

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA
NA AMAZÔNIA-PPGSCA**

ÂNGELA MARIA RODRIGUES DE FIGUEIREDO

**CRIANÇAS E TERRITORIALIDADES: AS BRINCADEIRAS NAS
RUAS DO BAIRRO DA UNIÃO EM PARINTINS/AM**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Wiggers
Co-orientador: Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza.

Manaus-AM
2017

ÂNGELA MARIA RODRIGUES DE FIGUEIREDO

**CRIANÇAS E TERRITORIALIDADES: AS BRINCADEIRAS NAS
RUAS BAIRRO DA UNIÃO EM PARINTINS/AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade Cultura na Amazônia- PPGSCA, do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, para obtenção do título de Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Wiggers
Co-orientador: Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza.

Manaus-M
2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F475c Figueiredo, Ângela Maria Rodrigues de
Crianças e territorialidades : As brincadeiras nas ruas do bairro da
União em Parintins/AM / Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo.
2017
175 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raquel Wiggers
Coorientadora: José Camilo Ramos de Souza
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Crianças. 2. Brincadeiras. 3. Territorialidades. 4. Infâncias.
5. Ruas. I. Wiggers, Raquel II. Universidade Federal do Amazonas
III. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

ÂNGELA MARIA RODRIGUES DE FIGUEIREDO

CRIANÇAS E TERRITORIALIDADES: AS BRINCADEIRAS NAS RUAS BAIRRO DA UNIÃO EM PARINTINS/AM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade Cultura na Amazônia-PPGSCA, do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, para obtenção do título de Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel Wiggers e co-orientação do Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza.

Manaus-AM: 10/12/2017

Prof^a. Dr^a. Raquel Wiggers - Presidente

Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarc Sobrinho – Membro Externo

Prof^a. Dr^a Marcia Regina Caldeiripe Farias Rufino – Membro Externo

Prof. Dr. Sérgio Ivan Gil Braga – Membro Interno

Prof. Dr. Renan Albuquerque – Membro Interno

Dedico às crianças que brincam nas ruas do bairro da União, que mesmo na invisibilidade da sociedade que tem pressa, dribla a frieza de quem passa e vivem suas infâncias na liberdade das ruas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me mostrado a estrada por onde eu deveria trilhar, por não ter me deixado sucumbir às decepções que a vida me impôs no limiar da carreira profissional. Por ter sustentado a minha condição humana quando o desânimo e a fraqueza quiseram fazer morada, Ele transformou as adversidades em força para que eu pudesse sentir o doce alento da vitória.

A minha orientadora Prof^a Dra. Raquel Wiggers pela partilha de saberes mediado por profundas reflexões que me conduziram na construção desta tese; Ao meu Co-orientador Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza pela amizade, conselhos e acolhimento. Sou grata pela disponibilidade em me ouvir e ajudar na construção desta tese desde o projeto de pesquisa; A minha amiga e ex-aluna Thamires Furtado que trilhou comigo os caminhos da pesquisa com crianças desde quando esta tese ainda era somente uma intenção.

A meus pais Humberto Figueiredo e Edna Figueiredo que participaram ativamente da pesquisa, ela indo a campo para me acompanhar, ele descrevendo pormenores sobre minhas vivências na infância, relatos que ajudaram a compor a segunda seção desta tese; As minhas filhas Gabrielle, Cássia e Ana Luíza (filha do coração) que apenas com suas presenças me fizeram rir quando o cansaço me abatia, tocaram e cantaram para acalmar minha alma e me fizeram sentir a pessoa mais amada do mundo; Ao meu esposo Fredson Paiva e minha irmã Samara Cativo pelo apoio e auxílio desmedido, sem os quais eu não conseguiria me dedicar a este trabalho e, sem dúvida nenhuma, não chegaria até aqui.

Aos meus amigos Paula do Carmo (*in memoriam*), Eulane Mouta, Lucélida Maia, Élide Dray, Wall Valente, Walda Maciel, Ticiane Viana, Landia Neves e Clirley Glória, talvez eles nem saibam o quanto foram importantes em diversos momentos desse percurso, seja pela valiosa companhia, seja pelas palavras de incentivo e de conforto. Obrigada a todos pelo encorajamento nos momentos difíceis, pelo companheirismo e parceria nesta construção.

A minha cara amiga e profissional competente Eulane Mouta, que prestou valiosa colaboração a este trabalho, fazendo detidamente a revisão ortográfica. A minha querida ex-aluna Reana Souza por se empenhar nas adequações às normas técnicas.

RESUMO

A tese apresenta os resultados de um estudo, cujo tema: “Crianças e territorialidades: as brincadeiras nas ruas do Bairro da União em Parintins/AM” visa refletir sobre as brincadeiras nas ruas do bairro da União na perspectiva de compreender os processos de construção de territorialidades vivenciados na liberdade das brincadeiras nas ruas. A rua geralmente é tida como perigosa e “fábrica do mal”, entretanto, neste contexto argumenta-se que esse espaço também pode agregar um universo simbólico, construído a partir das crianças que brincam, articulando o lugar com as dimensões culturais, subjetivas do contexto. Vista como um convite à ociosidade e à delinquência, estou a afirmar que a rua possui formas particulares de se viver as culturas da infância, essas vivências que ampliam as relações sociais das crianças com seus pares e fortalecem o elo entre as crianças e a cidade. No percurso dialoguei com diferentes áreas do conhecimento, a partir de um ponto de vista etnográfico para perceber a infância a partir das próprias crianças, o que as colocou na condição de protagonistas de sua própria história. Tudo isso para dar visibilidade aos seus fazeres, quase sempre subjugados como algo pouco importante e, ao mesmo tempo, compreender as formas como elas se relacionam com o espaço e como constroem suas geo-grafias e se colocam frente ao desafio de geo-grafar suas vidas por meio das brincadeiras, conformando novos territórios, novas territorialidades. (PORTO-GONÇALVES, 2001). Nesse ir-e-vir as crianças travam embates com veículos, disputam o espaço com pedestres e com outros grupos de crianças para se fazerem pertencer. A inserção do pesquisador nos grupos de brincantes foi o que me levou a empreender uma abordagem baseada nos pressupostos da etnografia como condição metodológica que permitem “olhar de perto” e no paradigma fenomenológico assumido como forma de interpretar as experiências vividas pelas crianças. Para isso a abordagem interdisciplinar foi necessária como movimento que permitiu dialogar com a Geografia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia por meio de Corsaro (2011), Sarmiento (2009), Benjamin (2009), Tuan (1983), Sack (2013), Raffestin (1993) e Vygotsky (1991) procurando “transitar” pelas bordas, para se interceptar com modos diferentes de conceber uma mesma questão. Os resultados apontam que não se deve banalizar as culturas construídas pelas crianças nas ruas, particularmente as brincadeiras, pois elas são mobilizadoras de construções identitárias que fortalecem os vínculos entre as crianças e o lugar de pertencimento, entre as crianças e outras crianças, delas com os adultos e entre elas e a sociedade. Nas ruas também se aprende! Aprende-se a ser e agir em sociedade, a lidar com o imprevisível, com intempéries que uma vida fatalmente protegida no interior das instituições (escola e família) teoricamente as furtaria de viver, de se aventurar e de correr riscos. Nas ruas elas reconhecem suas identidades e criam elos entre a sua casa e mundo.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Brincadeiras. Ruas. Territorialidades.

ABSTRACT

The thesis presents the results of a study whose theme: "Children and territorialities: the games on the streets of the Union neighborhood in Parintins / Am". It aims to reflect on the games on the streets of the Union neighborhood with the perspective of understanding the processes of territoriality construction experienced in the freedom of street games. The street is generally regarded as dangerous and "evil factory", the thesis argues that it can also add a symbolic universe, built from the children who play, articulating the place with the cultural, subjective dimensions of the context. Seen as an invitation to idleness and delinquency, I am asserting that the street has particular forms of living the cultures of childhood, these experiences extend the social relations of children with their peers and strengthen the link between children and the city. During the course I tried to dialogue with different areas of knowledge, from an ethnographic point of view to perceive childhood from the children themselves, this put them in the condition of protagonists of their own history. To give visibility to their actions, which are almost always subjugated, as an unimportant thing, is at the same time to understand the ways in which they relate to space and how they construct their geo-graphies, as they face the challenge of geo-graphing their lives through the games, conforming new territories, new territorialities. (PORTO-GONÇALVES, 2001). In this come-and-go they fight with vehicles, compete with pedestrians and other groups of children to create a sense of belonging. The insertion of the researcher into the groups of students was what led me to undertake an approach based on the presuppositions of ethnography as a methodological condition that allow "look closely" and the phenomenological paradigm assumed as a way of interpreting the experiences lived by children. To that end, the interdisciplinary approach was necessary as a movement that allowed dialogue with Geography, Sociology, Philosophy and Anthropology through Corsaro (2011), Sarmiento (2009), Benjamin (2009), Tuan), Raffestin (1993) and Vygotsky (1991), seeking to "walk" around the edges to intercept with different ways of conceiving the same question. The results show that one should not banish the cultures built by the children on the streets, particularly the games, because they are mobilizing identity constructions that strengthen the bonds between children and the place of belonging, among children and other children, with the adults and between them and society. In the streets you can learn! One learns to be and act in society, to cope with the unpredictable, with adversities that a fatally protected life within the institutions (school and family) theoretically would steal them from living, from venturing and from taking risks. In the streets they recognize their identities and create links between their home and the world.

