criação.

Um aspecto que gostaria de destacar é da atenção e presteza com que fui recebida por todos os moradores do bairro. Apesar das atribuições diárias, todos se mostraram bastante solícitos em conversarem comigo, e numa relação interativa partilharam suas memórias sobre a história do bairro, suas elaborações sobre as vidas das crianças ali. Um destaque em especial vai para a Dona Ester, avó das crianças do grupo focal, e para Patrícia, Bárbara e Carmélia, mães das crianças. Elas além de não colocarem impedimentos para que eu conversasse com seus filhos, também se colocaram à disposição para conversarem comigo, e realmente conversei com todas elas.

Todo encontro com as crianças, e cada encontro visto no conjunto, se mostraram como um vasto, complexo e rico repertório no qual emergem múltiplas possibilidades de pesquisa e estudo. Identifico aí minha dificuldade em ter que, diante desse repertório, estabelecer um foco de atenção, que em certa medida não contempla tudo. É sempre difícil fazer escolhas, mas é necessário decidir o que se deseja.

A decisão tomada sobre a forma de como trazer o vivido com as crianças do grupo na pesquisa de campo passa pelo fato de buscar evidenciar para o leitor, que para além de pensamentos, nessa busca investigativa estão presentes afetos e corporeidades. Como o

momento vivido com elas foi constituído da inter-relação entre tais dimensões, entendi que as mesmas precisam estar presente quando do momento organização, registro e comunicação dos sentidos concebidos por mim a partir do vivido.

Compreendo que os aspectos destacados em cada encontro com as crianças compõem uma rede complexa de interações dialógicas, que demanda uma postura de reconhecimento da complexidade com a qual estou lidando, e, me provocaram a buscar teorias, novas perspectivas metodológicas, por meio das quais entendo que foi possível alcançar os objetivos propostos.

São instáveis as certezas que tenho agora sobre as potências e os limites deste estudo. Ainda terei que tencionar o vivenciado e refletido para seguir o caminho do aprofundamento na temática aqui privilegiada de modo mais flexível. Caminho este que vai se mostrando à medida que se caminha. No entanto, sinto e compreendo que estou no movimento de desconstrução/construção/reconstrução de mim e da pesquisa.

Neste cenário da pesquisa de campo, viver a infância é tarefa que comporta múltiplos papéis e desafios que não são iguais para todas as meninas e meninos de 0 a 6 anos. Como observei e identifiquei nesse trabalho, há as crianças a quem desde muito cedo são cobradas uma série de responsabilidades para o desenvolvimento da vida doméstica, tais como: organização da casa e cuidado com os irmãos menores; o deslocamento e circulação pelo bairro para compra de produtos, bem como para levar e trazer mensagens. Há também aquelas crianças de quem não é exigido o envolvimento com realização das atividades mencionadas.

Apesar dessa diversidade de modos de viver a primeira infância no Arraial do Retiro, a carência por espaços públicos nos quais as crianças possam desfrutar de infra-estrutura para momentos de lazer, encontro e aprendizagem entre elas, parece ser um problema comum, atingindo a todas. Como vimos, isso não significa dizer que seja impossível para as crianças experienciar interações positivas consigo e com os outros no âmbito do espaço público. Apenas pretendi ressaltar que as crianças dessa localidade contam com um desafio a mais para viver a potência de sua infância.

Vivenciar a primeira infância no Arraial do Retiro trouxe-me dores e delícias que não poderiam jamais ser traduzidas no presente texto. Assim, resta assumir, como disse Clarice Lispector (1997, s/pág.), que a “[...] aproximação do que quer que seja se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo que se vai aproximar.”

Andando pelo arraial para ganhar o mundo

Ao final deste trabalho entrevejo que a construção de novos sentidos para a(s) primeira(s) infância(s) brasileiras(s), dentre as quais destaco as crianças afrodescendentes, constitui-se num eixo de análise científica e de ações estruturais fundamentais para o Brasil na contemporaneidade.

A aproximação das múltiplas dinâmicas de vida experienciadas por meninas e meninos de 0 a 6 anos não é uma tarefa fácil. Antes, se reveste de desafios sócio-políticos e teórico-metodológicos, que demandam a revisão dos afetos e da lógica que têm presidido a produção e veiculação dos discursos teóricos e das práticas sociais elaborados sobre o significado do ser criança no Brasil.

