



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIAN PEDRO RUBINI DUTRA

**ESTILOS DE VIDA DE CRIANÇAS DA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL:  
EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E POBREZA**

BRASÍLIA

2021

CRISTIAN PEDRO RUBINI DUTRA

**Estilos de vida de crianças da periferia do Distrito Federal: educação, infância e pobreza**

Tese de Doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Müller

Brasília

2021

CRISTIAN PEDRO RUBINI DUTRA

**ESTILOS DE VIDA DE CRIANÇAS DA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL:  
EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E POBREZA**

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Müller (Presidente)**

Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Soares de Gouvea (Membro Titular)

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva (Membro Titular)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (Membro Titular)

Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena da Silva Carneiro (Membro Suplente)

Universidade de Brasília – UnB

Brasília

2021

À minha mãe, Dona Sirlei Rubini (em memória)  
Ao meu amigo, Aloísio Bergamin (em memória)

## AGRADECIMENTOS

De tantas pessoas que cruzarem minha vida desde 2017, três delas merecem os primeiros destaques aqui.

Minha mãe, por sempre ter sido uma apoiadora tão gentil de meus projetos e por ter me inspirado tanto, seja tendo a mesma profissão que a dela, seja pela transmissão do sentimento de empatia que tanto me ajudou na construção deste trabalho.

Ao meu querido amigo Aloísio que me recebeu tão gentilmente nos meus primeiros dias em Brasília e fez com aquele momento fosse um dos mais felizes da vida.

Ao meu amor, Isabela, que tive a honra e a sorte de tê-la conhecido em Brasília, que com sua bondade, amor, gentileza e afeto me fazem uma pessoa melhor. Que nosso amor e a alegria que ele nos passa, sejam eternos.

### Família

Meu avô Pedro sempre foi um grande incentivador e o é até os dias de hoje, cabe aqui meu agradecimento.

Meu pai e minha madrasta, duas pessoas muito especiais na minha vida, sem dúvida foram fonte de afeto e amor nesses meus últimos meses.

Meu primo Ju, cuja amor e companheirismo de irmão me fazem uma pessoa melhor, meu agradecimento.

Minha tia Dete pela paciência comigo nos últimos tempos e pelo companheirismo que está por vir.

Minha vó Marlene, tia Iara, tia Sayo (em memória), tia Lena, tio Ney, tia Lusía primo Jefferson, prima Andreia, primo Everton, prima Ana Laura.

### Amigos

De Caçador: minha afilhada Camila, Diego, Leandro, Nilda, Claudete, Ledir, Leonardo, Silvana, Ana Claudia, Marluce, Arielli, Gisele, Fran, Daniel, Marlei, Andreia e Luiza.

De Brasília: Ana Paula, Ângelo, Daiana, Daniel, Dudu, Geraldo, Helena, Helma, Homero, Joana, Karla, Karol, Lorena, Marina, Lucélia, Maurício, Nayla, Pedro, Rafaela, Viviane e Mayume.

De todos os cantos: Yuri, Bianca, Rafael, Rodrigo, Régis, Mariana, Giseli, Priscila, Celia, Evellyn, Érica, Emerson, Renata, Samuel, Luiz, Luis Carlos e Rafael.

### Orientadora

Fernanda, obrigado pela oportunidade, acolhimento, ajuda e pelas orientações sempre tão valiosas. Você foi a melhor orientadora que eu poderia ter tido.  
Obrigado!

Por fim, um agradecimento todos os servidores e professores da UnB que direta e indiretamente me ajudaram na minha passagem pela universidade.

Bem como à CAPES pela contrapartida financeira para a realização deste trabalho.

*“La cabeza sabe a dónde va el pie”*  
Ditado castellano

## RESUMO

Com a presente tese tenho como objetivo principal investigar os estilos de vida de um grupo de crianças, de oito e doze anos de idade, da periferia do Distrito Federal. Considerando estilos de vida a partir de Pierre Bourdieu (1983, 2008) como atividades, ações e propriedades advindas do "*habitus*" que resultam em uma certa unidade de práticas sociais com princípios geradores que são eminentemente coletivos, busco através de métodos qualitativos realizados com crianças participantes de uma OnG localizada em área periférica, investigar dimensões e episódios significativos de sua vida, de forma a compor perfis e episódios de relevância sociológica (SOUZA, 2012; 2018; BOURDIEU, 2012) acerca delas. Para tanto, inicio tratando como o conceito de estilos de vida está em grande medida relacionado com o conceito de classe social da sociologia relacional, para, posteriormente, abordar a ideia de classes populares e seu princípio da "necessidade" como gosto e virtude enquanto gerador de práticas sociais, para, posteriormente procurar contextualizar o conceito de classes populares no Brasil a partir de dois autores relevantes no debate acadêmico acerca dessas discussões: Claudia Fonseca (2002, 2004) a partir da abordagem cultural das vidas das classes populares no Brasil; e Jessé Souza (2018) a partir do contexto de "ralé estrutural". Tais discussões são procedidas por análises a respeito da escolarização de crianças de classes populares e por investigações acerca de diferentes dimensões da vida social das mesmas inspiradas por metodologias de trajetórias de vida da sociologia relacional, porém realizadas no tempo presente. No capítulo a respeito de metodologia, inicio abordando características da localidade de Terra Molhada e prossigo descrevendo as cinco crianças participantes da pesquisa. Como proposta de análise está a construção de perfis das crianças baseados em observação participativa a partir de dados coletados em visitação às residências, caminhadas pelo território, participação nas atividades da OnG e de informações obtidas através de diálogos com familiares das crianças e voluntários da OnG. Os perfis, além de uma apresentação pormenorizada das crianças, tratam de três âmbitos: relações escolares; familiares e de sociabilidade; e da instituição pesquisada. Além disso, contém a descrição de episódios significativos para a compreensão do estilo de vida e das disposições das crianças participantes. Por fim, o trabalho contém um capítulo comparativo com a finalidade de compreender as diferenças entre as cinco crianças nos três âmbitos já mencionados. Como conclusão, ressalto as potencialidades que pesquisas participativas com crianças e que fazem uso de diferentes fontes e metodologias podem possuir na possibilidade de contar suas histórias da melhor maneira possível.

**Palavras-chave:** estilos de vida; infância; classe social; classes populares.

## ABSTRACT

With this thesis I aim to investigate the lifestyles of a group of children, aged between eight and twelve, from inner city of Distrito Federal, Brazil. Considering lifestyles based on Pierre Bourdieu (1983, 2008) as activities, actions and properties arising from the "habitus" that result in a certain unity of social practices with generative principles that are eminently collective, I aim through qualitative methods carried out with children's participants of an NGO located in a slum area, investigate significant dimensions and episodes of their lives, in order to compose profiles and episodes of sociological relevance (SOUZA, 2012; 2018; BOURDIEU, 2012) about them. Therefore, I begin by dealing with how the concept of lifestyles is to a large extent related to the concept of social class in relational sociology, to later address the idea of popular classes and their principle of "necessity" as taste and virtue as a generator of social practices, and after that seek to contextualize the concept of popular classes in Brazil from two relevant authors in the academic debate about these discussions: Claudia Fonseca (2002, 2004) by the cultural approach regarding the lives of popular classes in Brazil; and Jessé Souza's (2018) "structural scum". Such discussions are preceded by analyzes about the schooling of children from popular classes and by investigations about different dimensions of their social life, inspired by life trajectory methodologies of relational sociology, but carried out in the present time. In the methodologic chapter, I address the characteristics of Terra Molhada (Wet Land) location and continue by describing the five children participating in the research. The analysis proposal is the construction of children's profiles based on participatory observation from data collected from visits to homes, walks through the territory, participation in NGO activities and information obtained through dialogues with family members and NGO volunteers. The portraits, in addition to a detailed presentation of the children, deal with three dimensions: school relationships; family and sociability relations; and relation on the NGO. In addition, contains the description of significant episodes for the understanding of the children's lifestyle and dispositions. Finally, the work adds a comparative chapter in order to understand the differences between the five children in the three mentioned above dimension. In conclusion, I emphasize the potential that participatory research with children and use of different sources and methodologies brings the possibility of telling their stories in the best possible way.

**Keywords:** lifestyles; childhood; social class; popular classes.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. CLASSE SOCIAL, CLASSES POPULARES E RALÉ ESTRUTURAL .....	19
2.1 ESTILOS DE VIDA E CLASSES SOCIAIS.....	19
2.2. CLASSES POPULARES .....	26
2.3. RALÉ ESTRUTURAL: INFÂNCIA, POBREZA E ESCOLA.....	34
3. METODOLOGIA.....	40
3.1. CRIANÇAS E FAMÍLIAS .....	45
3.1.1. Lia e Maria Helena.....	47
3.1.2. Emily.....	47
3.1.3. Eduardo .....	48
3.1.4. Hortência .....	48
3.2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	49
3.3. PERFIS E EPISÓDIOS DE CRIANÇAS DE TERRA MOLHADA .....	52
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	55
4.1. LIA E MARIA HELENA .....	55
4.1.1. Família.....	56
4.1.2. Atividades domésticas .....	60
4.1.3. Escola.....	61
4.1.4. Saída da OnG de contraturno.....	62
4.1.5. Incômodo com outras crianças .....	64
4.1.6. Mudanças de residência.....	66
4.2. EMILLY .....	68
4.2.1. Mudanças de residência e brincadeiras na rua .....	70
4.2.2. Rotina e atividades domésticas .....	72

4.2.3. A família de Emilly .....	75
4.2.4. Relações na OnG .....	78
4.2.5. Cuidados com a linguagem .....	80
4.2.6. Gosto por atividades físicas.....	81
4.2.7. Bom humor e brincadeiras.....	81
4.2.8. Conflitos com colegas.....	82
4.3. EDUARDO.....	84
4.3.1. Brincadeiras na OnG .....	86
4.3.2. Formas de interagir, humor e crítica aos colegas .....	87
4.3.3. (Re)posicionamento do menino na OnG .....	89
4.3.4. Episódio na praça .....	90
4.4. HORTÊNCIA .....	94
4.4.1. Família.....	94
4.4.2. Introspecção .....	97
4.4.3. Escola.....	98
4.4.4. Atividades em casa.....	100
4.4.5. Condições de moradia.....	100
4.4.6. Relações na OnG .....	101
4.5. CAPÍTULO COMPARATIVO: ESCOLA, ONG E FAMÍLIA .....	102
4.5.1 Escola.....	102
4.5.2 Relações Institucionais .....	113
4.5.3 Famílias e Sociabilidades .....	121
5. CONCLUSÃO.....	130
6. REFERÊNCIAS.....	134

## 1. INTRODUÇÃO

Certo dia, em uma instituição localizada em um bairro de periferia em que trabalhei, a professora de uma turma de berçário dirigiu-se a um menino de aproximadamente um ano de idade que "choramingava" da seguinte forma: "É, meu querido! Lá na frente, você vai ter um filho com uma mulher em cada bairro e vai abandonar todos eles". O menino continuou o choro, que tinha outra causa, de maneira discreta, mas, perto dele, uma menina poucos dias mais velha olhou para a professora e gargalhou – como costumava acontecer com certa frequência. A professora então respondeu: "Por que você está rindo, 'Dona Moça'? E você, que vai viver grávida e vai ter uma fila de crianças 'ranhetas' atrás de você?".

A intenção de realizar este trabalho, em grande medida, deu-se a partir de uma necessidade, qual seja, de melhor entender as sociabilidades, vivências e culturas, em outras palavras, estilos de vida (BOURDIEU, 1983, 2008), de crianças em situação de pobreza. Em minha trajetória acadêmica e profissional, deparei-me, por diversas vezes, com discursos que abordavam a condição de pessoas com menos recursos financeiros de maneira, a meu entender, preponderantemente abstrata, hipotética e mesmo preconceituosa. Não raro, comentários e análises a respeito da vida de pessoas pobres, das classes populares, das classes trabalhadoras, dos oprimidos, dos desfavorecidos, dos excluídos – ou qualquer outro termo que fizesse sentido para quem escrevesse – de diferentes idades, pouco me ajudaram a compreender essas existências, muitas vezes, tão distintas e singulares.

Se, por um lado, os discursos da academia brasileira no campo educacional não me contemplavam, abordando, em grande parte, de maneira genérica e até um pouco romantizada tais situações – com poucas exceções louváveis –, por outro, por conta do meu pertencimento à e convívio com a classe média, tive acesso a diversos pontos de vista que tratam da pobreza sob ponto de vista meritocrático, que não raramente se traduz em expressões como "está assim porque quer".

O ponto que sempre me chamou atenção era de que pouco se parecia saber, de maneira geral, a respeito de como as pessoas pobres vivem e como pensam – apesar de as mesmas representarem pelo menos um quarto dos habitantes de nosso

país<sup>1</sup>. Diante da falta de divulgação científica a esse respeito, não raro, repete-se toda forma de preconceitos relacionados à origem social empobrecida (que não raro vêm acompanhados de preconceitos raciais, de gênero, aparência, capacitismo, xenofobia etc.) em espaços diversos que têm por objetivo o atendimento a essas pessoas – notadamente, na minha experiência pessoal, as escolas.

Ainda no curso de Pedagogia, eram comuns textos e discussões de autores nacionais que tratavam alunos de classes populares ou escolas de periferia com a mesma generalização com que se abordavam alunos oriundos de outras classes sociais ou escolas de qualquer outra região – o coloquialmente chamado “aluno médio”. Outros procuravam ainda insistir numa discussão reducionista de classe social que tratava a existência de apenas duas classes, apontando uma delas de maneira heroica e indicando uma proximidade entre pessoas que me pareciam socialmente muito distantes. Igualmente, considerava-se a importância e valorização da diversidade, no entanto, raríssimas vezes, as especificidades de classe social eram abordadas em tais discussões. Tais abordagens e conceituações parecem se aproximar do que Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (1992) denominaram de “sociologia espontânea”, dada a intenção de muitos autores tentarem expandir sua visão de mundo interessada na aparência de uma cientificidade de poucos recursos empíricos.

Já como professor, sempre senti um grande incômodo a respeito de – infelizmente – frequentes comentários e atitudes de colegas de trabalho que menosprezavam crianças e famílias por situações que diretamente envolviam a posição social pauperizada em que se encontravam. O diálogo mencionado no primeiro parágrafo desta introdução foi ouvido na minha experiência enquanto professor em uma escola pública e não se tratou de um momento isolado. Várias vezes, ouvi frases de colegas professores, membros da equipe pedagógica e funcionários de Secretaria de Educação que se referiam às crianças pobres e suas famílias de forma pejorativa.

Se em tais momentos geralmente familiares e crianças eram preservados para que não ouvissem tais comentários, não se tinha o mesmo embaraço para se falar a respeito disso em salas de professores ou com colegas nos corredores. Embora tenha

---

<sup>1</sup> De acordo com o IBGE, a partir de dados coletados em 2017, portanto anteriores à Pandemia, a pobreza atingia 54,8 milhões de brasileiros; são 26,5% da população que vivem com rendimento abaixo de R\$ 406,00 mensais (IBGE, 2018).

presenciado tais falas dirigidas às crianças, provavelmente elas e seus familiares eram frequentemente mais visados através de atitudes advindas desse preconceito do que ouvindo a respeito de seus estilos de vida – a distância na proximidade física, a fala alta e distante, a ausência do contato visual, a forma indiferente de tratamento, a falta de proposição ao diálogo, a desconsideração quanto a sua presença, regras da escola destinadas a punir crianças e famílias por situações nada importantes etc. Tais condutas direcionadas a pessoas de classes populares, de alguma forma, parecem muito próximas à noção de “estigma”, como elaborado por Goffman (1988), já que são consideradas de maneira diminuída e em descrédito.

Foram comuns, em minhas experiências com professores e equipes pedagógicas em diversas escolas, comentários pejorativos e jocosos sobre cheiros, vestimentas, quantidade de filhos, suposta ignorância das famílias em assuntos considerados básicos, fluídos nos rostos das crianças, previsões sobre o seu futuro provavelmente ingrato, culpabilização das mães em diversas situações, bem como da gravidez prematura de meninas e até preconceito com a comunidade de maneira geral. No entanto, tais situações de flagrante preconceito, parecem ter sido colocadas de lado em boa parte das discussões do campo educacional brasileiro, apesar da urgência de se abordar esse tema. Logo, urge se discutirem as experiências de crianças das camadas sociais mais baixas, servindo-se inclusive do exemplo de discussões análogas como as de desigualdade de gênero, de raça e de etnia, que já entraram nas pautas do campo educacional e têm proporcionado significativos avanços na legislação e na prática pedagógica.

Parece-me evidente, então, ser possível tratar de especificidades de experiências de vida de crianças pobres que são comuns a elas e que inexitem ou pouco aparecem em outras camadas sociais – os chamados “*habitus* de classe” na tradição relacional disposicionalista (BOURDIEU, 2008, 2013; BOURDIEU; WACQUANT, 1992). O conhecimento e o reconhecimento dessas vidas são fundamentais para a efetivação de práticas docentes menos discriminatórias com as populações mais pobres.

O desafio, nesse sentido, é superar uma dupla invisibilidade. A primeira seria do desconhecimento sobre a vida da base da pirâmide social no campo acadêmico educacional brasileiro; e a segunda, a própria invisibilidade social que os mais pobres experienciam no Brasil. Logo, este trabalho possui também uma dupla intenção: descrever aspectos culturais, sociais e relacionais comuns às infâncias das camadas

mais pobres da população; e apresentar e analisar estilos de vida de crianças pobres fora de uma perspectiva de denúncia e não cometendo a ineficiência de outras análises cercadas de generalizações e idealizações sobre elas.

Nesse sentido, parece-me pertinente a análise de Jessé Souza (2006, p. 26; p.34), quando sugere a existência de uma naturalização da desigualdade no Brasil. Para ele, essa naturalização é advinda de uma espécie de “ideologia espontânea”, que naturaliza as diferenças entre ricos e pobres, de forma a produzir e reproduzir a dominação social no cotidiano a partir de “*habitus*” de classe específicos, “que legitimam, de forma invisível e subliminar, o acesso diferencial aos recursos materiais e ideais escassos”.

Resgato um comentário de Pierre Bourdieu (2012, p. 11, grifo do autor) a respeito das escolas e dos conjuntos habitacionais franceses, classificados por ele como lugares ditos “díficeis” para falar de um outro assunto “difícil”, que são as vidas das crianças pobres pois

são, primeiramente, *díficeis de descrever e de pensar* e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes irreconciliáveis.

Friso a importância de considerar as crianças produtoras de conhecimentos e formas de existência, que devem ser consideradas em projetos de pesquisas. Logo, minha tentativa foi de realizar uma pesquisa sobre experiências de crianças pobres, fazendo uso de metodologias adaptadas a uma escuta sensível.

Teórica e metodologicamente, procuro me aproximar de autores que trataram, em suas pesquisas, de vivências, sociabilidades e trajetórias de membros das classes populares, bem como os que fizeram uso de entrevistas semiestruturadas e observação participante como ferramenta para retratar a vida dessas pessoas de forma a recapitular eventos e ter um ângulo de visão a respeito das infâncias dos indivíduos de maneira retrospectiva. A partir de trajetórias de vida, abordaram a infância de adultos de classes populares em pesquisas destinadas a recapitular os momentos desses sujeitos quando crianças (BOURDIEU, 2012; FONSECA, 2002, 2004; LAHIRE 2006, 2008; SOUZA, 2012, 2018). Para tanto, um primeiro desafio é tentar fazer uso de métodos utilizados em pesquisas sobre trajetória de vida que tratam da infância em forma retrospectiva, para conduzir uma pesquisa a respeito do tempo presente das crianças. Um segundo desafio é adaptar essas formas de

investigação às especificidades que envolvem pesquisas com crianças, especialmente a necessidade de ganhar sua confiança e a adaptação dos instrumentos.

O trabalho de campo foi realizado num período pré-pandêmico, que já era de crise econômica e de cortes nos gastos sociais, que impactam primeiramente populações economicamente empobrecidas. As repercussões nas vidas das crianças têm sido pesquisadas, em grande medida, via investigações quantitativas (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2019; UNICEF, 2018), mas os impactos de tal fenômeno e tais medidas podem ser igualmente examinados a partir da fala dos próprios sujeitos diretamente envolvidos.

Cabe, então, pensar como tais estilos de vida se dão através de uma relação *pari passu* com os processos de socialização das crianças. Investigar suas vivências a partir de situações muitas vezes recém ocorridas, coloca-se como desafio à pesquisa de análises disposicionais, já que tais "disposições"<sup>2</sup> ainda estão sendo engendradas nas e pelas crianças, sendo produto das relações com outras instituições e pessoas.

Apesar de perpassarem caminhos metodológicos dos mais distintos, algumas autoras como Berry Mayall (2015, 2015a), Kirrily Pells (2012), Leena Alanen (2011, 2011a, 2014), Liz Brooker (2003, 2015) e Virginia Morrow (1999, 2001) têm se destacado na pesquisa com crianças pela inspiração em Pierre Bourdieu. Essas autoras produzem pesquisas a partir da interlocução com crianças, abordando variantes sociais como classe, origem social e étnica, de forma a construir explicações que dão conta da socialização de crianças (e adolescentes) e de como tais situações interferem nos estilos de vida e em suas possibilidades de escolhas. Pesquisas longitudinais (MORROW; VENNAM, 2015), sobre a vida escolar (BROOKER, 2015) ou que captam momentos e aspectos específicos das vidas das crianças, como relações de gênero, de violência ou sociais (PELLS; MORROW, 2018) tornam-se relevantes para este trabalho. Tratam de aspectos que outrora somente eram abordados em posição retrospectiva sobre o tempo presente e ao refletirem sobre as "disposições" a partir de um dos principais momentos de sua apropriação: a infância.

---

<sup>2</sup> Bernard Lahire (2008) trata disposições enquanto formas de variações individuais que são incorporadas e assimiladas pelos indivíduos de maneira duradoura, ao longo da vida – notadamente nos primeiros anos. Se a gênese das disposições tende-se a dar a partir da socialização experienciada, as atitudes e comportamentos possuem certa coerência por conta das características dessa disposição.

Inspirado nessas influências, pretendo explorar os estilos de vida de um grupo de crianças de idade entre oito e 12 anos, moradoras de uma região periférica do Distrito Federal. Esse grupo participa de atividades organizadas por uma organização não governamental (OnG) confessional que frequentei de outubro de 2018 a fevereiro de 2020<sup>3</sup>. A partir de acompanhamento das atividades da OnG, estabeleci conversas informais com as crianças, seus familiares, e com voluntários; realizei entrevistas semiestruturadas com crianças, familiares, professoras e membros da equipe pedagógica da OnG; visitei residências e fiz passeios guiados pelas crianças pelo bairro. Ao elaborar perfis e episódios sociológicos de algumas crianças e descrever episódios ocorridos no período, busquei melhor compreender sociabilidades e "disposições" perante a realidade social que experienciam. Tal mosaico de técnicas qualitativas, em grande medida, precisou ser elaborado para o uso com crianças, dadas as características bastante específicas deste tipo de pesquisa. Se, para alguns dos autores citados nesta tese (BOURDIEU, 2012; LAHIRE, 2008; SOUZA, 2012, 2018), entrevistas são importantes referenciais para o trabalho metodológico na construção de perfis dos indivíduos, com crianças, tal técnica, quando utilizada isoladamente, apresentou-se limitadora.

As vidas das crianças pobres, não raro, são invisibilizadas em várias frentes. Abordar questões relacionadas à pobreza na infância parece um desafio relevante de pesquisa, sobretudo no Distrito Federal, cujos índices de desigualdade social estão acima da média nacional. Descrever de forma densa as vidas desses sujeitos, que, mesmo antes da pandemia causada pelo COVID-19, sofrem distanciamento social tanto por serem crianças (QVORTRUP, 2009) como por serem pobres em uma sociedade tão díspar e com distâncias sociais tão significativas como a brasileira (FONSECA, 1996, 2002, 2004, 2006; SOUZA, 2006, 2012, 2018), pode ser uma possibilidade de explorar essas desigualdades.

Nesse sentido, a justificativa deste trabalho remete à necessidade de conhecer as formas de viver das crianças que frequentam as escolas e instituições de atendimento diariamente para pensar e reconhecer as suas vidas para além de aspectos que, à primeira vista, parecem relevantes ao sistema escolar – como desempenho, notas, comportamento, assiduidade, organização dos estudos –,

---

<sup>3</sup> Durante os meses de março a abril de 2020, visitas às casas de algumas das crianças estavam programadas como atividades que finalizariam o cronograma de pesquisa. No entanto, por conta da pandemia de COVID-19, as atividades tiveram de ser suspensas.

incluindo também aspectos que extrapolem o espaço institucional. Conhecer as crianças pode contribuir para que professores e equipes gestoras compreendam questões eminentemente pedagógicas dada a influência de distintos aspectos da socialização em aspectos que concernem à vida escolar, permitindo o desenvolvimento de uma relação baseada no conhecimento e reconhecimento das diferenças dessas crianças de origem social pobre.

Este trabalho está incluído e busca contribuir com dois campos acadêmicos: a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. A respeito do primeiro campo, não busco, com este trabalho, entender apenas a forma como as condições sociais das crianças podem influenciar a sua vida escolar, mas igualmente entendo aqui a Sociologia da Educação para além da educação formal, num sentido amplo do termo também enquanto uma sociologia da socialização das crianças (LAHIRE, 2008), pensando nas formas de educação (sistematizadas ou não) que ocorrem no âmbito da vida social das crianças.

Da mesma forma, busco a Sociologia da Infância, seja pela influência do trabalho de tal campo na produção de pesquisas qualitativas com crianças que envolvem tanto uma escuta sensível, como desenvolvimento de uma tradição explicativa que contempla as especificidades da infância enquanto construção histórica, social e cultural, especialmente analisando esse período não pelas supostas incompetências e incompletudes – como foi comum em diversas áreas das Ciências Humanas -, mas como período complexo vivido por protagonistas com representações e práticas específicas (SARAMAGO, 2001; SARMENTO, 2005).

## 2. CLASSE SOCIAL, CLASSES POPULARES E RALÉ ESTRUTURAL

A construção teórica e metodológica desta tese perpassa temas da sociologia relacional que envolvem direta ou indiretamente possibilidades explicativas quanto aos conjuntos de práticas e ações sociais incorporadas aos "estilos de vida" (BOURDIEU, 1983, 2008) de grupos e indivíduos. Consideram-se, ainda, determinadas tradições explicativas a respeito das classes populares.

Inicialmente, apresentarei como a noção de classes sociais se relaciona à de estilo de vida e a conceitos importantes da sociologia relacional como "*habitus*" e "espaço social". Posteriormente, abordo como tais discussões influenciam tanto a ideia como a interpretação a respeito das classes populares. Na sequência, discutirei duas outras influências nas discussões sobre classes populares no Brasil, na tentativa de uma contextualização acerca da vida de sujeitos pertencentes à base da pirâmide social brasileira: a tradição explicativa antropológica a partir de autoras como Claudia Fonseca e o conceito de "ralé brasileira" ou "estrutural". Por fim, mostro que o debate anteriormente tratado pode ser relevante à discussão sobre as crianças de classes populares, seja no contexto de educação formal (em que parte significativa dos esforços de investigação se encontram presentes), seja em outros aspectos de suas vidas, em que a bibliografia de origem britânica e escandinava tem se destacado.

### 2.1 ESTILOS DE VIDA E CLASSES SOCIAIS

Para Julien Duval (2017), a noção de "estilos de vida" no trabalho de Bourdieu (1983) é uma tentativa de retradução da ideia de *lifestyle* popularizada nos Estados Unidos tanto no campo do *marketing* como nos da Psicologia Social e Sociologia. No entanto, não se trata de um sentido atribuído a uma escolha estética das pessoas que racionalmente optam por um estilo de ser em detrimento dos demais, mas um conjunto de ações que tende a ser incorporado pelos grupos, que pode ser notado em práticas, gostos, formas de se portar e se vestir, no consumo cultural, bem como de bens e mercadorias. Também, pode ser observado numa quantidade significativa de outros indicadores, que podem ser agrupados a partir de semelhanças e afinidades, a ponto de serem relacionados a determinados grupos ou classes (BOURDIEU, 1983).

A partir do conceito de "*habitus*", enquanto produtor de práticas e obras e também como elemento responsável para apreciar e classificar tais produtos e se

diferenciar por conta desse gosto, é que “se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida*” (BOURDIEU, 2008, p. 162, grifo do autor). A partir de uma relação de características específicas advindas das condições econômicas e sociais dos indivíduos – em que pesem as características específicas dos capitais possuídos, em volume, estrutura e trajetória – e a posição correspondente no mundo social (evidenciada na classe social), acontece a possibilidade da inteligibilidade através da fórmula geradora do “*habitus*” correspondente, permitindo justificar práticas e julgamentos, além de tê-las enquanto sinais distintivos.

Os “estilos de vida”, então, seriam produtos do “*habitus*”. Para tanto, as diferentes posições sociais ocupadas pelos indivíduos correspondem a distintos “estilos de vida”, que nada mais são do que práticas, ações e propriedades advindas das suas condições de existência. Tais correspondências são possíveis de serem notadas a partir de princípios homólogos que se observam em práticas distintivas da posição social ocupada pelos indivíduos e o “estilo de vida”, sistematizando suas propriedades a partir de esquemas geradores.

Os esquemas ou princípios geradores influenciam as propriedades e o julgamento dos indivíduos, a partir de uma “necessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepções capazes de fornecer sentido às práticas engendradas” (BOURDIEU, 2008, p. 163). Então, os gostos, as propensões e aptidões específicos, fazem parte dos esquemas geradores que estão no cerne do “estilo de vida”. Logo, o “estilo de vida” se congrega na forma em que cada uma de suas dimensões simboliza as demais e enquanto

um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à instituição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados. (BOURDIEU, 1983, p.83)

No intento de superar a explicação econômica que atribui aos herdeiros do “capital econômico” a dominação social e aos que não têm tais posses o papel de dominados, Bourdieu (2018) tratou da existência da transmissão de patrimônio cultural geracionalmente (“herança social”). Com base nas ideias de “*habitus*” e de diferentes formas de capital (cultural e econômico, sobretudo), o autor tratou das diferentes transmissões de saberes, que englobam etiquetas, habilidades, sensibilidades etc., enfatizando o papel preponderante da família, mas também da escola e das

características dos processos de escolarização em tais transmissões (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015).

Ao propor a relevância do conceito de classe social, Pierre Bourdieu (1987, 2007) parte do pressuposto da existência de modos de existência coletivos na sociedade, que produzem condicionamentos homogêneos e que costumam atuar em regime de distinção mútua. Porém, trata a noção de classe social não como um dado concreto na realidade em que necessariamente seus participantes têm noção de tal pertencimento, mas enquanto “espaço social”<sup>4</sup> de trocas e relações. Trata as classes sociais por meio de uma estratégia explicativa em que as classes não são vistas necessariamente como grupos prévios e com consciência clara de si, mas que são, em grande medida, úteis para a análise social, podendo, inclusive, serem criadas teoricamente enquanto modelo (ideia de que as classes existem no papel, mas não necessariamente na realidade). Logo, parece ser relevante para o autor uma análise das relações simbólicas imbricadas nessa condição, especialmente por conta – e pela consolidação – das fronteiras simbólicas entre os indivíduos.

Para além de valores econômicos ou posicionamento no capitalismo, procuro tratar aqui de classe social e "estilos de vida" como transferência de valores imateriais necessários para a sua produção e reprodução ao longo do tempo. Parto do princípio de que tais “heranças” sociais e culturais de classe são repassadas e qualificadas socialmente – seja dentro dos próprios grupos, seja distintivamente fora deles. O trabalho da ciência, então, seria o da construção explicativa de tal espaço, de forma a poder compreender as diferenças observadas entre os indivíduos e determinar os princípios de diferenciação a partir de suas características observadas, de forma a entender o mundo social

conceived as a multidimensional space that can be constructed empirically by discovering the main factors of differentiations which account for the differences observed in a given social universe, or, in other words, by discovering powers or *forms of capital* which are or can become efficient [...] in the struggle (or competition) for the appropriation of scarce goods of which this universe of the site. (BOURDIEU, 1987, p. 3-4, grifo do autor)

Sua teoria mantém o conceito de classe social, mas, diferente de outras, não se trata de renda ou posição no modo de produção capitalista. Relaciona-se, todavia,

---

<sup>4</sup> Na obra de Pierre Bourdieu (1989, 2013a) as posições ocupadas pelos sujeitos, profissões ou instituições coletivas são imaginadas dentro de uma estrutura de posições a serem ocupadas por eles de forma a se posicionarem a partir de suas trajetórias, prestígio, riqueza, poder etc. Esse campo é denominado por ele de “Espaço social”. Nele as categorizações dos diferentes agentes são mensuradas a partir da distância referente aos outros agentes e indivíduos.

a relações e práticas sociais – “classes de condição de existência” (BOURDIEU, 2007, p.97) e “estilos de vida”. Precisa ser enfatizado que tal compreensão das classes sociais abrange a ideia da característica eminentemente relacional da vida social, pois se remete às redes de laços materiais e simbólicos (WACQUANT, 2013).

Para tanto, além da posse do “capital econômico”, consideram-se aqui outras formas de capital, como o social e notadamente o cultural – totalizando no “volume global de capital” o posicionamento no “espaço social”. E, então, como em outras tradições explicativas, a distribuição e posse desses capitais conferiria propriedades de poder e dominância social aos seus possuidores (BOURDIEU, 2004, 2007, 2013).

Portanto, a teoria de Bourdieu procura dar conta de obstáculos presentes em outras tradições explicativas - como a dificuldade do marxismo em lidar com o conceito de classe média ou a aproximação pela renda de grupos sociais e culturalmente muito diferentes - de forma a procurar exemplificar as diferentes posições no “espaço social” a partir de classe. As posições nesse sistema estruturante são mediadas pelo volume, trajetória e composição das diversas formas de capital que os indivíduos possuem.

Bourdieu (1987) lista algumas posições de acordo com suas pesquisas empíricas a respeito da força de cada forma de capital na sociedade francesa. Em primeiro lugar, estão as várias formas de “capital econômico”. Em segundo, o “capital cultural”. Finalmente, em terceiro, outras duas formas de capital: as conexões e pertencimentos de grupo, denominado por ele de “capital social”, e o “capital simbólico”, baseado no domínio prático de reconhecimento das posições.

Ao interpretar o conceito de classe social em Bourdieu, Elliot B. Winger (2015, p.101) nota que “a noção de estrutura de classe [no sociólogo francês] envolve toda a divisão ocupacional do trabalho”. A análise contextual francesa inclui também variáveis posicionais das classes, que vão desde a posição na administração pública ou no mercado de profissões liberais até posições conforme o tipo e a origem de capital acumulado e a sua valorização pelos componentes dessas classes, além da diferenciação dentro das próprias classes (frações de classe) em esquemas como “novos ricos”, “pequena-burguesia”, “classe média intelectualizada” etc.

O “*habitus*”, enquanto resultado (e resultante) da produção de um laborioso período de inculcação e apropriação de distintos produtos culturais e sociais importantes – tais como a história coletiva e as estruturas objetivas (BOURDIEU, 2006) –, termina por produzir disposições duráveis nos sujeitos. Portanto, cabe igualmente considerar que, embora tais indivíduos possuam diferentes experiências

de vida, os membros de determinada classe social são confrontados com situações comuns a esse grupo em experiências convergentes e na participação regular em práticas sociais comuns em termos de classe, que se traduzem em "estilos de vida". Tais práticas obedecem a certas regras que trabalham pela homogeneização, em que a

participação regular implica aceitar e interiorizar essa lógica, impulsionando o desenvolvimento de disposições corporais, mentais e emocionais afins, em grande medida inconscientes e performativas, assim como o sentimento de pertença a uma comunidade e o reconhecimento de um papel específico no seu interior. (ABRANTES, 2011, p.125-126)

Nesse sentido, o "*habitus*" pode até ser entendido como subjetivo, mas não individualizado. Trata-se de uma experiência comum de internalização de esquemas de percepção adquiridos e impostos, além de práticas de ação costumeiras a todos da mesma classe ou grupo (BOURDIEU, 2013).

Para falar sobre a produção dessa homogeneidade nas práticas e avaliações, Bourdieu recorre a Leibenz (1886 apud BOURDIEU, 2013) por meio da metáfora da correspondência dos relógios. Existiriam três formas de os relógios mostrarem a mesma hora: por influência mútua; entregando-os a cargo de um habilidoso relojoeiro para corrigi-los e sincronizá-los; e, por fim, construindo-os com tamanha qualidade e precisão de maneira a assegurar seu funcionamento posterior. Bourdieu faz uso da metáfora do relógio como estratégia explicativa da produção do "*habitus*" nos indivíduos. No primeiro dos exemplos da metáfora, a correspondência no horário aconteceria por uma relação puramente mecânica entre os dois relógios, em que o que aconteceria com um seria repetido com/pelo outro, quase por imitação. Já no segundo, a sincronização aconteceria por uma correção constante dos desvios do relógio – no caso, por alguém com uma habilidade muito específica. E, no terceiro, construindo os relógios por homologia, de maneira que ambos funcionassem identicamente, para que o funcionamento fiel fosse garantido. A ideia fundamental é que, aos relógios ou aos partícipes do "*habitus*", exista uma probabilidade de funcionamento idêntico mesmo sem a presença de alguém para controlá-los de forma a promover "regularidade, unidade e sistematicidade às práticas" (BOURDIEU, 2013, p. 97).