Key words: Children. Childhood. Jokes. Streets. Territorialities

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	16
1.1 Definição do objeto de pesquisa: a tese.....	16
1.2 Lugar da pesquisa: bairro da União.....	21
1.3 A trilha metodológica: pesquisar brincando-brincando de pesquisar.....	35
2 MEMÓRIAS DE MIM	51
2.1 A carreira profissional.....	59
2.2 A docência.....	62
3 A CRIANÇA E O LUGAR DE SER CRIANÇA	66
3.1 Ser criança na história.....	67
3.2 A construção histórica do brincar.....	72
3.3 A rua é lugar de criança	78
3.4 Cultura Infantil: cotidiano, brinquedo e brincar nas ruas.....	94
4 A ALMA ENCANTADORA DAS RUAS	103
4.1 Catar “santinhos”: a criança colecionadora.....	103
4.2 Futebol: os donos da rua.....	111
4.3 Brincadeiras e apropriações: futebol no campinho e na rua.....	117
4.4 O faz-de-conta como princípio de liberdade e imaginação.....	128
4.5. Um rabisco no chão e...pronto: macaquinha.....	133
4.6 Passos largos, atenção...1, 2, 3: STOP.....	138
4.7 Solo.....	141
4.8 Jogos corporais: o corpo fala.....	143
4.9 Sete pecados.....	146
CONCLUSÕES	151
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	169
Anexo A: Lei municipal nº 478/2010/PGMP.....	170
APÊNDICES	171
Apêndice A: Questões norteadoras para a roda de conversa com as crianças.....	172
Apêndice B. Questões norteadoras para entrevistas (Adultos).....	173
Apêndice C: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	174
Apêndice D: Consentimento da participação como sujeito.....	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Imagem dos bairros de Parintins, o bairro da União ainda não consta.....	22
Figura 02: Rua principal do bairro da União, conhecida como rua larga.....	23
Figura 03: Faixa que demarca a entrada do movimento de ocupação da área das castanheiras.....	24
Figura 04: Início das ocupações na área ao redor da Praça dos Esportes e da Cultura.	26
Figura 05: Planta da Praça dos Esportes e da Cultura na orla do bairro da União.....	27
Figura 06: Obra da praça dos esportes e da cultura na orla do bairro da União....	28
Figura 07: Brincadeiras livres na área onde atualmente está sendo construída a Praça de Esportes.....	29
Figura 08: Esconderijo das crianças nas galerias do sistema de esgoto em construção na orla.....	31
Figura 09: Orla do bairro da união em época de enchente.....	32
Figura 10: Orla do bairro da união em época de vazante.....	33
Figura 11: Teia orbital análoga à cultura reprodutiva da infância, descrita por William Corsaro.....	42
Figura 12: Ferramentas utilizadas no “tilheiro” do meu pai na construção das embarcações e que ele guarda até hoje, mesmo estando aposentado.....	52
Figura 13: Brincadeira de pastorinha em dias dos santos reis caminhando nas ruas da cidade.....	54
Figura 14: Meus pais em uma das canoas em processo de construção que servia de local para minhas brincadeiras.....	57
Figura 15: Minha mãe ao centro com meus avós e tios.....	58
Figura 16: Eventos na Casa do Pequeno Trabalhador.....	60
Figura 17: : Monitores que atuavam em diferentes atividades na Casa.....	61
Figura 18: Pneus amarrados para as brincadeiras de balanço e gangorra.....	77
Figura 19: Manhã de sábado, crianças ocupando as ruas do bairro.....	81
Figura 20: Meninos vendendo bolinho e a pausa observar as brincadeiras.....	82
Figura 21: Crianças brincando de travar disputa de “bole-bole” com caroço de manga.....	87
Figura 22: Crianças brincando na orla do bairro, local onde atualmente está sendo construída a praça dos esportes e lazer.....	90
Figura 23: Objetos encontrados no lixo e transformados em traves para o jogo de futebol.	91
Figura 24: Objetos encontrados no lixo e transformados em traves para o jogo de futebol.....	92
Figura 25: Jogo de futebol em meio aos entulhos queimados em terrenos baldios no bairro.....	94
Figura 26: Canoa sendo transportada em um triciclo pelas ruas do bairro.....	96

Figura 27: O trânsito na orla do bairro da união em época de enchente do rio.....	97
Figura 28: Sala da casa de uma moradora onde a TV e os cestos que tece para vender dividem o mesmo espaço.....	101
Figura 29: Corre-corre em meio ao trânsito nas ruas para catar santinhos de propaganda eleitoral.....	104
Figura 30: Crianças posando para a foto do grupo que brincava capturando os santinhos jogados no chão, entre eles o cachorro.....	105
Figura 31: Criança brincando e cuidando do irmão mais novo enquanto a mãe trabalha.....	106
Figura 32: Momento após a coleta dos panfletos, ocasião em que são selecionados, classificados, comparados e os repetidos serão trocados.....	107
Figura 33: Bloco de santinhos organizados após a seleção.....	108
Figura 34: Crianças brincando em meio aos veículos que passam.....	115
Figura 35: Crianças desfazendo o campinho do jogo de futebol, retirando tijolo que serve de trave enquanto o veículo passa.....	119
Figura 36: Crianças brincando durante a limpeza do campinho.....	122
Figura 37: Mutirão de limpeza do campinho.....	123
Figura 38: Crianças brincando de papagaios feitos de sacolas de supermercado.....	128
Figura 39: Crianças brincando de casinha e de salão de beleza.....	131
Figura 40: Crianças brincando de polícia e ladrão.....	132
Figura 41: Esquema da brincadeira Macaquinha.....	134
Figura 42: Crianças brincando de macaquinha.....	135
Figura 43: Esquema do jogo stop.....	139
Figura 44: Crianças brincando de stop!	140
Figura 45: Esquema da brincadeira solo.....	141
Figura 46: Crianças traçando a brincadeira no chão com carvão.....	142
Figura 47: Esquema da brincadeira Pineirinho.....	143
Figura 48: Início da brincadeira Pineirinho.....	145
Figura 49: Esquema da brincadeira dos sete pecados.....	139
Figura 50: Crianças durante a brincadeira dos sete pecados.....	141

INTRODUÇÃO

A questão central que me mobilizou em realizar este estudo remonta minha própria infância e as vivências construídas nas mais remotas formas de ser e de agir no mundo. Trata-se de um esforço para conhecer e compreender os modos como as crianças agem e se apropriam do mundo a partir de suas brincadeiras nas ruas e como os espaços e territórios que ocupam ajudam a compor “suas geografias” nas cidades, a partir das brincadeiras livres nas ruas.

Dar visibilidade aos seus fazeres quase sempre subjugados a algo pouco importante é, ao mesmo tempo, compreender as formas como elas se relacionam com o espaço e como constroem suas geo-grafias, ou seja, como elas se colocam frente ao desafio de geo-grafar suas vidas por meio das brincadeiras, conformando novos territórios, novas territorialidades (PORTO-GONÇALVES, 2001).

Nas ruas elas reconhecem suas identidades e criam elos entre sua casa e mundo. Nesse ir-e-vir travam embates com veículos, disputam o espaço com pedestres e com outros grupos de crianças para se fazerem ser percebidas e viverem suas sociabilidades no lugar que onde brincam e produzem as suas subjetividades nas relações sociais que estabelecem entre si.

A necessidade do brincar enquanto cultura lúdica forja uma relação da criança com o lugar e exige que este se torne um universo disponível para suas ações. Mesmo na contemporaneidade, ocasião em que o espaço urbano vem sofrendo frequentes alterações, cada vez mais o lugar das crianças tem ficado confinado aos espaços domésticos ou às instituições formais.

As razões, empiricamente falando, vão desde os perigos no trânsito ao medo da violência, às limitações arquitetônicas das cidades que não reservam espaços para que possam brincar em segurança. Além disso, o estigma que a rua carrega de lugar pernicioso, que revela tendência para o mal acaba por limitar as possibilidades de um contato com a cidade e coloca a rua em oposição à casa.

De modo geral, as crianças em grandes cidades, lutam contra a falta de tempo para desfrutarem de brincadeiras em função dos sem-número de afazeres a que são submetidas. Os avanços tecnológicos numa velocidade extraordinária apresentam às crianças novidades em jogos virtuais e interativos, programas de televisão, além das redes sociais que vêm sendo mais atraentes, deixando-as cada vez mais “solitárias” em seus momentos de lazer e diversão.

Florestan Fernandes (2004), em pesquisas realizadas no início da década de 1940 nas ruas de um bairro de São Paulo, verificou que o processo de industrialização e de acelerada urbanização trouxeram mudanças intensas para a vida social das cidades e, em decorrência disso, na vida das crianças que passam a não dispor mais de espaços amplos de circulação e de liberdade para suas brincadeiras.

Atualmente nas cidades pequenas, como é o caso de Parintins, ao percorrer as ruas de bairros mais distantes do centro, neste caso o Bairro da União surpreendeu-me a quantidade de crianças circulando e brincando nas ruas, numa atitude reversa ao que percebemos em relação ao centro da cidade. Notamos que nas ruas elas criam espaços, negociam os usos desses espaços e assim impõem sua presença e seus modos próprios de interagir com o mundo, seja nas ruas, nos terrenos baldios, nos pequenos córregos ou na orla do bairro.

Em tempos de incerteza e de constantes transformações sociais e econômicas nosso olhar é desafiado a percebê-la, a dar visibilidade aos seus movimentos enquanto manifestações culturais que acontecem particularmente na liberdade das ruas, fora das instituições formais, sobretudo da escola. O desenvolvimento dessa pesquisa sobre as brincadeiras e as territorialidades construídas nas ruas teve nas crianças seu foco principal, de modo que foi necessário antes conhecê-las e compreendê-las, a fim de desmistificar ideias genéricas que muito têm predominado sobre quem ela é e o que a faz ser criança.

Uma abordagem que se queira interdisciplinar requer que o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa sejam considerados sob diferentes perspectivas, é necessário estabelecer o diálogo com diferentes áreas, procurando “transitar” pelas bordas para se interceptar com modos diferentes de conceber uma mesma questão.

Nesse movimento é que o Capítulo I: *Desenvolvimento da pesquisa* procura situar o leitor quando esboça o caminho percorrido e as particularidades do desenvolvimento da pesquisa e seu contexto. Nele também estruturo a tese de que brincadeiras nas ruas não se opõem à ideia de casa (lar), assim como liberdade e proteção, enquanto formulações que caracterizam estes contextos (rua x casa), não estão em contraste no cotidiano das crianças que brincam.

Para conhecer as territorialidades que as crianças constroem no transitar das ruas e no ato de brincar, foi necessário delinear formas de viver a infância que dessem bases para pensar o tema em questão. Por isso tomei a liberdade de

esboçar a trajetória pessoal de minha infância como ponto de partida e com o intento de resgatar a origem de meu interesse pelos estudos da criança e da infância no Capítulo II: *Memórias de mim*. Nesse capítulo trago à memória alguns traços que marcaram o curso de minha infância como condição para pensar a criança que hoje busco conhecer.

Resgato na memória uma vivência que se relaciona com a intimidade que construí naquele espaço/lugar a partir de mim mesma, não obstante, para Benjamin (2009), se temos histórias para contar foi porque um dia já tivemos infância. De modo que isso me ajuda a recobrar os detalhes, seja da casa em que passei minha infância, dos quintais por onde circulei, das ruas de chão batido por onde corri, dos sentimentos de pertença, da relação com as pessoas que convivi. Também no desenrolar deste memorial, abordo as minhas vivências na carreira profissional e acadêmica com o propósito de religá-las às experiências consolidadas neste processo.

No Capítulo III: *A criança e o lugar de ser criança*. Nesta seção discuto as relações entre tempo e espaço como elementos culturais que influenciam e são influenciados pelo curso dos acontecimentos. Neste caso as brincadeiras reclamam uma reestruturação temporal e espacial. Iniciamos discutindo a ideia de que tempo é variante, não é linear, assim também a infância não é um tempo genérico, ela se faz e se refaz no percurso, de acordo com o tempo social e histórico, ou seja, não há homogeneidade guiando as infâncias, cada tempo-lugar irá proferir um jeito de ser criança.

