



Anuário Antropológico

v.49 n.1 | 2024
2024/v.49 n.1

As regras do jogo e o jogo das regras: Uma etnografia no ônibus escolar

The rules of the game and the rules game: an ethnography in a school bus

Fernanda Müller e Luiz Eduardo de Lacerda Abreu



Edição eletrônica

URL: <https://journals.openedition.org/aa/11912>

DOI: 10.4000/aa.11912

ISSN: 2357-738X

Editora

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB)

Edição impressa

Paginação: 327 - 347

ISSN: 0102-4302

Referência eletrônica

Fernanda Müller e Luiz Eduardo de Lacerda Abreu, «As regras do jogo e o jogo das regras: Uma etnografia no ônibus escolar», *Anuário Antropológico* [Online], v.49 n.1 | 2024, posto online no dia 15 abril 2024, consultado o 10 outubro 2024. URL: <http://journals.openedition.org/aa/11912> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.11912>



Apenas o texto pode ser utilizado sob licença CC BY 4.0. Outros elementos (ilustrações, anexos importados) são "Todos os direitos reservados", à exceção de indicação em contrário.



Anuário Antropológico

v.49 n.1 | 2024

2024/v.49 n.1

As regras do jogo e o jogo das regras: uma etnografia no ônibus escolar

The rules of the game and the rules game: an ethnography in a school bus

Fernanda Müller, Luiz Eduardo de Lacerda Abreu



Edição eletrônica

URL: <http://journals.openedition.org/aa/11912>

DOI: 10.4000/aa.11912

ISSN: 2357-738X

Editora

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB)

Referência eletrônica

Fernanda Müller, Luiz Eduardo de Lacerda Abreu, «As regras do jogo e o jogo das regras: uma etnografia no ônibus escolar», *Anuário Antropológico* [Online], v.49 n.1 | 2024. URL: <http://journals.openedition.org/aa/11912> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.11912>



Anuário Antropológico is licensed under a Creative Commons. Atribuição CC BY 4.0



Artigos

v. 49 • nº 1 • janeiro-abril • 2024.1

As regras do jogo e o jogo das regras: Uma etnografia no ônibus escolar

The rules of the game and the rules game: an ethnography in a school bus

DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.11912>

Fernanda Müller

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) — Brasil

Doutora em Educação pela UFRGS. Dedicou-se à Antropologia da Infância, Antropologia da Educação e Antropologia Urbana.

ORCID: 0000-0002-1788-8662

fernanda.muller@gmail.com

Luiz Eduardo de Lacerda Abreu

Universidade de Brasília (UnB) — Brasil

Doutor em Antropologia pela UnB. Seus interesses abrangem antropologia política e jurídica, linguística e antropologia, teoria dos rituais.

ORCID: 0000-0003-4779-1172

luizeabreu@gmail.com

Este artigo decorre de uma etnografia dos trajetos percorridos entre Vereda e o Plano Piloto de Brasília, por crianças e adultos – motorista e monitora –, num ônibus escolar. O trajeto não se limita à dimensão espacial, mas tem um caráter simbólico, de transição entre mundos, de passagem entre utopia e metáfora ou melhor, entre metáfora e utopia. O ônibus escolar é um lugar de regras e a análise centra-se em oito delas, impingidas às crianças. As regras conectam os planos racional e ritual, tornando-os parte de um mesmo sistema. Se para os adultos, a regra se equivale a controle, no caso das crianças, elas servem de base para seus rituais de rebelião.

This article stems from an ethnography of the paths traveled between Vereda and Brasília Plano Piloto, by children and adults – driver and assistant –, in a school bus. The path is not limited to the spatial dimension but has a symbolic character, of transition between worlds, a passage between utopia and metaphor or better, between metaphor and utopia. The school bus is a place of rules, and the analysis focuses on eight of them imposed on the children. If, for adults, the rule is equivalent to control, they serve as a basis for ritual rebellion in the case of children.

327

Rules; Rituals; Urban Mobility; School Bus.

Regras; Rituais; Mobilidade Urbana; Ônibus Escolar.

Introdução

O objetivo do presente trabalho é examinar como crianças de uma das “periferias” de Brasília circulam pela cidade em um ônibus escolar¹. Acompanhamos os trajetos de Raul² (motorista), Ada (a monitora) e das crianças cujos pais e mães, apesar de terem a alternativa de uma escola perto de casa, preferiam mandá-las estudar no Plano Piloto. O percurso chegava a durar duas horas para as crianças que têm o azar de serem as primeiras na ida e as últimas na volta. Nossa hipótese é que os trajetos diários representavam sobretudo um deslocamento simbólico: a transição entre mundos imaginados e imaginários diferentes entre si, como se o ônibus fosse ele mesmo uma “fronteira urbana” (Fonseca 2000, Patriota de Moura 2012, Sarti 2011).

Durante dois semestres letivos, um dos autores deste texto chegava alguns minutos antes da “rota” – nunca menos que meia hora – para conversar com Raul e Amanda (companheira de Raul e motorista do outro ônibus escolar). A “sede” da empresa era a antiga residência da família em Vereda (haviam se mudado recentemente para outra região, mais próspera). Os discursos produzidos nesses encontros foram contrastados com o que se observava em “rota”, no que se incluía a produção discursiva das crianças e adolescentes sobre as mais variadas situações. A etnografia ganha corpo com a descrição pormenorizada desse conjunto de diálogos e trajetos.

No presente artigo exploramos a dinâmica das interações entre adultos e crianças que se desenvolvem em um campo previamente estruturado (a “estrutura da conjuntura”, para utilizar a expressão de Sahlins, 1981). Portanto, nossa hipótese é que os projetos, trajetos e regras só ganham seu sentido propriamente sociológico se o percebermos como partes de um sistema a partir do qual cada um deles ganha sentido ou, dizendo de outro jeito, o sentido só se constitui na e pela relação entre os diversos aspectos levantados pela etnografia.

O artigo foi dividido em quatro partes. A primeira apresenta o simbolismo *sui generis* de Brasília e a relação entre o Plano Piloto e as “cidades-satélites”. Como sugere Patriota de Moura (2012, 212), Brasília é “uma cidade de muitas cidades”; mas, mais importante para o nosso argumento, os valores e as estruturas mais elementares que constroem o sentido que encontramos nos trajetos de Raul e suas crianças já estão presentes na origem da cidade. A segunda relaciona o ônibus com a história de vida de Raul em Vereda. A terceira entende os trajetos como rituais e examina o sentido de oito regras do ônibus face às relações discutidas anteriormente. As regras fazem mediações cujo sentido depende do contexto mais amplo da cidade e da relação particular entre Vereda e o Plano Piloto. Dito de outro jeito, elas fazem parte de um sistema de oposições, contaminações e purificações pelo qual passa o ônibus no caminho entre as casas das crianças e a escola, que fica longe. Não podemos deixar de lembrar o primeiro capítulo de *O Julgamento Moral da Criança* (Piaget 1932) intitulado “As regras do jogo”, no qual Piaget examina como as crianças internalizam regras morais e sociais. Em nossa etnografia, “as regras do jogo” representam as normas estabelecidas pelos adultos para moldar

1 Nosso estudo não se enquadra estritamente no campo da mobilidade, como abordado em trabalhos de autores como Sheller e Urry (2000), Sheller (2004), Urry (2004) Augé (2010), Moura e Vasconcelos (2012), Freire-Medeiros, Telles e Allis (2018), Imilan e Jirón (2018), Singh, Giucci e Jirón (2018), Salazar (2019). Em vez disso, nossa pesquisa concentra-se principalmente nas experiências e rituais de transição vivenciados pelas crianças, explorando como esses deslocamentos afetam suas vidas. Portanto, exploramos não apenas a mobilidade, mas também os aspectos simbólicos e rituais desses trajetos e da transição entre mundos.