Cabe, inclusive, falar em "*habitus* de classe", tendência que resultaria da homogeneidade das condições de existência, de forma a promover práticas próximas da classe em questão. As relações indivíduo-indivíduo não podem ser contidas nelas

mesmas, mas há de se abarcarem, nesse tipo de relação, as posições sociais incorporadas pelos indivíduos envolvidos e que exprimiriam ou refletiriam a classe. O “*habitus* de classe” opera numa

relação de *homologia*, ou seja, de diversidade na homogeneidade que reflete a diversidade na homogeneidade característica de suas condições sociais de produção, que une os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe: cada *sistema de disposições individual* é uma *variante estrutural* dos outros, no qual se exprime a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória. (BOURDIEU, 2013, p. 99-100, grifo do autor)

Os “*habitus* de classe” são formados de maneiras distintas a partir da posição ocupada pelos sujeitos. Portanto, é importante notar como a composição e o volume de capitais interferem diretamente nas posições particulares dos indivíduos socialmente, mas igualmente nas experiências de necessidade material de cada um, imprimindo nos mesmos condições particulares de “disposições” (WININGER, 2015). O que leva, na teoria relacional de Bourdieu, à identificação de características muito específicas para cada classe social advindas do seu “*habitus*” característico. Por exemplo, ao tratar sobre a pequena-burguesia francesa, pode-se falar de um “estilo de vida” a partir do princípio gerador da “pretensão”, em que os integrantes desse grupo buscam, por meio da estratégia da distinção, diferenciar-se na tentativa de parecer com a posição a que aspiram, o “estilo de vida” burguês, pela imitação e blefe, pois não possuem as “disposições” necessárias para assim *ser*. Portanto, somente alcançam a semelhança – muitas vezes, caricatural – do seu objetivo final.

Ao se abordar o “estilo de vida” da classe operária francesa, aparece a ideia da priorização da função em relação à forma por conta da “disposição” pelo “gosto pela necessidade” (BOURDIEU, 2008). Em contraposição, as elites buscam a distinção por meio de elementos de opulência que valorizam formas exclusivas de ascetismo cultural, por exemplo.

Para além de notar influência em gostos, hábitos e práticas sociais, é igualmente pertinente mencionar que o “*habitus* de classe” é também incorporado por conta da condição de classe no corpo dos sujeitos, o que engendra práticas corporais e usos do corpo associados à classe social em que a pessoa foi socializada. A classe social está impressa no corpo, assim como outras características, como as étnicas, raciais, de gênero, etárias etc. (variáveis que nunca podem ser vistas como isoladas), seja na postura, na vestimenta, na aparência, no andar, nos gestos etc. Exprime-se, assim, certa identidade corporal social a partir dos condicionamentos impostos pelo

"*habitus*", em que, ao mesmo tempo em que ele é incorporado, igualmente dá condições de reconhecimento e classificação a partir do mesmo princípio.

Ainda sobre características que não somente as sociais, Bourdieu (2007) ressalta que é problemático desconsiderar as propriedades individuais (que também são de pertencimento), características mencionadas no parágrafo anterior. Para tratar gênero e faixa etária, o autor pondera que "a verdade de uma classe ou de uma fração de classe *exprime-se*, portanto, em sua distribuição segundo sexo ou a idade e, talvez, ainda mais, por tratar-se de seu futuro, na evolução desta distribuição no decorrer do tempo" (BOURDIEU, 2008 p.102, grifo do autor).

As classes também não podem ser definidas apenas pelas posições correntes (estáticas) dos indivíduos a elas pertencentes. Certas posições de classe possuem maior probabilidade de, a partir de determinada trajetória escolar e social e por meio de mecanismos que presidem o acesso às posições, desviarem-se e associarem-se a uma posição superior específica, da mesma forma que o inverso pode acontecer, sempre dentro das possibilidades objetivas de cada indivíduo. Porém, tais modificações não aparecem desconectadas de diversas características advindas tanto da posição prévia como também da estrutura e das características das novas formas de capital adquiridas.

Para tanto, em "A Distinção" (BOURDIEU, 2008) é apresentado um modelo de espaço em três dimensões, de modo a procurar entender as condições de existência no mundo social a partir de disposições advindas do volume, estrutura do capital e evolução temporal (trajetória) das duas primeiras propriedades. Nesse esquema, tratam-se, como diferenças primárias, as distinções entre as classes a partir do volume global de capital (econômico somado ao cultural e social), indo das ocupações mais ricas às mais pobres. Dentro das diferentes classes sociais (cujo valor global de capital é sempre referência), dissimulam-se diferenças secundárias, geralmente a partir de formas de conhecimentos como "comum" ou "erudita", separando indivíduos por frações de classe a partir das espécies de capital que possuem. Portanto, as frações mais dependentes de "capital econômico" o utilizam como forma de distinção e, recorrentemente, opõem-se às classes cuja reprodução depende, em maior medida, de "capital cultural". Esses dois princípios de hierarquização – "capital econômico" e "capital cultural" – são algumas vezes mais constantes e outras vezes menos, o que é pretexto de disputas. Em determinadas conjunturas, um tipo de capital costuma condicionar mais o acesso ao outro.

Para Loïc Wacquant (2013), é pertinente tratar não da reprodução como motor fundamental para as classes sociais na perspectiva *bourdieusiana*, mas sim das lutas e das disputas internas e externas às mesmas. Para o autor,

A classe, enquanto modalidade de agrupamento social e fonte de consciência e conduta, emerge e se consolida pela competição sem fim, na qual os agentes se engajam através dos diversos domínios da vida, visando a aquisição, o controle e a disputa por diversas espécies de poder ou de “capital”. [...] Essas lutas em diferentes níveis [...] determinam, imediatamente, quais propriedades sociais constituem capital e o valor relativo das diferentes espécies em circulação nos diversos jogos sociais que conformam uma dada formação social, e mais significativamente a “taxa de conversão” corrente, num dado momento, entre capital econômico e capital cultural. (p. 89)

O efeito disso resulta na tentativa constante de uma classe impor-se com sua visão de mundo e "estilos de vida" sobre as outras. E, em alguns casos, como no exemplo de Jessé Souza (2018), ao analisar a posição social das classes sociais no Brasil, pode significar inclusive a defesa das condições de dominância de uma classe que não a sua e a participação em tal dominância – ainda que diminuta – de determinadas classes sociais. O objetivo seria o de manter as condições favoráveis às classes dominantes dentro de uma visão social de inferioridade cultural, social, simbólica e econômica para as classes subalternas.

## 2.2. CLASSES POPULARES

Bourdieu (1987) nomeia como classes populares as classes e frações situadas na base da pirâmide social, desprovidas em grande medida de "capital econômico" e "cultural" (volume global de capital). Da mesma forma como o seu trabalho com outras classes, a constituição das classes populares em sua teoria se dá numa tentativa de desvendar as relações tecidas e as posições dos sujeitos no mundo social. Para tanto, falar em classes populares é um exercício teórico especulativo de aproximação com a realidade social, que, quanto mais acurado for, mais se aproximará da descrição correta e mais chance terá de ser encarada como um grupo verdadeiro. Trata-se de uma estratégia de nomeação que aproxima um nome de uso comum. No caso da tradição francesa, como na brasileira, o termo classes populares possui tradição significativa e pode ter inclusive significação crítica (a expressão “elite” é um exemplo

de apropriação crítica enquanto termo pelo autor), mas que seja ressignificado teoricamente para uso prático. (BOURDIEU, 1987; MALDONADO, 2015).

Em uma análise em que os "estilos de vida" estão totalmente imbricados nas posições de classe, as classes populares então possuiriam dois princípios em termos de orientação de gosto e práticas sociais: o princípio do "gosto pela necessidade" e o princípio da "conformidade". No caso do primeiro princípio, ele será imposto pela própria condição de falta, que leva à adaptação e à aceitação de essencialmente o necessário, em relação de conformidade com a privação (BENNETT et al., 2009; BOURDIEU, 2007).

O "estilo de vida" da necessidade se forma por meio das escolhas obrigatórias e a tendência de resignação ante a situações experienciadas. Tal proposição, fundamental e definidora do "*habitus*" das classes populares implica a adaptação à condição de necessidade, resignando-se ao que costuma ser o inevitável. Pode-se ir além: o princípio do necessário não somente se torna um "gosto", mas igualmente uma "virtude", que frequentemente se confunde com a própria necessidade.

A título de comparação do "*habitus*" da necessidade com o da burguesia, Pierre Bourdieu (2008) dá o exemplo da diferença entre serviços de hotelaria de luxo e os mais comuns, a partir do exemplo francês do final dos anos 1970, quando "A Distinção" foi lançada:

Para *apreciar* "no seu devido valor", os serviços totalmente simbólicos que, em grande número de itens (hotéis, salões de cabeleireiro, etc.), fazem o essencial da diferença entre os estabelecimentos de luxo e os estabelecimentos comuns, convém sentir-se o destinatário legítimo desses cuidados e dessas atenções burocraticamente personalizadas e conservar, em relação àqueles que são pagos para oferecer tais serviços, um misto de distância (do qual faz parte a outorga de "generosas" gratificações) e de liberdade, semelhante àquele que os burgueses mantêm com seus servidores. (BOURDIEU, 2008, p. 351, grifo do autor)

A partir do "*habitus*" da necessidade, os sujeitos costumam opor-se a situações de "estilos de vida" que, por exemplo, envolvam gastos excessivos com o que eles consideram frivolidades, como um relógio com valor de sete dígitos ou um casamento luxuoso. A dificuldade em conceber a relação de necessidade em comprar um relógio tão caro ou custear um casamento tão chique ocorre porque suas prioridades de vida estão fundamentadas em outra lógica. Logo, se renda e consumo estão relacionados, é porque o gosto está em relação de causalidade com as possibilidades econômicas dos sujeitos e todos estão associados diretamente ao "*habitus*".

A respeito de elementos estéticos, as classes populares tendem, por conta da submissão à necessidade, a seguir atributos mais pragmáticos e funcionalistas, distanciando-se do que consideram futilidade ou de qualquer experiência de arte pela arte. Quanto à escolha de objetos de consumo, não raro, a preferência se dá pela simplicidade, preço baixo e durabilidade. Apesar de essa estratégia parecer razoável e prudente para muitos, também implica a consolidação da escolha advinda do ideal do "*habitus*" de necessidade – obtendo o máximo de efeito por menor custo. Tanto as experiências de arte como as de consumo de objetos têm não somente a escolha do necessário como central, mas igualmente a praticidade – o que, no senso comum, costuma se relacionar à simplicidade e modéstia das pessoas mais pobres. Existe, portanto, uma valorização da função técnica das coisas, diminuindo em grande instância várias das questões estéticas dos objetos, de forma que se inscreve “naturalmente em uma economia das práticas baseadas na busca do ‘prático’ e na recusa dos ‘maneirismos’ e ‘modos afetados’” (BOURDIEU, 2007, p. 355).

Já o "princípio da conformidade" tem como objetivo o incentivo de escolhas razoáveis e adequadas ao "*habitus*" a às condições objetivas. Serve também como advertência à ambição da tentativa de aproximar-se por meio das práticas sociais de outros grupos – como na frase “isso não é para a gente”.

Tanto em “A Miséria do Mundo” (2012) como em “A Distinção” (2008), Bourdieu deu destaque aos aspectos de vizinhança na composição das experiências sociais e culturais – determinando-as e servindo à estratégia de contraposição. Porém, ponderou que, no contexto francês – o que pode se aplicar também ao brasileiro –, uma das características fundamentais – e definidoras, diria eu – das classes populares é o efeito de clausura, dado que as oportunidades de encontrarem experiências diferentes e pessoas de classes sociais distintas são significativamente diminutas. Isso igualmente implicaria o menor acesso a outras formas de linguagens, estilos de vida ou relações de parentalidade.

A respeito da divisão entre os sexos, em “A Distinção”, são elaboradas algumas diferenças a respeito de gênero nas classes populares. Quanto às mulheres, Bourdieu (2008) mostra, a partir da lógica da necessidade, a recusa de colocar no cálculo laboral das mesmas a gestão das tarefas domésticas cotidianas. Tais momentos não são submetidos à mesma lógica que o gasto diminuto do tempo em cuidar da aparência ou até da saúde, que, dentro do "*habitus*" da necessidade, podem ser vistos como perda de tempo. Já os homens de classes populares se interessariam menos

pela pretensão à matéria cultural, de linguagem, vestuário ou cosméticos, para se diferenciarem dos de classe superior ou daqueles sujeitos da mesma classe que se submetem a isso para serem aceitos pelas camadas mais altas da pirâmide social. A descrição das pessoas de classes mais altas ou aspirantes a serem aceitos por ela não raro é percebida como feminina ou sinal de submissão – indício de negação da virilidade –, levando a comparações com homossexuais ou subservientes.

Para Bennett et al. (2009), se, por um lado, a interpretação das classes populares em Pierre Bourdieu possui grande influência e se torna parâmetro para pesquisas com as frações sociais mais desfavorecidas, por outro, a interpretação adjetivada pessimista a respeito delas (especialmente, afirmam os autores, no tocante à produção cultural) tem sido motivo de críticas. Argumenta-se que a França da década de 1960 não teria entrado completamente no circuito de consumo de massa em comparação ao Reino Unido ou aos Estados Unidos, por exemplo, por conta da necessária recuperação da Segunda Guerra. Por tal motivo, a necessidade como característica do "*habitus*" nas classes populares teria maior relevância em comparação com as classes populares dos países em situação econômica mais avançada à época. Acredito, nesse sentido, ser pertinente retomar determinadas considerações de Stuart Hall (2011) a respeito da necessidade de se entender as culturas populares de maneira dinâmica em seus conteúdos e formas, principalmente na possibilidade de expressões coletivas de resistência e identidades –, o que parece ser bastante claro entre jovens de tais classes.

Claudia Fonseca (2002, p.17) destaca que, nos anos 1960 e 1970, a visão preponderante a respeito dos grupos populares no Brasil estava sob a lógica do "atraso". Para tanto, eram comuns campanhas educativas que visassem alterar sua visão de mundo e mentalidade. Com os anos 1970, veio a popularização de teorias progressistas "liberadoras", porém, para a autora (2002, p.17), "as sutilezas dialógicas desta teoria nem sempre vingaram". Os "ignorantes" e "atrasados" das campanhas anteriores agora eram chamados de "alienados", cabendo às estratégias de "conscientização" mudanças em tais situações. O resultado era a pouca atenção a respeito da vida social e simbólica das pessoas pobres no Brasil.

Outro caminho explicativo foi a categorização dos pobres como trabalhadores, primeiro como "empregados" ou "desempregados", posteriormente na visão dos trabalhadores como "sujeitos políticos" a partir da classe social e, então, agentes de

transformação, com a categoria “trabalho” adquirindo centralidade nas ciências sociais brasileiras, juntamente com a explicação econômica das relações (SARTI, 2007).

Apesar de uma narrativa que comumente aborda os pobres a partir de uma visão de “falta”, que, não raramente, praticava uma denúncia aos instrumentos de dominação da sociedade brasileira, Cynthia Sarti (2007, p.36) pondera que “falou-se mais da pobreza do que do pobre; ao se denunciar o sistema, elidiu-se o sujeito”. A preponderância das análises econômicas da pobreza nas Ciências Sociais brasileiras deslocou-se da carência material como evidência da pobreza para a ausência de direitos e cidadania cumprindo tal papel – relação entre pobreza e cidadania.

Muitas das discussões contemporâneas a respeito de classes populares no ambiente acadêmico brasileiro foram influenciadas pelas discussões antropológicas dos anos 1980. No período posterior à redemocratização, autores como Alba Zaluar (2012), Cynthia Sarti (2007), Luiz Fernando Dias Duarte (1986), Ruth Cardoso (1986) e, principalmente, Claudia Fonseca (2002, 2004), dentre outros, conduziram pesquisas sobre moradores de regiões periféricas, abordando temas que abrangeram saúde mental, lazer, participação política e honra. Todavia, nos anos 1990, essa agenda perde influência na Antropologia para pesquisas sobre temas relacionados a políticas de identidade – estas com maior investimento advindos de convênios internacionais –, fazendo com que as discussões sobre classes populares recuassem a um segundo ou terceiro planos (FONSECA, 2006; KOPPER, 2014).

Em texto perspicaz publicado ainda na década de 1980, Eder Sader e Maria Cecília Paoli (1986) já notavam como aquela geração de pesquisadores sociais praticavam uma ruptura explicativa em relação ao conceito de classe social popular no Brasil, criticando a ideia de que os pobres seriam incapazes de pensar enquanto classe e a representação negativa dos mesmos. Claudia Fonseca (2002) parece sintetizar a ideia dessa época a partir do preceito de que a miséria em si pouco pode explicar.

Sem a pretensão de desenvolver uma teoria específica a respeito das classes populares brasileiras, Fonseca (1996, 2002, 2004), descreve a vida de adultos, jovens e crianças de dois bairros da periferia de Porto Alegre no início da década de 1980, em etnografias que buscaram entender a vida social e o comportamento daqueles sujeitos. Abordou temas como as estruturas familiares e de gênero, a fragilidade das relações conjugais, os receios da “vida sanduíche”, que varia do medo de entrar no banditismo e a esperança ambígua de ascender socialmente, as organizações

familiares em torno de cuidados e adoção de crianças à margem da lei (circulação de crianças) e a prostituição de mulheres de grupos populares (FONSECA, 1996, 2002, 2004). Para a autora, ao analisar a realidade brasileira, deve-se ter em conta que o lugar de residência é significativamente importante para a organização social e elementos como vizinhança e rede de parentesco persistem como relevantes a despeito da grande mobilidade geográfica no país.

Fonseca (1996, 2002, 2004) mostra a dificuldade de interpretar o universo simbólico de uma comunidade de periferia, apesar da proximidade geográfica com que muitos pesquisadores experimentam tais lugares, de forma a não produzir um distanciamento. Por mais que se reconheça a diferença das pessoas pobres e dos lugares que elas habitam, não raro a distância é vista de forma degenerada ou patológica, de forma a apelar a termos vistos como definidores daquelas vidas como “violência”, “promiscuidade” e “famílias desestruturadas”. Para a autora:

relativizar as práticas de pessoas que partilham de nosso universo é questionar nossos próprios valores; é admitir as contradições de um sistema econômico e político que cria subgrupos com interesses quase opostos. (...) olhar de forma realista para as diferenças culturais que existem no seio da sociedade (...) significa explorar o terreno que separa um indivíduo do outro na esperança de criar vias eficazes de comunicação. (FONSECA, 2004, p. 9)

Para Fonseca (2004), sua argumentação a respeito da fofoca envolve a noção de honra, que é o elemento simbólico chave para a análise de populações urbanas de baixa renda na etnografia realizada por ela. Tal elemento regula de forma significativa o comportamento e a identidade de tais pessoas.

A respeito dos moradores da comunidade mais pobres onde realizou sua primeira etnografia, Claudia Fonseca (1996, 2002, 2004) aponta que eram vistos de maneiras desqualificadoras (“sem-vergonha”) pelas classes mais favorecidas dada a forma como viviam. Homens e mulheres não seguiam a ordem cotidiana da produção industrial e viviam em condições de miserabilidade. Portanto, as classes “superiores” serviam-se da sua definição de honra para realizar a condenação moral dessas pessoas. Tal condenação perseguia essas pessoas em várias situações cotidianas, principalmente fora da comunidade onde viviam, sendo corriqueiras histórias de humilhação vividas pelos pobres em escolas, hospitais, transporte público e ambiente de trabalho.

Fonseca (2004) destaca, em especial a forma, com que homens e mulheres desse bairro costumavam desprezar empregos assalariados. O primeiro motivo é a autodefesa, já que a maioria dos adultos dizia ter sido humilhada por algum patrão em

algum momento de suas vidas. Para empregos considerados bons (garçom, vendedor, atendimento ao público, office-boy etc.), três quartos deles ficavam inaptos para o cargo, pois não possuíam “boa aparência” e, mesmo com roupas melhores, por conta da cor da pele e da maneira de falar, acabavam sendo desqualificados para as vagas. Para muitos, trabalhar representa a “evocação constante de sua inferioridade [e] em nada contribui para enaltecer a própria imagem, e o salário, realmente irrisório, não compensa a falta de satisfação pessoal” (FONSECA, 2004, p.12). Para Fonseca, essa submissão a patrões e suas humilhações é vista de maneira pejorativa pelos moradores do bairro. O resultado é a crítica a empregos e empregadores, mas também a quem se submete a isso dentre os moradores da comunidade, bem como a valorização de outras formas de “ganha pão”, traduzido no sonho de muitos de se tornarem autônomos. Dessa forma, os assalariados criam mecanismos de compensação, como o caso da faxineira que contava vantagem de que a patroa tinha muita confiança nela, vendo-a como membro da família e lhe dando diversos presentes. Porém, “no fundo, ninguém gosta de empregos assalariados porque, como explica uma interlocutora, ninguém quer ser os ‘carrinhos dos ricos” (FONSECA, 2004, p. 13).

Mais de vinte anos depois da primeira etnografia com classes populares, que deu origem a “Família, fofoca e honra” e “Caminhos da adoção”, Claudia Fonseca (organizadora da obra juntamente com Jurema Brites) tratou de algumas atitudes comuns e que devem ser observadas de forma crítica em estudos etnográficos com grupos de baixa renda – e não somente para esse tipo de estudos, pois parecem relevantes, em maior ou menor grau, a diversas áreas e estudos.

A primeira atitude foi denominada “Pobre não deveria existir”. A partir da ideia de “exclusão”, segue-se que a ideia do excluído (termo essencialmente pejorativo), num mundo ideal, não deveria existir. Para ela, “daí é um curto passo para a convicção de que a vida dessas pessoas é desprovida de interesse, justificando a negligência com a qual são comumente tratadas” (FONSECA, 2006, p.15). Trata-se de uma tendência de repercussão nacional e internacional de não se apresentar positividade ou fatores relevantes para análise no modo de vida das populações a partir da condição de classe social a que eles pertencem – silenciando tais dados. Essa situação parece ser encontrada no caso da negação da positividade em pesquisadores “militantes” (FONSECA, 2006, p.15) e, no caso da ausência de análises sobre classe, que perpassa desde ideias de fragmentação da identidade

individual até de mudança dos próprios grupos populares. Em ambos os casos, produz um “silêncio discursivo em torno desse tema” (p.17).

“Se existe pobre, nossa tarefa é transformá-lo”, foi o segundo ponto elencado para atenção. Tal atitude tende a relacionar diretamente a população de baixa renda à categoria de violência urbana. Para tanto, parece definidor nesse item o desejo da intervenção para a transformação, dentro da ideia de que “se temos que reconhecer a existência de pobres, tudo que nós fazemos em relação a eles – a própria motivação de pesquisa – deve ser remediar sua situação” (FONSECA, 2006, p. 19). Se, por um lado, a antropóloga elogia a preocupação e as demandas de respostas locais por OnGs e governos, por outro, a tentativa de intervir na construção de mecanismos de solução, que acontecem geralmente sem o preparo adequado para realização de tais ações, cai na “sociologia espontânea” denunciada por Bourdieu e Wacquant (1992). A crítica também se aplica a pesquisas etnográficas em outras áreas como Educação e Serviço Social, que tendem a focar em poucos elementos além da miséria, de modo que

atitudes “ignorantes”, “alienadas”, ou “atrasadas” dos pobres são tacitamente apresentadas como causa principal de sua miséria e, com isso, o “problema” se desloca da pobreza para o pobre. Com um resultado analítico que difere pouco do antigo “culpar a vítima”, abre-se o caminho para programas de intervenção que fazem mais para disciplinar as populações incômodas do que para alterar suas condições objetivas de vida. (FONSECA, 2006, p.20)

O terceiro e último ponto foi denominado de “Se a etnografia não serve para remediar a situação do pobre, pelo menos serve para denunciá-la”. Com título autoexplicativo, tal atividade remete, para Fonseca (2006), à visão de passividade dos pobres e de ajuda trazida de fora por esclarecidos. Destaca-se uma predileção pela descrição da pobreza de maneira espetacularizada. Após analisar alguns autores e artigos dessa tendência, aponta que a mesma privilegia mais pré-noções dos autores e um desejo de salvar seus informantes do que “as ambivalências e ponderações de seus informantes diante dos densos processos sociais e políticos de sua existência” (FONSECA, 2006, p. 27). Nesse sentido, ela advoga em defesa das descrições densas que sejam úteis enquanto reflexão acadêmica, mas que, pelas possibilidades dessa forma de descrição enquanto exercício válido, seja possível abrir, com planejadores e agentes de intervenção que procuram instrumentos para enfrentar as desigualdades, um diálogo sobre as diferenças sociais e o reforço cotidiano das mesmas.

### 2.3. RALÉ ESTRUTURAL: INFÂNCIA, POBREZA E ESCOLA

Na primeira metade dos anos 2000, Jessé Souza começou a trabalhar com a contextualização do “*habitus*” das classes sociais brasileiras, mais precisamente nas obras “Sub-cidadania brasileira” (2018a), “A Ralé Brasileira: quem é e como vive?” (2018), que aborda a base da pirâmide social, e “Batalhadores brasileiros” (2012), que trata das posições intermediárias nas classes populares e volta, e mais recentemente “A Classe Média no Espelho” (2018). Tais obras partem da crítica à teoria do estado paternalista e do “dilema brasileiro” como interpretações brasileiras críveis.

Jessé Souza (2018) denominou de “ralé estrutural” a camada que conta com aproximadamente 1/3 da população brasileira, que possui como atividade laboral braçal e não intelectual e que se produz e reproduz dentro de uma construção simbólica de apagamento social dos indivíduos a ela pertencentes. Logo, seriam as camadas mais baixas das classes populares no Brasil. Para além do desprovemento de capital econômico e cultural socialmente valorizados, tais classes são desprovidas de condições de adquirir tais formas de capital. O polêmico termo “ralé” aparece provocativamente para denominar uma condição de “abandono social e político, ‘consentido por toda a sociedade’, de toda uma classe de indivíduos ‘precarizados’ que se reproduz há gerações enquanto tal” (SOUZA, 2018, p. 27).

A ralé seria um exemplo de “*habitus*” precário (SOUZA, 2006) que se traduz pelas ações sociais dos seus integrantes. Seus modos de viver não atenderiam a um ideal social de produtividade (típico das sociedades de capitalismo tardio) e, portanto, não gozariam de reconhecimento social por conta de sua posição.

A ausência de integração em áreas do mercado mais valorizadas socialmente por conta da falta de conhecimentos técnicos, faz com que aos adultos da ralé estejam destinados a subempregos, como trabalhos temporários, autônomos de baixa remuneração, serviços gerais e domésticos, prostituição e cargos menores no crime organizado. A ralé é uma classe empregada em grande medida a partir do dispêndio de força muscular e desqualificada enquanto tal.

Existe também uma má-fé com relação à ralé estrutural brasileira, desprezando seus gostos enquanto grupo, seus comportamentos, hábitos e formas de viver. Essa má-fé é representada em atitudes das classes superiores que reproduzem o rebaixamento da condição de tal classe social. Os contatos em grande parte se dão a partir “de redes de identificação e preconceito que irão definir as interações sociais

reais de modo muito mais decisivo” (SOUZA, 2018, p.21). Para além disso, é preciso considerar aqui uma forma significativa de consenso social que constantemente culpabiliza os membros dessa classe pela situação social em que se encontram.

Às crianças das classes populares, caberia um posicionamento social de forma subalterna antes e após a entrada na escola. Antes mesmo de chegar à escola, as crianças da ralé já não se encontram em condição de igualdade de disputas ao capital cultural em relação a outras classes sociais. Não raro, crianças de classes sociais em posições mais elevadas na pirâmide social possuem acesso antecipado a elementos distintivos como aquisição de conhecimento de letramento e matemático (inclusive dentro do convívio familiar); aproximação de capital cultural objetivado como livros e instrumentos musicais; e matrículas em escolas de línguas, de dança, música ou esporte. Ou seja, no caso das crianças de classes sociais acima da ralé (para ficar no exemplo brasileiro), pode-se dizer que existe uma gama de conhecimentos que levam à adoção de determinadas práticas familiares que, por sua vez, produzem diversificados conhecimentos, sensibilidades e gostos que vêm a ser úteis no período de escolarização – mas que não aparecem ou somente são vistos em menores escalas no contexto das classes populares. Não raro, parte do conhecimento repassado às crianças é atribuído às possibilidades de trabalho que elas possam vir a desempenhar – enquanto ainda crianças, inclusive.

As histórias dessas crianças na escola, não raro, coadunam-se com histórias de fracasso escolar (desistências, reprovações, preterir escola em relação ao trabalho), inadequação ao regime de regras da vida escolar (reclamação de indisciplina e mau comportamento, dificuldade de concentração e para estudar, acusações de falta de seriedade para com os estudos) e tendência à baixa preocupação da família com o desempenho escolar (falta de cobrança, desistência em se dedicar a um dos filhos pelos resultados fora do esperado etc.). A falta de construção de uma relação de afeto com o conhecimento e com o processo de aprendizagem costuma implicar a dificuldade de tais crianças com os conteúdos curriculares por conta da distância do conhecimento incorporado ao conteúdo cobrado nas escolas, em que

Algumas vezes, ainda que alguns pais estimulem os filhos a irem à escola, os motivos dessa escolha são “cognitivos”, da “boca para fora”, posto que a maior parte desses pais também não foi à escola ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não “sabem”, de

modo “emotivo” e por experiência própria, os benefícios da vida escolar. (SOUZA, 2018, p. 52)

Tal construção de relação de afeto e proximidade ao conhecimento escolarizado, para ser efetiva, demanda não somente tempo (que, no caso das crianças das classes populares, costuma ser dividido com outros afazeres domésticos – especialmente no caso das meninas), mas esforços, escolhas e investimentos de familiares específicos, especialmente as mães (BROOKER, 2015). Enquanto nas classes médias e altas, as crianças têm vantagens nesse sentido, com a família já se preparando antes mesmo do nascimento dos bebês quanto ao capital cultural que terão acesso (traçando estratégias de escolarização, adquirindo brinquedos educativos e livros infantis de qualidade, pensando no quarto da criança enquanto lugar estimulador etc.), nas classes populares, tal preocupação tende a acontecer – quando acontece – de maneira tardia.

Liz Brooker (2015, p.40-41) mostra que

Families from lower social groups were seen as less able to give their children a head start in these crucial years, although they might succeed in identifying some characteristics of the preferred capital of the dominant culture and trying to emulate them. But Bourdieu emphasizes that cultural capital requires the longest possible time of acquisition, and it may be too late to catch up when children begin statutory schooling.

O “*habitus*” em geral definirá a disposição da criança em se adaptar mais ou menos às condições impostas pela escolarização. Não se negam igualmente as transformações ocorridas em crianças quando adentram o sistema escolar, visto que a própria ideia de escolarização, em algum sentido, advém da necessidade de “normalizar indivíduos”. No entanto, as disposições anteriores ao regime escolar e que acontecem fora do espaço da escola – sobretudo nas relações familiares –, em grande medida, influenciam o desempenho acadêmico em diferentes fases da vida na educação formal.

No Brasil, os filhos de pais e mães das camadas mais baixas das classes populares, não raramente, saem da escola com condições próximas ou em analfabetismo funcional e com dificuldade de inserção no mercado de trabalho. São direcionados e direcionam-se a trabalhos com condições salariais e laborais abaixo do esperado e com um senso de culpa individual por tal condição – que vem desde sua relação com o insucesso escolar –, advindo inclusive da ausência de percepção das relações que levaram a tal situação.

Na falta de um entendimento e valorização pelas pessoas a respeito da escola, as crianças das classes populares, não raro, optam por momentos de recreação, como estar com amigos, brincar na rua e na escola, frequentar quadras, jogar videogame etc. O grau de sacrifício que implica a vida escolar não é visto como recompensador ou até possível para essas crianças. As crianças, operando por vínculos afetivos e emocionais, na falta de exemplos de adultos e adolescentes próximos que mostrem que a escola valha a pena, não raro, movidas por fins outros, preferem a presença e a brincadeira com colegas do que os sacrifícios que implicam as atividades escolares – principalmente aos que possuem práticas sociais distantes das demandadas pela educação formal.

Com desempenho escolar baixo e falta de emulação dos professores, com dificuldade em atentarem ao conteúdo e de cumprirem regras básicas da escolarização, é comum que as crianças das camadas mais baixas das classes populares comecem a perceber a escola de maneira negativa. Começam, assim, a se importar menos com o sucesso em tal lugar, o que se torna distante demais para elas.

São em tais momentos que as crianças das classes populares (e demais membros de diferentes faixas etárias) relembram humilhações sofridas por professores e demais membros da equipe pedagógica da escola. Desconsiderando os motivos para a desatenção, as notas baixas ou a indisciplina, parte considerável dos profissionais da educação foca-se somente em seus efeitos e promove momentos de rebaixamento público de tais estudantes. Se a única forma que a escola pode premiar aqueles bem-sucedidos é reafirmando tal situação, parece lógico que aqueles vistos como inadequados para tal lugar sejam aos poucos desestimulados a estar lá.

Desse modo, a escola só pode premiar e manter em seu quadro aqueles que já acham importante ir bem nela, ou seja, ela só pode ensinar alguma coisa a quem já aprendeu o principal. E esse principal vem mesmo do princípio: é a vida familiar prévia que o decide. (ROCHA; TORRES, 2018, p. 234)

Cabe ressaltar aqui que boa parte dos trabalhos que tratam de crianças em áreas de periferia, em grande medida, aborda as suas vidas a partir da lógica acadêmica-escolarizada e da adaptação ou não das mesmas em tal contexto. Logo, em grande medida, focar-se em atividades realizadas no ambiente privado, por conta da dificuldade de acesso às residências das crianças, são relativamente raras.

As crianças em contexto de pauperização costumam reproduzir práticas sociais distantes do ideal de infância hegemônico. Juntamente dos momentos lúdicos e de

escolarização, as crianças em tal contexto realizam quantidade significativa de atividades laborais domésticas. A relação com os pais e responsáveis mais velhos pode se dar inclusive a partir da mediação de formas de violência física. Não raramente, mesmo dentro da mesma classe social, são encontradas relações sociais distintas, mais próximas do padrão de outras classes e que não raro são pensadas em oposição ao padrão do local. A diferentes idades e sexo das crianças, correspondem diferentes atribuições e permissões dos responsáveis às mesmas, diferindo de maneira qualitativa daquelas ocorridas em outras classes sociais.

Algumas obras antropológicas como as de Alba Zaluar (1998; 2004; 2012) e principalmente Claudia Fonseca (2002; 2004) elaboraram importantes reflexões sobre sociabilidades em bairros de periferia brasileiros. No caso da segunda, as descrições sobre as formas de cuidado, parentalidade e circulação de crianças em classes populares, são bastante relevantes a esta tese, sobretudo quando analisa a sociabilidade de crianças em tais espaços físicos e sociais.

Para além de uma crítica mais conservadora que apele à “desorganização familiar” como fruto de problemas em famílias de classes populares, cabe primeiramente pensar aqui em como se dão essas relações e não pela falta de determinadas figuras. As famílias costumam ensinar valores endógenos à classe de que pertencem, mesmo sem perceberem que isso esteja ocorrendo. Tornar-se uma pessoa, em alguma medida, também é ser herdeiro de uma visão de mundo comum à classe a qual se pertence. Carneiro e Rocha (2018, p. 145) vão além, propondo que

miséria aqui não remete a algo que se reduza à pauperidade material da família, mas antes a todo um modo de vida correspondente àquele contexto específico de pauperidade. Um modo de vida rústico, marcado por uma baixa contenção dos impulsos, em que não só existe pouco poder de vigilância disciplinar sendo exercido por instâncias externas às pessoas, como a polícia, mas, e isso é o principal, em que a disciplina e o autocontrole não foram incorporados, não foram introjetados nas pessoas, passando a ser qualidades intrínsecas a elas.

Virginia Morrow e Uma Vennan (2015) sugerem que falar em famílias como influência no capital cultural de crianças precisa ser visto de maneira mais ampla que análises centradas em pais, mães e demais familiares mais próximos, mas se deve centrar igualmente em análises sobre as formas de capital (econômico, social e cultural). As autoras propõem a ideia de que redes informais de amizades, bem como outros membros de famílias – por exemplo tios, primos, padrinhos e madrinhas –, influenciam a formação dos gostos e disposições de crianças e conseqüentemente

têm reverberações no capital cultural. Trata-se de diferentes abordagens ao capital cultural e de construção de capital social, mas que igualmente influenciam tais crianças, em especial afetivamente.

Surge a expectativa de que, em idades menores, as crianças já passem a contribuir com os afazeres domésticos. Parece existir uma diferenciação das atribuições dadas às crianças em relação a outras classes sociais, que têm a expectativa de que crianças dessa faixa etária estejam brincando e estudando. É constante na literatura sobre infância a incidência de observações sobre as atribuições familiares às crianças de classes mais pobres acontecendo previamente em comparação com outras classes sociais (BOURDIEU, 1983; 2008). Incluem-se nessas atribuições responsabilidades que envolvem tanto o cuidado com parentes mais jovens (CHARLOT, 2001; POLLETO; WAGNER; KOLLER, 2004), auxílio nos afazeres domésticos e em atividades laborais, dentre outras funções. Sobre tempo e atividades na infância de periferia brasileira, Marie Jane Soares Carvalho e Juliana Brandão Machado (2006) e, mais recentemente, Ana Célia Nunes e Maria Luísa Guillaumon Emmel (2015) demonstraram a grande diferenciação de uso de tempo e atividades pelo sexo das crianças em classes populares, alterando a temporalidade entre os dois gêneros. A respeito de comparativos entre classes médias e classes populares, notou-se semelhança nas atividades de lazer e notável diferença na ausência de atividades extra-curriculares em classes mais desfavorecidas.