No Capítulo IV: *A alma encantadora das ruas*. Título emprestado das crônicas de João do Rio, que trata das transformações urbanas do início do século XX no Rio de Janeiro. João do Rio, pseudônimo do jornalista Paulo Barreto, faz um inventário único sobre o que se vê nas ruas da cidade, flanando por ela, a fim de perceber as contradições presentes e as diversidades humanas.

Diferente dessa perspectiva, as discussões que trago neste capítulo se desenvolvem em torno das brincadeiras nas ruas como tessitura das relações sociais. Trago à luz as formas como as crianças que brincam constroem suas territorialidades e materializam as ruas como lugar de vivência. Elaborei esquemas para facilitar a compreensão da trama do brincar, porém todos os registros que se traduziram em imagens foram feitos com base nas explanações e nos relatos das crianças sobre a brincadeira em questão.

Para compreender o desenrolar das brincadeiras, optei por selecionar aquelas que são menos conhecidas por nós adultos, no intento de mobilizar um olhar menos acostumado, menos familiarizado para poder pensar uma nova forma de conceber as ações infantis. A criança ao brincar se envolve em sérias negociações, interações, discussões que não estão soltas no tempo e no espaço. Essas relações que estabelecem enquanto brincam, estruturam ações e delimitam espaços de convivência.

Os jogos e as brincadeiras infantis criam relações espaciais e territoriais com o lugar de modo peculiar, pois não existem limites físicos que impeçam a dispersão das crianças, mas os combinados e/ou um simples rabisco no chão fundam um fazer pautado pela regra ou pela ausência dela e pela subjetivação da realidade. Criam-se territórios, fundam-se territorialidades no brincar nas ruas, nas negociações, nos combinados.

Assim as territorialidades são processos eminentemente culturais onde o lugar, neste caso, as ruas do bairro dialogam com o fazer cotidiano, das crianças e me levam afirmar que as brincadeiras são instrumentos de “lugarização”, de demarcação de fronteiras não meramente físicas. Insisto que há um processo de identificação entre as crianças e o lugar em que brincam, de tal modo que as brincadeiras nas ruas ativam processos culturais que envolvem tradições, ressignificação de vivências, atribuição de novos significados aos espaços urbanos e colocam as ruas como lugar de aprendizagens.

1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato”.*

(Lewis Carroll, Alice no país das Maravilhas)

1.1 Definição do objeto de pesquisa - A Tese

O tema em questão emerge de um lado de minhas inquietações frente à responsabilidade social como educadora na sociedade contemporânea e de outro das questões nutridas ao longo de minha trajetória de vivência pessoal desde a infância. Pensar sobre as brincadeiras no cotidiano das ruas, conduziu-me a refletir sobre o lugar das crianças na sociedade com a finalidade de compreender as formas de interações e de sociabilidades construídas por elas na liberdade das brincadeiras nas ruas.

As crianças têm sido pouco consideradas na organização dos espaços públicos nas cidades, em particular nas grandes metrópoles, raramente se percebem crianças brincando ou circulando pelas ruas. De modo geral, em cidades grandes, a elas são reservados os espaços delimitados em *shoppings*, *playgrounds*, parques ou no “anonimato” de seus quartos e ao reduzido ciclo de amizades nutridas nos intervalos entre uma aula e outra na escola.

Nas grandes metrópoles, elas vivem cercadas em condomínios, brincam em espaços criados sob medida e sob a vigilância acirrada dos adultos. Não que isso se constitua um problema para o desenvolvimento das crianças, mas, conforme ressalta Jane Jacobs (2009, p. 11), “aparentemente despreziosos e aleatórios, os contatos nas ruas também são decisivos para o florescimento da vida pública”. Para esta autora, na prática é só com os adultos das calçadas que as crianças aprendem. Porém o medo da rua e a sensação de insegurança as crianças têm seus espaços cada vez mais circunscritos. Mesmo nas pequenas cidades, em alguns bairros mais próximos ao centro da cidade, também elas pouco se apropriam dos espaços públicos para viver suas sociabilidades, especificamente nas ruas. (WENETZ, 2013).

Considero compreensível que os pais temam pela segurança de seus filhos, considero “natural” que os pais protejam ou se dediquem em resguardá-los dos perigos que imperiosamente são reais e assustam, mas tornar o zelo e o resguardo

em um “aprisionamento” das crianças em casa ou em instituições educacionais, é limitar as relações sociais e a liberdade das crianças.

Esse controle exacerbado nutrido pelo medo, se por um lado cria a falsa ideia de segurança, por outro dificulta o desenvolvimento de aspectos físicos, sociais e cognitivos que ajudam na construção das identidades e da personalidade delas como condição para seu desenvolvimento pleno.

Não quero garantir com isso que as crianças que brincam com segurança dentro de seus quartos ou parques controlados e vigiados por adultos, sejam eles pais, avós ou babás ficam impedidos de tais desenvolvimentos. Porém o que assumo é que brincar livremente nas ruas é também uma oportunidade de criar novas territorialidades, brincar nas ruas não é sinônimo de desventura, a rua pode ser lugar aprazível para aprendizagens.

É nela que as crianças entram em contato com o espaço urbano, consigo mesmas e com aquilo que nele contém. Lidam com o imprevisto, com situações em que precisam pensar rápido e agir. Nesse sentido o conceito de rua que procurei conceber foi pensado a partir Damatta (1997), para este a rua não representa apenas o espaço físico, mas um modo de organização, um modo de pensar, um posicionamento e por ser um espaço público, é de todos, entretanto nessa premissa também impera a ideia de que ela não é de ninguém e por seu caráter demasiado livre, passa a ser concebido como um espaço hostil onde as leis e os princípios éticos não precisariam ser levados a efeito, a menos que sob a vigilância das autoridades instituídas pelo Estado.

Como a convivência na rua impõe trocas intensas entre iguais e desiguais, há nesses espaços maiores possibilidades de desenvolvimento da autonomia como condição para que seus agentes aprendam a lidar com sentimentos de solidariedade e também com as frustrações que a vida em sociedade fatalmente lhe trará. No caso das crianças que brincam nas ruas e nos espaços públicos do bairro a rua pressupõe uma aprendizagem social (BROUGERE, 2010).

Em Parintins, especialmente em bairros mais afastados do centro da cidade, tal como em muitas cidades do interior, ainda é possível perceber crianças brincando, perambulando pelas ruas, ocupando espaços coletivos, criando, disputando e apropriando-se de ambientes diversos com seus fazeres. O brincar nas ruas pode revelar um modo de apreender a cidade e de compreender a trama social que permeia as vivências mais amplas da vida.

Assim, a tese que estou a sustentar é a de que o brincar nas ruas não degenera as crianças, embora se reconheça que possam parecer mais vulneráveis ou suscetíveis às condições de violência e de exploração, a liberdade de brincar nas ruas não significa uma infância perdida ou uma delinquência anunciada.

Compreendo o espaço público como um espaço dinâmico que está em constante movimento, mais do que um palco de relações ele agrega e apreende significados, estrutura e reestrutura as formas de relações que nele acontece (DAMATTA, 1997). A compreensão do espaço urbano neste caso, as ruas do bairro da União, enquanto *lócus* deste estudo fazem parte dessa dinâmica que não está apenas a serviço da circulação de pessoas e veículos, mas das constantes transformações pelas próprias interações humanas.

Ora as ruas servem ao fluxo para pedestres e veículos, ora são tomadas por moradores numa conversa em finais de tarde, por comerciantes que expõem suas mercadorias e pelas crianças que fazem deste espaço de circulação da cidade um espaço de sociabilidades por sua presença constante.

Estou a afiançar que brincar em espaços urbanos, particularmente nas ruas do Bairro da União, estrutura um modo singular de viver a infância e essas vivências e experiências são em princípio manifestações lúdicas que aos poucos vão ajudando a tecer a vida por meio das relações que nelas se estabelecem. O brincar nas ruas não é sinônimo de desleixo e delinquência, a rua não é lugar nefasto para as crianças em sua totalidade, ela é lugar para se conectar com a cultura e com a cidade, ocasião de experimentar relações sociais mais amplas e mais intensas.

Quando este espaço é reduzido ou torna-se ameaçador, geralmente acaba acontecendo à circunscrição dele ou o “isolamento” das crianças nos quintais, nos quartos, no interior de suas casas ou ainda em instituições formais preparadas para elas. Neste sentido, as escolas passam a ser o principal lugar de interação social na vida das crianças, nelas, além de “protegidas”, passam a ser agrupadas por faixa etária, num sentido de padronização das idades que reforça a ideia de que não há riqueza em suas interações.

De acordo com Carvalho e Pontes (2003), os espaços institucionais proporcionam às crianças espaços e brinquedos educativos que se constituem em ambientes estruturados e controlados por adultos. Sem minimizar a importância da escola, principal *lócus* educativo, explorar ambientes mais amplos, o contato com a natureza e o improvisado tudo se revela como condição para que elas enfrentem

desafios e saibam lidar com seus medos e frustrações e, descubram-se como parte do cosmos.

Na escola a criança vira aluno e essa conversão silencia aquilo que ela é de fato, para dar lugar a um “ofício” que Sarmento (2000) chamou de “ofício de aluno” e que se diferencia qualitativamente do “ofício de criança”. Na escola a criança é, muitas vezes, assimilada como um par de olhos e um par de ouvidos e não como sujeito do conhecimento que não se esgotam nos conteúdos educativos. A gramática da escola exige comportamentos e linguagens específicas e estes, não por acaso, distanciam-se da vida real e das proezas que as crianças vivenciam fora de seus muros.

As pesquisas sobre elas, geralmente as colocam nesse contexto, que mesmo sendo fundamental na vida das crianças, pouco valorizam suas interações entre si, “[...] afinal, o que poderia uma criança incompetente oferecer a outra igualmente incompetente?” (PONTES e MAGALHÃES, 2003, p. 117).

Sem ignorar a importância das instituições de atendimento às crianças e sem minorar os perigos das ruas, este estudo concebe os espaços públicos, em particular as ruas, de modo diferente das perspectivas que têm sido reforçadas nos discursos dos adultos, ou seja, as ruas em oposição à proteção da casa, da escola. A rua passou a ser percebida como um lugar de passagem, de perigo e de proibição (MEKIDECHE, 2004).