2 Todos os nomes, tanto da região “Vereda” quanto das pessoas, foram substituídos por pseudônimos.

o comportamento das crianças, refletindo não apenas a moralidade do mundo das pessoas grandes, como também seus projetos de ascensão social e busca por *status*. Por fim, a quarta seção mostra as maneiras como as crianças criam seus rituais de rebelião e, simultaneamente, legitimam e violam as regras. O “jogo das regras”, então, evidencia que as crianças não apenas as assimilam, mas também negociam e, em certos contextos, desafiam-nas. A etnografia chama atenção para essa dualidade: a imposição normativa dos adultos e a capacidade reflexiva e adaptativa das crianças.

Do projeto civilizatório à exclusão

Em Brasília, algumas relações estão presentes desde o início e se atualmente elas ganham outros usos, nem por isso elas deixam de ter um “ar de família”, com a estrutura simbólica presente já na origem da cidade. Não advogamos que assim o seja em todo lugar, mas certamente o é em Brasília. Nessa brevíssima etnografia, utilizaremos o trabalho de Aragão (2018) baseado em dados da década de 1980, complementando-os com observações mais recentes. Aragão chamava a atenção para a impossibilidade de pensar Brasília sem considerar o dilema que a constitui. Esse tem a sua formulação mais sintética na oposição entre o ideário utópico, messiânico que Brasília encarna, principalmente no momento de sua construção, e a prática urbana que posteriormente reintroduziria os “(...) princípios reais de funcionamento [da sociedade brasileira] fundados na ideologia de separação e de distância social aparentemente irrecorríveis”, quer dizer, a prática na qual “a proximidade e a distância social são acionadas de forma estratégica e alternada pelos atores sociais segundo a situação específica, o momento histórico ou a corrente política nos movimentos artísticos, nas posições sociais, nas relações diádicas, no interior dos grupos domésticos etc.” (Aragão 2018, 170-171).

Talvez a melhor maneira de abordar o assunto seja pela voz de seu criador. “Pela singularidade de sua concepção urbanística e de sua expressão arquitetônica”, argumenta Lúcio Costa, Brasília demonstraria “a maturidade intelectual do povo que a concebeu, povo consagrado à construção do Brasil novo, povo voltado resolutamente ao porvir, aspirando a ser o dono de seu destino” (Costa 1970, 7). Há muito que se dizer a respeito desse pequeno trecho. Por um lado, ele reproduz alguns tropos que estão presentes no pensamento social brasileiro (ou em parte dele), como o ideário de construção da nação, a obsessão nacional com o futuro, o esquecimento do passado, entre outros. Em oposição ao discurso próprio das classes médias brasileiras, o povo no trecho acima é sujeito de ação e não uma massa amorfa, sem eira nem beira, à procura de quem a guie. Por outro, Costa se refere aos três anos de atividades febris da construção de Brasília como um momento definidor e definitivo da nossa história, no qual, como argumenta Aragão, “ocorre uma espécie de *mise-en-scène* coletiva do imaginário utópico de fusão social e de igualitarismo convivial. Essa espécie de fantasma que nos persegue como o fundo da memória coletiva desde os primórdios da colonização” (Aragão 2018, 210). Tal situação não poderia perdurar.

Assim, “[a] construção das superquadras e a vinda dos funcionários federais do Rio para Brasília, em 1962, resulta em uma verdadeira colocação em ordem da estrutura de classes”; em consequência, desaparece “(...) a partir daí, de forma gradativa, a situação primitiva e matricial de fusão convivial universal, tão cara a numerosos utopistas” (Aragão 2018, 213). Como resultado, os “irmãos candangos” que a construíram foram expulsos para a periferia da cidade, à distância de 25 km, onde se localiza a “cidade-satélite” de Taguatinga. Ou como disse Niemeyer, no início da década de 1970, “Brasília nos decepcionou mostrando com suas miséris e contrastes nada de novo ter acrescentado as outras cidades deste país”; isso porque “nossos irmãos operários, que para ela acorreram como se a terra da promessa os convocasse, continuavam pobres, pobres e desesperançados” (Niemeyer 1970). As populações expulsas do Plano Piloto, historicamente, têm sido acomodadas em “cidades-satélites” que começaram como invasões de terras públicas. Joaquim Roriz (que governou Brasília por quatro mandatos: indicado em 1988; e eleito em 1990, 1998 e 2002) ficou famoso pela distribuição de lotes aos imigrantes pobres, vindos de todo o país.

A dimensão utópica da cidade se reflete na sua própria arquitetura. Não nos enganemos com a forma do pássaro que está no projeto urbanístico de Lúcio Costa e que, prosseguindo na metáfora, poderia ter pousado alhures e se afugenta por pouco. Ela está no meio do cerrado do Centro-Oeste, a uns 100 km de onde estão as veredas do *Grande Sertão* de Guimarães Rosa. Não custa lembrar que, para o pensamento social brasileiro, a construção da nação requeria a conquista das fronteiras, desse mundão de Deus que se construía à distância de tudo e do qual se tinham notícias vagas e incertas. Como podemos ver pelas figuras a seguir, por detrás do corpo e das duas asas (que guardam com o corpo, a partir da sua cabeça onde está o Congresso Nacional, um ângulo obtuso e, se o pássaro voasse, aerodinâmico), temos um sistema de coordenadas cartesianas: pelo centro do corpo passa a ordenada (o eixo y que corresponde ao Eixo Monumental) e pelo centro das asas a abcissa (o eixo x que corresponde ao Eixão): assim os números das quadras crescem a partir da ordenada caminhando pela abcissa só que, ao invés de valores positivos e negativos, elas ganham valores cardeais. No que seria o lado negativo da abcissa está a Asa Sul e, inversamente, no lado positivo, a Asa Norte. As quadras que estão acima da abcissa (que corresponderiam aos valores positivos da ordenada) ganham centenas ímpares: 100, 300, 500, 700 e 900. Abaixo da abcissa, centenas pares: 200, 400, 600 e 800 (o esboço a seguir está obviamente incompleto).

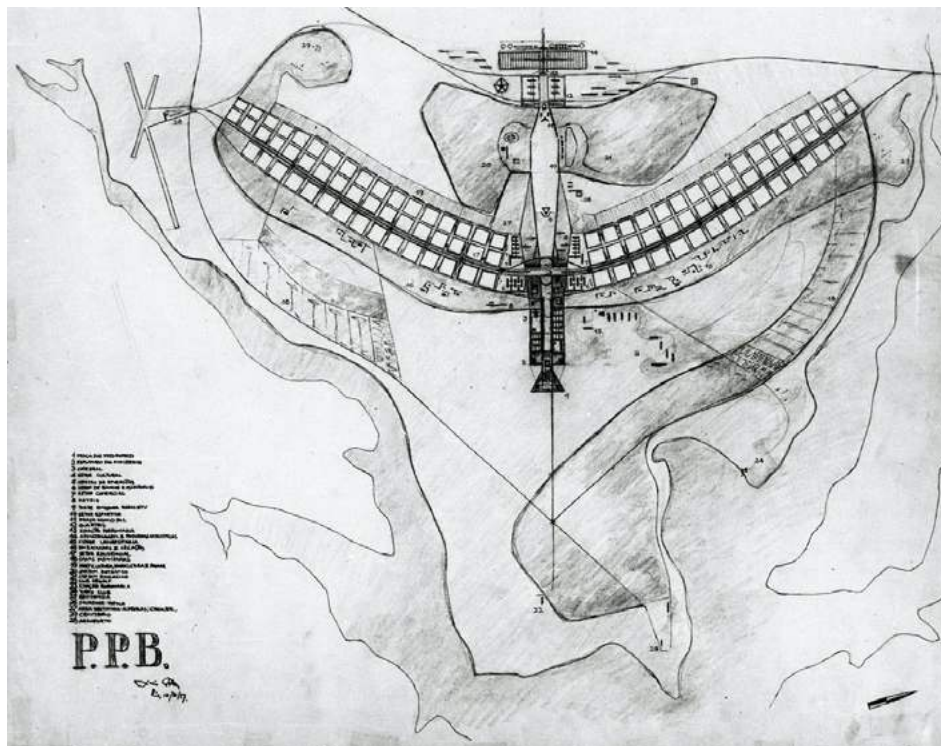


Figura 1— Desenho do Plano Piloto de Brasília.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal (2023)