Para tanto, pensar as especificidades seja no cuidado com as crianças, seja nas possibilidades de uso, sociabilidades e vivências em classes populares brasileiras implica pensar nas condições de produção, reprodução e engendramento de “*habitus*” bem específico. E, especificamente, cabe compreender como são esses comportamentos, permissões, controles, ensino de habilidades, dentre outros, e de que forma são repassados e como são afetadas prática e costumes.

### 3. METODOLOGIA

Por intermédio de Leila, à época aluna da Universidade Brasília (UnB), professora da rede pública de educação e voluntária de ações sociais na OnG, em outubro de 2018, comecei a me deslocar ao menos uma vez por semana para uma região periférica do Distrito Federal. Passei a me encontrar com as crianças e suas famílias na OnG, com a intenção de convidar possíveis participantes desta pesquisa. Por conta de diversos dados sensíveis, opto por manter a privacidade de todos os envolvidos, não divulgando os nomes reais dos sujeitos de pesquisa, bem como o nome da localidade e da instituição.

A escolha dos nomes segue norma proposta por Lahire (2008, p. 45), que, considerando a confidencialidade da pesquisa, sugere que a nomeação de indivíduos respeite, “todavia, consonâncias ou referências implícitas contidas nos nomes e sobrenomes originais”. Sigo tal orientação para os nomes das pessoas participantes da pesquisa, mas igualmente à região e instituições. Refiro-me à localidade, genericamente, com o pseudônimo “Terra Molhada”, uma característica do solo frequentemente lembrada pelas crianças.

É importante aclarar os motivos por que não divulgo os nomes da localidade, OnG e das crianças. A respeito do local, apesar de Terra Molhada possuir tamanho e população significativas, a relação de proximidade entre os moradores é bastante considerável e, portanto, as pessoas conhecem proporcionalmente muitos de seus vizinhos em comparação a outros locais habitados por pessoas de outras classes (BOURDIEU, 2012; 2018). Essas relações de vizinhança, de acordo com Claudia Fonseca (2004), são mediadas em grande medida pela honra, na medida que tal conceito define muitos dos comportamentos, influencia na identidade social dos indivíduos e regula as interações dos membros dos grupos. Por alguns motivos, não é do meu interesse divulgar o nome da localidade, dentre eles: pode servir como motivação pejorativa ao bairro como um todo; determinadas características das crianças e familiares podem ser facilmente identificáveis por quem mora lá ou conhece a localidade; alguns dos dados podem ser muito constrangedores para os envolvidos e a divulgação da localidade pode ser possibilitadora da identificação dos sujeitos. Da mesma maneira, a divulgação do nome da OnG, que centra sua atuação em Terra Molhada, pode acarretar consequências ao trabalho desenvolvido por eles e as pessoas por eles atendidas.

A respeito dos nomes das crianças, mesmo ciente de discussões a respeito da possibilidade de, em algumas pesquisas em contextos específicos de investigação, informar-se o nome próprio das crianças (por possuírem características pessoais e identitárias importantes) (KRAMER, 2002), nesta pesquisa vejo que, por conta de informações remetendo à vida privada confidenciais a mim, ao referir-me às crianças pelos seus nomes próprios, aumentaria a possibilidade de situações em que poderia ocorrer a perda do anonimato.

As moradias de Terra Molhada são resultado de invasão, portanto, a ação de grileiros não somente acontece, como tais grupos são temidos pela população, inclusive pelas crianças, que se referem a eles nominalmente. Da mesma forma, as pessoas sofrem com a criminalidade diversificada, sendo os crimes mais comuns, de acordo com meus interlocutores, os roubos e a invasão de domicílios. Tanto crianças como adultos costumam comentar assassinatos ocorridos na região, que, segundo um interlocutor adulto, diminuíram desde que a região em que comumente os corpos eram deixados (chamado localmente de “desova”) hoje é repleta de moradias e pequenos comércios. Os assassinatos costumam ocorrer tanto por envolvimento com o crime organizado (dívidas com drogas, acerto de contas com rivais), como também por motivos fúteis.

Terra Molhada costuma aparecer na mídia geralmente por temas policiais, mas igualmente com longas matérias que se referem às dificuldades de se viver lá e, esporadicamente, por reivindicações quanto ao descaso das autoridades com o local. A região tem problemas com saneamento básico, excesso de lixo acumulado nas ruas, baixa quantidade de linhas de transporte coletivo e distância considerável para diversas instituições de serviços públicos. O acesso a tal localidade costuma ser difícil por conta da condição das estradas e das calçadas, mas se complica especialmente na época de chuvas no Distrito Federal, que costuma ser de outubro a abril. Poucas são as vias pavimentadas, embora próximo às eleições ocorridas em 2018, operou-se um mutirão em prol dessa causa, quando se viam vários operários e máquinas a serviço do Governo do Distrito Federal (GDF) tanto pavimentando vias, como retirando o excesso de barro e terraplanando vias sem pavimentação.

Existem moradias das mais variadas em Terra Molhada: residências mais equipadas, cuja execução parece ter sido realizada por empresas; terrenos com duas casas; casas separadas por paredes para abrigar duas famílias; residências muito precárias em que paus e telhas de fibrocimento (popularmente conhecida pelo nome

da marca, *Eternit*) são improvisadas na estrutura das habitações; casas em constantes reformas; casas com lajes; residências com dois andares; pequenos edifícios para aluguel de quitinetes; e diversos outros modelos. Se existe algum padrão é que boa parte das moradias é de alvenaria e está em constante reforma. Nos finais de semana, juntamente com a música alta vinda das casas e carros dos moradores, é comum escutar barulhos fortes advindos das reformas que os moradores realizam em suas casas. Chama também a atenção a presença de muros altos em praticamente todas as casas, sobretudo nas que não se localizam nas duas ruas que concentram a maioria das casas de comércio do bairro. Aparentemente, as melhores residências localizam-se em vias que atualmente são pavimentadas ou encontram-se mais próximas à região vizinha.

Enquanto, nas vias com as moradias, o acesso por automóveis é consideravelmente difícil, especialmente na época de chuvas (e não somente em dias chuvosos, dado que a terra é bastante úmida e a mobilidade se apresenta dificultosa vários dias após a ocorrência das precipitações), na rua principal, onde se concentra a maioria do comércio (dentre os quais supermercados, lanchonetes, restaurantes, lojas de material de construção, lojas de confecções, pet shop, loja de produtos agrícolas, escolas e creches particulares e alguns bares), o trânsito costuma ser maior. Além disso, a via é mal sinalizada e imprudências dos motoristas ocorrem a todo momento – provavelmente o momento em que senti mais medo pelas crianças foi quando visitamos essa rua e elas andavam nos cantos das calçadas, perto dos automóveis. Existem também várias igrejas no bairro, principalmente evangélicas, instaladas em templos maiores, mas também em residências e antigos estabelecimentos comerciais adaptados para receber os fiéis.

A OnG “Palavra e Afeto” é uma instituição confessional localizada em Terra Molhada desde a década passada e situa-se numa das poucas ruas pavimentadas do bairro. A instituição tem sua principal atividade social nos sábados quando recebe crianças e familiares para aulas sobre a doutrina religiosa, café da manhã, almoço e atividades de caridade – distribuição de alimentos e eventualmente de outros produtos como brinquedos para as crianças, fraldas, roupas e enxovais. Conta com uma edificação principal e suas atividades acontecem tanto nas salas construídas em alvenaria, como em dois pátios, um localizado na frente e o outro nos fundos.

A quantidade de crianças participantes, antes da pandemia, aumentava a cada sábado, quando muitas das atividades tinham de ser transferidas das salas para os

pátios para melhor acomodá-las. São três as turmas de crianças, divididas de acordo com a faixa etária. Cada turma conta com responsáveis diferentes que se revezam no cuidado com as crianças e com as aulas sobre doutrina religiosa e temas afins. Além das turmas de crianças, existe uma turma de jovens e outra de mães, que têm rotinas similares às das crianças.

A maioria dos voluntários da OnG é moradora de outras localidades e pertencente à classe média. Dentre os voluntários, encontram-se preponderantemente professores da rede pública e funcionários públicos de carreira. Além deles, jovens e até crianças se revezam nas atividades da instituição. A presença dos voluntários não é obrigatória, mas dada a organização interna dos funcionários, nunca uma atividade deixou de ser prestada por conta de ausências nos dias em que estive presente. Alguns voluntários vivem em Terra Molhada e desempenham diferentes funções, desde cozinhar até ministrar aulas para crianças e adolescentes em campanhas missionárias. Os voluntários da comunidade são constantemente lembrados como motivo de orgulho pelos voluntários que vêm de outras regiões, como sinal de esforço que produziu resultado.

A rotina na instituição aos sábados é muito intensa. As crianças chegam quando os portões são abertos à comunidade às 09:40 e logo são recebidas com o café da manhã, que é servido às 10:00. Então seguem com aulas nas salas ou pátios e posteriormente almoçam antes da saída, por volta de 12:30. Após a limpeza do ambiente, os membros da OnG fecham os portões e encerram as atividades.

Com a ajuda e colaboração de Leila, tive acesso à região, à OnG e às residências das crianças. A partir do início do mês de outubro de 2018, comecei a frequentar a instituição no mínimo uma vez por semana, período interrompido, apenas, pelo recesso da OnG, que coincidiu com o recesso escolar e com alguns feriados que ocorreram nos dias de sábado.

Leila mantém contatos constantes com as famílias atendidas pela OnG durante a semana via *Whatsapp*, *Facebook* e ligações telefônicas, principalmente com as mães a quem costuma dar aulas aos sábados. Alguns desses contatos cotidianos ocorrem a partir das demandas das próprias mães, tais como: remédios, cestas básicas, consultas médicas e conselhos dos mais diversos. Também, foi por intermédio de Leila que visitei as casas de algumas das crianças participantes da pesquisa. Nas visitas às residências, algumas vezes, eu me apresentava, outras vezes Leila fazia o mesmo e dizíamos que o objetivo da pesquisa era compreender

como as crianças de Terra Molhada viviam. Leila também me apresentava como alguém “de total confiança”.

Após visitar as casas das crianças, comecei a frequentar a OnG. Foi lá que tive acesso e pude conhecer mais as crianças. Também passei a negociar a participação de outras crianças na pesquisa e a conversar com mães e avós para solicitar o aceite dos responsáveis.

Junto de Leila e das primeiras quatro crianças que aceitaram participar, tanto nos dias de semana quanto aos sábados, fizemos algumas caminhadas pelo bairro. Percorremos majoritariamente áreas de moradia, bem como a rua comercial e áreas rurais da região.

O contato com as demais crianças ocorreu de diferentes formas, mas preponderantemente por meio do contato com elas no pátio da OnG, quando elas chegavam, das oito da manhã em diante. Esse momento geralmente acontecia após minha participação em algumas brincadeiras ou mesmo na conversa dos grupos.

Aos sábados, as atividades com a grande maioria das crianças acontecem em pouco mais de três horas com intervalos pequenos entre a sua chegada e o início das atividades. Logo, aos sábados, restava à pesquisa relativamente pouco tempo (com o complicador de que muitas das crianças não são liberadas pelas voluntárias para sair das salas ou que, muitas vezes, as crianças preferem ficar nas atividades, especialmente quando a atividade envolve filmes). Por isso, foi necessário otimizar o trabalho empírico.

Com o menor tempo para realizar alguns dos procedimentos como as entrevistas, dei uma atenção especial às conversas informais, especialmente durante o momento de chegada das crianças. Nesses momentos, observei que muitas crianças chegavam relatando fome e pedindo a antecipação do café da manhã. Também observei as atividades propostas para os grupos de crianças e demais propostas da OnG.

Diferente do que planejei, o primeiro grupo de quatro crianças que conheci após as visitas à OnG, pouco me auxiliou para a realização de novos contatos. Por mais de uma vez, três das crianças (Raquel e, principalmente, Maria Helena e Lia) reclamaram certa exclusividade na atenção, demonstrando desconforto quando eu estabelecia conversas com outras crianças.

Outra forma de atrair o interesse das crianças para a pesquisa se deu permitindo que algumas acompanhassem duas das entrevistas em uma das salas da

OnG. Por mais que tal participação influenciasse em alguma medida as respostas do entrevistado, foi importante, pois, ao observarem do que se tratava, as crianças que já tinham sido consultadas a respeito, aceitaram definitivamente participar. As outras crianças que aceitaram participar presenciaram as entrevistas.

Cabe igualmente informar a facilidade em reunir meninas dispostas para participar da pesquisa e a dificuldade em meninos aceitarem participar. Nos poucos meninos participantes da pesquisa, parecia um existir certo sentimento de vergonha em dar entrevistas e, em alguma medida, ter de “falar sério”. Isso aconteceu com dois dos irmãos de Hortência que desistiram de participar da pesquisa e com outro menino a quem fiz o convite. Ao que parece, as meninas se sentiam mais à vontade na construção do vínculo comigo do que os meninos.

Além disso, também pedi à Leila para ser apresentado ao grupo de mães para falar da pesquisa e comunicar que talvez algumas crianças conversariam com elas, pedindo autorização para participar. Comuniquei também que as crianças só poderiam participar da pesquisa com um duplo aceite – dos responsáveis e delas próprias.

A tese explora os estilos de vida de cinco crianças (quatro meninas e um menino), que tive mais oportunidades de conversar, entrevistar e observar. Das cinco crianças, quatro tive a oportunidade de conhecer em suas residências e continuei mantendo o contato na OnG. A outra participante, Hortência, conheci enquanto participava das atividades da instituição.

### 3.1. CRIANÇAS E FAMÍLIAS

A escolha da faixa etária das crianças participantes da pesquisa, a partir dos sete anos de idade, se deu por conta da possibilidade de relativa autonomia das crianças para falarem de forma mais articulada sobre si e a respeito de situações pelas quais passam em suas vidas. A idade máxima para participar da pesquisa foi acertada em doze anos de idade, pela intenção de obter dados que são geracionalmente específicos de sujeitos ainda associados à infância. Doze anos também coincide com o teto de idade definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) para ser considerado criança. Mesmo assim, em determinado momento, estive em diálogo com um menino de quatorze anos de idade por conta de sua interessante história de vida. Ele considerou participar da pesquisa, mas posteriormente desistiu.

O Quadro a seguir resume primeiramente as informações de cada uma das crianças referentes ao ano de 2019.

QUADRO - Lista participantes pesquisa

Nome	Idade	Ano escolar	Escola (Terra Molhada ou fora)	Pai/Padrasto	Mãe	Número de irmãos	Número de moradores da casa
Lia*	8	2º	Fora	Preso em outro estado da Federação/ Mantém contato	Atendente de lanchonete e recepcionista salão de beleza	6	9
Maria Helena*	8	2º	Fora	Preso em Outro estado da Federação/ Mantém contato	Atendente de lanchonete e recepcionista salão de beleza	6	9
Emily**	10	4º	Fora	Pai desconhecido/Padrasto mora junto	Auxiliar Educação Infantil	1	4
Eduardo**	9	3º	Fora	Mora junto	Dona de casa	6	5
Hortência	8	2º	Terra Molhada	Não mora junto, mas mantém contato	Dona de casa / Vendedora ambulante	9	10

Fonte: Elaboração própria

\* Irmãs gêmeas

\*\* Sobrinha e tio

Os pseudônimos foram escolhidos por mim respeitando as consonâncias e referências implícitas dos nomes originais (LAHIRE, 2008). A idade é referente à informada no primeiro semestre de 2019. A informação sobre a escola é relevante na medida em que se pode saber se as crianças precisam percorrer maiores distâncias ou atravessar vias consideradas perigosas que cruzam as Regiões Administrativas do Distrito Federal. O campo de paternidade refere-se à informação de presença adulta masculina nas casas das crianças, bem como cumpre informar o vínculo empregatício, forma de relação com as crianças (quando existe tal informação) e motivos de distanciamento. A coluna “mãe” informa a profissão atual e últimos

empregos das mães quando elas apresentavam alguma ocupação externa à casa recentemente. Em “declarados como irmãos”, procuro levar a interpretação da criança de quantas pessoas elas consideram como irmãos, dado que, em alguns casos, os pais possuem filhos de outras relações, que podem ou não ser considerados nessa conta. De todas as crianças envolvidas na pesquisa, todos os considerados como irmãos eram do lado materno. A coluna sobre o número de pessoas residentes na casa conta com dados do primeiro semestre de 2019, já que tais informações constantemente se atualizam.

A seguir, apresentarei uma pequena biografia das crianças da pesquisa, com uma síntese de dados pessoais, forma de primeiro contato, composição familiar, situação escolar, episódios vivenciados etc.

### **3.1.1. Lia e Maria Helena**

Quando as conheci em sua residência, em 2018, Lia e Maria Helena tinham sete anos de idade. Naquele ano, ganharam uma festa de aniversário ao completarem oito anos. Por serem gêmeas, possuíam apenas sensíveis diferenças físicas (como as sardas resultantes de uma catapora em Maria Helena), fazendo com que várias pessoas que conviviam com elas se confundissem. O pai estava preso em outro estado e Lia me confessou certo dia que sentia falta dele. A mãe começou a trabalhar em um salão de beleza como recepcionista e vivia junto com a avó, duas irmãs menores e dois bebês gêmeos. A casa delas foi repartida em duas e, do outro lado da parede, vivia um tio e uma prima mais velha que as gêmeas. Anteriormente elas haviam estudado na mesma escola da prima Raquel, mas se mudaram em 2019 para uma escola mais próxima – ainda que fora de Terra Molhada –, o que era motivo de reclamação das duas, especialmente no que se refere aos novos colegas. No entanto, ambas se mudaram para outra Região Administrativa (RA) no mesmo ano. Próximas das pessoas da OnG desde que nasceram, elas conviviam com vários dos voluntários fora do espaço da instituição e do expediente.

### **3.1.2. Emily**

Com dez anos de idade, Emily era uma menina negra, consideravelmente alta para a idade. Falava de acordo com a norma culta e aparentava ser bastante tranquila. Ela residia com uma irmã ainda bebê, sua mãe – que trabalhava numa escola com

descrição do emprego que parece ser o de auxiliar de Educação Infantil – e seu padrasto – que não conheci, mas que, segundo informações, trabalha esporadicamente na construção civil. De todas as crianças, Emily era a única que não conhecia seu pai biológico, e a relação com sua mãe parecia ser de bastante proximidade e carinho. Da mesma forma que Lia e Maria Helena, ela era muito próxima das pessoas da OnG, onde, não raramente, auxiliava na organização das aulas. Ela também estudava fora do bairro e estava no ano escolar, conforme o esperado para a sua idade

### **3.1.3. Eduardo**

Tio de Emily, é um ano mais novo que a sobrinha. A trajetória de vida dos dois se encontram de maneira mais incisiva a partir do momento que passam a ser vizinhos em 2019, mesmo período em que começam a serem convidados para participarem da organização das atividades na OnG. Ele mora com sua mãe, pai e três irmãos mais velhos (dois do gênero masculino e uma do feminino) em uma rua asfaltada próxima ao “centro” de Terra de Molhada. Com um bom humor característico, Eduardo, em boa parte dos seus diálogos e ações, demonstra certa ironia com o comportamento dos colegas, bem como com as atividades planejadas pela OnG.

### **3.1.4. Hortência**

Bastante tímida e com tom de voz muito baixo, Hortência, com oito anos de idade, morava com a mãe, o padrasto, a irmã mais velha, um sobrinho e outros cinco irmãos do sexo masculino, sendo que somente um deles era mais novo que ela (o bebê de pouco mais de um ano, Wesley). Era a única criança do sexo feminino de sua família. Brincava com seus irmãos, que ficavam pouco tempo em casa, já que dois deles vendiam balas em uma rua movimentada de uma RA próxima. Outro irmão possuía emprego formal e outro estudava em horário oposto ao dela. Hortência era uma das principais responsáveis pelo cuidado dos bebês da família (seu irmão e seu sobrinho). Sua mãe e sua irmã mais velha não trabalhavam, mas seu padrasto era vendedor. Hortência havia começado o ano de 2019 sem matrícula escolar por conta de, segundo um irmão mais velho, dificuldade de transferência. Após um mês do início do ano letivo, passou a frequentar a escola pública de Terra Molhada. Hortência era negra, assim como seu irmão Wesley, seu irmão mais velho Léo, sua mãe e sua irmã

mais velha. A respeito de seu pai, ela dizia ter uma relação boa com ele, que o via esporadicamente e que ele morava em Terra Molhada.

### 3.2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A proposta metodológica inicial deste trabalho tinha como prioridade a realização de entrevistas seguidas com as crianças, a partir do sugerido por Jessé Souza (2012; 2018), de forma a tratar de temas novos e consolidar informações obtidas anteriormente pela intercalação de questionamentos já anteriormente apresentados com novos assuntos e dados requeridos. Análises do conteúdo embasariam a próxima entrevista, que deveria ser realizada na sequência.

Souza relata que a vida nas classes populares, em grande medida, causa certa vergonha e, por isso, dados importantes poderiam ser omitidos nas primeiras entrevistas, mas, a partir das demais entrevistas, já tendo ganho a confiança dos entrevistados, dados mais acurados seriam informados, opiniões seriam reavaliadas e informações que à primeira vista poderiam ser vexatórias se modificariam.

A importância de se obter a confiança dos interlocutores também é uma das mais fortes bases das pesquisas qualitativas com crianças. Estudos pioneiros de William Corsaro (2003) demonstraram que a aproximação cultural entre as crianças e a busca do adulto pesquisador pelo *status* de membro – apesar das diferenças existentes entre adultos e crianças – contribui de maneira significativa no trabalho de campo.

Da mesma forma, talvez por ter trabalhado com crianças durante significativo tempo, tenho certa facilidade em manter diálogos com elas, por conhecer vários dos seus gostos culturais, pela habilidade adquirida como professor de Educação Infantil em interagir e participar de brincadeiras, bem como por uma forma de linguagem adquirida com características lúdicas e cômicas. Neste e em outros campos de pesquisa, bem como na minha experiência como profissional da educação, sempre tentei me diferir daquele adulto que tenta ser impositivo na sua relação com as crianças, principalmente na tentativa de criar uma intimidade quando ela não existe. Procurei sempre respeitar distâncias e me inserir nos grupos de maneira a construir uma relação, ao contrário de uma imposição a partir da minha necessidade.

Não sei se o resultado se deve a esse conjunto de características pessoais e de cuidados epistemológicos, mas consegui tornar-me próximo às crianças da OnG. Apesar de as crianças terem idades diversas, o que, segundo Alanen (2011a), pode envolver a criação de certa distância dos adultos enquanto estratégia de distinção geracional, várias crianças da pesquisa me recebiam na OnG correndo em minha direção e me abraçando, assim como procuravam se sentar no meu lado, chegando a , no caso das gêmeas Lia e Maria Helena, pedirem colo.

No entanto, tal proximidade significou uma leitura bilateral – tanto minha em relação às crianças, mas também das crianças em relação a mim – que fez parte da construção do campo. A intenção de realizar uma entrevista semanal com uma quantidade menor de crianças, para, durante a semana, analisá-la e, assim, embasar novas entrevistas a serem realizadas no final de semana seguinte não ocorreu da forma imaginada. Todavia, aos poucos, fui compondo um mosaico e entendi que certas informações correspondiam à construção de uma imagem específica que gostariam de transmitir a mim. Nas entrevistas observei que emitiam comentários nem sempre condizentes com a realidade. Maria Helena, por exemplo, falou sobre um clube que frequentava com certa frequência, que descobri por intermédio de sua prima Raquel, uma parente adulta e uma criança da OnG, que não existia. Na entrevista, Hortência disse que dormia no único quarto da casa, mas, duas semanas depois, contou encabulada que dormia num colchão no chão da sala e que se sentia constrangida por isso. Também foi bastante evidente, na entrevista das gêmeas Lia e Maria Helena, uma tentativa de elogiar certos familiares, sua escola antiga e a atual e um projeto social que frequentavam no contraturno. Posteriormente, elas fizeram várias críticas aos professores e principalmente aos colegas das escolas em que estudaram, reclamaram do hábito de consumo de álcool da mãe e citaram uma situação de preconceito de origem social que se repetia no projeto que frequentavam.

Além das quatro entrevistas realizadas, uma quinta aconteceu para Lia relatar o motivo da saída dela e da sua irmã do projeto de contraturno escolar - que outrora elogiavam. Quando perguntei o motivo, foi dito que o incômodo tinha sido originado numa situação de preconceito de origem social por elas morarem em Terra Molhada. Sentindo a necessidade de ter mais informações a respeito, além das obtidas em conversas informais, convidei-a para uma conversa gravada para entender melhor a situação e tê-la registrada com maiores detalhes. Após, passei a considerar fazer o mesmo em situações similares.

As entrevistas serviram como uma forma mais dinâmica de obter dados iniciais sobre as crianças (família, residência, escolarização, data e ano de nascimento etc.) e tiveram como tema a rotina das crianças, ou seja, relatos sobre o que faziam em cada um dos períodos, seja quando estavam de férias, seja no início do ano letivo. As entrevistas foram realizadas uma vez com cada uma das quatro crianças (Hortência, Maria Helena, Laura e Lia) e tiveram como orientação um guia, com perguntas sobre a rotina (manhã, tarde e noite), número de irmãos, quantidade de cômodos das residências, localização da casa, profissão dos membros que trabalham fora da família, se moram com os pais, etc.

As entrevistas ocorreram em salas de aulas que não eram ocupadas pela OnG ou a que eu tinha certo acesso, mesmo com a presença de outras crianças e adultos. Se, em algumas oportunidades, as entrevistas foram realizadas com relativa tranquilidade, em outras, foram realizadas diante da presença de crianças que se encontravam nas salas. Para tanto, procurei alternativas junto à Palavra e Afeto no sentido de disponibilizar outras dependências que garantissem privacidade às crianças e fossem adequadas para a realização de entrevistas de maneira confortável.

No entanto, fui percebendo que as entrevistas eram eventos entendidos pelas crianças como formais. Isso se evidenciou no momento elogioso, no caso das gêmeas, e pela atitude de Hortência, que veio para a entrevista uma semana após o combinado, muito arrumada e com uma pequena bolsa, diferindo bastante da vestimenta com que as crianças costumam ir à OnG.

Além dessas vicissitudes, realizar as entrevistas estava à cada dia mais difícil. Crianças que combinaram fazer a entrevista faltavam na semana seguinte. Responsáveis por turmas não liberavam crianças para a entrevista (exceto se quem requeria fosse Leila). Em outras oportunidades, as crianças preferiram ver um filme que seria projetado no horário da entrevista ou se envolver em jogos com os colegas. No caso de Emily e Raquel, disseram que não queriam dar entrevistas em determinados dias.

Observei, ainda, a dificuldade em conseguir determinados dados das crianças, como a ordenação cronológica dos irmãos e irmãs, o ano em que estavam na escola, a quantidade de pessoas que moravam em suas casas, como era a relação com parentes e, em alguns casos, até a dificuldade de elas se expressarem.

Por outro lado, passei a ter consideráveis informações sobre as crianças a partir de conversas informais, pois me pareceu que a presença de um gravador, nas

entrevistas, as inibia. Dessa forma, de um trabalho que tinha as entrevistas como base principal de dados, passei a uma abordagem em que estas se localizavam em uma condição mais paritária com outras possibilidades metodológicas, como as observações e as conversas informais. As entrevistas não foram abandonadas, mas, elas passaram a se concentrar em assuntos específicos e a episódios relatados pelas crianças.

No entanto, como a OnG ficava aberta ao público geral apenas por três horas durante os sábados e possuía horários bem definidos de atividades, não havia tempo suficiente para conversar com as crianças. Assim, optei por ampliar o campo para outros espaços, além da OnG Palavra e Afeto, como as residências das crianças.

Cabe ainda elencar alguns desafios e dificuldades que necessitaram ser manejados. Dado que algumas perguntas incluídas em pesquisas com esta temática abordam temas sensíveis e podem gerar mal-estar e frustrações aos entrevistados (LAHIRE, 2008), é preciso ter um cuidado extra no caso das crianças. Longe de se negar a obter determinadas informações, é preciso ter em mente que esse tipo de pesquisa não deve ocasionar incômodos maiores àqueles que são pesquisados do que aqueles que costumam ser enfrentados em seu cotidiano. Logo, procurei ter cuidado extra ao abordar temas que poderiam ser constrangedores ou causar algum incômodo às crianças. Uma escuta e intervenção atentas e que não estejam somente atrás de dados, mas que sejam sensíveis a tais dificuldades pode propiciar, como tratou Bourdieu (2012), uma oportunidade para que o entrevistado repense as suas condições específicas e situações vividas.

### 3.3. PERFIS E EPISÓDIOS DE CRIANÇAS DE TERRA MOLHADA

Proponho aqui a adaptação do modelo trabalhado por Souza (2012; 2018) – inspirado em Lahire (2008) - e Bourdieu (2012) para a elaboração de perfis e episódios de interesse sociológico para a pesquisa com crianças. Os autores em questão buscaram entender fenômenos causadores de mudanças significativas na vida dos sujeitos, como matrimônios, influência do contato com pessoas, situações traumáticas, impactos de diferentes socializações, mudanças casuísticas, dentre outros. Trata-se de elementos que dependem de tempo considerável na vida do ser humano para se desenvolverem, sendo que sua rememoração permite a melhor compreensão do ocorrido.

Para se falar da vida de crianças de sete a doze anos de idade, a busca pelos fenômenos mencionados anteriormente possui como maior limitador seu pouco tempo de vida. Para crianças dessa faixa etária, pode ser difícil identificar fenômenos causadores de mudanças significativas em suas vidas, já que esses eventos podem ainda estar no início de seu desenvolvimento.

As entrevistas semiestruturadas e as conversas informais foram organizadas a partir de cinco dimensões, a fim de compor um retrato das crianças. Essas cinco dimensões compreendem diversos aspectos das vidas das crianças e são dimensões concisas de seus estilos de vida, bem como propiciadoras de discussões com outros conceitos relevantes, tais como formas de socialização, raça e racismo, capital cultural, capital social e desigualdades sociais. Essas cinco dimensões são: rotina; cultura e consumo; cuidado de si; relações familiares; e escolarização.

Com a primeira dimensão, rotina, tive o objetivo de obter algumas identificações iniciais sobre a criança e também sobre sua rotina cotidiana, com a finalidade de compreender a organização do seu dia, o que faz e deixa de fazer em casa, o tempo destinado a cada atividade, a forma de organização do tempo, sua autonomia, sua relação com as regras e as regras familiares, as possibilidades e interditos em sua vida, práticas de lazer, dentre outros aspectos.

A partir da dimensão consumo e cultura, enfoquei o consumo cotidiano das crianças e os artefatos culturais que utilizam. Essa dimensão engloba os alimentos consumidos cotidianamente (se são processados ou feitos por alguém, sua autonomia no consumo e eventual produção, a possibilidade da falta de alimentos, as formas e momentos de comer etc.); se existe a autonomia para a escolha de produtos; quais os produtos culturais consumidos, quais os momentos de consumo de tais produtos e por quais meios o consomem; quais eletrodomésticos a família possui; qual a relação e o acesso a dispositivos móveis; do que costumam brincar, como, onde e com quem brincam.

A terceira dimensão refere-se ao cuidado de si. Por meio das questões acerca do cuidado de si, procurei saber a forma com que a criança tratava a si mesma, suas estratégias de cuidado pessoal e estético, quais suas práticas de higiene e saúde, como procurava se vestir, os cuidados envolvendo seu cabelo, o que pensa sobre características do seu corpo, de cor de sua pele, do seu cabelo, etc.

A quarta e a quinta dimensões referem-se a duas grandes instituições socializadoras da infância ocidental: a família e a escola. Continuando a discussão

sobre rotina, busquei entender as relações familiares e o impacto de diferentes parentes na vida da criança. O entendimento da organização familiar, com quem as crianças têm o contato, quem são as pessoas mais relevantes para suas vidas, qual a participação familiar nas suas brincadeiras e obrigações escolares, o cuidado com irmãos e parentes mais novos, com quem costumam ter relações afetuosas e quem são as pessoas com as quais não simpatizam, quais as relações de paternidade e maternidade estabelecidas, qual o vínculo com padrinhos, madrinhas e outras pessoas próximas.

Na dimensão escolarização, foram abordados temas como a relação com o conhecimento, disposições sobre o ato de estudar, relatos de situações no ambiente educacional formal, relações com colegas, aproveitamento dos estudos, impressões sobre a instituição escolar que frequentam ou frequentaram, aproveitamento do conteúdo, relações com professores e equipes pedagógicas, dentre outros assuntos pertinentes

Tanto a escola como a família, por terem grande função socializadora, podem suscitar discussões sobre as relações de amizade tecidas pelas crianças e influências pessoais significativas em suas vidas. O mesmo pode ser dito quanto à socialização no meio religioso e às relações envolvendo a OnG Palavra e Afeto, especialmente nos casos das crianças que a frequentavam há mais tempo.

No entanto, os resultados da pesquisa se mostraram consideravelmente mais amplos, e as dimensões tornaram-se referências e não, necessariamente, pontos a serem abordados com todas as crianças. Seja pela dificuldade de abordar alguns tópicos em conversas informais e/ou entrevistas, seja pelo aparecimento de questões e episódios próprios que extrapolavam tais dimensões.

Os perfis abarcaram as diferenças dos dados através do tempo, apresentando as mudanças das crianças e de suas vidas, sejam como indicativos de mudanças significativas, como a possibilidade de novas socializações ou influências de novos “*habitus*” como apregoa Lahire (2008) - seja através de mudanças de escolas, modificações na forma de ver pessoas relevantes nas vidas das crianças, sujeitos novos entrando na vida das mesmas, novos consumos que se tornam significativos para as mesmas, percepções pessoais que se modificaram e assim por diante.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. LIA E MARIA HELENA

Maria Helena e Lia são gêmeas idênticas e tinham, em 2019, oito anos de idade. Tive contato com elas ainda em 2018 por intermédio de Leila, que as conhecia desde o nascimento. Primeiro visitei sua residência e, posteriormente, caminhei em sua companhia para conhecer Terra Molhada. Encontrei-me com elas em várias oportunidades, tanto na OnG, mas também fora dela. Graças às nossas caminhadas pelas imediações, tive acesso a mais regiões, como a área rural de Terra Molhada, um dos locais em que as crianças costumavam brincar esporadicamente e tema de muitas histórias, como a do suposto trilho de uma antiga ferrovia que por lá teria passado.

Somente com o tempo e ajuda de outras pessoas, comecei a distinguir Lia e Maria Helena visualmente e não somente pela vestimenta. Para minha sorte (e de outras pessoas), apesar de elas usarem roupas parecidas, nunca eram idênticas. Alguns membros da OnG, que eram capazes de diferenciá-las, faziam-no geralmente pelas discretas sardas no rosto de Lia, que só podiam ser vistas de perto. Não raro, ambas se irritavam quando os nomes eram trocados, por elas não se imaginarem parecidas nem física, nem em personalidade. Era comum as crianças atendidas pela OnG bem como seus voluntários evitarem chamá-las pelos seus nomes próprios para evitar confusões.

Curiosamente, elas definiam-se mutuamente de maneira pejorativa. Maria Helena descrevia a irmã como “desajeitada”, exagerada”, “estressada”, “brigona” e “de vez em quando chata”. Enquanto Lia acusava a irmã de não gostar de ser gêmea, pois, propositalmente, procurava se diferenciar dela: “eu já gosto de roupa roxa e ela já gosta de azul. Ela já gosta do quarto azul e eu já gosto do quarto roxo com preto. Ela já gosta do quarto com nuvens, assim, colorida. Eu já gosto com caveira”. Lia também definia a irmã como “brava” e resmungona”, que “sem querer quando a gente esbarra nela, ela já fica furiosa. A gente tem que se esconder dela, senão ela arranca nosso couro.”

As meninas são negras e usam o mesmo penteado, cabelo cacheado longo castanho e uma discreta coloração. O cuidado pessoal de ambas implica acordar mais cedo para esse tipo de prática. Elas passam um tempo considerável se cuidando para

irem à OnG aos sábados. Não raro usam alguma forma de maquiagem e os cabelos parecem estar com algum tipo de produto que reduz o seu volume. Reclamando que o cabelo de ambas dava muito trabalho para cuidar, Maria Helena me abordou um dia para me contar que ambas fariam “uma coisa no cabelo para deixar ele liso para sempre”. Tal procedimento parecia não ter sido realizado, dado que ambas continuavam com o cabelo cacheado após tal informação.

Diferente de outras crianças envolvidas na pesquisa, as meninas não podiam andar sozinhas por Terra Molhada, sendo concedida autorização pela mãe somente de fazerem pequenas idas à mercearia e à OnG aos sábados.

Ao longo dos dois anos pelos quais as acompanhei, Lia e Maria Helena viveram em quatro diferentes residências, de modo que em alguns momentos, possuíam um quarto próprio para ambas e, em outros, não mais. Não raro os supostos motivos para as mudanças eram fruto de especulações dos voluntários da OnG.

Leila conheceu as meninas ainda pequenas e as acompanhou em diferentes idades, o que as converteu em uma espécie de crianças de referência dentre os voluntários da OnG. Muitos dos voluntários as conheciam, chamavam as duas pelos nomes e as cumprimentavam quando as viam. Tal proximidade propiciava à ambas algumas vantagens, como licença para chegarem atrasadas; possibilidade de entrar em salas a que somente os voluntários tinham acesso; manuseio de materiais dos armários sem autorização dos adultos; encargo de responsabilidades enquanto ajudantes das professoras em turmas de diferentes idades etc.