Não por acaso os relatos de raptos de crianças na cidade, os casos em que crianças sofrem abusos sexuais, físicos ou psicológicos estão presentes cotidianamente nos noticiários. Contudo, estes casos de violência são contingenciais uma vez que estão presentes em ambientes domésticos ou cibernéticos com tanta frequência quanto se pensa que a rua agrega sozinha todos os perigos e mazelas.

O que tem endossado essa perspectiva é a falsa ideia de que em casa as crianças estariam mais protegidas, o lar seria o abrigo, o aconchego seguro para que crescessem sem os perigos da violência ou da negligência que assola o mundo aqui fora.

Os demonstrativos estatísticos apontam que essa premissa não se traduz em via de regra, pois no município de Parintins 80% dos casos de violência contra criança acontecem em ambientes domésticos, segundo levantamento do Conselho Tutelar municipal no ano de 2017, os abusadores estão dentro de suas próprias casas.

O mesmo pode-se dizer das escolas. Casos recentes que chocam a sociedade estão se tornando cada vez mais frequentes. Esses dados por si seriam suficientes para defender que não se pode intuir que a casa seria o lugar mais seguro para as crianças, por outro lado, de fato, os perigos que assolam as ruas são reais e não se pode ignorar. Mas as cidades são espaços de todos e as mudanças estruturais nela tem tornado as ruas um espaço quase proibido para a maioria das crianças. Tais transformações têm fragmentado ainda mais as relações sociais construídas e, nesse sentido, perde-se de vista o que destaca Heller (2008, p. 31):

A vida cotidiana 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. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade.

A vida cotidiana do homem em toda sua complexidade são formas autênticas e diversas de existir, seja em seus aspectos sociais, políticos, culturais não é possível fragmentá-lo sem que se percam em grande medida sua essencialidade, sua unicidade. Essa forma de existir do humano coloca em questão as condições em que ele assenta e organiza sua vida, nesse sentido é possível pensar, de acordo com a autora supracitada, que a vida cotidiana é heterogênea e hierarquicamente organizada. Estas condições não permitem que olhemos as crianças ignorando os diversos aspectos que se mesclam e sobrepõem-se em seu cotidiano.

A questão central que se colocou a mim com toda a sua complexidade foi a valorização das brincadeiras nas ruas como parte de uma vida cotidiana, essencial na construção das relações das crianças com a cidade enquanto lugar de pertencimento. Desse ponto de vista este estudo procurou revelar que a rua é espaço/tempo dos acontecimentos socioculturais na infância e, (ainda que pese o medo e a trivialidade) é nela que as interações sociais entre os sujeitos inscrevem suas histórias individuais e coletivas menos hierarquizadas.

No que se refere à construção das territorialidades, coloco em questão as brincadeiras nas ruas procurando compreender como estas forjam o jeito de ser criança na realidade amazônica e que nexos se estabelecem com o "lugar" de pertencimento. Postulo que essa construção segue uma lógica diferente da lógica do

adulto, pois as brincadeiras desenvolvidas na liberdade das ruas são promotoras de múltiplas identidades e sociabilidades, ampliam as perspectivas de espaço/tempo e de representação social do lugar de vivência.

Quem são as crianças que ora transitam pelas ruas, quintais de casa, campinhos de futebol improvisados? Do que elas brincam e que mecanismos criam para se apropriarem dos espaços públicos, particularmente das ruas? Que relações estabelecem com o contexto e com seus parceiros de brincadeira? O que elas aprendem nas brincadeiras nas ruas e em que medida isso colabora com suas formações socioculturais?

Desse modo, estudar as brincadeiras vivenciadas por crianças cotidianamente nas ruas do Bairro da União em Parintins/AM demandou reconhecer a rua como espaço de todos e as brincadeiras como oportunidade de construção e criação, um jeito específico de ser criança e de viver a infância, muitas vezes estigmatizado e carregado de preconceitos. Afirmando ainda que as brincadeiras livres em espaços públicos são práticas necessárias à construção das territorialidades infantis, como condição para se viver em sociedade. É no brincar livremente nas ruas que as crianças vão incorporando e recriando regras e valores, vão construindo autonomia, criando e recriando elos com outras crianças e com o espaço que se fortalecerão no tempo.

1.2 Lugar da pesquisa: Bairro da União

O município de Parintins tem aproximadamente 113.832 habitantes, entre as áreas urbana e rural. O bairro da União está localizado na zona sudoeste da cidade e é um bairro, assim como os bairros que lhes cercam, fruto de ocupações irregulares do ponto de vista legal. Conhecido como “Invasão”, nome rejeitado e combatido pelos moradores, o bairro foi fruto de lutas e embates encampados por famílias vindas de diferentes lugares em busca do direito a moradia.

Assim como as crianças disputam espaços nas ruas para suas brincadeiras, os moradores, de modo geral, vivem constantemente com a necessidade de se fazer pertencer, pois lutam pelo reconhecimento do local como parte da cidade e que, assim como outros bairros, necessitam de serviços básicos de saúde, iluminação, educação e lazer.

Atualmente novas ocupações foram deflagradas dentro do próprio bairro e nas imediações as crianças vivem a expectativa de verem alguns de seus parceiros terem que se mudar. Esse é o “fantasma” de muitos que lá vivem.

Outra questão que chama a atenção é o fato da cidade possuir um único lugar destinado oficialmente para as brincadeiras das crianças: o parque "Cidade da Criança Pixita Coehn". Local central, criado para receber crianças de toda a cidade, mas na prática, são as que moram mais próximo que acabam utilizando com mais frequência. Nem por isso as crianças dos bairros deixam de brincar, elas não têm brinquedos industrializados e nas ruas elas reverberam criatividade construindo os brinquedos e territorialidades.

Figura 01: Imagem dos bairros de Parintins, Bairro da União ainda não consta.



Fonte: <https://mapasapp.com/satelite/amazonas/parintins-am/>

O bairro da União é o mais novo espaço urbano do município de Parintins (FIGURA 1). Surgido de uma ocupação regida por várias famílias vindas em sua maioria de comunidades rurais e indígenas deste município e do vizinho estado do Pará. É um bairro de média proporção que tem seus limites definidos ao sul e leste pelo lago do Macurany, a oeste e norte pelo bairro Paulo Corrêa, este também surgido nas mesmas circunstâncias.

As famílias que residem na União são, em sua maioria agricultores, pescadores, pedreiros, artesãos, mototaxistas, tricicleiros (condutores de triciclos), vendedores ambulantes, comerciários, domésticas, etc. O número de membros que as compõem (nas famílias das crianças que acompanhamos em seu dia a dia nas brincadeiras nas ruas) é, em média de quatro a seis filhos, porém localizamos famílias mais numerosas ainda, com quatorze e doze filhos.

Em determinada ocasião perguntei diretamente às crianças: Vocês são de onde? “*_Barreirinha, São Pedro do Andirá, nossos pais trouxeram a gente porque aqui é melhor. Lá em dia de festa se briga muito e só se vive da pesca e caça. Aqui meu pai é pedreiro, carpinteiro, agricultor*” [Edival, 11 anos].

A renda que mantém cada família varia em função de serem, em sua maioria, autônomos, em função da baixa renda, contam ainda com ajuda de custo por parte do governo federal, como é o caso da bolsa família que atende todas as famílias pesquisadas.

A rua que corta o Bairro é conhecida como Rua Larga (FIGURA 02), é ela que dá acesso a todas as dependências do bairro. Esse cenário que no início da manhã parece calmo, tranquilo, no final de tarde ganha movimento com o transitar de crianças e o barulho dos veículos. No início da noite o canteiro central é tomado por ambulantes, os próprios moradores utilizam este espaço para a venda de churrascos e bebidas.

Figura 02: Rua principal do Bairro da União, conhecida como Rua Larga.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2015.

As ocupações mais recentes tiveram início nos anos de 1990 com o surgimento dos Bairros Itaúna I e II. Em 2010 surge o Bairro Paulo Corrêa e o Bairro da União, que atualmente são reconhecidos nos projetos urbanos de Parintins como bairros oficiais (SOUZA, 2013).

Além da União outras ocupações foram deflagradas recentemente há apenas um ano e meio, estas estão espalhadas em três áreas diferentes do Bairro e não contam com o apoio popular devido estarem localizadas em espaços que havia sido destinado para os serviços essenciais do bairro como: o Sistema de Água e Esgoto do bairro (SAAE), área do entorno da Praça dos Esportes e da Cultura (obra em andamento) e nas áreas de preservação ambiental que circundam o bairro (área das castanheiras).

Entre vários embates jurídicos estão em via de desocupação, chegando mesmo a mover a força tática da polícia da capital para fazer cumprir o mandado de reintegração de posse. O desfecho desta disputa jurídica ainda está longe de um final (FIGURA 03), pois as mais de mil e quinhentas famílias que ocupam as terras em três pontos da cidade ainda resistem e lutam para que não sejam despejadas.

Figura 03: Faixa que demarca a entrada do movimento de ocupação da área das Castanheiras.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2017.

O município, no geral tem uma população estimada em 113.832 habitantes em julho de 2017, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). No cotidiano do bairro os moradores lidam com problemas em relação aos serviços de infraestrutura (água, luz, asfalto e esgoto), problema este que se estende em menores proporções para os moradores de toda a cidade. É frequente encontrar lixo nas ruas e nas áreas verdes por trás do bairro, área conhecida como Castanhal.

Em termos de políticas públicas, estas são centralizadas e pouco atendem às necessidades do bairro. Escolas e Postos de saúde não fazem parte do contexto do bairro, demonstrando claramente a falta de planejamento que está no cerne do bairro e que afeta todos os cidadãos que lá residem, forçando-os a procurarem esses serviços em outros bairros ou centro da cidade.

O bairro sofre ainda com o descaso, em relação ao lixo, particularmente os entulhos que, uma vez jogados pelos próprios moradores, permanecem por meses ocupando as ruas e impedindo que estas sejam de fato lugar de passagem. A violência também se afigura como uma das mazelas sociais que colocam o bairro no foco de noticiários diariamente (violência doméstica, embriaguez, homicídios, tráfico de drogas) e são situações relatadas com frequência pelas próprias crianças: *“Lá no Poeirão e Canecão (bares) tem briga, terçadada, já morreu um lá”*. [Edgar, 09 anos]; *“É na sexta, sábado e domingo, de madrugada”*. [Paloma, 12 anos]. *Também queimaram a casa da mulher, até apareceu no Tadeu (Programa de TV local), era nossa tia, o marido dela tava bêbado e ficou com raiva porque falaram do ex-marido dela*. [Eduardo, 10 anos].