No Plano Piloto, ao contrário da experiência urbana das outras cidades brasileiras (mesmo planejadas), sabe-se onde se está e para onde se vai, por um sistema de coordenadas. Portanto, localizar-se em Brasília depende da capacidade de o indivíduo internalizar a abstração e não a experiência do concreto. Brasília também encarna uma utopia igualitária e comunitária na forma homogênea das suas construções que colocam lado a lado o ordinário e o monumental, quase como se ela pudesse realizar, pela força de uma proposta arquitetônica, a “ligação das partes disjuntas da sociedade nacional”, a conexão entre “o social e o cultural, um subsistema a outro, ou um nível a outro, em um processo de convertibilidade das mensagens que operam em cada um dos níveis, ou patamares distintos” (Aragão 2018, 200).

Embora o urbanismo de cada quadra seja ligeiramente diferente, elas possuem algumas características comuns. Todas têm apenas uma entrada. As árvores plantadas no começo da cidade chegam ao 6º andar dos edifícios e abatem o sol inclemente do Goiás. Os prédios, na sua maioria, têm a forma de grandes retângulos com seis andares. Mas a característica mais marcante é o fato de o térreo dos prédios, o pilotis, ser legalmente área pública.

Pode-se caminhar pelas quadras por debaixo dos prédios cujas entradas protegidas por fechaduras eletrônicas cercam os elevadores e as escadas. Há ainda, na maioria deles, portarias que abrigam porteiros que estão aí desde sempre, espécie de *bunkers* de tamanhos variados em que nada parece acontecer durante o dia e, à noite, servem como uma espécie de reservatório modorrento de uma humanidade distante, na ausência de todo o resto que a noite parece trazer.

A Figura 2 captura um prédio situado na quadra 300 do Plano Piloto, com destaque para o pilotis. Já a Figura 3 nos conduz à extensão desse espaço, os fundos do prédio, para onde se dirigem centenas de crianças oriundas das “cidades

satélites”. Elas cruzam o pilotis em direção à escola-classe situada ao canto direito da imagem. Se os “tios” dos ônibus escolares lhes concederem alguns minutos, é ali, no parquinho ao lado, após a aula, que encontram diversão.



Figura 2 — Um prédio da quadra 300.

Fonte: Luiz E. Abreu (2023).



Figura 3 — Fundos de um prédio da quadra 300.

Fonte: Luiz E. Abreu (2023).

Nas quadras 400, os prédios são mais modestos, com três ou quatro andares sem elevador, e em muitos deles há apartamentos no primeiro andar (portanto, sem pilotis). A Figura 4 apresenta um prédio das 400, singelo em sua estrutura, desprovido de portaria, pilotis e elevador, em contraste com o prédio ao lado, evidenciado na Figura 5, de estilo arquitetônico diferenciado, que preserva as referências tão características da edificação das demais quadras do Plano Piloto.



Figura 4 — Um prédio da quadra 400.

Fonte: Luiz E. Abreu (2023).



Figura 5 — Contraste em uma quadra 400.

Fonte: Luiz E. Abreu (2023).

Cada quadra tem, ao seu lado, um comércio local que, idealmente, seria capaz de suprir as necessidades imediatas dos seus residentes. Muitas delas, porém, com o andar dos carros e o aumento da cidade, numa espécie de rebeldia capitalista ou planejamento espontâneo acabaram por se especializar: quadra das elétricas, dos eletrônicos, das roupas, dos restaurantes etc. – embora não falte, na maioria delas, uma padaria, um bar e uma farmácia.

A cidade é cheia de espaços vazios, ocupados por gramados, que são pouco utilizados como espaço de convivência. Não se vê um jogo de futebol com gols improvisados ou crianças subindo nas árvores. A atividade lúdica dos moradores se desloca para os clubes de classe média ou para as casas no lago – embora ain-

da haja o parquinho da quadra que hoje congrega meninos vigiados pelas babás, porque os pais têm medo de deixá-los sozinhos. Caminhar por Brasília significa andar pelo vazio dos gramados, pela semelhança dos edifícios e dos lugares de passagem.

As áreas entre as quadras 300 e 100, e 200 e 400, por onde passam os transeuntes levando os cachorros para passear, fazendo exercício ou indo a algum lugar perto, se caracterizam pela ausência da densidade urbana tão típica das ruas mais centrais das nossas cidades, sua humanidade profunda com os seus pontos de encontro e os comércios que se incorporaram à identidade do bairro. As pessoas ainda se cumprimentam quando andam pelas ruas. O cumprimento é o reconhecimento de que você é apropriado àquele espaço ou de que não representa perigo. Os que não pertencem são invisibilizados pelo silêncio dos outros: o olhar os atravessa como se eles não estivessem lá ou se desloca para o outro lado.

Espalhadas pelo Plano Piloto, as escolas públicas ficam dentro das quadras ou nos espaços entre elas. No plano original, elas seriam uma espécie de centro pulsante de transformação social, promovendo a sociabilidade das crianças de diferentes classes sociais e regiões do Brasil, recém-chegadas, e ali instaladas. Hoje elas são percebidas como um estorvo para os moradores. O barulho começa bem cedo, às sete horas. O ronco dos motores dos ônibus escolares, os anúncios da diretora da escola e o hino nacional “atrapalham” o sono dos que moram ao lado. O movimento da entrada e da saída das crianças congestionam a quadra e atrasam os moradores, cuja maioria leva e traz os filhos das escolas particulares: são os carros dos outros que estacionam onde não se deve, os ônibus e vans escolares ocupam muito espaço e engarrafam os caminhos. O resultado é um mau humor civilizacional generalizado, uma espécie de epidemia na qual quem sofre são as crianças que nos aturam.

Em oposição a tudo isso, Vereda é uma das “periferias”, uma “cidade-satélite”, e/ou uma das 33 “Regiões Administrativas” do Distrito Federal cuja renda *per capita* é de aproximadamente R\$850,00 (GDF 2018). As Figuras 6 e 7 nos mostram ruas de Vereda, sendo algumas das raras vias pavimentadas. Enquanto a paisagem é moldada por uma aparente “desordem”, com casas inacabadas, fios elétricos suspensos e calçadas estreitas, a sonoridade das cigarras prenunciando as chuvas nos lembra que estamos no mesmo cerrado do Plano Piloto. O congestionamento de veículos, obstruindo o caminho dos pedestres, indica que, assim como no Plano, onde crianças se dirigem diariamente a escolas particulares, em Vereda, o trânsito fluido – de pessoas ou mercadorias, como o minicaminhão da Figura 7 – é fundamental.