Demonstravam desenvoltura quando conversavam com os voluntários, acompanhando conversas e sendo chamadas para conversar e contar as “novidades”. Eram recebidas de maneira bastante afetuosa por parte considerável dos voluntários, que acompanharam o seu crescimento e sabiam de episódios da vida de sua família.

#### **4.1.1. Família**

Tanto Luiza, a mãe, como Dona Mercedes, a avó que residia no mesmo domicílio, sempre me pareceram muito gentis e sempre fui bem recebido em minhas visitas. Quando as conheci, elas não possuíam vínculo de trabalho, mas a mãe, segundo Maria Helena, já trabalhou em lanchonete e sabia preparar diversos pratos que agradavam as gêmeas. Segundo a menina, a mãe voltaria a procurar emprego

assim que as crianças estivessem maiores. Várias pessoas da OnG especulavam a origem da renda familiar, hipotetizando desde meios lícitos, como Bolsa-família ou alguma forma de rendimento previdenciário, até ilícitos, dado o histórico de envolvimento criminal do tio das meninas.

Posteriormente, Luiza encontrou emprego como atendente de um salão de beleza no bairro de classe média alta mais próximo de Terra Molhada, onde diversos moradores da localidade costumavam encontrar ocupação. Para conseguir se manter no trabalho, Luiza dizia no estabelecimento comercial que morava em uma Região Administrativa diferente, segundo ela, para evitar preconceitos que os moradores de Terra Molhada costumavam sofrer. Luiza também mencionou que, quando morava próxima de uma tia materna e trabalhava em uma creche do Governo, em um bairro de classe média distante de Terra Molhada, também teria sofrido preconceito. Apesar disso, Luiza dizia gostar de morar em Terra Molhada, pois costumava contrastar a fama ruim com o que realmente acontecia.

Luiza tem ainda outros quatro filhos, duas meninas de idade menor que as gêmeas e dois bebês, também gêmeos, com pouco mais de um ano de idade no final de 2019, cuja responsabilidade pelo cuidado era compartilhado com Lia e Maria Helena. Dentre todas as crianças, somente as três mais velhas frequentavam escola até então, mas a mãe procuraria matricular todos no próximo ano. Por já ter seis crianças e duas gestações de gêmeos, foi permitido à Luiza, excepcionalmente, realizar laqueadura no serviço público de saúde antes dos 25 anos de idade.

Os voluntários costumavam atentar para a diferença com que Luiza tratava seus filhos em comparação com as outras mães de Terra Molhada, citando-a como exemplo pela gentileza com que tratava as crianças e cobrava as meninas, tudo sem fazer uso de alteração de voz. Também já foi elogiada pela forma como se expressava nas redes sociais, pelo tipo de conteúdo compartilhado e uso adequado de linguagem. Outras atitudes da mãe demonstravam um cuidado diferenciado com as filhas, como a proibição de andarem sozinhas pela comunidade, que fez com que inclusive mudassem de escola, pois o ônibus escolar passou a parar longe demais de suas casas e não tinham quem as acompanhasse até o local.

A mãe também era elogiada pelas meninas por brincar com elas: entra na piscina de plástico, brinca com bonecas, ajuda as meninas com as tarefas da escola. As críticas das meninas à Luiza referem-se aos momentos em que ela chamava a

atenção por estarem brigando ou quando a mãe as interrompia para fazerem as atividades domésticas.

O pai das gêmeas era natural de Minas Gerais e estava detido em outro estado da Federação da época em que as conheci até a conclusão deste trabalho. As meninas eram bastante elogiosas com ele e mencionavam que era gentil e gostava de brincar. Eventualmente, elas também visitavam a família do pai, que vivia em uma cidade pequena do estado vizinho. De acordo com elas, eram recebidas com bastante atenção e cuidado pela família do pai e lá comiam doces e pratos variados ao longo do dia. Diziam, ainda, que eram levadas para conhecer lugares e pessoas diferentes, bem como que eram recebidas em quartos grandes e espaçosos. As visitas costumavam ocorrer fora do período letivo e duravam ao menos uma semana. Pela família do pai ser conhecida na cidade, elas mencionavam que todos as reconheciam na rua e por serem gêmeas, chamavam ainda mais atenção naquela cidade pequena.

Em um de nossos últimos encontros, Lia mencionou que estava novamente conversando com o pai e que sentia falta dele. Tal informação incomodou uma voluntária da OnG, que acreditava que as crianças não deveriam dar atenção a alguém com o histórico criminal como o pai.

Segundo informações de interlocutores, esse não era o único ex-parceiro de Luiza que estivera cumprindo pena. O pai dos dois gêmeos igualmente estivera apenado, porém no Distrito Federal. Também me foi informado que ele teria uma proximidade maior de Luiza em comparação ao pai das gêmeas, procurando-a assim que saiu do presídio para pedir auxílio financeiro e fazendo-se mais presente na vida da família desde então.

A avó das crianças, Dona Mercedes, morou junto de Luiza e dos netos durante o tempo em que tive contato com a família, apesar dos planos da filha de se mudar com os filhos para uma casa própria. A renda de Mercedes era desconhecida por voluntários da OnG, mas a especulação girava em torno, como de costume, de ela ser beneficiária do Bolsa Família, já que seria jovem demais para receber benefício de aposentadoria. Em conversas que mantive com ela presencial e remotamente, Dona Mercedes sempre foi capaz de se comunicar de maneira bastante competente e fazendo uso de norma próxima à culta, assim como os voluntários destacavam em relação à sua filha Luiza.

Dentre as crianças, a principal referência para as meninas parecia ser Raquel, prima materna dois anos mais velha do que elas e que, durante um curto período,

chegou a morar na mesma residência. Diferente das demais crianças que adjectivavam Raquel pejorativamente dado o seu comportamento, para as gêmeas, ela era a primeira referência quando se tinha a intenção de organizar brincadeiras ou conversar. Apesar de a prima ter vivido relativamente longe das duas por parte considerável da vida, a possibilidade que Raquel tinha de caminhar sozinha por Terra Molhada, o fato de terem estudado na mesma escola em duas oportunidades e a proximidade com a família tornavam os encontros frequentes.

Raquel tinha trânsito na OnG por conta da aproximação de sua família com diversos dos voluntários. À ela, era autorizada a chegada em horário adiantado, já que era convidada para participar da organização de eventos e dos preparativos para os encontros de sábados de manhã. No entanto, diferente de outras crianças com funções organizativas e determinados privilégios na OnG, Raquel constantemente tinha sua atenção chamada por conta de comportamentos que os voluntários interpretavam como inadequados, notadamente conflitos com outros colegas da mesma idade e conversas em sala de aula. Ela era a exceção dentre crianças identificadas com esse tipo de comportamento e aquelas que possuíam um nível hierárquico maior dentro da instituição.

Sua mãe, Marlene, irmã de Luiza e tia das gêmeas, morava em uma residência que Leila descrevia como a mais precária que tinha visitado entre todas de Terra Molhada. A residência era dividida por diferentes crianças e adolescentes durante a maior parte do dia, incluindo os irmãos mais jovens de Raquel, seu irmão mais velho e a namorada, bem como um primo que veio de Minas Gerais e passou a morar com eles. A casa ainda contava com a constante presença de adolescentes da vizinhança, que costumavam passar os dias com os filhos de Marlene. Posteriormente Marta, filha primogênita de Marlene, que até então morava junto de Luiza, Maria Helena e Lia, regressou à residência da sua mãe e logo deu à luz a um menino, sendo o primeiro neto daquele núcleo familiar.

Quando passei a frequentar a casa de Lia e Maria Helena, Marta ainda morava com elas. Ambas as gêmeas elogiaram sua presença na casa, pois ela as auxiliava com as tarefas de aula. Marta abandonou a residência das meninas por conta de um desentendimento com Luiza devido às visitas de seu namorado. Posteriormente, quando Lia e Maria Helena se mudaram para uma região distante 22 quilômetros de Terra Molhada, Raquel passou a viver com elas e voltou a frequentar a mesma escola que as gêmeas. Leila imaginava que o interesse de Marlene, a tia das gêmeas, em

pedir para Luiza cuidar, mesmo que temporariamente, de suas filhas, se dava pela fama de rigidez na educação e no trato com as crianças. A expectativa era de que Luiza exercesse controle sobre aspectos como a educação, as amizades e o trabalho doméstico exercido pelas meninas.

Um tio materno era constantemente mencionado pelos voluntários da OnG por conta de um histórico criminal prévio, sendo personagem de diferentes especulações a respeito daquela família. Várias dificuldades e mudanças da família eram atribuídas pelos voluntários ao tio da gêmeas. No entanto, apesar de, em determinado momento, ele ter dividido residência com Lia e Maria Helena, ele era pouco mencionado tanto por elas, como por outros integrantes da família. Boa parte das histórias que ouvi a respeito dele foi por meio de integrantes da OnG, que supunham que ele devia dinheiro para pessoas perigosas e poderosas e essas dívidas precisaram ser sanadas para que ele não fosse executado.

Outra integrante da família constantemente mencionada era uma tia-avó materna das meninas que morava em uma região distante 27 quilômetros de Terra Molhada. A família, inclusive, já residiu próximo da residência dessa tia, na mesma época que Luiza reclamou de preconceito em uma creche por conta de sua origem social. A tia-avó foi a primeira pessoa da família que foi mencionada por ter educação superior, sendo psicóloga de formação. Por conta disso, ela fazia recomendações e dava conselhos à Luiza sobre formas de cuidar de seus filhos. Quando Lia começou a ter pesadelos, essa tia recomendou que alguns dos filmes que ela assistia fossem proibidos, dizendo para Luiza não permitir que ela continuasse vendo televisão tão tarde. E, quando Maria Helena teve dificuldades na escola, ela sugeriu algumas alternativas para estimular a menina. Foram também dados por ela alguns dos presentes mais caros que as meninas ganharam, como um *tablet*.

#### **4.1.2. Atividades domésticas**

Da primeira vez em que entrevistei Lia e falei que abordaríamos a sua rotina, a responsabilidade pelo cuidado dos irmãos se destacou: “faço um bocado de coisas em casa, cuido dos meus irmãozinhos, brinco, almoço, lanche”. Assim como boa parte das crianças desta pesquisa, Lia e Maria Helena possuíam várias obrigações domésticas como cozinhar, limpar o chão e lavar a louça. No entanto, dentre as atividades rotineiras, a mais frequentemente mencionada foi a responsabilidade pelo

cuidado com seus dois irmãos menores: enquanto Lia é responsável pela menina; Maria Helena é pelo menino.

Para ambas, o momento de cuidado dos irmãos menores não parecia uma responsabilidade incômoda. Tanto na OnG como em casa, elas costumavam, mesmo com alguma dificuldade, carregar os bebês no colo, mostrá-los para as pessoas, abraçá-los e beijá-los. Não sentiam essa atividade como uma forma de responsabilidade ou um fardo, mas como se fosse uma brincadeira, inclusive comparando com brincar de casinha ou bonecas.

Dentre as atividades de cuidado, elas alimentavam os bebês, colocavam-nos para ver televisão, trocavam fraldas, davam banho e os colocavam para dormir. Ambas as gêmeas disseram que colocar os bebês para dormirem eram uma das obrigações cotidianas no final da noite. Maria Helena inclusive disse que seu irmão só conseguia dormir quando era ela quem o colocava. Já a respeito de trocar fraldas, Lia disse que aprendeu sozinha vendo a mãe fazer. Maria Helena também aprendeu vendo a mãe fazer, mas antes trocava a fralda de suas bonecas: “A gente abre o negocinho e tira a fralda limpando o ‘bubunzinho”, depois lava. [Então] Eu passo o lenço, passo ‘pomadinha’ para não assar e boto a fraldinha”.

#### **4.1.3. Escola**

As gêmeas estudavam na mesma escola rural que Raquel frequentava (e criticava muito). Para frequentar a instituição, elas precisavam caminhar uma boa distância acompanhadas de uma criança maior para pegar o ônibus. No entanto, em 2019, elas passaram a frequentar uma escola da RA mais próxima. Várias versões apareceram a respeito dessa mudança de escola. Leila dizia que mudaram de escola pois o ônibus escolar não estava mais parando na Avenida principal do bairro, somente mais longe. Raquel explicava que elas mudaram porque a mãe das gêmeas não tinha ninguém que as acompanhasse até o ponto de ônibus novo. Porém, Raquel continuava indo para o mesmo ponto todos os dias. O que ambas as versões têm em comum é a preocupação de Luiza com as meninas andarem sozinhas durante as manhãs em Terra Molhada, preocupação que também existe em relação a outros horários.

No ano anterior, a diretora da escola rural não queria que as gêmeas saíssem de lá. Procuraram conversar com a mãe para que continuassem na escola, que possui poucas matrículas nos primeiros anos de acordo com o Censo Escolar e, como praticamente toda escola rural deste país, corre o risco de fechar as portas. A argumentação da escola foi de que lá elas teriam a continuidade do trabalho e uma qualidade melhor de ensino.

Dado que Luiza possuía desde o início de 2019 um automóvel, as meninas passaram a ir para a escola todos os dias com esse meio de transporte. A escola que elas passaram a frequentar em no início 2019 era comentada em Terra Molhada como a instituição a se evitar, principalmente em comparação com a instituição que se localiza na comunidade. Tal comparação se refere muito mais à “fama” da nova escola, considerada “um ambiente ruim” embora possuísse IDEB consideravelmente superior à escola de Terra Molhada.

O primeiro mês na escola nova rendeu vários elogios aos colegas e à professora. De maneira geral, costumavam se referir de maneira positiva ao ato de estudar, ao relacionamento com os colegas e à professora. Lia afirmou que “a coisa que eu mais gosto é estudar”. Já Maria Helena gostava da escola nova “por causa das tarefas, por causa dos amigos, das amigas”. Em comum, existia a crítica aos meninos que perturbavam na sala (para Lia, os meninos “ficam barulhando”) e fora da sala, quando a perturbação envolvia atrapalhar brincadeiras e empurrões.

No entanto, aos poucos, a percepção sobre a escola foi se modificando. Lia, por exemplo, começou a relatar ainda maiores incômodos na sala, por conta de um menino e uma menina que se sentavam perto dela e a perturbavam. Maria Helena disse que os alunos maiores passaram a bater nela e nos seus colegas de menor idade no intervalo. E, apesar de ela continuar elogiando sua professora, começou a ter dificuldades nas disciplinas e nos estudos, a ponto de não conseguir copiar o conteúdo do quadro (apesar de ir à aula de óculos) e não conseguir responder às questões. Por conta disso, a professora passou a copiar o conteúdo do quadro e a responder as questões no caderno para ela.

#### **4.1.4. Saída da OnG de contraturno**

Também no início do ano, Lia e Maria Helena começaram a frequentar outra OnG na RA mais próxima, também confessional, que prestava atendimento

educacional no contraturno. Localizava-se a poucos metros da escola que frequentavam e recebia as meninas, juntamente com sua prima Marta, todos os dias da semana. Lá, elas almoçavam e tinham aulas de reforço escolar até 15 horas, quando a mãe as buscava. Além da proximidade das instituições, Leila acreditava que um dos motivos da matrícula era a possibilidade de as crianças se alimentarem no período em que estavam lá.

No entanto, cerca de três semanas depois, Lia e Maria Helena deixaram de frequentar essa instituição. Mencionaram que as professoras teriam sido grosseiras com elas, o que soou como novidade, já que sempre falaram bem da relação com as professoras das duas escolas que frequentaram e nunca tinham reclamado dessa instituição, ao contrário. Tudo começou quando passaram a receber provocações de duas meninas: Gabriela, de 8 anos de idade (que as meninas conheciam da escola atual), e Jéssica, de 14 anos de idade. Segundo Lia, as meninas estavam “tretando” com ela. “Aí eu fui lá e falei pra tia. E a tia disse que não queria saber de fofoca. Aí falei: ‘tá bom’. Se elas continuarem ‘encrencando’ comigo eu também vou continuar ‘encrencando’ com elas. Eu não posso ficar só de braço cruzado olhando elas ‘encrencando’ comigo”. Já tinha aprendido com a mãe que ficar de braços cruzados não era uma alternativa quando alguém a xingava. Nas palavras de Lia, “Aí elas estavam encrencando, e aí elas foram falar para tia e eu também falei pra tia. Aí a tia ficou do lado delas e não do meu. Porque elas que estavam erradas. Aí as meninas continuaram me atormentando. Aí eu falei: ‘para, para, para’.” Seguiu Lia: “Elas ficavam me xingando de palavrão, ficavam falando da minha família, que minha casa é pobre, que minha só tem um quarto que todo mundo dorme junto. Que não tem sala, não tem cozinha, não tem nada, mas minha casa não é assim. Minha casa tem quarto, cozinha, banheiro.... dois quartos”. Caso estivesse sentada, passando pelas meninas ou brincando próximo, “elas iam lá e me perturbavam [...] Elas me xingavam de um ‘montão’ de nomes que eu não posso repetir”.

Uma das decepções para Lia foi Tia Jura, a responsável pela OnG que intermediou o conflito e deu razão para Gabriela e Jéssica. A hipótese de Lia é que Jura conhecia as meninas anteriormente. Porém, outra “tia” da instituição também se envolveu na questão: “Aí tinha outra tia – eu ‘tava’ brincando com as minhas primas – aí essa tia, que era bem brava, foi lá me chamou [de novo] e eu disse: ‘eu tô aqui’. E ela [a tia, respondeu]: ‘Por favor. Faz um favor e venha aqui’. Aí a tia foi lá e falou

[novamente] ‘vem aqui’ e eu falei: ‘não, vem [você] aqui’. Aí ela veio e ficou puxando meu braço. Aí ela me mandou sentar na mesa e eu sentei”.

A partir disso, Lia e Maria Helena pediram à prima Marta que ligasse para a mãe delas a fim de que as buscasse. Nisso a “tia brava” e Tia Jura, de acordo com Lia, começaram a reclamar com medo da possível reação de Luiza. Ao chegar, a mãe das meninas disse para que elas entrassem no carro, ao que Tia Jura não permitiu, pois era antes do horário de saída. Luiza informou às responsáveis pela instituição que as gêmeas não voltariam a frequentá-la e disse à Gabriela e Jéssica que, se elas continuassem perturbando suas filhas, falaria com a mãe delas.

Lia não lamentou ter saído da instituição, já que não queria mais ficar, pois “as tias de lá só reclamavam [...] reclamavam que a gente não estava fazendo as coisas direito. As meninas batiam na gente e a tia defendia elas”. Junto com a irmã continuou indo à instituição aos domingos, com a vantagem que nem Jéssica, Gabriela ou as duas “tias” frequentavam-na nesse dia. Pouco tempo depois, Marta também deixou de frequentar a OnG de contraturno sob alegação de que uma das tias estava a perseguindo.

#### **4.1.5. Incômodo com outras crianças**

Se Lia e Maria Helena eram extremamente afáveis comigo, com os demais adultos da OnG e seus irmãos bebês, o mesmo não se podia dizer quanto às suas relações com outras crianças de idade próxima. A forma que Lia e Maria Helena conversavam com essas crianças se diferenciavam significativamente da forma como se referiam aos adultos da instituição. Muitas vezes, mostravam-se sem paciência e xingavam as meninas e, notadamente, os meninos de sua idade, afastando-se da fala gentil e com tom de voz mais baixo com que se dirigiam aos voluntários e a mim. A possibilidade de transitar por essas duas linguagens e comportamentos parecia ter relação com o fato de serem vistas com certa predileção pelos adultos da Palavra e Afeto. A socialização, desde os primeiros anos de vida, com pessoas de outros locais da cidade e de outras classes sociais parece ter influenciado de forma significativa o uso de possibilidades linguísticas e comportamentos para lidarem (e com certa competência) com adultos e com as crianças da OnG.

Determinado dia, Leila convidou a mim e a outras seis crianças para um passeio na área rural de Terra Molhada. Ela queria conhecer alguns lugares de que as crianças falavam como os “trilhos” e a “cachoeira”, que ficavam após uma fazenda que existia na localidade. Dentre as crianças, estavam as gêmeas, Raquel, Emily e dois meninos, sendo um deles primo de Emily. Chamamos de “excursão”. Fizemos fotos e vídeos. Como tinha chovido no dia anterior, a terra ainda estava bastante úmida, o que resultou em algumas quedas, inclusive duas minhas e mais algumas das outras pessoas, o que fez todos rirem.

Ao comando do primo de Emily, primeiro fomos para um caminho que não era o correto, o que nos fez desistir de irmos até a cachoeira pelas condições do terreno (alguns de nós já tínhamos caído), pelas condições do tempo, parecendo que choveria em breve, e por Leila ter um compromisso com o grupo de mães da OnG. Foi o suficiente para o início do uso de palavras de baixo calão direcionadas ao menino pelas gêmeas.

No passeio, ocorreram muitas piadas, especialmente pelos tombos, mas também ofensas quando alguma brincadeira ou algum comportamento não eram vistos como adequados para as meninas. No caminho de volta, o irmão de Raquel de sete anos, também se juntou ao grupo, fato que ocasionou certo desconforto nas crianças já que seu comportamento frequentemente as irritava. Seu comportamento também me deixava preocupado, pois ele provocava cachorros, tentava pegar frutas dentro das casas das pessoas e assim por diante.

Posteriormente, como não estavam previstas atividades de crianças para aquele dia, Leila me sugeriu realizar um desenho com as crianças em uma das salas disponíveis. Tal atividade foi bastante conturbada e, em diversos momentos, precisei pedir a praticamente todos (exceto Emily) para não dirigirem improperios uns aos outros e até para que não ocorresse altercação física entre Rebeca e o primo de Emily e entre Lia e Maria Helena.

O que chamou minha atenção, em diversos momentos do passeio e no momento da produção dos desenhos, foi a provocação entre diversas crianças. Embora eu já tivesse presenciado Raquel falar palavrões, principalmente quando estava lidando com outras crianças e jovens, as gêmeas, nessa situação, se portaram de maneira bastante distinta da forma como agiam perto dos adultos, sendo que, na entrevista, Lia tinha inclusive recusado a dizer para mim os xingamentos que havia recebido na instituição de contraturno.

#### 4.1.6. Mudanças de residência

Desde que comecei a manter contato com a família, a situação da residência modificou-se consideravelmente. Em 2018, Luiza estava construindo uma residência em Terra Molhada. A expectativa em relação à construção era grande e Lia dizia que teria um quarto para ela e Maria Helena, assim como espaço para brincar. Foi nessa época também que a prima das meninas, Marta, passou a morar na mesma casa.

A primeira residência da família que visitei tinha dois quartos, uma sala e uma cozinha conjugadas, além de um banheiro, pátio externo e um portão alto, com aparência nova. O quarto das quatro meninas era decorado com nuvens pintadas nas paredes e vários papéis colados que deixavam o ambiente bastante agradável e eram motivo de orgulho para ambas. A residência se localizava próxima tanto da OnG, como de uma das ruas comerciais de Terra Molhada.

Alguns meses depois, a família mudou-se para outra casa, que passou por pequenas reformas, a fim de dividi-la com o mal-afamado tio das gêmeas. A residência, então, diminuiu de tamanho, de forma que, nesse curto espaço de tempo, as gêmeas e suas irmãs do meio perderam o quarto em que dormiam. Porém, elas ainda tinham a expectativa de que poderiam se mudar para a casa em construção, pois Lia me disse à época que “a casa que tem dois quartos vai ser minha [referindo-se à casa em construção], a casa que tem um quarto [atual] vai ser da minha vó.” Tratava-se de uma residência em bom estado de conservação considerando a média da localidade e principalmente em comparação à casa em que Raquel, prima das gêmeas, residia.

Todas as mudanças de residência foram acompanhadas de especulações por parte dos voluntários da OnG, que se questionavam acerca do que motivara tantas trocas de endereço. Inicialmente surgiram comentários de que Luiza tivera de vender a casa que estava construindo. No entanto, as histórias modificaram-se consideravelmente com o tempo e tinham como personagens tanto ex-companheiros de Luiza como o tio com histórico criminal, sugerindo-se, como pano de fundo, a necessidade de dar abrigo ou pagar valores devidos por esse homem.

Em determinado momento no final de 2018, Lia e Maria Helena me confidenciaram que se mudariam para outra região, distante cerca de 20 km de Terra Molhada. Dessa forma, deixariam de frequentar a OnG semanalmente. A mudança se

deu por conta da proximidade do trabalho de Luiza. Quem terminou por acompanhar a família na mudança de residência foi Raquel, que passou a frequentar novamente a mesma escola das primas

Embora a RA para onde se mudaram possuía, na região, uma fama significativamente melhor do que Terra Molhada, tanto as meninas, como Luiza, reclamaram da vizinhança. Ali, diferente de Terra Molhada, às meninas não era permitido saírem a pé de casa, pois, segundo elas, existiam traficantes nas duas esquinas. Nos termos de Lia: “sabia que tem boca de fumo dos dois [falando essa palavra aumentando a entonação] lados aqui na rua?”.

Todas as crianças da família ficavam no terreno da casa que era cercado por muros altos, quase do tamanho da própria residência. Além disso, um portão eletrônico foi instalado pelo proprietário da residência, a pedido de Luiza, com a finalidade de trazer maior segurança para a família.

Lia e Maria Helena já não tinham permissão para brincar na rua regularmente em Terra Molhada. Mas tinham a autorização de irem sozinhas à OnG bem como aos comércios próximos de uma das casas em que residiram. Raquel também ia sozinha até o ponto de ônibus próximo da sua casa. A partir da mudança, todas iam e voltavam da escola com o carro que Luiza adquiriu com a venda da casa que estava construindo.

Os incômodos com a nova vizinhança acabaram fazendo a diferença e a família optou por retornar à Terra Molhada pouco menos de um ano depois. No entanto, a ausência das gêmeas e da prima na OnG provocou mudanças significativas na classificação das crianças tidas como referência pelos adultos da instituição. A saída de Lia, Maria Helena e Raquel levou a uma reorganização desse campo e novas crianças (como Emilly e Eduardo) foram escolhidas e passaram a desenvolver as funções organizativas que desempenhavam, mas sem o prestígio social de que gozavam.

## 4.2. EMILLY

Encontrei Emily pela primeira vez ainda em 2018, quando ela tinha 11 anos de idade. A princípio, o que me chamou a atenção nela foi a fala lenta e pausada, aparentando tranquilidade. Mesmo falando de situações incômodas, como o dever de retirar o mato que crescia no pátio da sua casa, não parecia se exaltar muito.

Ao longo do período em que convivemos, Emily se expressava melhor do que outras crianças, a ponto de suas respostas conterem frases maiores. Isso também pode ser indicativo de facilidade de comunicação com os adultos, já que sempre ao conversar comigo parecia tomar bastante cuidado no uso das palavras (*“aconselharia o senhor a sentar”*).

Era uma menina negra, seu cabelo era longo e tinha forma ondulada. Ela costumava prendê-lo quando visitava a instituição. Também parecia alta para sua idade. Em comparação com meninos e meninas de sua idade na OnG, ela era maior que a maioria delas, inclusive mais alta que diversas crianças e adolescentes mais velhos que frequentavam a instituição. Emily era uma das crianças mais velhas do grupo, dividido por faixa etária, que frequentava na instituição.

Dividiam residência com Emily sua mãe, Rita, seu padrasto (cujo nome nunca foi mencionado por ela ou demais pessoas próximas e será aqui denominado de *“Padrasto de Emily”*) e a filha do casal, Karen, que, no início de 2019, tinha pouco mais de um ano de idade. Enquanto Rita era destacada por Emily como *“calma”* e *“tranquila”*, a relação com seu padrasto era de hostilidade. Muitas vezes, a menina preferia brincar no pátio ou ir até a casa da avó do que ficar na presença do mesmo quando ele começava a reclamar dela. Não raramente, Emily era responsável por dar de comer e dar banho na bebê e, em determinada época, também a colocava para dormir.

Durante o tempo da pesquisa, a família viveu em duas residências. Visitei somente a primeira delas. A segunda residência tinha por característica principal ser do lado da residência de Márcia, mãe de Rita e avó de Emily, de forma que as visitas da menina à casa da avó aumentaram consideravelmente nesse período.

Outra característica marcante de Emily e de Eduardo, seu tio e amigo próximo (11 anos de idade em 2019, também participante da pesquisa), era o bom humor. Várias conversas eram iniciadas por ambos por meio de brincadeiras dirigidas a mim na tentativa de se aproximarem. Era dessa forma que, muitas vezes, ela se

aproximava, fazendo comentários jocosos sobre eu estar usando o telefone celular, tentando me dar um susto quando eu estivesse distraído, mexendo a mão na frente do meu rosto para chamar minha atenção ou me convidando para participar de alguma brincadeira coletiva, como queimada ou forca.

Tanto Emilly quanto Eduardo passaram a ser vistos como crianças de referência pelos membros da OnG, de forma que passaram a frequentar a instituição para ajudar na organização das salas e para participar de atividades externas, como uma panfletagem na RA mais próxima. Assim, tornaram-se conhecidos pelos voluntários da OnG, que os chamavam pelo nome e, eventualmente, iniciavam algum tipo de conversa com eles. Todavia, no início de 2019, com a mudança de Lia e Maria Helena para outra Região Administrativa distante da OnG e o desentendimento da mãe de Raquel com a direção da Palavra e Afeto, Emilly e o tio passou a ser mais presente nas atividades da instituição.

Márcia é avó e vizinha de Emilly e também mãe de Eduardo, tio da menina. Ele é sua principal referência de amizade, sendo mencionado por ela diversas vezes, seja para descrever brincadeiras organizadas com a sua participação seja em provocações em tom de brincadeira entre os dois. Apesar de ser seu tio biológico, ele nunca foi mencionado por ela a partir de seu grau de parentesco, assim como Eduardo nunca a mencionou como sobrinha. Tais nomenclaturas somente aparecem em diálogos com terceiros quando algum dos dois é perguntado a respeito.

Com um ano de idade a menos do que Emilly, Eduardo estudava na mesma escola que ela, para onde se deslocava com transporte escolar. Na instituição, enquanto ele frequentava o quarto ano em 2019, ela frequentava o quinto e já tinha como perspectiva estudar em outra escola em 2020. A escola que ambos frequentavam ficava próxima à Terra Molhada, na RA adjacente. No entanto, dada a necessidade de as crianças do ônibus escolar se dirigirem a outras escolas da região, eles demoravam, de acordo com Emilly, cerca de uma hora para chegar à escola.

No início de 2019, Emilly mencionou pela primeira vez os problemas de relacionamento que tinha com seu padrasto, dando vários exemplos. Também nesse dia, conversamos brevemente a respeito do seu pai biológico, que ela não conhecia.

Emilly e Eduardo não possuíam material escolar suficiente para a volta às aulas do ano letivo de 2019, problema que a mãe e a avó tentavam resolver. Ela também comentou que o irmão mais velho de Eduardo (Luís, 12 anos de idade na época) não estaria mais frequentando a escola porque teria começado a trabalhar.

Eduardo a corrigiu e disse que ele não deixou de estudar: “ele estuda, é porque ele não *tá* tendo caderno direito, aí minha mãe *tá* tentando conseguir”. No que Emilly respondeu: “só que não *tá* conseguindo, aí a situação é complicada”. “A situação está difícil, tio, muito difícil mesmo!”, complementou Eduardo.

#### **4.2.1. Mudanças de residência e brincadeiras na rua**

Como praticamente todas as casas de Terra Molhada, o muro da primeira e única casa de Emilly que visitei era alto. O portão, de metal, dava acesso ao pátio da residência. A rua era de terra batida e, em épocas de chuva, acumulavam-se poças, apareciam buracos consideráveis e a dificuldade de travessia na rua se dava tanto no deslocamento de carro, como para caminhar. A residência também ficava próxima a outras vias importantes, sendo próxima tanto da Palavra e Afeto, como de uma das ruas secundárias da localidade, com comércio e igrejas.

Ao entrar no terreno, existia um espaço acimentado que ocupava pouco menos da metade do pátio de entrada, onde cadeiras eram dispostas, havia alguns brinquedos e um filhote de cachorro brincava. Embora tal espaço parecesse ter sido destinado para se estacionar um automóvel, em minhas visitas, nunca reparei na presença de veículo algum. Do lado esquerdo, estava a parte do terreno com terra batida, em que um mato, ainda em tamanho pequeno, crescia.

A casa contava com dois quartos e um banheiro, nos quais não entrei. Já a cozinha e a sala ficavam juntas, com um sofá separando os dois ambientes. Ali, Luís, que visitava a irmã, assistia ao programa policial do SBT transmitido pela manhã. Uma mesa de jantar ficava na cozinha e parecia ter algum destaque. Foi lá que Emilly indicou que fazia suas tarefas escolares.

A casa era organizada a partir de detalhes bastante específicos. Utilizavam-se objetos de decoração, tais como porta-retratos, pequenas toalhas e vasos. Parte da organização da casa se baseava, ainda, na interdição dos dois cachorros que viviam com a família. Enquanto um deles respeitava o comando, o outro, ainda filhote, adentrava a casa e era incitado a sair da sala/cozinha, muitas vezes, com tom de voz mais alto e eventuais xingamentos ou expulsões com o uso de empurrões ou vassoura. A esses cães também não era permitida a saída para a rua, de forma que, quando alguém entrava ou saía, era recomendado cuidado para que não fugissem.

Como é comum com diversos núcleo familiares de Terra Molhada, a família de Emilly também passou por mudanças de endereço. As mudanças eram motivo de conversas corriqueiras entre os voluntários da OnG, que tentavam procurar explicações para as trocas de endereço, sendo que, em suas várias hipóteses, as mudanças teriam a ver com conflitos familiares ou com terceiros, porém a informação dada pela família. A informação da menina, foi de que o dono da casa a requisitou e, por isso, tiveram de se mudar.

A segunda casa de Emilly ficava próxima à escola pública de Terra Molhada e fazia divisa com a residência de seus avós. Embora não tenha mencionado características da nova residência, Emilly tratou algumas situações de forma positiva. A menina passou a almoçar na casa de Márcia (avó, mãe de Eduardo, Luís e Rita) todos os dias, uma vez que morava ao lado. A casa da avó também era um local a que ela recorria quando passava com por algum momento de hostilidade com o padrasto. Ela mencionava a avó como “simpática” e que frequentava a casa dela sem precisar avisar, a qualquer hora. Mencionou que lá seu avô e sua tia a ajudavam nas tarefas de casa e também a apoiavam com questões escolares, já que sua mãe chegava tarde em casa, após longa jornada de trabalho.

Emilly também passou a jogar vôlei com crianças na rua da casa nova. Algumas vezes ela tentou nomear onde moram referindo-se à residência como “casa bege”, à rua como “de trás”, “lá em cima da rua” ou características do comportamento da criança, como “que fica olhando esperando a gente chamar”. Todavia, nunca informou o nome específico de cada uma. Embora alguns meninos costumassem jogar futebol próximo a sua antiga casa (inclusive seu tio Luís), Emilly jamais mencionou ter se juntado a eles nas partidas (apesar de gostar do esporte e jogar entre meninos na OnG e na escola) ou qualquer outra brincadeira realizada no espaço na antiga vizinhança.

A mudança de Emilly para a segunda residência pareceu ter aumentado a possibilidade de socialização fora de sua família, mas, nas descrições de sua rotina, ela comentava mais sobre brincadeiras realizadas dentro dos pátios de sua casa e de sua avó. Ela também não mencionava nominalmente as crianças da sua vizinhança e que brincavam com ela, talvez por tais situações serem ocasionais.

As menções de Emilly aos amigos e amigas eram muito mais comuns quando ela convivia com eles na escola (fosse na sua sala, fossem amigos de outras turmas) ou no transporte escolar. Ela relatava histórias mais detalhadas de conflitos,

brincadeiras e interesses românticos no contexto escolar, enquanto com as crianças da vizinhança, nada era mencionado nesse sentido, o que talvez dissesse respeito à pouca convivência.

Para além das responsabilidades com as tarefas da escola, Emily ainda ajudava na casa em que residia com a mãe e o padrasto, desempenhando atividades domésticas como cuidar da irmã bebê, preparar refeições simples, lavar a louça e varrer o chão). Como entretenimento, assistia à televisão e usava o seu *tablet*, o que poderia também levá-la ter menos tempo ou interesse em se relacionar com as crianças da vizinhança.

O fato de ter se mudado e ter se tornado vizinha de sua avó fez com que Eduardo participasse mais nas atividades da OnG. Emily quase sempre chegava na companhia dele, que sempre participava com ela da preparação das salas de aula. Da mesma forma, ao ter se tornado vizinha de Eduardo, ela passou a mencioná-lo mais vezes, tanto em situações ocorridas na escola, como em sua casa, na da avó ou na rua. A intimidade parece ter aumentado a ponto de ela se referir a ele por nomes pejorativos, mas em tom jocoso como “criatura” ou “sarna”, o que era interpretado por ele como uma forma de brincadeira.

Suas idas à casa da avó também podem ser compreendidas como ponto de suporte, já que lá era o local em que, além de se alimentar, ela se refugiava quando se desentendia com seu padrasto. Talvez seja exagerado pensar numa segunda socialização de Emily, visto que anteriormente ela já vivia próxima de sua avó e, imagino, era frequentadora costumaz da sua casa (apesar de não mencionar tanto). No entanto, o destaque dado pela menina às experiências vivenciadas na casa da avó permitem pensar que a influência desse núcleo familiar em sua vida aumentou, seja pelo convívio com eles na hora do almoço, seja pela proximidade com o avô e a tia que ela diz ajudarem-na nos deveres, seja pela proximidade desenvolvida pela convivência cotidiana com Eduardo.

