

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carolina Fontana da Silva

**FAMÍLIAS QUE VIVEM NA CEU/UFSM: CRIANÇAS, MÃES E  
FRAGMENTOS DE SUA COTIDIANIDADE**

Santa Maria, RS  
2020

**Carolina Fontana da Silva**

**FAMÍLIAS QUE VIVEM NA CEU/UFSM: CRIANÇAS, MÃES E FRAGMENTOS DE  
SUA COTIDIANIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sueli Salva

Santa Maria, RS  
2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001

Fontana da Silva, Carolina  
FAMÍLIAS QUE VIVEM NA CEU/UFSM: CRIANÇAS, MÃES E  
FRAGMENTOS DE SUA COTIDIANIDADE / Carolina Fontana da  
Silva.- 2020.  
137 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2020

1. Infância 2. Maternidade 3. Cotidianidade 4. Casa do  
Estudante Universitário I. Salva, Sueli II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CAROLINA FONTANA DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Carolina Fontana da Silva

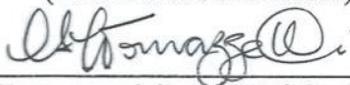
**FAMÍLIAS QUE VIVEM NA CEU/UFSM: CRIANÇAS, MÃES E  
FRAGMENTOS DE SUA COTIDIANIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 23 de outubro de 2020:**



\_\_\_\_\_  
**Sueli Salva, Dra. (UFSM) - Videoconferência**  
(Presidente/Orientadora)



\_\_\_\_\_  
**Cleonice Maria Tomazzetti, Dra. (UFSCar) - Videoconferência**



\_\_\_\_\_  
**Graziela Escandiel de Lima, Dra. (UFSM) - Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2020

## DEDICATÓRIA

*Dedico ao meu filho Benício, ainda em meu ventre na ocasião da escrita deste trabalho, por impulsionar a conclusão desta dissertação, mesmo nos momentos de desânimo durante a pandemia causada pelo novo coronavírus, por trazer um novo colorido aos meus dias e por ser o combustível para que eu siga estudando e aprendendo cada vez mais com as crianças e sobre as infâncias.*

## AGRADECIMENTOS

*Deus, em sua infinita bondade, presenteia-nos diariamente com pessoas que vêm ao nosso encontro a fim de facilitarem a nossa caminhada evolutiva no Planeta Terra. Agradeço a Ele, primeiramente, pelo dom da vida e por ter me possibilitado o contato com pessoas e com situações tão significativas.*

*- Agradeço a mim pela pesquisa realizada e pelo trabalho desempenhado, por não ter desistido em nenhum momento, mesmo diante de situações difíceis, e por todo o processo de empoderamento e crescimento pessoal e profissional ao longo desse período, que serviram para reforçar o quanto posso e o quanto sou capaz;*

*- À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por ser uma universidade pública, gratuita e de qualidade;*

*- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela possibilidade de bolsa de fomento à pesquisa (Demanda Social), fundamental para que eu pudesse dedicar-me exclusivamente ao trabalho aqui apresentado, atribuindo-lhe maior qualidade;*

*- Ao meu filho Benício, que, ainda em meu ventre, ensinou-me a olhar para mim, em primeiro lugar, para que eu consiga olhar e cuidar do outro, ressignificando o que de fato é prioridade em minha vida;*

*- À minha mãe, pela mulher forte que é e que me ensinou a ser, por estar ao meu lado em todos os momentos, apoiando-me e dedicando-se incansavelmente à sua família, sendo um dos maiores exemplos maternos que conheço. Porém, por ser, principalmente, o meu exemplo diário de dedicação, coragem, determinação e persistência;*

*- Ao meu noivo, Bernardo, por estar ao meu lado do início ao fim, incansavelmente, abrindo mão, inúmeras vezes, de suas tarefas e trabalhos para que eu pudesse concluir a dissertação da maneira mais leve e tranquila possível. Teu cuidado e tua dedicação são fontes de inspiração para mim, te amo!;*

*- Ao meu pai, por ensinar-me, por meio do seu exemplo, que sempre podemos aprender mais e que o conhecimento é um bem imensurável;*

*- Ao Loreno, meu “paidrasto”, por estar perto nos momentos em que mais precisei e adotar meu filho, Benício, como seu neto, ainda que não haja razões “consanguíneas” para tanto;*

- À minha irmã Priscila, por inspirar-me a nunca desistir dos meus objetivos e exemplificar que, mesmo ante as intempéries da vida, não há desculpas para não sermos o melhor que podemos ser;

- À minha irmã Mariana, ainda na pré-adolescência, por ser o maior exemplo de mulher feminista que conheço, por não se calar diante das injustiças e por lutar, diariamente, pelo direito de outras mulheres;

- À minha avó Nidia, por todos os conselhos, as comidas, os afetos, os puxões de orelha e o amor diários. Mas, principalmente, por ser exemplo de coragem, honestidade e bondade;

- Aos demais familiares, por estarem comigo nos momentos de dificuldade e demonstrarem apoio em todas as minhas decisões. Sou grata pela família que tenho!;

- A todos/as os/as amigos/as que, para fortalecer ainda mais a amizade, convidaram-me para madrinha de seus filhos/as, assim como àqueles que convidei para padrinhos e madrinhas de meu filho Benício, saibam que considero-os/as como minha família e sou imensamente grata por todo apoio e afeto recebidos;

- À minha professora, orientadora e amiga, Sueli Salva, por incentivar minha autonomia durante todo o processo de pesquisa e escrita, permitindo que a dissertação tivesse “a minha cara”, orientando sempre que necessário, mas apontando possibilidades e caminhos, e não formas ou receitas prontas;

- À banca avaliadora da qualificação e da defesa de dissertação, professoras Cleonice Maria Tomazzetti, Graziela Escandiel de Lima e Ana Carla Hollweg Powaczuk, por auxiliarem no processo de elaboração da dissertação e pelo auxílio na construção de novos significados, oportunizando um outro olhar sobre as análises feitas. Suas contribuições foram fundamentais para meu crescimento como pesquisadora e para a conclusão deste trabalho;

- Aos/Às meus/minhas colegas de grupo de pesquisa, do grupo “Andanças”, por todas as partilhas, as conversas, as discussões, as opiniões e o auxílio ao longo de todo o processo; nossas reuniões e leituras foram fundamentais para a construção do trabalho, que se deu, de certa forma, no coletivo;

- E, principalmente, às crianças e às mães, moradoras da CEU, que abriram a porta de suas casas, acolhendo-me e acolhendo a pesquisa: sem vocês nada disso seria possível;

Enfim, agradeço a todos/as aqueles/as que estiveram presentes de diferentes formas ao longo desse trajeto intenso e desafiador, meu muito obrigada!

*As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos, e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos.*

*(MELUCCI, 2004, p. 13)*

## RESUMO

### FAMÍLIAS QUE VIVEM NA CEU/UFSM: CRIANÇAS, MÃES E FRAGMENTOS DE SUA COTIDIANIDADE

AUTORA: Carolina Fontana da Silva

ORIENTADORA: Sueli Salva

Esta dissertação tem como temática o estudo sobre as infâncias e a produção de culturas infantis na cotidianidade a partir das relações estabelecidas entre crianças-jovens, crianças-adultos e crianças-crianças. Objetiva investigar o cotidiano das crianças que vivem na Casa do Estudante Universitário (CEU) com as suas mães, por meio dos diálogos, das relações e dos movimentos, considerando as culturas produzidas nesse contexto, partindo do seguinte questionamento: que histórias sobre si e sobre suas experiências cotidianas nos contam as crianças e suas mães que moram na CEU? Para tanto, este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e à linha de pesquisa LP2 – Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces. A metodologia é qualitativa, sustentada pela cartografia em educação e por alguns aspectos da etnografia, assim como se fundamenta teórico-metodologicamente na bricolagem, em que o registro no diário de campo, a fotografia e o mapeamento descritivo do território foram algumas das técnicas para a produção de dados. A pesquisa foi realizada na CEU, localizada na UFSM, onde foram realizadas visitas, de acordo com a disponibilidade das famílias. Nessas visitas, foram propostas aproximações entre a pesquisadora e as crianças, mediante conversas e brincadeiras, em que diálogos foram estabelecidos. Para o embasamento teórico, foram utilizados autores e autoras como Melucci (2004), Corsaro (2005; 2011; 2009), Oliveira e Paraíso (2012), Barros e Kastrup (2015), Heller (1970), Demause (1982), Del Priore (2016), entre outros/as. Esta pesquisa possibilitou-nos analisar o serviço de assistência estudantil oferecido pela UFSM, demonstrando a importância de valorizarmos essa universidade pública, gratuita e de qualidade, referência no Brasil e na América Latina em assistência estudantil. As famílias, constituídas pelas crianças e suas mães, contaram suas histórias, que, de maneira descritiva, possibilitaram-nos construir um mapa. As mães contavam suas histórias como um desabafo, falavam sobre seus desafios diários, sobre a forma como organizavam suas rotinas ou sobre a assistência estudantil que recebiam; já as crianças contavam suas histórias quando decidiam convidar a pesquisadora para brincar e, então, construía enredos e diálogos, levando para a brincadeira inúmeros elementos culturais. Assim, as mães e as crianças contavam suas histórias pelas relações estabelecidas com os outros e com a pesquisadora, pelos seus sorrisos, pelos abraços e até mesmo pelas negativas às visitas e à participação na pesquisa. As histórias, portanto, eram contadas nos meandros, nas entrelinhas e nas produções resultantes do cotidiano.

**Palavras-chave:** Infância. Maternidade. Cotidianidade. Casa do Estudante Universitário.

## ABSTRACT

### FAMILIES LIVING IN CEU/UFSM: CHILDREN, MOTHERS AND FRAGMENTS OF THEIR DAILY LIFE

AUTHOR: Carolina Fontana da Silva

ADVISOR: Sueli Salva

This dissertation has as its theme the study of childhood and the production of children's cultures in everyday life based on the relationships established between children-young, children-adults and children-children. It aims to investigate the daily lives of children who live at the University Student Housing (*Casa do Estudante Universitário* - CEU) with their mothers, through dialogues, relationships, and movements, considering the cultures produced in this context, based on the following question: what stories about themselves and their everyday experiences do the children and their mothers who live in CEU tell us? Therefore, this work is linked to the Graduate Program in Education from the Federal University of Santa Maria (*Universidade Federal de Santa Maria* - UFSM), and to the research line LP2 – Educational public policies, educational practices and their interfaces. The methodology is qualitative, supported by cartography in education and by some aspects from ethnography, in addition, it is theoretically and methodologically based on bricolage, in which the record in the field diary, the photograph and the descriptive mapping of the territory were some of the techniques for data production. The research was carried out at CEU, located at UFSM, where visits were made, according to the availability of the families. In these visits, approximations between the researcher and the children were proposed, through conversations and games, in which dialogues were established. For the theoretical basis, we used authors such as Melucci (2004), Corsaro (2005; 2011; 2009), Oliveira and Paraíso (2012), Barros and Kastrup (2015), Heller (1970), Demause (1982), Del Priore (2016), among others. This research allowed us to analyze the student assistance service offered by UFSM, demonstrating the importance of valuing this public, free, and high-quality university, a reference in Brazil and in Latin America in student assistance. The families, constituted by the children and their mothers, told their stories, which, in a descriptive way, allowed us to build a map. The mothers told their stories like an outburst, they talked about their daily challenges, about the way they organized their routines or about the student assistance they received; while the children told their stories when they decided to invite the researcher to play and then constructed plots and dialogues, taking countless cultural elements to the play. Thus, mothers and children told their stories through the relationships established with others and with the researcher, through their smiles, hugs, and even through the negatives to visits and participation in the research. The stories, therefore, were told in the intricacies, between the lines and in the productions resulting from everyday life.

**Keywords:** Childhood. Motherhood. Everyday life. University Student Housing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bolsas Creche e Bolsas de Permanência	63
Figura 2 – Zarah, no seu apartamento	67
Figura 3 – Zarah brincando de casinha	68
Figura 4 – Zarah brincando com a massinha de modelar	69
Figura 5 – Mistura de massa de modelar	70
Figura 6 – Registro de Zarah em meu Diário de Campo, no dia 10/03/2020	72
Figura 7 – Segundo registro de Zarah no Diário de Campo	73
Figura 8 – Joana desenhando	78
Figura 9 – Joana lanchando	79
Figura 10 – As grades e a porta aberta	104
Figura 11 – Trabalhar e estudar por creches vou lutar	125
Figura 12 – Blocos 13 e 14	127

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEU	Casa do Estudante Universitário
BSE	Benefício Socioeconômico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIPE	Fundo de Incentivo à Pesquisa
LP2	Linha de Pesquisa 2
MEC	Ministério da Educação
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SMED	Secretaria de Município da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>MAPEAMENTO DA DISSERTAÇÃO: POSSIBILIDADES E DELIMITAÇÕES</b> .....	15
1.1	LOCALIZAR-ME NO MAPA: UMA (NÃO TÃO) BREVE APRESENTAÇÃO .....	17
<b>2</b>	<b>RETOMAR O PONTO DE PARTIDA E REFAZER O ITINERÁRIO: O NOVO CORONAVÍRUS E SUAS IMPLICAÇÕES EM NOSSO COTIDIANO</b> .....	25
<b>3</b>	<b>DA PROJEÇÃO DO ITINERÁRIO AOS CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHAS E ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA</b> .....	32
3.1	O FIO CONDUTOR DO CAMINHO PERCORRIDO: PESQUISA QUALITATIVA.....	35
3.2	RESSIGNIFICAR E MOVIMENTAR-SE: A FLUIDEZ DA CARTOGRAFIA.....	39
<b>3.2.1</b>	<b>O que nos possibilita a etnografia? Acrescentando meios de deslocamento ao itinerário</b> .....	47
3.3	ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: QUESTÕES A SE PENSAR ....	51
<b>4</b>	<b>“PEDRAS NO CAMINHO?”: A PARTIR DELAS NOSSO MAPA FOI (RE)CONSTRUÍDO</b> .....	59
4.1	TESSITURAS DOS CAMINHOS: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A CEU E A PRAE, CONTEXTUALIZAÇÃO E DADOS INSTITUCIONAIS .....	60
<b>4.1.1</b>	<b>Universidade Federal de Santa Maria: referência brasileira em serviços de assistência estudantil</b> .....	63
4.2	“A PRIMEIRA IMPRESSÃO É A QUE FICA?”: APRESENTAÇÕES NECESSÁRIAS .....	66
<b>5</b>	<b>CRIANÇA, INFÂNCIA E COTIDIANO: A HISTORICIDADE, AS CONCEPTUALIZAÇÕES E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS</b> .....	83
5.1	A PESQUISA NO COTIDIANO E SOBRE A COTIDIANIDADE .....	92
5.2	FLORES NO CAMINHO: AS INFÂNCIAS, OS ESPAÇOS E AS FAMÍLIAS EM SUA COTIDIANIDADE .....	102
<b>5.2.1</b>	<b>Nem só de flores a maternidade é composta, mas também de muita luta e de desafios</b> .....	109
5.3	ATÉ MESMO OS ITINERÁRIOS QUE PERCORREMOS LIVREMENTE SÃO REGIDOS POR POLÍTICAS PÚBLICAS: PRECISAMOS FALAR SOBRE .....	112
<b>6</b>	<b>REFLEXÕES NECESSÁRIAS E POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO MAPEAR TUDO ISSO?</b> .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
	<b>ANEXO A – REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	132
	<b>ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....	133
	<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	134
	<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS</b> .....	135
	<b>ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	136



## 1 MAPEAMENTO DA DISSERTAÇÃO: POSSIBILIDADES E DELIMITAÇÕES

*Sabe-se que, antigamente, eram necessários dons artísticos para desenhar mapas, além dos outros conhecimentos envolvidos nesse ofício. Hoje em dia, existem programas específicos que desenvolvem essa função atendendo às exigências da atualidade. Que triste. De certa forma, perdeu-se o encanto. Mas sigo aqui, como os cartógrafos de antigamente: produzo, à mão, os rabiscos que direcionarão meus passos e sinto-me, dessa forma, uma artista (e por que não seria?). O mapeamento, para mim, é a arte de localizar as potências a serem alcançadas e aquelas que, por enquanto, não foram percebidas. O olhar precisa ser crítico e cauteloso, mas, principalmente, imerso em uma sensibilidade constante.*

Carolina Fontana da Silva

Apresento<sup>1</sup>, neste capítulo, a pesquisa realizada e os processos que a circundam, organizados e descritos em capítulos, permeados pelas discussões acerca dos referenciais teóricos, dos dados produzidos e das posteriores reflexões, realizando as conexões entre todos eles. Mapear, nessa perspectiva, consiste em apresentar, com certa brevidade, as rotas, o itinerário traçado e qual caminho de fato foi seguido nesta Dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa 2 (LP2) – Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Cada capítulo tem como porta de entrada excertos que são de minha autoria e que resultam de reflexões empreendidas por mim quando algo me afeta e sinto como necessidade registrá-lo. São escritas relacionadas com o trabalho apresentado e que, de algum modo, anunciam o capítulo que virá a seguir. Certa vez, escutei, em algum dos tantos filmes a que assisti, a seguinte afirmação (ou algo bem próximo a isso): “Liberte-se do pensamento e das palavras de outros autores. Encontre a sua própria voz”. Sei que é difícil ouvir nossa voz sem ouvir a do outro, pois, ainda que o pensamento que elaboro por meio da escrita diga muito da minha forma de pensar, ele é transpassado por todas as leituras que fiz e por todas as experiências que tive.

Buscando falar mediante minha própria escrita e aproximar quem lê de quem escreve, as epígrafes introdutórias de cada capítulo são reflexões próprias, como se fossem partes de meu diário pessoal ou do próprio diário de campo reflexivo, ainda sem dados de pesquisa, mas de pensamentos que vou elaborando. Tais excertos apresentam o capítulo à medida que mostram o que eu penso sobre ele. Assim, eles não restringem, mas introduzem de uma

---

<sup>1</sup> Nos dois primeiros capítulos, escrevo na primeira pessoa do singular, por compreender que se tratam de experiências pessoais, de minhas motivações e organizações para a pesquisa, enquanto as demais escritas, em que o verbo está conjugado na primeira pessoa do plural, tratam-se de reflexões coletivas, feitas por mim e pela professora orientadora, a partir das escritas produzidas pelos/as autores/as utilizados como referência.

maneira pessoal. São parte do meu processo de identificação<sup>2</sup> (MELUCCI, 2004), que será aprofundado nos próximos capítulos, e, de algum modo, mostram traços do meu processo de pensamento, que foi sendo construído ao longo da minha trajetória formativa, das minhas experiências e daquilo que consigo transpor do pensamento para a palavra.

Este primeiro capítulo trata-se da apresentação inicial da Dissertação e de reflexões pessoais. Uma apresentação global da escrita e das vivências que me trouxeram até essa produção, que alicerçam a pesquisa, bem como as ideias, as proposições e as relações estabelecidas com a teoria, possibilitando discutir o tema aqui proposto. Nenhuma temática surge de repente, e nenhuma escrita organiza-se ao acaso. Entender esse processo consiste em entender um dos pilares que sustentam a pesquisa.

O segundo capítulo, por sua vez, longe de qualquer planejamento feito ou de qualquer desconfiança que tínhamos (e aqui incluo você, leitor) acerca do presente e do futuro, discorre sobre o período de pandemia por conta do novo coronavírus e sobre como ele influenciou nosso cotidiano – como sociedade – e esta pesquisa, alterando completamente o caminho anteriormente escolhido e o itinerário planejado. Coloquei-o antes da metodologia por entender que, a partir desse acontecimento, de nível global, foi necessário repensar a pesquisa e, conseqüentemente, a metodologia, adequando-a às possibilidades de nossa nova realidade.

No terceiro capítulo, são traçadas algumas linhas, propostas de itinerário, rotas e caminhos, na medida em que contextualizam e justificam nossas escolhas. Em síntese, buscamos, nesse capítulo, apresentar o como, o onde e o com quem a pesquisa será realizada: nossas escolhas metodológicas. Além disso, teorizamos sobre o cotidiano e sobre a ética na pesquisa com as crianças.

O quarto capítulo apresenta os percalços do trajeto, o rumo tomado a partir da mudança de rota e, como consequência, os primeiros dados produzidos. Nele, discorreremos sobre a entrevista realizada com a responsável pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e suas contribuições para a continuidade da pesquisa, bem como para a sua contextualização por meio de alguns dados institucionais da UFSM e da Casa do Estudante Universitário (CEU). Com base nesses dados, na sequência, no subcapítulo de número 4.2, apresentamos informações que caracterizam a UFSM como instituição referência em assistência estudantil. No subcapítulo seguinte, de número 4.3, são apresentados os sujeitos da

---

<sup>2</sup> Melucci (2004) afirma que a palavra “identidade” não dá conta de contemplar todos os movimentos que fazemos diariamente, porque a individuação é mais vivida enquanto ação do que como situação. Por outro lado, a identificação prevê o caráter processual, auto-reflexivo e construído por meio da definição de nós mesmos. Contempla o movimento e a nossa multiplicidade. “A reflexão sobre a multiplicidade do eu obriga-nos a renunciar ao enfoque estático sobre a identidade e nos direciona para os processos móveis da identificação” (MELUCCI, 2004, p. 64).

pesquisa, as crianças e suas mães, assim como descritas as visitas feitas no contexto pesquisado.

O capítulo de número cinco teoriza sobre os conceitos de criança, infância e cotidiano, transpassados pelos dados produzidos nesta pesquisa, estabelecendo relações entre as autoras e os autores utilizados e as observações acerca da cotidianidade<sup>3</sup> das crianças e das mães, a partir do ponto de vista da pesquisadora. Além disso, o capítulo também discorre sobre os desafios de conciliar a maternidade com a vida acadêmica, perpassando por algumas questões de gênero, como o acesso da mulher na universidade pública.

No último capítulo, são apresentadas as reflexões acerca de todos os capítulos anteriores, bem como as costuras realizadas e as análises dos dados produzidos, alicerçadas nas autoras e nos autores utilizados ao longo da escrita.

### 1.1 LOCALIZAR-ME NO MAPA: UMA (NÃO TÃO) BREVE APRESENTAÇÃO

*Algo me diz que toda descrição, de certa forma, é falha. Não porque não esteja de acordo com o que se espera de uma descrição, mas porque é bem provável que não dê conta de contemplar todo um universo de experiências, expectativas, projeções e frustrações. Existem sempre os não-ditos, que, por sua vez, não cabem em palavras e em suas definições, as quais, por vezes, parecem-nos um tanto quanto estáticas. Extrapolam a semântica e não se limitam à gramática. Aqui, busco contar como cheguei onde estou, os caminhos que ora me conduziam e que ora me desviavam. E que assim, nesse vai-e-vem, puseram-me a buscar, a refletir e a dissertar. Sei que me detive em detalhes muito específicos. Revisitar memórias é sempre um processo complexo, difícil de simplificar.*

*Carolina Fontana da Silva*

Para início de conversa, é importante destacar, aqui, a fim de que seja possível visualizar a complexidade da escrita e ir para além dela, que todo pesquisador e toda pesquisadora se diferenciam em seu processo de criação, que é, acima de tudo, pessoal, ainda que, de maneira amálgama, contenha as contribuições das leituras e das discussões empreendidas ao longo da pesquisa. Minha escrita compõe um mapa. Não tem um início nem um fim – ainda que haja a estruturação do trabalho que promova uma organização com início, meio e fim. São partes que conversam entre si, que se complementam e que dependem uma da outra; não são rígidas, tampouco engessadas. A cada ideia que surgia, fosse no banho, fosse

---

<sup>3</sup> Agnes Heller (1970) usa, em seu livro, ora o termo “vida cotidiana”, ora “cotidiano” e ora “cotidianidade”. Não encontramos uma definição para o uso específico desses termos, mas notamos algumas caracterizações a partir da contextualização de seu uso. “Vida cotidiana”, para a autora, trata-se da vida, como um todo, do sujeito. A “cotidianidade” consiste, por sua vez, na relação que advém das atividades desenvolvidas diariamente, ou seja, das atividades da vida cotidiana, as quais são a cotidianidade dos sujeitos formam, todas elas juntas, o seu “cotidiano”. Assim, a cotidianidade é o próprio cotidiano em movimento.

deitada, assistindo a alguma série ou lendo um livro: eu a anotava, e assim, de repente, havia vários arquivos salvos no *notebook* e papéis que, juntos, findaram-se no trabalho ora apresentado.

Ao longo de todo esse processo, procurei entender o que me fascina e o que me mobiliza. Percebi, então, que existem duas coisas que me provocam fascínio: a história e as infâncias. Sempre fui uma pessoa que constantemente busca entender acontecimentos históricos, sejam pessoais ou coletivos. Acessar memórias da infância, de minha infância, é um dos acontecimentos históricos que mais me provoca encantamento. Digo que são, de fato, acontecimentos históricos, porque produzimos história desde a mais tenra idade até nossos últimos dias de vida, na mesma medida em que por ela somos produzidas/os.

Dentro de nossa própria história, podemos narrar situações, revisitar memórias, compartilhar vivências e acessar acervos que deram origem a quem somos, que denunciam de que forma nos constituímos e o que nos diferenciam de outras pessoas. Somos o resultado de nossas experiências pessoais, influenciadas pelo contexto social em que vivemos.

Nesse movimento de acessar a minha história e rememorar as experiências infantis, admito que essas memórias são, para mim, de uma preciosidade imensurável. As infâncias encantam-me, sempre me encantaram.

O encantamento que perpassa as infâncias remete-me às vivências que tive, que se baseiam em dois elementos fundamentais, constituintes básicos de meu processo de identificação: o desejo de criar e a imaginação. Nunca precisei de brinquedos prontos e estruturados, sempre os criei. E tem sido assim desde então. Quando criança, construía as casas e os móveis para as minhas bonecas, assim como pistas para os carrinhos de corrida a partir de pedaços de madeira e pregos – que buscava na fábrica do meu avô –; com a mistura de álcool, água e pétala de flores, produzia diferentes perfumes; desenhava croquis de vestidos, que eu considerava fabulosos, e buscava na costureira perto de minha casa retalhos de tecido para reproduzi-los, afinal, minhas bonecas precisavam estar bem vestidas; queria ser uma cientista renomada, mas também acreditava ser capaz de construir móveis, enquanto construía minha carreira como uma estilista internacional.

Eu não me encaixava em um padrão, não acreditava – e ainda não acredito – que há apenas uma possibilidade de ser e estar no mundo. Queria ser múltipla. Queria ter múltiplos conhecimentos, múltiplas habilidades e múltiplas experiências. E é essa multiplicidade que me constitui. Essas histórias contam quem eu sou, revelam quem eu estou me tornando. Para Melucci (2004, p. 64), o nosso “eu” vive um processo de constante transformação e faz-se, portanto, múltiplo. Dentro dessa multiplicidade, por conta das rápidas mudanças pelas quais a

sociedade passa constantemente, sofremos “variações das identificações” e uma “descontinuidade das identificações”. Nesse processo, há uma ligação com a incerteza e, a todo momento, deparamo-nos com o paradoxo da escolha, ou seja, “decidir qual o eu, entre tantos, que podemos ser agora”. Ou seja, o que somos não será para sempre, vivemos, como sujeito, em constante mudança.

Melucci (2004, p. 60) discorre sobre a sociedade de informação, na qual estamos inseridos, e sobre a potência tecnológica que nos remete à “representação da realidade através das múltiplas linguagens”, até chegarmos ao ponto de vivermos em um mundo criado por nós mesmos, mas também por inúmeras possibilidades que vêm de outros, de outras tecnologias, capazes de produzir realidades. A partir desse cenário, a sociedade passou a configurar-se por uma pluralidade de grupos aos quais pertencemos, incidindo, por decorrência, em uma multiplicação dos papéis sociais, das redes associativas e dos grupos de referência. Para o autor:

Participamos, na realidade e no imaginário, de uma infinidade de mundos. Cada um deles é caracterizado por uma cultura, uma linguagem, um conjunto de papéis e de regras, aos quais devemos nos adaptar a cada migração. Isso comporta uma pressão constante à mutação, à transferência, à tradução daquilo que éramos um segundo atrás para novos códigos e novas formas de relações. (MELUCCI, 2004, p. 60).

Com base nessa “infinidade de mundos” e nas adaptações necessárias a cada migração, no sentido de modificarmos-nos a fim de que nos apropriemos dos novos códigos e das novas formas de relações, torna-se cada vez mais complexo analisarmos essa multiplicidade que somos. Ao mesmo tempo, torna-se possível entender a complexidade que envolve ser, viver, constituir-se como multiplicidade. Além disso, não só somos múltiplos, como também estamos inseridos dentro de uma temporalidade múltipla. O tempo cotidiano também é múltiplo e descontínuo (MELUCCI, 2004, p. 61). Vivemos, portanto, de acordo com Melucci (2014, p. 36), momentos difíceis e desafiadores, pois “O desafio que o cotidiano nos apresenta é, portanto, construir uma experiência de tempo que nos permita passar pela variedade e pela multiplicidade sem nos perdermos”.

Por vezes, nesse anseio de explorar todas essas habilidades, (re)visitar todas as nossas potências e, por consequência, todas as possibilidades, recebemos a titulação de sermos uma geração indecisa – e aqui falo por experiência própria. O que nos contam os antigos, os mais velhos, é que por certo precisamos traçar um caminho, um único caminho, conciso e coerente. Seguiremos nele até o fim de nossas vidas. Desconhecem – ou simplesmente ignoram –

aqueles que proferem essas palavras, que esse caminho, esse trajeto, é repleto de atalhos, ruelas, becos e, por que não, encruzilhadas.

Heller (1970) afirma que a história se constitui por meio do processo de criação de valores, os quais, por sua vez, degeneram-se ou mantêm-se de acordo com o tempo vivido.

Em determinado ponto, estruturas que foram essenciais submergem nas profundidades, para aí continuarem uma vida inessencial do ponto de vista social global; e outras se elevam, passando da inessencialidade à significatividade. [...] o valor cívico, que na Antiguidade manifestou-se apenas esporadicamente e era subvalorizado com relação à coragem militar e patriótica, conseguiu elevar-se com incrível rapidez, no início da Idade Moderna, chegando a ocupar o mais alto nível dos valores morais. (HELLER, 1970, p. 3-4).

É nesse sentido que vejo essa ideia de “único caminho a ser seguido”. De acordo com os preceitos da Igreja Católica, com a ideia de que o “caminho do bem” garante um lugar no céu, ou do capitalismo, que prevê que todo o esforço gera uma recompensa, olhamos para um trajeto como a única possibilidade para atingirmos “o céu” ou sermos recompensados. Porém, ainda assim, os valores mudam com o passar do tempo, ganham outros entendimentos. Novos lugares possibilitam-nos novos olhares e perspectivas. E por não me conformar com esse caminho único, busquei sempre explorar outros trajetos, as múltiplas possibilidades de ser e estar – no mundo –, perpassando os espaços, o tempo e o cotidiano.

Embora apresente uma postura de encantamento ante as infâncias, entendo que exista uma representação de infância feliz, de certa forma generalizada, que causa “encantamento”. De acordo com Salva (2009, p. 34), “O processo de eleger o que narrar produz histórias e guarda outras, que podem ser narradas em outro momento”. Muitas vezes, esse modo de narrar produz uma visão romantizada daquilo que, aos olhos da sociedade, trata-se, de fato, do “viver a infância” em sua “plenitude”. Tomamos por “infância feliz” aquilo que nos parece feliz e saudável, com base em nossas experiências e crenças pessoais, uma idealização a partir de memórias de vida ou até mesmo de estudos e pesquisas científicas. No entanto, faz-se necessário entender a complexidade e a subjetividade que permeiam as infâncias e as diferentes formas de vivê-la e trazê-la ao presente por meio da memória, considerando que “[...] o próprio discurso que traduz a memória contém a opacidade” (MELUCCI, 2005).

Aproprio-me dos escritos e dos conceitos elaborados por Melucci (2004), na intenção de compreender e ancorar o processo que venho descrevendo. Entre esses conceitos está o de “identidade”. Para o autor, refletir sobre a “multiplicidade do eu” requer que compreendamos e renunciemos a percepção estática sobre a identidade, direcionando-nos ao processo móvel de identificação, porque:

O conceito de identidade é substancialista e refere-se a uma essência permanente como fundamento da identificação. Não é mais viável pensar no sujeito como um ente dotado de um núcleo essencial, definido de modo metafísico, mas devemos redirecionar nossa atenção para os processos com os quais os indivíduos constroem a identidade. A identidade de um eu múltiplo torna-se **identização**. (MELUCCI, 2004, p. 64-65, grifos do autor).

A partir do entendimento de que somos múltiplos e de que estamos em um constante processo de identização, seria um tanto quanto paradoxal acreditar em uma única possibilidade de viver a infância, ou então que todas as infâncias sejam felizes de acordo com a concepção particular do que é uma infância feliz. A multiplicidade do eu está correlacionada aos processos sociais que perpassam nossas vidas – e as das crianças –, e que influenciam na produção das infâncias, bem como o gênero, a etnia, o grupo religioso pertencente, as classes social e econômica, etc.

Em relação ao que já foi escrito aqui, a nostalgia causada pelo acesso ao acervo fotográfico e cinematográfico que compõe as lembranças de minha infância é um sentimento que me acompanha em diferentes momentos. Acredito que é preciso reconectar-me com quem fui para pensar nas vivências que me transformaram e que seguem modificando a forma como sou e estou no mundo.

Modificamo-nos sempre. Alteramos a forma como vemos o mundo, como nos portamos e como nos expressamos. Essas mudanças vão ao encontro de nosso contexto histórico e social, da cultura que difundimos e criamos e dos espaços que frequentamos, que nos conferem o título de mutáveis.

Durante a graduação em Pedagogia, nos diferentes momentos em que estive em contato com crianças e com as infâncias, sempre busquei estar atenta às relações estabelecidas entre as crianças e as/os professoras/es, ao que estava por trás dos aparentes atritos e ao que causava diferentes reações entre todas/os. Em um desses contatos, pude inserir-me em uma turma de quarto ano, de uma escola municipal, cujas crianças, coincidentemente, eu já conhecia de outros contextos. Ao longo do período em que estive com elas, uma criança em especial, um menino, provocou minha curiosidade e cativou maior atenção.