A discussão em torno das diretrizes teórico-metodológicas de pesquisa com crianças pequenas, de 0 a 6 anos, no Brasil, precisa considerar as especificidades da conformação histórica, étnica, social e econômica que caracteriza o país através da voz das crianças. Para além da importação de modelos explicativos científicos, faz-se necessário que os pesquisadores brasileiros empreendam um esforço para a elaboração de um repertório investigativo e interpretativo que ponha em centralidade as diversas formas de vida e os universos simbólicos e culturais existentes no território nacional.

O exercício de pensarmos as nossas realidades infantis será cada vez mais alcançado à medida que aceitarmos correr o risco de abrimos espaços para que as próprias crianças possam trazer para a tessitura da teia da sua infância, fios envoltos em sentimentos, afetos, movimentos, idéias e concepções. A construção sobre os sentidos da vida infantil, não deve ser privilégio apenas de uma área científica, de uma matriz cultural, muito menos do adulto. Entendemos que são as crianças que devem falar sobre os contextos espaço-temporais nos quais vivem as experiências da infância.

Assim, os novos paradigmas da pesquisa com as crianças pequenas brasileiras precisam ser fundados numa produção científica democrática que contemple a diversidade de cosmovisões existentes no país, expressos na vida cotidiana e no universo cultural e lúdico via perspectiva infantil. É preciso escutar e registrar o que as meninas e meninos pequenos nos dizem através de inúmeras linguagens, sobre “as dores e as delícias” de ser criança brasileira.

A assunção de tal tarefa pelos pesquisadores da infância, que demanda compromisso social e político, poderá significar a diferença entre um projeto de fazer ciência voltada para a produção de subjetividades submissas, que na atualidade está assentada na lógica do capitalismo mundial integrado, ou promover a produção de subjetividades infantis impregnada de potência autoral com vista à efetiva de um bem viver coletivo.

Nesse contexto, entendo que a relevância da presente pesquisa está em pensar os processos educacionais das infâncias soteropolitanas a partir da articulação dos marcadores de etnia e territorialidade, como um universo seminal para o entendimento das potencialidades e adversidades enfrentadas cotidianamente pelas crianças. Reconheço que essa perspectiva ainda é pouco contemplada nas pesquisas com crianças de 0 a 6 anos.

O pertencimento etário, étnico, de gênero, social e territorial das crianças não devem ser transcodificados em desigualdade de oportunidades na sua trajetória subjetiva e educacional de sendo criança relacionar-se com a realidade vivida, concebida, desejada.

Busquei fugir da imagem da criança afrodescendente apenas como pessoa vitimizada pelo preconceito étnico-racial, e abrir espaço para que por meio do destaque na centralidade de suas ações, sentimentos, idéias, sonhos, risos, conflitos pudéssemos percebê-las como pessoas cuja constituição da subjetividade não se reduz apenas no interior de um processo reativo às adversidades que enfrentam em função do seu pertencimento étnico, de gênero, de idade e territorial. Em contrapartida, vejo como uma limitação não ter aprofundado a discussão acerca dos sentimentos e idéias das crianças acerca do seu pertencimento étnico-racial.

Como disse a professora Ana Célia: “crianças precisam de horizontes” para viver a existência real e a imaginária.

Crianças precisam de horizontes para viverem andando, sentindo, disputando, aprendendo, brincando, correndo, chorando, dançando, cantando, sorrindo, falando, questionando, descobrindo o Arraial do Retiro, para ganhar o mundo!

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Campinas: UNICAMP/CMU/ Salvador: EDUFBA, 2005.

CADERNO de Educação do Ilê Aiyê. **A força das raízes**. Salvador: s/d.

CASTRO, Cássio Marcelo Silva. **A evolução das políticas habitacionais e o atendimento das demandas da população de baixa renda: estudo de caso do programa *Viver Melhor* em Salvador**. 2001. Monografia (Bacharelado em Urbanismo) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CLÁUDIA OLIVEIRA. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; LUIZ, M. C; SALVADOR, M. Nazaré. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 31, 1979.

_____. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, 2001.

_____. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização Diversidade/ Ministério da Educação, 2005.

_____. **Política públicas para as populações afrodescendentes**. Fortaleza, 2006. Mimeo.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** Ilustração Helen Oxenbury. São Paulo: Ática 1997.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DAMIÃO, Flávia; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Uma história a contar... Literatura, História e Educação de Afrodescendentes a partir da obra “A casa da água”. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 4., 2005, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma pergunta, muitas respostas**. Mato Grosso do Sul: UFMGS, 1997.

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

FRABBONI, Franco. A pedagogia: a infância e sua escola. *In*: ZABALA, Miguel (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERKEN, Carlos H.; GOUVÊA, Maria C. Imagens do outro: a e o primitivo nas ciências sociais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, set. 2000. (Número Especial).