#### **4.2.2. Rotina e atividades domésticas**

Leila referia que costumava dar “conselhos” às famílias. Apresentava sugestões tanto nas conversas com as mães, como naquelas com as crianças. Presenciei alguns dos conselhos de Leila que se referiam à organização da casa e à forma de cuidar das crianças, além de situações da vida privada. Naquele dia, Leila

comentou com Emilly que o mato estava alto e que precisava ser tirado, ao que a menina respondeu que ela removia, mas ele crescia rápido novamente.

Quando questionada a respeito dos trabalhos domésticos, Emilly respondeu com um sonoro “ihh”, expressão que corriqueiramente usava quando queria se referir a algo que fazia bastante e/ou tinha muita familiaridade. Sabia fazer muitas atividades domésticas, em suas palavras, “limpava tudo e bastante”.

Pouco menos de um ano após ter conhecido sua família, sou informado – primeiro por Leila e depois por Emilly – que Rita havia começado a trabalhar em uma instituição de Educação Infantil localizada em uma RA de classe média, distante 15 km de Terra Molhada. A menina descreveu que sua mãe saía de casa por volta de 7h da manhã para trabalhar e voltava 19h ou 20h, “quando já estava escuro”. Seu padrasto, na época, estava desempregado e passava parte significativa do tempo em casa e tinha como uma de suas responsabilidades cuidar da irmã bebê de Emilly.

Ela mencionava que acordava por volta de 8:00, mas esse horário variava, tendo relatado que, por duas vezes, acordou depois das 10:00. Boa parte da sua organização diária era feita por conta própria. Tinha responsabilidades a desempenhar pela manhã e no horário do almoço, quando ia à casa da avó. Emilly teve dificuldade de precisar que horas chegava em casa da escola. Em 2019, com o país já sem horário de verão, ela me informou que, quando chegava em sua casa, já estava escuro.

Nos dias de semana, no horário em que Emilly acordava, sua mãe já não estava mais em casa. Pela manhã, ela arrumava a cama, lavava a louça e jogava em seu *tablet*; sendo que, “depois de fazer minhas coisas, tomo café”. Ela não possui responsabilidades para com sua irmã no período da manhã (diferindo da noite), com a exceção de preparar sua alimentação quando ela acordava. Essa situação se modificava quando o padrasto saía de casa pela manhã, quando Emilly ficava responsável pela bebê e se dirigia até a casa da avó com a menina, de forma que não ficava responsável por ela sozinha.

Emilly sabia fazer outras atividades domésticas, notadamente o preparo de refeições, “tipo arroz, feijão e batata, mas não é muito meu foco, sou mais fazer fritura e fazer macarrão”. Além do uso da palavra “foco”, ressaltando como costuma fazer escolha de palavras cuidadosas e com um vocabulário que tende a ser um pouco mais complexo, ela também diz saber fazer refeições que parecem ser um pouco mais difíceis de serem executadas.

Alguns dos questionamentos que fiz tinham a intenção de descobrir a familiaridade que Emilly tinha com práticas de trabalho doméstico de forma a perceber se saber preparar refeições que aparentemente são mais difíceis poderia ser indício de que a apropriação ou o processo de apropriação daquela atividade (que envolve observação e prática) poderia estar acontecendo há mais ou menos tempo. Embora eu não tenha perguntado sobre os detalhes do preparo do feijão (se faz uso de panela de pressão ou se fica responsável pelo tempero o que indicaria uma habilidade culinária relevante), as demais refeições (arroz, macarrão e batata), apesar de parecerem menos complicadas para quem já tem alguma familiaridade com atividades na cozinha, provavelmente demandaram tempo de observação e prática para que a ela se sentisse confortável em dizer que sabia fazer tais pratos aos 12 anos.

Embora não tenha dito quando teve de fazer essas receitas, imagino que essa prática fosse mais comum quando vivia mais longe da casa de sua avó, já que, após a mudança, passou a almoçar lá. Perguntei ainda sobre fritura, já que ela tinha mencionado preferir tal forma de preparo (“sou mais de fazer fritura”), o que parece ser mais perigoso e exigir alguns cuidados para não se queimar e conseguir preparar o alimento de forma adequada. Então, questionei sobre quais pratos fritos ela preferia fazer e ela mencionou “carne, bisteca e ovo [frito]”. Sobre o preparo da bisteca, ela respondeu de uma maneira bastante simples, como se fosse algo trivial para ela e provavelmente com resultados dentro do esperado: “é só temperar e pronto”.

O almoço ocorria na casa da avó, de forma que ela se dirigia para lá perto do meio-dia. Algumas vezes, o padraсто almoçava na casa da sogra, mas tal situação não ocorria com frequência. Na hora do almoço, Emilly mencionava que geralmente seu padraсто e a bebê ainda estavam dormindo.

Posteriormente ela e Eduardo dirigiam-se juntos ao ponto de ônibus na principal avenida de Terra Molhada para pegarem o transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ambos pegavam o ônibus em frente à maior loja de materiais de construção daquela avenida. A distância é consideravelmente curta, especialmente se comparada com a antiga casa de Emilly, já que a família passou a residir bem mais próximo da avenida. O caminho para a avenida podia ser feito apenas por ruas asfaltadas, já que boa parte das ruas próximas da avenida principal eram pavimentadas, diferentemente da experiência em sua residência anterior, quando necessariamente, precisava passar por vias sem pavimentação para se dirigir ao ponto.

Ao chegar em casa, ela lavava a louça novamente e, então já era noite, quando ficava também responsável por alguns dos cuidados com sua irmã bebê. Os cuidados com a bebê pareceram ter mudado com o passar do tempo: "dou comida pra ela, troco ela, dou banho nela, cuido dela, coloco ela pra dormir... colocava né? agora ela não tá querendo mais dormir comigo, antes ela dormia só comigo, agora ela não dorme mais".

Ela conseguia fazer as tarefas da escola depois de dar banho na irmã, pois se fizesse antes, a bebê costumava mexer no seu material escolar. Após fazer as tarefas, ela assistia a um filme na televisão ou no *Youtube* em seu *tablet*. Sua mãe chegava do trabalho após ter anoitecido, e, em alguns desses dias, Rita dormia no sofá ao lado da bebê. O padrasto passava parte de suas noites jogando o jogo *Freefire*, o que podia perdurar até as quatro da manhã. Também assistia filmes na televisão até tarde, quando pegava um cobertor e se instalava na sala.

#### **4.2.3. A família de Emilly**

A família de Emilly fazia parte de um conjunto de famílias com quem Leila tinha mais proximidade, possuía convivência fora da instituição e comunicava-se por meio das redes sociais. Sua mãe e sua avó eram participantes frequentes das atividades de sábado de manhã da OnG e eram conhecidas pelos seus nomes pela maioria dos voluntários. Tanto Rita como Márcia recebiam elogios de Leila pela forma como se comunicavam nas trocas de mensagens e pela gentileza com que tratavam seus filhos. Para Leila, seriam exemplos de bom cuidado e atenção com as crianças dentre todas as famílias com quem tinha proximidade em Terra Molhada (juntamente com a mãe de Lia e Maria Helena).

Rita era uma mulher negra de estatura baixa e Emilly já tinha sua altura quando a conheci. Os cabelos de Rita eram longos e aparentemente alisados. Por diversas vezes, Leila procurava elogiar Rita, tanto falando diretamente sobre ela, como comparando-a às demais mães, chamando a atenção por "ser atenciosa" e "carinhosa" com as filhas e dizendo que se "expressava muito bem". Já sua filha, Emilly, a caracterizou como simpática e "muito educada", porém quando mencionei que achava ela muito gentil, mostrou indiferença, como se não se importasse com tal avaliação.

Meu primeiro encontro com Rita foi na casa dela sob a mediação de Leila que me apresentou à família e disse que, assim como ela, eu estudava na universidade e estava pesquisando a infância em Terra Molhada. Rita, nesse dia, assim como nos demais, falou comigo e com minha principal interlocutora de maneira bastante tranquila e sempre com um leve sorriso no rosto.. Seu tom de voz, nas vezes em que me encontrei com ela, parecia variar pouco, somente levantando-o quando dizia para Emilly fazer alguma coisa ou quando queria que o cachorro saísse de dentro de casa.

Ainda em 2018, a mãe de Emilly estava desempregada e seria inscrita como beneficiária do programa Bolsa Família. Em fevereiro de 2019, Rita teria começado a trabalhar em uma escola. Posteriormente surgiram rumores, inclusive vindos de Leila, de que Rita teria saído ou perdido o emprego naquela instituição, sem me dar detalhes ou a origem do boato<sup>5</sup>. Porém, em julho daquele ano, a menina contou do trabalho de sua mãe no que ela chamou “creche”, deu detalhes da rotina dela e disse que somente o padrasto estava desempregado.

Emilly mencionou que a mãe cuidava das crianças enquanto outras pessoas faziam outras atividades. A mãe já lhe teria explicado que, em seu trabalho, “precisa apenas cuidar de crianças”. Em outra oportunidade, Emily comentou que a mãe “só falou que ela dá comida para os meninos, dá banho.”

Emilly visitou duas vezes o trabalho de sua mãe. Uma vez quando tinha consulta com dentista marcado em local próximo, quando teria esperado na creche até o momento do atendimento. Na segunda vez, durante a festa junina que a escola promoveu, quando ela conseguiu observar um pouco qual as funções e responsabilidades que a mãe tinha na creche.

Emilly tratou dos horários de saída de sua mãe de casa. Primeiro mencionou que ela se dirigia ao trabalho às cinco da manhã. Posteriormente, falou que cinco da manhã era o horário que a mãe acordava todos os dias e que ela pegava condução na avenida principal de Terra Molhada.

Com exceção das duas vezes em que foi com sua mãe ao trabalho, em todos os demais dias, Emilly não a via saindo de casa pela manhã. Ou seja, Rita saia antes

---

<sup>5</sup> Mais de uma vez, Leila chegou a comentar comigo a respeito de como os adultos de Terra Molhada, “não paravam no emprego”. Como quando conseguiam alguma forma de trabalho formal ou não, acabavam, por motivos que desconhecia, saindo daquele emprego de forma muito rápida e como isso, na sua visão, era prejudicial para eles.

de Emilly e voltava depois dela para casa. Emilly não pedia sua ajuda nas tarefas escolares quando chegava em casa muito cansada.

Emilly não costumava mencionar nada a respeito do seu padrasto nos primeiros meses após termos sido apresentados. As informações dadas por Leila eram de que ele trabalhava como auxiliar de pedreiro quando era contratado para tanto. Quando comecei a frequentar a OnG, diziam que ele era um dos poucos homens / pais que frequentavam a instituição. No entanto, nunca o encontrei lá. As primeiras informações dadas por Emilly foram que ele morava com ela, a irmã e a mãe, que estava desempregado e que, quando ele saía de manhã, ela ficava responsável pelos cuidados da bebê.

Quando se dirigia à casa da avó para almoçar antes de ir para escola, seu padrasto geralmente não a acompanhava. De acordo com a menina, no horário próximo do meio-dia ele continuava dormindo acompanhado de sua filha biológica. Emilly também comentou, com certa ironia que parecia reclamação, que ele costumava dormir tarde pois ficava jogando jogos *online* de madrugada. O fato de ele acordar tarde fazia com que Emilly ficasse responsável por várias atividades de manhã em sua casa, como providenciar seu café da manhã e lavar a louca.

Com o decorrer do tempo, o incômodo com o padrasto passou a ser um dos principais assuntos abordados por Emilly. Por exemplo, quando comentei que a mãe dela deveria voltar cansada depois uma longa jornada de trabalho, a menina lembrou que o padrasto fazia as atividades domésticas à noite apressadamente, enquanto ela cuidava da irmã, para ele poder jogar o quanto antes. Com o tempo, Emilly começou a mencionar brigas e momentos de hostilidade protagonizados pelo seu padrasto, com quem, em seu entendimento, uma relação “mais ou menos”: “às vezes [...] ele fica falando coisa comigo. Aí, de repente, minha mãe e ele começam a brigar e eu fico batendo bola lá fora”. Ela tentou passar a ideia de repetição do comportamento hostil dele e que as discussões protagonizadas pelo mesmo, muitas vezes, envolviam outras pessoas da família. A menina mencionou brigas entre a mãe e o companheiro, e, em tais momentos, Emilly costumava sair de perto, ir brincar no pátio de sua casa ou visitar a casa da avó. As brigas não eram eventuais, mas, “às vezes não, muito”. Dizia não se importar com tais situações, no entanto repetia que saía para fora de casa para não ver o padrasto brigando com sua mãe.

Um dos motivos de reclamação do padrasto sobre Emilly era quando o controle remoto da televisão sumia. Ele também brigava com ela, e ainda envolvia a sogra,

quando a menina emprestava panelas para a avó: “fica lá com aquela cara emburrada, fica falando coisas comigo e eu não tô nem aí”.

Pequenas coisas pareciam gerar as brigas que Emilly relatava sobre o padrasto, inclusive fazendo com que a menina se afastasse dele e não pedisse ajuda com as tarefas da escola. Ela ainda reclamava de ele ser “chato” a ponto de “tudo que eu tô falando, ele fica reclamando”.

O padrasto chegou a reclamar que Emilly brincava no pátio de casa. O pátio foi descrito por ela como o local a que ela procurava se dirigir quando queria se afastar dele em situações de incômodo ou de briga. O argumento do padrasto era de que, se a menina brincasse no pátio, poderia sujá-lo. Desde então, ela passou a brincar no pátio da casa da avó, como forma de resolver a questão.

As referências de Emilly ao padrasto tinham sempre duas características. Por um lado, a ideia de temporizar as situações com expressões como “mais ou menos” e “não ligo”. Por outro, reclamações sobre conflitos que pareciam surgir por motivações pequenas, como empréstimos de panelas à avó e o sumiço do controle remoto. Morar perto da avó modificou a situação a ponto de ela não precisar encarar certos conflitos por muito tempo, já que a estratégia de ir até a casa dela para não passar por esses incômodos ou para até poder continuar brincando, parecia ser significativamente eficiente para ela.

#### **4.2.4. Relações na OnG**

Tanto Emilly quanto seu primo Eduardo tinham outro aspecto em comum na avaliação dos voluntários da OnG: não eram vistos como crianças problemáticas. Nem eles nem suas famílias eram avaliados a partir de casos entendidos como negativos pelos membros da OnG. Uma das voluntárias, certo dia, demonstrou significativa surpresa ao saber da relação de animosidade entre Emilly e seu padrasto, expressando inclusive descrença quanto à situação.

Quando comecei a frequentar a OnG, a relação de Emilly com os demais membros não parecia ser tão próxima, com exceção de Leila. Apesar de ser uma das crianças que chegava mais cedo na instituição, logo, quando procurei me informar sobre ela com outros voluntários, era comum dizerem que não a conheciam. Observei poucas tentativas da menina de se aproximar dos adultos da OnG

Mesmo com sua ascensão na hierarquia da OnG, Emilly, continuava receosa de falar com alguns adultos. Ao menos em três oportunidades. pediu-me uma xícara de café com biscoitos, apesar de sempre repetir que tinha se alimentado antes de sair de casa. A cozinha da instituição tinha um balcão onde eram servidos café e biscoitos a quem pedisse, mas Emilly se sentia encabulada com a hipótese de pedir.

No começo do processo de reorganização, Emilly chegou a ser a única criança que ajudava com a organização da instituição antes da sua abertura ao público em geral. Geralmente ela chegava com o rosto sonolento e participava da cerimônia inicial de maneira bastante discreta. A breve cerimônia inicial dos voluntários envolvia leituras, preces, músicas religiosas, recados da instituição (principalmente a respeito das novidades da construção das novas salas em que seria a futura creche, mas também de outros eventos externos em que estarão envolvidos) e recados da organização do dia.

Emilly demonstrava uma espécie de indiferença com esse momento e até com o que parece ter alcançado na hierarquia local. Tal situação parecia se dar inclusive quando, em momentos breves e raros, ela era convidada para participar de atividades. Em um episódio, um menino filho de um casal de voluntários a envolveu em um pega-pega (fato raro na organização de brincadeira das crianças da OnG) e ela o ignorou, apesar de gostar desse tipo de brincadeira. As crianças raramente interagem com os voluntários e suas famílias fora das atividades sistematizadas e programadas pela instituição. Emilly nunca tratou do motivo de parecer entediada e desinteressada com as atividades sugeridas pelos voluntários para além de “ahh tio”, que misturava marasmo, certa ironia e desimportância.

Os momentos em que Emilly se mostrava pouco interessada eram, notadamente, atividades coletivas sugeridas pelos voluntários da OnG, fossem as de cunho religioso, fossem as de recreação orientada. Em um dia, enquanto crianças grandes e pequenas dançavam numa roda como sugerido pelas voluntárias em uma atividade, Emilly e Eduardo olhavam para mim e riam daquela situação, sem dançar ou cantar como os demais.

Embora Emilly e o primo não se sentissem confortáveis em participar das atividades coletivas, eles costumavam atender rapidamente os pedidos dos voluntários. A única vez em que vi Emilly se recusar a atender um pedido dos adultos voluntários foi quando ela preferiu ficar utilizando os brinquedos instalados em comemoração ao Dia das crianças do que ir participar da oração do final do dia.

#### 4.2.5. Cuidados com a linguagem

Emilly sempre apresentou cuidado com a linguagem enquanto conversava comigo e com os demais, sobretudo a fala pausada e em ritmo mais lento, o que era diferente do observado em outras crianças da instituição. Costumava tomar bastante cuidado na forma de se expressar. Eram comuns em seu vocabulário – e pronunciadas sem deboche algum – expressões como: “desculpe”; “por gentileza”; e “com licença”. Mesmo quando me chamava de tio, ela utilizava o pronome de tratamento "senhor" para se expressar. Mesmo dentre os seus pares, parecia conversar de maneira mais comedida, próxima à forma com que conversava com os adultos.

O cuidado com as palavras vinha acompanhado do cuidado na entonação, de forma que não se exaltava nem quando falava dos problemas com o padrasto ou quando mencionava as brigas em que se envolvia na escola. Para se referir a esses momentos, algumas vezes com a finalidade de produzir algum tipo de crítica aos envolvidos, Emilly utilizava um tom jocoso, como quando se referia ao seu tio Eduardo como “criatura”. Em outra oportunidade, quando falava a respeito dos atrasos dos tios Luís e Eduardo, ela se dirigiu a mim em tom de brincadeira: “eu *aconselharia* o senhor a sentar na cadeira”. Certa feita, ela dedurou que, na escola, Eduardo provocava uma menina “só porque ela estava *acima do peso*”, não fazendo uso de expressão pejorativa para se referir à colega.

Durante uma caminhada por Terra Molhada, com outras crianças que participaram desta pesquisa, Emilly foi a única a não dirigir ofensas aos seus pares. Mesmo quando todas as crianças xingaram o irmão de Raquel, que as incomodou ao provocar os cachorros da rua e fazê-los latir, Emilly não proferiu quaisquer críticas.

As entrevistas de Emilly tiveram características distintas daquelas das demais crianças, principalmente por ela ter se sentido, aparentemente, mais à vontade em dar detalhes sobre situações incômodas de sua vida, diferentemente da maioria das crianças, que costumavam abordar esses temas em conversas informais. Outra característica contrastante da sua entrevista foi que ela fez uso de frases mais longas e descrições mais detalhadas a respeito de seu cotidiano, diferindo das demais crianças, cujas explicações eram mais breves. Foi na entrevista que ela detalhou as discussões com o padrasto e descreveu um episódio de desentendimento envolvendo três vizinhos e as rugas com colegas da escola.

Emilly também se diferenciou das demais crianças entrevistadas por não ter tentado parecer aprazível nas respostas e construir uma narrativa mais lisonjeira sobre si mesma. Ela abordou conflitos, incômodos e trabalho doméstico de maneira mais direta que as demais. Tal franqueza parece ter sido incômoda a ela de alguma forma, de maneira que ela parecia menos animada e contente ao final da entrevista, contrastando com uma das principais características dela (e de Eduardo), que é de sorrir e constantemente fazer brincadeiras e comentários jocosos.

#### **4.2.6. Gosto por atividades físicas**

Foram comuns as referências de Emilly a brincadeiras envolvendo bola e prática de esportes em sua escola, como queimada e futebol. Na Palavra e Afeto, Emilly participava constantemente de brincadeiras que envolviam bola ou corrida, tais como queimada, futebol com dribles e marcação e uma brincadeira baseada no jogo de voleibol - “um, dois, três corta”. Já na sua rua, disse que eventualmente jogava vôlei com vizinhos.

Emilly, mais de uma vez, disse que também jogava futebol com os meninos na escola e, quando jogava dentre as meninas, era a primeira a ser escolhida. Também mencionou que jogava bem, o que pôde ser constatado na própria OnG quando ela mantinha por considerável tempo a posse de bola durante a brincadeira de dribles de futebol. Quando elogiada quanto a sua habilidade, costumava sorrir muito.

Parte considerável de suas histórias a respeito do que acontecia na escola tratavam de episódios ocorridos durante as brincadeiras no intervalo ou na Educação Física. Foram comuns histórias de gols, de eliminações no jogo de queimada e de vitórias dos times que contavam com Emilly. Mas também eram comuns episódios que envolvessem conflitos, como disputas em torno de regras dos jogos e polêmicas envolvendo uso excessivo da força.

Emilly também gostava de contar vantagem quanto às suas habilidades na queimada e no futebol. Mencionava brincar com crianças maiores e ter sucesso durante tais eventos, de modo a eliminar as crianças mais velhas na queimada e de marcar gols e ter boa atuação dentre os meninos no futebol.

#### **4.2.7. Bom humor e brincadeiras**

Ao chegar à OnG, Emilly me cumprimentava de um modo particular. Não era com abraço como o caso de algumas crianças, ou um “oi”, “olá” ou “bom dia”. Ela intercalava o cumprimento com alguma brincadeira ou piada. Como quando chegou com sono e, ao se aproximar de mim, manteve os olhos fechados com um sorriso para indicar que estava sonolenta. Em outra oportunidade, no início da manhã, esticou o braço em minha direção, quando fiz o mesmo imaginando ser um cumprimento, ela disse: “Tem bombom, tio?”.

Em um dia, quando cheguei à OnG alguns minutos depois de sua chegada, ao notar minha presença, Emilly veio em minha direção e não respondeu verbalmente ao meu cumprimento; apenas me puxou pelo braço para ir até a sala onde as crianças organizavam uma brincadeira do jogo de forca. Durante o jogo, quando eram trocadas as palavras e a forca precisava ser refeita, ao não encontrar apagador e ao declinar minha oferta de procurar um em outra sala, Emilly parecia bastante contente em apagar o que tinha escrito no quadro negro de maneira afobada e olhando para trás para ver se ríamos.

Em sala, quando as voluntárias promoviam um momento de oração dentre as crianças, Emilly ficava de olhos abertos olhando o entorno e, por vezes, sequer juntava as mãos em sinal de que estava rezando. E, em caso de notar que eu estava reparando, ela parecia conter o riso.

Parte do bom humor de Emilly também eram provocações. A forma como se referia ao seu tio Eduardo era exemplo disso. Dizia que, quando se sentia entediada em casa, ia “jogar junto com ele, com essa *criatura* aqui [Eduardo], que é muito chato”. Quando falava a respeito da escola, procurava incluir o tio na resposta, falando que “é um lugar legal, [pois] eu gosto de estudar, ao contrário desse aqui [Eduardo]” e, quando o tio dizia sentir saudades da escola, ela emendava: “ao menos uma vez na vida”. Ao mencionar as provocações que o menino fazia com outra menina na escola em que estudavam, ela comentou que “esse menino não presta”. Emilly, dessa forma, procurava envolver várias vezes Eduardo nas situações de brincadeira, mesmo que ele não estivesse presente ou diretamente envolvido.

#### **4.2.8. Conflitos com colegas**

A descrição dos colegas de escola e da OnG por Emilly geralmente apresentavam alguma forma de incômodo com suas atitudes e formas de agir. Geralmente tinham um tom depreciativo e aparentando seriedade (diferente do tom jocoso usado para falar de Eduardo). Os colegas de escola eram descritos por ela como os mais bagunceiros que ela já tinha conhecido, além de desrespeitosos com a professora.

Ao descrever uma situação ocorrida no ônibus escolar, Emilly reclamou de um menino e duas meninas que seriam fofoqueiros e que teriam feito comentários após a troca de “cartinhas” dela com um menino. Destacou de forma incisiva que “foi a única vez que falaram dela”, senão a última, já que fez uma intervenção enérgica em resposta aos comentários das crianças.

Em outro momento com o tio, quando ambos não chegavam a uma conclusão sobre a hora em que começava sua aula à tarde, Emilly, a fim de terminar a discussão, deu um soco no ombro de Eduardo, cuja reação verbal foi “bosta”. Dessa forma, a discussão foi encerrada.

Emilly parecia se sentir à vontade para analisar e fazer sugestões durante as brigas que envolviam colegas da OnG. Certo dia dois meninos começaram a se provocar no pátio. Após um deles falar para o outro algum impropério – que não ouvi, mas, pela reação das crianças, parece ter sido bastante ofensivo -, Emilly comentou com uma criança e posteriormente com um dos meninos envolvidos na briga: “olha, eu não aceitava”. A frase parecia ter sido direcionada ao menino ofendido, para que reagisse de forma mais intensa ao ocorrido.

Quando os dois irmãos de uma participante da pesquisa começaram a brigar com punho fechado no pátio da OnG, a ponto de os voluntários virem separá-los, Emilly expôs certo incômodo com a situação: “mas eles são irmãos, era para dar um *casculo* só”. Em outra oportunidade, após uma menina dar um tapa, que aparentemente foi leve, no rosto de outra, Emilly, que parecia ter intimidade com a menina agredida, comentou: “eu não aceitava [o tapa]”.

Na OnG, tanto Emilly quanto Eduardo participavam quando grupos de crianças começavam a conversar sobre histórias de brigas na escola. Nesses momentos, as crianças começavam a narrar momentos de embates físicos que aconteciam dentro das dependências ou no entorno da escola. Não somente a participação em brigas era motivo de orgulho para os membros do grupo, sobretudo aquelas que resultavam em confronto físico pareciam ser uma tentativa de distinção.

Emilly tentava se autodescrever nessas conversas como uma criança que “brigava bastante na escola”. Ela se envolvia nesses conflitos tanto individualmente, como em conjunto com as suas amigas. Certo dia, contou vantagem de ter batido tanto em meninas, como em meninos: “*tabefe* até briga no final da aula”. Algumas dessas brigas eram descritas por ela de maneira jocosa em que ria muito do ocorrido, como no dia em que ela encostou um menino na grade da escola com o intuito de bater nele.

As reclamações constantes acerca dos meninos da sua sala foi uma marca significativa nas falas de Emilly (e de outras meninas da OnG), servindo inclusive como justificativa para iniciar brigas. A irritação com os colegas, externada com frequência por ela, transformava-se em motivo para conflitos físicos posteriores. Vale mencionar que, apesar das diversas histórias contadas por ela acerca de brigas envolvendo colegas da escola, em nenhuma dessas histórias Emilly apanhava ou se machucava, mas somente seus opositores.

#### 4.3. EDUARDO

Eduardo é tio de Emilly, irmão mais novo de Rita (mãe de Emilly), Luís e Cássia. Vive com seus pais e dois irmãos em uma residência próxima da avenida principal de Terra Molhada. Em 2019, ele tinha onze anos de idade completos e frequentava o quarto ano da mesma escola de Emilly, situada na RA adjacente.

De estatura baixa para a idade, Eduardo é uma criança negra, com cabelo castanho e curto. Diferente de muitos dos seus colegas meninos da OnG, não parece ter maiores cuidados com o penteado e nem faz uso de produtos com finalidades estéticas, como gel de cabelo. Eduardo também apresentava um estilo mais discreto na forma de se vestir, preterindo anéis ou brincos como os utilizados por outros colegas da mesma idade que frequentam a OnG. Porém, desde que começou a chegar mais cedo para ajudar na organização das atividades nas manhãs de sábado da OnG, passou a ter um pouco mais de cuidado na escolha das roupas, que estavam em melhor estado, e a usar de tênis em detrimento de sandálias.

Eduardo sempre foi a criança mais mencionada e, aparentemente, o amigo mais relevante na vida de sua sobrinha Emilly, especialmente depois que ele passou a ser seu vizinho. Informações sobre Eduardo não somente complementam a

compreensão das diversas relações vivenciada por Emilly, mas também ajudam a compreender melhor a família.

A avó de Emilly, Márcia, e sua mãe Rita foram descritas pela menina de forma que “junta as duas dá empate [de simpatia]”. Márcia de fato parece uma pessoa atenciosa e agradável a ponto de sempre vir cumprimentar a mim e aos demais, ainda que de maneira tímida, sempre sorridente.

O nome do pai de Eduardo e avô de Emilly nunca foi mencionado por nenhum dos dois. A única vez em que a menina o citou foi para informar que ele a ajudava nos deveres de casa. Já Eduardo nunca sequer o mencionou. Sua irmã Cássia era mencionada por Emilly e frequentava a OnG com alguma frequência. Ela ajudava a sobrinha nas tarefas escolares e passou a trabalhar junto de Rita, muito provavelmente como auxiliar de Educação Infantil, em uma instituição em uma RA de classe média alta próxima de Terra Molhada.

. Ainda, nunca tive a oportunidade de perguntar se o pai de Eduardo e Luís era também pai de Rita e de Cássia. No entanto, Leila acreditava que fosse o caso. Esta informação seria relevante na medida em que pode indicar se esta família era uma exceção no que se refere aos modelos paternos, já que todas as demais crianças ou pouco tempo viveram com os pais ou sequer os conheceram.

O pai de Eduardo e avô de Emilly trabalhava como auxiliar de pedreiro, uma ocupação que, na maioria das vezes, opera em regimes de trabalho intermitentes, podendo estar relacionada a situações de desemprego ocasional, diante da falta de trabalho. Eventualmente, ele auxiliava o genro a encontrar trabalho. Márcia era dona de casa.

O irmão mais velho de Eduardo, Luís (12 anos de idade em 2019) não frequentava a OnG e somente uma vez registrei sua presença, em um final de semana sem atividades com crianças. Tanto Leila como Márcia comentaram que ele preferia ficar dormindo a ir à OnG nos sábados de manhã. Das três crianças de idade próxima que fazem parte desse núcleo familiar, Luís é o que disse frequentar mais lugares de Terra Molhada de maneira autônoma, o que incluía jogos de futebol, bem como passeios em riachos da região. Durante o recesso escolar de 2019, Emilly comentou que Luís não estava frequentando a escola, e Eduardo a corrigiu dizendo que não estava frequentando a escola pois estaria sem material escolar.

Parte significativa das conversas informais mantidas com Eduardo tratavam de reclamações ou fofocas ligadas aos seus colegas de escola ou da OnG. Rita

comentou que Eduardo também não frequentava a OnG com mais frequência por não gostar de acordar cedo, o que, em 2018, fez com que sua presença na OnG aos sábados de manhã fosse bastante rara e, mesmo em 2019, o fez chegar atrasado para as atividades algumas vezes.

Com a saída das gêmeas e de Raquel da instituição, Eduardo passou a ser convidado a participar de atividades consideradas mais exclusivas, como chegar cedo para arrumar as salas e participar de eventos realizados fora da sede da Palavra e Afeto. Ao contrário da sua sobrinha Emilly, sua presença na instituição antes de tal reorganização era menor, porém seu *status* cresceu a medida que começou a frequentar a instituição com maior regularidade e se tornou um voluntário dentre as crianças.

#### **4.3.1. Brincadeiras na OnG**

Com sua participação mais frequente na OnG, boa parte das brincadeiras protagonizadas por Eduardo aconteciam sem a presença de outras crianças. Seja ao subir num pequeno muro, ao brincar com uma mangueira (chegando a molhar a terra e jogar um pouco de água em mim, sem sucesso, diga-se de passagem), ou quando mexia em pedras grandes e subia nas árvores, agia à distância de onde as crianças costumavam brincar. Ao que parece, tentava explorar o que aconteceria se movimentasse algum objeto de um jeito ou de outro.

Eduardo brincava majoritariamente sozinho na OnG. Em casa, por exemplo, seu irmão Luís dizia que gostava de jogar futebol e lhe era permitido sair por Terra Molhada com os amigos, a ponto de conhecer locais bastante interessantes, como brejos, riachos e sangas. No entanto, Eduardo nunca mencionou esse tipo de atividade. Seus raros momentos de brincadeira coletiva na OnG aconteciam durante a organização do jogo de queimada, que, por ocupar espaço considerável do pátio e pelo risco de a bola acertar pessoas ou objetos, era uma brincadeira quase proibida ou desestimulada pelos voluntários da OnG.

Diferente de Emily, que era boa jogadora e se destacava inclusive dentre os meninos na OnG, Eduardo dizia que “odeia” futebol: “Ninguém joga comigo [por]que eu não gosto. Eu adoro queimada, mas não jogo futebol”. Quando as demais crianças começavam a jogar futebol ou se envolviam em brincadeiras sem muito movimento,

como brincar com pedras, Eduardo voltava sozinho às suas brincadeiras ou procurava a mim ou a Emily para conversar.

Uma única vez tive a oportunidade de vê-lo jogando. Na Palavra e Afeto, o futebol costumava ser praticado sem regras como gols, faltas e laterais, ao modo que acontecia em muitas escolas, ou seja, as crianças seguiam a bola, dominando-a e tentando driblar seus adversários (e todos eram adversários, pois não existiam times). Estranhei ao ver Eduardo correndo atrás da bola – e ele corria bastante atrás dela –, mas sem nunca conseguir dominá-la, a não ser quando dava pequenos chutes nela, que a afastavam ainda mais do seu pé. Pouco depois, ele simplesmente desistiu e veio caminhando lentamente na minha direção, suando e aparentando algum cansaço. Ele parecia um pouco envergonhado com sua falta de habilidade, por isso não fiz nenhuma pergunta ou comentário a respeito.

No entanto, a respeito de queimada, suas histórias na escola geralmente envolviam ou grandes vitórias ou incômodo com derrotas em que culpava os colegas. Mencionava ser o melhor jogador de queimada da escola e que o time que o escolhesse teria sucesso de forma a vencer, mesmo se ele fosse o único jogador bom.

#### **4.3.2. Formas de interagir, humor e crítica aos colegas**

Outra característica particular de Eduardo era a forma como me cumprimentava quando chegava. Como geralmente eu chegava antes das crianças, ao entrarem na OnG, elas costumavam me ver à distância e se dirigir até mim. Algumas crianças vinham em minha direção, mas o cumprimento costumava ser mais protocolar, tal como “oi, tio”, breve, podendo ser seguido de um aperto de mão e eventualmente um abraço. Quase todas as vezes ficavam por perto para conversar ou contar alguma novidade – instigadas por mim, ou não. Eduardo vinha em minha direção quando chegava na OnG, rindo ou procurando algo engraçado para falar. Quase um ano depois ainda perguntava de um tombo que levei quando nos encontramos ou reclamava de alguém que sorria em tom de chacota ou começava a contar alguma história engraçada, como da vez em que, tentando mostrar bravura, disse que tinha visto um “calango gigante” e até uma cobra no terreno perto da sua casa, mas não ficou com medo.

Duas características marcantes de Eduardo eram o bom humor e as constantes brincadeiras com os demais crianças. Boa parte das brincadeiras eram direcionadas

à Emily, mas algumas tinham outros “alvos”. O irmão de Raquel, que também estudou na mesma escola que Eduardo, certo dia começou a contar histórias de bravura, dizia que enfrentava os outros meninos, não tinha medo de ninguém nas brigas e que sabia brigar bem – e dizia isso enquanto fazia movimentos com as mãos e pernas simulando uma briga. Eduardo rapidamente fez questão de o desmentir: “você briga com todo mundo, mas você também apanha de todo mundo, na verdade”.

Parte significativa de seus comentários sobre outras crianças eram negativos. Apesar de certa vez ter me dito que eu ou Leila seríamos as pessoas que conseguiriam convencer a mãe de Raquel a voltar a frequentar a OnG, no momento seguinte, comemorou a saída momentânea da colega da instituição, referindo-se a ela pejorativamente como “aquela menina” e dizendo que ninguém “aguentava ela”, que ela era “muito grossa” e que “provocava todo mundo”. Eduardo e Raquel, em 2018, chegaram a frequentar a mesma escola, mas sua avaliação era de estar “feliz de não estudar mais com ela”.

As tentativas de Eduardo de se vangloriar não envolviam, como no caso de Emily, histórias de briga. Geralmente tais momentos, para ele, envolviam contar vantagem sobre suas habilidades na brincadeira de queimada ou criticar condutas de colegas. As reclamações sobre seus colegas da OnG e da escola envolviam comentários depreciativos, como a provocação a uma menina “acima do peso”, dando a entender que alguns dos xingamentos eram por conta da forma física dela. A provocação se justificava, para Eduardo, por ela ser “chata” e não por conta de seu peso. Parecia não querer ser identificado como alguém que faz “bullying”, expressão que ouvi seguidas vezes de outras crianças e dos voluntários. Dentre as crianças, a palavra era usada tanto como substantivo, verbo ou adjetivo, sempre com tom depreciativo aos acusados de praticá-lo ou procurando evidenciar que o que faziam *não era* “bullying”.

Com a saída das gêmeas da OnG em 2019, Eduardo foi uma das crianças que começou a se aproximar e ajudar na organização das atividades de sábado, passando a ser mais próximo das pessoas da instituição, mas nem por isso ele parecia particularmente envolvido nas atividades da OnG. Certa vez, numa atividade de roda que envolveu a sua turma e a das crianças menores no pátio da instituição, além de não acompanhar a dança sugerida, ele ficava olhando para mim e rindo de maneira discreta sem mexer o corpo para acompanhar a música. Da mesma forma, não

acompanhava a música e as orações sugeridas na cerimônia de boas-vindas para os voluntários, evidenciando certo deboche em tais situações.