Embora defenda a ideia de que cada vivência da infância é única (e que elas compõem, por sua vez, a pluralidade de infâncias), por constituir-se a partir de diferentes experiências pessoais, entendo que, naquele contexto visitado, existiam características que ora se aproximavam, ora se distanciavam, por conta da condição social e econômica e do meio que as crianças frequentam (clubes, vizinhança, aulas extracurriculares, espaços religiosos, etc.).

O menino que havia chamado minha atenção destacava-se por não se comportar, grosso modo, da maneira como os outros colegas se comportavam, tinha certa desenvoltura na construção de argumentos e posicionava-se mediante questões políticas. Demonstrava maior independência e autonomia em relação aos colegas, assim como mais facilidade para expor seus pensamentos.

Em dado momento, fui informada que esse menino, citado anteriormente, morava na CEU e que seus pais eram estudantes de algum curso na área das Ciências Sociais e Humanas. A primeira relação que fiz foi no sentido de atrelar suas características bastante peculiares ao fato de ele ter uma experiência completamente distinta dos demais, no que tange ao contexto familiar e ao meio universitário frequentado. Por certo, naquele momento, fiz um juízo de valor, mas confesso ter ficado, desde então, curiosa. Queria que ele falasse mais sobre suas experiências, porém, no momento, não havia tempo para isso.

Retorno aqui à outra experiência com crianças moradoras da CEU, mas essa logo no início da graduação. Aquele período em que estamos imersos em um processo de autoconhecimento e, de alguma maneira, buscamos encontrarmo-nos em um mundo novo, imenso e cheio de possibilidades. O “mundo universitário” ainda era bastante complexo para mim e, por isso, certas coisas não causavam o mesmo estranhamento que hoje me causam.

Sabia que existiam crianças que moravam na CEU, mas nunca tinha parado para refletir sobre essas infâncias. No primeiro semestre da graduação, trabalhei como estagiária em uma escola de Educação Infantil da rede privada de ensino. Nessa escola, na turma de berçário, uma das bebês era filha de pais universitários e morava na CEU. Lembro perfeitamente os comentários ofensivos, feitos entre as professoras, que questionavam a moralidade da mãe da criança e julgavam o fato de ela ter tido uma filha quando deveria “apenas estudar”. Apesar de não me envolver nos comentários, na época, lembro de ficar em choque e achar confuso uma criança “morar na universidade”. No entanto, os questionamentos e as inquietações pararam por aí, não os levei para além das especulações.

No decorrer de minha trajetória acadêmica, vivenciei diferentes experiências para além da grade curricular do curso, sendo elas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os estágios extracurriculares em instituições de Educação Infantil e uma bolsa vinculada ao Fundo de Iniciativa à Pesquisa (FIPE), em um projeto de extensão intitulado “Mapeamento da Educação Infantil no Município de Santa Maria: tensões e ressonâncias acerca das políticas públicas – expansão e qualidade”. Todas elas, interligadas às propostas das disciplinas ofertadas na graduação, proporcionaram-me um encantamento em estudar e conhecer as infâncias e o que as crianças têm a nos dizer.

Desde então, passei a desenvolver um olhar e uma escuta curiosos às infâncias, admirando essa multiplicidade de experiências proporcionadas por diferentes contextos ou por um mesmo contexto. Desse olhar nasceu a proposta de estudo e de pesquisa desenvolvida no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Narrativas das infâncias na escola: ser criança e ser aluno no quinto ano dos anos iniciais”, que teve como objetivo observar e escutar o que as crianças, estudantes de um quinto ano dos anos iniciais, tinham a nos dizer sobre o contexto em que viviam e como se sentiam nele, indicando as variações entre o “ser criança” e o “ser aluno”, possibilitando perceber as diferentes infâncias e culturas infantis.

Propus-me, por meio de minha inscrição no processo seletivo do Mestrado em Educação, a continuar a pesquisa iniciada no TCC, no intento de aprofundá-la e ampliá-la. Durante as reuniões com colegas da LP2, do nosso coletivo e do grupo de pesquisa ao qual me vinculei ao ingressar no mestrado, assim como durante as primeiras orientações, mediante a leitura de diferentes textos e das discussões posteriores, entrei em contato com outros pontos de vista e outras realidades. Assim, percebi que poderia unir o estudo das infâncias, a partir da perspectiva da Sociologia da Infância, com o contexto da CEU e com as crianças que ali moram, escutando o que elas têm a nos dizer sobre as suas experiências naquele espaço que ocupam. Destaco a importância de estarmos inseridas/os em um grupo de pesquisa ou de estudos, bem como a potência existente dentro do coletivo e das construções feitas em grupo, pois, em nossas reuniões, debatíamos as escritas e as produções de todos os colegas, fosse a nível de especialização, mestrado ou doutorado. Por sermos múltiplas/os, mutáveis, estamos sujeitas/os a mudanças de ideias, paradigmas e perspectivas com bastante frequência.

O espaço universitário, na maioria das vezes, é um espaço transitório na vida daqueles que estão em busca de formação técnica, graduação ou pós-graduação. Uma pesquisa realizada recentemente, com a temática voltada às infâncias e à maternidade na CEU, *campus* UFSM, resultou na edição de um *E-book* intitulado “A Casa do Estudante Universitário: jovens mães/pais e suas crianças”, com autoria de Sueli Salva *et al.* (2017). Esse trabalho aponta questões que foram fundamentais para se pensar a temática e que suscitaram outras possibilidades de pesquisa com as crianças que vivem nesse contexto, no sentido de que elas possam compartilhar e narrar as suas experiências, a partir de seu ponto de vista sobre o meio em que vivem.

Entre as questões levantadas com a pesquisa, foi possível perceber, entre outras coisas, a possibilidade de conflito entre um ambiente majoritariamente jovem e um espaço construído também para e com as crianças que ali viviam, um “barulho da infância no espaço dos jovens” (SALVA *et al.*, 2017, p. 6). Seria, então, o espaço da CEU seu lar? Como esse espaço perde

características de lugar de jovens para tornar-se espaço de crianças? A Universidade é o primeiro contato educativo dessas crianças? Se há transitoriedade nesse espaço, traduz-se, então, em uma maior transitoriedade nas formas de viver a infância? Como é possível percebermos essa transitoriedade na vida das crianças e em suas infâncias? Que culturas infantis são produzidas nesse espaço?

Os objetivos traçados não foram pensados no sentido de buscar respostas, sejam das mães e dos pais, sejam dos órgãos responsáveis por essas infâncias, mas sim de entender alguns aspectos do cotidiano das crianças, nesse “espaço transitório”, no qual vivem durante o período de formação acadêmica de suas mães e que elas também ocupam. Dessa forma, tem-se como **objetivo geral**: investigar o cotidiano das crianças e das mães que vivem na CEU, a partir dos diálogos, das relações e dos movimentos, considerando as culturas produzidas nesse contexto. Complementa-se esse intento com os **objetivos específicos**, sendo eles: identificar os aspectos transitórios do contexto e a sua influência na produção das infâncias que habitam o espaço universitário; conhecer as histórias das mães e das crianças moradoras da CEU; e promover reflexões acerca das culturas infantis, produzidas em um espaço que não foi prioritariamente pensado para as crianças, mas que se constitui como tal, a partir das relações estabelecidas entre criança-crianças, criança-adultos e criança-jovens.

Com o fito de conhecer outras infâncias e escutar o que as crianças têm a nos dizer sobre as infâncias que vivem, sobre o local onde vivem e o seu cotidiano, reconhecendo as múltiplas possibilidades de estar e de ser, narrando suas aventuras e até mesmo desventuras, foi que cheguei à proposta do presente trabalho. Por ver nas infâncias uma fonte inesgotável de estudo e aprendizagem, por entender a importância de escutá-las e pelo encantamento que isso me causa, questiono-me: *que histórias sobre si e sobre suas experiências cotidianas nos contam as crianças e suas mães que moram na CEU?*

## 2 RETOMAR O PONTO DE PARTIDA E REFAZER O ITINERÁRIO: O NOVO CORONAVÍRUS E SUAS IMPLICAÇÕES EM NOSSO COTIDIANO

*Não há controle. Aqueles que pensaram estar no controle da situação, lamento informar, mas não estão. Não estamos. Iludimo-nos quando pensamos estar. E, de repente, precisamos modificar completamente nossos planos. Precisamos parar, respirar, ressignificar. Ressignificar o que de fato é importante. O que é prioridade. Não mais “aquilo” que é prioridade, mas sim “quem” é prioridade. Parar. Mas parar não no sentido da estagnação. É um parar crítico, reflexivo. Analisar o que acontece. Analisar sob proteção de quem deveríamos estar e o porquê de não estarmos. Manter-se crítico para não sucumbir. Parar também é reorganizar os planos, os pensamentos, as ações. Parar. Mas após a pausa, agir. E se o nosso agir não for agora e demorar mais um pouquinho, tudo bem. Parar e respeitar nosso tempo. O tempo de cada um. Tempo.*

*Carolina Fontana da Silva*

Na proposta apresentada no Projeto de Dissertação de Mestrado, defendido no mês de novembro de 2019, foram delineadas algumas projeções para a pesquisa, bem como a metodologia a ser utilizada e o itinerário a ser seguido. Desde as primeiras escritas, no capítulo referente aos aspectos metodológicos, uma afirmação fez-se bem incisiva: a pesquisa deve ser flexível, possibilitando que o trajeto seja alterado e que outros caminhos possam ser escolhidos. Há necessidade de espaço para a mudança. A pesquisa acontece, de fato, quando se está em contato direto com o sujeito da pesquisa, assim como sofre interferências decorrentes do ambiente externo, as quais nem a pesquisadora nem os sujeitos da pesquisa conseguem controlar ou prever. Nosso cotidiano é permeado por acontecimentos, pela própria História, que não controlamos e que interferem em todo um planejamento e uma rotina anteriormente delineados.

De acordo com Kosik (1976, p. 82, grifo do autor),

*No choque da cotidianidade com a História ocorre uma subversão. A História (a guerra) rompe a cotidianidade, mas a cotidianidade subjuga a História, porquanto **tudo** tem sua própria cotidianidade. [...] A cotidianidade e História se interpenetram. Nessa interpenetração o seu pretenso ou aparente caráter se muda [...].*

Na citação, o autor refere-se à História como a guerra, por exemplo, e podemos tranquilamente compará-la, também, com o processo que vivemos mundialmente, ocasionado pelo novo coronavírus. Acontecimentos externos podem interferir em nosso cotidiano e, aproximando à vivência acadêmica, podem ainda modificar completamente o rumo de uma pesquisa, seus objetivos e seu desenvolvimento, podendo, inclusive, encerrá-la antecipadamente de maneira abrupta.

Durante os meses de novembro e dezembro de 2019, foram realizados os primeiros contatos com as crianças filhas e filhos de estudantes da UFSM, sujeitos da pesquisa. Esses contatos ocorreram aos poucos, para que não fosse uma prática invasiva, visto que participar da rotina de um sujeito, dentro de sua casa, acaba por tornar-se um movimento que requer certa intimidade. Por conta das festividades de fim de ano e das férias, o contato com as mães e com as crianças foi retomado em março, uma semana antes de as aulas iniciarem, ainda que via WhatsApp o contato não tenha sido interrompido em nenhum momento. O primeiro contato feito no ano de 2020, e que será detalhado nos próximos capítulos, foi no dia 10 de março. Mal sabíamos que poucos dias depois perderíamos qualquer que fosse o “controle” que pensávamos ter sobre o cotidiano.

Dia 16 de março de 2020, poucos dias após o retorno às aulas, a UFSM notifica<sup>4</sup>, por meio de uma publicação no *site*, amplamente divulgada nas redes sociais da universidade, a suspensão das atividades presenciais por 30 (trinta) dias, sendo estes prorrogáveis conforme necessidade, de acordo com as instruções da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a avaliação do Comitê Interno de Gestão da Crise do COVID-19, juntamente à Reitoria.

É importante salientarmos que, no final de 2019 e início de 2020, já tínhamos tomado breve conhecimento acerca dessa nova doença, ainda que nos parecesse algo muito distante e remoto. O noticiário já reportava os primeiros casos na China, conforme esclarecido no excerto abaixo, retirado do *site* da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)<sup>5</sup>:

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum.

Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e, mais recente, o novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.

---

<sup>4</sup> Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Notícias**. Santa Maria, 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2020/03/16/ufsm-suspende-atividades-academicas-e-administrativas-presenciais-a-partir-do-dia-16-de-marco/>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

<sup>5</sup> Fonte: ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Brasil, 2020. Disponível em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875)>. Acesso em: 21 mai. 2020.

Estávamos todos atônitos com o ocorrido. A sociedade acadêmica dividia-se entre os que apoiavam a decisão pela quarentena e outros que ainda achavam que poderia ser um exagero. Estávamos pisando em areia movediça: continuávamos a caminhar, sem saber ao certo se afundaríamos ou não. Ainda no dia 16 de março, antes de a notificação oficial ser publicada, fui até a UFSM, pela parte da manhã, a fim de fazer uma entrega para uma menina que havia acabado de retornar de uma viagem ao exterior. As orientações mais incisivas sobre os cuidados e as higienizações necessárias estavam recém iniciando. Não eram todos os lugares que dispunham de álcool em gel, por exemplo. Não tínhamos noção do que estaria por vir e, talvez, ainda não tenhamos. Esta é justamente a dificuldade que circunda a escrita sobre um fenômeno atual, contemporâneo à escrita: não possuímos nenhum tipo de controle, tampouco previsibilidade.

Dia 26 de março, pela parte da noite, 10 dias depois que te der ido pela última vez à UFSM, comecei a sentir uma dor de cabeça bem forte, dores na coluna e no pescoço, tomei remédio e resolvi me deitar. Logo a febre veio à tona, começou com 37,7 °C e foi aumentando até chegar a 39 °C. Conseguia mantê-la mais baixa por conta do remédio, mas, passado seu efeito, ela retornava ainda mais alta. Uma dor horrível, indescritível, perpassava todo o meu corpo, acompanhada por períodos de falta de ar. Não consegui dormir naquela noite. Na manhã do dia 27, entrei em contato com a equipe de médicos na plataforma *on-line* Lauduz Covid-19<sup>6</sup>, que me monitoraram durante a parte da manhã, até que, no primeiro horário da tarde, orientaram-me a procurar uma unidade de saúde. Os sintomas evoluíam rapidamente. A dificuldade em respirar era mais frequente, assim como a tosse. A febre não cedia, e a dor no corpo aumentava.

Os acontecimentos subsequentes vou relatar de maneira breve: dirigi-me ao pronto atendimento da rede privada, realizaram uma série de exames e notificaram-me como suspeita de COVID-19, visto que os exames não apontaram para nenhuma outra doença, gripe ou resfriado. Medicaram-me e então me liberaram, com a condição de que eu deveria ficar 14 (quatorze) dias em isolamento social e monitorando os sintomas. Avisaram-me que os testes para COVID-19 estavam em falta no município e que, quando chegassem, a prioridade seria dada para os casos graves e gravíssimos ou para pessoas do grupo de risco, o que não era o

---

<sup>6</sup> “A Lauduz Covid-19 é uma associação sem fins lucrativos que se uniram para dar vida a Primeira Plataforma de Telemedicina.” (LAUDUZ, 2020). Criada com o intuito de diminuir a procura aos prontos atendimentos, orientando a população, de acordo com o quadro sintomático, a como proceder.

Fonte: LAUDUZ. **Telemedicina contra O Coronavírus**. Santa Maria, 2020 Disponível em: <<https://lauduz.org/sobre>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

meu caso. Os remédios receitados não auxiliaram muito, e logo a infecção tomou conta da garganta e da boca, de tal forma que não conseguia me alimentar e, com muito esforço, tomava água e outros líquidos, que também provocavam ardência, causando uma dor muito intensa. Na segunda-feira, dia 30 de março, retornei ao pronto atendimento. O médico supôs que a infecção, em vez de ir para os pulmões, localizou-se na boca e garganta. Minha gengiva estava em um tom de roxo escuro, com feridas por toda a parte. A garganta estava inchada, e os ouvidos também doíam. Os sintomas aumentavam e intensificavam-se de maneira muito rápida, ainda no mesmo dia. O médico avisou que qualquer medicação seria como “um tiro no escuro”, porque todas as pesquisas eram recentes e não havia certeza sobre nada. Os testes em laboratórios privados haviam sido liberados, ainda que houvesse a possibilidade de “falso negativo”, mas não havia condições financeiras para fazê-lo.

Tomar banho, caminhar no pátio ou até mesmo dentro de casa eram atividades como se eu escalasse uma montanha ou corresse uma maratona, não as conseguia concluir por conta do cansaço e da dificuldade para respirar. Foram longos seis dias deitada, alimentando-me basicamente por líquidos e dormindo quase sentada, para que não faltasse ar. Concordo que, com base em outros casos da doença, os sintomas foram leves. Na verdade, não tenho certeza de ter sido de fato a COVID-19. Recusei-me a pagar o teste.

Os dias seguintes foram bastante desanimadores. Desânimo, choro e desesperos intensificados pelo sentimento de desamparo e instabilidade. Falas, entrevistas, atitudes e manifestações de um governo que pouco faz pelo seu povo. O Estado, alicerçado na Constituição, deveria dar o suporte necessário nesse momento de crise. Uma crise que repercute na vida das pessoas. E a vida, nesse momento, parecia ser o menos importante para quem está governando nosso país. Se a vida não tem tanta importância, muito menos os problemas psicológicos advindos da pandemia. Não somos mais os mesmos e não voltaremos à “normalidade”.

Na tentativa de lidar com toda essa instabilidade, fosse ela emocional, financeira, social e até mesmo acadêmica, em meio à “enxurrada” de informações e desinformações que tomaram conta das redes sociais – que antes serviam-nos como lazer –, as pessoas seguem ainda mais conectadas, conforme os relatos de algumas amigas e de alguns amigos mais próximos. As pessoas estão utilizando-se desse “tempo livre” para fazerem outras coisas, como cursos online, exercícios em casa, ler livros para os quais antes não havia tanto tempo, colocar projetos e trabalhos em dia, assistir a séries, empenhar-se em faxinas e organizações da casa. No entanto, também existem aqueles que simplesmente travam, como foi meu caso. Não conseguia motivação para fazer nada, mal respondia as mensagens que recebia, a escrita

e a produção textual ficaram para trás, não assistia a séries nem lia livros, nada me parecia interessante. Estava confusa: variando entre picos de otimismo e de desespero.

Em uma entrevista<sup>7</sup>, via *Skype*, concedida à British Broadcasting Corporation (BBC) Brasil, o psicanalista e professor da USP, Christian Dunker, apontou-nos três novos perfis que surgiram a partir da pandemia, causada pelo novo coronavírus, sendo eles o tolo, o desesperado e o confuso, sem saber como agir.

Estamos em uma situação na qual precisamos fazer frente ao medo de algo que vem de fora: há um bicho lá fora e ele pode nos pegar. Mas esse medo vai se somar às angústias internas.

O 'tolo' sente tanto medo que precisa negar o que está acontecendo. Então, ele diz: 'isso é uma gripezinha, vai passar, foi uma invenção dos chineses, não precisamos ter medo'.

A segunda resposta do tolo é a seguinte: 'ok, isso existe, mas eu sou uma pessoa especial, alguém me protege lá em cima, estou imune, sou atleta'. É outra forma de negar o medo.

Chamo essa pessoa de tola porque era uma maneira que a filosofia antiga falava daquele que não era covarde nem corajoso. Para você ser um dos dois, precisa sentir medo, pois um regride e o outro ataca. Falta ciência e capacidade para o tolo ver o medo, ele não entende que ter medo é importante.

Já o 'desesperado' é o contrário: ele substitui o medo de fora pela exageração das angústias que já sente. Ele acha que não pode fazer nada, que a ameaça é tão poderosa que ele está perdido, mal amado, um pobre coitado. A situação só confirma seus complexos infantis. Ele sente angústia e desamparo.

Entre esses dois polos existe o tipo misto, que é o 'confuso'. Ele transita entre o tolo e o desesperado. Ele não entende direito o que está acontecendo. Uma hora acha que tudo está perdido; depois, fica mais otimista. Ou seja, ele não sabe direito como agir. Eu diria que, se você não está confuso nesse momento, procure um psicanalista, porque você tem um problema, e ele não é o coronavírus.

Dunker, ainda na entrevista, ao ser questionado sobre os possíveis efeitos psicológicos causados pelo isolamento social, a longo prazo, elenca algumas possibilidades de comportamento. Existirá aquele que:

[..] vai achar essa situação um alívio psíquico.

São as pessoas que vivem em um estado de expectativa ansiosa e de perigo, que é uma modulação dos estados ansiosos. Elas acham que a qualquer hora vai acontecer alguma coisa: 'vou perder meu emprego, vai acabar meu casamento, vai acontecer um assalto, uma morte'.

Essas pessoas podem acelerar muito a ansiedade, ou podem dizer: 'ufa, finalmente aconteceu'. Então, a pandemia se objetifica na realidade e projeta no mundo aquilo que antes só era vivido como fantasia e possibilidade.

Outros vão se sentir melhor no começo, mais confortáveis com a situação, mas depois tendem a piorar. Por exemplo, aqueles que têm dificuldade para sair da cama para começar uma atividade, que sentem uma espécie de medo do mundo.

<sup>7</sup> Fonte: DUNKER, C. Coronavírus: alguns sentem tanto medo que precisam negar o que está acontecendo, diz psicanalista. [Entrevista disponibilizada em 04 de abril de 2020, a Internet]. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-52160230>>. Entrevista concedida a Leandro Machado. Acesso em: 17 jun. 2020.

Já a maior parte das pessoas vai ter seus sintomas psíquicos piorados, porque há um aumento de tensão e conflito social.

E isso acontece especialmente com as pessoas mais vulneráveis, mais desprotegidas. O isolamento vai tornar mais intensos os sintomas que você já tem, como a ansiedade. O paranoico vai ficar mais paranoico, o mesmo com o depressivo, com o hipocondríaco.

Isso sem contar outros problemas que vão surgir.

Os estudos específicos acerca das consequências a nível psicológico a partir da pandemia causada pelo novo coronavírus ainda não são conclusivos, até porque ainda estamos imersos nesse período, mas algumas projeções já são feitas, por especialistas, como as elencadas acima pelo professor e psicanalista Dunker, e estão em consonância com os relatos de amigos/as e de pessoas próximas a nós, nas redes sociais e até mesmo com a nossa própria vivência em isolamento social.

Na introdução do documento elaborado pela Fiocruz<sup>8</sup>, intitulado “Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações para Gestores”, alerta-se que:

Uma epidemia, como a COVID-19, implica uma perturbação psicossocial que pode ultrapassar a capacidade de enfrentamento da população afetada. Pode-se considerar, inclusive, que a população total do país sofre um impacto psicossocial em diferentes níveis de intensidade e gravidade. Ainda que a maior parte dos problemas psicossociais sejam considerados reações e sintomas normais para uma situação anormal, estima-se um aumento da incidência de transtornos psíquicos (entre um terço e metade da população) de acordo com a magnitude do evento, o grau de vulnerabilidade psicossocial, o tempo e a qualidade das ações psicossociais na primeira fase da resposta à epidemia.

O excerto acima, ainda que não seja de minha área de atuação e de estudos e, por isso, a análise será mais superficial, remete-nos à importância de estarmos atentos ao que sentimos e a como estamos reagindo, assim como à importância de que haja suporte a partir de alguma ação social, a partir das indicações e das orientações para os gestores de como agir nesse momento. As crises de ansiedade, como relatei anteriormente, sempre estiveram presentes no meu cotidiano, ora maneiradas, ora mais intensas. Entretanto, nas últimas semanas e desde que apresentei os sintomas que apontavam à COVID-19, elas aumentaram ainda mais, seja na intensidade, seja na frequência. Analisar os dados produzidos e estudá-los, transformando-os na escrita a seguir apresentada, geraram um esforço bastante grande de minha parte.

---

<sup>8</sup> Fonte: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Ministério da Saúde. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações para gestores**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.fiocruzbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%20de-Mental-e-Aten%20a%20Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%20a%20B5es-para-gestores.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Como se não bastassem todas as surpresas e os imprevistos que atingiram a sociedade como um todo, minha vida pessoal e, conseqüentemente, a pesquisa, no dia 23 de junho, descobrimos – eu e o meu noivo – que estávamos grávidos. Os próximos dias, semanas e até mesmo meses após a descoberta foram de bastante desespero, crises mais intensas de ansiedade e frustrações, misturados com os enjoos e as indisposições próprios da gestação. Não estávamos preparados para a maternidade e a paternidade, muito menos em um período de tantas incertezas como o que vivemos, por isso o processo de assimilação foi um tanto quanto mais lento e ocasionou mais uma pausa na escrita da dissertação. Período essencial para que eu respeitasse o meu e o nosso tempo. A vinda do Benício e a própria gestação configuraram-se como “novos óculos” no olhar para a pesquisa e para os dados produzidos, em um movimento de empatia com as mães universitárias que dela participaram, movimento que ficará evidente ao longo da escrita. Nosso filho impulsionou, mais ainda, a vontade de falar sobre essas crianças, a infância e a cotidianidade.

Com base no cenário e nas possíveis conseqüências decorrentes do distanciamento social e do afastamento do campo de pesquisa, o PPGE, em consonância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encaminhou aos discentes um e-mail informando a possibilidade de prorrogar em até três meses a defesa de dissertações e teses. Por todas as implicações decorrentes da situação de pandemia, sejam pessoais ou de cujo acadêmico e, conseqüentemente, dos intervalos na escrita, optamos pela prorrogação. De qualquer forma, um evento como este, por sua complexidade e seriedade, não pode ser ignorado. A normalidade, como conhecíamos, não retornará. Logo, a pesquisa que iniciei findou com o início da pandemia e, conseqüentemente, do distanciamento social. Nesse sentido, busquei fazer adaptações e construir novos olhares para o já visto e percebido antes do dia 16 de março. No próximo capítulo, será abordada a metodologia da pesquisa, bem como o itinerário percorrido e os passos dados ao longo do caminho deste trabalho.

### 3 DA PROJEÇÃO DO ITINERÁRIO AOS CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHAS E ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA

*Não sei, particularmente acho “método” uma palavra um pouco forte. Delimitadora. Determinante. Prefiro dizer que escolhi rotas, ruelas, caminhos, curvas e, por vezes, até mesmo refúgios. Estes, por sua vez, auxiliam-me na caminhada, mas não impossibilitam a troca, ao modo que perpassam um pelo o outro, cruzam-se. Escolhê-los bem, cada um, pode deixar o caminho mais desafiador e, ao mesmo tempo, interessante. Espero que possam desfrutar das paisagens resultantes do itinerário escolhido, assim como eu o farei.*

*Carolina Fontana da Silva*

No intento de contemplar a demanda apresentada pela pesquisa, bem como seus objetivos, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo. Tencionou-se, ao longo das visitas em campo e nos processos reflexivos posteriores, visualizar e refletir sobre as produções das crianças, os espaços que ocupam, como ocupam e o que veem, fosse por meio da fala, do desenho ou até mesmo da linguagem corporal, e, assim, contemplar a perspectiva das crianças sobre a sua vida, processo que se transformou no próprio problema de pesquisa. Fez-se inevitável, também, o olhar para as mães e para seus enfrentamentos diários, que também compõem os dados produzidos ao longo da pesquisa, ainda que o enfoque principal sejam as crianças. Não há como dissociar o cotidiano das mães e o das crianças, visto que um tem grande influência sobre o outro.

Os momentos de encontro entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora ocorreram de forma que as crianças que vivem na CEU, no contexto universitário, não se sentissem com sua privacidade invadida ou, de certa forma, não se sentissem coagidas pela situação, de modo que os diálogos pudessem surgir naturalmente. Nesses diálogos, surgiu a perspectiva das crianças sobre como é viver em um espaço que não foi prioritária e majoritariamente pensado para elas, mas que acaba por abrigá-las, como Cleonice Maria Tomazzetti infere na apresentação da obra de Salva *et al.* (2017).

Ainda que se tenha defendido que a pesquisa desenvolvida esteja pautada em uma perspectiva qualitativa, que prevê a escuta às crianças e a visita em contexto como modos de produção de dados, ela não foi a única possibilidade para a pesquisa, uma vez que, nos capítulos posteriores, apresentaremos números relativos à vida das crianças, que são o número de crianças que vivem na CEU, o tempo que vivem nesse espaço, a idade e os contextos dos seus locais de origem. Nesse sentido, a pesquisa também apresenta dados quantitativos, apesar de a análise ancorar-se na perspectiva qualitativa.

Entendemos que as possibilidades traçadas no movimento de ir ao encontro dos objetivos deste estudo foram múltiplas, mas as possibilidades reais de encontro, os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, por conta dos imprevistos em diferentes escalas no nosso cotidiano, foram se distanciando daqueles propostos nos primeiros itinerários elaborados, ou seja, no Projeto de Dissertação de Mestrado. Para além da pandemia causada pelo novo coronavírus, também existiram dificuldades em marcar os encontros, visto que as mães possuíam seus afazeres com horários bem restritos – o que será explicado com maiores detalhes nos próximos capítulos. Considera-se ainda a sobrecarga maior sobre as mães que precisam dar conta, além da sua formação, também dos cuidados com o apartamento, mais especificamente das crianças.

Por conta da necessidade do uso de diferentes técnicas para a produção dos dados da pesquisa, definimos o método da cartografia em educação como um caminho a ser seguido, a fim de contemplar as potências de nossos estudos, ainda que de maneira muito mais reduzida e adaptada ao contexto e às particularidades da pesquisa – os movimentos que seriam observados acabaram restritos aos espaços em que os encontros ocorreram. Nessa cartografia, serão reproduzidos menos mapas das crianças que aqueles almejados quando da defesa do projeto, mas, certamente, haverá, em forma de escrita, o mapa da pesquisadora, que precisou de outras rotas para finalizar o estudo.

A pesquisa também contou, na sua abordagem, com aspectos da pesquisa etnográfica, para dar conta de entender os elementos culturais relacionados ao grupo estudado, ou seja, viabilizar a compreensão acerca do funcionamento desse contexto, na intenção de que sejam estabelecidas aproximações, relações, conexões entre o contexto e a pesquisadora, para que ela se sinta, quem sabe, uma parte dele (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essas relações e aproximações foram feitas dentro das possibilidades da pesquisa, visto que não foi possível uma longa e intensa imersão, como de fato é proposto na etnografia. Por essa razão, utilizamos apenas aspectos da pesquisa etnográfica, e não ela em sua total intenção.

Como instrumento de produção de dados de pesquisa, utilizou-se o Diário de Campo. No diário, foram registradas falas e situações que provocaram inquietações, além do uso do desenho como representação das situações observadas, quando necessário – seja por parte da pesquisadora, seja por parte das crianças. A prática de anotar em um caderno de registro ou em diário de campo é de grande valia para as pesquisas que utilizam o método da cartografia, pois, como afirmam Barros e Kastrup (2014, p. 70),

[...] para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução. As observações anotadas são como um material para ter à mão [...].

É importante ressaltar que a realização de anotações e de desenhos durante as visitas<sup>9</sup> ocorreu quando eles eram indispensáveis para que não se perdesse a riqueza do momento. Em casos contrários, as anotações foram feitas de forma posterior às visitas, como um registro reflexivo, por entendermos como primordial a participação efetiva e ativa nas visitas. Cabe ressaltar, dessa forma, a importância do diário de campo como um elemento fundamental para a elaboração dos textos, no decorrer desta dissertação, em que serão apresentados os dados produzidos na pesquisa.

Barros e Kastrup permitem-nos perceber que:

[...] a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importante. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 70-71).

As descrições e os relatos feitos no diário de campo, assim como os desenhos e outras formas de registro que apareceram ao longo da pesquisa, foram frutos da interpretação e das lentes utilizadas pela pesquisadora, ainda que a intenção fosse a de descrever as situações e as vivências tal qual ocorreram. Em alguns momentos, fez-se necessário apenas descrever e, em outros, interpretar e refletir sobre o vivido, atentando para o fato de que “A interpretação não deve se sobrepor à alteridade e à novidade trazida pelos eventos do campo” (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 72).

Primou-se pela afetividade, tanto ao longo das visitas como nos relatos feitos, afinal,

[...] somos transportados por afetos. Afetos próprios de um território, de um projeto, de um modo de fazer. Assim, os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa. Ao escrever os detalhes do campo com expressões, paisagens

---

<sup>9</sup> Utilizamos “visitações”, em vez de observações, por compreendermos que, por se tratar da vida privada das crianças e das famílias, o conceito de observar e de observação parecem-nos um tanto quanto invasivos, dando a entender que vamos entrar no cotidiano familiar daqueles sujeitos e ficar ali, paradas, observando o que acontece. As visitas parecem-nos mais aconchegantes e respeitadas, em se tratando de um contexto que não seja institucional e delimitado, como a escola e a sala de aula. Foram feitas visitas na CEU, nos apartamentos dos sujeitos da pesquisa, e, a partir delas, foi realizada a produção de dados.

e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto. (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 73).

Além desses registros, também foram utilizadas fotografias – mediante autorização – e os desenhos de uma das crianças, feitos no próprio Diário de Campo da pesquisadora.

O carro-chefe, no âmbito da pesquisa qualitativa, ao pensar e fundamentar a pesquisa foi a cartografia, aliada aos princípios das pesquisas com crianças.

[...] a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 55).

A escolha pela cartografia deu-se, justamente, por conta de propormos uma pesquisa sobre as crianças e sobre o espaço que ocupam, como e em que tempo ocupam, sobre as características desse espaço e as relações estabelecidas, ou seja, mapear esse espaço e desenhar as relações, ou desenhar o espaço e mapear as relações, priorizando a ideia de movimento, dando conta dos movimentos feitos ao longo da pesquisa.

Como ressalta Corsaro (2005), os métodos para produção de dados, nas pesquisas sobre as infâncias, precisam estar abertos às contribuições das crianças. Nesse sentido, buscou-se realizar a pesquisa com as crianças, por compreendermos que são atores sociais plenos e sujeitos de direito, produtores de uma cultura específica e capazes de promover mudanças e transformações sociais no contexto em que estão inseridos.