As políticas públicas afetam a vida de todos os cidadãos, de um modo ou de outro, o princípio democrático e o bem-estar da sociedade depende de ações bem desenvolvidas que possibilitem o acesso de todos igualmente à educação, à saúde, habitação, lazer, transporte e segurança. Em meio a esse cenário as crianças estão presentes em toda parte: nas ruas ou na orla do bairro; nos quintais de suas casas ou da vizinhança; nas áreas verdes coletando castanhas; remando em canoas nas margens do lago que circunda grande parte do bairro. Embora os entulhos e o trânsito de motos, carros, triciclos, bicicletas, a rua é por excelência o lugar privilegiado pelas crianças para as sociabilidades. Seja no asfalto ou na parte de chão batido entre as casas, ou meio fio, locais estes onde seriam as calçadas, são neles que as crianças encontram ancoragem para suas brincadeiras.

O Bairro é composto por 12 ruas cortadas por uma rua principal, conhecida como “Rua Larga”, as demais são todas denominadas por numeração. O asfalto que recobre o chão das ruas contrasta com a simplicidade das casas alinhadas na extremidade das ruas ou nos fundos dos terrenos, reservando uma área de quintal na frente da casa. Na área próxima ao rio está em construção a Praça dos Esportes e da Cultura, projeto iniciado há mais de seis anos e que atualmente está suspenso, deixando a obra inacabada e o espaço tomado por mato e por novas ocupações que mudaram radicalmente a paisagem daquela área com barracos cobertos de plástico e madeiras reutilizadas (FIGURA 04).

Figura 04: Início das ocupações na área ao redor da Praça dos Esportes e da Cultura.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2016.

O projeto arquitetônico da Praça de Esportes (FIGURA 05) conta com diferentes espaços e áreas de convivência. O complexo em obra contará com (02) dois edifícios multiusos, dentro de uma praça de esportes e lazer. Contempla ainda (01) uma biblioteca, (01) uma quadra poliesportiva coberta para jovens e adultos, (01) uma pista de skate, equipamentos de ginástica, *playground* com brinquedos (escorregadores, balanços, gangorra, etc.), pista de caminhada e uma enorme área verde circundando o complexo.

O ambiente foi projetado e colocado em prática sem a consulta a comunidade, segundo uma das moradoras “*é uma obra boa que vai fazer a gente ter um lugar para se divertir, mas não sei direito o que vai ter, ouvi dizer do parquinho*”

pras crianças e da quadra pros jovens, parece que é isso que tem aí” [Marciete, moradora do Bairro]. Sem dúvida uma obra necessária e que tem propósito bem definido quanto à opção de lazer e entretenimento dos moradores, porém tanto adultos quanto crianças seguem sem saber exatamente o que será construído, a não ser pelo que a placa no local indica.

Figura 05: Planta da Praça dos Esportes e da Cultura na orla do bairro da União.



Fonte: Secretaria de Obras do Município de Parintins, 2015.

A arquitetura integra o Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal (PAC) e visa a construção inicial de 800 PEC's pelo Brasil. O modelo acima compreende a uma área de 300m² devidamente demarcado e com funções bem definidas.

O objetivo das Praças dos Esportes e da Cultura é integrar num mesmo espaço físico programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços sócio-assistenciais, políticas de prevenção violência e inclusão digital, de modo a promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras (BRASIL, 2010).

No Bairro da União o projeto iniciou em 2011 e até o presente momento não foi concluído, arrastando-se por cinco anos e em meio há muitos impasses políticos e paralizações da obra em diferentes momentos de seu percurso, retardando ainda mais sua conclusão. Quanto aos propósitos do Programa de congregar várias ações

neste espaço cabe reconhecer a necessidade de acesso aos moradores (adultos e crianças) a serviços básicos que envolvem direito a cidadania, esporte e lazer.

Figura 06: Obra da Praça dos Esportes e da Cultura na orla do bairro da União.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2015

A área em construção acima (FIGURA 06), antes era utilizada pelas crianças com brincadeiras “inventadas”, criadas a partir de seus desígnios espontâneos, como era o caso da brincadeira “pula coelho” e “caça aos bandidos” à sombra de uma árvore que antes estava à disposição das crianças e, desde o início das obras, seu acesso encontra-se bloqueado por tapumes de metal circundando as extremidades.

Os nossos mestres actuais da ordem mundial – curiosamente agora fustigados pelo acaso que recusam – não sabem olhar para as crianças. São elas, as „criativas”, as que brincam com o acaso e entram no caos, dançando. E que, a cada instante criam um novo jogo, uma nova criança, um novo mundo. São livres. E se o nosso mundo sai invariavelmente torto do mundo delas é porque nós – e os nossos mestres da ordem mundial – não sabemos olhar com atenção os seus movimentos, os seus jogos e ouvir as suas palavras. Elas não vivem antinomias. Não estamos à altura das crianças (JOSÉ GIL, 2009 apud SARMENTO, 2000, p. 20).

Os obstáculos físicos não se constituem em empecilhos para suas empreitadas, o território desapropriado é reapropriado e readaptado assim como as brincadeiras o são. Mesmo estando em obras o local dispõem de outras

possibilidades, as galerias de esgotos subterrâneos viraram esconderijos e as brincadeiras se reinventam em outras paisagens.

As paisagens sofrem modificações tanto pelo processo natural quanto pela ação humana, assim também as crianças são capazes de atribuir novos sentidos e ocupar os espaços com suas brincadeiras repletas de possibilidades. Lopes e Vasconcellos (2006, p. 104), tratam em suas pesquisas de procurar essa criança que transforma e dá vida aos lugares em que habita, falam “de uma infância vivida não como se quer, mas como se pode, de uma infância ‘engatada’ em sua realidade, sem a qual não teria sentido”.

Figura 07: Brincadeiras livres na área onde atualmente está sendo construída a Praça de Esportes.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2014.

A imagem acima foi registrada ainda no início da pesquisa, antes do início das obras da Praça. O lugar era de liberdade e criatividade, as brincadeiras aconteciam ao sabor do acaso. As marcas deixadas pelos tratores no chão eram indícios ou um convite a uma brincadeira. Agora o lugar ganha status de uma edificação multiuso agenciando a importância da comunidade e dos direitos de cidadania dos moradores do Bairro. Dotado de um *playground* com brinquedos industrializados, os espaços direcionados para as crianças, supostamente, não necessitariam da criatividade

dela, pois já está claro o que a criança deve fazer em cada um deles: balanço, escorregador, cama elástica, entre outros.

As iniciativas de melhorias na estrutura física e opções de lazer no bairro são bem aceitas pelas crianças, elas têm muito a dizer quanto as suas necessidades e não são passivas a tudo que lhes é imposto. Quando perguntei o que vocês acham que precisa melhorar no bairro de vocês? “_ *Precisa ter uma escola, precisa tirar o mato e o lixo também.*” [Sérgio, 10 anos]. Quando falo das opções de lazer que constam no projeto da Orla, eles ficam eufóricos e indagam: “*Mas vai ter o parquinho, pista de skate, de bicicleta?*” [Luan, 09 anos]. “*Mas vai ter ainda... eu posso até quebrar a minha cara, mas eu vou lá.*” [Juan, 12 anos].

Considerando a capacidade de renovar ou dar novas funcionalidades às coisas que tocam, é improvável que haja passividade por parte delas diante da tentativa de controle de seus atos. Estas reinventam os espaços e os brinquedos, modificam as funções das coisas e constroem novas formas de territorialidades. Assim além das ruas do bairro elas ocupam ainda outros espaços, como os terrenos baldios, igarapés que cortam o bairro, áreas alagadiças que outrora são tomadas pela enchente dos rios e cotidianamente são transformadas por suas ações.

O local que em princípio se apresenta sem possibilidades de uso, mas pela coletividade de crianças e suas criações ele se transforma em lugar de lazer, de brincadeiras. Elas não se importam se lhes é concedido, autorizado ou se lhes é “apropriado”, sem pedir permissão elas criam oportunidades na liberdade do transitar e, transitando vão construindo oportunidades e transformado a realidade em que estão inseridas.

Mesmo o canteiro de obras, lugar aparentemente frio, sem vida é utilizado como lugar que vira esconderijo das crianças nas brincadeiras de polícia e ladrão (FIGURA 08). Nessas galerias elas travam “batalhas”, gritam, protestam quando alguém tenta se esconder, onde não combinaram e assim elas vão fortalecendo os vínculos com o lugar e dotando-o de significados.

Figura 08: Esconderijo das crianças nas galerias do sistema de esgoto em construção na orla.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2016.

A obra da orla tem como finalidade revitalizar e valorizar o entorno do bairro que após a ocupação passou a sofrer com o acúmulo de lixo e a degradação dos rios e área verde. A sociedade civil organizada busca formas de participar dos processos decisórios por meio da associação de moradores que atuam no sentido de dar voz aos grupos e de fazer valer (em que pese suas limitações) as necessidades e interesses da coletividade, particularmente dos adultos.

Andando pelo bairro no início da pesquisa era comum ver o contraste entre a natureza em uma área de preservação no entorno do bairro e o lixo despejado pelos moradores no mesmo local. As centenárias castanheiras que compõem o ambiente, onde após o almoço, moradores das proximidades armam suas redes para um breve descanso, crianças brincam e também dividem o espaço com os entulhos que se estendem até a margem do lago.

Recentemente esta área, que antes era de preservação, passou a ser ocupada por pessoas sem moradias, dando início a outra ocupação. Ali perto, a movimentada orla do bairro (FIGURA 09) é repleta de pequenas embarcações, em sua maioria, canoas e bajaranas¹ ancoradas as quais enfeitam o contorno do Bairro.

¹ Pequena embarcação comum em viagens curtas na Amazônia (SOUZA, 2013).

Há também pequenos comércios e postos de gasolina flutuantes que em época de enchente, que dura aproximadamente de janeiro a agosto, compõem este cenário.

Figura 09: Orla do Bairro da União em época de enchente.



Fonte: Ângela Figueiredo, 2014.

Essa mesma paisagem em outras épocas vira um cenário de calmaria, muda a estação e as plantas, as pessoas, o vento, a atmosfera em quase nada parece o de outrora. Os movimentos frenéticos das pessoas, das embarcações, dos triciclos dão lugar ao capim alto e algumas crianças que brincam parecendo perdidas em meio à mata. Elas correm por caminhos feitos por pescadores que arrastam suas canoas o mais próximo possível das escadarias da orla, escondem-se e desafiam outras crianças a encontrá-las apenas pelos gritos emitidos. O silêncio só é quebrado por suas risadas e gritos que ouvimos ecoar à distância.

É essa atmosfera que faz das ruas e, se estende à orla do Bairro, um cenário misto onde áreas naturais e áreas urbanas se complementam, coexistem. Tanto as pessoas que passam quanto as crianças que brincam ali parecem seguir um percurso sem compromisso, sem destino preciso.