#### **4.3.3. (Re)posicionamento do menino na OnG**

Um episódio que considero chave na forma de entender o desinteresse e distanciamento de Eduardo em relação a muitas das atividades e práticas da OnG aconteceu durante uma panfletagem realizada em uma praça de grande circulação na RA mais próxima. Além de Eduardo não parecer confortável com a entrega dos panfletos, de forma que eles se acumulavam em sua mão, logo passou a assistir e a interagir com a apresentação de um vendedor de “produtos milagrosos”, que eventualmente apresentava alguns truques e mágicas. A atitude pareceu causar incômodo em um dos voluntários.

Eduardo nunca pareceu se importar em perder ou mesmo em adquirir esse *status* de criança próxima aos voluntários e participe de eventos exclusivos da OnG, que a meu ver, conquistou quase por acaso. Talvez por isso poucos adultos o procuravam para falar algo engraçado ou fazer alguma “graça” enquanto passavam por ele. Apesar de se fazer bastante presente nas reuniões de sábado, era muito pouco conhecido de voluntários responsáveis por atividades que não tinham ligação com o voluntariado para crianças da sua idade e nunca sequer buscou isso. A tentativa de manutenção ou ampliação desse capital social parecia importar pouco para Eduardo.

A distância e o desprendimento para com os voluntários não parecia incomodar Eduardo. Não era o que ele desejava e não pareciam ser as pessoas a quem ele queria agradar. As histórias em que contava vantagem de si e tentava diminuir os demais eram muito mais direcionadas à Leila, Emilly, a mim e, eventualmente, a alguma outra criança que estivesse por perto. Ele poderia “correr o risco” de chegar atrasado mesmo fazendo parte das crianças que foram convidadas a chegar cedo e poderia deixar de panfletar para assistir à apresentação do vendedor. Não parecia se importar com a chateação do voluntário.

Essa nova posição alcançada era almejada por outras crianças que buscavam uma reclassificação social dentro da instituição e, para isso, procuravam ser vistas de como dedicadas às atividades, sendo discretas, comportadas e bajulando voluntários. Todavia, muitas vezes, sequer eram conhecidas pelos seus nomes e eram

prejudicadas pela burocracia da OnG, sendo proibidas de entrar antes do horário ou perdendo brinquedo ao chegarem atrasadas, como o caso de Hortência.

#### **4.3.4. Episódio na praça**

Naquele sábado boa parte das atividades da OnG, como as aulas e a sopa, foram suspensas, pois vários voluntários iriam a um lugar bastante popular e de grande circulação para entregar panfletos a respeito de uma questão social e de saúde pública que se costuma debater naquela época do ano. Além da panfletagem, alguns livros foram distribuídos e vendidos, bem como alguns voluntários adultos se dispuseram a conversar com pessoas que passavam pelo local e tirar dúvidas sobre o tema ou mesmo sobre a religião.

Um fato curioso que aconteceu nesse dia foi a instalação de uma tenda de outra denominação religiosa próxima aos voluntários da Palavra e Afeto. Essa situação causou constrangimentos assim que teve início a montagem da tenda. Fazendo uso de microfone, membros da outra denominação chegaram a fazer alguns comentários depreciativos, mas relativamente breves e com algum constrangimento à fé professada pelos membros da OnG. Já no final do dia, um participante da outra aglomeração se aproximou dos voluntários da OnG e argumentos religiosos dos dois lados foram apresentados de forma amistosa.

Além de adultos, algumas das crianças do círculo dos voluntários estiveram presentes, como Eduardo e Emilly. Antes de começarem a ação na praça, deu-se a tradicional oração e leitura de texto religioso, precedida e procedida de informes próximos aos que costumavam apresentar na OnG. Os trabalhos foram organizados de forma que as crianças presentes (membros da comunidade e filhos de voluntários), não ficassem sozinhas. As crianças estavam sempre acompanhadas por adultos naquela praça de grande circulação e nas imediações. A responsabilidade das crianças naquele dia era unicamente entregar os panfletos e, se necessário, indicar os adultos voluntários, que ficavam no meio da praça, caso as pessoas quisessem conversar.

Igor, funcionário público, voluntário da OnG e um dos responsáveis pela panfletagem naquele dia me entregou panfletos para entregar. Senti-me constrangido em não ajudar, talvez porque Igor também era um interlocutor com os adultos na instituição ou pela necessidade de manter uma espécie de contrato não-verbal com

instituição, cujos vários membros – voluntários ou não – me entendiam como uma espécie de voluntário de tempo parcial. Por outro lado, o conteúdo moralista daqueles panfletos e a minha falta de proximidade com assuntos religiosos quaisquer, não me propiciavam conforto para a entrega dos materiais, por mais que tenha insistido um pouco e não conseguido entregar um sequer.

No entanto, a maioria das crianças parecia confortável fazendo tal trabalho. Os adultos se revezavam; enquanto alguns acompanhavam as crianças na distribuição de panfletos, outros se dedicavam a outras atividades na praça. Procurei uma forma de não entregar os panfletos e, quando vi Eduardo junto a uma roda de pessoas, pareceu-me ideal acompanhá-lo – não sem antes deixar os panfletos, discretamente, numa mesinha.

Juntando cerca de dez pessoas em volta dele, um senhor prometia fazer mágicas tal como fazer uma cobra andar embaixo de um lenço no chão da praça. Eduardo estava lá com os olhos arregalados quando cheguei – assim como outros adultos –, observando as promessas do suposto mágico, que acabou se revelando um vendedor. Dizia morar em uma RA próxima há muito tempo, mas ter andado por todo o Brasil vendendo os melhores produtos naturais do país – “sem química” – e que só seriam encontrados em Brasília pela mão dele.

Aos poucos, mais pessoas foram se aproximando e Eduardo fez questão de ficar mais à frente do grupo para, provavelmente, poder assistir melhor o vendedor/mágico, que também se revelou humorista ao contar várias piadas para entreter quem estava lá. Conhecendo um pouco a prática desses artistas, fiquei com receio de acompanhar Eduardo mais de perto, mas, como queria ter a visão do menino, fiquei ao lado dele durante toda a apresentação.

A despeito da presença algumas crianças e adolescentes que começaram a assistir a performance, várias piadas de duplo sentido começaram a ser feitas com a cobra de borracha que estava debaixo do lenço – e que ainda não tinha andado. As piadas divertiram muito quem chegava e uma significativa aglomeração foi se formando, chegando a umas 50 ou 60 pessoas, no momento de maior movimento. Eduardo mantinha grande concentração no artista e ria de algumas dessas piadas de duplo sentido que relacionavam cobra ao órgão sexual masculino e à sexo e impotência sexual. Já diante de outras piadas, ele não ria e deduzi que era porque não as tinha entendido.

Nisso o artista tirou uma garrafa pet com um líquido que ele prometia melhorar a potência sexual dos homens. Esse pó que fazia sucesso no Pará, no Maranhão e no Piauí, não somente resolveria problemas de impotência sexual, como daria às pessoas melhor vigor físico e protegeria a saúde de outras enfermidades (ele disse que estava há 35 anos sem ter uma gripe e há 35 anos “comparecendo semanalmente” com a mulher). Entre uma venda de um pacote e outro, precisando convencer os espectadores a comprar mais, ele resolveu encher um copo plástico de cafezinho com o líquido. Nesse momento, coloquei a mão no ombro de Eduardo e disse “não tome isso” ao que ele respondeu “não vou tomar”, com um tom de voz que parecia dizer algo óbvio.

Em algum momento, notei que Eduardo estava com vários panfletos nas mãos e estava apertando-os a ponto de ficarem quase inutilizáveis para entrega. Aos poucos observo que as pessoas da praça começaram a nos olhar, notadamente alguns adultos, que pareciam não muito contentes com a nossa presença na roda.

Enquanto a cobra não andava, o artista começou a pedir dinheiro às pessoas. Nesse momento, Eduardo tirou uma moeda do bolso e de novo, numa atitude de minha de cerceamento, pedi a ele: “não dê dinheiro para esse cara”. No que Eduardo, um pouco decepcionado, guardou a moeda. O mágico cortou as cédulas das pessoas e o dinheiro aparecia de novo; ele duplicava moedas e sumia com notas de dinheiro que depois apareciam em sua carteira. E com isso multiplicava as vendas de mais alguns saquinhos do pó.

As piadas continuavam, dessa vez falando de dores pelo corpo e algumas pessoas mais participativas, literalmente, gargalhavam das histórias. Outros começavam a dizer que o artista estava só enrolando. Eu mesmo falei isso com algumas pessoas do meu lado e com Eduardo, que olhou o que eu disse, ignorou e voltou os olhos para o artista.

Imaginando que aquela atuação demoraria a acabar e prevendo que eu e Eduardo pudéssemos ser repreendidos pelas pessoas da OnG, sugeri voltarmos ao centro da praça onde os demais voluntários estavam. Entre “só mais um pouco” e “só mais um pouquinho”, o tempo foi passando e o artista continuava suas vendas.

Agora era uma pomada milagrosa feita de óleo de peixe do litoral do Piauí. Essa pomada, ele prometia, tirava as dores e aumentava a agilidade da pessoa – obviamente que mais algumas piadas de conotação sexual surgiram dessa apregoada propriedade. Para comprovar o funcionamento da pomada, o artista ergueu dois

pequenos tripés e colocou neles uma corda e prometeu que passaria por debaixo dela com o peito para cima e sem dobrar as pernas – como um dançarino de dança caribenha que vemos em alguns filmes.

Ele oferecia prêmios a quem conseguisse passar. E, neste momento, Eduardo perguntou: “posso, tio Cris?”. Sem esperar a resposta, ele rapidamente volta seu olhar ao centro da roda e vê dois ou três homens tentarem passar por debaixo da corda e assim receber os produtos do artista de brinde, mas sem sucesso. Enquanto o artista passava por debaixo da corda, com relativa facilidade e abaixava ainda mais, aumentava brinde para quem conseguisse passar.

Por fim, a corda já estava bem abaixada, talvez a uns três palmos do chão. Até o artista passar, ele fez diversas promoções para vender mais, pois dizia que viajaria e queria comprar mais estoque e tentou convencer pelo argumento de que nunca trabalha no mesmo lugar duas vezes, então “nunca voltaria a vender naquela praça”.

Os olhares reprovadores dos voluntários da OnG em direção a nós continuavam – assim como a cobra também continuava parada embaixo do lenço. Mas, finalmente, o artista – depois de alguma demora – passava embaixo da última altura do desafio da corda. Todos aplaudiram e, nesse momento, Eduardo me olhou feliz e de maneira bastante impressionada.

O mágico voltou a chamar atenção para a cobra, mas, ao invés de fazê-la se mexer, voltou a falar do “pó milagroso” e, nesse momento, as pessoas começaram a sair da roda. Mesmo passando pelo meio de uma argola aos pulos, o artista não conteve o êxodo. Pois a impressão que se tinha era de que ele começaria tudo novo, principalmente após as piadas começarem a se repetir.

Eduardo e eu fizemos parte da audiência mais cativa. Ao reencontrar os voluntários, junto com Eduardo, ninguém nos pediu para fazer nada, apesar de já estarem guardando os materiais e acomodando-os num pequeno caminhão. Mesmo Eunice, sempre muito gentil, dirigia-se a nós com poucas palavras.

Enquanto os adultos queriam fazer a oração de despedida, as crianças (tanto as moradoras de Terra Molhada, como filhos dos voluntários) estavam engajadas numa grande brincadeira de pega-pega pela praça, a ponto de os voluntários terem dificuldade e se irritarem por terem de chamá-las insistentemente. Quando olhei para trás, a roda do artista já tinha sido desfeita e a apresentação tinha terminado.

Entre a corrida de um canto ao outro no pega-pega, Emilly se aproximou de mim, interrompendo a brincadeira e me avisou: “o tio Igor está bravo com você porque

você ficou lá [na roda] com o Eduardo”. Vim e voltei da OnG algumas vezes com ele após esse episódio, mas nunca nem eu nem ele abordamos o acontecido. Já com Eduardo não ocorreu o mesmo. Na semana seguinte, ao me encontrar na OnG, demonstrou o seu aborrecimento por ter perdido a “hora que a cobra ia andar”.

#### 4.4. HORTÊNCIA

Meu primeiro contato com Hortência foi por meio de Lia. Ao ver nossa entrevista, ela também ficou interessada em participar da pesquisa. Hortência é uma menina, negra, cabelos longos, estatura baixa para a idade com características de fala baixo em tom baixo e pausada. Possui um sotaque em que acentua o som do “R” e se movimenta de uma forma que parece muito cuidadosa. Vivía em Terra Molhada desde o começo de 2019, quando tinha oito anos de idade, tendo se mudado da região próxima com sua mãe, sete irmãos (apenas um mais novo do que ela), uma irmã e um sobrinho. Apesar de não frequentar a OnG com a mesma assiduidade de seu irmão mais velho, William – de presença constante na instituição –, ela passou a ter maior assiduidade depois de certo tempo.

Na OnG, geralmente aparecia em companhia de seus irmãos, sendo a principal responsável por cuidar do seu irmão menor, Wesley, de pouco mais de um ano de idade. Mesmo estando próxima fisicamente dos seus irmãos maiores, geralmente não interagia com eles, que brincavam e conversavam entre si, deixando-a sozinha ou com Wesley. O irmão menor ainda apresentava bastante dificuldade em manter-se de pé. Apesar de algumas vezes tentar fazer com que ele andasse segurando em uma ou ambas as mãos dele, o menino costumava ficar no colo de Hortência a maior parte do tempo.

A menina dizia que, apesar de morar em Terra Molhada, sua casa era distante da OnG e da escola que passou a frequentar. Se, algumas vezes, contava com companhia ou carona de bicicleta do seu irmão mais velho para ir até a escola, para ir até a OnG, costumava ir a pé e, algumas vezes, sem companhia. Costumava chegar próximo do horário de entrada, já bastante suada e reclamando do calor.

##### 4.4.1. Família

Vânia, mãe de Hortência, era uma mulher negra de estatura média e cabelos longos. Apesar de ser participante assídua das atividades de sábado da Palavra e Afeto, era raro vê-la conversando com voluntários. Também raramente me cumprimentou sem que eu a tivesse cumprimentado antes, assim como acontecia com seus filhos. Seus diálogos se davam, notadamente, com alguns dos seus filhos mais novos, incluindo Hortência, geralmente por meio de uma fala imperativa.

Apesar de frequentar a OnG quase todos os sábados, poucos sabiam quem era Vânia. Uma única vez uma voluntária se lembrou dela pela aparência e alguns de seus problemas odontológicos.

Como muitas crianças da comunidade repetem, sua mãe está ou procurando emprego ou começará em breve uma busca. No entanto, chegou a ser mencionado que Vânia vendia doces em cruzamentos da cidade. Dois dos irmãos mais velhos de Hortência, William e Nathan, vendiam balas e outros doces em uma via movimentada, próxima de onde a família morava anteriormente (na região mais próxima de Terra Molhada) e onde se localiza a escola atual de William. Um dia, em casa, ocorreu um incidente quando os meninos disputaram quem usaria agasalho para vender balas. Nesse dia, William chorou e apenas Nathan foi realizar as vendas por se tratar de um dia mais frio.

Hortência encontrou dificuldades para organizar e relatar a quantidade de irmãos e sua ordem de nascimento. Eram nove irmãos do lado materno, que, em algum momento, viveram juntos na mesma residência assim que se mudaram para Terra Molhada.

William, que tinha 14 anos de idade em 2019, era o familiar de Hortência mais conhecido na OnG. De temperamento agitado, costumava procurar brincadeiras em parte considerável do tempo. É também lembrado por ser uma das crianças que mais é chamada a atenção pelos voluntários da OnG. Um dos principais motivos era chegar antes da abertura da OnG para a comunidade para brincar e se encontrar com os seus colegas. No início, tivera a tolerância dos responsáveis pelo portão da instituição, que inclusive lhe ofereciam café da manhã. Porém, depois de certo tempo, quando chegava antes do permitido, era repreendido ou tinha sua entrada proibida. Apesar dos episódios protagonizados por William que chamaram a atenção de voluntários adultos, ainda assim ele era pouco conhecido por diversos voluntários.

Léo é o segundo irmão mais velho de Hortência. Era um jovem de aproximadamente 17 ou 18 anos, que procurava se vestir e se portar de maneira

bastante diferenciada dos demais adolescentes da OnG. Fazia uso de acessórios variados, como correntes, anéis e pulseiras, bonés novos e tênis, apresentando-se com penteados diferenciados. Ele era muito próximo do seu irmão mais novo, o bebê Wesley, a quem chamava de “meu filho”. Quando não estava com o bebê no colo ou de mãos dadas, estava sempre querendo saber onde ele estava e se estava sendo cuidado devidamente por algum dos irmãos. Constantemente parava de conversar ou saía da sala de aula destinada ao grupo de jovens para saber como estava o irmão. Certo dia, Hortência chamou minha atenção de forma muito discreta (como era seu jeito) para como Léo estava vestido, com colar bastante destacado, pulseira em um dos pulsos e um brinco, dando para notar em sua orelha inclusive um furo ainda não utilizado. Diferentemente do trato com seu irmão bebê, Léo costumava ser ríspido com os demais irmãos mais novos. Léo costumava ter destaque no grupo de jovens. De fala polida com os voluntários e descontraída com seus colegas, os voluntários pediam a ele pedido diversos favores para organizar as atividades, bem como toleravam suas saídas da sala para, notadamente, repreender seus irmãos por estarem fazendo algo que considerava errado ou por não estarem cuidado adequadamente de Wesley.

Vitória, irmã mais velha de Hortência, parecia ser uma referência especial para ela. Existem constantes mudanças de residência na região, o que pode atrapalhar algumas dessas crianças no momento em que precisam detalhar com quem vivem. Não era evidente se Vitória vivia com a família, mas estava bastante presente na vida de Hortência. Vitória tinha um filho um pouco mais novo que Wesley, que constantemente ficava sob a responsabilidade de Hortência. A proximidade das duas irmãs pode ser notada na frase de Hortência: “queria ser filha dela”. Era bastante significativa a diferença na forma com que a mãe de Hortência e sua irmã a tratavam. Enquanto a mãe geralmente se dirigia aos filhos com ordens, Vitória tinha uma fala mais gentil e calma, fazendo uso de expressões como “por favor” e “com licença”.

Embora na ausência de Hortência, seus irmãos se responsabilizam por Wesley, era ela que, na maior parte do tempo, estava com menino, inclusive no caminho de sua casa até à OnG. Geralmente era vista carregando-o no colo com certo esforço e dificuldade por parte considerável do trajeto, já que o menino ainda tinha dificuldades para se manter em pé. Wesley não costumava chorar com frequência, mas as poucas vezes em que ocorreu, Hortência foi imediatamente culpabilizada pelo fato, ou por tê-lo deixado com um irmão ou não o estar carregando em seu colo. Apesar de ser uma

criança pequena, tranquila e, algumas vezes, estar vestido de maneira bastante cuidadosa, fazendo uso de acessórios (que denota demora e esmero no cuidado com ele), Wesley também passava despercebido da maioria dos voluntários. Diferente de outras crianças da mesma idade, era pouco “paparicado” por voluntários ou outras crianças participantes da OnG.

Hortência segurava Wesley de uma forma não muito usual. Além de não saber ao certo como carregar o irmão que estava crescendo, o peso do menino parecia ser outro complicador, já que, para erguê-lo, parecia fazer força considerável e, após tê-lo ao colo, caminhava com bastante dificuldade.

Hortência também frequentava a casa de seus padrinhos, que ficava na região mais próxima. Eles eram pais de uma criança pequena, com quem Hortência brincava e, por vezes, cuidava. Mencionava constantemente que alguns de seus brinquedos ficavam na residência dos padrinhos e que ela não os levaria para casa, pois seus irmãos poderiam quebrá-los.

Hortência não mencionou muitas vezes seu pai biológico. Sei que ele tinha se mudado recentemente para Terra Molhada, que não morava mais com sua mãe e que ela o via com certa frequência. Em um dos dias, ela encontraria com ele após a saída da OnG para conhecer a sua casa nova. As menções a ele costumavam ser positivas, enfatizando como ele era carinhoso e gentil com ela. Quando perguntei como era o pai dela, ela me disse: “ele me leva pra sair, ele passeia comigo, leva eu na *cacunda*”.

#### **4.4.2. Introspecção**

Na semana seguinte à primeira entrevista, Hortência chegou à OnG bem-vestida para a atividade, com uma pequena bolsa, saia, uma blusa com aparência de nova e ficou sentada de maneira bastante comedida, com as duas mãos cruzadas em cima das pernas.

Nos primeiros dias, Hortência parecia se sentir mais confortável com a minha presença, tendo pouco tempo depois da entrevista vindo correndo em minha direção para me abraçar quando chegou à Palavra e Afeto e tendo sentado do meu lado na sala das crianças em outra oportunidade. No entanto, depois de algumas ausências dela à OnG, começou a se distanciar.

Em outros momentos, ao combinarmos de fazer uma segunda entrevista, a perdi de vista. Minutos depois, já na hora da saída, quando a encontrei, disse que

tinha me esperado no lugar onde as mães se encontram, que não era um local comum das crianças da sua idade ficarem. Outra vez ficava me olhando de longe, mas não vinha conversar comigo. Como no início tentava deixar essa iniciativa mais sob a responsabilidade das crianças participantes da pesquisa, em uma das oportunidades troquei cumprimentos breves e em outra não conversamos.

Outro dia, após me cumprimentar timidamente, levou Wesley com bijuterias e um boné novo para me mostrar, mas sem dizer palavra alguma, apenas chegou com o bebê perto de mim e me mostrou. Foi quando sugeri a ela que se juntasse à roda de cadeiras que eu e outras crianças formamos, para participar da conversa. Sem dizer sim ou não, prontamente puxou a cadeira com uma mão, enquanto segurava Wesley com o outro braço.

Sua interação com outras crianças ao brincar ou conversar costumava ser rara e breve. Talvez pela timidez, dificilmente participava de brincadeiras coletivas, estando na maior parte do tempo encostada na parede ou com o seu irmão no colo. Nem mesmo seus irmãos mais velhos costumavam convidá-la para brincar. Essa dificuldade para participar de brincadeiras também foi mencionada pela menina ao se referir ao problema que, para ela, era ser a única menina dentre os irmãos mais novos. Boa parte dos momentos de brincadeira em casa ocorriam com seu irmão, sobrinho ou o filho de seus padrinhos, todos com idade entre 10 meses e 2 anos de idade.

Em uma situação, após eu ter tomado iniciativa do contato, um dos irmãos, um pouco incomodado com a constante presença dela perto dos meninos disse: “vai lá dar entrevista, Hortência”. A sensação que tive era de ela precisava constantemente pedir autorização à sua mãe e aos seus irmãos meninos para brincar e interagir.

Seja com a dificuldade de carregar Wesley no colo ou quando estava cuidando dele, as características de Hortência pareciam ser a de uma certa limitação de movimento e um caminhar devagar, mesmo quando participava de brincadeiras. Também ria pouco, não costumava iniciar conversas ou levantava a voz. A sensação era de uma introspecção tanto insegura, quanto envergonhada.

#### **4.4.3. Escola**

Segundo William, Hortência estava matriculada em uma escola longe demais e sua mãe procurava uma vaga em uma instituição mais próxima. Ela ficou sem frequentar as aulas por quase um mês e chegou a dizer para mim (não sei se por

engano ou por alguma outra razão) que somente estudaria no próximo ano, já que sua mãe não gostaria que sua filha fosse sozinha para a escola indicada pela Secretaria de Educação. Porém, depois de alguma insistência de sua mãe, ela conseguiu uma das poucas vagas disponíveis na escola de Terra Molhada.

Hortência afirmou que sua casa ficava “longe” da escola, tendo de sair todos os dias às 7 horas da manhã. Um dos irmãos a levava para a escola, pois estudava em outra na RA mais próxima. Relatou inclusive que Léo já a pegou na escola de bicicleta (emprestada de um primo, já que eles não possuem uma) e que ela teve muito medo de andar, passando o percurso inteiro de olhos fechados.

Na escola nova, Hortência de início teve boas relações, gostava da professora, mas não da diretora. Referia-se à professora como “a melhor da escola”, já que todas as demais gritavam com os alunos. Também conseguiu fazer novos amigos, especialmente meninas, já que, por ter de conviver com muitos meninos em sua casa, Hortência sentia falta de brincar com meninas.

Esses relatos eram contrastados com as experiências na escola antiga, onde Hortência encontrava problemas com os meninos, que a perturbavam na sala e no intervalo. Esse imbróglio, muitas vezes, fazia com que a antiga professora fizesse a turma toda ficar sem recreio. Porém, ela se identificava como “boa aluna”, o que significava para ela estudar e não fazer bagunça. Em outro momento, afirmou ter notas “mais ou menos” e que preferiria estar na escola a em casa – como foi o caso do começo do ano letivo de 2019. Sobre a antiga professora, referia-se à mesma como “bruxa” (adjetivando da mesma forma a diretora da escola nova), baseando seu critério também no tom da voz da mesma.

Hortência conta que a antiga professora deixava os meninos da sala (com exceção de um) sem recreio como medida disciplinar pelo comportamento inapropriado que apresentavam. Também os obrigava a se apresentarem à direção. Esses meninos pareciam perturbar Hortência e seus colegas. Certa feita, inclusive contou para sua professora que os meninos estavam jogando baralho na sala. Em outra oportunidade em que eles se “comportaram mal”, acusaram Hortência de ser a autora dos atos, o que gerava ainda maior animosidade dentre todos os envolvidos. Nos recreios, costumava brincar com várias crianças, mas principalmente meninas, de *polícia e ladrão* e *pique-pega*.

Hortência tinha dificuldade em entender como funcionava a organização escolar e desconhecia qual ano letivo frequentava. Precisou da ajuda de William para

se atentar que começaria o segundo ano. Quando perguntada sobre qual o motivo de suas notas serem “mais ou menos”, culpava os meninos de sua antiga escola e por conta deles ganhou uma “[nota] boa e uma péssima”. Segundo William, ela não tinha entendido que tinha ficado em recuperação. Da mesma forma parecia não entender ao certo como funcionavam as notas do boletim, como, por exemplo, quais eram boas e quais eram ruins. A professora da escola nova que era inicialmente elogiada por ela, inclusive por ajudá-la a copiar o texto do quadro mais rapidamente, com o passar dos dias letivos – como aconteceu com outras crianças desta pesquisa –, passou a ser adjetivada negativamente. A expressão “bruxa” era usada por Hortência devido à falta de paciência e uso excessivo de tom de voz alto para se comunicar com ela e seus colegas.

#### **4.4.4. Atividades em casa**

Hortência era responsável por várias atividades domésticas, como limpeza, tirar o pó, cuidar do seu irmão mais novo e ajudar a mãe com as refeições. Na cozinha, ela sabia preparar pratos como bife, salada e ovos fritos. Apesar de afirmar que brincava, reclamava que a maioria das brincadeiras em casa eram de meninos e com carrinhos. Ser a única menina criança parecia um fardo para ela. Apesar de gostar de carrinhos, não apreciava tanto as “brincadeiras de meninos”, apesar de serem quase as únicas das quais participava.

Segundo à divisão de tarefas, cabia à Hortência o cuidado com as crianças pequenas. No período em que não esteve na escola, ficava responsável por cuidar de Wesley durante boa parte do dia. Além dele, ela também já tinha ficado responsável por cuidar do sobrinho e do filho de seus padrinhos. Também já tinha cuidado das crianças pequenas de vizinhos.

Apesar da dificuldade em carregar Wesley e da pressão e críticas dos irmãos e da mãe a respeito da forma como cuidava dele, Hortência parecia sempre aceitar esse papel. Tentava, ainda, enaltecer essa situação de alguma forma, sobretudo dizendo que ficava feliz em poder brincar enquanto cuidava das crianças pequenas dos vizinhos.

#### **4.4.5. Condições de moradia**

Ao descrever sua residência, Hortência parecia se confundir a respeito dos cômodos presentes e da quantidade deles em sua casa. Durante a entrevista, que parece ter sido para ela um momento significativo dada toda a preparação em se arrumar para o momento, Hortência sinalizou que todas as nove pessoas que viviam em sua residência naquela época tinham acesso a camas e que ela dormia em um quarto. Ter um quarto e dormir numa cama naquela realidade social é um sinal de condição de vida melhor em relação a quem não vivencia cotidianamente tais circunstâncias. Em outro momento, afirmou que a casa tinha somente um quarto e que ela dormia na sala em um colchão onde alguns irmãos também eram acomodados. Apesar de dormir na sala, gostava mesmo de dormir no quarto, onde a mãe e o Wesley então dormiam. Algumas vezes, ela e Léo (que dormia no sofá da sala), tinham a oportunidade de dormir em camas, quando ele visitava sua namorada e ela pernoitava na casa de seus padrinhos.

#### **4.4.6. Relações na OnG**

Diferente de outras crianças aqui descritas, Hortência era pouco conhecida dos voluntários da instituição. Seja por nome, por aparência física ou história de vida, eram poucos que sabiam de quem se tratava, com exceção das voluntárias que trabalhavam com sua faixa etária. O mesmo se aplica para Vânia e seus filhos. Pouquíssimos voluntários da OnG a conheciam pelo nome ou mesmo sabiam quem eram seus filhos. Quando eu tentava saber mais a respeito da família, eram comuns confusões com outras pessoas de Terra Molhada. as famílias eram confundidas e os voluntários procuravam identificá-las por histórias de dificuldades financeiras, ausência de direitos, negligências etc.

Seu irmão William não era reconhecido pela maioria dos voluntários, mesmo sendo uma das crianças que mais chamavam a atenção e que mais tinha sua atenção chamada por conta de comportamento. Nem ser identificado como aquele que saía da sala com frequência, importunava os colegas, chegava antes da hora, dentre outras coisas, parecia ser suficiente para ele ser conhecido pelo nome ou aparência pela maioria dos voluntários adultos.

Com a saída das gêmeas da instituição, surgiu a oportunidade para que outras crianças adquirissem o status de voluntárias e pudessem ajudar na organização das atividades. No entanto, nem Hortência nem mesmo William foram lembrados.

Diferente de algumas outras crianças, que tinham seus atrasos tolerados, como era o caso de Eduardo e Emilly, William mais de uma vez foi recomendado a voltar para sua casa assim que chegou à OnG. Com Hortência, os atrasos eram também relativamente comuns. Em uma ocasião, ao chegar cedo demais na instituição, foi recomendada a voltar para a casa e somente voltar quando os portões estivessem abertos para todas as crianças. Nesse dia, diversas crianças voluntárias já estavam na OnG e faziam uso de brinquedos alugados pela instituição em comemoração ao Dia das Crianças. A menina obedeceu ao voluntário do portão e voltou para casa, para posteriormente chegar suada e cansada, mas fora do horário. Sua presença acabou sendo permitida, mas, por não chegar no horário, não teve direito ao brinquedo e aos doces doados às crianças nesse dia. Em outra oportunidade, Hortência também chegou atrasada e somente conseguiu entrar pois eu estava fazendo um favor ao responsável pelo portão substituindo-o momentaneamente. Nesse dia, Hortência, que chegou após o lanche, foi servida do lado de fora da sala de aula, com os voluntários aparentando certo incomodo com a exceção.

No momento de realizar as atividades, no entanto, Hortência costumava ser bastante participativa, apesar de suas dificuldades de socialização. As atividades eram feitas com cuidado, as músicas eram cantadas sem aparente incômodo e mesmo passos de dança eram dados sorridentemente e sem aparentar estar envergonhada. Porém, em atividades que aconteciam no grande grupo com crianças de praticamente todas as idades, Hortência tinha mais dificuldade em participar por conta de Wesley, a quem ela precisava segurar e cuidar.

#### 4.5. CAPÍTULO COMPARATIVO: ESCOLA, ONG E FAMÍLIA

##### 4.5.1 Escola

A primeira pergunta referente a esse grupo de cinco crianças de Terra Molhada era o motivo de apenas uma delas (Hortência) ter estudado na escola da região. Por qual motivo elas precisavam se deslocar distâncias significativas e depender de carros particulares e ônibus escolares para estudar? A escola de Terra Molhada, apesar de possuir um conceito acadêmico inferior em comparação com as escolas das regiões

mais próximas, possuía a fama de ser uma instituição “mais bem frequentada” e, portanto, a sua vaga era cobiçada na comunidade. A tentativa de diferenciação social de estudar em uma escola conhecida por ter menos problemas ou a possibilidade de as crianças frequentarem um ambiente imaginado como superior socialmente faziam com que muitos tentassem a matrícula na instituição, mas poucos conseguissem êxito.

A dificuldade em ingressar nessa escola e a ausência de encaminhamento de crianças das redondezas pela Secretaria de Educação para lá estudar sempre me causou estranheza. A mãe de Hortêncina precisou de alguns meses para conseguir que sua filha frequentasse as aulas, mesmo sendo moradora da região. Também eram comuns relatos (tanto orais, como na imprensa) de que a escola dava preferência à matrículas para crianças advindas de escolas particulares. Por conta da crise econômica que vive o país, eram comuns falas de crianças, familiares e voluntários acerca de alunos que deixaram de frequentar a maior escola particular da localidade, a despeito de morarem próximos ou distantes da escola pública.

Apesar de estar localizada em um bairro pobre, esta escola de Terra Molhada era muito elogiada por crianças e adultos do local, sendo referida especialmente como “segura”, principalmente em comparação com as escolas das regiões mais próximas. Recebia, inclusive, alunos que moravam longe da instituição e precisavam fazer uso de transporte escolar privado para frequentar as aulas, apesar de ter um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da região. Essa escola já teve problemas com a realização de matrículas em outros tempos, inclusive com acusações de comercialização de vagas e de privilégio para matrículas de alunos oriundos da rede particular. O fato é que poucas crianças de Terra Molhada que frequentam a OnG conseguiam vaga em tal instituição.

A única instituição de educação pública no bairro, logo, era vista como “bem frequentada” e apresentar facilidades quanto à sua localização, tornava a possibilidade de capital social pela convivência escolar (BOURDIEU, 2108) um recurso considerado escasso pelos moradores de Terra Molhada, que precisavam muitas vezes matricular seus filhos em instituições públicas cujos alunos eram considerados “más influências”.

Tal instituição nunca foi elogiada pelos envolvidos na pesquisa por conta das qualidades acadêmicas ou de infraestrutura. Ao contrário, Hortêncina reclamava da forma como a professora a tratava e o IDEB da instituição era consideravelmente

baixo em contraste com as demais escolas públicas da RA mais próxima. No entanto, a possibilidade de possuir maiores atributos de convivência social para os filhos tornava a matrícula na instituição uma conquista relevante socialmente, além de trazer tranquilidade para as famílias.

Constantemente as escolas eram descritas por crianças e adultos a partir de aspectos de convivência para sua designação qualitativa. Em relação a escolas consideradas problemáticas, constantemente os alunos eram associados com hábitos considerados reprováveis, chamados de “más influências”, que vão desde a violência, o uso de drogas, a falta de comprometimento com os estudos e até hábitos de namoros não autorizados pelos pais. Uma das três escolas mencionadas da RA mais próxima e a escola que as gêmeas passaram a frequentar assim que se mudaram de residência possuíam algumas dessas características.

As possibilidades de convivência também eram vistas como significativas para a mãe das gêmeas e de Eduardo quando eles estiveram matriculados em uma escola rural (que, assim com a escola de Terra Molhada, possuía IDEB abaixo das demais escolas região), significativamente distante de suas residências. As dificuldades de mobilidade causadas pela mudança da parada de ônibus, que os impediu de continuarem a frequentá-la, causaram algum desapontamento nas crianças, mas principalmente nos adultos, que viam tal saída para escolas da RA mais próxima como mais perigosa por razões de convivência.

A ideia de buscar o conceito de capital social no ambiente educacional em Pierre Bourdieu (2008, 2013, 2018), que tento aqui fazer uso, acontece não no sentido de falar do acúmulo de relações sociais construídas no ambiente escolar e com possibilidade de trazer proveitos socializadores imediatos e de construção de rede de contatos futuros com potencial de valorização na troca de capitais. Aqui trato a ideia de que a preocupação dos pais ao buscar a escola em que as crianças desta pesquisa estudariam se dá, preponderantemente, por conta da influência que os demais colegas poderiam ter sobre seus filhos – já que partem da ideia dos seus filhos como possíveis “alvos” de ambientes negativos e de outros alunos mal-intencionados. Trata-se, primeiramente, da busca por um ambiente adequado cujo item primordial para a escolha da instituição e, por consequência, de planejamento para o futuro daquelas crianças, a partir de um parâmetro de convivência. E, no caso das gêmeas e de Hortência, isso não se dá somente quando a referência é o estabelecimento escolar em si. A mudança de escola motivada pela mudança do ponto de ônibus para

Lia e Maria Helena e um irmão mais velho sendo responsável por trazer Hortência da escola para a casa parecem demonstrar que o caminho da casa até a escola também representava perigos para essas famílias.

A convivência com os colegas também era um fator importante para crianças, a ponto de se tornar a descrição mais comum a respeito de sua vida escolar. O que acontecia no ônibus, na chegada, no recreio, na saída e na volta para a casa era o assunto predileto das crianças, com visível diferença para outros assuntos escolares, como relação com professores e conteúdo aprendido. Tais histórias mencionadas pelas crianças pareciam dizer muito sobre as representações de si e dos colegas. Notadamente o que acontecia nos recreios e dentro dos ônibus eram palco para as crianças enaltecerem sua própria moral. As descrições de outras crianças por Eduardo, por exemplo, sempre possuíam características depreciativas como “chato” e “insuportável”. Contar histórias a respeito das crianças de sua escola ou mesmo da OnG aparecia de maneira a tentar realizar uma performance que enaltecesse a si e diminuísse a posição do outro – tal qual a fofoca mencionada por Fonseca (2004).