### 3.1 O FIO CONDUTOR DO CAMINHO PERCORRIDO: PESQUISA QUALITATIVA

*Quando pequena, na escola, além de criança e aluna, era mais um número. A turma, em vez de ter 30 crianças, tinha 31. Quando alfabetizada, representava mais um número no índice de crianças alfabetizadas. Antes disso, recebi um número, colocado na minha certidão de nascimento. Aos 12 anos, recebi outro número, quando fiz meu RG. Depois fiz o CPF, outro número. Mudei de endereço três vezes, cada casa tinha um número. Troquei algumas vezes de número de telefone. Mais números. É comum sermos representados/as por números, algoritmos, eles estão constantemente presentes em nosso cotidiano, já estamos, inclusive, bastante familiarizados, ainda que tenhamos (alguns de nós, é claro) um asco, porque nem todos são tão bons com os números (confesso que prefiro as ciências humanas, nunca me dei muito bem com as exatas). Mas os números estão aí, não temos como fugir. Penso que somos mais que números. Estão em nós, somos quantificáveis em certa medida, mas não nos limitamos a isso. Não podemos nos limitar aos gráficos. Os números servem-nos, também, como subsídios, mas existem contextos, existem causas. O que existe por trás dos números? Eles representam somente “a ponta do iceberg”, é preciso ver além.*

Carolina Fontana da Silva

A pesquisa qualitativa, hoje, ocorre a partir de uma transdisciplinaridade que perpassa as ciências humanas e sociais e assume:

[...] tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Chizzotti (2003), com base em uma revisão literária, afirma que diferentes pesquisas recebem o nome de “pesquisas qualitativas”, ou melhor, “diferentes tradições de pesquisa”, mas partilham do princípio básico de que:

[...] a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Desse excerto destaca-se, como parte constituinte da escolha pela abordagem qualitativa, a investigação dos fenômenos humanos, com maior ênfase nas interações sociais, neste caso, nas interações entre as crianças, criança-adulto, criança-jovem e com o espaço que ocupam. Ainda que não busquemos apresentar um único significado às observações feitas, aos vínculos estabelecidos e às interações vividas, procuramos possibilitar o encontro de diferentes (re)significações do território estudado.

Entendendo que a pesquisa qualitativa tem o contexto estudado como sua fonte direta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e a escolha por essa metodologia está alicerçada na possibilidade de contato direto com o contexto e a situação a ser estudada, como defendem Lüdke e André (1986, p. 11), visto que “Os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem”. Justifica-se, então, por entender que o problema estudado é diretamente influenciado pelo contexto, ou ainda, o contexto em si é parte fundamental do problema estudado. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 12), “[...] as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”.

Pretendeu-se, desde o início, que houvesse um contato próximo e direto com os sujeitos da pesquisa, o que se configura como outra característica da pesquisa qualitativa, pois, como colocam Lüdke e André (1986, p. 12), esse tipo de pesquisa considera a perspectiva dos participantes, visto que, “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos

participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Para além dos dados produzidos ao longo das visitas, existem, também, os dados institucionais, e todos estes compõem o mapeamento desta pesquisa. Esses dados dizem respeito ao número de crianças que moram na CEU, assim como as suas idades, se frequentam ou não a escola.

Fundamentado na possibilidade de diferentes tessituras dentro da pesquisa qualitativa, este trabalho foi composto por meio de diferentes rotas ou direções, que seguiram pelos caminhos disponíveis dentro das possibilidades apresentadas, como disponibilidade dos sujeitos da pesquisa e outros fatores externos, como a própria pandemia. Entre as estratégias para a produção de dados, foram utilizadas as visitas na CEU, conversas informais, registros fotográficos e fílmicos, desenhos, elaboração de mapas e Diário de Campo. Qualifica-se como uma pesquisa com base na cartografia e com princípios da etnografia, que serão aprofundados e conceituados no decorrer deste capítulo. Toda essa união de diferentes formas de pesquisar dá-se, justamente, por conta da flexibilidade existente dentro da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista [...]. (CHIZZOTTI, 2003, p. 223).

Aproveitamo-nos dessa possibilidade de utilizarmos diferentes vertentes teóricas, elucidando que não há uma ancoragem em um só “-ismo” (estruturalismo, pós-estruturalismo, etc.); as apropriações foram feitas de acordo com a necessidade que os estudos de revisão literária e a proposição dos objetivos demandaram. Os conceitos utilizados possibilitam-nos a compreensão do que se pretendeu pesquisar (ou ao menos nos aproximam disso).

Faz-se importante salientarmos, também, que, ainda que nossa proposta tenha sido a de escutar e observar o que as crianças têm a nos dizer, temos consciência de que a produção de dados não representa, fidedignamente, a realidade estudada, já que são apenas fragmentos, recortes de um todo (HORN, 2013, p. 15).

A fim de validarmos as diferentes formas em que os dados foram produzidos, trazemos a bricolagem, para justificar a opção por diferentes vertentes teóricas, que ficarão mais explícitas no decorrer da escrita e nos próximos capítulos, bem como instrumentos de produção de dados e abordagens metodológicas utilizados, possibilitando, também, que, ao

longo da pesquisa, fossem feitos os acréscimos e/ou as modificações necessárias. A bricolagem prevê as movimentações, as multiplicidades e a fluidez necessárias, pois apela “[...] A múltiplas leituras de mundo para compreender como se constroem as representações atribuídas a qualquer prática cultural” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 609).

Etimologicamente, a palavra “bricolagem” deriva do termo francês *bricolage*, que tem como significado o trabalho manual, por hora feito no improvisado, e que faz uso de diferentes materiais, conforme explicita Neira e Lippi (2012, p. 610). Entre algumas definições dadas e apropriações feitas, conforme elencam as autoras citadas, estão as ideias de ser a bricolagem um método de expressão, a partir da seleção de elementos de uma dada cultura; uma colagem de textos; uma união de diferentes elementos culturais que findam em uma nova cultura; um novo modo de investigação que contempla os diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto ou fenômeno; entre outros possíveis significados (re)elaborados.

A partir dessas definições e apropriações, é perceptível o fato de que, ao adotar uma postura ativa, no sentido de ousar na busca por explicações que deem conta do que se objetiva com a pesquisa, a bricolagem passa a rejeitar “[...] as diretrizes e os roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610). Deixamos claro, aqui, que entendemos que esta pesquisa seguiu, sim, as diretrizes e um roteiro, visto que a própria organização como projeto e a posterior escrita e reflexão da dissertação, com os elementos deles constituintes, traduzem isso. A ideia foi que, ainda que feita de forma rigorosa e atentando aos preceitos da pesquisa acadêmica, fosse possível o uso das ferramentas disponíveis, quer sejam metodológicas ou teóricas, que nos possibilitassem a compreensão de nossos questionamentos, ainda que elas, por sua vez, não sejam homogêneas.

Em consonância com a ideia apresentada no primeiro capítulo, quando se fala nas múltiplas possibilidades de ser, ainda que saibamos da existência de elementos que instituem ou naturalizam comportamentos dentro de cada grupo social – sem a carga do determinismo, mas no sentido de situações que levam a determinados comportamentos e que demandam transgressões para provocar as rupturas –, a bricolagem possibilita justamente o respeito aos “[...] diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610). Dessa forma, aproximando-nos das elucidações feitas pelas autoras, fez-se imprescindível ouvirmos diferentes explicações sobre o contexto estudado e os sujeitos de pesquisa, para que fosse minimamente viável, no percorrer dos diferentes caminhos que compuseram nosso itinerário, aproximarmos-nos das inúmeras interpretações.

Os cartógrafos, ao produzirem seus mapas, utilizavam diferentes artefatos e conhecimentos para que fosse possível fazer suas projeções. Caracterizamos essa pesquisa como um mapa. Um mapa que é permeado por diferentes caminhos, trajetos, rotas. Projetado, feito e refeito. Inicialmente, construímos um itinerário entendendo e respeitando, sempre, a possibilidade de modificá-lo conforme as situações fossem nos sendo desenhadas – como o que ocorreu. Entendemos que, para construí-lo, precisaríamos de uma base solidificada, mas permeável, porque, se tivéssemos utilizado uma viseira, como as de um cavalo, por exemplo, não conseguiríamos ver o caminho que estava ao nosso lado. Esse caminho, por sua vez, que poderia estar paralelo aos outros, mas que também nos levaria ao lugar esperado. Assim, no mapa, no final, todos os caminhos acabam por complementarem-se.

### 3.2 RESSIGNIFICAR E MOVIMENTAR-SE: A FLUIDEZ DA CARTOGRAFIA

*Certas situações e proposições parecem vir ao nosso encontro não ao acaso. Acredito que elas não vêm ao nosso encontro. Elas sempre estiveram ali, só precisávamos de um pouco mais de atenção para vê-las. A cartografia sempre perpassou minhas produções, antes mesmo de adentrar no mundo da pesquisa científica. Agora consegui vê-la. Agora, de certa forma, posso dizer que as peças não estão somente se encaixando, mas complementando-se, ainda que o desenho permaneça sempre incompleto.*

*Carolina Fontana da Silva*

Nas primeiras proposições feitas neste trabalho, apresentou-se o conceito de “identização”, elaborado por Melucci (2004), que nos remete à ação constante de constituir-se, a um “Eu” que não está dado, pronto; assim como se falou na multiplicidade do ser. Apropriando-nos do entendimento de que estamos sempre nos reinventando, em um processo contínuo de identização, que permite os diferentes movimentos a serem feitos no cotidiano., e correlacionando ao sentido dado anteriormente às palavras mapear e mapeamento, buscamos que, na pesquisa, fosse possível entender o fluir dos movimentos cotidianos dos sujeitos pesquisados e dos trajetos percorridos por eles e durante a pesquisa. Sem o intento de tê-la como acabada, mas sim como espaço para criar e reinventar, buscando alternativas aos imprevistos ou modificando as rotas de acordo com as necessidades, em “[...] uma pesquisa das multiplicidades que faz gerar multiplicidades” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 159). Assim, optou-se pela cartografia como método de pesquisa.

O mundo de uma cartografia não tem nem mesmo uma essência ou uma descrição de um estado de coisa que o defina. Com um mundo múltiplo e composto na imanência, é um processo de produção, uma geografia da circunstância, quadros

multidimensionais, desenhados na complexa rede de linhas que sugerem sua incompletude. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 173).

A cartografia, como apresentam as autoras citadas, não pertence a um mundo estático e definido. Ela prevê os movimentos, a multiplicidade e a complexidade das relações estabelecidas, que nos levam ao encontro da incompletude. Para falarmos sobre e com crianças e entendermos as infâncias que são produzidas em um território específico, apropriamo-nos das possibilidades da cartografia em educação, com a intenção de potencializar os movimentos das crianças e das infâncias, a criação, a imaginação e a reinvenção e, no caso desta dissertação, o movimento da pesquisadora também.

Nesse sentido, a cartografia possibilitou-nos remodelar os traços feitos e os trajetos escolhidos, visto que não foi possível realizar as visitas da maneira como havíamos programado inicialmente, com a intensidade, a quantidade e a frequência planejadas. As visitas foram reduzidas, e, dessa forma, os detalhes, que foram pouco considerados em um primeiro momento, adquiriram outro *status*, compondo outro mapa, diferente apenas. Um mapa construído durante a pesquisa e alimentado por fotografias, desenhos e narrativas feitas no Diário de Campo, assim como por reflexões e contatos posteriores à ida ao campo de pesquisa, advindos de contatos com grupos de estudantes. Todos esses materiais foram considerados e serão analisados, de forma que a reflexão acerca dos movimentos, que estava centrada nas crianças e em suas infâncias, dará conta também do cotidiano das mães e de outros aspectos que o englobam, como a questão da própria maternidade e das políticas públicas.

A cartografia nasce, para Barros e Kastrup (2014), dentro de um contexto que prevê o “caráter inventivo” da ciência, colocando-a em “constante movimento de transformação”, criando e exigindo originalidade investigativa. Desafia, portanto, a cartografia “[...] a desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (2014, p. 56). É com base nesse caráter inventivo que nos alicerçamos, também, para propor as mudanças nos objetivos e no problema da pesquisa.

Buscando deixar mais explícita a ideia de cartografia, debruçamo-nos neste questionamento: afinal, em que consiste um método de pesquisa em educação e como é possível essa apropriação da cartografia? Não elaboraremos uma resposta específica, mas, nas próximas escritas, tentaremos realizar algumas aproximações e possibilidades com a temática e o problema de pesquisa.

Parece-nos ser preciso irrigar a pesquisa em educação com virtualidades desconhecidas, para que o já conhecido não vire uma camisa de força, para criar muitos modos de pesquisar em educação, os mais diversos, variados, desconectados e até disparatados. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 161).

As autoras sugerem que, nas pesquisas feitas sobre e com as crianças, é necessário que haja vida e movimento. A pesquisa necessita de rigorosidade, mas não pode ser rígida, e sim fluida. Precisa ter espaço e dar espaço às imprevisibilidades, porque, como elucidam as autoras, “o imprevisto vem sempre turbilhoná-la” (2012, p. 161). Dessa maneira, é preciso dar visibilidade às multiplicidades de modos de ser das crianças, que sempre se fizeram presentes e que não tinham importância.

Oliveira e Paraíso (2012, p. 163) provocam-nos ao afirmarem que

Uma imagem comum de pensamento do método de pesquisa toma-o como uma figura de linha reta, um caminho que sabe previamente aonde vai e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que tenha que passar por cima de montanhas e rios.

Partimos dessa imagem e entendemos que, ao pesquisarmos com crianças, não seria possível escolhermos um método engessado (sem a possibilidade de transgredir e criar) para desenvolver a pesquisa sobre e com as crianças. Apropriamo-nos do entendimento das autoras, em contraponto à imagem apresentada, que descrevem o método não como um “Caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento” (2012, p. 163).

Para Kastrup (2014, p. 32), o método cartográfico tem como enfoque o processo, não o produto final, representado por meio do objeto. Realizamos, portanto, uma investigação de como as crianças reproduzem e produzem as suas culturas naquele espaço, atentando para os movimentos nele feitos, além de escutarmos os significados dados por elas para todo esse processo, seja por meio da fala, do desenho ou, inclusive, do silêncio. Durante todo o percurso, sempre estivemos cientes de que a pesquisa cartográfica envolve a subjetividade; entende-se, então, que não existe um único caminho linear com o término estabelecido em um fim a ser seguido.

Os fenômenos de produção da subjetividade possuem como características o movimento, a transformação, a processualidade. Por tal natureza, a subjetividade é refratária a um método de investigação que vise representar um objeto e requer um método capaz de acompanhar o processo em curso. (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 76).

Partimos do pressuposto de que as crianças se caracterizam como produtoras de subjetividades, com base no conceito elaborado por Kastrup e Barros (2014), e, logo, estão em constante movimento e transformação. Ainda que a pesquisa em campo tenha sido interrompida antes mesmo de pensarmos em finalizar o período de visitas, e, antes disso, de termos as visitas desmarcadas por conta de imprevistos e compromissos das mães e das crianças, resultando em dificuldades de marcar os encontros, buscamos, dentro das possibilidades, que a pesquisa fosse desenvolvida com as crianças, que comportasse e acompanhasse parte da vida cotidiana das crianças e de suas mães, já que este é o principal objetivo do trabalho. Salientamos que as inúmeras vezes que as mães desmarcaram as visitas também se constituem como um dado de pesquisa. Nessas inúmeras negativas, explicita-se a sociedade estruturada com base no patriarcado, pois se observa que a divisão social do trabalho ainda sobrecarrega as mulheres; embora elas tenham o direito a uma formação universitária, as dificuldades que enfrentam ainda são maiores do que as enfrentadas pelos homens. Estes e outros aspectos acerca das mulheres e da maternidade serão aprofundados posteriormente.

A cartografia como método comporta toda essa “potência do pensamento”, assim como dá suporte para os desdobramentos acerca dos trajetos a serem percorridos, deixando-nos livres para (re)criar mapas e (re)desenhar o itinerário, tal qual ocorreu ao longo do processo. Entretanto, ela possibilita, principalmente, que as crianças possam, também, invencionar e transpor suas percepções, ainda que estas, no fim, acabem sendo interpretadas por um adulto.

*A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração [...] desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação [...] torna-se metodologicamente inventiva. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163).*

Para a pesquisa, a cartografia permitiu-nos pensar em um ponto de partida, mas sem projetarmos de pronto quais seriam as situações que encontraríamos, tampouco o que as crianças iriam dizer e como o fariam, pois não há previsibilidade. É um método que comporta as mudanças que poderão vir. Um método inventivo, aberto e que comporta e dá respaldo aos desvios e às explorações, ou seja, apresenta-se como “uma figura sinuosa”. Justamente por conta dessa imprevisibilidade, todos esses movimentos e readaptações foram possíveis de serem feitos, visto que sempre existiu flexibilidade.

Buscamos, nas visitas e nas conversações, saber o que as crianças pensam ou definem sobre a CEU e em quais movimentos demonstram seus entendimentos sobre esse espaço. Para além das crianças, objetivamos conhecer como as mães se organizam cotidianamente e como essas organizações refletem na vida das crianças. Oliveira e Paraíso (2012, p. 165) usam como metáfora a “alegoria” ao compararem a cartografia e sua linguagem ao carpinteiro, pois este “[...] só quer saber quais ferramentas usar, como elas funcionam, o que podem criar, nunca por que construir”. Ele está em busca dos elementos constituintes, dos ingredientes, do que necessita para sua construção e para a razão da sua obra.

Embora, comumente, possamos ligar a criação da pesquisa em educação à resolução de problemas já dados, encerrando a invenção nos quadros da previsibilidade e da necessidade, indissociável de uma perspectiva instrumental, estando a serviço de oferecer ou encontrar soluções para as perguntas de pesquisa. O problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165).

A cartografia prevê a mobilidade. Se seu objeto é a criação, uma perspectiva instrumental não lhe satisfaz. Comporta o desassossego e a curiosidade (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012). Dessa forma, complementa-se com a defesa de que diferentes contextos produzem diferentes infâncias e culturas infantis, como contemplado no campo da Sociologia da Infância. Nesse sentido, as crianças, por sua vez, produzem e são produzidas pelas diferentes culturas. Criam. Interrogam. Movimentam.

A partir das visitas e das construções ao longo da pesquisa, buscamos, como será demonstrado no próximo capítulo, transpor para o papel o que nos foi possível perceber sobre a vida e as relações estabelecidas no contexto pesquisado, naquele momento, com aquelas crianças e a partir de seus ditos e não-ditos, movimentos, desenhos e experiências. A opção pela cartografia vem ao encontro desse desejo, porque ela viabiliza “[...] recortes em determinado espaço ou em determinado tempo [...]. A cartografia torna-se a expressão do percurso”, ainda que seja “[...] a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas [...]” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165-166).

As autoras afirmam ser o trabalho sobre as linhas a própria vida da cartografia. Além disso, expõem que entre essas linhas existem as “linhas de fuga<sup>10</sup>”, pois fugir, por si só, é

---

<sup>10</sup> Termo utilizado, inicialmente, por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Para os autores, as linhas são elementos que constituem as coisas e os elementos. A partir dessa ideia, Oliveira e Paraíso (2012) apropriam-se desse conceito e estabelecem aproximações com a cartografia em educação, em que essas linhas compõem os mais diversos espaços, corpos e objetos, que se constituem, por sua vez, no traçado de linhas. As linhas de fuga

traçar uma linha inesperada. Aproximamos essas definições à pesquisa aqui apresentada, em uma analogia, ao dizer que as linhas são os caminhos traçados dentro do itinerário da pesquisa. As fugas foram inevitáveis, mas não apagaram o caminho já percorrido e levaram-nos a outras possibilidades. Elas configuram-se na rota de escape, no retorno, na ruela ou no atalho. Mas ainda assim, sempre as encontraremos lá, porque foram e são parte de todo o percurso, porque “A cartografia é, ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 168). Ela prevê e corre o risco constante da criação dessas linhas de fuga.

Por fim, a cartografia em educação como método, técnica de pesquisa, deu suporte para o mapeamento da CEU, feito com as crianças, a partir de suas falas, do registro de seus movimentos e de suas produções acerca do espaço que ocupam, com a interpretação da pesquisadora, mediando as interações. As representações, os desenhos e os traçados também foram elaborados pela pesquisadora. Aqui a proposta foi a de complementação, de diferentes olhares sobre um mesmo ponto, afinal, “No traçado de um mapa, como em toda a geografia, uma cartografia precisa dar conta da constituição de paisagem [...]” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 168).

Inicialmente, realizou-se uma aproximação com as famílias, por meio de visitas ao território a ser estudado, a CEU. Não optamos por um período de observação, visto que a visita ocorreu no espaço familiar desses sujeitos, logo um “período de observação” não seria adequado. Assim, colocamo-nos disponíveis para que as visitas ocorressem nos dias e nos horários que as famílias visitadas tinham disponibilidade, não tendo nem dia nem horários fixos. Durante as visitas, a aproximação ocorreu à medida que as crianças demonstravam estarem abertas para tanto. Buscamos esse contato e aproximação mediante movimentos que as interessassem, como brincadeiras, jogos, diálogos informais acerca de assuntos de sua cotidianidade. Ressaltamos, ainda, que a aproximação com as mães também foi bastante intensa, de forma que se criou um ambiente de confiança, e, assim, muitos diálogos foram construídos.

A previsão era de que as visitas ocorressem no início de novembro de 2019 e terminassem no início de abril de 2020, com a possibilidade de estenderem-se mais caso fosse necessário, tendo como teto máximo o mês de maio. Entretanto, por conta da pandemia, as visitas findaram no início de março.

---

são, por sua vez, as linhas de escape das situações cotidianas, são as linhas pelas quais fugimos e, dessa forma, compomos a cartografia. As linhas possibilitam movimentarmos-nos.

Nas visitas, não se procurou por algo específico, mas primou-se pela concentração e atenção abertas, pois “[...] nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. A intenção é estar em campo e permitir-se “[...] ser afetado por aquilo que nos afeta” (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 61). Tal postura auxiliou para que, após a ruptura abrupta da pesquisa, fosse possível, de algum modo, entender o contexto e explorar outras situações percebidas e que, no primeiro momento, não se constituíam em dados para a análise.

É importante destacarmos que, assim como a cartografia prevê, no campo adentrado existiam processos em curso, e a pesquisadora-cartógrafa estará entrando em um território que ela não habita, ainda que possa cartografar, por também estar nesse meio. Começar pelo “meio” diz respeito a essa entrada durante um processo que já existe, que, de certa forma, é uma questão paradoxal, como elucidam Barros e Kastrup:

Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso. (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 58-59).

De acordo com as autoras, o momento presente carrega uma história que lhe é anterior, da mesma forma que o território presente possui uma espessura processual. Constitui-se por meio de processos, os quais já estavam em curso quando adentramos no contexto estudado. Ao estabelecermos relação com os preceitos da Sociologia da Infância, Abramowicz (2011) afirma que o tempo da criança é o tempo presente, ela é contemporânea, ainda que seja atravessada pelo passado e pelo futuro, por isso existem situações que já estão estabelecidas ou que ainda estão se estabelecendo. Não podemos, como sujeitos estranhos àquele espaço, provocar rupturas nessas situações, nesses processos, ou então considerar tão somente o tempo presente.

Em diferentes momentos do capítulo, utilizou-se a ideia de “processos”. Faz-se importante destacar a diferença existente entre “processamento” e “processualidade”, de acordo com Barros e Kastrup (2014). O processamento abarca a coleta e a análise de informações, com base em uma concepção pautada na teoria da informação, a partir de regras lógicas e regras do método. Em contrapartida, a processualidade prevê os processos de

produção de subjetividades e o entendimento da existência de um processo em curso no território a ser estudado, dessa forma o cartógrafo começa do meio, entre “pulsações”.

Respeitar o processo que já está em curso comporta, ainda, a ideia de que a pesquisa também é processual e que não há definições estáticas de início, meio e fim, como já foi mencionado anteriormente. Compomos um mapa, que, por sua vez, compõe-se por meio de caminhos, e:

[...] o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 59).

As autoras citadas anteriormente subsidiaram-nos na construção de nossa pesquisa. A pesquisa é um suceder de passos, que perpassa caminhos, construindo uma trajetória, compondo o itinerário e desenhando nosso mapa. Por essa perspectiva, só é possível falarmos sobre o que a pesquisa tem a nos dizer à medida que caminhamos em seus territórios, produzindo um elo entre o presente, o passado e o futuro.

Ao longo do período de inserção, a atenção aos acontecimentos foi constante. Na cartografia, como método de pesquisa, não há “falta de controle de variáveis”, mas sim a ausência de um controle focalizado, trocando o foco específico pela concentração (BARROS; KASTRUP, 2014).

É possível estabelecermos uma alegoria com a viseira utilizada nos cavalos, cuja intenção é limitar-lhes a visão e fazer com que olhem para frente. O foco prevê que olhemos apenas para um aspecto, enquanto que a concentração abrange todo o território a ser estudado. Nesse sentido, usando as palavras de Barros e Kastrup (2014, p. 57), “O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro”. Buscamos, assim, exercitar um olhar para múltiplas direções, apesar de compreender que há outras que não poderemos perceber, pois, mesmo na cartografia, embora ela seja aberta, há um limite da própria atenção. Tentaremos falar daquilo que ainda não se encontra na esfera do que já foi falado e do que já se sabe. O olhar não será para tudo e para o todo, numa visão simplista; ao contrário, ele é difuso, mas concentrado.

Sobre a produção de dados, para Oliveira e Paraíso (2012, p. 171), dentro da cartografia em educação, é importante entender que “Não se trata exatamente de ver ‘dados’ em um território de pesquisa, mas, antes, desenhá-los, pintá-los, pôr para dançar a partir de um elemento qualquer que nos soe com certa extravagância”. Esses dados, por sua vez, serão

frutos das produções das crianças, intercaladas e interligas às da pesquisadora. A produção de dados está inscrita nos detalhes das experiências ao longo da pesquisa.

As produções das crianças representam mundos próprios e múltiplos, que possuem sua realidade e características únicas. “E esses mundos imaginados, imaginéticos, fabulados, dançantes e mágicos são as regiões mesmas de uma cartografia, o solo no qual esta se inscreve” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 172).

Esses mundos criados nos dão informações sobre o território investigado, seus movimentos, formas de organização e ocupação, privilegiam “[...] a constituição de espaços, de imagens de pensamento, de paisagens de viver a vida, de modos de vida” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 173). Possibilitarão, também, conhecer as culturas infantis ali produzidas.

O mundo de uma cartografia não tem nem mesmo uma essência ou uma descrição de um estado de coisa que o defina. Com um mundo múltiplo e composto na imanência, é um processo de produção, uma geografia da circunstância, quadros multidimensionais, desenhados na complexa rede de linhas que sugerem sua incompletude. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 173).

Para compor a (des)construção desses mundos, como produção dos dados vistos e retratados, utilizamo-nos dos registros, ditos e não-ditos, desenhos, pinturas, fotos e descrições reflexivas. Os movimentos dos/as pesquisadores/as, que se utilizam da cartografia em educação como método, parecem partir daquilo que se definiu como próprio do território estudado. Os quadros elaborados, partindo dessas movimentações, apresentam “[...] uma série de variações que desmontam as imagens dogmáticas dadas a um território, de modo que um se veja liberto para outros pensamentos” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 174).

Afinal, como afirmam Oliveira e Paraíso (2012, p. 173), “a pintura na cartografia não é nem mesmo uma forma, mas um modo de enfrentar as forças”. A cartografia possibilita povoar a escrita por meio de outros instrumentos, outras instâncias, que podem ser músicas, filmes, poemas, etc. Trata-se de um trabalho de composição. A fim de que seja possível mapear as linhas de um território, utilizou-se dos instrumentos disponíveis que mais se aproximaram das experiências e vivências frutos da (e na) pesquisa.

### **3.2.1 O que nos possibilita a etnografia? Acrescentando meios de deslocamento ao itinerário**

Iniciou-se a pesquisa pelo reconhecimento do contexto a ser pesquisado – a Casa do Estudante Universitário, com um levantamento sobre quantas famílias e quantas crianças

moram nesse espaço e sobre como se organizam no dia a dia, para que pudéssemos pensar em horários compatíveis de visita e, em um primeiro momento, em como transcorre suas rotinas. A partir de então, aproximamo-nos do campo e das pessoas, visualizando as questões a serem estudadas e estabelecendo laços.

Após o mapeamento inicial, aos poucos, passamos a nos inserir na rotina já seguida pelos grupos de crianças e pelos familiares, compreendendo que a inserção de um elemento novo provoca movimentos e alterações. Dessa forma, ao estar no contexto pesquisado, com a razão de estar ali bem definida, buscou-se interação e aproximação para que a inserção ocorresse à medida que os laços de proximidade fossem se estreitando, o que possibilitou, então, perceber o que estava sendo dito e demonstrado pelas crianças e pelas mães, assim como o que estava sendo silenciado (os não-ditos), que também possuíam tanto para nos dizer. A primeira visita foi mais centrada nas mães, porque as crianças ainda estavam reconhecendo e entendendo o papel da pesquisadora ali; logo depois, na segunda visita, já estavam um pouco mais familiarizadas, de modo que brincadeiras, desenhos e diálogos foram sendo construídos.

Chizzotti (2003) propõe, em certa medida, uma “linha do tempo”, abordando desde a possibilidade de realização de pesquisas qualitativas até suas modificações e apropriações que justificam a pesquisa como vemos hoje, alicerçada na transdisciplinaridade. Remete à efetivação da história, da antropologia, da sociologia e da educação como novos campos de investigação científica, em consonância com a possibilidade de desenvolvimento de uma metodologia das ciências histórico-sociais, vindo à tona, então, a atenção para os fatos humanos e sociais.

A pesquisa começa a se profissionalizar: tornar-se produto exemplar de um pesquisador acadêmico renomado que foi viver em lugar distante e original para estudar um grupo primitivo, diferente de sua cultura, partilhando do lugar, das experiências vividas, de suas práticas, ritos e celebrações para descobrir o sentido que eles dão a tudo isso. (CHIZZOTTI, 2003, p. 225).

Nesse excerto, o autor relata uma das primeiras pesquisas etnográficas e continua a exposição afirmando que:

A descrição destes povos ganha uma forma particular com a formulação de um modelo de descrição do mundo da vida de povos primitivos, a etnografia, com Malinowski (1976), em 1922, um antropólogo britânico de origem polonesa que descreveu o modo como trabalhou em campo e colheu os dados em sua prolongada permanência com povos da Nova Guiné e das ilhas Trobiand, na Melanésia. (CHIZZOTTI, 2003, p. 225).

Utilizamos-nos dessa citação a fim de situarmos o/a leitor/a, brevemente, sobre o início da pesquisa etnográfica, que buscava justamente uma permanência prolongada e uma imersão total no contexto estudado. Para realizarmos a pesquisa aqui apresentada, não possuíamos tempo hábil para tal incursão, ainda que um dos objetivos fosse conhecer as culturas que ali são produzidas. Logo, compreendemos que os dados produzidos e as análises posteriores configuram-se como um recorte do cotidiano com o qual entramos em contato.

Como existia um processo em curso no espaço que visitávamos, e a pesquisa de campo exige uma inserção no território a ser estudado, estabeleceu-se, dessa forma, uma aproximação da cartografia com a pesquisa etnográfica. Não há algo que possamos definir como observação, dentro da concepção de métodos de pesquisa, mas sim o reconhecimento, seguido da aproximação, para uma inserção nesse território a ser estudado. Assim como a cartografia, a etnografia é processual (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 56).

O uso de princípios da etnografia na área da educação deu-se em meados dos anos 1970; antes disso, era de uso exclusivo dos antropólogos e sociólogos, recebendo o nome de pesquisa antropológica ou etnográfica, como inferem Lüdke e André (1986, p. 13). É preciso destacarmos, no entanto, que, ao ser trazida para a área da educação, acabou sofrendo algumas adaptações e adequações, de acordo com a demanda e as necessidades específicas, afastando-se, dessa forma, de suas características originais.

A etnografia consiste na “ciência da descrição cultural” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois prevê a descrição dos signos culturais do grupo a ser estudado. Relacionando com a pesquisa aqui descrita, propõe-se pensar a infância e a criança dentro do espaço universitário, ou seja, dentro do seu contexto cultural, em um contato íntimo e pessoal com a realidade estudada.

Para que esses dois itens fossem cumpridos, realizamos a inserção no contexto da CEU II, no primeiro momento estabelecendo contato via PRAE e, posteriormente, com as mães estudantes, via redes sociais e pessoalmente, para, então, estabelecer o primeiro contato com as crianças e poder passar a frequentar o contexto a ser estudado. De acordo com o que está dito no subtítulo e por conta do tempo hábil disponível, a pesquisa não ocorreu a longo prazo, por isso optamos pela seleção de alguns aspectos da etnografia.

Nas pesquisas etnográficas há um destaque para o pesquisador visto como observador participante da vida cotidiana do grupo em foco. Ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com os sujeitos investigados. (HORN, 2013, p. 3).

No excerto citado acima, a autora infere que a pesquisa etnográfica consiste na participação ativa do/a pesquisador/a, no sentido de não tão somente observar, como telespectador dos movimentos do contexto em que passa a frequentar, mas sim ser ativo no local em que se insere. Durante as visitas, primamos pela interação e pela observação participante, conforme as famílias demonstravam abertura para isso, visto que o contexto é a vida privada das crianças, é o espaço onde moram com as suas famílias. Não existe possibilidade de pensarmos em uma observação por si só, ou até mesmo neutra. Enquanto existirem as interações, as visitas, aspectos serão observados, e, por mais que o foco seja como as crianças veem o espaço e o que observam, interpretações e significados começarão a ser construídos, tanto pelas crianças, como pelas mães e pela pesquisadora.

Quando partimos da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente e de maneira ativa na construção, na transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia, é impossível conceber instrumentos metodológicos de pesquisa que capturem o ponto de vista somente dos adultos. É mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas. (HORN, 2013, p. 2).