Figura 6 — Ruas de Vereda.
Fonte: Luiz E. Abreu (2023).



Figura 7 — Ruas de Vereda.
Fonte: Luiz E. Abreu (2023).

Em Vereda, as crianças até 12 anos, 1.386 crianças, correspondem a 16% da população. Dessas, 49% frequentam a única escola-classe pública local; 29% se deslocam às escolas de uma região adjacente (cuja renda per capita é R\$6.500,00); e 21% estudam no Plano Piloto, onde a renda média é de aproximadamente R\$7.000,00). O meio de transporte utilizado pelas crianças distribui-se da seguinte forma: 47% deslocam-se a pé; 31% utilizam o transporte escolar público; 10% usam ônibus de linha; 5,5% deslocam-se de automóvel; e 4,6% utilizam ônibus escolar privado (GDF 2018).

Ao observar a mobilidade de Vereda, é necessário entender os trajetos cotidianos das crianças rumo ao Plano Piloto. Tal dinâmica transcende o mero deslocamento espacial, revelando camadas mais profundas de sentido. Em meio à

paisagem de Vereda, uma mensagem simples e direta ressoa de um muro (Figura 6): “Não jogue lixo”. Mais do que uma preocupação ambiental, esta inscrição nos instiga a reflexões sobre rituais de pureza e contaminação, que serão exploradas nas próximas seções.

O ônibus, os trajetos e os rituais

O ônibus escolar de Raul faz o trajeto entre Vereda e a Asa Norte do Plano Piloto³. Foi em Vereda que Raul passou a infância, ficou órfão, foi “adotado”, fez amigos, conheceu a sua futura companheira e com ela teve dois filhos. Raul passou a maior parte de sua vida transportando crianças. Começou cedo. Aos dezessete anos, trabalhava como monitor de uma van escolar, na qual cumpria o papel típico dessa figura: o controle das crianças e seus humores. Depois de “muito sacrifício”, conseguiu comprar um veículo próprio, usado e em péssimo estado. O negócio não foi para frente. Foram tantos os incômodos – diz ele – que preferiu trabalhar como *motoboy*, até comprar uma van melhor.

Com Amanda abriu a empresa. No final de 2017, Raul dirigia um ônibus com 44 lugares, já um tanto antigo. Os cintos de segurança, não automáticos, estavam sempre fechados, com ou sem crianças, seguindo uma técnica que Raul assegurava ser de sua autoria para poupar tempo na acomodação dos pequenos. Em 2018, Raul ofereceu aos clientes um ônibus mais confortável, ainda que usado, comprado em São Paulo. O ônibus tinha 36 lugares, ar-condicionado e bancos com recosto. Com orgulho, Raul repetia que seus ônibus sempre rodavam com a capacidade máxima e tinha fila de espera. O serviço oferecia transporte escolar para as crianças de Vereda que estudavam nas escolas públicas do Plano Piloto.

No começo de cada ano escolar, muitas horas são gastas para descobrir as “rotas” mais eficientes. De segunda a sexta-feira, a “rota” começava às 06h10 para as crianças que estudavam pela manhã e às 11h15min para as crianças que estudavam à tarde. Compreendia a passagem pela casa das crianças, casa de algum outro parente, um ponto de encontro, local de trabalho dos pais ou mães, ou ainda uma instituição que atendesse as crianças no contraturno escolar. Havia no ônibus crianças e adolescentes de idades entre quatro e 14 anos, algumas transportadas por Raul desde tenra idade.

Os três primeiros bancos do ônibus eram reservados às crianças pequenas, de quatro e cinco anos. As mais velhas acomodavam-se nas outras fileiras. Mas, uma vez escolhido o lugar, elas não poderiam mudar sem autorização de Ada. Ela permanecia em pé no ônibus, de frente para as crianças. Ela ajudava na navegação pelos endereços de Vereda; verificava a frequência das crianças, reproduzindo aquilo que na escola é conhecido como chamada; organizava as crianças para a saída e a entrada no ônibus; vigiava; repreendia; e autorizava ou não solicitações das crianças, principalmente, para troca de lugar. Raul esperava que Ada garantisse o cumprimento das regras. E por ser leal a Raul, e por extensão, às regras, Ada vigiava as crianças e repreendia quem ameaçasse qualquer tipo de descumprimento.

A “rota” por Vereda, orgulhava-se Raul, não é para qualquer motorista. A maio-

3 Para aprofundamento na temática *infância e cidade*, vide as etnografias de Vogel, Vogel e Leitão (1995) e Castro (2004), no Rio de Janeiro; Saraiva (2014), em Fortaleza; e Castor (2020) em Brasília.

ria das ruas era asfaltada. Mas, à exceção da principal, elas eram estreitas. O problema para o motorista era negociar a passagem das laterais traseiras dos ônibus pelas ruas. Após finalizarem a “rota” por Vereda, os ônibus de Raul e Amanda encontravam-se, e algumas crianças mudavam de veículo em função do itinerário de cada ônibus pelo Plano Piloto. Chamavam essa prática de “baldeação”. O objetivo era garantir a economia de tempo e a pontualidade das crianças. Raul levava crianças até quatro escolas-classe e um jardim de infância do Plano Piloto⁴. Ada acompanhava as crianças até a porta das escolas.

O ônibus era mais do que um instrumento de trabalho (Miller 2013, 19). Ele é objeto de carinho, atenção, orgulho, quase como se fosse parte da família. Ele é limpo todos os dias, se necessário mais de uma vez. As peças sobressalentes eram guardadas no armário da cozinha abaixo da pia. Amanda se queixava de que jamais pode guardar mantimentos, panelas ou acessórios nesse armário. O lugar não deixa de ter seus sentidos inconscientes. Na pia, os restos das comidas são descartados e os objetos purificados, os alimentos que trazem as sujeiras do mundo são limpos, a barbárie da natureza é submetida ao processo civilizatório da culinária.

O ônibus ficava parado no estacionamento público em frente à sua casa. Antes de iniciar a “rota”, Raul destrancava a porta, ligava o motor e permanecia alguns minutos no estacionamento para que desse tempo de o ar-condicionado refrescar o ambiente antes da entrada das crianças. Ao término de cada “rota”, Raul fazia uma revisão no ônibus, fechava as janelas (no caso no ônibus antigo) e trancava a porta. Também recolhia possíveis objetos perdidos e verificava se o ônibus ainda se encontrava limpo e em condições para a próxima viagem, isto é, sem os vestígios que invariavelmente anunciam que crianças passaram por ali.