Esse grupo de crianças tinha como mães mulheres que, em sua maioria, apresentam posição destacada entre outros membros de Terra Molhada, seja pelo capital cultural, seja por possuírem empregos com atribuições consideradas como diferenciadas, tais como organização de agenda de um salão de beleza e conhecimento sobre processos educativos básicos enquanto auxiliar de classe.

Ao que me parece, táticas evidentes em crianças como Eduardo, mas que também apareciam em Emilly e nas gêmeas, serviam de distinção entre as crianças. A tentativa de distinção por meio dos discursos dessas crianças de forma que mostrassem que suas atividades e atitudes eram diferenciadas em relação aos demais, tomava, com alguma frequência, um outro rumo, que era o da disputa física, notadamente com Emilly.

As descrições da menina acerca dos colegas de aula, principalmente os meninos, eram de que os mesmos a perturbavam em sala de aula, por conta da bagunça praticada. Emilly sempre procurou destacar ser boa aluna e estar dentre as melhores da classe. Diferente de outras meninas e do seu tio Eduardo, nunca precisou voltar atrás nessa fala e nem foi desmentida por outra criança.

Eu mesmo, influenciado por um estereótipo esperado de uma menina com boas notas e um cuidado constante com a forma de falar, fiquei surpreso ao começar a ouvir que a menina mencionada brigas com confrontos físicos em que estava

envolvida direta ou indiretamente com certa empolgação. Em certo sentido, parece que a menina contava vantagem com o resultado positivo das brigas como mais uma forma de distinção social, justificando os “cascudos” pelas características pejorativas imprimidas aos demais, tentando suscitar compreensão a partir da ideia de que os avanços físicos se deram contra os “fofoqueiros” ou contra crianças com atitudes importunas, como as que colocavam o pé para derrubar quem passava.

O sentido de distinção parecia vir junto com o de honra, de maneira que precisava não somente contar, mas socializar as vitórias nas brigas e mostrar seu domínio. As conversas sobre brigas na OnG geralmente envolviam rodas de conversa com grupos de crianças contando histórias das suas escolas e das vezes que brigaram com outras crianças. Era nesses momentos que Emilly procurava posicionar-se contando histórias de brigas com meninos e meninas, dizendo que “brigava bastante” e que suas querelas não se resumiam a “tabefes”, mas que iam ao ápice, que se davam com as brigas no final da aula. Em nenhuma dessas histórias, Emilly perdeu ou apanhou.

Diferentemente desses momentos, era mais comum na narrativa das meninas, ao tentarem ser agradáveis, demonstrar sinalizações positivas para reforçar o vínculo na troca comigo. Parece-me que esse foi o caso quando antecipavam uma dada resposta que poderia me agradar. Essa tentativa de apazibilidade apareceu principalmente quando os assuntos discutidos eram as atividades domésticas, as condições de moradia e o desempenho escolar.

Para tanto, a lógica de as crianças dizerem que gostavam de estudar e tentarem se identificar como boas alunas foi uma constante principalmente nas entrevistas e nas primeiras conversas com elas. Lia e Maria Helena gostavam de lembrar como eram bem-quisitas na escola que estudavam anteriormente e, de fato, uma diretora chegou a interceder junto à mãe para que elas não mudassem de escola no início do novo período letivo. No entanto, também elogiavam de maneira efusiva seus colegas, sua professora, o gosto por estudar e até os momentos agradáveis que se deslocar até a escola propiciavam. Da mesma forma, Emilly procurou evidenciar, em mais de uma oportunidade, que estava dentre as melhores alunas da sua classe e Eduardo, mesmo sofrendo o deboche da sobrinha, disse que sentia falta da escola. Gostar dos colegas e gostar dos professores era uma inclinação comum na maioria das falas das crianças, especialmente em duas circunstâncias: na primeira entrevista e quando ingressaram nas escolas novas ou no início de ano letivo. Algumas palavras

eram usadas para identificar esses sentimentos, como chamar os demais estudantes de “coleguinhas”, no caso das crianças mais novas e utilizar o verbo “amar” para se referir às professoras.

Poucas vezes, como foi o caso de Emilly, a descrição da sua posição acadêmica foi tão precisa, a ponto de dizer sua posição dentre os melhores alunos da turma a partir de suas notas – e não comportamento, nota-se – como parâmetro. As descrições costumavam ser genéricas, como gostar de estudar, dos colegas e da professora, sempre tentando produzir para si, no diálogo, o lugar do “boa aluna”.

Tais descrições passaram por significativas mudanças ao longo do tempo, seja na opinião sobre a escola, colegas e, principalmente, professoras. Quanto às últimas, a progressão temporal do ano letivo levava as crianças a mudar consideravelmente a forma como analisavam tais profissionais. O caso de Hortência e Ana Clara é emblemático, pois as duas começaram o ano elogiando o carinho dispendido pelas professoras (elemento avaliador importante das crianças), para, com o tempo, mencionarem a falta de paciência com o seu comportamento e as dificuldades de aprendizagem, os gritos e as repreensões desproporcionais.

O adjetivo “bruxa” era o mais comum dentre as crianças para se referirem às professoras e diretoras cujas atitudes consideravam não somente agressivas, mas desproporcionais e, não raro, injustas para com elas. Eram lembrados com frequência momentos em que as professoras puniam a sala toda por conta de comportamentos de alguns estudantes em específico ou que as crianças da pesquisa eram confundidas com outras e punidas erroneamente.

Parece ser relevante aqui notar uma ambiguidade na definição sobre as professoras pelas crianças. Tal modificação parece ir de maneira muito constante e, por vezes, rápida entre dois extremos, ou seja, entre “um amor” e “a bruxa”, de uma relação de afeto para uma relação de “selvageria” (Bourdieu, 2019, p. 19). Esse movimento se mostrava presente seja na comparação entre uma professora do ano atual e a do ano anterior, seja ao comparar quando a professora começava com a turma e a mesma professora no decorrer do ano. Poucas vezes as professoras eram destacadas como “amor” ao longo de todo ano letivo e, nesses casos, eram lembradas desta forma até quando as crianças deixavam de ser suas alunas. Por outro lado, as professoras denominadas como “bruxas” geralmente começavam os anos letivos como “amor”, com as crianças as elogiando e se encantando com suas gentilezas iniciais para, posteriormente, ao serem alvos dessas professoras por conta de

comportamento ou mau desempenho escolar, descreverem-nas como bruxas. Não raro, porém, as crianças costumavam concordar com as posturas das professoras designadas como “bruxas”, como no caso de Emily, que dava certa razão ao comportamento da professora por conta do comportamento de seus colegas de sala.

Hortência completou o ciclo ao falar de sua nova professora após entrar na escola situada em Terra Molhada. Iniciou falando que sua professora era a melhor e mais querida da escola. Posteriormente começa a chamar a professora e a diretora de “bruxas”. As reclamações de sua professora a seu respeito se referiam ao baixo aproveitamento da menina nas atividades escolares. Uma dessas reclamações se dava pela dificuldade da menina em copiar o que era escrito no quadro. Se no começo a professora era elogiada por copiar para ela, posteriormente, ela passou a ser criticada por exigir rapidez da menina para copiar. Lia foi outra criança que teve a ajuda da professora para copiar o conteúdo do quadro o que, segundo Maria Helena, se dava pela necessidade da irmã, como muitos parentes, por terem problema de visão e fazerem uso de óculos. Lia também passou a chamar a professora de “bruxa” com o passar do ano letivo, e igualmente reclamava da forma com que tratava os alunos, referindo-se especialmente ao tom de voz alto.

A descrição das crianças de sua sala de aula, notadamente com o passar do ano letivo, era a de um ambiente hostil em que podem ser chamadas a atenção de maneira aleatória a qualquer momento. As reprimendas pareciam arbitrárias e por motivos que, segundo as crianças, poderia ser abordados de outra forma. Para além disso, era a de uma relação que começava com afeto e terminava de maneira hostil em um dos seus primeiros contatos com o sistema público de serviços, notadamente destinado à sua classe social. (SOUZA, 2018). Parece ser o caso de uma relação de afeto, tão necessária ao conhecimento, interrompida por um dos lados.

A integração subalternizada dessas crianças no regime escolar parecia não acontecer tão somente pelo aspecto hostil e muitas vezes impessoal das salas de aulas de suas escolas, mas igualmente por uma maneira quase mecânica de repasse de conhecimentos que acontecia nas salas de aula que frequentavam. O tempo gasto em aula com cópia do quadro ou com cópia do livro didático aparecia com destaque dentre as atividades de todas as crianças a cujo caderno ou suas descrições tive acesso. Suas provas se embasavam na memória e na repetição das informações anotadas no caderno (livros acabavam preteridos nas avaliações), requerendo pouquíssimo pensamento interpretativo nas questões. A forma de estudar, inclusive,

incluía, para muitas dessas crianças, somente memorização. O conteúdo repassado nos cadernos repetia várias generalizações sobre os conteúdos, muitas vezes com interpretações não mais requeridas pela maioria das provas oficiais. Junto das generalizações vinham estereótipos sobre diferentes atores sociais brasileiros, personagens históricos e até aos biomas. Não raro, menções à Deus e orações cristãs eram escritas no caderno a partir de pedido de cópia das professoras.

Tratava-se aqui de dois processos comuns destinados às crianças de classes populares brasileiras (da “ralé”) (SOUZA, 2018). O primeiro ao serem alvos de uma violência simbólica patrocinada pelo Estado que, em muitos dos casos, tem início dentro do estabelecimento escolar (FREITAS; SOUZA, 2018). O segundo é um processo de subjetivação e inserção no mercado escolar marcado pela transmissão de um conteúdo distante das necessidades educativas necessárias para o sucesso escolar.

A história contada pelas gêmeas acerca de sua saída da OnG parece ser a ponta de um *iceberg*, por conta de ter sido uma clara demonstração de preconceito de duas auxiliares de ensino que cuidavam das atividades nos intervalos em relação a sua classe e origem geográfica. Porém, criticar as crianças pelo lugar onde moravam (muitos adultos de Terra Molhada descreveram histórias parecidas, inclusive a mãe das meninas) e o processo de perseguição que as mesmas sofreram (interrompido pela mãe das duas) – além de uma interrupção nas possibilidades educativas que um trabalho de contraturno disponibiliza e cujo acesso costuma ser notadamente de raro acesso para crianças de periferia (CARVALHO; MACHADO, 2006), sobretudo em Terra Molhada pela ausência de OnGs e trabalhos sociais no local – se trata de uma situação de visibilidade distinta dado o preconceito diretamente direcionado à elas.

Porém, tal violência simbólica também acontecia dentro das salas de aula a partir de ações e atitudes – que por mais que seja possível criticar a adjetivação “bruxa” – que comprometem a segurança emocional (saber-se querido pela professora é um importante atributo que contribui com a aprendizagem e a forma de lidar com o conhecimento) (FREITAS; SOUZA, 2018). Tais humilhações, seja por representarem um comportamento reprovável, seja por apresentarem dificuldade com conteúdos e tarefas escolares, apesar do comportamento individual de um professor ou professora, também demonstram fracasso institucional. A hierarquia social dessas crianças contribui para que sofram um número significativo de humilhações no acesso a políticas públicas (neste caso, a educacional) a que possuem constitucionalmente o

direito ao acesso. Também representam uma inserção subalterna na cidadania, dado o apontamento de que tais formas de tratamento e representação terão impacto ao longo da vida dessas crianças ao fazerem uso de outros aparatos públicos (SOUZA, 2018a).

Assim como no caso das mudanças de residência, trocar de escola também era frequente dentre as crianças de Terra Molhada. O principal motivo para trocar de escola eram as mudanças de residência, que aconteciam de uma maneira bastante ativa entre as famílias da localidade. Tal situação já foi descrita por Fonseca (2002; 2004) analisando, nos anos 1980, famílias porto-alegrenses. Em Terra Molhada, esse movimento também se mostrava relacionado à constante atuação de grileiros que faziam uso de táticas coercitivas, coagindo a muitas mudanças de residências.

Porém, em um dos casos das crianças desta pesquisa, alguns fatores exógenos à mudança de residência promoveram a mudança também de escola. A mudança de um ponto de ônibus que se tornou distante da casa das gêmeas, provocou a mudança de escola, pois a mãe ficou apreensiva com o caminho que as meninas percorreriam. Posteriormente, quando a mãe das meninas decidiu que a família retornaria à Terra Molhada somente optou pela mudança após o fim do ano letivo para as duas meninas. As mudanças de escola, no caso das gêmeas, tinham igualmente a ver com o cuidado com a segurança por parte de sua mãe e com o aproveitamento escolar das meninas, muito por conta do capital cultural e das necessidades de investimentos educativos da mãe.

Tanto o ônibus como o trajeto da escola até a casa realizado a pé possuíam histórias significativas contadas pelas crianças. Emilly reclamava de duas meninas e um menino considerados “fofoqueiros” que a perturbavam no ônibus e contou sobre os bilhetes que enviava no interior do veículo para o colega por quem ela tinha interesse romântico.

A preparação antes de ir à escola costumava envolver, no caso das meninas, o cuidado com crianças pequenas e, algumas vezes, a preparação de café da manhã, e algumas vezes, o almoço. Apesar da quantidade de tarefas, as crianças da pesquisa aparentavam ter bastante dificuldade em saber o horário do dia. Era comum a confusão de horário de entrada na escola (Emilly e Eduardo debateram a respeito e a conversa terminou num “tabefe” da sobrinha no tio), em que acordam, em que saem de casa e que voltam para a escola.

Talvez isso se dê pois o uso do relógio de pulso entre as crianças não é muito comum e também porque nem todas as crianças da OnG possuem smartphones ou outros dispositivos similares de uso próprio e, quando os possuem, geralmente precisam compartilhá-lo. Mesmo quando possuíam um dispositivo de propriedade delas ou compartilhado, como é o caso do tablet de Emilly, as crianças de Terra Molhada com quem tive contato não mencionavam levá-los para escola e nem os carregavam consigo quando visitavam a OnG. Aliás, somente presenciei os filhos de voluntários fazendo uso de dispositivos móveis na instituição social. Parece-me, então, ser bastante provável que, em parte significativa do tempo, notadamente quando não estão em casa, essas crianças não sabiam e não tinham acesso a hora do dia e regulem seus horários por informação dos adultos que auxiliam na administração de suas rotinas, como informando que é hora de ir para escola ou através do sinal sonoro emitido na própria escola, que informa entradas e saídas.

Lia, Maria Helena e Emilly igualmente possuíam em comum a presença de figuras femininas como mães, primas e tias que possuíam conhecimentos específicos que interferiam de maneira mais cuidadosa na forma como se dava a escolarização das meninas e no seu cuidado. Isso chamava a atenção positivamente de pessoas de outras classes sociais voluntárias da OnG.

A respeito de Emilly, o ponto que me parece fundamental é que a inserção de Rita, sua mãe, no mercado de trabalho como auxiliar na Educação, incorpora conhecimento técnico especializado, socialmente mais valorizado (já que geralmente requer diploma de Ensino Médio) e até de capital cultural para ser desempenhado (capacidade de lidar com público e com famílias de classes sociais acima da pirâmide social).

A informação disponibilizada por Emilly de que sua tia Cássia passou a trabalhar junto de sua mãe na mesma escola também parece indicar dados em potencial relevantes, como de que ambas muito provavelmente tenham algumas características socialmente imaginadas como necessárias para conseguir emprego em um estabelecimento de ensino. Provavelmente, o lado materno da família possui significativo capital cultural e escolar, a ponto de resultar em duas pessoas da família com trabalho em local de valorização cultural, como um estabelecimento educacional, e elas possuem (ou são vistas como possuidoras) das capacidades exigidas para tal ofício. Isso parece influenciar na forma cuidadosa como Emilly escolhia palavras e interagia com os adultos da OnG, evidentemente segura, fazendo uso de símbolos

linguísticos que a aproximavam daquelas pessoas, mesmo sem parecer ser uma de suas prioridades.

Luiza, mãe de Maria Helena, de um modo bastante específico dizia: “como ela vai ler um problema de matemática?”, o que ia além de um incentivo meramente ao “dever de estudar” (SOUZA, 2018), mas demonstrava como situações pontuais desta família eram passíveis de leitura por meio do acúmulo de conhecimentos acerca do processo educativo. Luiza tinha como atributos da sua ocupação na época a organização da rotina de um salão de beleza, bem como o acesso a uma tia com curso superior que costumava lhe dar dicas acerca do cuidado com seus filhos.

Apesar do empenho da mãe de Hortência em garantir a sua matrícula na escola de Terra Molhada, é provável que sua contribuição estivesse muito mais centrada na ideia da necessidade de estudar do que em elementos específicos do processo educativo e que poderiam impactar de forma mais próxima ao que as gêmeas e Emilly experienciavam. Hortência parecia não entender o funcionamento da organização escolar e as avaliações recebidas, as regras escolares, bem como a sua situação e posicionamento no contexto acadêmico e avaliativo. Considerava-se uma aluna “mais ou menos”, o que parecia o princípio da compreensão daquele contexto, ao não conseguir reconhecer a partir da nota recebida qual a sua situação e não compreender que está passando por recuperação como consequência das avaliações recebidas. Mostrava desconhecimento das regras e ausência de domínio prático daquela situação.

Como boa parte dos outros elementos de estilos de vida tratados com as crianças, aos poucos, reclamações de instituições e de pessoas passaram a ocorrer com maior frequência pelas crianças. Algo que reparava no começo - especialmente nas entrevistas das gêmeas, bem como Hortência - foi uma constante tentativa de passar informações consideradas “boas” ou até esperadas como ideais, como forma de, talvez, se aproximar de mim de alguma maneira. Tais situações, por iniciativa das próprias crianças, foram diminuindo consideravelmente com o aumento de reclamações de colegas e professores.

O que aparenta é que ser bom aluno nessa situação pode variar. Hortência associava a noção de boa aluna ao comportamento, enquanto Emilly reiterava suas notas e sua “colocação” entre os alunos de melhor desempenho. O que se destaca aqui é o entendimento distinto de Emilly em relação ao de Hortência, de forma que para ela o destaque enquanto aluna era capaz de se contrapor às disputas com as

demais crianças. Do outro lado, o entendimento de Hortência de atender aos pedidos e requisitos da professora era o mais relevante.

Boa parte das narrativas escolares dessas crianças enfatizavam o aspecto de socialização na escola, mais do que qualquer outro assunto. Desde comentários de crianças e famílias a respeito de escolas com “ambientes ruins”, até a relação com os colegas. A presença na escola acabava sendo vista como positiva para as crianças, apesar das dificuldades de desempenho como no caso de Hortência, e por conta das situações de conflitos com outras crianças no caso de Emilly.

O fato é que episódios ocorridos se transformavam em grandes narrativas a serem compartilhadas com os colegas e comigo. Os jogos em que Eduardo foi bem-sucedido, a facilidade que Emilly tinha na prática de esportes ou mesmo o conflito com outro colega que resultou bem-sucedido, era digno de nota pelas crianças.

Na prática tais narrativas tratavam igualmente de episódios de distinção em comparação à outras crianças. Tal situação poderia ser vista tanto na tentativa de as meninas criticarem os comportamentos dos meninos, seja com Maria Helena, Eduardo, Emilly e Lia de tentarem se diferenciar das demais crianças. A menina “chata” e o menino “insuportável” geralmente apareciam nos diálogos não somente como forma de crítica aos demais, mas também se apresentarem como distinção à eles.

#### **4.5.2 Relações Institucionais**

As participações de Lia e Maria Helena em atividades da OnG eram sempre narradas com certo destaque. O reconhecimento de ambas pelos nomes (ainda que com alguma confusão por conta da semelhança) era um dos diversos diferenciais que elas tinham dentre as crianças que frequentavam a instituição. A história delas com os voluntários da instituição começou mesmo desde antes de elas nascerem. Luiza já tinha sua gestação acompanhada por voluntários e o nascimento de meninas gêmeas chamou a atenção de muitos.

Porém, seria exagero afirmar que é por conta de serem conhecidas desde que eram bebês que as meninas gozavam de certos privilégios na instituição e eram reconhecidas por tantos voluntários. A identificação positiva que as meninas tinham com os voluntários da OnG se dava também por características do “*habitus*” de ambas e que eram identificadas positivamente na instituição.

Talvez a proximidade afetiva das gêmeas com os voluntários da OnG também se dava por essa proximidade cultural. Os indicativos dessa característica podiam ser vistos inclusive em sua mãe, Luiza, constantemente elogiada pela forma como cuidava dos seus filhos, se comunicava bem com os voluntários. Um exemplo era como às gêmeas não era permitida liberdade de movimento como às outras crianças em Terra Molhada. Tal situação pode ser explicada tanto por cerceamentos à mobilidade pela idade das mesmas, seja pela pelo fato de a família contar com determinadas diferenças na relação de cuidado com as crianças.

A forma de se vestir e se arrumar, bem como o tratamento por elas dispensado aos voluntários da OnG, tinha a capacidade de aproximá-las e de permitir que elas participassem de uma maior quantidade de atividades e a elas fossem dadas permissões negadas às demais crianças, como poderem chegar atrasadas e não sofrerem qualquer sanção por conta disso ou a possibilidade de frequentarem a instituição mesmo quando não aconteceria atendimento ao público.

O fato é que Lia e Maria Helena possuíam características que as permitiam não somente transitar com certo desembaraço naquele meio, como faziam uso da posição adquirida para se tornarem uma espécie de líderes entre as demais crianças atendidas. Muitas vezes, isso envolvia fazer uso de tom de voz agressivo e xingamentos para com outras crianças, diferindo bastante da forma meiga e agradável com que se dirigiam aos adultos voluntários. Foram várias situações que demonstraram a possibilidade de ambas transitarem entre diferentes disposições de forma e se comportarem da maneira que agregasse maior retorno a elas.

Aos poucos, elas se tornavam proponentes das brincadeiras e das regras das crianças, começaram a ter acesso a brinquedos específicos como bolas, pois sabiam onde as mesmas estavam guardadas e poderiam entrar naqueles lugares. Outras crianças procuravam ser suas amigas delas e as abraçarem quando chegavam (geralmente sob o olhar de estranheza de Lia e Maria Helena).

Dentre as crianças, certamente somente estavam abaixo dos filhos de voluntários, que contavam com maior intimidade com os adultos, tinham acesso antecipado aos eventos e se faziam presentes em praticamente todas as reuniões especiais, notadamente as que aconteciam fora da sede. Cabe mencionar que espontaneamente e sem a intervenção de adultos, apesar de semelhança na idade e algumas vezes também, proximidade social, ambos os grupos dificilmente se encontravam para brincadeiras ou rodas de conversas. Com proximidades

significativas somente acontecendo dentro das salas de aula durante atividades organizadas por adultos.

Antes de ambas saírem da OnG, Lia e Maria Helena estiveram no topo do seu campo específico (BOURDIEU, 2019), o das crianças atendidas, de modo a não apenas possuírem autoridade sob as demais crianças, mas possuírem interlocução privilegiada com os demais campos, notadamente o dos voluntários. O acesso ao topo do seu campo se deu tanto pela proximidade de sua família com membros da OnG, como pela proximidade social e disposicional que ambas possuíam para poder circular entre o seu grupo e o de voluntários e serem aceitas entre os adultos.

Essa habilidade de as meninas transitarem entre diferentes disposições (LAHIRE, 2008), o que certamente envolvia acesso a diferentes formas de socialização, não vinha somente da família nuclear (mãe e avó) ou da influência da tia-avó com formação superior, mas igualmente da participação precoce das duas nas atividades da OnG e de sua convivência com pessoas de extratos sociais superiores à posição social delas.

Outra característica do *campo* das crianças atendidas pela OnG antes da saída das gêmeas era a quase total ausência de luta pelo poder no topo. Não que não existisse vontade de crescer dentro daquele campo, até presenciei tentativas para tanto de algumas das crianças, mas, pouquíssimas vezes, enquanto ambas ainda frequentavam a OnG. Raquel, prima de ambas e criança-referência para elas, até esteve próxima da sua posição social, porém constantes reclamações sobre o seu comportamento e suas atitudes faziam com que a simpatia dos adultos por ela diminuísse. Enquanto não havia grandes diferenças na forma de tratamento dispensada por Lia, Maria Helena e Raquel às outras crianças atendidas, as gêmeas sempre fizeram questão de agir de forma ríspida longe dos adultos voluntários, enquanto a prima não tinha grandes embaraços em ser mais enérgica com as crianças próxima de adultos.

O *habitus* das gêmeas, então, se tratava de um ofício relevante dentro daquele *campo*. Era muito mais adequado ao esperado pelos adultos, o que fazia com que mantivessem a dominância sem praticamente qualquer atropelo. Do contrário, sofreriam sanções do *campo* dos adultos voluntários e diminuiriam seu *status*, como ocorreu com sua prima. O *campo* das crianças voluntárias, nesse sentido, apesar de determinada autonomia para funcionamento, tinha seu topo regimentado pelo grupo dos adultos voluntários, que operavam determinadas permissões e proibições de

forma a promover um controle da posição de participantes do grupo situado abaixo hierarquicamente.

Porém, tal convivência entre os voluntários da OnG e as famílias do topo da pirâmide das crianças voluntárias, trazia igualmente resultados não esperados. Se os comentários depreciativos acerca de indivíduos e suas famílias realizados por voluntários da OnG geralmente eram bastante vagos e pouco específicos com a maioria das famílias atendidas pela instituição, a proximidade da família de Lia e Maria Helena fazia com que diversos integrantes das famílias fossem alvos de comentários depreciativos sobre a forma como viviam e agiam, mas também de suposições acerca dos acontecimentos de suas vidas – que, similar à boatos, modificavam-se e desapareciam com grande frequência.

Vários eventos e acontecimentos da vida familiar como mudança de escola e residência, troca de emprego, bens adquiridos, faltas nas atividades da OnG, dentre outros, não raro sofriam interpretações a partir de falhas morais ou problemas imaginados como típicos ao meio social em que viviam. Desde a crítica por dormirem um pouco mais (que aconteceu com Eduardo), passando pela reaproximação das gêmeas com o pai preso ou as especulações acerca de que cada mudança de residência de Luiza guardaria relação com um ex-companheiro ou com seu irmão. Dessa forma, tal aproximação da família com a instituição aparecia juntamente com um julgamento, comum de acontecer, a respeito de diferentes elementos e escolhas das vidas dessas pessoas.

Os acessos de sociabilidade permitidos pelos adultos voluntários a crianças e famílias do topo de seus campos provocava constantes julgamentos de teor social, com, não raro, as famílias sendo marcadas por conta de características consideradas pejorativas, como a casa em condições ruins, o familiar que foi preso ou assassinado, a forma de se vestir, as características físicas, a forma de falar e expressar etc. Da mesma forma que era comum, na ausência de lembrança dos nomes das crianças e familiares, se referirem a elas a partir dessas características consideradas pejorativas, como “a família em que o filho mais velho tem problemas de comportamento” e assim por diante.

Assim como acontecia com o grupo de crianças, poucos voluntários mantinham conversas mais longas com familiares – talvez a principal exceção fosse Leila. Logo, é possível assumir que boa parte das histórias pejorativas fosse baseada em informações de terceiros e resumidas de forma breve.

Dentre os voluntários, presenciei em uma reunião uma autocrítica em relação à distância em relação às mães atendidas pela instituição. Pelo menos duas pessoas reclamaram da importância de serem mais próximas e acolhedores com as famílias. Apesar de uma inicial resistência ao tema, o fim da discussão foi em tom de concordância. Embora não tenha reparado em mudanças após essa reunião, ficou claro para mim que esse não era apenas um incômodo meu.

Quanto à Hortência, parece que, mesmo sendo uma menina participativa e interessada nas atividades da OnG, ela e seus irmãos persistiam na condição de desconhecidos pelos voluntários da instituição. Seja na sua introspecção, seja na tentativa de chamar a atenção de um dos irmãos, ainda assim seus nomes e suas histórias se perdiam entre as demais crianças e adolescentes.

O não reconhecimento levou também à ausência de privilégios para Hortência, deixando de ganhar o brinde de Dia das Crianças por ter chegado atrasada (mesmo que tenha chegado antes do horário e tenha sido mandada para casa por conta disso). Tal situação é exemplar ao demonstrar a diferença de tratamento para alguém que não é lembrado pelos voluntários da instituição. Diferente de crianças conhecidas pelas histórias familiares ou mesmo as que tinham o nome popularizado na instituição por questões de comportamento, Hortência tinha seu nome reconhecido por poucos.

A quantidade de crianças atendidas pela OnG sempre foi usada como justificativa para não conhecer tantas crianças, o que sempre me pareceu plausível, já que eu também acabei conhecendo mais as que ou vinham conversar ou brincar comigo ou que eram próximas das crianças desta pesquisa. A “correria” implicada no funcionamento da instituição também poderia ser usada como argumento, já que quase sempre os voluntários estavam comprometidos com alguma atividade de sua responsabilidade ou auxiliando na de outro. Da mesma forma que um voluntário responsável por determinada área não teria, a princípio, qualquer compromisso em conhecer adultos e crianças atendidos por outra área.

Geralmente quando perguntava às crianças, aos voluntários da OnG e aos adultos se conheciam alguma outra família ou pessoa que pudesse participar desta pesquisa, recebia respostas negativas. O tamanho do “bairro” também tem um impacto nessa forma de socialização que ocorre em Terra Molhada: as crianças que frequentam a OnG, em sua maioria, não sabem onde vivem seus colegas, não os conhecem da escola (são várias as escolas na Região Administrativa mais próxima que elas são encaminhadas) e, mesmo ao citar o nome, não sabem de quem se trata.

Porém, a questão que tento apontar aqui é que, embora a mãe de Hortência fosse reconhecida por uma voluntária por conta de sua aparência, ainda assim essa é uma família que, apesar das dificuldades a ponto de dois dos irmãos precisarem ajudar na renda da família vendendo doces no farol, não é identificada na instituição enquanto uma família que necessariamente precisaria de ajuda. Da mesma forma, não são partícipes do processo de identificação enquanto próximos socialmente, como parece ser o caso de Lia e Maria Helena para alguns dos voluntários.

O *habitus* distante, também fragilizava o laço de ambas as partes. A fala baixa, o sotaque forte, o costume de andar entre meninos, a vergonha, tudo isso parecia dificultar ainda mais a aproximação de Hortência com os demais voluntários. Da mesma maneira que a falta de um hábito mais frequente entre os voluntários de conversar com os atendidos provocava ainda mais um distanciamento social com uma parcela de crianças, jovens e adultos, socialmente distantes deles.

O avanço ou a falta dele, dentro do *campo* das crianças, guarda também relação com o capital social das crianças envolvidas. A proximidade dos adultos voluntários com as gêmeas e posteriormente Emilly e Eduardo foi significativa nesse sentido. Por mais que o desprezo a esse capital existisse pelos dois últimos, parece-me claro que sua manutenção e crescimento no campo se deram por serem algumas das poucas crianças da comunidade, ainda que pouco, próximas dos adultos voluntários, existindo aí ao menos algum acúmulo de capital – mesmo que despercebido pelas crianças.

A principal mudança no período em que visitei a OnG no *campo* das crianças atendidas, notadamente dentre as que eram convidadas para serem auxiliares dos adultos, se deu com a saída das gêmeas da OnG por conta da mudança de residência ocorrida, bem como o distanciamento de sua prima Raquel por causa de um desentendimento de sua mãe com a direção da instituição. Esse movimento provocou uma significativa reorganização do *campo* das crianças de Terra Molhada que frequentavam a OnG. A modificação do *campo* foi implementada pelos adultos voluntários, que passaram a chamar algumas crianças para auxiliar nos eventos da instituição após a saída das gêmeas ou ampliaram as funções de outras, como no caso de Emilly, em um demonstrativo da influência de um campo superior ao outro, que, apesar da aparência de autonomia, estava imediatamente abaixo e submetido ao campo acima, o dos adultos voluntários.

A escolha por Emilly e Eduardo para realizarem o papel organizacional desempenhado pelas gêmeas parece ter cumprido alguns dos requisitos que já eram cumpridos por Lia e Maria Helena. Ambos não eram vistos como crianças advindas de famílias problemáticas, bem como faziam parte de uma família usualmente elogiada por voluntários da OnG e possuíam proximidades sociais e de *habitus* com o grupo de voluntários. Além de serem agradáveis e educados com adultos, não eram identificados como crianças desordeiras e eram avalizados positivamente por conta de alguns voluntários manterem contatos pessoais com eles.

No caso de Emilly, sua nova posição social alçada na instituição muito provavelmente ocorreu a partir de indicações de outros voluntários e de uma visão positiva dos integrantes da OnG a respeito dela. Emilly possuía alguns elementos de capital social bastante distintos, por exemplo, não vinha de família conhecida por seus problemas (os voluntários da OnG desconheciam os problemas da menina com o padrasto, por exemplo), sua mãe (bem como sua avó) era bastante elogiada pela forma como tratava as filhas e ela tinha histórico de bom comportamento na instituição, logo, era possível mencionar uma aproximação cultural com os voluntários da OnG. Da mesma forma que o capital social acumulado da relação dela e da sua família com Leila também repercutiam positivamente no reposicionamento dela na OnG.

Porém, diferentemente de Lia e Maria Helena que eram acolhidas calorosamente por alguns adultos que as conheciam e, além disso, oravam e cantavam de forma mais participava, ou mesmo de Raquel, que balbuciava alguns cânticos, Emilly não cantava ou rezava – nem de forma tímida. Na cerimônia inicial, costumava sempre se sentar do lado da parede e nela se encostar e permanecer dessa forma em todos os momentos, inclusive durante as orações. Quando perguntei o motivo de ela não se interessar por aquele momento, ela me respondeu como um indiferente “ahhh”.

Igualmente diferente das gêmeas, Emilly parecia ser mais próxima das voluntárias responsáveis pelas atividades das crianças do que dos demais voluntários. Eram essas voluntárias que pediam a ela que parasse de brincar ou conversar e fosse ajudar na organização das atividades programadas – e eram prontamente atendidas. À Emilly também era autorizada a participação na reunião inicial, que preparava as atividades diárias das crianças do seu grupo etário.

No que se refere a Eduardo, um aspecto interessante dessa contínua tentativa de distinção por meio do seu comportamento é que, mesmo tendo se tornado uma

das crianças do pequeno círculo da OnG ao longo de quase um ano, ele parecia fazer pouco caso desse privilégio diante de outras crianças. Igualmente, ele não se tornou um “líder” dentre elas e suas determinações precisavam ser acatadas pelas demais. Por outro lado, Lia, Maria Helena e Raquel faziam uso de certa autoridade pela proximidade com os voluntários e por terem responsabilidades específicas para tanto.

Essa tentativa de Eduardo de se distinguir dos demais operava, por sua vez, numa lógica antagonista que se apegava menos aos gostos e muito mais ao comportamento dos demais, que eram caracterizados pelo menino como “irritantes” e que pareciam lhe incomodar a ponto de se distanciar e não se aproximar deles (BOURDIEU, 2008). Esse comportamento guarda também relação com a tentativa de se diferenciar das outras crianças, as quais critica seguidamente em função de suas condutas. Para se diferenciar socialmente, não adotava as práticas que condenava nas outras crianças e não guardava muita simpatia com as atividades ofertadas pelas voluntárias da OnG, a ponto rir ou terminar rapidamente qualquer texto ou desenho durante as aulas.

Seu bom humor, nesse sentido, era acionado tanto como uma forma de crítica ao demais colegas, como ao que considerava ser pouco relevante dentre as atividades propostas pela OnG, visto seu desinteresse pela panfletagem na praça em comparação à apresentação do vendedor/artista. Mesmo alertado do possível incômodo de voluntários da OnG por seu desprezo frente à entrega de panfletos, desconsiderou tal visão negativa a respeito de si mesmo. Assim como sua sobrinha Emilly, Eduardo parecia mais ainda ter se tornado por acaso criança-referência para o grupo de voluntários e pouco parecia interessado em assumir aquela posição, de modo a desconsiderar as tarefas atribuídas a ele, mesmo as mais exclusivas.

Eduardo não parecia sentir necessidade de manter esse capital ganho e sua posição repentina. Parecia ser o tipo de prestígio que não o interessava. Talvez – e aqui é uma hipótese – um certo descrédito religioso também operasse diante das obrigações como orações e cânticos, o que também levava a diminuir sua avaliação acerca das outras atividades. Muito provavelmente tio e sobrinha não gostariam de estar ali e imaginavam outras atividades para o horário como mais relevantes para eles (como foi o caso do irmão de Eduardo que pouco cedeu às tentativas de o aproximarem da OnG). Porém, existia a pressão familiar para ambos participarem, talvez inclusive como tática de angariar capital social e, talvez, cultural e de possibilitar a troca disso por outras formas de ajuda vindas da OnG.

A instrução da OnG em condicionar a entrega de alimentos e demais mantimentos ao fim do dia à participação dos adultos e/ou das crianças nas atividades com finalidades religiosas, como as aulas que eram dadas às crianças e adultos, também produzia a necessidade de as crianças participarem das atividades destinadas à sua faixa etária como comprovação de que eram aptos a receber as formas de ajuda que a instituição oferecia.