Benjamin (1989) relata em seu ensaio “Obras escolhidas III” sobre um personagem de Charles Baudelaire em que descreve as percepções de um andarilho que caminha pelas ruas da cidade de Berlim, assim parecem andar as crianças que ora caminham sem pressa pela orla, agora em época de seca, período de vazante do leito do rio (FIGURA 10): seus caminhos em meio ao capim que

recobre o chão acolhem seus passos, os cheiros de mato e lama, os barulhos emitidos constroem uma existência poética, afetiva e cosmológica.

Figura 10: Orla do bairro da União em época de vazante.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2015.

Durante minha permanência no bairro, vivi momentos agradáveis pela receptividade de moradores e também momentos de tensão, como a ocasião em que fui seguida por um comerciante, que me interrogou sobre o que eu estava fazendo ou querendo ali, questionando se o fato de eu estar ali fotografando não era uma forma de prejudicá-lo. Na ocasião eu fotografava a orla do bairro e, por acaso, registrava um posto de gasolina flutuante, onde as embarcações ancoravam em grande número.

Além disso, enfrentei a desconfiança de algumas moradoras que ao serem indagadas se as suas crianças brincavam nas ruas, imediatamente tratavam de se defenderem: “*Meus filhos não brincam na rua não*” [Kleidiane, mãe de uma das crianças], temendo represálias ou críticas às formas como cuidavam da educação de seus filhos, como se o fato de brincarem nas ruas fosse sinônimo de negligência por parte dos pais. O fato é que mesmo tendo esclarecido sobre a pesquisa, havia uma preocupação por parte da comunidade acerca do juízo que seria feito das situações cotidianas do bairro.

Outras assumem com certa cautela: *Sim, só aqui nessa rua mesmo, mais*

aqui em frente de casa, por perto. “Fazem as travinhas pra brincar de futebol. Eles brincam das 04 horas da tarde às 05 e meia ou 06 horas. Eles só brincam de tarde na rua. Eles chegam da escola de tarde, quando não merendam lá, eles chegam merendam aqui e vão brincar.” [Ester, mãe de uma das crianças].

O surgimento de bairros nas periferias das cidades geralmente são frutos de interesses e circunstâncias por vezes controversas que se apresentam do ponto de vista legal como desordenado e caótico em termos de estrutura física, afinal o espaço urbano deve cumprir regras de apropriação do espaço sejam eles públicos ou privados. Por outro lado, do ponto de vista social e econômico há uma emergente necessidade de apropriação em função das necessidades básicas de moradia por pessoas que não têm onde morar. De tal modo que aquilo que em primeira instância parece irregular e caótico para alguns, na verdade passa a ser uma das poucas possibilidades de usufruto de um lar para outros.

Segundo Souza (2013), esse crescimento urbano, se por um lado trouxe opção de moradia às pessoas com menor poder aquisitivo, por outro acentuou o desequilíbrio econômico e ambiental iniciado desde os anos 1980, ocasião em que surgem as primeiras ocupações de terras no município de Parintins.

A cidade de Parintins chega ao final da década de 2000 refletindo diferentes momentos do seu processo de produção, reprodução e dominação do espaço [...]. A cidade se expandiu, foi dominando cada vez mais a floresta fazendo com que o espaço urbano passasse a ser paisagem dominante, porém, desde as ocupações pretéritas, que corresponde à área central a cidade passou a apresentar problemas de ordem social e ambiental com maiores consequências a partir dos anos 80, quando apresenta um crescimento populacional mais intenso. (SOUZA, 2013, p. 94).

O espaço urbano de qualquer cidade deve proporcionar certo equilíbrio entre o urbano e o natural, entre o público e o privado. Segundo a autora, essas ideias de equilíbrio defendidas por muitos urbanistas se fundam na perspectiva de que deve haver certo controle também nas interações dos sujeitos. Em cada um desses espaços prevalecem determinados níveis e características de interações, cujas formas tanto de organização, quanto de apropriação do espaço podem ser entendidos como um processo coletivo, no sentido em que seu uso pragmático é a moradia e, é um processo individual, pois se colocam em jogo os valores, a afetividade, a cultura de um grupo.

Não há neutralidade nessa relação, embora cada indivíduo organize seu cotidiano conforme os vínculos que estabelece com o espaço, há um coletivo que o permeia, ou seja, bairros, ruas, avenidas ou cidades não são somente lugares e localizações no espaço, mas agregam múltiplos significados com diferentes formas de ser e de existir, numerosas regras sociais e regulamentos que permitem que as coisas sejam de um jeito em certos lugares e não em outros. (SACK, 2013).

A construção do conceito de território enquanto materialização da dinâmica socioespacial só faz sentido se refletida a partir da ideia de lugar como território de múltiplas e complexas relações. O surgimento do Bairro da União reflete bem essa dinâmica, pois sua formação comporta diferentes grupos familiares, vindos de lugares diferentes, com modos de ser e pensar diferentes.

Esse transitar de pessoas, característica comum no bairro, amplia as possibilidades concretas de novas territorialidades, o que não quer dizer que anulem suas identidades construídas ao longo de sua história, pois cada sujeito ou grupo de migrantes traz ou leva consigo uma territorialidade, embora ao chegar no lugar novo, possa a ver outro mundo, outras possibilidades outros sentidos de pertencimento vão sendo construídos. (DIAS e FERRARI, 2013).

Assim pessoas de cidades vizinhas, da capital do estado, de zonas rurais ou comunidades indígenas formam a população local. Suas territorialidades são produtos das interações que resultam de processos históricos construídos ao longo de suas vivências, de suas memórias e que encontram nesse lugar “chão fértil” para a reciprocidade, a troca de experiências.

1.3 A trilha metodológica: pesquisar brincando-brincando de pesquisar

Compreender as interações que as crianças estabelecem entre si e com o contexto é trazer à centralidade das discussões as culturas da infância e as questões que envolvem a criança como categoria social importante na constelação de interesses de pesquisas. As brincadeiras são aqui tomadas como formas de pensar e interpretar o mundo e, ao atribuir significados às suas experiências elas o fazem a partir da sua realidade, de seus modos específicos de perceber o mundo para agir e interagir com mais autonomia nos espaços em que circula.

No caso deste estudo o propósito foi de compreender as condições sociais e culturais em que elas vivem essas construções, como e com quem interagem na

produção de sentidos ao brincarem nas ruas. Para isso foi necessário aceitar a existência de culturas da infância e valorizá-las em seus nexos com o contexto, este exercício foi o que me moveu e ajudou a perfazer os caminhos aqui referidos. Admitir que há várias formas de pensar, de ser criança e de viver as infâncias foram os princípios norteadores da pesquisa, consolidando a ideia de que não há um único e genérico modo de viver e ser criança.

No Bairro da União as infâncias se entrecruzam e vão ganhando conotações e traços distintivos que ajudam a forjar um jeito de ser criança nesse contexto, este é traço distintivo que povoa as experiências das crianças que brincam nas ruas e as ajudam a construir sentido para si mesmas e para o espaço geográfico em que vivem. Essa premissa funda-se na proposição de que as brincadeiras nas ruas do Bairro não são prenúncio de delinquência ou de uma vida sem “futuro”, mas são potencialmente formas de construir identidades e subjetividades.

Estudar as crianças e as suas infâncias não é tarefa que se possa fazer a partir de uma única perspectiva, por razões já explicitadas, há que se levar em conta a complexidade do tema em questão. Pensar as culturas infantis exige desde a compreensão das mudanças na concepção de criança e de infância, sobretudo olhar para suas realidades e para suas condições sociais concretas como práticas amplas de vivências que não podem ser reduzidas a um exclusivo campo de conhecimento.

Os estudos devem ser pretendidos a partir de um caráter interdisciplinar, conforme Sarmiento (2003), pensar a infância por vias multifacetadas é inaugurar um movimento contra-hegemônico de resistência frente às desigualdades geracionais, comumente consideradas como categoria minoritária ou como um campo exclusivo de pedagogos e psicólogos.

Nessa perspectiva a pesquisa sobre as brincadeiras nas ruas e demais espaços públicos no Bairro da União colocou-se como um abrir-se para as diferentes formas em que as crianças se lançam no mundo a fim de experimentá-lo, corporificar as vivências que se constroem na fronteira da liberdade e da criatividade. Não me propus “retratar” as brincadeiras como confluência de um estereótipo ideal de criança temendo o futuro adulto, mas pretendi apreender a percepção das crianças sobre suas próprias culturas enquanto ela está sendo criança, compreender as infâncias não enquanto fase transitória, passageira, mas como condição humana de se viver a plenitude do ser criança.

O tema do estudo teve como mote principal conhecer as territorialidades construídas pelas crianças nas brincadeiras que acontecem nas ruas e outros locais públicos no Bairro, permitindo que as culturas das crianças fossem postas em discussão, num cenário científico que até pouco tempo as negligenciava ou as via como sujeitos pouco importantes para serem digno de um estudo mais aprofundado, a não ser que fosse subsumido no aluno, na figura de aluno ou de desventurado de políticas públicas (QUINTEIRO, 2002).

Diante dessa necessidade foi preciso estar atento à multiplicidade de olhares que permitissem a compreensão de suas identidades, de suas vivências, de seus pontos de vistas sobre si mesmas e sobre o mundo, espaço e tempo. Pesquisar as crianças e suas brincadeiras em espaços públicos implicou em compreender as percepções construídas a partir delas mesmas, as formas como se posicionam em face de suas próprias ações, apropriações e construções identitárias no convívio com outras crianças nas brincadeiras empreendidas em espaços pouco controlados por adultos. Foi nesse sentido que o diálogo entre diferentes campos de pesquisa e metodologias foi fulcral.

Em princípio foi preciso olhar a criança como sujeito ativo na construção de sua própria cultura e o lugar como um espaço marcado pela experiência direta do mundo e do ambiente em que vive, tal como propõe Tuan (1983). Assim as territorialidades foram tomadas a partir da percepção que temos do poder exercido por um indivíduo ou um grupo, em dado espaço geográfico, como algo que é mais cultural do que físico, que reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade. (RAFFESTIN, 1993).

Esse entendimento converge para a asserção de que em um mesmo território podem ocorrer muitas territorialidades, que nas ruas os grupos de moradores convivem e alternam as formas de apropriações dos espaços vividos, dotando-os de funções distintas: oras circulam pedestre e veículo; oras pessoas se encontram para conversar ou crianças se apoderam do lugar para brincar. Esse olhar espreado sobre as ruas e outros espaços públicos utilizados pelas crianças em suas brincadeiras exigiu a inserção de conceitos (territorialidades, culturas, crianças e infâncias) que me obrigaram a dialogar com outras áreas.