A oposição entre Plano Piloto e “cidade-satélite” é uma oposição valorada. Ela permeia a consciência de todos. É com repulsa que Amanda, falando como mãe, se referia à escola-classe de Vereda, na qual as crianças aprenderiam impropérios, se tornariam agressivas e desobedientes. As professoras desavisadas, sempre elas, rapidamente se arrependiam da decisão de lá trabalhar. As críticas ocasionais de famílias de Vereda às escolas do Plano são compreendidas por Amanda como o resultado do equívoco, da falta de informação e do preconceito. Quem estariam errados são os pais e as mães que, por não darem limites aos seus filhos – quer dizer, não imporem regras –, desautorizam professoras das escolas do Plano. Evidentemente, a defesa das escolas do Plano tem também um componente racional, afinal Amanda defende também a *necessidade* do seu negócio. Mas não é apenas isso. O argumento de Amanda se fundamenta na relação entre regra e civilização, que, por sua vez, ecoa a necessidade de um processo civilizatório, a conquista da anomia (o vazio) pela civilização (como regra). Como em todo sistema de tipo semelhante, a periferia representa uma degradação em relação ao centro, neste caso, o Plano Piloto

A ideia não é nova na Antropologia. Louis Dumont e Mary Douglas já argumentavam, cada um a seu modo, que as ideias de pureza e de impureza (ou poluição) ou – juntaríamos, a propósito do que afirmam as respectivas teorias – as ideias de

4 Termo associado à pedagogia clássica de Froebel, ainda hoje mantido no sistema educacional público de Brasília. Compreende os dois anos obrigatórios de pré-escola.

centro e margem (ou periferia) só fazem sentido se forem consideradas partes de um sistema: “algo só ganha sentido como o outro dos outros” – a expressão é de Dumont (1995, 61). De forma assemelhada, Douglas (2014) nos mostra que a relação simbólica estabelecida entre ordem e desordem tem conexões com a estrutura social e, mais ainda, “rituais de pureza e impureza” – da relação, da separação e de passagem de uma à outra – “criam unidade na experiência”, defende a autora (2014, 13). Essa relação de ideias está por detrás da afirmação de que seria uma vantagem e um privilégio estudar no Plano Piloto.

O número de famílias que procuram o serviço de transporte para as suas crianças corroborava a narrativa de Amanda. Como consequência, “as famílias que querem o melhor para seus filhos” precisam exilá-los de sua origem, aliená-los da sociabilidade local, levá-los àquilo que se constitui como distância e estranhamento. Os moradores do Plano também são cúmplices deste desvario. Quem vem de Vereda costuma ser tratado como se valesse menos ou, nas palavras de Raul, como “animais”. Raul chegava a estacionar seu ônibus a uma distância considerável das escolas e jardins de infância porque não queria ser mal tratado ou insultado pelos pais e mães que iam buscar seus filhos de carro⁵.

O processo civilizatório das regras justifica o serviço de transporte enquanto atividade econômica. Para que uma criança seja transportada por Raul e Amanda, seus responsáveis participam obrigatoriamente de um evento preparatório. O objetivo é a assinatura do contrato de prestação de serviços. O evento, contudo, é também um ritual. As reuniões acontecem na cozinha da casa de Vereda. Para sociabilidade das classes populares, na cozinha se recebem os amigos. E o prato principal deste banquete simbólico é a explicação das regras do ônibus. Todos têm de participar, contratos novos ou renovados. A presença das crianças é optativa, enquanto a das adolescentes é obrigatória. Espera-se que elas ajudem crianças menores e novos ingressantes a compreender as regras, ou melhor, diríamos nós, a sua sacralidade.

As regras, portanto, sintetizam vários planos: o jurídico (como contrato), o racional (como justificativa) e a identidade de Raul e Amanda (a sua diferença com os “concorrentes”). É na conjunção de todos estes planos que as regras do ônibus ganham seu sentido propriamente sociológico.

Em resumo, o trajeto encarna projetos de ascensão social, busca de *status* e distinção (Bourdieu 2008, Velho 1994). Nosso foco recai sobre a transição entre Vereda e o Plano Piloto, na superação da distância simbólica que os diferencia e separa. A viagem no ônibus, nesse contexto, pode ser compreendida como um ritual, alinhado à definição de Tambiah (1979, 119) que o descreve como “um sistema de comunicação simbólica socialmente construído”. O ritual, para esse autor, necessita de uma cosmologia para organizar e dar sentido à experiência social de adultos e crianças, ou seja, “um corpo de concepções que enumeram e classificam os fenômenos que compõem o universo [no caso, o universo social] como um todo ordenado e as normas e processos que o governam”⁶ (Tambiah 1979, 121, nossa tradução do original).

5 Tal como as próprias escolas do Plano Piloto, as superquadras não foram projetadas para receber tantas crianças de fora, e, por extensão, os veículos que as transportam. Não há em nenhuma delas estacionamento próprio para ônibus escolares.

6 No original: “By cosmology I mean the body of conceptions that enumerate and classify the phenomena that compose the universe as an ordered whole and the norms and processes that govern it.”

As regras do jogo

As regras ganham sentidos conforme seu uso: elas se opõem, como uma crítica, às famílias de Vereda, uma vez que estas não impingiriam às crianças regras suficientes para “civilizá-las”. As regras também ressoam as experiências pessoais e expectativas morais do casal de motoristas, como a proibição das conversas sobre namoro no ônibus reflete a experiência do casal que engravidou muito cedo: uma gravidez na adolescência prejudicaria os projetos de ascensão social que o ônibus e o seu trajeto representam e incorporam. As regras também são passíveis de uma justificação racional, seja em relação a outras regras (como as fiscalizadas pelo DETRAN), seja para melhorar a eficiência do serviço, garantir a manutenção do patrimônio ou manter a rentabilidade do negócio.

As regras também expressam a passagem entre mundos e, neste registro, um ritual que expressa e comunica sentidos que só se completam enquanto totalidade (um sistema) no plano do inconsciente⁷. O deslocamento de Vereda para o Plano equivale a ir de um lugar perigoso e mal falado, para outro, seguro e desenvolvido. A oposição, por sua vez, relaciona-se ao imaginário que cerca Brasília: uma capital planejada como uma utopia igualitária, mas praticada como uma metáfora da exclusão e do distanciamento que caracterizam a sociedade brasileira. A ligação entre Vereda e o Plano Piloto, a superação imperfeita da exclusão rumo à utopia, é diariamente realizada no trajeto do ônibus de Raul.

Passemos, então, à apresentação de oito regras (não são as únicas, mas são suficientes para o nosso argumento).

1ª regra: Raul e Amanda devem ser chamados pelo nome. Eles fazem questão de se diferenciar dos membros das famílias das crianças e dos demais motoristas de ônibus, que assim são chamados pelas crianças. Todavia, as crianças menores tendem a chamá-los por “tio” e “tia”. Eles não as contrariam, deixando para que os maiores ensinem ou os próprios aprendam.

2ª regra: crianças devem ser pontuais. Cada criança/adolescente deve estar presente no ponto de encontro quando o ônibus passar. Raul e Amanda buzina uma vez; se ninguém aparecer, seguem a “rota”. Alguém deve estar em casa no momento do retorno da criança. Raul comentava que certos pais e mães lhe pediam para esperar três minutos até que a criança estivesse pronta. Se cada uma das 44 crianças (capacidade do antigo ônibus) precisasse de três minutos, o trajeto aumentaria em 2h12min. A maioria das crianças era pontual. Para estar às 6h20min na frente de casa, a adolescente Esther costumava preparar o leite com achocolatado na noite anterior, para só aquecê-lo na manhã seguinte. Ela sabe que Raul não espera. Exceções são um grande problema. Em duas situações não havia ninguém em casa para receber as crianças, que acabaram indo com Raul para a casa deste. Já houve a suspensão do contrato para casos de atrasos repetidos.

3ª regra: crianças devem usar cinto de segurança. No antigo ônibus de Raul, as crianças encontram o cinto de segurança fechado sobre o assento. Elas tinham de colocá-lo e, ao sair, deixá-lo novamente fechado. A técnica inventada por Raul traria várias vantagens: diminuiria os riscos de a criança cair e se machucar; elas

7 Pires (2010, 157) chama atenção sobre o quanto em Antropologia o ritual está centrado no adulto, e não considera que ele pode ter sentidos diferentes para as crianças. No presente trabalho buscamos mostrar as interpretações de adultos e de crianças. Sobre rituais, vide a produção de Peirano (2003, 2001).

não perderiam tempo para descobrir a qual assento aquele cinto pertencia; por fim, diminuiria a possibilidade de atrasos. Mesmo as crianças pequenas lidam rapidamente com esse sistema. Se alguém se esquece, a monitora ou outra criança exigem o uso do cinto. No ônibus atual de Raul, o cinto é automático.