A apropriação de alguns princípios da pesquisa etnográfica diz respeito, para além dos estudos das questões culturais, à (re)afirmação, com base nos estudos da Sociologia da Infância, do papel de protagonista das crianças nas pesquisas que são realizadas para e com elas, e não somente sobre elas. A Sociologia da Infância está alicerçada, principalmente, na concepção de que as crianças, como atores sociais, produzem cultura, além de serem produzidas por ela. Dessa forma, a etnografia coaduna com os preceitos defendidos nesta escrita, assim como nas pesquisas com as crianças em sua infância, complementando com a ideia de descontinuidade, de uma pesquisa que está aberta, porque “[...] percebemos que o caminho a ser seguido é muitas vezes construído enquanto ‘caminhamos’” (HORN, 2013, p. 4). Montamos, previamente, um itinerário. Traçamos possíveis rotas, ruelas, atalhos. Porém, sempre existem caminhos alternativos. Por isso, o mapeamento foi feito com as crianças, o que viabilizou visualizar outras possibilidades dentro do território estudado.

### 3.3 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: QUESTÕES A SE PENSAR

*Ética. Ser ético. Coerência. Não sei para vocês, mas estas costumam ser exigências constantes no meu cotidiano. Entendo que sermos éticos, coerentes, diz respeito, primeiramente, à consciência de que precisamos buscar meios para que os preceitos que nos orientam e as teorizações em que acreditamos possam permear todas nossas ações diárias. É quando damos conta de fazer o que dizemos, bem longe do ditado “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Dizer e fazer são verbos que precisam andar juntos quando somos éticos. Na verdade, a ética, se formos explicá-la com base nos preceitos da filosofia, é muito mais do que isso. Mas aqui, nessas reflexões, quero aproximá-la de minha pesquisa. Ser ético é não só falar sobre o protagonismo da criança, mas criar meios para que seja possível garanti-lo. Escutá-las, sim, mas também dizer de onde essa informação veio. Ou melhor, perguntar como a criança prefere que seja feito.*

*Carolina Fontana da Silva*

Toda pesquisa, indiferente da área a que pertence e dos métodos escolhidos, requer ética no seu desenvolvimento, a fim de assegurar o respeito à integridade dos participantes, bem como do/a pesquisador/a e da instituição à qual está vinculado/a. A construção de princípios éticos foi importante para as pesquisas científicas, no sentido de que veio a contribuir para que, nos estudos realizados, pudessem existir meios de garantir a proteção ao cidadão, por meio da definição de parâmetros para todas as instituições, “afinal toda a ação humana é social e exige ética em seus princípios e em seus procedimentos” (BARBOSA, 2014, p. 236). Não seria diferente no âmbito das pesquisas realizadas com as crianças.

Barbosa (2014, p. 237) coloca como um dos três aspectos a se pensar, ao realizar pesquisas com crianças, “[...] a capacidade de as crianças participarem das investigações e terem, quando necessário, direito à publicação de suas imagens, seus nomes e suas contribuições intelectuais”.

Essa concepção das crianças compreendida nos princípios éticos da pesquisa foi construída historicamente e, embora nos pareça razoavelmente solidificada, é processual e está em constante transformação. Nas primeiras normativas, as crianças ocupavam espaço dentro dos grupos especiais, mas, a partir dos anos 80, “[...] foi discutida e incluída a perspectiva de buscar, sempre que possível, o consentimento das crianças e dos adolescentes e não apenas dos adultos responsáveis”. Nos anos 1990, as crianças começaram a ocupar lugar nos códigos de ética em pesquisa, com certas restrições, como descrito por Barbosa (2014, p. 238): “[...] a investigação com crianças e jovens somente deve ser feita quando não for possível fazê-la com os adultos [...]”. Além disso, por muito tempo não foram consideradas objeto de investigação, mesmo que participassem das pesquisas, visto que “[...] a pesquisa

etnográfica sempre teve as crianças como informantes, mas nem sempre elas foram consideradas como sujeitos confiáveis”.

Ao afirmar que as crianças não ocupam o lugar de “objetos de investigação”, é no sentido de que ainda as utilizam como meio para alcançarem os objetivos traçados na pesquisa, mas “[...] há pouca pesquisa sobre como os investigadores encontram as crianças, como se aproximaram, conversaram e a sua importância na vida coletiva de seu grupo” (BARBOSA, 2014, p. 238). Nesta pesquisa, buscou-se contribuir para o processo de inserção da criança como sujeito, escutando-a.

Faz-se imprescindível, visto que estamos discutindo as questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças, informarmos que a pesquisa está vinculada ao projeto guarda-chuva intitulado: “As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas”, já aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cuja comprovação encontra-se anexada ao final desta dissertação (ANEXO A).

Pretendemos, para além da produção de conhecimento – que também entendemos como essencial –, a possibilidade de que outras pessoas possam conhecer os percursos de algumas crianças que vivem na CEU. Foi dado espaço para que as crianças contassem o que sabem sobre o espaço que ocupam e sobre como o ocupam; em um processo que oportunizou conhecê-las e (re)conhecer o contexto estudado a partir do ponto de vista das crianças, embora saibamos que não há possibilidade de um olhar e interpretação neutros, porque, como afirma a autora mencionada anteriormente:

[...] uma investigação com crianças somente se justifica se aporta algo importante (e bom) **PARA** as crianças, [...] isto é, propõe-se uma ação de investigação que seja ética com todos os participantes, como parte de uma ética do cuidado e da responsabilidade. Mesmo quando o tema da investigação não trata de qualquer coisa íntima ou sensível, o fato de participar de uma investigação leva os sujeitos, pesquisadores e pesquisados, a reflexões e a transformações pessoais e sociais, produzindo uma experiência de compartilhamento de ideias ou situações vividas. (BARBOSA, 2014, p. 241, grifo da autora).

Esta pesquisa trata-se de um trabalho que fala e que contém a vida dos sujeitos participantes. Possibilitar que as crianças possam contar suas experiências, autorizando-nos a conhecer o contexto e as situações que enfrentam cotidianamente, constitui-se como uma maneira de valorizar a cultura e o conhecimento que produzem como sujeito e grupo social.

Considerando que a pesquisa está alicerçada na concepção de que a criança é um ator social, tendo em vista este e outros preceitos advindos da Sociologia da Infância, assim como atentando ao rigor da pesquisa, deparamo-nos com algumas questões éticas específicas para a

pesquisa com crianças. Nesta escrita, busca-se problematizar, principalmente, o uso de seus nomes verdadeiros – visto que estamos relatando as suas histórias e vivências – e o uso de suas imagens, todas elas mediante autorização.

Barbosa (2014) aponta para a década de 1980 como um dos marcos, ou o “pontapé”, no início da defesa do direito de participação social e política das crianças, com vistas ao seu protagonismo e autoria, ou seja, com a proposta de dar visibilidade às crianças. Para que seja possível dar visibilidade, é lógico que as crianças precisam aparecer, entretanto:

A questão da confidencialidade pode representar obstáculos para a divulgação de imagens de crianças, mesmo quando não envolvem qualquer restrição, como pesquisas sobre temas como a brincadeira ou a leitura – inclusive em torno do anonimato dos participantes que torna quase impossível a presença e a autoria das crianças, das escolas, dos professores. (BARBOSA, 2014, p. 243).

No caso específico desta pesquisa, de que forma contar como vivem as crianças que moram na CEU/UFSM sem nomeá-las e mostrar quem são? Como valorizar o que elas nos contam? São suas histórias, suas falas, seu cotidiano, suas individualidades, mesmo adentrando em um contexto que grande parte das pessoas conheça – a Universidade.

O registro fotográfico e fílmico também é uma das formas de promover essa visibilidade. De captar os movimentos, os não-ditos. Utilizar apenas as palavras como forma de registro e produção de dados, “[...] sem mostrar o significado presente no movimento dos corpos, dos gestos e dos sorrisos, é perder o conhecimento popular, as culturas infantis” (BARBOSA, 2014, p. 243). Optar pelo uso de imagens,

[...] apresentar o nome da comunidade e publicar os nomes das crianças e dos adultos envolvidos é afirmar a autoria dos grupos sociais e, especificamente, das crianças como sujeitos do mundo. [...] As imagens – fotografia, filme, vídeo – são documentos, não são neutros, como qualquer outra modalidade de registro. (BARBOSA, 2014, p. 243).

Sabemos da importância de proteger a criança e sua imagem, mas não podemos negá-la o direito da autoria de suas produções. Assim, optou-se por utilizar, nesta pesquisa, o desenho – ainda que só tenha sido possível com uma das crianças participantes, com a ideia de mapeamento e representação dos espaços onde vivem e circulam e do que lhes é significativo. Como produzir desenhos com as crianças sem conferir-lhes a autoria? Atribuindo-lhes nomes fictícios? De que forma garantimos sua autoria e participação? Tais questionamentos fazem com que esbarremos no dualismo entre a proteção à criança e à sua infância e sua autonomia e protagonismo.

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? (KRAMER, 2002, p. 42).

Inicialmente, foi enviada uma carta de apresentação (ANEXO B), via *e-mail*, contendo um breve resumo dos objetivos da pesquisa, bem como dos possíveis caminhos que seriam trilhados e dos dados que necessitávamos em primeiro momento (número de crianças que moram na CEU, idades, contato dos ou do responsável, etc.), para situar a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) acerca da pesquisa, com a pretensão de marcar, também, uma reunião com o Pró-Reitor de Assuntos Estudantis. Na reunião com o Pró-Reitor substituta, foi entregue o Termo de Autorização Institucional (ANEXO C), a fim de ter a autorização necessária para realizar a pesquisa, pois a CEU está vinculada à UFSM.

O segundo movimento realizado, após entrarmos em contato com as famílias e com as crianças, em momentos de conversa e interação e de diálogo com as crianças, foi a explicação de o que é uma pesquisa e de como ela seria feita, para, então, convidá-las a participar. Nesse diálogo, esclarecemos o que pretendíamos conhecer, tendo sido entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), adaptado para as crianças (ANEXO D). Nesse TCLE, as crianças representaram, em forma de desenho, se aceitariam ou não participar da pesquisa<sup>11</sup>. A descrição do desenho foi feita no Diário de Campo, conforme a explicação delas, as quais estão anexadas junto ao termo. Além do aceite em participar da pesquisa, também registraram se queriam que seus nomes fossem divulgados e se seria possível realizar registros fotográficos. Aos responsáveis foi entregue uma autorização (ANEXO E), a fim de viabilizar a participação das crianças, bem como o uso do nome e da imagem delas.

Kramer (2002, p. 47) relata que, nas orientações de trabalhos cujo objetivo era a pesquisa com crianças, a questão do uso do nome era bastante conflituosa, ainda que

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. (KRAMER, 2002, p. 47).

---

<sup>11</sup> O termo só foi assinado por uma das crianças; por conta disso, somente ela teve seu nome verdadeiro utilizado e as imagens com o rosto divulgado, conforme a sua autorização e a autorização da mãe. As outras crianças tiveram seus nomes alterados.

O relato acima é bastante próximo de nossos anseios, porque a pesquisa objetiva, justamente, escutar as crianças e, então, conhecer seus cotidianos, os espaços que ocupam e pelos quais circulam, assim como o que nos dizem sobre eles. Ouvir-lhes, apresentar suas produções (os desenhos, por exemplo), registrar seus movimentos e depois relatá-los em uma escrita, apresentando os dados produzidos, sem dar-lhes os créditos de suas criações é negar-lhes o direito de autoria. Nos registros, apareceram suas produções culturais, a cultura infantil. Estas, por sua vez, não são uma produção da pesquisadora, mas das crianças. Seus nomes precisam ser ditos, a não ser em casos em que as próprias crianças não queiram ou que os responsáveis não permitam ou ainda que haja uma exposição prejudicial às crianças. Fora essas exceções, buscaremos manter a identidade das crianças preservadas.

Kramer (2014) traz à tona algumas questões para refletirmos sobre o uso dos nomes das crianças em pesquisas, no que diz respeito a casos específicos, como possíveis alternativas.

Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. (KRAMER, 2002, p. 47).

Em casos específicos, em falas, relatos, desenhos ou imagens em que surgiram situações que poderiam comprometer as crianças, ou por conta da própria interrupção que a pesquisa sofreu em função da pandemia, foi necessária ponderação e, então, optamos por não usar o nome das crianças em casos em que o TCLE não foi assinado pelas crianças ou quando apresentassem situações que poderiam expô-las de alguma forma. É preciso ter em vista que, além do aspecto ético, existe o jurídico, pois as crianças estão protegidas por lei (Estatuto da Criança e do Adolescente), sob tutela do Estado, como menciona Kramer (2014, p. 49).

Finalizando a questão do uso do nome, trazemos um excerto de Kramer (2014), que nos possibilita refletir ainda mais sobre a temática, no sentido de pensarmos acerca da importância de nomearmos as crianças e valorizarmos suas produções para que, de fato, elas sejam sujeitos da pesquisa.

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus

depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2014, p. 51).

Quase todo mundo, presumimos, já ouviu a expressão “uma imagem vale mais que mil palavras”, ou algo próximo a isso. De fato, uma imagem pode representar muito mais do que qualquer escrita, por mais detalhada que ela seja. A imagem estabelece vínculos, ligações entre aqueles (ou aquilo) que aparecem na imagem, entre quem registrou o momento e quem está olhando para o registro feito. Ela possibilita, de certa forma, um encontro entre diferentes tempos. Deixa aberto para releituras. Possui licença poética. Enriquece o trabalho, principalmente quando busca o contato com as produções de cultura e, no caso desta pesquisa, de culturas infantis.

Para esta pesquisa, as imagens também fizeram parte da composição do mapa elaborado, e, considerando a mesma regra dos nomes, as crianças que não autorizaram o uso de seu nome e imagem, ainda que mãe o tenha autorizado, terão os rostos desfocados nas fotos. Assim, as imagens compuseram, juntamente aos desenhos e às descrições feitas, o mapeamento do contexto estudado, do território habitado e dos espaços pelos quais as crianças circulam. A fotografia, para Kramer (2014), pode configurar-se como:

[...] objeto de cultura, intermediado pelo equipamento (aparato técnico de registro e revelação), pelo fotógrafo (sujeito que retrata) e, quando revelada, pela interferência do contemplador. Cada fotografia está impregnada da realidade à mostra e suas influências ideológicas, da possibilidade técnica (que muda a cada vez que é reproduzida, ampliada, copiada, reduzida) e do entrelaçamento das subjetividades de fotógrafo e contempladores, independentemente de seus tempos e espaços. (KRAMER, 2014, p. 51).

Compreendendo a importância dos registros fílmicos, e aqui nos referimos principalmente à fotografia, como uma forma de recontar a história e ressignificar os olhares, como potência para mostrar os ditos e, principalmente, os não-ditos nos movimentos que as crianças fazem, assim como as suas produções, Kramer (2014, p. 52) infere que,

No caso das pesquisas com crianças, a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem.

Entretanto, esbarramo-nos em algumas questões complexas, como no caso do uso dos nomes verdadeiros, com relação à questão ética. Essa questão diz respeito à consulta para o uso da imagem, principalmente. Como dito anteriormente, foi entregue um documento para autorização do uso da imagem, tanto para as crianças quanto para os responsáveis, antecedida

por uma conversa informativa. Isso foi realizado porque entendemos que “Como os nomes, os rostos e as ações constituem o sujeito: somos sujeitos da cultura visto que marcamos a história, mudamos a natureza, agimos sobre as coisas. Essas marcas têm nome, rosto, sentidos” (KRAMER, 2014, p. 52). É importante recorrer sempre às teorias que orientam a pesquisa, sempre que surgirem dúvidas quanto ao uso e à autorização, sem nos esquecermos dos aspectos éticos e legais.

O cuidado que deve existir está muito mais atrelado às interpretações que o/a pesquisador/a dá às imagens registradas, pois,

[...] muitas vezes, ainda que dispondo da autorização para usar a imagem, ao analisar as fotos e discutir as situações observadas, o pesquisador dá, com seus comentários, outros sentidos às imagens [...]. As imagens falam e, ainda que autorizadas, dizem coisas que soam diferentes das que foram ditas, aos ouvidos de quem pronunciou. (KRAMER, 2014, p. 53).

Cabe ressaltar que a nossa intenção não era a de registrar para efetuar posterior análise minuciosa dos registros feitos, elaborando interpretações ou buscando sentidos ocultos nas imagens. A intenção é justamente ter o registro dos espaços e de como eles são ocupados.

A insistência por usar o nome das crianças e usar suas imagens, dentro de uma proposta que não as constranja ou exponha, traduz-se em dar visibilidade e voz às suas falas, experiências, vivências e produções. Consiste em possibilitar que elas possam mapear o espaço que ocupam, mostrando como vivem, como circulam, o que fazem – ou então o que não podem fazer. Para que percorrêssemos o itinerário desta pesquisa, foi imprescindível a contribuição das crianças, e não podemos ganhar os créditos em cima de suas produções. Elas serão nomeadas, porque são peças-chave na construção de nosso mapa. São as cartógrafas, junto à pesquisadora.



#### 4 “PEDRAS NO CAMINHO?”: A PARTIR DELAS NOSSO MAPA FOI (RE)CONSTRUÍDO

*Enquanto cursava Pedagogia, as professoras, sempre que possível, lembravam-nos da importância de termos um planejamento flexível. E eu concordava em número, gênero e grau, até o dia em que me tornei a professora regente de uma turma na Educação Infantil. Eram horas, dias e até mesmo semanas planejando uma proposta para as crianças. Observava-as e julgava certas propostas como as mais interessantes para elas. Quando chegava o momento de propor o que estava em meu planejamento, notava que as crianças não queriam aquilo, mas sim brincar com as peças de encaixe ou com os materiais de sucata que estavam disponíveis e, a partir deles, construir uma cidade, por exemplo. Na primeira vez que isso aconteceu, fiquei muito frustrada, porque já tinha feito uma projeção de como seria a nossa tarde. Com o tempo, entendi que nem sempre faríamos tal qual estava no planejamento. E está tudo bem, porque é nesse momento que entra a flexibilidade. As crianças movimentam-se intensa e constantemente, não há como ter uma previsão de quais movimentos serão feitos. Deve haver intencionalidade e estudo atrás de nossas ações, mas deve haver, sempre, espaço para as mudanças que poderão acontecer.*

*Carolina Fontana da Silva*

Inicialmente, havíamos criado o seguinte itinerário para a pesquisa, que foi apresentado na defesa do Projeto de Mestrado: marca-se o primeiro contato, via redes sociais, no local que for melhor para a mãe. A pesquisa é apresentada, e duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido são entregues; é solicitado que se faça a leitura com calma para posterior aprovação, ou não, na participação da pesquisa. Na sequência, marca-se outro encontro, conforme as possibilidades, para o retorno do TCLE assinado e para sanar dúvidas, caso existam. Depois, o contato é com as crianças, que também tinham um termo para preencherem e assinarem. Assim que o contato estivesse estabelecido, iniciava-se a produção de dados em campo.

No entanto, por conta de imprevistos e indisponibilidade das mães, além das alterações causadas pela pandemia do novo coronavírus, reduzindo o contato com outras mães e crianças e as próprias visitas, só foi possível concluir esses passos com duas mães e com uma das crianças. Consequentemente, o olhar para os dados produzidos passou a ter uma maior abrangência.

Outro aspecto que influenciou a proposta inicialmente feita e que ocasionou as consequentes adequações foram as inúmeras vezes que nossos encontros, as visitas, foram desmarcados, anteriormente ao surgimento de uma pandemia, a qual mudou o percurso acadêmico e a vida, como um todo, de todo o mundo – literalmente. Para que as aproximações necessárias fossem feitas e houvesse a criação do vínculo com as crianças, precisávamos de visitas contínuas, pelo menos uma vez na semana. As visitas poderiam ocorrer não só no

apartamento das crianças, mas também em outros espaços da universidade, em horários e dias da semana diferentes. Todos esses detalhes auxiliariam na composição do mapa proposto. No entanto, fomos surpreendidas por alguns “hoje eu não posso” e pela impossibilidade de dar continuidade à pesquisa.

A pesquisa em campo ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2019 e em março de 2020, com o total de apenas seis visitas, desde a primeira conversa com as mães até o início das primeiras aproximações com as crianças. Foi realizado o contato com sete mães, tendo o retorno de apenas quatro, porém somente conseguimos realizar a pesquisa com apenas duas.

Na entrevista realizada com a Pró-Reitora substituta da PRAE, foi-nos passado o contato da mãe que se demonstrava mais ativa e que respondia sempre às solicitações da PRAE, bem como participava de todas as reuniões até então feitas. Como mencionado anteriormente, o primeiro contato estabelecido, via WhatsApp, foi com a Solange, acadêmica do curso de Engenharia de Produção, natural de Porto Alegre. Por meio de Solange, conseguimos o contato de outras mães, sendo que obtivemos o retorno de apenas duas.

#### 4.1 TESSITURAS DOS CAMINHOS: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A CEU E A PRAE, CONTEXTUALIZAÇÃO E DADOS INSTITUCIONAIS

*Cresci escutando um ditado popular, mais ou menos assim: “é impossível agradarmos aos gregos e aos troianos”. Ele, de certa forma, representa um conforto, porque, de fato, as pessoas são únicas, possuem seus ideais e suas ideias, com prioridades diferentes, por isso que é difícil propor ações que contemplem a todos/as ou que pareçam suficientes para todos/as. Em casos assim, é interessante colocar-se dos dois lados da história e, a partir dos dois pontos de vista, conseguir visualizar como funcionam as relações entre essas duas partes: os que tentam “agradar” e aqueles que deveriam sentir-se “agradados”.*

*Carolina Fontana da Silva*

Segundo a responsável pela PRAE, que nos concedeu a entrevista, a CEU I conta com 61 apartamentos, os quais abrigam em torno de 171 estudantes<sup>12</sup>, entre eles duas crianças: um bebê (com dois meses de idade na ocasião da entrevista) e uma criança com três anos de idade, em situação emergencial, pois estão tentando a sua transferência para a CEU II. Nas palavras da entrevistada: “[...] se a CEU II não possui estrutura para comportar crianças, a CEU I muito menos, visto que nem tela protetora possuem as janelas” (trecho extraído do Diário de Campo, 08/11/2019). A Pró-Reitora substituta falou que a intenção é que a CEU II

---

<sup>12</sup> A entrevistada deixou bastante claro que são dados flutuantes e bastante variáveis, visto que a transitoriedade, tanto entre apartamentos como em relação à questão de entrada e saída entre os estudantes, é bastante grande.

abrigue todas as crianças, para que fiquem concentradas no mesmo local e para que seja possível dar um maior apoio para todas.

A CEU II possui o total de 575 apartamentos, contando com a CEU III, que é destinada aos/às alunos/as de pós-graduação (com regras diferenciadas), abrigando um total de mais de dois mil estudantes, além de abrigar 17 crianças. Faz-se importante ressaltar que as crianças filhos/as de estudantes indígenas, residentes na Moradia Indígena, não fazem parte desse cálculo, visto que a PRAE está trabalhando para obtenção do número exato de crianças que moram lá. Acrescenta-se, ainda, que a entrevistada relatou a dificuldade da conversação e do contato com os/as estudantes indígenas, pois são mais retraídos/as. Das 17 crianças, cinco nasceram na UFSM, enquanto as demais vieram depois com suas mães. Três são bebês, com menos de um ano de idade; quatro possuem um ano e alguns meses; três crianças estão com dois anos; duas estão com quatro anos; e outras duas crianças com cinco anos. É importante lembrar que as crianças que vivem na Moradia Indígena não fazem parte desse cálculo.

Dentro do planejamento da PRAE está a construção de uma sala, na CEU II, para as crianças, com espaços e brinquedos para elas ficarem com suas mães e pais. No entanto, os processos de construção da infraestrutura costumam ser mais demorados. A sala está pronta, muitos brinquedos e materiais já foram adquiridos, mas está “parada” por conta das funções burocráticas. Também estão organizando um coletivo de mães, entretanto, devido às suas tarefas (das estudantes), acabam não conseguindo marcar reuniões. Para facilitar a comunicação entre PRAE e mães, existe um grupo no WhatsApp, ainda assim são poucas mães que interagem e respondem o que é solicitado. O primeiro contato fornecido para nossa pesquisa foi justamente da mãe que retorna todas as mensagens e que comparece às reuniões, a Solange. Foi com ela que estabelecemos os primeiros contatos com as estudantes da CEU e suas/seus filhas/os.

Ainda sobre a entrevista, algumas outras informações importantes foram ditas, como a confirmação de que é direito da criança permanecer com o pai e/ou a mãe. Dentro desse direito, as crianças possuem, portanto, acesso à moradia e à alimentação, tal qual seu responsável. A mãe tem direito a um quarto exclusivo, para ela e a criança. A necessidade de permanência da criança com sua mãe é relatada por meio de uma entrevista com a Assistente Social, que emite parecer e relatório autorizando. A alimentação ocorre mediante autorização, assim como o direito à distribuição da comida, desde que a criança tenha a carteirinha do Restaurante Universitário (RU), como qualquer outro estudante da UFSM. Essas últimas informações foram dadas pelo ex-diretor do RU, que, no momento da entrevista, foi acionado

para esclarecimentos sobre a alimentação. Optamos por não divulgar seu nome, visto que ele não assinou termo de consentimento.

Outras ações intentadas pela PRAE, para melhor atender às crianças, possuem como foco a educação desse público. Para isso, estiveram em reunião com a Central de Vagas do município para que as crianças da CEU pudessem estar em uma “lista de prioridade” nas escolas próximas à universidade, tendo em vista que duas crianças com quatro anos de idade não estão matriculadas na Educação Infantil, assim como outras que estão em escolas distantes da UFSM. Além disso, também querem uma reunião com a Escola de Educação Infantil Ipê Amarelo, sobre um possível processo de reserva de vagas, algo estabelecido dentro de Edital.

Foi-nos relatado que as saídas das crianças que completam doze anos são planejadas, bem como que existem reclamações acerca das crianças nos apartamentos, e que o ideal seria deixá-las em apartamentos individuais com os/as responsáveis. Dentro das reclamações, também existiram queixas sobre crianças que ficavam sozinhas e que choravam e/ou gritavam o dia inteiro, e que, nesse caso, para não gerar desconforto, foram encaminhadas para um apartamento individual.

Por fim, ao questionar sobre os gastos com as mães e as crianças, que residem na CEU, a Pró-Reitora substituta da PRAE levou-nos até a estagiária responsável por esse setor da PRAE, que nos passou, posteriormente, os valores gastos, em média, que serão apresentados na Figura 1 a seguir (*print* feito do *e-mail* enviado pela PRAE):

## Figura 1 – Bolsas Creche e Bolsas de Permanência

\* Bolsas Creche (R\$ 375,00 cada): De Janeiro a Outubro de 2019 - R\$ 35.250,00 (média de 09 bolsistas/mês)  
 Previsão Novembro e Dezembro de 2019 - R\$ 7.500,00  
 Previsão TOTAL Creche - R\$ 42.750,00

\* Bolsas de Permanência - PAM (Programa de Auxílio Moradia) - para Mães (R\$ 375,00 cada):  
 Campus Sede - Santa Maria (SM) = média de 6 bolsistas mães/mês  
 De Janeiro a Outubro de 2019 - R\$ 22.125,00  
 Previsão Novembro e Dezembro de 2019 - R\$ 3.750,00  
 Previsão TOTAL SM - R\$ 25.875,00

Fonte: E-mail recebido da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

A partir desse relato, é notória a preocupação da universidade em proporcionar melhor bem-estar, dentro de suas possibilidades, às crianças e às mães, inclusive em relação ao lazer e à educação. Buscam-se meios de estarem sempre atentos às necessidades das mães e das crianças, tentando atendê-las dentro de suas possibilidades orçamentárias, que, nos últimos anos, sofreram cortes significativos.

### 4.1.1 Universidade Federal de Santa Maria: referência brasileira em serviços de assistência estudantil

Durante a entrevista com a Pró-Reitora substituta da PRAE, à medida que ela apresentava alguns movimentos já feitos e em andamento em prol das mães e das crianças moradoras da CEU, demonstrava uma grande preocupação, fosse em relação à moradia propriamente dita, fosse em relação ao acesso às escolas. Comentou-nos sobre o projeto já em desenvolvimento de centralizar todas as crianças na CEU II, para que possa existir um espaço pensado para elas, como uma sala de brinquedos e de interações entre as mães e as crianças. Além disso, contou-nos sobre o contato realizado com a Secretaria de Município da Educação (SMEd), para que as crianças que moram na CEU possam ter prioridade na distribuição de vagas das escolas municipais nos arredores da UFSM. Porém, são ações que ainda não atingiram o êxito.

De acordo com o Portal de Notícias da UFSM<sup>13</sup>, em uma publicação do dia 30 de julho de 2019, referente aos cortes orçamentários que a universidade estava sofrendo, alguns

---

<sup>13</sup> Informações sobre contingenciamento, cortes orçamentários e assistência estudantil oferecida pela UFSM foram recortadas do *site* da instituição.

aspectos acerca da assistência estudantil foram apontados, como o fato de a UFSM ser referência em assistência estudantil no Brasil, conforme consta no excerto a seguir:

A Assistência Estudantil da UFSM é considerada uma das melhores do Brasil, pela sua abrangência. É uma das Universidades do país que consegue atender a todos os estudantes de até 1,5 salários mínimos. Nas outras instituições, a distribuição da assistência é por ranqueamento, é feita uma estratificação da renda de todos os estudantes e, partir disso, os benefícios são concedidos. Por exemplo, o mais vulnerável que ganha menos vai ganhar moradia e alimentação. Depois, a faixa seguinte, ganha só alimentação. A UFSM consegue atender a todos, sem precisar estratificar e fazer o ranqueamento por renda. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019).

Além de ser referência em território nacional, sabe-se que a UFSM também possui destaque no que se refere ao território latino-americano<sup>14</sup>, ainda que esse dado não esteja oficializado e seja um dado interno de acordo com a inferência de quantos estudantes usufruem do Benefício Sócio Econômico (BSE) e de quantos fazem uso das moradias estudantis, se comparado às outras universidades federais. É importante valorizarmos esse serviço público e de qualidade ofertado e o quanto garante o acesso e, por vezes, a permanência de alguns estudantes no ensino superior, principalmente em se tratando das mães, que, em outras realidades, teriam visto na maternidade um empecilho para dar seguimento aos estudos. O atendimento estende-se para os/as alunos/as de ensino médio (Colégio Politécnico e CTISM), de graduação e pós-graduação, sendo que os últimos são custeados por recursos próprios do orçamento da universidade.

Em tempos de escassez de investimento e desvalorização da educação e dos profissionais que nela atuam, bem como de uma certa “demonização” daquilo que é público, faz-se de suma importância que sejam valorizados os serviços públicos prestados e os recursos disponibilizados que garantem, ainda que minimamente, a permanência de estudantes no ensino superior, muitas vezes oriundos de outras cidades e com baixa-renda familiar.

Durante as visitas feitas, alguns comentários proferidos pelas mães que participaram da pesquisa merecem destaque, principalmente no que diz respeito ao atendimento por parte da PRAE e da própria UFSM. Entre as reclamações, todas elas dignas e válidas, uma delas é referente à falta de vagas nas escolas municipais e na Unidade de

---

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Notícias**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2019/07/30/referencia-no-brasil-assistencia-estudantil-da-ufsm-pode-ser-comprometida-por-contingenciamento/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

<sup>14</sup> Essa informação foi obtida através de conversa, via WhatsApp, com o pró-reitor da PRAE.

Educação Infantil Ipê Amarelo – que, para uma das mães, deveria ofertar uma cota específica para filhas e filhos de estudantes –, ou ainda, à demora em entregar a sala de brinquedos ou ao fato de terem dado uma boneca para a filha dela, sendo que ela prefere brincar com carrinhos.

Os mesmos pontos foram destacados por outra mãe como sendo positivos, se observados por outro ângulo. Essa segunda mãe elogiou a preocupação por parte da PRAE com relação ao acesso à educação e ao fato de que, se não fosse pela Bolsa Creche, não teria conseguido pagar outra estudante para cuidar de sua filha enquanto estudasse, como fica claro no excerto retirado do Diário de Campo:

*Solange contou-nos que o auxílio dado pela UFSM corresponde a R\$ 375,00 – valor que não cobria o que as babás entrevistadas estavam cobrando. Com isso, no grupo do Facebook da CEU, encontrou uma estudante da UFSM que aceitava o valor da bolsa auxílio para custear os serviços de babá. Para Solange, na medida em que essa outra estudante iria auxiliá-la, ela também estaria auxiliando com o valor da bolsa. (Diário de Campo, 12/12/2019).*

As festas, os brinquedos e os materiais pedagógicos, bem como a própria intenção em construir a sala de brinquedos, a disponibilização de tintas para pintar as paredes do apartamento e todo o serviço prestado na CEU e pela PRAE foram pontos positivos destacados por essa mãe. Segundo ela, sem toda essa rede de apoio, ela não teria conseguido se manter em Santa Maria, tampouco teria conseguido dar continuidade aos estudos.

Ainda que saibamos da dificuldade em atender toda a demanda por conta da falta de recursos próprios para ações mais específicas ao contingente das crianças e mães, é importante ressaltarmos o próprio grupo criado, pela PRAE, no WhatsApp, visando ao maior contato com as mães e suas necessidades, assim como para facilitar o contato e marcar as reuniões com certa frequência; a idealização de uma sala com brinquedos e espaço de convivência entre as crianças e seus responsáveis, na CEU II; a realização de festas e entrega de brinquedos e materiais didáticos no Dia das Crianças (12 de outubro) e próximo ao Natal; o contato direto entre PRAE e SMEd, a fim de buscar vagas em escolas próximas à universidade; a própria Bolsa Creche, que, ainda que seja pouco se comparada à mensalidade de uma escola privada no nosso município, foi outra forma encontrada de auxiliar as mães que não conseguiram matricular as crianças em escolas públicas; e, por fim, a criação de um documento (Resolução 025/2014) que legaliza e normaliza a estadia das crianças na CEU. Todas essas ações demonstram o quanto o serviço ofertado busca ser de qualidade, dentro das possibilidades e dos cortes orçamentários que sofrem de tempos em tempos.