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997 Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas-SP, 1997.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas-SP, 1996.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 15, p. 134-159, set./out./nov./dez. 2000.

GORDILHO SOUZA, Ângela. **Limites do habitar**: segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectivas no final do século XX. Salvador: EDUFBA, 2000.

GUSMÃO, Neusa M. Socialização e recalque: a criança no rural. **Cadernos Cedex**. Campinas: Papyrus, n. 32, p. 49-84, 1993.

_____. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p. 41-78, jul. 1999.

KAGAME, Aléxis. A percepção empírica do tempo e concepção de histórias no pensamento bantu. In: RICOUER, Paul *et al.* **As culturas e o tempo**: estudos reunidos pela Unesco. Petrópolis-RJ: Vozes/ São Paulo: Ed. da USP, 1975.

KOHAN, Walter. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZ, Narcimária. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. Salvador: Secneb, 2000.

_____. Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano brasileira. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v. 2 n. 19, p. 61-80, jan./jun. 2003.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé**: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Ôpo Afonjá. 2. ed. Salvador: Editora da UFBA, 2002.

MAGALDI, Ana. Cêra a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-1930). In: GONDRA, José. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7letras, 2002.

MAGNANI, José Guilherme. **Rua, símbolo e suporte da experiência urbana**. Núcleo de Antropologia Urbana da USP. Site oficial. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/ruasimboloesuporte.html>>. Acesso em: 31 jul. 2006a.

_____. **De perto e de longe: notas para uma etnografia urbana.** Núcleo de Antropologia Urbana da USP. Site oficial. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/DEPERTOEDEDENTRO.html>>. Acesso em: 31 jul. 2006b.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

OLINTO, Antônio. **A casa da água.** Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches do município de São Paulo.** 1994. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Alessandra Mara. **Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança:** reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. Disponível no site da Anped: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão Africana no Brasil:** elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

_____. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PEREIRA, João Batista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1997.

PEREIRA, Rita M. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. *In:* GONDRA, José. **História, infância e escolarização.** Rio de Janeiro: 7letras, 2002.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. *In:* FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

PRANDI, Reginaldo. **Os príncipes do destino:** histórias da mitologia afro-brasileira. São Paulo: Cosac & Nacif, 2001.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In:* FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z.B; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002,

RAMOS, Guerreiro. O negro desde dentro. **Revista THOTH:** Informe de distribuição restrita do Senador Abdias nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, n. 3, set./dez. 1997. (Quadrimestral).

RECO, Paulinho. Negrume da noite. *In:* ILÊ AIYÊ. **Canto Negro.** São Paulo: Eldorado, 1989.

ROCHA, Eloísa Candal (Coord.). **Educação infantil (1983-1996).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 2).

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos chagas, n. 107, jul. 1999.

RUBIM, Antonio Albino. A sociabilidade glocal em Salvador. *In*: LUZ, Ana Maria de Carvalho *et al.* **Quem faz Salvador?** Salvador: UFBA, 2002.

SALVADOR. Folheto. Informações básicas das regiões administrativas de Salvador da Secretaria de Planejamento, Urbanismos e Meio Ambiente – SEPLAN, s/d.

_____. Arraial do Retiro: 25 anos de luta. **Caderno de Educação Popular**, n. 10. Salvador: CECUP, 1987.

_____. **Plano Diretor de Desenvolvimento urbano de Salvador: a educação em Salvador**, Prefeitura Municipal de Salvador, 2000.

_____. **Relatório Anual da Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente: Distribuição de renda na cidade de Salvador – quadro atual e perspectivas**. Prefeitura Municipal de Salvador, jun. 2001.

_____. **Relatório Anual da Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente**, Prefeitura Municipal de Salvador, 2002/2003.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Vera L. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. *In*: CRAYDE, Carmen. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Maria Cintra da. **A constituição social de desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, Solange Jobim (Org.). Infância, violência e consumo. *In*: SOUZA, Solange Jobim. **Subjetividade em questão: a infância com crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

THOTH, **Informe de distribuição restrita do senador Abdias nascimento**. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, n. 3, set./dez. 1997. (Quadrimestral).

UNICEF. **Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira**. 2003.

VALENTE Ana Lúcia. **Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 93, p.40-50, maio, 1995.

XITU, Uanhenga. Vozes na senzala. *In*: XITU, Uanhenga. **Mestre Tamoda e outros contos**. 3 ed. Angola: União dos Escritores Angolanos, 1985.