4ª regra: crianças não podem se movimentar. No ônibus não se pode permanecer em pé. Assim que entra, cada criança deve sentar-se e colocar o cinto de segurança. No ônibus antigo, não podia abrir a janela totalmente, tampouco colocar a cabeça ou os braços para fora. No ônibus atual, elas não podem baixar e levantar o braço do banco. Mexer com o braço pode danificá-lo. A imobilidade tem uma função fundamental na regra. O corpo é visível e controlado pela vigilância constante da monitora ou do espelho retrovisor do motorista.

5ª regra: as crianças devem falar baixo. Além disso, há também a preocupação com o conteúdo das conversas. Além de controlar o barulho, a monitora interfere para mudar os rumos das conversas das adolescentes, sobretudo relacionados ao namoro. A regra, portanto, autoriza o motorista e a monitora a interferirem em assuntos que são, em princípio, de outra alçada. Todavia, crianças e adolescentes conversam sobre os mais variados assuntos. Inclusive, emitem uma opinião bastante articulada sobre o sistema de regras.

6ª regra: pode-se carregar uma garrafa d'água e beber durante o trajeto, mas não é permitido comer, chupar bala, pirulito, ou mascar chiclete. Todo o vestígio permanente ou de difícil remoção deve ser evitado. Chicletes chegam a ser proibidos em certos países ou em parques de diversão porque é impossível livrar-se de sua aderente presença. Algumas crianças comem escondido, a ponto de deixarem os malditos farelos espalhados por todos os cantos, e o ônibus precisar ser limpo no intervalo. Outras carregam garrafas e compartilham com aqueles que têm sede, de modo um tanto sorrateiro, embora a proibição de compartilhar a garrafa não faça parte das regras. Observamos brincadeiras com garrafas cheias d'água, mas abertas. Duas crianças, em diferentes situações, mencionaram o desejo de mascar chiclete.

7ª regra: mochilas devem ser mantidas na frente do ônibus ou no colo do seu dono. No colo, a regra é que ela fique visível e permaneça fechada. Não se pode manusear objetos que se encontrem dentro da mochila, à exceção de celulares ou cadernos/livros nos dias de prova. Cada um pode usar as suas coisas. O objetivo de limitar a circulação dos objetos é evitar a sujeira, a perda das coisas, os frenesis das crianças e as eventuais brigas. Porém, todos que conhecem as peripécias dos pequenos sabem que não há como isso dar certo. Brinquedos, presentes e guloseimas continuam circulando às escondidas. Se “confiscados”, eles só são devolvidos aos responsáveis.

8ª regra: pode-se fazer uso de celular e fones de ouvido. Para evitar circulação e um possível conflito, o uso do celular deve ser individual. Os *headphones* não podem ser compartilhados. Esses objetos são utilizados pelas adolescentes. É raro encontrá-los entre crianças.

As regras acima pertencem a duas grandes categorias: de um lado, as regras que se referem àquilo que é externo ao ônibus e influenciam o trajeto; de outro,

as regras sobre a circulação das crianças, das palavras e das coisas. Na primeira categoria estão as regras 2 e 3, quer dizer, regras sobre a pontualidade e regras que reproduzem, dentro do ônibus, as exigências dos órgãos de fiscalização. Em Brasília, os motoristas proprietários de ônibus ou vans escolares reclamam daquilo que consideram um grande preconceito por parte dos agentes do DETRAN. Eles seriam mais rigorosos do que com outros transportes. A exigência do cinto de segurança, por exemplo, faz parte do diálogo que Raul estabelece entre a sua empresa e a possibilidade sempre presente (ou imaginada como tal) da fiscalização. A pontualidade, por sua vez, para além da sua justificativa racional, está relacionada com a exigência da escola de que as crianças cheguem no horário. Chegar no horário é a forma pela qual Raul se relaciona com as diretoras das escolas e quer dizer para estas últimas que, apesar de vir de longe, “sou sério”, “considero aquilo que vocês me exigem”, “vocês podem contar comigo”. As relações de Raul com as diretoras foram construídas com muito cuidado e que lhe permitem negociar vagas nas escolas para as crianças de Vereda, como uma espécie de “despachante” (aliás, o descritor é da diretora). Essas relações, por sua vez, são assimétricas: o valor dos dois lados não é o mesmo. Se Raul ganha, face aos seus vizinhos de Vereda – e aos outros motoristas de ônibus escolar –, um prestígio diferente pela capacidade que tem de fazer essas articulações, ele também sabe que, em relação as diretoras, ele tem o seu próprio lugar. A exigência da pontualidade, portanto, ganha o sentido adicional de reconhecer a diferença hierárquica entre estes lugares, pessoas e classes. Raul é capaz de fazer a mediação entre uns e outros, a transição de um valor para outro. Se a desigualdade tem no plano econômico sua expressão mais visível, ela só ganha o seu sentido sociológico mais amplo no plano simbólico.

Na segunda categoria (a proibição da circulação), estão os mecanismos de controle das crianças no ônibus (regras 4, 5, 6, 7, e 8). Elas enunciam a passagem entre o caos que ser criança se apresenta ao olhar do adulto e o mundo regrado na distinção entre um e outro. Este último, uma idealização de um certo mundo adulto no qual os indivíduos estão cada um ao lado dos seus próprios interesses, mundo criado na separação das coisas que pertencem a um face as que pertencem ao outro. Dessa forma, o ônibus escolar que reproduz a imagem de algo que está fora dele, imagem que mistura por uma alquimia de difícil justificação o projeto de ascensão social, a idealização do que seriam as crianças bem comportadas dos outros que são mais do que eu, a representação do mundo adulto, o sentido do caminho que vai me fazer mais do que sou, as idiosincrasias pessoais dos donos do negócio, a moralização do corpo da criança, o valor dos objetos enquanto aquilo que é meu e a ideia de distinção expressa nas coisas. E tudo isso junto e misturado possibilita uma transição segura entre mundos que encarnam categorias opostas e hierarquizadas entre si.

A classificação acima não é completa, todavia. Falta a regra nº. 1, regra segundo a qual as crianças não podem chamar Raul ou a monitora de “tio” ou “tia”. A regra é muito peculiar. Ela representa um estranhamento face à nossa sociabilidade, que, quando bem sucedida, exporta para a relação entre crianças e adultos na rua a linguagem do parentesco. A regra é ainda contraditória com a maneira pela

qual a empresa de Raul e Amanda se relaciona com seus clientes. Estes últimos pertencem às redes de relações pessoais, de vizinhança e comunidade nas quais Raul e Amanda estão imersos por sua longa convivialidade em Vereda. E face a tudo isso, a regra estabelece o rompimento entre dois mundos, ou melhor, ela constitui o interior do ônibus como um mundo à parte da sociabilidade do que, para as crianças, é seu mundo cotidiano. Ora, quando Raul e Amanda recusam o sinal desta proximidade, eles estão criando o trajeto como um espaço de liminaridade, onde adultos e crianças se encontram em diversas relações, tanto com o ambiente quanto com as pessoas. A natureza liminar da experiência de adultos e crianças, que se manifesta na circulação pelo ônibus, coloca todos entre dois mundos: o Plano e Vereda; dentro e fora do ônibus; e mesmo entre adultos e crianças. Dependendo da perspectiva de onde se vê, todos podem estar, ao mesmo tempo, dentro e fora, o que seria para Turner (1974, 237) uma “unidade peculiar do liminar: aquilo que não é isso nem aquilo e, no entanto, é ambos”.