## 4.2 “A PRIMEIRA IMPRESSÃO É A QUE FICA?”: APRESENTAÇÕES NECESSÁRIAS

*O primeiro contato com uma das crianças deu-se por meio de um abraço. Sabe aqueles abraços que iniciam a distância? A criança me viu chegar, do outro lado do quarto, e começou a correr em minha direção, até que me abraçou, como se me conhecesse e não me visse há tempos, como se estivesse com saudades. A criança eu não sei, mas eu, ah, eu estava com saudades desse contato com as crianças. Ali, com aquele abraço, senti-me confiante para seguir em frente.*

*Carolina Fontana da Silva*

Neste subcapítulo, serão apresentadas as crianças da pesquisa, bem como as impressões das primeiras visitas e posteriores reflexões. Cada apresentação será dividida com o nome da criança e sua idade, ou, em alguns casos, com o nome escolhido para a criança, nos casos em que não serão apresentados os nomes verdadeiros.

### **Zarah, 4 anos**

Solange é mãe de Zarah (Figura 2), de três anos de idade – na ocasião. Recém havia se mudado para Santa Maria, no segundo semestre de 2019. Acadêmica do curso de Engenharia de Produção, por conta de entrar via chamada oral<sup>15</sup> e com o semestre já em andamento, sentiu dificuldade no início do curso e em algumas disciplinas, especificamente. Esses fatores agravaram-se com a falta de vaga na rede municipal de ensino para sua filha Zarah, fazendo com que ela procurasse pelos serviços de alguma babá.

---

<sup>15</sup> De acordo com o *site* da instituição, a chamada constitui-se como uma segunda oportunidade para os suplentes do processo seletivo ingressarem na universidade por meio das vagas remanescentes, “[...]os candidatos convocados (ou seu procurador ou representante) deverão comparecer no dia, turno e local indicados no Edital, atentando para o horário de fechamento dos portões. A chamada é realizada em ordem decrescente de classificação para a ampla concorrência e para as cotas de cada curso. Se o candidato com a maior pontuação não estiver presente, será chamado o seguinte e, assim, sucessivamente. Os presentes realizam a entrega da documentação e passam por entrevistas, se a cota assim exigir. Candidatos inscritos em cotas étnico-raciais ou para pessoas com deficiência não poderão fazer uso de procuradores ou representantes, devendo comparecer ao processo. A chamada se dá até o preenchimento, pelos presentes, das vagas anunciadas para o curso, sendo os demais dispensados. Eventualmente, poderão ser ofertadas mais vagas que o publicado inicialmente no edital, devido a indeferimentos e desistências posteriores de candidatos matriculados na chamada regular”.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Notícias**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2019/02/07/ufsm-divulga-orientacoes-para-a-primeira-chamada-oral-da-lista-de-esperado-sisu-2019-1-2/>>. Acesso em: 26 set. 2020.

Figura 2 – Zarah, no seu apartamento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para auxiliar nas despesas de sua filha (remédios, roupas, entre outros) e nas suas também, Solange desenvolve alguns trabalhos como autônoma, por exemplo cozinhar e fazer os serviços domésticos para uma funcionária da universidade. O apartamento de Solange e Zarah localiza-se no Bloco 14, um apartamento individual, mas com banheiro coletivo, por isso a mãe opta por dar banho no quarto em sua filha, assim como, durante a noite, deixa um “penico” para que a criança faça as suas “necessidades”. Quanto à área de serviços do bloco, quase em frente ao seu apartamento, Solange solicitou ao Sr. Miguel (algo como “zelador” da CEU) material para arrumar o que estava precisando de conserto e tinta para pintá-lo, sendo que ela mesma fez as modificações necessárias. Solange disse que ocuparia bastante aquela área, tanto para fumar, já que não faz isso perto de Zarah, como para lavar roupas e estendê-las. Além da pintura da área, ela mesma pintou seu apartamento, pois prima pela organização e manutenção dos espaços que frequenta.

No dia 12 de dezembro de 2019, ocorreu a primeira visita para conhecer a Zarah. Ao chegar ao apartamento, Zarah estava sentada no sofá assistindo à “*Dora Aventureira*”, e, quando me viu, disse: “*Oi Carol, estou assistindo Dora, ela ensina coisas, sabia?*” (Trecho

retirado do Diário de Campo, 12/12/2019). Logo mais, convidei-a para brincar, e, sendo encorajada pela mãe, Zarah aceitou. Fomos brincar de “casinha” (Figura 3), com a cozinha de brinquedo, mas que, segundo ela: *“Minha cozinha é de verdade”*. Para brincar, Zarah colocou-me uma faixa no cabelo, disse que eu seria a filha e que faríamos várias receitas e comidas. Foi então que ela olhou para meu Diário de Campo e perguntou: *“Esse é o caderno de receitas?”*. Antes mesmo que eu respondesse, ela prosseguiu: *“Ah, então deixa que eu seguro para não estragar a receita”*.

Figura 3 – Zarah brincando de casinha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Brincamos bastante, até que resolvi “comer” a comida que ela havia feito e me entregado. Foi quando ela ficou brava, começou a chorar e foi para fora do apartamento. Disse assim: *“Tô com medo da amiga. Já chega de papá”*. Ficou escorada na porta, para o lado de fora (a porta estava entreaberta). A mãe de Zarah foi conversar com ela, perguntando o que houve. Convenci-a de que poderíamos brincar com massinha de modelar, e ela adorou a ideia.

Figura 4 – Zarah brincando com a massinha de modelar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Zarah ficou ainda mais feliz quando começou a mostrar-me as misturas que estava fazendo com a massinha, foi quando fiz uma cara de surpresa – supondo que ela estava fazendo algo “errado”, visto que sempre escutei adultos falarem às crianças que não se deve misturar as massinhas – e logo ela disse: “*Não faz essa cara!*”, como me repreendendo pela minha reação. Depois, resolveu brincar de “comidinha”, junto à massa de modelar, conforme a fotografia (Figura 5) abaixo:

Figura 5 – Mistura de massa de modelar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Logo Zarah começou a ficar mais irritada e a chorar, pedindo colo. Solange começou a repreendê-la, dizendo que era muito “feia” por fazer isso, mas não demorou muito e a menina pegou no sono. Depois que dormiu, Solange e eu conversamos um pouco. Ela contou-me que a PRAE havia feito uma festinha para as crianças, alusiva ao Natal, com direito a Papai Noel, entrega de presentes, comidas e kit de escovação. Zarah ganhou uma boneca.

Após o período de férias (janeiro e fevereiro), retomei o contato com Solange e Zarah, via WhatsApp, para marcarmos mais uma visita. Marcamos para o dia 10 de março de 2020. Encontrei-as chegando da escola, por volta das 17h30. No início da tarde, expliquei para Zarah que faria uma pesquisa com ela. Expliquei o que era pesquisa e perguntei se ela gostaria de participar e de me ajudar. Ela concordou. Então entreguei o Termo de Compromisso, para que ela assinasse.

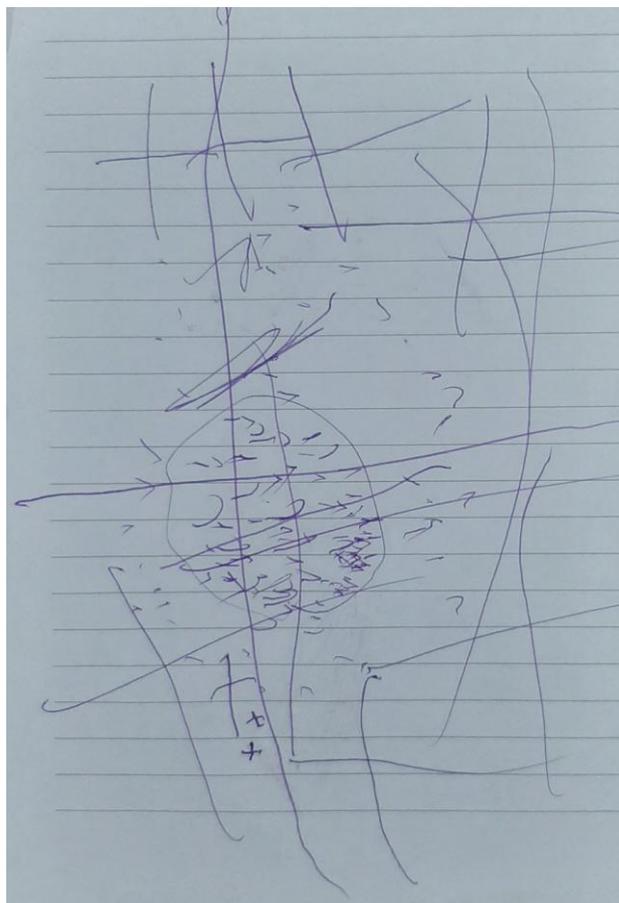
Zarah conseguiu uma vaga em uma escola municipal de Educação Infantil, em Camobi. A briga de Solange persiste com relação ao turno integral, pois a preferência é para as mães que trabalham, e não para as que estudam. Como Solange trabalha informalmente

como diarista, em alguns dias da semana, a diretora da escola aceitou um termo, assinado pela patroa, confirmando que ela trabalha lá, para que tivesse direito ao turno integral.

Perguntei para Zarah como passou na escola – tendo em vista que Solange havia comentado comigo que a adaptação estava sendo bastante difícil e que Zarah estava “chorosa” – e ela disse: “*Foi maravilhosa*”, mas não quis conversar muito sobre a escola. Algumas constatações precisam ser feitas, como o fato de existir bastante interação da Solange com outros moradores da CEU. Notei que, para as estudantes novas, ela acaba sendo uma representação materna. Logo que cheguei, entrou uma menina no apartamento (a porta estava aberta) para utilizar o espelho de Solange, pedindo sua opinião para avaliar a roupa que vestia. Em outros momentos, entrou outra menina, mas me detive mais em Zarah e passei a brincar e conversar somente com ela. Antes de descrever minhas brincadeiras com a pequena, volto a dizer que o acesso dela ao corredor é bem livre, ainda que Solange fique sempre cuidando.

Zarah foi pegar sua caixa de brinquedos. Enquanto mexia em sua caixa, procurando algo para brincarmos, disse “*Pinguim mora na neve, porque se morasse aqui ia morrer*” (Diário de Campo, 10/03/2020). Estava anotando tudo em meu diário, até que ela pergunta: “*O que tu tá fazendo aí?*”. Expliquei que era meu Diário de Campo, algo como um caderno de anotações sobre o que estávamos fazendo e conversando, perguntei se tudo bem para ela que eu anotasse as coisas que fazíamos, ela disse que sim e que também queria deixar um registro em meu caderno. Abaixo está o primeiro registro de Zarah:

Figura 6 – Registro de Zarah em meu Diário de Campo no dia 10/03/2020



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sobre o registro, Zarah disse que havia feito um “x” no desenho, indicando com o dedo. Como de costume quando as crianças me mostram desenhos, afirmei que era lindo o “x”, que desencadeou a seguinte reação na menina:

*Zarah: - Não, X não é lindo!*

*Pesquisadora: - Por quê?*

*Zarah: - O X é errado, quando tá feio.*

*Pesquisadora: - Ah, a gente usa o X quando algo está errado?*

*Zarah: Sim!*

*(Diário de Campo, 10/03/2020).*

Após esse diálogo, fiz minhas anotações. Zarah observou-me. Assim que concluí, ela perguntou “*Posso desenhar no teu caderno?*”. Entreguei-o e assim ela o fez:

Figura 7 – Segundo registro de Zarah no Diário de Campo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Zarah disse-me: “- Vou desenhar você, eu, Henrique, Luiza e minha mãe... E minha babá, que não mora mais aqui”. Porém, ela acabou finalizando o desenho antes, porque queria brincar.

Enquanto brincávamos, peguei uma boneca Barbie, que estava sem um dos braços, na mão. A boneca usava um vestido e uma coroa. Disse à Zarah que a boneca era uma princesa, e então ela complementou: “Ela caiu da pedra, por isso quebrou o braço e chorou, e a mãe dela bateu nela quando ela caiu da pedra”. Seguimos brincando. Logo chegou Carlos, Zarah puxou-o para dentro do apartamento, apresentou-me e convidou-o para brincar. Carlos estava com uma bola debaixo do braço, entrou e cumprimentou-me; assim que entrou, viu um balão em cima da cama e perguntou se era meu ou da Zarah, falei que era da Zarah. Não demorou muito e foi para fora do apartamento. A mãe de Carlos, Carmen<sup>16</sup>, pediu para Solange se ela

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

havia estendido os lençóis que havia pedido, Solange afirmou que sim e disse que estavam próximos à cama. Percebi que, dentro de suas possibilidades, as mães ajudam-se na CEU.

Carlos saiu. Zarah propôs que guardássemos os brinquedos, porque queria exercitar-se e disse: “*Quando sou mal-educada eu não junto o brinquedo, eu jogo no chão. Mas agora somos guardadoras*”. Além disso, complementou dizendo que sua mãe ficaria feliz quando visse os brinquedos guardados.

Para exercitar-se, Zarah colocou uma faixa e mostrou-me vários movimentos que poderia fazer.

Comuniquei Zarah que já estava aproximando-se da hora de eu ir para casa. Ela pediu para contar uma história antes de eu ir. Ela contou a história de “Os três porquinhos”, e depois pediu para que eu contasse a história de “A branca de neve”. Assim que terminei de contar, despedi-me dela, a qual ficou um pouco triste, mas, para consolá-la, falei que voltaria, e então ela demonstrou ter ficado feliz. E assim despedi-me, por hora, de Zarah.

### **Joana<sup>17</sup>, 4 anos**

Na primeira conversa com Solange, pedi que ela me passasse outros contatos de mães da CEU, e um dos contatos que me passou foi o de Ana. Ana é uma mãe mais velha, que cursa o Técnico em Alimentos, no Politécnico, e que mora com sua filha Joana, de quatro anos. Além de Joana, Ana tem outra filha que, assim como ela, também mora na CEU, cursando História Licenciatura. Sua filha mais velha também tem uma filha bebê, que mora com ela na CEU (em outro apartamento, não no de Ana).

Marcamos, também via WhatsApp, um encontro ainda em novembro, para que eu pudesse explicar a pesquisa, o objetivo e entregar as duas cópias do TCLE para que Ana lesse com calma e então me retornasse com a afirmativa, ou negativa, de que ela e Joana participariam, ou não, da pesquisa, para marcarmos as próximas visitas. Nosso primeiro encontro foi bastante tenso e denso. Tenso no sentido de que Ana, natural do estado de São Paulo, em seu primeiro semestre na UFSM, enfrentou algumas problemáticas, sendo a principal delas o fato de que Joana, com seus quatro anos de idade na ocasião, não estava matriculada na Educação Infantil, o que era ainda mais grave, segundo a mãe, pelo fato de ela ser Síndrome de Down.

---

<sup>17</sup> Os nomes de Joana e de Ana não são os nomes verdadeiros. Optamos por trocá-los por não termos conseguido entregar o TCLE para a Joana assinar, tendo apenas a sua mãe assinado. Como a proposta inicial era a de que os nomes e as imagens só seriam divulgados mediante autorização da mãe e das crianças, por não termos a autorização da criança, optamos por não utilizar o nome verdadeiro – ainda que sua mãe tenha autorizado o uso de nome e imagem.

A pesquisa foi explicada e os papéis foram entregues nos primeiros 15 minutos da conversa. O restante da tarde serviu como um espaço de desabafo, cujos detalhes não serão descritos, visto que a pesquisa ainda não havia sido permitida, e desabafos precisam de confidencialidade, ainda mais quando se busca construir laços. Primeiramente, antes de expor alguns pontos que julgo indispensáveis para a descrição do apartamento e, de certa forma, da conversa, logo que cheguei, Joana encontrou-me com um abraço. Um afetuoso abraço. Como se me conhecesse há tempos.

Retornando à conversa, Ana falou que havia tentado todos os recursos, desde apresentar a Constituição Federal e falar sobre os direitos de Joana para a PRAE, a SMEd e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo<sup>18</sup> – que, segundo ela, deveria, obrigatoriamente, ter vaga para a sua filha. Mesmo não obtendo sucesso, ainda assim afirmou que não iria desistir e que, se fosse necessário, faria escândalos, buscaria apoio de advogados e faria uso de todos os recursos que estivessem à sua disposição.

O bloco onde Ana e Joana moram é como o de Solange e Zarah, apartamento de um quarto e banheiro coletivo. Porém, Ana conseguiu com que ela e sua filha pudessem ter um banheiro somente para elas, com direito à chave e acesso privativo, visto que presenciou, por exemplo, uma cena de um rapaz urinando na pia do banheiro feminino, quando foi levar Joana ao banheiro. Nesse banheiro privado, ela deixa sua máquina de lavar roupas e outros pertences.

No primeiro dia que tive contato com elas, havia outro moço no apartamento, que chamava a Ana de “mãe” – mas não era filho; na verdade, era algo como um apelido carinhoso, tendo em vista que ela é bem mais velha. Em determinado momento, ambos fumaram dentro do pequeno apartamento, comigo e com Joana junto. Joana, muito inquieta, não parou um segundo. Jogou brinquedos pela janela, pulou no colo, clamou por atenção. Ana comentou que não costuma sair muito com ela, porque ela acaba correndo e fugindo. Comentou, também, que, em determinado dia, durante o café da manhã no RU, Joana jogou todo o açucareiro em sua cabeça. Em outro momento, falando sobre o comportamento de sua filha e sobre comentários relacionados ao “dar limites” à criança, ela afirmou: “*Minha filha não é município para ter limites*”. Nesse mesmo bloco de conversa, Ana contou-me sobre a

---

<sup>18</sup> Consta no *site* da escola que: “Conforme o Regimento Interno da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, o preenchimento de vagas para ingresso na UEIIA se dá por **sorteio público**, com data e local previstos em edital divulgado em geral na segunda quinzena de novembro do ano anterior”.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Ipê Amarelo Unidade de Educação Infantil**. Santa Maria, 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ipeamarelo/ingresso/>>. Acesso em: 26 set. 2020.

dificuldade de sair do apartamento, visto que Joana sai correndo e é difícil mantê-la por perto, porque ela sempre acaba “fugindo”.

O apartamento não tem tantos móveis. Tem um armário, que comporta desde alimentos até outros itens. Fogão e geladeira. Existe um armário aéreo no chão. Um ou duas cadeiras (apenas duas não estavam quebradas). Uma cama de casal próxima à janela. Na mesa em que fui recebida, havia um cinzeiro, uma margarina, um *notebook* e os papéis que entreguei – e que ela assinou no mesmo instante. E, para os brinquedos de Joana, uma caixa de papelão com algumas peças de jogos e outros poucos brinquedos. Enquanto as roupas secavam na janela, Ana comentou: “*Vê se não parece o Carandiru, com essas roupas nas grades*”. Falou também sobre a forma como os visitantes do *campus*, aos domingos, olham para dentro dos apartamentos, como se comparassem os estudantes aos animais presos em zoológicos. Ela referiu-se a esses visitantes como “*tua gente*”, como se eu também assim o fizesse – ou como se minha pesquisa fosse algo nesse sentido. Ao mesmo tempo que, nos dias de semana, sentia-se presa, sentia-se exposta aos finais de semana.

Perguntei à Ana com quem ela deixava Joana para que pudesse ir assistir às aulas. Ela disse que ela mesma fica com a filha, pois não tem outra alternativa. Assim, abandonara as disciplinas e não iria fazer as tarefas EaD que os professores passaram. Os professores até concordaram com a ideia de ela levar Joana nas aulas, mas isso seria inviável, segundo Ana. Dessa forma, abandonou o semestre. Concluiu o assunto afirmando que iria reprovar em todas as disciplinas e que faria o que fosse preciso para que não tirassem o seu Benefício Socioeconômico (BSE), pois precisaria de, pelo menos, 50% de aprovação nas disciplinas para mantê-lo, conforme as normas da UFSM.

Depois de inúmeras tentativas de marcar uma visita, voltamos a nos ver no dia 25 de novembro de 2019. O rapaz que estava na primeira vez que visitei o apartamento também estava lá, fazendo um trabalho da graduação ou auxiliando Ana em algo, utilizando o *notebook* para a construção de uma apresentação em *Power Point*, sentado junto à mesa com Ana. Joana encontrou-me na porta e abraçou-me. Convidei-a para brincar. Sentamos em um canto do apartamento, onde havia uma caixa de papelão com algumas peças de jogos e outros poucos brinquedos. Eu pegava uma peça do jogo, falava a cor, e Joana repetia, de sua maneira. Tentávamos montar casinhas com as peças de madeira ou brincávamos de empilhá-las, contrariando o que a mãe dela havia dito quando propus as brincadeiras: “*Nem tenta, a Joana não fica sentada para brincar*”. Joana acompanhou-me alguns minutos nessa brincadeira.

Assim que vi que já não havia tanto interesse nas peças de jogos e nos brinquedos, mostrei que havia levado um presente para Joana: uma caixa de giz de cera e folhas de ofício para que desenhássemos. Joana demonstrou satisfação com o presente, agachou-se e começou sua produção, como na fotografia na figura 8

Joana ficou um bom tempo desenhando. Desenhou um “auau (cachorro)” e, em determinado momento, deixou que eu desenhasse para ela pintar, até o momento de chegar a sua sobrinha, Cecília, de 9 meses. Quando Cecília chegou, Joana ficou muito alegre, repetia inúmeras vezes: “*Bebê! Bebê! Bebê!*”, e ficava ao redor de sua irmã, mãe de Cecília, pulando e fazendo carinho na sobrinha. Quando via que Cecília fazia algo que alegrava os adultos que estavam ali, Joana repetia o mesmo gesto, mas não recebia os mesmos “aplausos” e logo desistiu de imitar. Colocaram a bebê no chão, para que brincasse com Joana. Logo Cecília viu a caixa de giz de cera e as folhas e foi engatinhando ao encontro dos objetos. Joana tirou da mão dela e “ralhou” com a sobrinha, demonstrando brabeza, mas cuidando para que nenhum adulto no apartamento visse a cena.

Ainda nessa tarde, além das pessoas que já foram citadas e que estavam no apartamento, chegaram mais dois rapazes, estudantes de algum curso do Centro de Artes e Letras (CAL), de acordo com o que falaram. Um desses rapazes, ao cumprimentar a Joana, disse “Oi, filha”, porque Joana tem o costume de chamar pessoas e coisas de “Pai”. Ele continuou, durante toda a tarde, tratando-a por “filha”.

Ainda nessa tarde, além das pessoas que já foram citadas e que estavam no apartamento, chegaram mais dois rapazes, estudantes de algum curso do Centro de Artes e Letras (CAL), de acordo com o que falaram. Um desses rapazes, ao cumprimentar a Joana, disse “Oi, filha”, porque Joana tem o costume de chamar pessoas e coisas de “Pai”. Ele continuou, durante toda a tarde, tratando-a por “filha”.

Figura 8 – Joana desenhando



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O rapaz que estava no apartamento desde quando cheguei começou a auxiliar a filha de Ana, mãe de Cecília, a montar uma apresentação também no *Power Point*, e, em alguns momentos, colocava músicas para que a Joana deixasse de mexer na tomada ou no *notebook*. Quando Ana notou que Joana estava inquieta, alcançou um pacote com bolachas para ela e pediu que dividisse com todos que estavam no apartamento. Joana pegou uma por uma das bolachas e entregou para cada um de nós. Na fotografia abaixo, registrei o momento que Joana parou para lanchar.

Figura 9 – Joana lanchando



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Logo depois do lanche, avisei que iria embora, pedi para Joana as folhas, para que eu pudesse ficar com os desenhos dela, mas ela disse que não e segurou junto ao seu corpo tanto a caixa de giz de cera quanto as folhas. Respeitei seu desejo, despedi-me de todos e fui embora. A visita durou em torno de 1 hora 30 minutos.

Outras visitas foram marcadas, como nos dias 2 e 9 de dezembro de 2019, mas não obtive retorno, e as mensagens sequer foram respondidas. Marcamos também no dia 12 de dezembro, mas, por motivos pessoais, Ana precisou desmarcar. Após as festividades de final de ano e as férias de janeiro e fevereiro, retomei o contato em março de 2020, quando marcamos uma visita para o dia 13. Ana precisou desmarcar, por compromissos acadêmicos, e deixaríamos para a próxima semana, mas, poucos dias depois, a UFSM anunciou que as atividades presenciais estariam suspensas, e a cidade entraria em um período de isolamento.

**Matheus<sup>19</sup>, 10 anos**

Soube com a Pró-Reitora substituta da PRAE que havia crianças na Moradia Indígena, mas que a PRAE não conseguia estabelecer um diálogo contínuo com eles, e que, por esse motivo, não tinham contato de nenhuma mãe para me passar. Entrei em contato, via redes sociais, por conta própria, com uma ex-colega de graduação, que esteve na Moradia Indígena, e ela me passou o contato de algumas mães que ainda moravam lá e que tinham filhos pequenos. Foi quando conheci Maria.

Maria é estudante de Odontologia e tem um filho de 10 anos, Matheus, que mora com ela. Marcamos nosso primeiro encontro para o dia 12 de novembro, na Biblioteca Central. Ao encontrá-la, expliquei a pesquisa e como seria a participação dela e de seu filho, deixando uma cópia do TCLE com ela para que pudesse ler com calma, porque lá estavam todas as informações necessárias, e, posteriormente, marcaríamos um encontro para que pudéssemos conversar e para que eu conhecesse seu filho.

Inúmeros foram os desencontros e os encontros remarcados. Ora Maria não tinha disponibilidade, ora avisava-me muito próximo ao horário agendado de que não havia como chegar ao local em tempo hábil. Conseguimos nos ver apenas em 2020, no dia 11 de março. Conheci o Matheus, levei o TCLE para que ele assinasse, mas vi que ele não estava confortável com aquela situação, então eu disse que não teria problema algum se ele recusasse o convite. Maria contou-me que ele não gosta muito de desenhar e que, por isso, estava resistente quanto à participação na pesquisa. Falei que ele poderia fotografar ou escrever e que não necessariamente precisariam ser feitos desenhos. Maria disse-me, então, que conversaria com ele e que depois entregariam os termos assinados. Nesse período, manteríamos contato via WhatsApp.

Quando cheguei à Moradia Indígena, onde me encontrei com Maria e Matheus, notei que a estrutura do prédio é boa e que havia elementos, como pinturas, que remetiam à cultura indígena. O apartamento de Maria é bem equipado, amplo e comporta três famílias. Estas somam, no total, mais de cinco crianças, sendo um deles ainda pequeno. Solicitei para Maria que, se fosse possível, conversasse com as outras mães e, posteriormente, enviasse-me seus contatos, para que a pesquisa também fosse realizada com seus filhos e filhas. Após essa visita, não recebi mais mensagens de Maria e concluí que ela não gostaria mais de participar da pesquisa.

---

<sup>19</sup> Por conta de não ter conseguido, a tempo, o TCLE assinado pela mãe e de apenas ter o consentimento via oral, optei por utilizar nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades.

Para além de Maria, outras mães não retornaram as mensagens enviadas, outras ainda disseram que não tinham tempo para participar da pesquisa. Por fim, estabelecemos o contato inicial com outra mãe, mas não foi possível iniciar as visitas por conta da quarentena.



## 5 CRIANÇA, INFÂNCIA E COTIDIANO: A HISTORICIDADE, AS CONCEPTUALIZAÇÕES E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS

*Já disse, em outros momentos, que a história me fascina. Sou uma nostálgica assumida. Mas há motivos plausíveis para tanto: existem histórias que lemos que nos afetam de tal forma que temos a impressão de que contam mais sobre nós do que sobre a situação/pessoa que está sendo descrita. Há relatos que entendemos que não só falam para nós, como também falam de nós. Revisitar registros que descrevem diferentes infâncias, em diferentes tempos históricos, permitem-nos a reflexão de nossa própria infância e das infâncias que conhecemos, ora estabelecendo conexões, ora estabelecendo abismos existentes entre uma e outra. Mas é um exercício necessário. Negar a história pode resultar em reproduzir um erro que poderia – ou até mesmo deveria – ter sido evitado. Convido-os/as a conhecer um pouco do que diferentes pesquisadores e pesquisadoras têm a nos dizer sobre a infância, em diferentes tempos e espaços, com diferentes pontos de vista. Que seja fluido, mas reflexivo.*

Carolina Fontana da Silva

Basta ser um entusiasta pelas pesquisas sobre a educação e a infância para entender a contribuição deixada por Philippe Ariès, citado e tido como uma das referências em trabalhos científicos desenvolvidos até os dias de hoje. Muito embora não seja o único – nem o primeiro – a pesquisar sobre a infância, é o autor do primeiro grande estudo realizado que colocou em cena a infância, analisando-a a partir do pressuposto de ser uma construção social, abrindo caminho para outras discussões entre historiadores e demais pesquisadores na área das ciências sociais. Ele pesquisa sobre uma infância com direito a registros, infância de uma classe social privilegiada, que foi pintada em telas, as quais eram pintadas por artistas pagos pelas famílias. Nem todas as infâncias puderam ser registradas. Talvez aspectos dessa infância em questão perpassem outras infâncias, fato é que o modo de entender aquela infância não pode ser tomado como único e inquestionável. Faz-se necessário, então, atentarmos para o fato da particularidade e das especificidades dessas descrições.

Neste capítulo, buscamos, com base em alguns autores, descrever situações cotidianas que envolvem as crianças e que denotam a forma como a infância foi vista em diferentes períodos históricos. Não será feito algo como uma linha do tempo, mas traremos alguns fatos ou descrições que façam sentido dentro de nossa pesquisa e que nos provocaram inquietações para (re)pensarmos as crianças e as infâncias.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa de Ariès limita-se a um público específico, ou ainda, a uma classe social e a uma cultura específicas. Segundo o autor, próximo ao século XII, as crianças não eram representadas na arte medieval. O autor afirma

que “é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (1981, p. 50).

Mesmo quando surgiu essa “preocupação” em registrar também as crianças por meio da pintura, entre os séculos XI e XIII, elas eram retratadas com corpos e musculaturas de adultos, mesmo os recém-nascidos: eram adultos em uma escala menor, sem os traços e a fisionomia de uma criança. Não havia uma caracterização específica para além da estatura, do tamanho, como descreve o autor:

No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. [...] Isso faz pensar também que, no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, **a infância era um período de transição**, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (ARIÈS, 1981, p. 51-52, grifo nosso).

As crianças, pouco a pouco, começaram a ganhar espaço, mesmo aparecendo apenas em cenas coletivas e nunca sozinhas. De certa forma, o início da aparição das crianças nos retratos demonstrava o fim do total anonimato delas. Ainda que, ao sugerir que “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 52), o autor confirma a teoria de que a presença delas em cenas junto aos adultos remetia a um embelezamento da obra, não necessariamente demonstrando uma importância com a representação dessa infância.

Somente no início do século XVII que se passou a dar uma maior visibilidade aos retratos das crianças sozinhas, porque “[...] havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância” (ARIÈS, 1981, p. 60). Todas as famílias – que possuíam condições financeiras para tanto – passaram a desejar quadros de seus filhos, ainda na infância, um costume presente até os dias de hoje, por meio de fotografias. Além de aparecerem nos quadros familiares, em algumas situações, as crianças tornavam-se, também, “o centro da composição” (ARIÈS, 1981, p. 65).

Ariès menciona, em seus trabalhos, que, entre os séculos XIV e XVI, em função da restrição existente no vocabulário francês, notório em diferentes documentos da época, usava-se o termo “*enfant*” para crianças, sem distinção entre as faixas etárias, incluindo até mesmo os jovens entre 14 e 18 anos, como é evidenciado no excerto a seguir:

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do

vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam substituir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. (ARIÈS, 1981, p. 42, grifos do autor).

Em contrapartida, em famílias com melhor condição financeira, em que só havia dependência nos casos de “invalidez” ou outros problemas físicos (Ariès, 1981), a designação de “infância” restringia-se à primeira idade, por serem, de fato, dependentes. No século XVII, tornou-se frequente o uso do termo “*petit enfant*”, referindo-se à criança pequena ou criancinha, aproximando-se das definições utilizadas atualmente.

O sentimento da infância começou, lentamente, a tomar suas primeiras definições. Assim, o século XVII apresentou-se como um período de significativa mudança na concepção acerca da infância, porque “uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil” (ARIÈS, 1981, p. 136). O sentimento da infância passou a tomar frente dos discursos, “[...] foi nessa época que se começou a falar na fragilidade e na debilidade da infância. Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância” (ARIÈS, 1981, p. 138).

Difundiu-se uma dupla “atitude moral” sobre e para com a infância: a busca da preservação de sua inocência e a necessidade de fortalecimento de seu caráter e razão. É importante mencionar que, a partir da influência exercida por esse novo clima de cunho moral, desenvolveu-se uma “literatura pedagógica infantil”, diferenciando a produção literária ofertada aos adultos das ofertadas às crianças (ARIÈS, 1981, p. 138).

Saindo da linha de pesquisa elaborada por Ariès, Demause (1982) pontua algumas questões referentes às obras que tratam da história das infâncias, inclusive, sobre a pesquisa desenvolvida por Ariès. Atenta, inicialmente, para a importância dos acontecimentos privados, pois, por muito tempo, o foco dado pelos historiadores estava nos acontecimentos públicos, que, por si só, não contemplam toda a profundidade das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, que denunciam a forma como a infância era/é vista, “y mientras los historiadores suelen buscar en las batallas de ayer las causas de las de hoy, nosotros en cambio nos preguntamos como crea cada generación de padres e hijos los problemas que después se plantean en la vida pública”. (DEMAUSE, 1982, p. 15). Como os problemas surgiram, como criaram e como os criam? Como trazem-no para a vida pública? São alguns dos questionamentos oriundos da pesquisa do autor.

O autor utiliza-se bastante da psicanálise para compreender como transcorreu as relações entre pais, mães e filhos/as no passar no tempo. Afirma que

[...] a partir de Freud nuestra visión de la infancia ha adquirido una nueva dimensión, y en los últimos cincuenta años el estudio de la infancia ha sido habitual para el psicólogo, el sociólogo y el antropólogo. Sólo está empezando a serio para el historiador” (DEMAUSE, 1982, p. 16).