Para além da Pedagogia, da Psicologia, busquei na Sociologia, na Antropologia e na Geografia elementos que pudessem esboçar novas fronteiras para os estudos aqui empreendidos e procurei pensar o objeto de pesquisa a partir de

diferentes áreas, costumeiramente disciplinares, no intento de migrarem para as suas bordas, a fim de permitir que estas passassem transversalmente por outras. Um exercício complexo que se fez pelas vias da cautela, pois não poderia diluir os conhecimentos agregados com cada uma para encaixá-las artificialmente em outras.

A Geografia Humanística que vem delimitando novas formas e novas abordagens aos estudos do espaço e do lugar, a Geografia Crítica pressupõe que o lugar é mais que o espaço vivido, como construção coletiva (MOREIRA e HESPANHOL, 2007). Essas ideias longe de serem excludentes, se complementam neste estudo. É nesse interstício que a Antropologia e a Sociologia têm ampliado suas perspectivas em torno dos estudos das relações humanas e, em um caminho similar, a geografia humana já admite instrumentos e procedimentos “emprestados” de outros campos. O que para Moraes (1994), mudando as perspectivas, mudam também as formas de perceber o objeto, o que faz com que existam tantas Geografia(s) quantos forem os métodos de interpretação.

É nessa complexidade do pensamento, na recusa em perceber o mundo por uma lente exclusiva que a etnografia e a fenomenologia se mostraram dentre os métodos disponíveis os mais apropriados para este estudo, afinal interpretar um conjunto de relações sociais que acontecem em determinado contexto, como é o caso das brincadeiras nas ruas, não pode ser visto de forma engessada e unilateral.

Nessa dinâmica foi preciso se aproximar do contexto das brincadeiras e das crianças que brincavam nas ruas, sempre atenta para não sobrepor suas experiências às das crianças, evitando juízos antecipados e apressados, pois é necessário estar atenta aos preconceitos subjacentes que geralmente tendem a direcionar e unilateralizar os olhares (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008).

Embora um olhar fenomenológico possa minimizar esses efeitos, Barreto (2012), adverte que não é possível destituir completamente da memória os conhecimentos de valores que pautam o saber adulto.

Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, [...] mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vivido". "É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é". (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 05).

A busca pela superação de uma visão apressada ou fragmentada funda-se no exercício constante de treinar a percepção nos seus vários modos de captar a realidade, sob pena de se construir uma ideia superficial acerca das vivências das crianças nas ruas, estereotipando suas ações costumeiramente atribuídas a vadiagem e prejudiciais.

Outra condição metodológica necessária me foi dada pelos pressupostos da etnografia, estes me pareceram coerentes para o estudo das crianças e suas brincadeiras, pois ampliaram as possibilidades de compreensão da realidade, ao aproximar o pesquisador do contexto, permitiram a percepção com propriedade das práticas que os grupos sociais de crianças compartilham ao brincarem na liberdade das ruas.

O contexto escolhido foi o Bairro da União, zona sul da cidade de Parintins, decorrido de um processo de ocupações urbanas, irregulares do ponto de vista legal, mas necessária para aqueles que não tinham onde morar. Os moradores em sua maioria migraram de zonas rurais próximas ao município ou de comunidades indígenas da região, de cidades vizinhas ou advindas de outros bairros cidade em busca da casa própria.

Este bairro foi escolhido por agregar, ao mesmo tempo, características urbanas e rurais, o que em primeira instância parecia favorecer as brincadeiras nas ruas, nas áreas alagadas ou nas áreas de preservação que compõem o bairro. Ao contrário do que eu percebia em outros pontos da cidade, as crianças no bairro da União, aparentavam maior independência ao circularem pelas ruas, geralmente em pequenos grupos e com muita imaginação na hora de criar brincadeiras e de ocupar os espaços.

Ao inserir-me no contexto social das crianças durante as brincadeiras, procurei abordá-las sutilmente enquanto brincavam, isso exigiu destreza para que eu pudesse perceber o mundo a partir das lentes dadas por elas. Certamente foi uma tarefa desafiadora, pois adentrar o universo infantil requer traquejo para superar obstáculos epistemológicos que se colocam para a atividade de pesquisa com crianças.

Sarmiento (2003), durante uma palestra proferida na Universidade do Rio Grande do Sul alerta para três equívocos comuns que podem se constituir em armadilhas para o pesquisador: 1) o *adultocentrismo* que se acentua na radicalidade em ver a criança a partir do adulto; 2) o *infantocentrismo* que impossibilita

compreendê-la como ela é, em razão da demasia em querer enfocá-la como ela será e; 3) o *uniformismo* que refere-se ao risco que faz com que nós, adultos, não consideremos a diversidade de infâncias e de crianças tantas quantas existam. Segundo ele uma inclinação a qualquer um destes pode colocar em risco o olhar do pesquisador.

É preciso reconhecer a complexidade da infância por seu caráter heterogêneo, afinal, não existe uma única forma de viver a infância, se assim o fosse, a infância teria de ser um elemento ou uma fase natural, universal dos grupos humanos. Mas enquanto uma realidade social, a infância é cheia de encontros e desencontros, encantos e desencantos, isso torna frágil a ideia de fixidez. Há sim uma complexidade social, econômica e cultural que envolve suas vivências, de modo que, não há como dicotomizar os sujeitos do universo que habitam.

Há que se estar atento ao contexto com todas as suas complexidades, afinal, perceber, depende do que se vê do lugar em que foi visto e de tudo que foi visto em seu entorno, pois “[...] as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”. (GEERTZ, 2014, p. 10).

Durante o processo de aproximação, a **entrada no campo de pesquisa** foi momento decisivo que precisava ser cuidadosamente planejado, por isso, este momento se deu em conversas preliminares com os adultos e com as crianças do bairro em momentos diferentes e ocasiões diversas, ambos assinaram o Termo de Consentimento da pesquisa e autorizaram o uso de imagens e vídeos conforme o modelo (Apêndice C e D).

Por questões de opção teórica que versam sobre o protagonismo das crianças, suas expressões e autorias, optei por adotar os nomes reais da maioria delas, porém em algumas ocasiões as falas nas rodas de conversa eram mescladas de modo que, mesmo com a gravação do áudio ou do vídeo não foi possível identificar especificamente quem falava. Neste caso, referenciei-as como “grupo de crianças” para não atribuir aleatoriamente as falas a uma delas.

Para a inserção nos grupos algumas circunstâncias mais formais foram necessárias, participei de reuniões com os representantes dos moradores do bairro para dar conhecimento do projeto, ocasião em que, apresentei os objetivos da pesquisa e solicitei apoio para a sua realização. Em outra oportunidade visitei a igreja católica do bairro por concentrar muitos comunitários e, após a celebração religiosa pude me apresentar à comunidade e expor os objetivos do projeto.

Esse contato foi fundamental para que me acolhessem e que minha presença não se tornasse um estorvo ou causasse desconfianças. Outras conversas, mesmo sendo informais, foram cuidadosamente pensadas a fim de estabelecer progressivamente uma aproximação e conquistar a adesão das crianças. Estive presente ainda na posse do representante dos moradores do bairro e na Sede da Associação, local frequentado por adultos e crianças em finais de semana para reuniões e festejos.

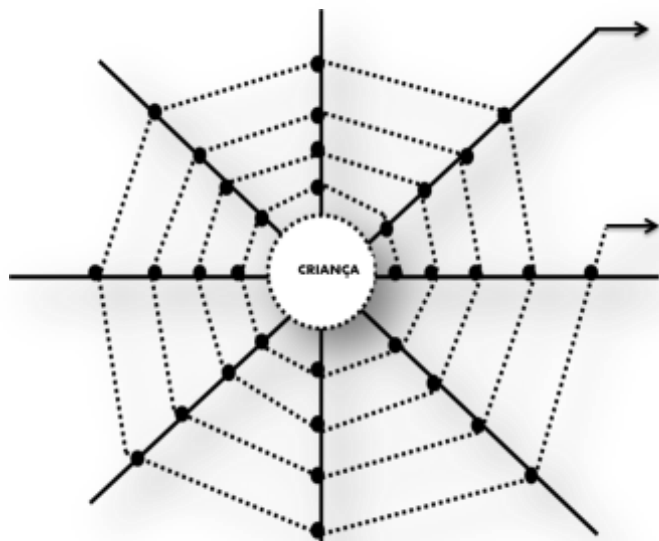
A etnografia exige que o pesquisador entre e seja aceito na vida daqueles que estuda e que dela participe. Entrar na vida cotidiana das crianças muitas vezes significa ser uma delas tanto quanto puder.

Nesta asserção foi necessário “mergulhar” na realidade cotidiana das crianças procurando apreendê-la. Para Geertz (2013, p. 12) “A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos”. Para isso a convivência com os sujeitos durante o período em que a pesquisa estava sendo realizada foi fundamental para a captação das experiências vivenciadas por elas.

Para Müller e Carvalho (2009) é a criança que pode nos mostrar seu mundo, por isso é preciso dar voz a elas e às suas culturas. Essa cultura não é linear, ou seja, ela se faz e se refaz no curso dos acontecimentos e pode ser ilustrada como uma teia, cujos pontos se interceptam com outros, mas ao se tocarem em um determinado ponto já não seguem sendo a mesma coisa.

As culturas infantis são análoga às teias no sentido em que suas produções, além de dinâmicas, são construídas a partir da cultura dos adultos. Elas não são cópias fieis, tampouco acontecem num vazio social. A palavra “reprodução”, neste sentido não quer dizer que a cultura infantil seja a imitação da cultura preexistente, mas se embasa nela, pois é no contexto de seu grupo social que a criança aprende a pertencer.

Figura 11: Teia orbital análoga à cultura reprodutiva da infância, descrita por William Corsaro.



- Os raios são as instituições religiosas, comunitárias, políticas, culturais, econômicas. Estas têm estruturas estáveis, mas em constante transformação. (CORSARO, 2011)
- Os fios representam as diferentes produções culturais articuladas na teia das experiências. Não são estruturas preexistentes diferentes dos campos institucionais sobre as quais são tecidos. (CORSARO, 2011).

Fonte: Organizado por Ângela Figueiredo, 2017.
Elaborado a partir das ideias de Corsaro (2011).

Deste modo a pesquisa etnográfica se consistiu em descrever as práticas e saberes praticados pelos sujeitos e por seus grupos sociais, interagindo diretamente com eles e reconhecendo suas experiências como uma construção compartilhada e não como algo que já está pronto, a ponto de serem apenas “recolhidos”. Conforme Graue e Walsh (2003) os dados da pesquisa etnográfica com crianças não são recolhidos como frutos semeados ou prontos, mas são gerados no contexto da pesquisa. Coletar dados remete à ideia de que estes estão prontos e quando muito, ao pesquisador caberia apenas encontrá-los.