Vemos agora que essa regra não poderia estar em nenhuma das duas outras categorias. Ela é uma meta regra que estabelece o rompimento, o estranhamento com os aspectos centrais da viagem e transforma o caminho em um ritual de passagem. Somos também capazes de perceber que todas as regras que estabelecem a não circulação (das palavras, das crianças e das coisas) como norma, também estão em oposição à sociabilidade, ao mundo de fora, e, portanto, neste plano, complementares com a primeira das regras.

Outros ônibus escolares reproduzem outras ideias: os meninos chamam os motoristas de “tio” ou “tia”, que, por sinal, vendem a eles guloseimas; atrasam-se; não se preocupam muito com a bagunça; ou simplesmente colocam uma televisão para distrair os pequenos. As crianças também podem ir no ônibus de linha. Do fato de que há outros caminhos, não se segue que as regras de Raul sejam menos simbólicas e o ritual menos eficaz. Mas com ele, pelo menos, as crianças não chegam atrasadas.

342

O jogo das regras

As regras têm várias camadas de significado, e o conteúdo dos discursos dependem do lugar de onde cada um as observa. De um lado, Raul justifica-se, dizendo que as regras existem porque garantiriam o bem-estar das crianças; evitariam problemas; e encarnariam a “qualidade”, “segurança”, “pontualidade” e “conforto” do serviço. Raul é rígido. Ele gosta de ser “certinho” – é assim como se vê –, porque não suporta reclamações, de quem quer que seja. Sente orgulho das regras que, para ele, representam um trabalho autoral e de longa data. Elas também o fazem se sentir distinto dos “concorrentes”. Ele as justificava o tempo todo, usando como exemplo a falta de regras nos outros ônibus escolares. Os pais, por sua vez, ao mesmo tempo que criticam a rigidez das regras, argumentando que elas deveriam ser flexíveis, sensíveis às negociações tão comuns em nossa sociabilidade, elogiavam o serviço baseado nelas.

O conflito está presente nas situações mais banais. Numa manhã, Adelaide,

uma adolescente de 14 anos que era transportada por Raul desde os quatro, teria levantado e baixado o “braço” do banco do ônibus novo diversas vezes, comportamento que foi repreendido pela monitora, a mando de Raul. A menina reclamou com o pai. O pai pensou em suspender o serviço. Raul telefonou para o pai e lhe disse que seu ônibus, suas regras; e que ele suspenderia o serviço se a mãe solicitasse (ela que paga pelo serviço, e eles são divorciados). O problema não foi o improvável conserto do braço. Raul aborreceu-se com a deslealdade da menina.

As regras cerceiam e regulam a circulação das crianças, das palavras e das coisas. As crianças sob o olhar atento da monitora aprendem a permanecer por um tempo considerável sentadas, imóveis no lugar “correto”. Num único caso, observamos uma criança de quatro anos que, por um daqueles erros de cálculo que só as crianças conseguem fazer, pediu para fazer xixi assim que entrou no ônibus (é esperado que as funções biológicas das crianças não atrapalhem o itinerário: elas têm que aprender a ir ao banheiro antes de sair de casa ou da escola). A monitora e a criança saíram do ônibus, Raul continuou o trajeto, e elas voltaram em outro ponto da “rota”. Às vezes, a depender da circunstância, os adultos determinam onde a criança senta para evitar a circulação das palavras e/ou dos objetos.

A circulação das palavras é, talvez, a dimensão da experiência social da qual toda tentativa de controle está fadada ao fracasso. No ônibus as conversas têm de ser em voz baixa, e certos assuntos são vigiados com severidade, porque proibidos. A justificativa dos adultos é a harmonia da “rota”, e essa é uma máxima não muito criativa para reprimir a algazarra que associamos às crianças e às suas travessuras ou, num outro plano, para invisibilizar a alteridade da criança que se expressa, para o adulto, como barulho. Contudo, por mais que se vigiem as conversas (metáfora um tanto inapropriada para aquilo que se ouve), é impossível controlar aquilo que está no registro da desordem. Algumas crianças são conhecidas como fofoqueiras; outras sussurram quando a monitora olha para o outro lado. E, numa inversão um tanto irônica, uma das crianças acusa a outra de, na escola, “falar pela bunda” e se referir às outras por impropérios que não cabem na perspectiva civilizatória que Vereda guarda do Plano Piloto. Os adultos esquecem, como às vezes fazemos todos nós, que as crianças continuam a ser crianças, apesar de submetidas à exigência de se comportarem como pequenos adultos. Ironicamente, dominar a arte dos xingamentos, para as crianças, caracterizaria o mundo das pessoas grandes.

Os apelidos e xingamentos são empregados para ridicularizar e insultar, mas também para criar relações de pertencimento e/ou de hierarquia entre grupos, de meninos e meninas; de crianças menores, maiores e adolescentes: “Mônica dentuça”; “coelho gordo”; “chocolate”, “chata”, “trouxa”, “manga verde”, “chato”, “gorda”, “louca”, “Joelma do Calypso”, “celebrinho”; “celebrão”; “celeburra”, “Dona Florinda”, “tampinha de garrafa”; “sonsa”, “fofoqueira”, “mulher da pamonha”; “mulher do leite”. Já os apelidos das crianças para os adultos são sempre de reprovação. Quanto chamam Ada de “dedo-duro” ou “zoio de coruja” é porque esta está na linha de frente na reiteração e no controle das regras. As regras são de Raul, mas é ela quem interage com as crianças e os adolescentes.

A circulação dos objetos não se submete a regras menos rígidas e não menos sabidas violações. As garrafas d'água logo se tornam motivo de solidariedade e diversão. Elas são emprestadas e, às vezes, sabe-se lá o porquê, pede-se que não se lhe toquem os lábios. A disputa pela garrafa gerou mordida, puxão, cotovelada, diversão entre meninos que se escondem da monitora. Um menino curioso abriu a garrafa, colocou o dedo para dentro e a virou, experiência com justificativa científica, pois se perguntam todos qual seria o mais forte: o dedo ou a gravidade ou, num outro plano, o olhar da monitora ou a brincadeira. E Deus nos salve da comida contrabandeada nas mochilas das crianças que, na hora do almoço, comem bolachas às escondidas e deixam os farelos, como se fizessem questão de marcar o território e dissessem em tom de singela rebeldia “não vou deixar de ser quem sou”. Quem não deixa pistas de ser criança como pode sê-lo de fato? E, na bolsa alheia, há sempre a possibilidade de uma bala ou pirulito defendidos bravamente pelo seu proprietário, face aos olhares gulosos e a falta de almoço dos outros.