Questionando, com base nessa afirmativa, a inexistência de crianças pequenas e adolescentes, por exemplo, nos escritos produzidos por diferentes homens em suas épocas, complementa dizer que “No podemos saber si los padres ayudaban a cuidar de los niños... Nada se sabe aún de lo que los psicólogos llaman control de esfínteres”.

A dificuldade em redigir textos sobre a história das infâncias está, justamente, nessa falta de documentação para consulta, na falta de relatos, ainda que, segundo o autor, desde Platão se saiba que a infância é a chave para pensarmos sobre as mudanças e a continuidade no transcorrer do tempo. Para entendermos a infância da maneira como é vista hoje, compreendendo-a como estrutura geracional da sociedade, e que está relacionada com os fatores culturais, precisamos regressar na história e buscar a tessitura de relações entre os diferentes tempos.

Demause (1982, p. 17-18) afirma que a força das mudanças históricas está nas relações parentais, que influenciam na personalidade das crianças e nas suas formas de agir na sociedade. Conforme o tempo passa, as mães e os pais buscam outras formas de eficácia na satisfação das necessidades de desenvolvimento e cuidado das crianças, e esse “cuidar mais” é em comparação com épocas passadas, conforme exemplo dado pelo autor:

Esto quiere decir por ejemplo, que si en Estados Unidos hay actualmente menos de un millón de niños maltratados, habría un momento histórico en que la mayoría de los niños eran maltratados, según el significado que hoy damos a este término. (DEMAUSE, 1982, p. 17-18).

O autor propõe que, considerando que a estrutura psíquica é transmitida de geração para geração, por meio da infância, as práticas infantis não são somente elementos culturais específicos desse grupo, mas são a condição para a transmissão e o desenvolvimento de todos os outros elementos culturais de um povo,

[...] e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia. Para que se mantengan determinados rasgos culturales se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen. (DEMAUSE, 1982, p. 18).

Nesse sentido, o autor utiliza-se de exemplos de situações vividas pelas crianças, em que é possível perceber, de maneira clara, as situações psíquicas envolvidas.

Los ejemplos que utilizo, aunque no dejan de ser típicos de la vida del niño em otros tempos, no están tomados por igual de todas las épocas, sino elegidos como manifestaciones más claras de los principios psicológicos descritos. (DEMAUSE, 1982, p. 23).

A partir dessas situações, o autor observou três reações bastante frequentes nas relações estabelecidas entre os adultos e as crianças. A primeira reação é a projetiva, que consiste em uma forma mais concreta e incisiva de descarregar sentimentos e fazer projeções em outras pessoas. O foco já não é mais na criança real, mas sim na projeção feitas pelos adultos.

A segunda diz respeito à reação de inversão, característica nos pais que agridem seus filhos, “Los hijos existen unicamente para satisfacer las necesidades de los padres, y es casi siempre el hecho de que el niño-como-padre no demuestre cariño lo que provoca la paliza” (DEMAUSE, 1982, p. 24). A terceira, e última, é a reação empática, que se configura como a capacidade do adulto de entender o nível de necessidade da criança, identificando-a de maneira correta, sem que haja interferência de suas projeções.

Existe, ainda, para o autor, outro fenômeno, intitulado por ele de “dupla imagem” (doble imagen). Nesse fenômeno, as reações projetiva e de inversão ocorriam simultaneamente, porque “[...] se veía al niño como un ser lleno de los deseos, hostilidades y pensamientos sexuales proyectados del adulto y al mismo tempo como figura del padre o de la madre, esto es, *a la vez* malo y bueno” (DEMAUSE, 1982, p. 24). Para o autor, essas reações acabam contradizendo-se, porque denotam que os adultos se esforçam em demonstrar que, em alguns momentos, a criança é bastante má, o que ele define como reação projetiva, e, às vezes, muito boa (reação de inversão). Dessa forma, a criança passa a ter a função daquele que defende o adulto, reduzindo suas ansiedades. A criança acaba sendo o “receptáculo” para as frustrações dos adultos.

Ainda que essas situações descritas tenham sido retiradas de experiências que remontam a tempos mais longínquos, elas estabelecem uma relação com um livro que não é tão antigo assim, o qual retrata com bastante coerência essas expectativas colocadas nas crianças, que são, em verdade, as projeções dos adultos, assim como o encontro entre as reações de projeção e inversão. No livro *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de

Vasconcelos, conseguimos perceber todas essas reações e como elas influenciam a vida de Zezé, personagem principal.

No livro em questão, existe a retratação de uma infância específica, de uma compreensão sobre a infância, mas, por trazer a narrativa da criança, leva-nos a refletir sobre todo esse universo, todas as culturas ali produzidas e todas as nuances envolvidas nesse processo, inclusive nas relações criança-criança e criança-adulto. A história, em síntese, é sobre uma criança, Zezé, de cinco anos, que vive com seus irmãos e outros familiares, e a sua relação com um Pé de Laranja Lima, que se tornou seu melhor amigo e confidente. Percebemos, no livro, as agressões que a criança sofre e como, a todo instante, ela reafirma merecer passar por toda a situação.

Ela não parava e meu corpo era uma só dor de fogo. Foi quando entrou Antônio. E correu em auxílio de minha irmã que estava começando a cansar de tanto me bater.  
– Mata, assassina! A cadeia está aí para me vingar!  
E ela batia, batia a ponto de eu ter caído de joelhos, me apoiando na cômoda.  
(VASCONCELOS, 1982, p. 136).

Leite (2006) conota ao século XX uma responsabilidade pelo “primeiro passo” em direção à preocupação, em diferentes esferas sociais, com a infância, pois “[...] tornou-se uma questão cadente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa” (LEITE, 2006, p. 19).

Sarmiento (2002, p. 266) afirma que “[...] na modernidade tardia ganha plena atualidade a barbárie medieval”, porque

Tal como a Idade Média, foram os interesses e os valores do feudalismo reinante e da ideologia hegemônica que conduziram as crianças à errância pelos caminhos da destruição, e a profunda desigualdade da sociedade contemporânea que produz a situação da infância. (SARMENTO, 2002, p. 266).

O autor, aqui, tece uma dura crítica à exclusão social.

A partir do século XX, passou-se a ter uma maior preocupação. Assim, direitos foram estabelecidos. Passou-se a pesquisar mais, a querer conhecer a criança. No entanto, não podemos negar que não há uma regra, não podemos dar uma definição estática para a infância sem que nela caibam todos os aspectos e as estruturas sociais que influenciam sua construção. As concepções podem variar de uma cultura ou de uma etnia para a outra no mesmo tempo histórico. Não conseguimos produzir padronizações. As formas de cuidar da criança, por

exemplo, denunciam, também, a concepção de criança e infância de cada povo, de cada época.

Há muito poucas palavras para definir a criança no passado, sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e pela permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. ‘Meúdos’, ‘ingênuos’, ‘infantes’ são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança. (DEL PRIORE, 2016, p. 311).

O excerto citado acima, retirado da obra *Histórias da gente brasileira*, de Mary Del Priore, introduz o capítulo, elaborado pela autora, referente aos costumes e à vida da criança pequena no Brasil Colônia. O texto leva-nos a refletir justamente sobre o que vínhamos assinalando nesta escrita, que a pesquisa de Ariès, por exemplo, retrata uma infância europeia. Existiam, contemporâneas àquele tempo, outras maneiras de viver, de ver a infância e de relacionar-se com a criança. São essas diferenças entre as culturas, que compõem a cultura brasileira, que a autora aborda em seu livro e que trataremos para exemplificar.

Galeno, citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII, era quem melhor definia o que fosse a primeira idade do homem: a ‘puerícia’ tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. [...]. Esta, por seu turno, se dividia em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos 3 ou 4 anos. No segundo, que ia até os 7 anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças ou iam trabalhar desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam em domicílio, com preceptores ou na rede pública, através de escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda, aprendiam algum ofício, tornando-se ‘aprendizes’. (DEL PRIORE, 2016, p. 311).

A autora retrata as diferentes tradições referentes ao nascimento de uma criança: europeia, indígena e africana, todas no Brasil Colônia. Enquanto as parteiras europeias banham a criança com vinho e cachaça, passando manteiga por seu corpo e depois enrolando-as em faixas bastante apertadas, a mãe indígena apenas banha a criança no rio, e a africana preocupa-se em “amassar” o narizinho da criança recém-nascida, por acreditar ser mais bonito esteticamente. Porém, “Um nascimento significou, desde a noite dos tempos, uma vitória contra a morte” (DEL PRIORE, 2016, p. 312).

Outro aspecto cultural e que denuncia diferentes crenças é a alimentação e, em específico, a amamentação. Vista, atualmente, como um período importante para o desenvolvimento do bebê, para as europeias não era uma prática muito benquista, preferiam, então, dar seus/suas filhos/as para que “amas de leite” o amamentassem. Enquanto, para as

indígenas, era um hábito bastante comum, por isso “Tudo indica que o hábito indígena do aleitamento até tarde tenha incentivado a amamentação na colônia [...]” (DEL PRIORE, 2016, p. 313). Posterior à alimentação e à papinha, a autora informa que, a partir do momento em que aparecem os primeiros dentes na criança, ela passa a alimentar-se junto aos adultos.

Nos cuidados diários, há registro de cantigas para alentar os pequenos, tanto entre os portugueses, como entre os indígenas. Em contrapartida, as africanas utilizavam as canções para amedrontar as crianças, com personagens lendários, que iriam “pegar” as crianças que não se comportassem. É comum ouvirmos, atualmente, a referência ao “velho do saco” ou “homem do saco”, que os adultos usavam como subterfúgio para que as crianças obedecessem, não é mesmo?

Quanto à mortalidade infantil, ainda que tenha diminuído da segunda metade do século XVI em diante, seguia bastante alarmante. Nos manuais de medicina do século XVIII, eram apontadas algumas hipóteses como possíveis causas:

[...] o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas de leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a ‘umidade das casas’, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras que estão aí até hoje. (DEL PRIORE, 1982, p. 317).

Para aqueles que milagrosamente se salvavam, justificava-se com base na fé religiosa. Mas tudo isso que foi até aqui descrito “[...] são testemunhos da preocupação que as mães tinham com seus ‘meúdos’” (DEL PRIORE, 2016, p. 317).

Outro ponto interessante é que, dos cuidados extremos e mimos exagerados, passam a agir de maneira mais punitiva com as crianças, também herança da educação europeia, tendo em vista que o povo indígena não agia dessa forma.

A ama negra, como lembra Gilberto Freyre, deu também sua contribuição para eternecer as relações entre o mundo adulto e o infantil. Criou uma linguagem na qual se reduplicavam as sílabas tônicas dando às palavras pronunciadas um especial encanto: *dodói, cacá, pipi, bumbum, tentem, dindinho, bimbina*. Com tantos mimos, o risco era de a criança ficar mole a bamba, cansada e amarela. (DEL PRIORE, 2016, p. 321).

A autora acrescenta que os mimos estendiam-se, também, aos/às filhos/as de mulheres escravas, ainda que brincassem com eles como se fossem animaizinhos de estimação, alimentando-os, enquanto engatinhavam, aos pés da mesa. Em contrapartida, esses carinhos exagerados não eram benquistos entre os moralistas, visto que a boa educação era regada a castigos físicos.

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas, que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. (DEL PRIORE, 2016, p. 322).

De certa forma, essa preocupação com os “pecados cometidos” eram projeções feitas pelos adultos, enquanto o carinho exagerado era fruto das reações de inversão, se analisarmos de acordo com a teoria de Demause (1982).

Ao realizarmos toda essa retrospectiva, perpassando algumas das concepções atribuídas às crianças e à infância, traduzidas na maneira como agiam cotidianamente, é possível construirmos pontes entre as culturas que influenciaram essas construções e o quanto todas elas recaem sobre as práticas comumente reproduzidas na atualidade. Afinal, é comum escutarmos frases como “nada que umas boas palmadas não resolvam”, entre outras.

A infância foi marcada pelo caráter frágil e inocente, beirando à incapacidade. Projetou-se nas crianças a representação da pureza celestial. Idealizou-se, nelas, a projeção de um adulto perfeito que viria a ser. Rotulou-a como incapaz e, por vezes, violentamente, castigou-a. Perpassamos diferentes momentos no tocante às definições dadas à(s) infância(s). Entre aqueles que ainda acreditam unicamente no caráter inocente da criança, que já a vê projetando o futuro adulto, que define modos de ser e agir sem considerá-la como sujeito ativo na sociedade, postamo-nos frente ao entendimento da heterogeneidade e da pluralidade de experiências infantis, das infâncias.

Com a Sociologia da Infância, passamos a compreender a infância como grupo estrutural, ou forma estrutural (CORSARO, 2011), no sentido de concebê-la como um grupo pertencente à sociedade, ou um grupo de idade, ainda que passem, por ele, diferentes crianças, e que estas, por conta de vários fatores externos e de suas experiências pessoais, produzam diferentes infâncias (ou experiências infantis). No meio em que está inserida e em seu cotidiano, a criança faz reproduções interpretativas (CORSARO, 2011), por meio das quais passa a criar uma cultura própria de seu grupo, uma cultura infantil, porque são sujeitos ativos na sociedade, são protagonistas, são produtos e produtores de cultura.

## 5.1 A PESQUISA NO COTIDIANO E SOBRE A COTIDIANIDADE

*Do cotidiano me encantam as possibilidades de escolha. Ainda que restritas ou influenciadas por outros fatores externos a nós, existem resquícios e situações em que nos compete escolher. As crianças, por sua vez, também escolhem. Já tem um tempinho que fujo do cotidiano. Desde a graduação, mais precisamente. Foi uma escolha. Desta vez não pude escapar, ainda que não seja possível realizar um estudo com o aprofundamento teórico de que gostaria. Aprofundar as questões teóricas. Porém, como indivíduos, vivemos a cotidianidade desde que nascemos. Não é mais possível fugir dela. Não quando a pesquisa proposta entra em contato direto com o cotidiano dos sujeitos e do contexto a ser estudado.*

*Carolina Fontana da Silva*

Heller (1970) afirma que o ser humano faz ou constrói a sua própria história a partir de condições que lhes são dadas previamente, o que é uma definição marxista. Partimos do pressuposto de que o ser humano possui aspirações, nas palavras de Heller (1970, p. 1), “aspiram a certos fins”, o que podemos considerar como metas, objetivos ou finalidades. O ponto é que isso não depende somente de sua vontade e empenho para que seja realizado e/ou alcançado, pois está determinado pelas circunstâncias. Sendo assim, os resultados produzidos, conseqüentemente, divergem dos que foram inicialmente projetados. Nesse sentido, é possível dizermos que a tese da imanência consiste nas metas postas, enquanto a tese da objetividade consiste naquilo que é exterior às nossas vontades e sobre o que não possuímos controle, promovendo alterações não esperadas no produto final (metas). Estas são as condições previamente dadas, com as quais, a partir de então, os sujeitos constroem a sua história. Porém, que circunstâncias são essas? Há separação entre “circunstância” e “sujeito”? Segundo Heller (1970, p. 1-2),

[...] essas ‘circunstâncias’ determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a ‘circunstância’ como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a ‘circunstância’ é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento [...]. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos [...] desencadeiam igualmente novas séries causais.

Com base nas concepções até então descritas, a autora apresenta alguns questionamentos que acreditamos serem importantes para o processo de construção do conceito de teoria do cotidiano, relacionando o “fazer história” com o entendimento de finalidade, que consiste na ideia de que há uma tendência a um fim/objetivo final. A humanidade persegue algum fim? Se não, qual é a origem da aparência de uma finalidade

objetiva? Isso culmina em outro questionamento: existe uma conexão necessária entre o desenvolvimento histórico e uma ideia de finalidade objetiva, como um processo de evolução linear?

Heller (1970, p. 2) afirma que “a história é a substância da sociedade”, conseqüentemente, “a sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem”, visto que o ser humano detém a objetividade social, incumbindo-lhe de construir e disseminar as estruturais sociais. No entanto, faz-se importante destacarmos, de acordo com a autora, que a substância não pode ser o ser humano, ainda que as relações sociais se compunham por meio da individualidade, pois a substância não comporta – e jamais poderá comportar – a infinidade das relações sociais. Dessa forma, “[...] a substância da sociedade só pode ser a própria história” (HELLER, 1970, p. 3), que é, por sua vez, estruturada e heterogênea. Seria, então, o homem a própria história?

A substância, dita heterogênea, comporta esferas heterogêneas, que correspondem, por sua vez, à produção, às relações de propriedade, à estrutura política, à vida cotidiana, à moral, à ciência, à arte, etc. (HELLER, 1970, p. 3). Essas esferas encontram-se em relação de alteridade, em que a hierarquia apresenta-se a partir de uma reciprocidade nas relações estabelecidas, nas palavras de Heller (1970, p. 3) “tão-somente num ponto concreto, a partir do ponto de vista de tarefas e decisões dadas com relação a fins concretos, produz-se uma hierarquia entre as esferas heterogêneas”. E aqui passamos a olhar para a vida cotidiana como uma das esferas da substância humana.

Heller (1970) afirma que “**A VIDA COTIDIANA** é a vida de **todo** homem” e complementa que:

[...] é a vida do homem **inteiro**; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 1970, p. 17, grifos da autora).

Ao considerarmos que as crianças são sujeitos ativos na sociedade, que produzem cultura e por ela são produzidas, incluímo-las nessa teoria apresentada acima, ou seja, o cotidiano configura-se como a vida da criança inteira.

Para a autora, a vida cotidiana é heterogênea e hierárquica. Heterogênea no que concerne aos sentidos dados e às diferentes atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia, pois são partes orgânicas de nossa vida, sendo exemplos: organização do trabalho; vida privada; lazer; descanso; etc. (HELLER, 1970). Manifesta-se de maneira hierárquica no

sentido de que a importância e a prioridade dadas às atividades diárias variam de acordo com as diferentes estruturas econômico-sociais do tempo vivido.

É interessante destacar, em contrapartida, que Heller (1970, p. 18) coloca que o sujeito adulto, para qualquer que seja a sociedade, é o único “[...] capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade”, mas, também afirma que “o homem nasce já inserido em sua cotidianidade”. Seriam essas duas afirmações contraditórias? Ora, se entendo que a criança é um sujeito ativo e que produz uma cultura específica, assim como digo que essa criança nasce em uma cotidianidade, posso inferir que, de maneira ativa e dentro das relações entre pares, com base na reprodução das ações que observam e nas transgressões que fazem, as crianças também vivem por si mesmas a sua cotidianidade? Para exemplificar, a autora sugere que,

O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas (das coisas, certamente, que são imprescindíveis para a vida da cotidianidade em questão). Deve aprender a segurar o copo e a nele beber, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas os exemplos mais triviais. Mas já esses, evidenciam que a **assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais**. (Pois não é adulto quem aprende a comer apenas com as mãos, ainda que também desse modo pudesse satisfazer suas necessidades vitais). (HELLER, 1970, p. 19, grifos da autora).

Não pretendemos analisar profundamente a compreensão de adulto da autora, tampouco desenvolver uma nova conceptualização. Apenas propomos uma reflexão no sentido de perceber que as crianças também dominam funções, com intencionalidade, dentro de suas capacidades, desempenhando, também, autonomia. As funções que as crianças dominam configuram-se nas atividades (ações, movimentos, elementos que constituem a rotina) que compõem o cotidiano.

Ainda conforme Heller (1970), a autora explana acerca da importância dos grupos (família, escola, comunidades pequenas, etc.) nos quais os sujeitos se inserem, visto que são responsáveis pelo amadurecimento do sujeito (que, para a autora, transforma o sujeito em adulto, e somente então poderá assimilar determinadas situações cotidianas), “E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma **mediação** entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores” (HELLER, 1970, p. 19, grifos da autora). No decorrer da pesquisa, de maneira geral, também foi analisada a comunidade à qual as crianças pertencem, que é bastante específica – a comunidade universitária.

São nesses grupos que os sujeitos aprendem os elementos que compõem a cotidianidade. Heller (1970) cita alguns exemplos, como levantar e agir por sua conta, modo de cumprimentar, etc. Isso, por si só, não garante o selo de “adulto” ou promove as

assimilações necessárias, mas sim quando esses elementos passam a compor os “valores de integrações maiores”, ou ainda “[...] orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente” (p. 19).

Para a autora, “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 1970, p. 20). Nesse sentido, a autora afirma que todo grande acontecimento histórico só se torna particular e histórico por conta das implicações na cotidianidade. A vida cotidiana é a própria vida do indivíduo, e este, por sua vez, é um ser particular e genérico, simultaneamente.

A particularidade social baseia-se na “[...] assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas [...]” (HELLER, 1970, p. 20). Para tanto, as necessidades humanas consolidam-se a partir das necessidades do “Eu”, compondo, para a autora, a particularidade individual humana. Enquanto que, ao mesmo tempo, sabe-se que existem aspirações que, de certa forma, são coletivas, bem como características que se aproximam, por conta das questões culturais e sociais. Como exemplo podemos pensar nos sentimentos (amor, paixão, etc.), que, por sua vez, são genéricos, mas diferenciam-se em sua forma de manifestação e, então, particularizam-se.

O indivíduo (a individualidade) contém **tanto** a particularidade **quanto** o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos. (HELLER, 1970, p. 22, grifos da autora).

Toda a discussão proposta pela autora, anteriormente mencionada, remete-nos à ideia de que a particularidade e a genericidade, ainda que existam, não são elevadas à consciência. Além disso, por nascermos em uma cotidianidade já estabelecida, assumimos como dadas as funções da vida cotidiana, buscando exercê-las paralelamente às questões individuais e genéricas. É importante destacarmos que “Os choques entre particularidade e genericidade não se costumam tornar conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, ‘mudamente’” (HELLER, 1970, p. 23).

Com base em Heller (1970), ao trazer os conceitos de particularidade e genericidade, ou ainda, individualidade (Eu) e homem-genérico<sup>20</sup> (nós), produzimos reflexões e

<sup>20</sup> Generalização, para Agnes Heller (1970), está relacionada com a definição de genérico e homem-genérico. Ainda que sejamos individualidades, somos produto e expressão de nossas relações sociais, visto que somos integração (tribo, nação, classe, humanidade). Existem características que nos tornam semelhantes, ainda que

estabelecemos relações que abarcam a questão da infância como grupo social, ou categoria geracional, e como cultura de pares, culturas infantis, na ideia das experiências vividas por cada uma delas, como elas ressignificam esse grupo a que pertencem. O grupo está e ainda estará, outras crianças passarão por ele, por ele serão produzidas e produzirão outros significados para essa categoria social. E aqui seguramo-nos nos estudos desenvolvidos por Corsaro (2011, p. 15-16, grifos do autor):

Quando nos referimos à **infância como uma forma estrutural** queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.

Sobre as escolhas, a autora adentra nas questões de conceito acerca da moral, sendo importante atentarmos para a relação da moral com as questões que abarcam o humano-genérico e que permeiam as escolhas feitas no cotidiano. O moral é o que encaminha o humano à genericidade de suas escolhas. Na fala popular, o que é “moralmente” aceito na sociedade.

Para Heller (1970), não é possível a concentração de toda a energia em cada decisão decorrente do cotidiano, visto que caminharia em uma direção contrária à percepção de cotidiano. Na mesma medida em que não nos cabe assumir uma responsabilidade de uma decisão que não é inteiramente nossa – do indivíduo –, assim,

Em nenhuma esfera da atividade humana (e não apenas no caso da elevação moral), é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. [...] Basta pensar na esfera política. Tampouco fazem parte da cotidianidade as escolhas e decisões do *‘amour passion’*, por causa da intensidade com que se processam a escolha e a paixão; mas, uma vez convertido em costume e talvez mesmo em rotina, o amor pode novamente ‘dissolver-se’ na cotidianidade. (HELLER, 1970, p. 26, grifos da autora).

A elevação da particularidade para a genericidade só seria possível por meio da homogeneização.

O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção **sobre uma única questão** e ‘suspenderemos’ qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos

---

sejamos individualidade. “O indivíduo já pertencia à humanidade – que é a integração suprema – mesmo quando ainda não se formara uma humanidade unitária, uma história como história universal” (HELLER, 1970, p. 21).

nossa **inteira individualidade humana** na resolução dessa tarefa. (HELLER, 1970, p. 27, grifos da autora).

É importante ressaltarmos que a homogeneização alicerçada tão somente na atenção em uma única tarefa coexiste com a cotidianidade, sem alterá-la, como parte orgânica da sua constituição. Outro aspecto importante a ser destacado é que se concentrar em uma única atividade não consiste na perda de nossa particularidade, ainda que componha o processo de homogeneização. Isso ocorre porque a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, de acordo com Heller (1970), ainda que nem toda atividade cotidiana seja espontânea. A espontaneidade coexiste com as atividades já fixadas na vida cotidiana, não promove uma absoluta contradição, porque ela “[...] caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar” (HELLER, 1970, p. 30). Para a autora,

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da **probabilidade**, da possibilidade: entre suas atividades e as consequências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação. Nem tampouco haveria tempo para fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas. (HELLER, 1970, p. 30, grifo da autora).

Faz-se importante salientarmos que o pensamento elaborado no cotidiano embasa as atividades cotidianas. Nesse sentido, percebemos que há uma unidade entre pensamento imediato e ação cotidiana, de acordo com a autora já citada. Essa unidade acaba implicando a inexistência da diferença entre o “correto” e o “verdadeiro”, fazendo com que a vida cotidiana seja mais prática do que teórica, mais ativa do que reflexiva em algumas situações.

Outros aspectos importantes acerca do cotidiano, segundo Heller (1970), são que as ações cotidianas são baseadas na fé e na confiança<sup>21</sup>; a singularidade<sup>22</sup> é de suma importância na cotidianidade, assim como a entonação; e poucas vezes a atividade individual é, de fato,

---

<sup>21</sup> É importante deixarmos explícito que a fé e a confiança, a partir de Heller (1970), quando trazidas para a cotidianidade, não estão relacionadas com o conceito atribuído a elas no âmbito da religiosidade. Aqui, conferem-lhe a ideia de mediadora nas situações da vida cotidiana, visto que não é possível termos total conhecimento sobre todos os aspectos, logo, precisamos confiar e ter fé naqueles que detêm conhecimentos específicos, reproduzindo formas de ser e de agir desse sujeito.

<sup>22</sup> Singularidade, como mencionamos algumas vezes em nossa escrita, de acordo com Heller (1970), diz respeito à união de nossas particularidades com as características de homem-genérico. O indivíduo (individualidade) é composto por essas duas, que funcionam de maneira consciente e inconsciente no homem. “Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade, tornam-se conscientes ambos os elementos. [...] O homem singular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele vai fragmentando cada vez mais ‘em seus papéis’” (HELLER, 1970, p. 22).

individual, mas sim reflexo dos desejos das classes sociais, desejos comuns às pessoas que frequentam os mesmos grupos e contextos.

A entonação é uma característica que também é fundamental na vida cotidiana, principalmente na configuração dos nossos tipos de atividade, pensamento, comunicação, dentre outros, visto que

O aparecimento de um indivíduo em dado meio “dá o tom” do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo. A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas. (HELLER, 1970, p. 36).

Sobre a confiança e a fé, Heller (1970, p. 33, grifo da autora) afirma que,

Os homens não podem dominar o **todo** com um golpe de vista em nenhum aspecto da realidade; por isso, o conhecimento dos contornos básicos da verdade requer confiança (em nosso método científico, na cognoscibilidade da realidade, nos resultados científicos de outras pessoas, etc.). Na cotidianidade, o conhecimento limita-se ao aspecto relativo da realidade, e, por isso, o ‘espaço’ da confiança e da fé é inteiramente diverso.

Não conseguimos dar conta de conhecer e de estudar tudo o que perpassa a nossa vida; para tanto, precisamos colocar, constantemente, a nossa confiança e a nossa fé em jogo, sem necessariamente estar atrelada à questão religiosa.

Com relação à singularidade, Heller (1970) pondera que precisamos dela para podermos reagir aos estímulos a que somos sujeitos, os quais, por sua vez, também são singulares e, dessa forma, organizá-la – a singularidade – em nossa atividade cotidiana. Para que seja possível essa ação, utilizamo-nos de juízos ultrageneralizadores para reagir. “Os juízos ultrageneralizadores são todos eles **juízos provisórios** que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar” (HELLER, 1970, p. 34, grifo da autora). Precisamos resolver problemas, mas não temos tempo hábil para analisar todos os detalhes de maneira singular, por isso utilizamos a ultrageneralização. Baseados/as nesses juízos, somos capazes de orientarmo-nos nas atividades diárias, a partir de experiências de outros que testaram antes de nós e que, por isso mesmo, foram-se perpetuando. As ultrageneralizações, a partir de nossa interpretação, são maneiras de agir de que tomamos posse de modo quase que automático.

É assim, por exemplo, que se recorre à **analogia**. É por meio dela que, principalmente, funciona o nosso conhecimento cotidiano do homem, sem o qual não poderíamos sequer nos orientar; classificamos em algum tipo já conhecido por

experiência o homem que agora queremos conhecer sob algum aspecto importante para nós e essa classificação por tipos permite nossa orientação. Tão-somente *a posteriori* torna-se ‘evidente’ na prática que podemos dissolver aquela analogia e conhecer o fenômeno singular – nesse caso, o homem em questão – em sua concreta totalidade e, assim, avalia-lo e compreendê-lo. (HELLER, 1970, p. 35, grifo da autora).

Assim, podemos dizer que não há vida cotidiana sem que haja imitação<sup>23</sup>. Nesse sentido, o ponto importante a se pensar é na capacidade que temos de, dentro da mimese, produzirmos “um campo de liberdade individual de movimentos”, como coloca Heller (1970, p. 36). E aqui podemos pensar na capacidade de reprodução e de criação das crianças, elencando-as como elementos importantes que foram observados e refletidos ao longo da pesquisa.

Os aspectos até então descritos, embora constituintes da estrutura e do pensamento da vida cotidiana, não podem estar enraizados ou engessados de maneira absoluta, mas sim possibilitar o movimento ao sujeito, para que não ocorra a alienação da vida cotidiana, como infere Heller (1970).

Os estudos de Heller (1970), até então citados, dão-nos suporte para pensarmos nos engendramentos, nos mecanismos e nas estruturas que compõem a cotidianidade. Não temos como pretensão apegarmo-nos tão somente nos preceitos marxistas para definir ou orientar a pesquisa; aqui, pautamos nossas reflexões naquilo que nos cabe, a fim de que consigamos olhar, de maneira ampla, para a pesquisa e para seus objetivos. Utilizamos somente conceitos da autora relativos aos aspectos fundantes da cotidianidade, e não todo o estudo desenvolvido acerca da teoria do cotidiano.

Sobre a cotidianidade e a importância de olharmos para as experiências do cotidiano, compartilho dos escritos de Melucci (2004), que afirma:

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (MELUCCI, 2004, p. 13).

De Melucci (2004), de Heller (1970) e de outros/as autores/as que trouxemos até aqui, podemos estabelecer algumas relações que nos possibilitaram olhar para a pesquisa de maneira ampla, sem as viseiras que condicionam e limitam nossa visão.

---

<sup>23</sup> Imitação, ou mimese, em Heller (1970), refere-se ao ato de imitar os outros nas ações cotidianas.

Ainda sobre a discussão acerca do cotidiano, relacionando com a importância do movimento para que a concentração e as percepções da pesquisa fossem exploradas e a fim de viabilizar a percepção não só do que é explícito e dito, mas também os implícitos e não-ditos, trazemos um excerto de Alves (2003, p. 1-2, grifo da autora), que afirma:

[...] precisamos nos ver, como pesquisadores, **mergulhados** em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas idéias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferentes daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes.

Com base na leitura de Alves (2003), podemos inferir que estudar o cotidiano é estudar os conhecimentos que são produzidos em um contexto específico. Ainda que esta pesquisa não tenha possibilitado um “mergulho” constante no território<sup>24</sup> estudado, também é necessário “incorporar e desenvolver as idéias de redes de conhecimentos e de tessitura de conhecimentos em redes” (2003, p. 2). Para tanto, o movimento a ser feito é o de desconstruir alguns pressupostos que concebemos como ciência e pesquisa, o que é muito bem explanado por Alves:

[...] tudo o que tínhamos aprendido e sabíamos sobre o ‘pensar e fazer ciência’ fora criado em um movimento que precisou ‘superar’ e mesmo ‘negar’ os conhecimentos cotidianos, bem como os modos como eram/são criados. Ou seja, para ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado: a cegueira que em nós instalara a formação recebida; a idéia de separar sujeito de objeto; a idéia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam. Em resumo: trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites, aprendendo a olhar nos olhos dos outros para descobrir nossos pontos cego [...]. (ALVES, 2003, p. 2).

A autora também propõe alguns movimentos para adentrarmos no estudo do cotidiano. O primeiro movimento diz respeito à educação do olhar, ver para além do que enxergamos. Do mesmo modo, ver como limite aquilo que consideramos como suporte teórico, que é o segundo movimento. Como terceiro movimento, a autora propõe a incorporação de fontes variadas, o que vai ao encontro da proposta da metodologia da cartografia em educação e da

---

<sup>24</sup> O uso da palavra “território”, retirada dos escritos de Deleuze e Guattari (1995) e de Oliveira e Paraíso (2012), faz alusão ao universo de termos técnicos advindos da cartografia, do terreno a ser mapeado e de seus meandros. Essa definição não está dada nos textos lidos, é fruto de nossas interpretações. Diferente da ideia de contexto, que está relacionada com uma situação e com a relação dela com o meio em que ocorreu, com os engendramentos e com as nuances existentes. Por conta disso, faremos uso dos dois termos, “território” e “contexto”, de acordo com a ideia a ser expressada.

bricolagem. Por fim, ela determina um quarto movimento, o de expressar-se a fim de comunicar aos próprios praticantes do cotidiano os novos acontecimentos e as nossas percepções, como pesquisadoras, acerca deles.