A crítica ao teor assistencialista adotado pela OnG parece-me evidente, porém, segundo voluntários, esse era o principal auxílio alimentício que a maioria das famílias receberiam naquela semana. Também é importante lembrar que, na época em que a pesquisa foi realizada, com o aprofundamento da crise econômica e seus impactos sociais, notadamente a diminuição nos gastos com benefícios como o *Bolsa Família*, muitas vezes os legumes e as frutas distribuídos pela OnG seriam essenciais para a garantir segurança alimentar daquelas famílias. Isso parecia algo claro para a OnG, a ponto de, quando não eram realizadas atividades instrucionais com crianças e adultos, ainda assim a entrega de comida continuava. Porém, como instituição social, talvez o mais adequado seria que não condicionarem participação em atividades religiosas à entrega de mantimentos, especialmente no caso das crianças.

Porém, pouco resultado era obtido pela tentativa de aproximar moradores do bairro à religião professada pela instituição. Tanto é verdade que, durante a semana e aos sábados à noite, quando eram realizadas atividades especificamente religiosas, era comum a reclamação de membros da instituição de que tal atividade tinha se tornado só dos voluntários, tamanha a ausência dos moradores de Terra Molhada naquele momento. Talvez como Emilly e Eduardo, a maioria dos moradores levasse em conta o momento confessional de uma maneira um pouco cínica e debochada.

#### **4.5.3 Famílias e Sociabilidades**

Vários dados, sejam da vida familiar, sejam dados mais objetivos, relevantes ou não, como outras pesquisas próximas da minha mostraram (Lahire, 2006; Mayal, 2015; 2015a; Bourdieu, 2012), foram difíceis de serem acessados em conversas formais e informais – a segunda opção se tornou, com o passar do tempo, a prioridade neste trabalho. Porém, isso foi ainda mais significativo quando abordados os assuntos domésticos e familiares. Abordar assuntos como conflitos com parentes, proximidade dos pais, trabalho doméstico, condições de moradia etc., mostraram-se difíceis de

serem abordados por mim e comentados pelas crianças, por situações que eu imaginava embaraçosas. Obviamente, por se tratar de informações muitas vezes da intimidade da vida familiar e sobre as quais se espera certa discrição, pois ao serem divulgadas no meio comum podem tornar as questões ainda mais complexas, é compreensível que muitas das informações tenham sido mediadas por determinados interesses pelos interlocutores, enquanto em relação a outras foi pedido sigilo total, o que observei durante a escrita.

O caso de Hortência parece ser bastante significativo nesse sentido – e talvez seja verdadeiro também para seu irmão mais velho –, já que parecia existir uma tentativa de demonstrar proximidade amistosa ao procurar elementos comuns às nossas vidas em várias de nossas conversas, seja ao dizer para mim que possuía uma cama própria para dormir, mas também ao procurar se arrumar de maneira diferente ao de costume para participar da entrevista, de usar bijuterias, acessórios e produto para modificar o volume no cabelo, bem como, de alguma forma, a tentativa de me mostrar seu irmão mais novo. Tudo isso pode ser interpretado como indicativo de buscar construir uma proximidade, ainda que de maneira discreta.

Hortência, inicialmente, disse que, na casa de sua família, todos tinham cama para dormir – relato que ocorreu em nossa primeira entrevista –, o que foi negado posteriormente por ela ao dizer que dormia em um colchão no chão da sala de sua casa. Mostrou, assim, que conhecia um ideário desejável e comum às classes de maior poder aquisitivo em nosso país. Hortência não somente parece ter se sentido encabulada, mas sua história parecia tentar corroborar a busca por proximidade com uma pessoa de fora que demonstrou interesse em conhecer a sua vida e a quem ela não queria decepcionar com as condições de vida reais que vivenciava com seus sete irmãos e sua mãe.

A descrição das condições de moradia de Hortência em comparação às residências das crianças desta pesquisa, narradas por elas ou vistas por mim, parecia indicar uma vida com maiores dificuldades econômicas e estruturais. Tais condições diferem muito das condições apresentadas pelas outras crianças desta pesquisa, em que nenhum dos parentes ou eles próprios tinham de dormir em cômodos distintos de quartos (ao menos quando estive lá), mesmo quando a família aumentava ou recebiam parentes que viviam com eles por tempo indeterminado. Mesmo Lia e Maria Helena, quando perderam o quarto próprio de ambas ao mudarem-se de casa e permaneceram sem um exclusivo para ambas na residência seguinte, reclamaram da

situação ao descreverem-na e ao mostrarem as duas residências em que viveram posteriormente. Mesmo a desistência da mãe em continuar construindo sua casa, não parece ter provocado nas meninas maiores incômodos, talvez porque Rita comprou um automóvel com o valor da venda do imóvel em construção.

No que se refere às condições econômicas, Eduardo também relatou dificuldades. Disse que seu irmão estava sem material escolar para ir para a escola e que a situação financeira da família estava muito difícil.

Notando situações parecidas com outras crianças da minha base de dados, é comum a pouca relação das crianças com crianças vizinhas por parte considerável de tempo. Exceto por Hortência, que mencionou que brincava e cuidava das crianças menores dos vizinhos, ninguém mais mencionou nominalmente amizade com crianças vizinhas e talvez as constantes mudanças de endereço possam ter a ver com a dificuldade de construção desses vínculos.

Praticamente todas as histórias de vizinhos contadas pelas crianças tinham como protagonistas adultos e adolescentes, notadamente para reclamar de algo (barulho, provocações, por não devolver a bola que caiu no pátio) ou comentar alguma história engraçada (tombo na época de chuvas ou uma briga na vizinhança). Emily, por exemplo, contava a história da vizinha Bárbara e sua amiga Cecília, que romperam a amizade, pois a primeira teria ficado com o namorado da segunda e “engatado” relacionamento em seguida. Porém o namoro não foi adiante após Barbara ter furado a mão do namorado com uma faca. Com o fim do relacionamento, ela volta a morar com a mãe e, depois de um desentendimento que resultou numa surra sofrida por Bárbara, ela sai de casa, reata a amizade e vai morar com Cecília, com quem primeiro tinha brigado.

Claudia Fonseca (2000, p. 14) descreveu como um dos traços característicos da Vila do Cachorro Sentado em Porto Alegre o “interconhecimento”, de forma que características como alta densidade populacional da área, poucas vias de acesso e moradias muito próximas umas das outras faziam com que várias pessoas daquele local se conhecessem por se verem com certa frequência. Terra Molhada possui características bem distintas desse exemplo e de algumas outras favelas brasileiras notadamente aquelas cujo assentamento se dá em morros ou em locais íngremes. As casas são divididas majoritariamente com muros altos, os terrenos possuem maior disponibilidade espacial, a ponto de terem espaço para estacionar os carros dentro

dos seus limites, terem pátios – já que geralmente as casas são construídas no fundo – e não raro lugar para uma pequena horta e até jardim.

Os encontros nas ruas são raros, já que a localidade possui várias vias de acesso para entrada e saída e o caminho para a RA mais próxima pode se dar tanto pelas principais avenidas, como por entre as ruas destinadas prioritariamente à habitação. Por conta das vias largas e da dificuldade de locomoção, a circulação de pessoas é diminuta na maior parte do tempo.

Com algumas exceções, como os horários que coincidiam com a ida ao trabalho e à escola de manhã e com a volta no final da tarde e aos sábados de manhã, que era quando encontrávamos mais pessoas na rua, o som vindo das casas acontecia em maior frequência (notadamente de aparelhos de som e som automotivo) e se ouvia também sons que indicavam reforma ou construção nas residências. Em boa parte do tempo, Terra Molhada é um bairro silencioso e com as ruas vazias. Emilly e Eduardo eram minoria dentre as crianças desta pesquisa que podiam brincar nas ruas. Talvez a mudança para uma rua com asfalto e cercada por outras ruas com a mesma característica tenha propiciado novas formas de socialização com a vizinhança entre Emilly e Eduardo, já que em vias niveladas e sem tantas irregularidades, tornam-se mais simples as brincadeiras como a de bola, que eles diziam preferir. Essa hipótese parece também fazer coro ao fato de que ambos, embora sempre brincassem na OnG e mencionassem brincadeiras com bola e prática de esporte na escola, não falavam sobre tais situações quando Emilly morava na casa anterior.

Nesse núcleo familiar, o único que mencionava brincar na rua anteriormente era Luís, irmão de Eduardo. Certa vez, Eduardo mostrou para mim e para Leila o local onde o irmão jogava futebol, que, embora ficasse bastante próximo à primeira casa de Emilly, não era frequentado nem por ela e nem por Eduardo.

No entanto, Emilly talvez seja uma exceção dentre as crianças que se mudaram e tiveram socialização facilitada com a nova vizinhança. As gêmeas Maria Helena e Lia e sua prima Raquel, ao se mudarem para uma RA consideravelmente distante e com melhor reputação que Terra Molhada, se viram boa parte do tempo sem possibilidade de sair na rua pela preocupação de sua mãe e tia com os perigos do local. Hortência, por sua vez, ficou um mês sem estudar, já que a escola mais próxima não disponibilizava vaga para ela.

Algumas das mudanças na vida de Emilly que implicaram morar ao lado da casa da avó e passar a brincar na rua parecem aqui relevantes e merecem destaque. A mudança parece ter tido grande influência na possibilidade de Emilly lidar melhor com as dificuldades cotidianas, sem contar as possibilidades de se relacionar com as crianças das redondezas da nova casa. A autonomia de Emilly, quando da mudança, já com onze para doze anos de idade, em procurar a residência da avó não pode ser desconsiderada, bem como a rede de apoio que o núcleo da casa ao lado propiciou, como o almoço, auxílio no cuidado com a irmã bebê, acolhida quando o padrasto e a mãe brigavam e possibilidade de brincar com Eduardo.

Por dizer que sabe preparar refeições complicadas, Emilly deveria ter sido introduzida ao menos nesse tipo de trabalho doméstico há um tempo considerável. As poucas reclamações a respeito desses trabalhos – todas confessadas à Leila –, em contraste com as reclamações do padrasto e dos colegas de escola –, podem significar uma experiência de longo prazo que levou à construção de uma predisposição à realização desses afazeres de forma a engendrar uma aptidão ou inclinação, que talvez tenha resultado em um menor questionamento da sua condição de trabalhadora do ambiente doméstico (BOURDIEU, 2019). Por outro lado, parecem relevantes as várias obrigações de Emilly, dado que sua mãe possuía jornadas mais longas e seu padrasto poderia voltar a trabalhar em algum momento, o que levava ainda mais a valorizar a ajuda da família da avó.

Quanto às técnicas da menina ao cozinhar, pela sua descrição ela possuía um conjunto de habilidades significativos, como a preparação de refeições que requerem procedimentos que exigem proximidade do fogão e execução de esquemas constantes, como virar a carne, cuidar para não se queimar com a gordura e reparar o ponto correto de tirar as comidas das panelas. Isso parece indicar uma apropriação significativa desses procedimentos, que demandam considerável tempo de experimentação e observação.

Emilly não mencionou o que comia à noite ou mesmo se preparava refeições nesse período ou mesmo em quais períodos ou dias da semana precisava cozinhar. Mesmo com cuidado, pode-se intuir que ter ido morar próxima da avó, que preparava o almoço com antecedência para ela e Eduardo, talvez tenha feito com que ela precisasse cozinhar menos após a mudança de residência.

De acordo com categorização utilizada por Rocha (2017), as atividades pelas quais ela era responsável em casa se encaixam com trabalho juvenil em tempo

parcial<sup>6</sup>. Dada a característica do uso parcial do tempo para trabalho doméstico, está a possibilidade de realizar “rotinas racionalizadas”, de forma com que, para além das obrigações domésticas, consiga dar conta de maneira mais ou menos organizada das atividades escolares e tenha tempo livre disponível para suas demais necessidades (que, não raro, são garantias legais como brincar, relacionar-se com pares e parentes, ter acesso à lazer e cultura).

É difícil ou até impossível saber a partir dos dados que coletei como tais atividades domésticas impactam a vida de Emilly ou mesmo a de seus familiares e se seu trabalho cotidiano realmente é capaz de se articular à organização daquela família (ROCHA, 2017). Seus problemas escolares, por exemplo, estão longe de serem com notas ou dificuldades significativas em uma disciplina ou outra, a ponto de ela dizer ser a segunda ou melhor aluna de sua turma. Emilly parecia conseguir se organizar dentro dessa rotina ou ao menos nunca fez reclamações a respeito do tempo ou esforço dispendido nessas atividades corriqueiras, exceto pelo “ihh” e da reclamação que o mato continuava crescendo mesmo arrancando, dirigido à Leila. Ou talvez, e essa é uma questão relevante, a escolha a quem reclamar não tenha sido dirigida a mim.

O trabalho doméstico com algumas crianças era um assunto difícil de ser abordado, inclusive em ambientes informais. O momento de entrevistas parecia ser um momento em que um lado tentava ser agradável ao olhar do outro. Com exceção de Emilly, que reclamou de seu padrasto, e das reclamações mútuas de Lia e Maria Helena, a entrevista não parece ter sido um lugar de levantar e expor problemas. É difícil saber o motivo de ela ter sido exceção e ter externado os problemas com o padrasto, mas é muito provável, considerando todas as entrevistas que fiz, que algumas outras situações desagradáveis, mesmo tendo sido questionadas a respeito, tenham sido mantidas em segredo.

Em relação a alguns temas, o assunto não costumava vir à tona sem questionamentos específicos, mas mesmo informalmente as crianças trouxeram informações descontraídas ou desmentiram o que tinham falado anteriormente. Por exemplo, no caso de Emilly, ao retomarmos na entrevista o assunto dos matos

---

<sup>6</sup> Enquanto para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a adolescência inicia-se a partir dos doze anos de idade, o relatório de Rocha (2017) coloca que o trabalho adolescente se inicia aos catorze anos. Para tanto, optei pela expressão “trabalho juvenil” pois consegue aliar tanto a ideia engloba tanto o trabalho adolescente, como infantil. Além de poder utilizá-lo para me referir tanto ao trabalho que Emilly disse realizar aos onze e doze anos de idade.

retirados na casa antiga, ela negou que fosse ela quem fazia essa atividade, atribuindo-a ao padrasto, assim como disse que não sabia varrer ou limpar o chão. Com o decorrer da entrevista, ela então começa a relatar algumas atividades, principalmente cuidado com a irmã e refeições.

Lia e Maria Helena eram responsáveis, cada uma, pelo cuidado de um dos seus irmãos gêmeos bebês. Com oito anos de idade, já tinham a capacidade de trocá-los, alimentá-los e niná-los. Quando visitei a casa de ambas, elas estavam responsáveis também pela limpeza do ambiente (juntamente de sua prima Raquel) e o faziam em velocidade considerável e com destreza, apesar da vassoura ser maior que elas. As falas de ambas acerca de cuidar dos dois irmãos pequenos remetiam a uma mistura de obrigação, brincadeira e afeto. Isso parecia indicar que a relação de cuidado com os mesmos era diferente da sensação de obrigação em limpar a casa para a mãe, feita com certo incômodo, adquirindo um senso de diversão e até de ludicidade, pela semelhança à brincadeira de bonecas. Cada uma ser responsável por um dos bebês parecia também envolver certa respeitabilidade. As dificuldades físicas em carregá-los, por exemplo, pareciam ser superadas, quando mostravam os mesmo para as pessoas com certo regozijo por estarem bem arrumados, de banho tomado e bonitos.

Tal orgulho, parece guardar lembrança com o que André e Hilgers (2015) trataram como sendo as vantagens que o trabalho doméstico traria segundo um conjunto de propriedades relacionais específicas. Se, por um lado, procuravam evitar falar acerca de atribuições domésticas como cozinhar e limpar a casa, por outro, Lia, Maria Helena e Hortência sentiam-se bem dizendo que cuidavam de crianças menores.

A respeito de Hortência e suas influências familiares, observando seu irmão mais velho que cuida do bebê mais novo, bem como a forma com que ela elogiava sua irmã, talvez ela tivesse suas características sociais mais próximas desse irmão e da irmã, do que dos demais irmãos do meio. O fato de ter proximidade com padrinhos e de ser próxima dos vizinhos por cuidar e brincar com crianças menores pode servir para corroborar com essa hipótese.

Hortência, ainda possuía alguns elementos distintivos, sejam corporais, sejam linguísticos, que igualmente indicavam tal tendência. Tanto a "*Hexis corporal*", como o "*habitus*" de Hortência possuíam algumas marcações bastante significativas: limitação do movimento; ausência de movimentos bruscos; caminhar devagar e

cuidadoso, mesmo em brincadeiras; poucas gargalhadas; aparente dificuldade em elevar o tom de voz; não iniciar conversas etc. Bourdieu já apontava que

Como se a feminilidade se medisse pela arte de "se fazer pequena" (...), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível (...), limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo (BOURDIEU, 2019, p.53)

No caso do cuidado com seu irmão mais novo, Hortência refletia a divisão sexual do trabalho entre as crianças na relação com os irmãos maiores sob responsabilidade com irmão mais novo. De forma que, mesmo com a dificuldade em carregar Wesley, tendo de adaptar a forma de segurá-lo no colo, aceitava a tarefa de cuidar do irmão, também por conta das pressões e das cobranças para que assim o fizesse. Ao não reconhecer tal arbitrariedade, Hortência sofria uma violência oculta a partir de uma incorporação de disposições que ela não percebia, privando-se de outras possibilidades com seus colegas (BOURDIEU, 2019) por conta da pressão que sofreria de seus irmãos e de sua mãe por não cuidar do menino.

Já Emily parecia estar sob duas formas de exercício de disciplinarização e exercício de autoridade. A mãe era descrita pela menina como tranquila e simpática e cuja relação com as duas filhas era considerada exemplar por Leila, por exibir sinais externos de carinho e atenção pela forma como ela se dirigia às meninas. Por outro lado, ela passava por um regime de exercício de autoridade por parte do padrasto, que é de difícil internalização por parte dela, já que dizia que ele brigava muito com ela por motivos fugazes, como, por exemplo, não achar o controle remoto. Trata-se, segundo seu relato, de uma rigidez cujos motivos não são compreendidos, mas que busca transparecer que não a abala ("não tô nem aí").

Falar das famílias das cinco crianças desta pesquisa é também falar da matrilinearidade dessas famílias. Exceto pela mãe de Eduardo, que até hoje convivia com seu pai, as demais ficaram responsáveis pelo cuidado com suas famílias sozinhas ou com ajuda de suas mães e filhas. A nova geração de meninas passava a ficar igualmente responsável pelo cuidado das crianças pequenas e de algumas das atividades domésticas.

À mãe das gêmeas cabia a responsabilidade de organizar a ida à escola, modificando parte considerável de sua rotina e passando a fazer uso de automóvel para que as filhas fossem para a escola com segurança. Essa situação ficou mais realçada ainda quando a família se mudou para outra RA e, apesar da proximidade,

Rita disse que naquele bairro, não teria coragem de deixar as meninas irem sozinhas para a escola.

Cabia também às mães outra atividade social bastante importante: garantir o capital social das meninas na OnG. A participação das mães nas atividades, as conversas com voluntários, as instruções sobre comportamento, dentre outros elementos, puderam garantir que suas filhas e filho alcançassem um papel social significativo na instituição, a ponto de serem convidados para participar de eventos e atividades destinados somente às crianças mais próximas dos adultos voluntários.

Às avós, cabia a responsabilidade de auxiliar as mães e, por consequência, às suas netas. A avó de Emilly tornou-se uma figura ainda mais próxima de sua neta quando esta se mudou para próximo dela, sendo a casa da avó o local em que a menina buscava ajuda com os deveres, almoçava e garantia um ambiente mais tranquilo quando seu padrasto e sua mãe brigavam. Já a avó materna das gêmeas as acompanhou na mudança para a RA distante, continuando a morar com a filha, apesar de sua intenção de passar a morar sozinha.

As primas de Lia e Maria Helena quando passaram a viver com as meninas, ajudavam sua tia e suas primas menores no seu cotidiano com as tarefas de aula e com afazeres domésticos de responsabilidade das gêmeas.

A falas sobre pais pareciam envolver, na maior parte do tempo, algum tipo de cuidado. Tanto Hortência, como Lia tentavam, ao abordarem o nome deles, dizerem o quanto eles eram pessoas boas e agradáveis – o mesmo para a família do pai das gêmeas. No entanto, eram comuns cuidados pois mencionar os pais poderia trazer algum incômodo, dada a condição de eles estarem sem direito à liberdade ou por trazer críticas de voluntários da OnG. Os pais na visão dos voluntários da OnG eram pessoas que traziam problemas à vida das famílias, sobretudo às mães. Traziam dívidas, problemas com a polícia, má-influência para as crianças, brigas e divisões familiares. Talvez por isso, mesmo que sem serem perguntadas a respeito de características de seus pais, as crianças precisassem falar deles primeiramente trazendo suas características positivas.

## 5. CONCLUSÃO

De acordo com uma perspectiva relacional, pode-se dizer que a vida dessas crianças extrapola uma ideia de classe estanque e demonstra como em um mesmo meio social, distintos grupos em relação acabam por existir, em um contexto em que posições internas se colocam em disputa e, não raro, se contrapõem. A busca por recursos escassos no plano da OnG, sejam os mantimentos, seja algum capital cultural e social obtido na instituição e possibilitado para a troca em algum momento, aparece aqui como sendo um imperativo para um jogo que parece ser bem jogado por algumas crianças (geralmente aliadas a suas famílias), mas que, para outras, permanece um enigma.

Os estilos de vida dessas crianças, então – mesmo sem elas entenderem algumas vezes ao certo como – implicam as possibilidades que se abrem na instituição. Estas podem trazer a elas determinados benefícios em forma de capitais diversos ou podem apenas reproduzir o mal-estar institucional, como já parece ser o que vivenciam no ambiente educacional.

O pertencimento ao grupo de crianças dessa OnG, cuja organização e acesso dependem da simpatia e sensação de proximidade com alguns dos adultos, leva também a uma distribuição desigual de capitais. Nisso se inclui o capital econômico representado pelos mantimentos fornecidos pela instituição e condicionados à participação dos sujeitos em atividades de cunho religioso.

Na ausência quase completa de capitais culturais objetificados e institucionalizados, as disposições, comportamentos, percepções e ações das crianças (ANDRÉ; HILGERS, 2015) acabam se tornando os meios de avaliação dessa população infantil no ambiente institucional. Esses elementos são exemplificados pelas formas de viver, se organizar, se vestir, pensar, conversar, brincar, cuidar do cabelo, falar com os voluntários adultos, resolver conflitos etc., que passam por avaliações corriqueiras. Mesmo assim, os resultados tendem a ser que a maioria dessas crianças acabe ainda assim sendo desconhecida da maioria dos voluntários da OnG, como é o caso de Hortência, que por mais que ela e seus irmãos tentassem, não obtinha sucesso em alcançar melhor posições institucionais.

Se um dos objetivos deste trabalho foi se inserir nas discussões acerca de estilos de vidas de crianças em debates da Sociologia da Educação – ao menos em uma visão ampliada do termo e que não considerem apenas acontecimentos e

destinos escolares como centrais na análise –, a ideia aqui também foi de encontrar um ponto comum para pensar o campo educacional como um campo de relações entre distintas classes sociais. De alguma forma, espero ter contribuído no empenho de entender como as relações entre classes sociais e dentro de frações das mesmas influenciam a vida de crianças moradoras de bairros periféricos. Para tanto, seja para este trabalho, seja para uma possível influência no campo educacional (formal ou não), que se pense não somente uma Sociologia ou uma Antropologia da Educação, mas, por que não, uma Pedagogia que encontre, nas discussões sobre o contato cotidiano entre diferentes classes sociais, inspiração para debates teóricos e práticos.

Uma das intenções foi a de procurar possibilidades de descrever tais momentos das vidas das crianças que influenciassem percepções e práticas cotidianas. Ou seja, compreender seus estilos de vida, em consonância com as características interpretativas a que temos acesso, mas igualmente como as crianças participantes desta pesquisa não se encaixam necessariamente dentro de uma forma estanque, seja pelo que o discurso conceitual elaborou, seja dentro do esperado para meninos e meninas da sua idade no Brasil – ainda mais se tratando dessas crianças cujas vidas parecem se modificar com uma grande constância.

Nesse sentido, destacar que essas crianças, desde muito cedo, possuem jornadas de trabalho doméstico muitas vezes além das suas possibilidades; que boa parte dessas meninas precisa cuidar dos irmãos e irmãs menores desde muito cedo; que as condições de moradia fazem com que tais crianças precisem ou dividir camas com duas ou três pessoas – mas talvez, mesmo tendo um residência, não possuam cama para dormir; que existe um incômodo frequente a respeito da forma como são tratados por professores na escola, independentemente de como são classificados como alunos; que características sociais mais próximas da classes médias são capazes de produzir a identificação com professores e voluntários e isso traz benefícios sociais para algumas crianças e “invisibilidade” para quem não é capaz de alcançar esse ideal, dentre outras discussões feitas nesse trabalho. No entanto esse conjunto de características não pode servir de maneira descontextualizada ou como uma informação específicas sobre essas crianças (quase uma curiosidade), mas como um alerta de que suas situações só podem ser entendidas dentro de um panorama maior que tanto de um sistema que gerador esse estilo de vida, que é o “*habitus*”. Este é gerador tanto do estilo de vida dos partícipes daquele “*habitus de classe*”, mas também como princípio avaliador para aqueles que são de outras classes

e camadas sociais. A ausência de atenção para a forma como quem está no topo da pirâmide social avalia quem está na base precisa ser questionada.

É bastante provável que a quantidade de trabalho que essas crianças precisam fazer atrapalhe de alguma maneira outras atividades, como brincadeiras, estudos e *hobbies*. Como pesquisas apontam (ROCHA, 2017), isso pode ter um impacto futuro nas condições de renda, saúde e familiares dessas crianças. No entanto, é inegável, igualmente, notar a capacidade de Maria Helena em varrer o chão com uma vassoura maior que ela, Lia trocando a fralda de seu irmão bebê, bem como Emilly, então com onze anos de idade, já sabendo fazer tantas receitas no fogão. O que se coloca é que, sem sombra de dúvida, essas crianças possuem significativa independência e autonomia em áreas de suas vidas que outras crianças da mesma idade não possuem.

Muito provavelmente não seria indicado à Hortência carregar uma criança, cujo peso não aguentasse, no colo por tanto tempo, como era o caso do seu irmão Wesley. Mas aqui é importante ver como as crianças não podem ser vistas *somente* como seres frágeis e que precisam de proteção. Essa passividade, que muitos parecem colocar como sendo uma característica das crianças, está longe de ser um dado posto, muito pelo contrário.

Ter acompanhado a vida dessas crianças me deu a possibilidade de presenciar modificações em suas vidas de acordo com diversas situações, que vão desde se mudar para o lado da casa da avó, ter tido acesso a uma rede de apoio de voluntários de uma OnG desde pequenas ou até ter versatilidade ao participar das atividades de uma OnG. No entanto, trata-se de existências sobre as quais toda e qualquer generalização precisa ser realizada com o cuidado necessário, sabendo das possibilidades de impactos que tal situação crie. A chance de possibilitar novas estratégias explicativas a fim de serem empregadas para pensar nessas vidas – que, muitas vezes, são simplificadas na avaliação de agentes públicos em escolas, postos de saúde, delegacias, conselhos tutelares, abrigos, dentre outros – faz-se necessária para ir além de narrativas a respeito de pessoas pobres de maneira enviesada, que leiam aquelas situações e sujeitos somente pelo filtro moral.

Por mais que eu tenha me afastado neste trabalho de uma atividade propositiva ou interventiva, parece-me essencial, pela minha experiência como professor, como aluno e como pesquisador, que se comece a pensar uma “Pedagogia de Classe”. Por “Pedagogia de Classe” não me refiro a um sentido político próximo ao da militância,

mas que a atividade pedagógica em nosso país envolve, em grande parte, o encontro de diferentes classes sociais. É comum você pertencer a uma classe, lecionar para uma outra classe ou fração, ser aluno de professores de outra camada social ou que ainda seus superiores tenham origem social diferente da sua. Faz-se extremamente necessário que tal situação comece a ser contextualizada nas formações e em nossas pesquisas. A naturalização das diferenças sociais em nosso país, como intelectuais como Jessé Souza (2006) e Roberto DaMatta (1984) continuamente apontaram e apontam como uma característica de uma “ideologia espontânea” brasileira, parece-me que também é uma crítica válida a um segmento de relevância do campo educacional brasileiro, que continua deslegitimando discussões a respeito de classes sociais para além das duas classes sociais “clássicas”.

É preciso admitir que algumas discussões vão ser incômodas ou, como Bourdieu (2012, p.11) preferia “difíceis de descrever e de pensar”. Mas essa tentativa de não abordar ou se distanciar de como vive a população pobre, ou tratá-la de uma maneira “romantizada” procurando potencialidades, potências e criatividade como acontece no meio acadêmico que trata de classes populares – e também dentre os que tratam da temática da infância em nosso país – possui limitações ao ignorar ou colocar em segundo plano a análise da vida cotidiana desses indivíduos.

Da mesma forma, a tendência corrente nos estudos acadêmicos sobre a infância de “dar voz às crianças” – como resultados focam-se em respostas “criativas” dadas por elas que, não raro, vem a colaborar com as premissas do próprio autor – igualmente precisam ser questionadas. Não quero aqui diminuir o potencial das crianças como produtoras de conhecimento e até de participantes ativas em pesquisas ou de terem a capacidade de falarem de si mesmas pelo lugar de fala, mas pesquisar tão somente partir das falas de crianças *ditas à pesquisadores*, sem examinar os diferentes contextos que produziram tal fala (e que produzem a vida de maneira geral, do começo ao fim) é limitante enquanto produção de conteúdo e análise. As pesquisas com crianças precisam se valer de diversos elementos e de metodologias que deem conta de tratar das ambiguidades, dos diferentes discursos a respeito, das diversas camadas, da fatualidade ou a ausência dela, dentre tantos outros elementos, de forma contar tais histórias da maneira que garanta a melhor representação possível daquelas situações.

## 6. REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 21, n. 1, p.121-139, 2011.

ANDRÉ, Geraldine; HILGERS, Mathieu. Childhood in Africa between Local Powers and Global Hierarchies. In: ALANEN, Leena; BOOKER, Liz; MAYALL, Berry. **Childhood with Bourdieu**. Londres: Palgrave McMillan, 2015. Cap. 7. p. 120-141.

ALANEN, Leena. Moving towards a relational sociology of childhood. In: BRACHES-CHYREK, Teoksessa R. et al (Org.). **Kindheiten Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung**. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 2011. p. 21-44. Tradução para o inglês da autora encontrado na página pessoal da mesma.

\_\_\_\_\_. Capitalizing on family: habitus and belonging. In: ALANEN, Leena; SIISIÄINEN, Martti. **Fields and capitals**. Jyväskylä: Finnish Institute For Educational Research, 2011a. Cap. 4. p. 91-124.

\_\_\_\_\_. Repensando a Infância, com Bourdieu. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p.39-55, dez. 2014.

BENNETT, Tony et al. **Culture, Class, Distinction**. Londres: Routledge, 2009. (Culture, economy and the social).

BOURDIEU, Pierre. Gostos de Classe, Estilos de Vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu: Sociologia**. 39. ed. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121. (Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. What makes a social class?: n the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkeley, v. 32, p.1-17, abr. 1987.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A Miséria do Mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Estudos).

\_\_\_\_\_. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 79, n. 27, p.133-144, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: UFSC, 2018.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

\_\_\_\_\_. WACQUANT, Loïc. **An invitation to reflexive sociology.** Chicago: Polity Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe Sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BROOKER, Liz. Learning How to Learn: Parental ethnotheories and young children's preparation for school. **International Journal Of Early Years Education**, Londres, v. 11, n. 2, p.117-128, jun. 2003. Informa UK Limited.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09669760304703>.

\_\_\_\_\_. Cultural capital in the preschool years: can the state 'compensate' for the family. In: ALANEN, Leena; BROOKER, Liz; MAYALL, Berry. **Childhood with Bourdieu.** Londres: Palgrave Macmillan, 2015. Cap. 3. p. 34-56. (Studies in Childhood and Youth).

CARDOSO, Ruth (org.). **A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARNEIRO, Maria Teresa; ROCHA, Emerson. "Do fundo do buraco": o drama social das empregadas domésticas. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** 3. ed. São Paulo: Contracorrente, 2018. Cap. 7. p. 141-160

CARVALHO, Marie J. S.; MACHADO, Juliana Brandão. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p. 70-81, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001

CORSARO, William. **We're friends, right?: inside kids' culture.** Washington: Palgrave Macmillan, 2003.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984

DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Da Vida Nervosa nas Classes Trabalhadoras Urbanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986

DUVAL, Julien. Estilos de vida. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu.** São Paulo: Autêntica, 2017. p. 187-191.

FONSECA, Claudia. A Dupla Carreira da Mulher Prostituta. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p.7-33, jan. 1996.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da adoção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004

\_\_\_\_\_. Classe e a recusa etnográfica. In: FONSECA, Claudia. **Etnografias da participação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 10-31.

FREITAS, Lorena; SOUZA, Jessé. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUSA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. São Paulo: Contracorrente, 2018. Cap. 12. p. 281-304.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2019**. São Paulo: Camel Press, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 2008.

HALL, Stuart. Notes on deconstructing 'the popular'. In: SZEMAN, Imre; KAPOSY, Thomothy (Org.). **Cultural Theory**: an anthology. Londres: Blackwell Publishing, 2011. Cap. 11. p. 72-80.

IBGE (Brasil). **Pobreza aumenta e atinge 54,8 milhões de pessoas em 2017**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>. Acesso em: 20 maio 2019.

KOPPER, Moisés. Antropologia e Classes Sociais no Brasil Contemporâneo. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais...** . Natal: ABA, 2014. p. 1 - 30.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 116, p.41-59, jul. 2002.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALDONADO, Fernando Larrea. Classes sociais no papel, classes mobilizadas e lutas pela classificação em Pierre Bourdieu: uma discussão em diálogo com o fazer-se da classe de E. P. Thompson. **Revista Prelúdios**, Salvador, v. 4, n. 4, p.47-64, jan. 2015

MAYALL, Berry. Understanding inter-generational relations: the case of health maintenance by children. **Sociology Of Health & Illness**, Brighton, v. 37, n. 2, p.312-324, fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Intergenerational Relations: Embodiment over Time. In: ALANEN, Leena; BROOKER, Liz; MAYALL, Berry. **Childhood with Bourdieu**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015a. Cap. 2. p. 13-33.

MORROW, Virginia. Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-Being of Children and Young People: A Critical Review. **The Sociological Review**, Londres, v. 47, n. 4, p.744-765, nov. 1999. SAGE Publications.

\_\_\_\_\_; Young people's explanations and experiences of social exclusion: retrieving Bourdieu's concept of social capital. **International Journal Of Sociology And Social Policy**, Bradford, v. 21, n. 4/5/6, p.37-63, maio 2001.  
[Http://dx.doi.org/10.1108/01443330110789439](http://dx.doi.org/10.1108/01443330110789439).

\_\_\_\_\_; VENNAM, Uma. 'Those who are good to us, we call them friends': Social networks for Children Growing up in poverty in Rural Andhra Pradesh, India. In: ALANEN, Leena; BROOKER, Liz; MAYALL, Berry. **Childhood with Bourdieu**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. Cap. 8. p. 142-164. Studies in Childhood and Youth.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 36, n. 130, p. 47-62, Mar. 2015

NUNES, Ana Célia; EMMEL, Maria Luísa Guillaumon. O uso do tempo nas atividades cotidianas de crianças de classe popular de 9 a 12. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.176-185, maio 2015.

PELLS, Korrily. 'Risky lives': risk and protection for children growing-up in poverty. **Development In Practice**, Oxford, v. 22, n. 4, p.562-573, jun. 2012.

\_\_\_\_\_; MORROW, Virginia. **Children's experiences of violence**: Evidence from the Young Lives study in Ethiopia, India, Peru and Vietnam. Londres: Young Lives, 2018.

POLETTI, Michele; WAGNER, Tânia Maria Cemin; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência e Desenvolvimento Infantil de Crianças que Cuidam de Crianças: Uma Visão em Perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 3, p.241-250, set. 2004.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, Jens; A CORSARO, William; HONIG, Michael-sebastian (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 1. p. 21-33.

ROCHA, Emerson; TORRES, Roberto. O crente e o delinquente. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 3. ed. São Paulo: Contracorrente, 2018. Cap. 10. p. 225-262.

ROCHA, Emerson. **Três padrões de trabalho juvenil**: um estudo com metodologia mista sobre trabalho com idades inferiores a 18 anos no Brasil. Brasília: Ipea, 2017.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 35, p.9-29, 2001

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005

SARTI, Cynthia. **A família como espelho**: um estudo da moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2007

SOUZA, Jessé. (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2006. (Humanitas).

\_\_\_\_\_. **Os Batalhadores Brasileiros**: Nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 3. ed. São Paulo: Contracorrente, 2018

\_\_\_\_\_. **Subcidadania brasileira**: para entender o Brasil além do jeitinho brasileiro. São Paulo: Leya, 2018a.

\_\_\_\_\_. **A Classe Média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018b.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. Brasília: Unicef, 2018.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, n. 96, p.87-103, jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002013000200007>.

WININGER, Elliot B. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu. In: WRIGHT, Erik Olin (Org.). **Análise de classe**: abordagens. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 4. p. 97-132.

ZALUAR, Alba. **Um Século de Favela**. Rio de Janeiro: Fgv Editora, 1998

\_\_\_\_\_. **Integração Perversa**: Pobreza e Tráfico de Drogas. Rio de Janeiro: Fgv Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A Máquina e a Revolta**: As Organizações Populares e o Significado da Pobreza. São Paulo: Brasiliense, 2012