Mas não apenas de doces e bolachas vivem as mochilas. Elas também podem carregar todo tipo de descumprimento. E face ao seu caráter subversivo, as mochilas maiores ficam à frente, ao lado do motorista, de forma que o corredor do ônibus – como o fosso de um castelo medieval, guardado pelos jacarés da imaginação (o retrovisor e a monitora) – separasse as crianças do encantamento das princesas e dos heróis dos quadrinhos, representados por figuras altivas de plástico. Ou, se menores, mas nem por isso menos perigosas, as mochilas devem ficar à mostra, no colo. Nessas últimas, facilmente se contrabandeia um laço de presente para uma amiga, um pote contendo experiências pegajosas para usar no recreio – como aquelas massinhas que grudam em todo lugar, principalmente na sala ou nos eletrodomésticos nobres da casa, como a televisão, e encarnam o desespero das mães quando chegam em casa. Um boneco do Capitão América, num esforço heroico de dissimulação, conseguiu escapar do cerco e dos crocodilos. As crianças sabem que o celular – este objeto da pós-modernidade cuja atração é talvez o exemplo mais contemporâneo da sedução que lhes exerce o mundo adulto – só pode ser utilizado individualmente. Mas quem se importa? É tamanha a excitação do menino para mostrá-lo ao seu grupo que se esqueceu tragicamente dos olhares inimigos. Ada não hesitou; “confiscou” o objeto: agora tê-lo de volta somente com a presença de pai ou mãe.

Mas não são apenas Raul e a monitora. Os pais também vigiam as coisas dos filhos, mas não no registro daquilo que não pode circular, mas daquilo que foi adquirido: onde estão as coisas das nossas crianças? E o ônibus adquire aí a tarefa um tanto injusta de ser, em parte pelo menos, o primeiro responsável pelas coisas. Os pais perguntam primeiro para Raul do paradeiro daquilo que custa dinheiro – mesmo se essas coisas tiverem sido, à revelia dos pais, objeto de um escambo primitivo, levado muito a sério pelas crianças, que emulam a tentativa de serem importantes para os companheiros de escola.

Se o trajeto é, como defendemos, um ritual, também o são as pequenas patifarias diárias e imprevisíveis das crianças que, por um lado, mostram que a regra não é apenas o olhar inatingível da autoridade do outro, mas também um jogo cuja

Fernanda Müller, Luiz Eduardo de Lacerda Abreu

regra principal é ser criança e fazer coisas de criança. Mas, por outro, como já nos mostrava Gluckman (2011), por uma inversão daquelas que só a Antropologia admira com propriedade, tem por efeito a legitimidade da ordem e a autoridade do olhar do adulto. Neste plano, o jogo das regras, ou brincar com as regras, significa aceitar-lhes a verdade.

Recebido em 23/10/2023.

Aprovado para publicação em 26/10/2023 pelo editor Alberto Fidalgo Castro (<https://orcid.org/0000-0002-0538-5582>).

Referências

- Arquivo Público do Distrito Federal. 2021. <http://www.arquivopublico.df.gov.br/nucleos-de-apoio/>
- Aragão, Luiz Tarlei. 2018. *Coronéis, candangos e doutores: Por uma Antropologia dos valores aplicada ao caso brasileiro*. Curitiba: Appris.
- Augé, Marc. 2010. *Por uma antropologia da mobilidade*. Maceió: Edufal/Unesp.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *A distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Castor, Carolina Holanda. 2020. “Estudar e circular: experiências com estudantes em espaços públicos de Brasília”. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38610/1/2020_CarolinaHolandaCastor.pdf
- Castro, Lucia R. de. 2004. *A aventura urbana: Crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras; Faperj.
- Costa, Lúcio. 1970. “O urbanista defende a sua Capital”. *Revista Acrópole*, 375: 7-8.
- Douglas, Mary. 2014 [1966]. *Pureza e perigo*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Dumont, Louis. 1995. *Homo hierarchicus. Le système des castes et ses implications*. Paris: Éditions Gallimard.
- Fonseca, Claudia. 2000. *Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Freire-Medeiros, Bianca, Vera da Silva Telles, e Thiago Allis. 2018. “Por Uma Teoria Social on the Move”. *Tempo Social* 30, nº 2: 1-16. <https://doi.org/10.11606/0103-2070-ts.2018.142654>
- Gluckman, Max. 2011. “Rituais de rebelião no sudoeste da África”. *Série Tradução*, nº 3: 5-33. <http://www.dan.unb.br/images/pdf/serie-traducao/st%2003.pdf>
- Imilan, Walter A., e Paola Jiron. 2018. “Moviendo los estudios urbanos. La movilidad como objeto de estudio o como enfoque para comprender la ciudad contemporánea”. *Quid 16: Revista del Área de Estudios Urbanos*, nº 10: 17-36.
- Moura, Cristina Patriota de, e Larissa Fernandes Lins de Vasconcelos. 2012. “Trajetórias, Trajetos E “motilidade” Na Universidade De Brasília”. *Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia*, nº 32. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2012.0i32.a41462>
- Moura, Cristina Patriota de. 2012. *Condomínios no Brasil Central: Expansão urbana e antropologia*. Brasília: Letras Livres; Editora UnB.
- Miller, Daniel. 2013. *Trecos, troços e coisas: Estudos antropológicos sobre cultura material*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Niemeyer, Oscar. 1970. “Brasília 70”. *Revista Acrópole*, nº 375: 10-11.
- Peirano, Mariza Gomes e Souza, ed. 2001. *O dito e o feito: Ensaios de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Peirano, Mariza Gomes e Souza, ed. 2003. *Rituais: Ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, Jean. 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Félix Alcan.
- Pires, Flavia Ferreira. 2010. “Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião”. *Religião e Sociedade* 30, nº 1: 143-164. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872010000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Fernanda Müller, Luiz Eduardo de Lacerda Abreu

- Sarti, Cynthia A. 2011. *A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres*. 7ª ed. São Paulo: Autores Associados.
- Salazar, Noel B. 2019. "Mobility". *REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana* 27, nº 57: 13-24. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005702>
- Sahlins, Marshall. 1981. *Historical Metaphors and Mythical Realities: Structure in the Early History of the Sandwich Islands Kingdom*, v. 1. ASAO special publications. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Saraiva, Marina R.O. 2014. *Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE*. Tese em Antropologia Social, Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.8.2015.tde-31072015-103544>. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2015.tde-31072015-103544>
- Sheller, Mimi. 2004. "Automotive emotions: feeling the car". *Theory, Culture & Society* 21, nº 4/5: 221-242. <https://dx.doi.org/10.1177/0263276404046068>
- Sheller, Mimi; Urry, John. 2006. "The new mobilities paradigm." *Environment and Planning* 38, nº 2: 207-226. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Singh, Dhan Zunino, Guillermo Gucci, e Paola Jirón. 2018. *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tambiah, Stanley. 1979. "A performative approach to ritual (Radcliffe-Brown Lecture in social Anthropology)". *Proceedings of the British Academy*, nº LXV: 113-169.
- Turner, Victor W. 1974 [1969]. *O processo ritual: Estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes.
- Urry, John. 2004. "The 'system' of automobility". *Theory Culture & Society* 21, nº 4/5: 25-39. <https://doi.org/10.1177/0263276404046059>
- Velho, Gilberto. 1994. *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vidal e Souza, Candice. 2018. "A vida móvel das mulheres entre os bairros e as cidades: Explorações antropológicas em fronteiras urbanas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. (Minas Gerais/Brasil)". *Universitas Humanística*, nº 85: 293-318.
- Vogel, Arno; Vogel, Vera Lúcia de Oliveira; Leitão, Gerônimo E. de Almeida. 1995. *Como as crianças vêem a cidade*. Rio de Janeiro, Pallas/ Flacso/ UNICEF.

347

Fernanda Müller realizou a etnografia no ônibus escolar, realizou a análise e escreveu o relatório de pesquisa que deu origem a este artigo, e escreveu o artigo.

Luiz Eduardo de Lacerda Abreu acompanhou de perto a realização da etnografia, apoiou a análise dos dados, orientou a elaboração do relatório de pesquisa e participou igualmente da escrita do artigo.