Fez-se imprescindível estar atento durante as visitas, para não deixar de mencionar e de relatar os acontecimentos da maneira mais fiel possível, como apresentaram-se, enquanto atos dos praticantes, buscando uma rigorosidade nos registros, mesmo que saibamos que não existe neutralidade nem mesmo no ato de registrar. Dar importância aos praticantes do cotidiano a ser estudado consiste em trabalhar não só o que sentimos, como pesquisadoras, ao entrar em contato com o cotidiano, mas sim os sentimentos que ali são gerados por todos os envolvidos. O olhar deve estar atento aos participantes, aos movimentos e aos acontecimentos que se repetem, sugestão dada por Alves (2003).

Dos movimentos feitos dentro de uma pesquisa no cotidiano, fez-se necessário desvendarmos ou olharmos entre as camadas, porque uma história se inscreve noutra, como coloca Alves (2003). Além disso, de certa forma, podemos relacionar essa ideia com os escritos de Heller (1970), visto que a autora nos fala da genericidade e da ultrageneralização além das imitações que ocorrem na vida cotidiana. Foi preciso estarmos conscientes de que nenhuma ação ocorre de maneira isolada no cotidiano, ainda que seja singular e individual.

Complementando, ou ainda, pensando para além do determinismo apresentado inicialmente neste capítulo e proveniente das tessituras de Agnes Heller, compreendemos a existência de elementos culturais anteriores, estruturas cotidianas prontas quando a criança nasce. Corsaro (2011), ao propor a substituição do uso de “socialização”, por achá-lo bastante impositivo, como se esse processo ocorresse “de cima para baixo”, sendo uma imposição dos adultos para as crianças, traz a ideia de reprodução interpretativa, que compreende os movimentos de reprodução das crianças, a partir de suas interpretações das experiências cotidianas.

Existem elementos que são dados, que já estão ali, estruturados, organizados e construídos social e historicamente, mas isso não impede outras interpretações e não impossibilita as transgressões, afinal, existem linhas de fuga. Há circunstâncias que não estão sob nosso controle ou que são determinadas por algo anterior a nós, como as políticas públicas, por exemplo, e o cotidiano é justamente o encontro das possibilidades e das impossibilidades e o como nos movimentamos ante elas.

No cotidiano, as crianças, assim como qualquer outro sujeito, expressam suas particularidades, bem como atividades que são fruto de generalizações e que, muitas vezes, são-lhes impostas. É nesses movimentos que visualizamos a produção das culturas infantis.

## 5.2 FLORES NO CAMINHO: AS INFÂNCIAS, OS ESPAÇOS E AS FAMÍLIAS EM SUA COTIDIANIDADE

*Antes das visitas iniciarem, quando o itinerário da pesquisa ainda era um esboço no papel, tinha decidido que meu olhar e minha escuta estariam direcionados às crianças, exclusivamente. Além disso, a lanterna (alegoria ao foco da pesquisa) estaria iluminando o cotidiano das crianças, como se o restante ficasse no escuro e não importasse tanto – ainda que eu dissesse que as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-jovens seriam consideradas. À medida que as visitas foram ocorrendo, outros aspectos foram aparecendo, os quais também foram iluminados pela lanterna e registrados no Diário de Campo. Tornou-se impossível dissociar as relações estabelecidas na cotidianidade e as pessoas que transitam nesse mesmo espaço. Não as poderia simplesmente ignorar, porque elas também tinham algo a nos dizer. As culturas ali produzidas perpassam e modificam o espaço, na mesma medida em que produzem os sujeitos que o ocupam.*

*Carolina Fontana da Silva*

Durante o período da pesquisa e após os primeiros contatos já estabelecidos, notei que passeios despreziosos pelo *campus* também poderiam render e produzir dados de pesquisa. Em diferentes dias e horários, caminhei pelos arredores da moradia estudantil, esperando encontrar as crianças brincando e passeando livremente por ali. Esses passeios e espaços ocupados também serviriam para compor o nosso mapa, fariam parte de nossa cartografia, representariam os movimentos feitos dentro do espaço universitário. No entanto, diferentemente daquilo que eu esperava, em nenhum desses passeios, encontrei as crianças da pesquisa, nem mesmo aos domingos – dia que o *campus* costumava estar lotado de visitantes de todas as partes da cidade.

Na casa de Zarah, conheci outra criança, o Carlos<sup>25</sup>, com quem pude conversar por alguns segundos. Saindo da casa de Zarah, passei por Carlos, com sua mãe e sua bola de futebol, brincando pelos gramados da UFSM. Aproveitei a ocasião para falar sobre a pesquisa com a sua mãe e deixar duas cópias do TCLE para que ela lesse e pensasse na possibilidade de participar; entretanto, logo depois fomos surpreendidos por uma nova realidade de distanciamento social, impossibilitando novas visitas e a continuidade das visitas e dos passeios que já estavam em andamento. Carlos foi uma das poucas crianças que encontrei pelo *campus* sem ser dentro da moradia estudantil.

Entendemos que os passeios e as visitas são apenas fragmentos do cotidiano vivido por essas crianças e mães, somente o que foi possível ser percebido naquele momento. Foi importante ter visto e percebido esses aspectos, porém não podemos considerar que esse

---

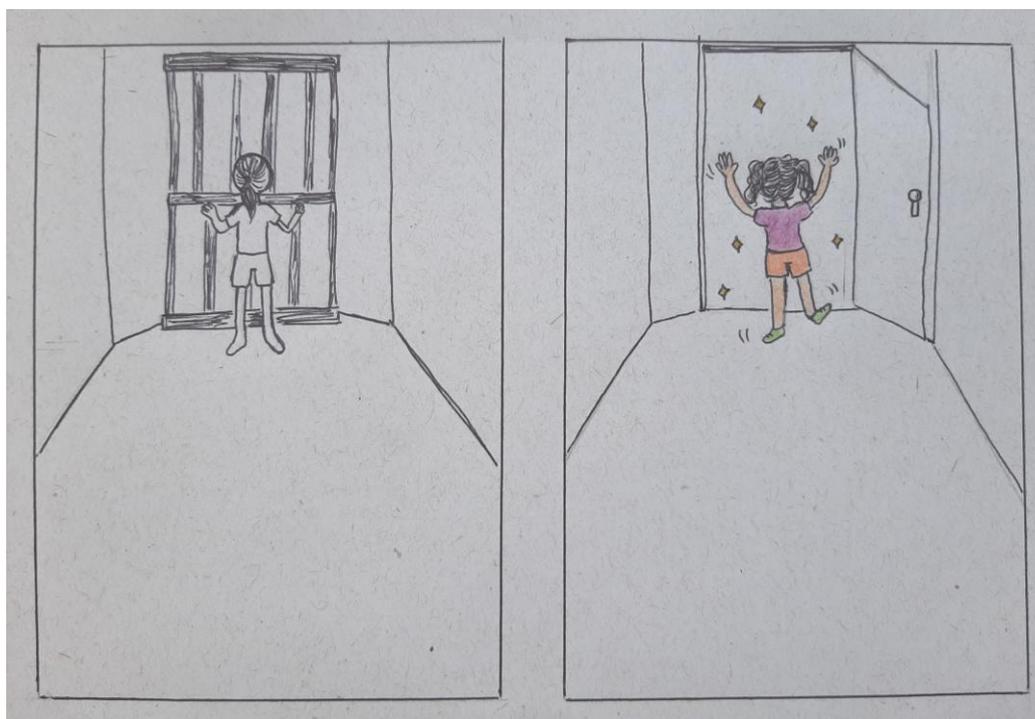
<sup>25</sup> Optou-se por não utilizar o nome verdadeiro, pois não conseguimos concluir o processo de autorização para participação da pesquisa.

cotidiano institui-se como um evento que ocorre sempre da mesma forma. Salientamos, mais uma vez, que não foi possível participar do cotidiano das crianças e de suas mães da forma como foi anteriormente planejado. Buscamos apenas analisar nossas observações de forma isolada, sabendo que estão isoladas, com o enfoque para o que foi visto, registrado e para os diálogos estabelecidos, pois se trata apenas da parte de um todo bem maior.

Nas visitas, Solange disse que Zarah andava livremente pelo bloco 14 ou na frente dele (no “pátio”), porque grande parte dos estudantes já a conheciam, e ela confiava neles. Uma única vez ocorreu de perderem a pequena de vista, mas logo a reconheceram e encontraram-na.

Em contrapartida, Joana fica grande parte do tempo dentro do seu apartamento, saindo somente quando necessário, de acordo com sua mãe. Como mencionado anteriormente, Joana é bastante ativa, costuma correr e fugir, causando certo medo na mãe em relação a sair com ela de maneira mais livre. Consequentemente, costuma manter a porta do apartamento sempre chaveada, para não correr nenhum risco. Ana reclama que, constantemente, sente estar em uma prisão. Olhando para essas duas realidades, busquei representá-las por meio de um desenho, da maneira como as percebi durante as visitas realizadas, a fim de iniciar a tessitura de nosso mapa.

Figura 10 – As grades e a porta aberta



Fonte: Desenho elaborado pela pesquisadora.

Uma porta aberta pode significar um horizonte de possibilidades. A possibilidade de ver além, de ir além, de ir e vir e de considerar a sua casa como o espaço para além do seu apartamento. Essa perspectiva de casa e de pertencimento à universidade ficou explícita no diálogo com a Zarah. Enquanto brincávamos de boneca e de “comidinha”, conversávamos sobre outros assuntos que surgiam. Em dado momento, resolvi perguntar à Zarah sobre o local de estudo de sua mãe, conforme diálogo abaixo:

*Pesquisadora: - Onde a tua mamãe estuda?  
 Zarah: - Eu sei. É na escola dela: a vevecidade.  
 Pesquisadora: - Legal! E onde tu mora?  
 Zarah: - Na minha escola, que é a vevecidade também.  
 (Diário de Campo, 10/03/2020).*

A “vevecidade”, referida por Zarah, é a universidade. Ela a considera a escola da mãe e também a sua casa – que não a descaracteriza como escola. Um mesmo espaço pode ser morada na mesma medida em que é local de estudo. Nesse sentido, existe um sentimento de pertencer e de pertencimento que ficou evidente nesse diálogo.

Ao iniciar uma de suas tessituras sobre o cotidiano, Heller (1970) afirma que os seres humanos “aspiram a certo fim”, como já mencionado anteriormente. Ainda que possuam vontades, aspirações e desejos, há circunstâncias, não planejadas ou não premeditadas, que os desviam de tais objetivos, seja definitivamente, seja momentaneamente. Se pensarmos na pandemia causada pela Covid-19, podemos encaixá-la como uma dessas circunstâncias. Há situações cotidianas, de grande, médio ou pequeno impacto, que influenciam nossas ações e escolhas.

Joana olhava para a porta, sempre que a abriam, com um sorriso no rosto; transmitia, somente com o olhar e o sorriso, uma imensa vontade de sair do apartamento, correr livremente. Porém, a mãe não permitia que saísse, pois tinha medo do que pudesse acontecer, ou ainda, possuía atividades a serem feitas dentro de casa. Em que medida há autonomia nas escolhas cotidianas feitas pelas crianças? Pareceu-me que, muitas vezes, a cotidianidade das crianças fazia-se reflexo da cotidianidade de seus responsáveis, ou ainda, que são estes que determinam circunstâncias que as impedem de alcançar determinado “fim”, mesmo que seja ele correr pelo *campus* da UFSM, por exemplo.

A cartografia, como escolha metodológica, diz-nos muito sobre os espaços ocupados e sobre as movimentações nesses espaços, ou seja, o território pesquisado. No caso de Joana, ao representar via desenho em qual espaço ela transita dentro da universidade, ela desenharia as quatro paredes de seu apartamento, enquanto, no caso de Zarah, iria um pouco mais além de seu apartamento. Solange, mãe de Zarah, deixava explícito em suas falas e ações que considerava todo o bloco como sua casa, assim como os estudantes vizinhos, a sua família. Assim, também havia um sentimento de pertencimento ao local.

Entende-se que a subjetividade do/a pesquisador/a também interfere na pesquisa, assim como o que ele/ela sentiu ao entrar em contato com o território estudado. De acordo com Colombo (2005, p. 265), “[...] os modos pelos quais se ‘traduz’ em texto o que se viu ou se pensou não podem ser considerados simples automatismos, atos transparentes e mecânicos, porque comportam uma intervenção ativa de interpretação e de seleção”. O autor complementa afirmando que:

As escolhas retóricas que se cumprem – de mais ou menos consciente – para dar vida a um texto têm implicações sobre a narração que se está em condições de produzir, constroem uma história particular e uma visão específica da realidade. A forma de escrever e a linguagem não se limitam, portanto, a tornar comunicável o que já existe no mundo ou na mente, mas se tornam formas ativas de construção do mundo e do pensamento. (COLOMBO, 2005, p. 266).

Observei que o apartamento de Solange e de Zarah representava, por si só, esse sentimento de pertencer ao local. Havia cortinas, tapete, móveis e todo o aconchego fruto de alguém que via e entendia ser aquele o seu lar. O apartamento de Ana e Joana, por sua vez, também representava um lar, mas um lar transitório, como Ana fez bastante referência em suas falas: “uma prisão”. A organização e a disposição dos móveis demonstrava uma despreocupação, como se logo fossem desocupar aquele local.

É importante destacar que as percepções sobre a disposição dos móveis e a organização do apartamento partem de uma representação cultural que possuímos – no caso, que a pesquisadora possui – de “casa”. Se solicitarmos a qualquer pessoa que descreva como é uma casa, existe uma representação mental para ela, e cada pessoa a descreverá de acordo com a sua experiência, já que não há uma regra ou uma única possibilidade de representação. Nesse caso, automaticamente, o/a pesquisador/a acessa as representações que possui e, a partir delas, passa a observar e analisar o contexto pesquisado. Para Joana e Zarah, por exemplo, a representação mental de casa que possuem é a casa onde moram, seja ela cercada de móveis, seja ela com apenas uma cama, mesa e armário. Não há como deslegitimar uma ou outra.

Retornando à imagem que representa as duas crianças na porta de seu respectivo apartamento, elas refletem, também, a forma como as mães falam sobre esse espaço que ocupam na moradia estudantil. Para Solange, mãe de Zarah, a moradia estudantil é sua casa, os outros estudantes são sua família, o pátio é a extensão da sua casa; por outro lado, ao manter a porta fechada com as grades, Ana, mãe de Joana, reforça a ideia de que a moradia estudantil parece um presídio, como ela mesma relatou.

O território ocupado e os espaços percorridos pelas crianças e suas mães, dentro da universidade, dizem respeito, também, à sua cotidianidade. Assim, não podemos falar de um sem mencionar o outro. O primeiro aspecto observado ao longo das visitas é que o cotidiano da criança acaba sendo a continuidade do cotidiano de sua mãe, e, dentro dessa cotidianidade, existem as modificações e as transformações feitas pelas próprias crianças, em movimentos e tentativas de transgredir o instituído.

Heller (1970) afirma que todos os sujeitos, sem exceção, possuem uma vida cotidiana e dela participam, sem possibilidade de desligarem-se completamente dela. A autora complementa dizendo que, ao participar desse cotidiano, o sujeito o faz com todos os aspectos de sua individualidade e personalidade.

Das duas realidades visitadas, observou-se que as crianças, de certa forma, possuíam como sua vida cotidiana o reflexo da cotidianidade de suas mães, isto enquanto não frequentavam a escola. Não percebemos, naquele momento, que as crianças possuíam

movimentos que não estivessem totalmente condicionados aos de suas mães. Se a mãe precisasse estudar ou organizar a casa, colocaria algum filme ou desenho para a criança assistir, de forma que não ficasse muito agitada. Caso tivesse aula, elas precisariam ficar com outra pessoa, fosse uma babá ou fosse algum/a amigo/a de sua mãe. Nos momentos livres, deixavam as crianças mais livres para brincar. Todos esses movimentos, porém, nos momentos observados, dentro de seus apartamentos.

Ainda assim, mesmo com as atividades cotidianas pré-estabelecidas, generalizadas, as crianças encontravam maneiras de expressar individualidade em suas ações, vontades, falas e até mesmo por meio da linguagem corporal. Joana, por exemplo, demonstrava a vontade de sair de dentro do apartamento, jogando os brinquedos pela janela ou posicionando-se em frente à grade que ficava na porta, olhando silenciosamente para fora.

A partir do momento em que Zarah começou a frequentar a escola, passou a ter um movimento dentro de seu cotidiano totalmente seu, pois sua mãe não participava dessa parte de seu cotidiano, ainda que a levasse até a escola. Dentro de suas possibilidades, as crianças buscam transgredir o instituído em sua vida cotidiana. Joana, por exemplo, jogava todos os brinquedos para fora do apartamento e ficava observando, pela janela, a mãe ir juntá-los. Esse movimento causava-lhe muitas gargalhadas, enquanto, para a mãe, não era tão agradável assim: não era uma atividade planejada em seu cotidiano.

Para Heller (1970), existem dois aspectos organizacionais que compõem a cotidianidade: a heterogeneidade e a hierarquia. Povos diferentes e em tempos históricos diferentes organizavam seu cotidiano de acordo com o que lhes era mais importante. Para alguns, era o trabalho, ou seja, a principal atividade do dia era o trabalho, e todo o restante das atividades diárias sucumbia a ele, enquanto que, para outros povos, o lazer e a socialização eram mais importantes. Analisando essa hierarquização, percebe-se que as crianças acabam sucumbindo à rotina de suas mães, as quais, por sua vez, são reféns da rotina acadêmica, seja referente às aulas seja às atividades de estudo, como trabalhos ou provas. Todas as outras atividades desenvolvidas no cotidiano delas precisam adequar-se e ficam em segundo plano.

De que forma as mães acabam transgredindo essa hierarquização? No caso de Ana, por exemplo, como apresentado no subcapítulo anterior, há um recorte de uma das visitas no qual ela relata que, por conta de a filha não ter conseguido matrícula na escola Ipê Amarelo ou em outra escola próxima à universidade, não frequentaria as aulas, não a levaria consigo para as aulas e não faria as atividades de maneira EaD, até que conseguissem uma vaga para sua filha. Em certa medida, as atividades acadêmicas não se configuram como a prioridade em sua vida cotidiana e, conseqüentemente, não afetam a cotidianidade de sua filha.

Heller (1970), em sua teoria, aponta que as relações estabelecidas entre os grupos frequentados, como a família, a escola e a religião, por exemplo, auxiliam no processo de assimilação das situações cotidianas. São nessas relações, dentro dos grupos, que os sujeitos aprendem os elementos da cotidianidade, pois são eles que promovem a mediação entre os sujeitos e os costumes. Nesse sentido, outro aspecto observado durante as visitas são as relações das crianças com o espaço universitário e com os sujeitos que transitam nesse espaço. Joana, por exemplo, costumava chamar todos os rapazes, amigos de sua mãe, de “pai”, demonstrando uma relação bem familiar. Zarah também demonstrava um carinho com todas as estudantes que passaram pelo seu apartamento durante as visitas, e todas elas, por sua vez, abraçavam-na, beijavam-na e perguntavam para Zarah quando ela iria visitá-las. Nas situações observadas, as relações estabelecidas eram próximas às relações familiares, e não uma relação apenas amigável, entre vizinhos.

Nessas relações, ocorre, também, o processo de socialização, que se compõe a partir de diferentes processos, os quais constituem o sujeito. Os processos não findam com determinada idade; sendo assim, o sujeito está sempre se (re)constituindo. O meio em que se está inserido tem um papel fundamental nesse processo, embora não seja o único aspecto a influenciar. Belloni (2009, p. 69, grifo da autora) afirma que:

A socialização é um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é **construído** (segundo a visão de sociedade que se tem, pode-se dizer: formado, modelado, condicionado ou fabricado) pela sociedade local e global, processos durante os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e ser socialmente situados. Trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio de práticas e das experiências vividas, não se limitando, de modo algum, a um simples adestramento realizado pela família, pela escola e outras instituições especializadas.

Dentro dos processos de socialização, das relações e dos grupos frequentados, as crianças observam, reproduzem, aprendem e criam. De acordo com Corsaro (2011), as crianças reproduzem de maneira interpretativa, como explanado no excerto abaixo:

O termo **interpretativo** abrange os aspectos **inovadores** e **criativos** da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo **reprodução** inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas **contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais**. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, **restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social**. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez,

moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31-32, grifos do autor).

Existe, portanto, essa relação entre a estrutura social existente e a reprodução interpretativa. As crianças reproduzem o que veem e, então, interpretam e recriam. As crianças são sujeitos ativos dentro da sociedade, demonstram suas regras e criações por meio de brincadeiras, falas e desejos. Expõem opiniões sobre diferentes assuntos. Demonstram descontentamento e, por vezes, nas atividades cotidianas, buscam formas de transgredir o instituído pelos adultos. Todos esses mecanismos surgem a partir e nas relações, do e no processo de socialização dentro da sua cotidianidade.

### **5.2.1 Nem só de flores a maternidade é composta, mas também de muita luta e de desafios**

Nas visitas realizadas e nos diálogos estabelecidos, destacam-se aspectos importantes que nos dizem muito sobre a presença de mulheres e mães no espaço universitário, sobre suas lutas e sobre as questões de gênero que as circundam. De acordo com Guedes (2008), a expansão da escolaridade, no Brasil, em consonância com o aumento das vagas ofertadas no ensino superior, a partir da década de 1970, está relacionada, também, com o aumento do acesso de mulheres ao ensino superior, espaço, inicialmente, de prioridade masculina.

O contexto social em que ocorre a expansão do ensino superior é marcado pela abertura do regime político ditatorial, pela liberalização sexual e pela quebra de antigos 'tabus'. O movimento feminista começa a ressurgir no Brasil e a entrada das mulheres no mercado de trabalho aparece também nas classes mais altas, nas quais tradicionalmente o papel desempenhado pelo contingente feminino estava ligado ao espaço doméstico e aos afazeres do lar. Essas mudanças são de suma importância para o espaço ocupado pelas mulheres no processo de escolarização da população brasileira. (GUEDES, 2008, p. 121).

Em alguns cursos, como a Engenharia de Produção, no caso de Solange, mãe da Zarah, pertencente à “área das exatas” ou ainda “das disciplinas duras”, a presença de mulheres é muito significativa e representativa, porque se traz, ainda, o preconceito de que existem determinados cursos que são vistos como “femininos”, como os de licenciatura, por exemplo, que remetem ao educar e ao cuidar, ações que ainda são ligadas à maternidade e, conseqüentemente, à figura da mulher e ao seu “papel na sociedade”, concepções arraigadas no patriarcado.

De acordo com Louro (1997), as instituições e as práticas sociais constituem-se e são constituídas pelo gênero; dessa forma, no caso da escola, seu gênero seria, então, feminino, no que tange às profissionais que ali trabalham, visto que, em sua grande maioria, são mulheres. Além disso, as atividades por elas realizadas, de cuidado e de educação, muito se assemelham às atividades desenvolvidas pelas mulheres em seus lares, com seus/suas filhos/as. Porém, ao se tratar do conhecimento, há quem diga que o gênero é masculino, porque os homens são responsáveis, por exemplo, pela produção do conhecimento científico das disciplinas e dos materiais didáticos utilizados na escola.

Guedes (2008) aponta como uma dificuldade de acesso ao ensino superior, por parte das mulheres, o “incentivo” – de certa forma uma obrigatoriedade – de optarem pelo Curso Normal, que não oferecia o suporte necessário para prestarem o vestibular sem que fizessem um cursinho complementar, já que o ensino era muito mais voltado para o magistério. Segundo a autora,

[...] o crescente contingente populacional feminino que concluiu o 2º grau nos anos 70 começou a ingressar nas universidades por meio de um processo característico desse período: a crescente participação concentrada em carreiras que preparavam para o magistério secundário, em especial a área de ciências humanas e letras. Como tal estratégia, as mulheres, por um lado, reproduziam o estereótipo vigente da ‘ocupação adequada para a mulher’ e cumpriam a expectativa, construída socialmente, de continuarem sendo professoras e, por outro, resolviam seu problema estrutural de falta de preparo para o vestibular, uma vez que esses eram os cursos menos concorridos. (GUEDES, 2008, 123).

Analisando os excertos de Louro (1997) e complementando com Guedes (2008), se pensarmos no ambiente universitário, a realidade é muito complexa. Ainda que se desconstrua a ideia do binarismo, parece haver espaços demarcados para homens e mulheres que foram historicamente construídos.

Apesar de a presença das mulheres nas universidades federais estar crescendo, ainda que em áreas e cursos específicos, de acordo com Pletiskaitz e Rosa (2017), a presença delas ainda está atrelada aos cargos de subordinação, e não de liderança ou diretoria, como apontam os dados de 2016, da UFSC:

[...] nos cargos de direção [...], 73% dos cargos foram ocupados por servidores do sexo masculino e 27% do sexo feminino, nas funções gratificadas encontramos 51% de homens e 49% de mulheres e na função comissionada de coordenação de curso 57% são ocupadas por homens e 43% por mulheres. Podemos observar que mesmo as mulheres estando em maior número de servidoras na universidade, mesmo assim elas não ocupam, proporcionalmente, cargos de chefia e direção, ou seja, cargos de poder. (PLETISKAITZ; ROSA, 2017, p. 3).

Cursos cujas características remetem ao cuidado e à educação possuem como grande maioria estudantes mulheres, enquanto cursos como os das engenharias possuem uma presença minoritária de mulheres. Guedes (2008, p. 126) afirma que “as únicas exceções em que o contingente feminino não chega a alcançar 30% dos formados são os cursos de agronomia e todos os tipos de engenharia”.

Ademais, no caso específico de Solange, que passou a frequentar as aulas após o semestre ter iniciado, visto que entrou pela chamada oral, as dificuldades encontradas foram ainda maiores, conforme me relatou nas visitas realizadas. De acordo com Solange (Diário de Campo, 11/11/2019), em uma das disciplinas, o professor foi bastante explícito dizendo que o melhor seria desistir, porque mesmo aqueles que conseguem acompanhar desde o início sentem dificuldade, então, para ela, seria quase impossível dar continuidade.

Mesmo enfrentando dificuldades na graduação, Solange buscava cada vez mais organizar e melhorar sua “casa nova”, como a pequena Zarah a chama. Para além de seu quarto, pintou a área de serviço coletiva e arrumou a parte de esgoto que estava cheirando mal desde que chegou (Diário de Campo, 10/12/2019). Em um dos dias da visita, contou que havia comprado um ar-condicionado bem antigo, de janela, o qual ela mesma estava arrumando, para aliviar um pouco o calor. Mulher, mãe, estudante: Solange divide-se em uma jornada “tripla” de trabalho. Em nenhuma das visitas, falou sobre a presença do pai de Zarah em sua vida ou em qualquer tipo de pensão que a filha receba.

Ana, mãe de Joana, também enfrenta uma jornada bastante exaustiva. Por Joana ter Síndrome de Down, não se sente segura em deixá-la com alguma babá, até porque, de acordo com a Lei, Joana deveria estar na escola, visto que se encontra em idade escolar obrigatória. Por isso, como forma de protesto, não aceitava as soluções apresentadas pelos professores, como enviar os trabalhos de forma EaD ou levar Joana para as aulas. Ana, em todas as visitas feitas, demonstrou-se bastante forte e decidida, afirmando que faria tudo o que fosse necessário para ter seus direitos e os de sua filha, assegurados pela Lei<sup>26</sup>, cumpridos da forma como deveria ser (Diário de Campo, 19/11/2019). Assim como Solange, Ana não falou sobre o pai de Joana ou sobre receber pensão. Nos dois casos apresentados, outro aspecto que nos chama atenção é a formação familiar organizada de forma matrifocal – formada apenas pela mãe e a/as criança/as.

Muitas mães engravidam durante a graduação, enquanto outras chegam ao ensino superior sendo mães e mais velhas que grande parte dos estudantes, como é o caso de Solange

---

<sup>26</sup> Emenda Constitucional 59/2009.

e Ana – que costumam sair do ensino médio diretamente para o ensino superior. Esses dois aspectos, ingressar no ensino superior já mais velha e com uma filha, fazem-nos refletir sobre algumas questões que envolvem gênero.

As mulheres, ainda que após os movimentos sociais feministas e após muita luta tenham alcançado o mercado de trabalho e o ensino superior, carregam consigo um peso muito maior e alguns preceitos bastante arraigados no modelo social patriarcal, o que acaba por não as isentar dos papéis que lhes são atribuídos socialmente. Apesar de terem a emancipação e a autonomia para saírem de casa, possuem um acúmulo de tarefas, como a responsabilidade da maternidade solo, ou seja, não são auxiliadas pelos progenitores dos/as filhos/as, conciliando suas rotinas com o sustento da família matrifocal e os estudos em busca de uma formação superior. No caso das mães que residem na CEU (uma moradia transitória), elas contam com o auxílio única e exclusivamente do Estado, por meio da própria moradia, da Bolsa Creche e de vagas nas escolas públicas municipais – direito das crianças que não foi respeitado, visto que, nas primeiras visitas, as duas crianças tiveram as vagas negadas.

O acúmulo de tarefas, a “tripla” jornada e as responsabilidades que envolvem o ambiente acadêmico – que por si só preenchem grande parte do cotidiano dos discentes – justificam algumas das dificuldades para a realização da pesquisa: mães que se desculparam e avisaram que não iriam participar da pesquisa, por não terem disponibilidade de horários, e visitas desmarcadas inúmeras vezes, por conta de imprevistos acadêmicos ou com as crianças.

### 5.3 ATÉ MESMO OS ITINERÁRIOS QUE PERCORREMOS LIVREMENTE SÃO REGIDOS POR POLÍTICAS PÚBLICAS: PRECISAMOS FALAR SOBRE

*Em todos os concursos que fiz, as questões referentes à legislação são sempre as que mais me assustam. Ainda tenho certo receio ao trabalhar com as Políticas Públicas. Acordar às 6h, passar um bom café, preparar uma torrada e ler trechos da Constituição Federal. Interessante, não? Mas o que são as ementas? Política pública ou Política de Estado? Lei orçamentária? Resolução? Diretrizes? É, eu sei, a burocracia é bastante grande. Porém, não podemos negar que a falta de conhecimento limita-nos a aceitar aquilo que nos dão, sem argumentos para contestar. Não conhecemos, logo passamos a confiar naqueles que nos dizem ter conhecimento. Perigoso. Bastante perigoso.*

*Carolina Fontana da Silva*

Ainda que o propósito desta pesquisa não seja a de estudar o cotidiano escolar, algumas questões emergiram no transcorrer das revisões literárias e dos estudos feitos. Pensando sobre o “ofício” ou a “ocupação” da criança e a relação direta que culturalmente estabelecemos entre a criança e a escola, surgem questionamentos: as crianças, filhas de

estudantes universitárias e moradoras da CEU, possuem a sua Educação Infantil assegurada, em turno integral, visto que seus responsáveis estudam e/ou trabalham durante o dia, em escolas públicas? Se sim, a escola é próxima à CEU? Como se deslocam? Há poucas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) no bairro em que a CEU está localizada, como procedem quando estas não dão conta da demanda? Qual é o órgão responsável? O município? A Universidade?

A pretensão não é a de responder a esses questionamentos, inicialmente. Aqui eles servirão como motores para refletirmos sobre o que nos diz a legislação vigente. Como afirma Sirota (2001, p. 19), todo o movimento científico feito para validação do campo da Sociologia da Infância “[...] não é independente do debate social que ocorre em torno dos direitos das crianças”. Assim, trouxemos dois documentos que são fundamentais para pensarmos os direitos das crianças: a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Especificamente, traremos a Resolução n.º 025/2014, que “Institui o Programa de Moradia Estudantil, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, para estudantes do ensino médio, técnico, tecnológico e de graduação, e revoga a Resolução 004/2008” (BRASIL, 2014), estabelecendo relações entre ela, a Constituição e o ECA.

A Constituição da República Federativa do Brasil, ou melhor, a Constituição de 88, foi um marco na história de nosso país. Promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece o Brasil como um Estado democrático e de Direito e configura-se como uma alavanca na luta pelos direitos básicos de todo ser humano, ainda que hoje passemos por tempos sombrios e temerosos ante as violações desses direitos, cuja luta para conquistá-los e garanti-los ocorre diariamente. No que concerne à criança, são referenciadas na Seção IV, Da assistência social; no Capítulo III, Da educação, da cultura e o desporto; e no Capítulo VII, Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso. Dentro destes, a Constituição elenca, em síntese, a garantia à saúde, à educação, à punição severa em casos de abuso sexual, ao amparo e ao abrigo, direitos assegurados às crianças carentes. Destacamos o Art. 227, que afirma:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1990, grifos nossos).

Em 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei n.º 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Toda a referida dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, compreendendo a criança como o sujeito até doze anos de idade incompletos. Desse documento, apresentamos o Art. 4º, que, em consonância com o Art. 227 da Constituição de 88, afirma:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar e comunitária**. (BRASIL, 1990, grifos nossos).

É perceptível a convergência entre esses dois artigos, e não poderia ser diferente, porque um Estatuto não pode deixar de ir de encontro à Constituição, que se configura como nossa Lei maior. Desses artigos selecionados, destacamos dois aspectos fundamentais para as primeiras reflexões empreendidas sobre as crianças que moram na CEU: o dever em assegurar, para as crianças, a educação e o convívio familiar e comunitário. Partindo disso, não seria legal a Universidade, pública, negar às crianças o convívio com sua mãe e pai, assim como não dar o suporte ao acesso à educação.

No entanto, nem sempre esses direitos foram assegurados. Nem sempre a comunidade, a sociedade e/ou o poder público asseguraram esse direito. As e os jovens estudantes, universitários e moradores da CEU, nem sempre puderam viver com seus/suas filhos/as. Os/as filhos/as de jovens universitários, moradores da CEU, nem sempre puderam morar e conviver com sua mãe e pai. Quer dizer, alguns até que “davam um jeito” nessa “impossibilidade”, mas não era respaldado por nenhuma Resolução à nível de Universidade.

Até o ano de 2014, não havia previsão de local para as crianças, elas permaneciam em decorrência de acordos internos com a Diretoria da Casa, que possibilitava aos pais negociar e ficar sozinhos com as crianças no apartamento. Conforme informações de integrante da Diretoria da CEU, isso não estava oficializado, mas no cadastro que cada estudante tinha, no seu respectivo apartamento, havia o nome da mãe (fala-se em mãe porque, atualmente, não há nenhum caso de pai morando sozinho com o filho) e, ao lado, colocava-se a palavra criança; assim, a vaga não ficava aberta. Havia casos também de crianças que residiam com a mãe ou com os pais e com outros estudantes. (SALVA *et al.*, 2017, p. 31-32).

Ainda em Salva *et al.* (2017, p. 32), no período em que a pesquisa foi realizada, a partir de uma entrevista com o Pró-Reitor adjunto da PRAE, ele informou que se tinha conhecimento da existência dessas crianças e de que moravam com suas mães, afirmando que “[...] havia estratégias extraoficiais que possibilitavam e asseguravam o direito da criança de

permanecer com os pais quando esses conseguiam se organizar para isso, como também asseguravam o direito do estudante de continuar a sua formação acadêmica”. Na Resolução n.º 004, de 2008, os direitos dos jovens estudantes de morarem como seus/suas filhos/as não era assegurado, ou seja, essas crianças eram privadas do convívio familiar ou então precisariam viver de maneira ilegal, ainda que existissem “estratégias extraoficiais”. Somente a partir da Resolução 025/2014, no Art. 2º, passa-se a existir um amparo legal às jovens mães e pais e a suas crianças:

Art. 2º A Moradia Estudantil PRAE-UFSM é direito do estudante incluído no Programa de Benefício Socioeconômico (BSE) da PRAE, podendo ser extensível a filhos menores de doze anos, cuja necessidade deve ser comprovada por meio de parecer social feito pela PRAE.

§ 1º Comprovada a necessidade de permanência do filho menor de doze anos na residência, o estudante poderá optar pela Bolsa de Auxílio à Moradia para custeá-la fora dos *campi*, em detrimento de vaga na unidade residencial.

§ 2º Uma vez definida a permanência da criança menor de doze anos na residência, esta terá direito a ocupar uma vaga no mesmo apartamento do(s) responsável(eis).

§ 3º Para os dependentes com idade inferior a cinco anos que morarem com os responsáveis nas residências estudantis ou com responsáveis detentores de auxílio moradia será concedido auxílio creche em valor equivalente a uma vez e meia o valor da bolsa PRAE, condicionado à comprovação de inscrição e negativa de vaga na rede pública municipal de creches e pré-escolas mais próximas do Campus da UFSM, onde o estudante estiver matriculado. (BRASIL, 2014).

Tendo em vista o direito de morar junto aos seus responsáveis e o “auxílio creche” concedido para aquelas que não tenham a vaga na rede pública municipal – e próxima ao *campus* – garantida (e um auxílio que não cobre totalmente o valor de uma mensalidade na rede privada, diga-se de passagem), com que qualidade esses direitos são garantidos? Quais as alternativas para aquelas crianças que não têm acesso à educação pública e/ou em turno integral? Com quem ficam quando suas mães e seus pais estão em aula? Frequentam, também, as aulas de seus responsáveis?

A partir dos questionamentos acima, buscamos, na legislação brasileira e na legislação municipal, alguns preceitos básicos que asseguram o direito ao acesso à educação, um direito básico das crianças. Conforme o Art. 208 da Constituição Federal:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;  
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1990).

Desse artigo, destacamos os incisos I e IV, além dos parágrafos 1º e 2º. Eles determinam o dever do Estado em efetivar a oferta gratuita de vaga no ensino público, e o não oferecimento como uma responsabilidade da autoridade competente. Joana, de quatro anos completos, não conseguiu vaga na rede municipal de ensino, mesmo estando em idade escolar, conforme o inciso primeiro. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao abordar a questão da matrícula e da faixa etária, destacam a obrigatoriedade da matrícula, na Educação Infantil, de crianças com quatro e cinco anos completos até o dia 31 de março, do ano em que a matrícula for feita. Para além da obrigatoriedade, informam que as vagas deverão ser ofertadas em escolas de Educação Infantil próximas às residências das crianças.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, de 2011, em consonância com as DCNEIs, nos artigos 15 e 16, reafirmam que:

Art. 15 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a cinco anos e onze meses, dever do Estado, especialmente do Poder Público Municipal e da sociedade civil. Deverá contemplar o mesmo grau de valorização e importância que é dedicada as demais etapas da Educação Básica.

Art. 16 – As vagas em creches e pré-escolas, preferencialmente, devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Parágrafo único – A solicitação de vaga para a educação infantil na Rede Municipal de Ensino deve ser realizada diretamente na Central de Matrículas, observado o zoneamento. (SANTA MARIA, 2011).

Todos os artigos e as definições citadas reafirmam a obrigatoriedade de oferta de vaga na Educação Infantil, bem como o dever do Estado em oferecê-las, visto que é um direito básico das crianças. As duas crianças que participaram da pesquisa, Joana e Zarah, de quatro e três anos completos, respectivamente, passaram seis meses sem acesso à escola, sendo que a

frequentavam, anteriormente, em seus municípios de origem. As mães das duas crianças entraram em contato com a Central de Vagas do município, logo que chegaram à Santa Maria, e receberam uma negativa da Central. A responsável pela PRAE, no momento da entrevista, falou-nos que estava buscando, como universidade, um acordo com o município para priorizar as filhas e os filhos de estudantes universitários “na fila” por vagas na Educação Infantil, dando ênfase às escolas próximas à CEU. Entretanto, é preciso que fique claro que garantir esse acesso é um dever do município, o qual deve encontrar mecanismos para supri-lo. Ainda que a universidade possa movimentar-se de forma a auxiliar nesse processo, a responsabilidade de as crianças não estarem matriculadas na escola de Educação Básica não é da instituição, e sim do Estado.



## 6 REFLEXÕES NECESSÁRIAS E POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO MAPEAR TUDO ISSO?

*Em certa medida, notei que os limites do mapa seriam dados pelos meus passos, que a pesquisadora-cartógrafa também faz movimentos e que eles, por sua vez, também constituem e constroem o mapa. Por vezes, a cartografia será mais descritiva, mas possibilita ao leitor a construção de seu próprio mapa.*

*Carolina Fontana da Silva*

A universidade constitui-se como um espaço e um período transitórios na vida dos/as acadêmicos/as, ainda que, em maior ou menor grau, estes possam se manter conectados, posteriormente à formação inicial, por meio de pesquisa, pós-graduação ou projetos de extensão. Ela é um recorte de uma vida inteira daqueles que a frequentam – com exceções dos que optam por seguir carreira e tornarem-se funcionários dela. Caracteriza uma etapa da vida acadêmica. Estar no ensino superior é uma das atividades que compõem o cotidiano dos sujeitos que frequentam esse espaço, e não o seu cotidiano como um todo.

Das famílias que participaram da pesquisa de maneira ativa, nos dois casos, as mães saíram de suas cidades, sendo elas São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS), com suas filhas nos braços, para cursar o ensino superior em uma instituição pública, gratuita e de qualidade. Optaram pela UFSM. Escolheram deixar a vida que tinham, a estrutura que possuíam, como casa e emprego, para aventurarem-se em outra cidade, distante das suas, e, em um dos casos, fora do seu próprio estado. O cotidiano é permeado por escolhas, e o que as levou à tamanha mudança? Seria o programa de assistência estudantil oferecido pela UFSM, considerando que existem outras instituições federais próximas às cidades das mães? Seria o fato de existir regulamentação para as crianças morarem com suas mães na Casa do Estudante Universitário, bem como toda a assistência para efetivar a permanência das estudantes, sem que houvesse risco de deixá-las longe de suas filhas? Estes foram alguns questionamentos que surgiram, ainda que sejam apenas hipóteses acerca da escolha pela UFSM.

É válido destacar, também, dois aspectos que possibilitaram a essas mães, assim como a outros estudantes, ingressarem na universidade, bem como a terem as mínimas condições de permanência na instituição: o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O SiSU consiste em um sistema do Ministério da Educação (MEC) em que instituições públicas de ensino superior ofertam vagas para ingresso em seus cursos. Para ingressar por meio desse sistema, os estudantes precisam realizar a prova do

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>27</sup>. A partir do decreto de n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012<sup>28</sup>, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012<sup>29</sup>, 50% das vagas ofertadas em instituições de ensino superior públicas, no mínimo, deveriam ser por meio do SiSU. Além disso, atualmente, na UFSM, com exceção dos cursos de Música e Dança, que ainda possuem processo seletivo próprio, da pós-graduação e dos cursos técnicos e de ensino médio, a forma de ingresso na graduação é totalmente feita pelo SiSU, desde 2016, conforme disponibilizado no *site* da instituição<sup>30</sup>. Ao universalizar o sistema de acesso e ingresso ao ensino superior, sem que haja necessidade de os candidatos deslocarem-se até as universidades a fim de realizarem os vestibulares de cada instituição, ou seja, sendo possível escolher a instituição somente após ter feito a prova de ingresso (Enem) e tendo em mãos seu desempenho, é possível escolher a universidade que mais se adequa às suas demandas pessoais.

O decreto de n.º 7.234, de 19 de julho de 2010<sup>31</sup>, dispõe acerca do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), executado a nível de Ministério da Educação, que visa à ampliação de condições para a permanência dos estudantes nas instituições de educação públicas federais de ensino superior. A assistência oferecida diz respeito à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à creche, ao apoio pedagógico, entre outros, ficando a cargo da instituição gerenciar e avaliar o desenvolvimento do programa por meio da sua realidade, tendo autonomia para tanto<sup>32</sup>. A partir do Pnaes, a UFSM regulamentou a estadia

---

<sup>27</sup> Informações retiradas da plataforma *on-line* do SiSU e do MEC. Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Seleção Unificada**. Brasil, 2021. Disponível em: <<https://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>28</sup> Fonte: BRASIL. Decreto de nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012. Disponível em: <[https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/decreto\\_n7824.pdf](https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/decreto_n7824.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>29</sup> Fonte: BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 out. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>30</sup> Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/sisu/>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>31</sup> Fonte: BRASIL. Decreto de nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>32</sup> Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

das crianças, com suas mães, dentro da moradia estudantil, bem como a sua assistência e a garantia de direitos.

Retomando algumas considerações acerca do cotidiano e ponderando que nele existe uma hierarquia organizacional (HELLER, 1970), de acordo com as atividades que possuem maior destaque na cotidianidade, ou ainda, maior importância, ocasionando para as demais atividades diárias uma situação de dependência – todas as ações giram em torno de uma única atividade, a atividade de maior relevância cotidiana seria a própria maternidade ou seriam as atividades acadêmicas? As mulheres, mães e universitárias que moram com suas filhas<sup>33</sup> dentro da própria universidade, de alguma forma, podem sentir uma maior influência do aspecto acadêmico em seu cotidiano?

Das observações realizadas e dos diálogos construídos, no caso específico de Solange, todo o seu cotidiano parece girar em torno das atividades acadêmicas, visto que demonstra uma necessidade de adaptação das demais atividades para que a primeira possa ocorrer. Nesse sentido, se pensarmos na indisponibilidade e nas inúmeras vezes que as mães se desculparam, mas negaram o convite de participar da pesquisa, ou ainda precisaram desmarcar as visitas, o próprio cotidiano justifica as ausências e a indisponibilidade, além da sobrecarga de tarefas.

Os adultos, nesse caso as mães, que optaram por sair de sua cidade natal, onde já contavam com uma vida já estruturada – nos dois casos, com emprego e moradia –, para vivenciarem a experiência acadêmica e o ensino superior, ou seja, optaram por essa situação de transitoriedade, como mencionado anteriormente, produziram, também, esse aspecto nas vidas de suas filhas, ainda que a concepção de transitoriedade não esteja tão clara para as crianças. A cotidianidade das crianças também é perpassada pela vida acadêmica de suas mães e, em certa medida, organizada hierarquicamente por essa atividade.

Nas visitas realizadas, em ambas as famílias, alguns estudantes passaram por aquele espaço e demonstraram familiaridade, tanto com as mães quanto com as crianças. Dois aspectos chamaram-me atenção sobre essa familiaridade: as relações estabelecidas com as crianças, de afeto; e a relação estabelecida entre os jovens e as mães, como se, de certa forma, os jovens vissem nelas a sua própria mãe, inclusive a Ana era chamada de “mamãe” por eles. A relação familiar estende-se, também, quando um dos jovens chama a Joana de “filha”, e ela, por sua vez, chama-o de pai – ressalto que, algumas vezes, Joana também se referiu a mim como “pai”.

---

<sup>33</sup> Optei por utilizar filhas, e não filhos ou filhos/as, visto que as famílias pesquisadas eram compostas pela mãe e pela filha, e são delas que o texto trata.

Essa familiaridade das crianças com a circulação de vários jovens em suas casas pode configurar-se como uma das razões pela qual minha presença, desde o primeiro contato com elas, não tenha causada estranhamento, quando as crianças agiram como se já me conhecessem. Esse fenômeno foi diferente na ocasião da visita à Moradia Indígena, em que minha presença causou maior estranhamento nas crianças com quem tive contato, tanto que a criança que foi convidada a participar da pesquisa não se sentiu à vontade e optou por recusar o convite, mesmo que sua mãe tenha buscado encorajá-lo.

Zarah, em uma das visitas, como descrito no capítulo alusivo à apresentação das crianças, desenhou, em meu Diário de Campo, sua babá e informou que esta havia ido embora e que não cuidava mais dela. Solange, na primeira visita realizada, contou que, por conta de não ter conseguido vaga na escola para a sua filha, optou por pagar o valor referente ao “Bolsa Creche” para uma estudante, moradora da CEU, para que cuidasse de sua filha nos períodos em que estivesse em aula. Sobre a babá, não sei se não mora, se não estuda mais na UFSM ou se não cuida mais de Zarah, porque ela passou a frequentar a escola. As relações, em certa medida, também têm caráter transitório, pois nem todos os jovens que moram na CEU entraram juntos, uns concluem a graduação e retornam à sua cidade natal antes dos outros, e logo novos moradores chegam, novas relações são construídas.

Alves (2003), ao tratar do cotidiano, alerta-nos a respeito dos sentimentos que perpassam as relações estabelecidas no cotidiano e os conhecimentos produzidos, os quais também constituem o cotidiano, são como as entrelinhas da cotidianidade. Para Melucci (2005, p. 29),

Uma outra dimensão crucial da sociedade contemporânea é a importância da vida cotidiana como espaço no qual os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites para a ação. Esta atenção para a vida cotidiana estende o foco sobre a particularidade dos detalhes e a unidade dos acontecimentos [...]. Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa.

Nos diálogos durante as visitas, Zarah expressou seu conhecimento acerca de algumas situações, como o fato de o desenho “*Dora Aventureira* ensinar coisas” às crianças e de os pinguins morarem no frio e, por isso, caso morassem aqui, morreriam. É na cotidianidade, por meio das relações que estabelecem e dos contextos que frequentam, que as crianças elaboram seus significados e suas interpretações para o mundo a sua volta.

Das relações, o fato de as crianças conviverem mais com estudantes do que com outras crianças pequenas – quando não frequentam a escola, como eram os casos de Joana e de Zarah no início da pesquisa – diz bastante sobre o conceito de reprodução interpretativa, nos processos realizados por elas, e sobre não terem a experiência de fazê-las entre pares. Joana, ao ver sua sobrinha de nove meses chegar a seu apartamento, falava, repetidamente, em tom de alegria: “*Bebê! Bebê! Bebê!*”. Apesar de ter presenciado uma situação de auxílio entre as mães e de claro convívio entre duas crianças, que moram no mesmo bloco, Joana só convivia com a sua sobrinha, e a sua mãe ainda não havia estabelecido laços com outras mães, conforme me relatou.

Ao tratar da reprodução interpretativa e da importância da participação das crianças nas rotinas culturais, por meio do diálogo com os adultos e com os jogos construídos, Corsaro (2011, p. 32) considera que “O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas oferece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social”. Entretanto, o autor chama atenção para a importância, para a vida das crianças, da movimentação fora do âmbito familiar e das produções coletivas.

Na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais. Vemos, então, que tanto a participação infantil nas rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adulto. (CORSARO, 2011, p. 129).

Esse convívio entre pares fora do âmbito familiar dá-se, principalmente, na escola, e as duas crianças, na ocasião das primeiras visitas e durante todo o segundo semestre do ano de 2019, tiveram seu direito de acesso à escola negado, por falta de vagas em escolas próximas a sua casa.

Quando faltam vagas nas instituições de Educação Infantil, para além do descumprimento de um direito das crianças (BRASIL, 1990; SANTA MARIA, 2011), acabam-se prejudicando as crianças e as próprias mães, as quais buscam solucionar a problemática, visto que precisam frequentar as aulas e até mesmo trabalhar, por meio da disponibilidade de outras mulheres – normalmente jovens estudantes – que aceitem receber um salário muito menor do que o salário mínimo (no exemplo de Solange, ela pagava o valor recebido no Bolsa Creche). Essa forma de organização demonstra, mais uma vez, a sujeição

de mulheres a trabalhos que remetem ao “papel social” desenvolvido no lar, pela necessidade de sustentarem-se.

Outro fator agravante da falta de vagas diz respeito à sobrecarga que as mulheres sofrem quando não conseguem alguém para cuidar das crianças, utilizando-se dos momentos de descanso para “darem conta” de estudarem para as provas ou fazerem os trabalhos acadêmicos. Isso implica, também, a indisponibilidade e a falta de tempo para participarem da pesquisa, como nos casos já mencionados anteriormente. Além disso, implica, ainda, a não ocupação de outros espaços que não sejam o próprio apartamento, porque nem sempre “dá tempo” de passear pelo *campus* com as crianças. Como ilustração da falta de vagas, apresento uma fotografia de uma pintura (figura 11) feita em um dos blocos da CEU:

Ao optarmos pela cartografia, fizemos essa escolha tendo em vista que o objetivo seria desenhar ou descrever as redes e as conexões feitas pelo sujeito, ou seja, pelas crianças e também pelas suas mães, porque elas nos dariam pistas acerca das movimentações e das permanências dentro do território estudado. Assim, os não-movimentos, o estar parado ou o frequentar os mesmos espaços também nos deram subsídios para o mapeamento. Em certa medida, pareceu-me que os movimentos, na verdade, eram feitos por mim, a pesquisadora, ao longo de toda a pesquisa.

O estar parado e o movimentar-se, aos quais me refiro, são da porta do apartamento para fora, ocupando espaços para além da moradia estudantil, porque dentro de casa os movimentos eram intensos. E dentro desses movimentos, as crianças demonstravam as suas formas de ser e de estar no mundo, principalmente nos momentos de brincadeiras.

Figura 11 – Trabalhar e estudar por creches vou lutar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nas brincadeiras de casinha ou de boneca, Zarah trazia elementos da rotina e da cultura adulta, adaptando-os para suas necessidades, a fim de explicar questões e problemáticas pessoais, elaborando sua própria cultura infantil. Um exemplo seria quando, ao brincar com a boneca Barbie, explicou que esta não tinha um dos braços porque caiu de uma pedra e, após a queda, chorou e, por conta disso, sua mãe acabou “batendo” nela. Há vários elementos característicos da cultura adulta, como a alusão ao subir na pedra e, como consequência, a queda, assim como a represália da mãe por meio da violência física. Na minha infância, era comum ouvir de minha mãe frases como “se você cair, eu vou te bater”, para que eu não fizesse mais o que estava fazendo, fosse correr, subir em muros ou qualquer brincadeira mais “aventureira”. Ela utilizou esse elemento da rotina, de seu cotidiano, como justificativa para o fato de sua Barbie estar sem um dos braços, ou seja, uma problemática pessoal, reproduzindo-a de maneira interpretativa, ainda fazendo referência ao conceito desenvolvido por Corsaro (2011).

Por meio das brincadeiras ou dos jogos criados, como quando Joana jogava os brinquedos pela janela para que sua mãe fosse buscá-los, causando-lhe contentamento em todo o movimento realizado (jogar e, posteriormente, sua mãe abrir a porta do apartamento e ir buscá-los, jogando-os novamente pela janela), as crianças transgrediam o instituído, recriavam regras existentes ou criavam suas próprias regras. Nesse movimento, as crianças demonstravam suas produções culturais, suas culturas infantis.

Primeiro o contato via WhatsApp, depois marcávamos um dia e um horário. Eu ia até a parada de ônibus e ali esperava a condução. O trajeto percorria quase todo o bairro, com um destino final: a UFSM. Optava por descer na última parada, porque assim atravessava um dos campos da universidade em direção à Casa do Estudante Universitário, como nesse primeiro registro fotográfico que fiz:

Figura 12 – Blocos 13 e 14



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nem sempre esses movimentos, esse itinerário descrito, resultavam em visitas. Em alguns dias, optava por sentar nos bancos próximos aos blocos e apenas observar quem por ali passava, na expectativa de ver as crianças. Outros dias, as mães simplesmente desmarcavam nosso encontro, por conta de imprevistos ou outros compromissos. Algumas rotas não eram inteiramente planejadas, construía-as conforme passeava livremente pelos espaços próximos à CEU, como embaixo da ponte, próximo à parada de ônibus ou até mesmo perto do prédio da reitoria. No entanto, nesses espaços, também não costumava encontrar nem as mães nem as crianças. Por onde andavam as crianças e as mães? Quais espaços elas, de fato, estavam ocupando? Questionava-me sempre que não as via nos passeios descompromissados pelo *campus*. O tempo que se vive modifica os espaços que ocupamos. Em certa medida, as crianças eram invisíveis para aqueles que não buscavam saber onde estavam nem saber quais espaços, de fato, elas ocupam – os que lhes são ofertados.

Propomos, inicialmente, o seguinte questionamento: *que histórias sobre si e sobre suas experiências cotidianas nos contam as crianças e suas mães que moram na Casa do Estudante Universitário?* O mapa que construímos foi delimitado pelos meus passos, mas enriquecido pelas relações estabelecidas nas interações com as crianças, por meio de nossas brincadeiras e conversas. A construção deu-se muito mais de forma dissertativa do que ilustrativa, afinal, os mapas também possuem legendas e descrições. As famílias, constituídas pelas crianças e por suas mães, na cotidianidade, contaram-me suas histórias: as mães, quando desabafavam e falavam sobre seus desafios diários, sobre a forma como organizavam suas rotinas ou sobre a assistência estudantil que recebiam; as crianças contavam-me suas histórias quando decidiam me convidar para brincar e, então, construía enredos e diálogos, trazendo para a brincadeira inúmeros elementos culturais; já as mães e as crianças contavam-me suas histórias por meio das relações estabelecidas com os outros e comigo, mediante seus sorrisos, abraços e até mesmo negativas às minhas visitas. As histórias eram contadas nos meandros, nas entrelinhas do cotidiano e nas produções dele resultantes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S.A., 1981.
- BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Atos decorrentes do disposto no §3º do art. 5º. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constituição.html](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.html)>. Acesso em: 21 out. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 21 out. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Brasil: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2020.
- \_\_\_\_\_. UFSM. **Resolução 025/2014**. Programa de Moradia Estudantil, no âmbito da UFSM, para estudantes do ensino médio, técnico, tecnológico e de graduação. 2014. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/prae/images/Resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_25-2014\\_Moradia\\_Estudantil.pdf](http://w3.ufsm.br/prae/images/Resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o_25-2014_Moradia_Estudantil.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2019.
- COLOMBO, E. Descrever o social – A arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 2 ed.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: CORSARO, W. A.; MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

DEMAUSE, L. **Historia de la infancia**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

DELEUZE, F. G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia: volume 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEL PRIORE, M. **Histórias da gente brasileira: volume I: colônia**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016. 432 p.

GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 15, p. 117-132, 2008. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702008000500006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702008000500006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 16 set. 2020.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970. 4 ed.

HORN, C. I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 13 (1), dez. 2013.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1926. 2 ed.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura – Por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

MELUCCI, A. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimentos e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação&Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, T. R. M. de; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

PLETISKAITZ, K.; ROSA, F. B. da. A maternidade chega a CEU – os desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras na Casa do Estudante da UFSM. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13<sup>th</sup> WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 2017, Florianópolis/SC. **Anais...** p. 1-13. ISSN: 2179-510X.

SALVA, S. et al. **Casa do estudante universitário: jovens, mães/ pais e suas crianças**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

SALVA, S. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre**. 2008. 392 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTA MARIA. Resolução nº, de 21 de novembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. **Conselho Municipal de Educação de Santa Maria**. Santa Maria, RS, 21 nov. de 2011. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação&Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

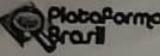
SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar/2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Histórico da Casa do Estudante**. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/ceu2/site/?page\\_id=41](http://w3.ufsm.br/ceu2/site/?page_id=41)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Casa do Estudante Universitário I – Centro**. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/ceu3/site/?page\\_id=9](http://w3.ufsm.br/ceu3/site/?page_id=9)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

VASCONCELOS, J. M. de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

## ANEXO A – REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA

 **MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**  
**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

1. Projeto de Pesquisa:  
As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas

2. Número de Participantes da Pesquisa: 100

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:  
Grande Área 7. Ciências Humanas

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

5. Nome:  
Sueli salva

6. CPF:  
363.408.710-20

7. Endereço (Rua, n.º):  
PEDRO AMERICO CAMOBI 243, 702 SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97110580

8. Nacionalidade:  
BRASILEIRO

9. Telefone:  
(55) 9994-2499

10. Outro Telefone:

11. Email:  
susalvaa@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 16 / 05 / 2017

  
Assinatura

**INSTITUIÇÃO PROPONENTE**

12. Nome:  
Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

13. CNPJ:  
95.591.764/0001-05

14. Unidade/Órgão:

15. Telefone:  
51) 3220-9362

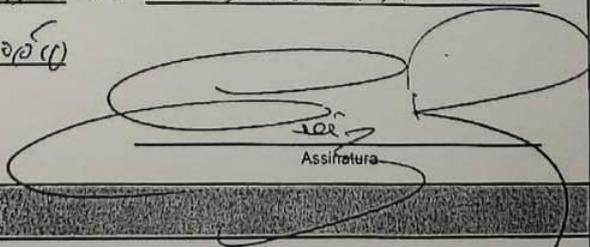
16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Luiz Carlos N. da Rosa CPF: 603 986 897 - 20

cargo/Função: CHEFE DA DOLAZIADP/CO

Data: 16 / 05 / 2017

  
Assinatura

**INTRODUTOR PRINCIPAL**

se aplica.

Luiz Carlos Nascimento da Rosa  
SIAPE 379029  
Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino  
Centro de Educação - UFSM

## ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LP2 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS  
EDUCATIVAS E SUAS INTERFACES**

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** Há crianças que vivem na CEU/UFSM: produções de culturas infantis na cotidianidade

**Mestranda:** Carolina Fontana da Silva

**Orientadora:** Profa. Dra. Sueli Salva

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

**Esta pesquisa tem como objetivo:** compreender a cotidianidade das crianças que vivem na Casa do Estudante Universitário (CEU) com os seus pais e/ou mães e as significações por elas construídas no que se refere à vida nesse espaço. Complementa-se com objetivos específicos, sendo eles: identificar os aspectos relativos à transitoriedade das crianças no contexto e a sua influência na produção das infâncias que habitam o espaço universitário; conhecer as histórias das crianças moradoras da CEU em relação ao direito à educação na infância; e promover reflexões acerca das culturas infantis, produzidas em um espaço que não foi prioritariamente pensado para as crianças, a partir das relações estabelecidas entre criança-crianças, criança-adultos e criança-jovens. A pesquisa é qualitativa, com a abordagem metodológica da cartografia em educação e com princípios da etnografia.

Será de grande relevância contar com a sua colaboração no sentido de contribuir por meio da sua experiência e de dados disponíveis na PRAE relacionados à pesquisa. Inicialmente, seriam: breve histórico da Casa do Estudante Universitário e da presença de crianças nesse espaço; número de crianças que moram na CEU e suas faixas etárias; direitos das crianças quanto à alimentação, à moradia e à educação; entre outras dúvidas que possam surgir.

---

Carolina Fontana da Silva  
(Mestranda)

---

Sueli Salva  
(Orientadora da Pesquisa)

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Há crianças que vivem na CEU/UFSM? Produções de culturas infantis na cotidianidade

Pesquisadora responsável: **Carolina Fontana da Silva**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 99992-1616

Local da produção de dados: Casa do Estudante Universitário/UFSM

**Prezado Senhor Pró-Reitor de Assuntos Estudantis**

Venho, por meio deste termo, solicitar autorização para realizar uma pesquisa de mestrado com as crianças que moram na Casa do Estudante Universitário (CEU), no *campus* sede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As crianças estão sendo convidadas para participarem como voluntárias da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a realização da pesquisa na UFSM, especificamente na CEU, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora.

**Objetivo do estudo:** Investigar o cotidiano das crianças que vivem na Casa do Estudante Universitário com os seus pais e/ou mães, a partir de suas falas, considerando as culturas infantis que produzem nesse contexto.

**Procedimentos:** Estudo cartográfico com princípios da etnografia. Serão realizadas visitas na CEU, e, durante esses encontros, serão feitas conversações e brincadeiras com as crianças, bem como um mapeamento do espaço físico por meio de desenhos. Também serão feitos registros escritos, fotos e filmagens desses momentos.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maiores conhecimentos sobre o tema abordado.

**Riscos:** A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

**Sigilo:** A partir da autorização da instituição, das mães e/ou pais e das crianças, o primeiro nome das crianças será divulgado, principalmente nos desenhos produzidos, desde que isso não prejudique os sujeitos da pesquisa e a instituição.

Assinatura do responsável pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Carimbo da Instituição

---

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
AS CRIANÇAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Há crianças que vivem na CEU/UFSM? Produções de culturas infantis na cotidianidade

Pesquisadora responsável: **Carolina Fontana da Silva**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

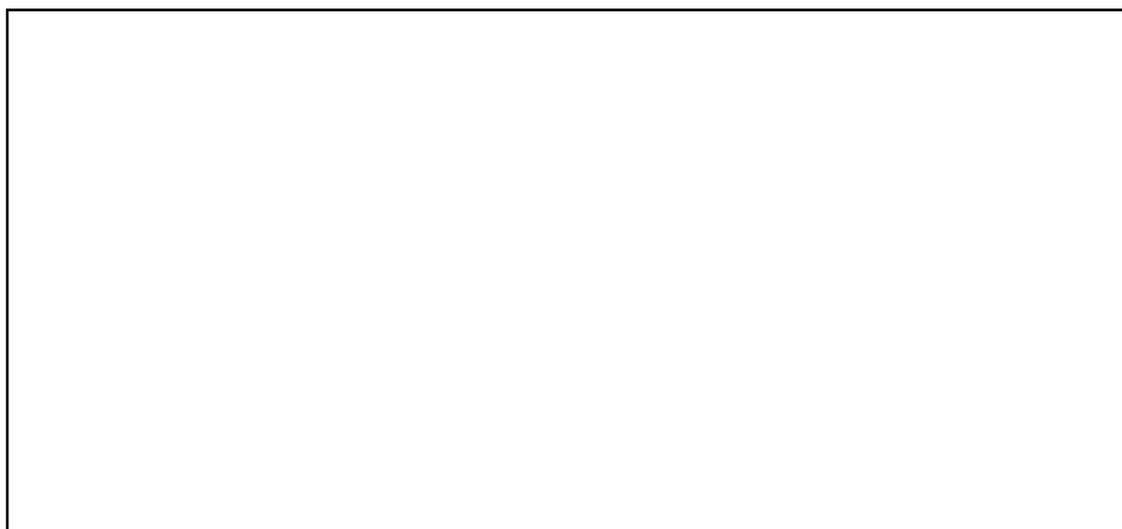
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 99992-1616

Local da produção de dados: Casa do Estudante Universitário/UFSM

**Conversa inicial com as crianças**

Olá, meu nome é Carolina, sou professora e estudo na Universidade Federal de Santa Maria. Estou aqui para fazer uma pesquisa com vocês e conhecer a Casa do Estudante Universitário. Sabem o que é uma pesquisa? Para realizar a pesquisa, pretendo fazer algumas visitas, conhecer os lugares que vocês gostam de ir, o que gostam de fazer, propor algumas brincadeiras e fazer alguns desenhos com vocês. Também gostaria de fotografar e filmar, se vocês permitirem. Combinado?! Peço que desenhem, no espaço abaixo, se estão ou não de acordo com a pesquisa, se eu posso usar seu nome e suas imagens. No final da folha, peço que escrevam seu nome, da maneira que conseguirem.



Assinatura da criança

---

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Há crianças que vivem na CEU/UFSM? Produções de culturas infantis na cotidianidade

Pesquisadora responsável: **Carolina Fontana da Silva**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 99992-1616

Local da produção de dados: Casa do Estudante Universitário/UFSM

**Prezado/a Senhor/a:**

O/A seu/sua filho/a está sendo convidado/a para participar como voluntário/a de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a criança a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma.

**Objetivo do estudo:** Investigar o cotidiano das crianças que vivem na Casa do Estudante Universitário com os seus pais e/ou mães, a partir de suas falas, considerando as culturas infantis que produzem nesse contexto.

**Procedimentos:** Estudo cartográfico com princípios da etnografia. Serão realizadas visitas na CEU, e, durante esses encontros, serão feitas conversações e brincadeiras com as crianças, bem como um mapeamento do espaço físico por meio de desenhos. Também serão feitos registros escritos, fotos e filmagens desses momentos.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maiores conhecimentos sobre o tema abordado.

**Riscos:** A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

**Sigilo:** A partir da autorização da instituição, das mães e/ou pais e das crianças, o primeiro nome das crianças será divulgado, principalmente nos desenhos produzidos, desde que isso não prejudique os sujeitos da pesquisa e a instituição.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
inscrito/a sob o RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por  
\_\_\_\_\_, autorizo sua participação no estudo  
intitulado \_\_\_\_\_, como sujeito. Permito,  
também, o uso do seu primeiro nome e de sua imagem, desde que, antes da divulgação,  
ela seja autorizada. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora  
Carolina Fontana da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim  
como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido  
que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer  
penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado ao  
sujeito pesquisado/a.

Assinatura do/a responsável:

\_\_\_\_\_

**Santa Maria, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.**