Os primeiros contatos estabelecidos foram por ocasiões de outras pesquisas e ensaios em parceria com estudantes da graduação, que me proporcionaram maior familiaridade com o local e com os comunitários do bairro, um período que compreende aproximadamente seis anos, sendo mais atuante de 2012 a 2014 com os estudantes de graduação e entre 2015 a 2017 por ocasião dos estudos e construção da tese de doutoramento.

Conforme recomenda González Rey (2005) acerca dos critérios de escolhas dos sujeitos e do campo de pesquisa, é preciso que estes se deem necessariamente após um primeiro contato, de modo que seja necessário antes envolver-se com os prováveis sujeitos no campo de pesquisa para observar, conversar e conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto. Assim estabeleci a aproximação com o

campo de pesquisa, procurando identificar os grupos de crianças que seriam foco das análises, antes mesmo do início da pesquisa propriamente dita.

Inicialmente planejei focalizar pelo menos três grupos de crianças em três ruas do bairro, com idades aproximadas entre si, mas como eu não tinha como prever o que de fato encontraria, ensaiei várias inserções e visitas no bairro para então perceber que é no curso das brincadeiras que os grupos se formam e, não há como fixar previamente a faixa etária dos brincantes, tampouco o número de participantes.

Observei as formas como as crianças se reuniam, os horários e os critérios que elas estabeleciam para se agruparem. A partir daí estabeleci a faixa etária aproximada das crianças a serem acompanhadas e o número de participantes dos grupos formados. Nesse desdobramento a pesquisa envolveu crianças com idades variadas, desde menores (quatro anos) até adolescentes (quatorze anos) que compunham os agrupamentos itinerantes e em números variados.

Essa variedade de idades nos agrupamentos se dava em função do grande número de crianças que circulavam nas ruas em companhia de irmãos mais velhos, estes faziam companhia aos menores enquanto seus pais ou responsáveis se ocupavam no trabalho ou com os afazeres domésticos. Embora houvesse diferenças de idade todos participavam direta ou indiretamente das brincadeiras, mesmo que apenas assistindo a euforia, rindo e torcendo por seus parceiros.

Cada grupo era composto por aproximadamente oito a doze crianças (no máximo), porém a rotatividade era intensa, de modo que não permitia um estabelecimento prévio e exato de seus membros, pois a cada ida ao campo de pesquisa as crianças estavam sempre abertas a novas parcerias. O termo parceiro é usado para designar aqueles que participam das atividades sociais das crianças, sejam eles adultos ou crianças.

Embora meu propósito fosse pesquisar a construção subjetiva que perfaz a identidade da criança que brinca nas ruas na confluência com o lugar (territorialidades), não poderia deixar de abordar os adolescentes que compunham cada um dos grupos averiguados, pois estes estavam geralmente misturados aos grupos de crianças. A rotatividade na composição dos grupos e os critérios estabelecidos pelas crianças para a inserção de novos parceiros tinham certa coerência, pois eram geralmente crianças da mesma rua ou de ruas próximas de

suas casas ou aqueles que, mesmo de ruas distantes, demonstrassem habilidades em determinada brincadeira.

Esses grupos mantinham certas semelhanças internamente como: morar na mesma rua, ter algum grau de parentesco ou amizade e estar disposto a demonstrar habilidades que fossem notórias em determinadas brincadeiras. Para que as práticas de pesquisa se tornassem bem sucedidas, não focalizei em uma única formação grupal, mas acompanhei as mudanças à medida que alguns componentes migravam para outros grupos ou simplesmente deixavam de segui-lo.

A cada novo grupo formado, novos componentes ingressavam e isso me levava a mudar estratégias de acompanhamento para incluir grupos ou subgrupos. Na tentativa de captar a lógica do “outro”, há de se reconhecer e considerar as especificidades que permeiam seus fazeres e suas necessidades, procurando sempre ultrapassar estereótipos e alcançar as reais especificidades de seu universo social e cultural, procurando entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. (COHN, 2005).

Outra situação em relação às minhas pretensões iniciais era que o espaço físico a ser investigado seriam as ruas. Porém durante a pesquisa percebi que outros ambientes públicos eram utilizados pelas crianças para as brincadeiras, assim houve um espraiamento do olhar lançado para as margens do lago que circundam o bairro, a orla, os pequenos córregos que cortam algumas ruas, estes eram tomados pelas crianças em épocas de vazante dos rios e tornando-se verdadeiros “parques de diversão” ao ar livre. Portanto ampliei o local de pesquisa, a fim de melhor compreender suas relações, de modo que, onde os grupos fossem brincar e, dependendo da brincadeira eu os acompanhava.

Os instrumentos e técnicas adotadas neste estudo tiveram o princípio da dialogicidade, da processualidade num movimento em que as pistas estão sempre sendo criadas, (re) construídas e modificadas no decorrer da pesquisa. O caráter processual da pesquisa trouxe mudanças e desvios no percurso que não ocorreram ao sabor do acaso, as estratégias e técnicas adotadas estavam sempre abertas a novas reconfigurações em função das necessidades de percepção, construção e compreensão dos significados.

Entre as técnicas e instrumentos adotados **a observação participante, as rodas de conversas** aplicadas às crianças ou as **entrevistas semiestruturadas** aos moradores do bairro das ruas em que a pesquisa foi desenvolvida (APÊNDICE

A) foram ferramentas que me ajudaram a reunir informações sobre o que fazem as crianças, como fazem, porque fazem de um jeito e não de outro.

As técnicas de entrevistas e rodas de diálogo foram tomadas como um espaço de reflexão acerca do cotidiano, das relações que estabelecem tanto com os outros quanto com o mundo, diferente de técnicas mais formais as rodas e as entrevistas semiestruturadas aproximaram os sujeitos da pesquisadora e esta do contexto. Permitiu que se expressassem com maior naturalidade, buscando superar a timidez e medos que geralmente se constituem em entraves e dificultam a comunicação e a interação.

Todos os dados foram atentamente registrados e sistematizados em **caderno de campo, gravação de imagens, áudios e vídeos**. Para a percepção das realizações construídas enquanto brincavam, jogavam, atuavam a **observação participante** foi um dos principais instrumentos que conduziu meu olhar, a fim de buscar significação no outro, a partir de mim mesma. Esta foi uma questão complexa, pois lida com aspectos da alteridade humana e o desafio que se colocou foi justamente pensar e subjetivar o mundo do “outro” a partir de meu ponto de vista, sem que o *eu* se sobrepusesse ao *outro*.

Esse tipo de observação é ativa e requer interação prolongada, neste caso, com as crianças e com o cotidiano do bairro, percebendo suas falas, interações, buscando sempre compreender como se relacionam e como atribuem significados as suas vivências. Sentar com elas nos meios-fios, participar das brincadeiras mesmo que sendo a “olheira” do grupo como eles me designavam, era a forma mais sublime de ser uma delas o mais que pude.

Quanto aos **registros em caderno de campo**, cada ida ao local de pesquisa gerava um registro, seguido de uma espécie de texto de reflexão que chamei de sinopse. Cada relato era descrito logo após ou durante minha estada em campo e seguia sempre a mesma estrutura: data, local, aspectos gerais do ambiente, formas de aproximação e descrição detalhada das brincadeiras, desde o começo da convocação até o término, ao final vinha sempre a reflexão ou texto analítico. Tudo era imediatamente tecido como uma trama de palavras à espera de ser recuperada.

Ao recuperar as múltiplas faces de uma palavra Garcia-Roza (1990, p. 45), afirma:

[...] o que funda a subjetividade é a opacidade, a não transparência e, com ela, a possibilidade de mentira, do ocultamento, da distorção. Pretender uma palavra que elimine o equívoco é pretender uma palavra super-humana.

As descrições não podem se basear meramente em opiniões, mas é preciso captar e descrever aquilo que nem sempre está disponível objetivamente e nisso reside o desafio do pesquisador, afinal, as anotações no caderno de campo, não funcionam como objeto meramente burocrático, mas colaboraram na produção de dados por permitirem um retorno às experiências vividas no campo de pesquisa.

Quando a experiência de campo inspira a teoria, é possível conseguir uma inteligibilidade dos fenômenos que pouco tem de interpretação, é antes mais uma forma de experimentação, agora com o pensamento e a escritura (CAIAFA, 2007, p. 140).

Esses registros foram fundamentais na escrita dos resultados, nas reflexões e análises que deram forma aos textos da tese, pois me permitiram trazer à memória aquilo que muitas vezes o pensamento por si não daria conta de acessar. Deste modo o registro em caderno de campo funcionou como um dispositivo para recuperar não apenas informações, mas a experiência do pesquisador no ato da ação e levada ao limite de sua transitoriedade entre o visto e o percebido; o consciente e o inconsciente. “A memória, [...] não é uma faculdade de classificar as lembranças numa gaveta ou de inscrevê-las num registro. Não há registro, não há gaveta” (BACHELARD, 1993, p. 246).

As técnicas de **entrevistas semiestruturadas** foram direcionadas aos adultos com quem as crianças convivem, de modo mais particular, aos pais que encontramos por vezes em frente às suas casas ou mesmo no interior delas em seus afazeres domésticos. Também a transeuntes e comerciantes que presenciavam o vai-e-vem das crianças nas ruas durante as brincadeiras. Meu intento foi trazer para o debate a percepção destes em relação ao brincar nas ruas, como percebiam a utilização desse espaço pelas crianças. Procurei não me posicionar favorável ou contra as brincadeiras nas ruas, assim poderia perceber, sem julgamento prévio, suas formas de pensar e de se posicionar frente às ações das crianças nas brincadeiras nas ruas.

As entrevistas inicialmente foram pensadas para alcançar as vozes das crianças, mas ganharam a conotações de **rodas de conversa** por considerá-las

menos invasivas, mais descontraídas e por permitirem maior familiaridade com as crianças. Este período de interação e intercâmbio com as crianças foi mediado por intensos diálogos entre o pesquisador e os grupos de crianças, conversas que não assumiram propriamente o contorno de uma entrevista, tal como havia previsto inicialmente.

Assumida como **rodas de conversações ou roda de diálogo** (APÊNDICE A), esta técnica, embora não apresente normas definidas, constituiu-se em instrumento legítimo que me ajudou a captar não apenas ideias e opiniões das crianças, mas percepções e sentidos antes, durante e após as brincadeiras.

É necessário ressaltar que a roda de diálogo não pode ser tomada como algo desprezioso, não intencional e pouco suscetível a uma análise mais aprofundada, é necessário tomá-la como ponto fulcral para se perceber não apenas os enunciados, mas os gestos neles imprimidos, pois estes revelam aquilo que o discurso tende a ocultar (SOUZA, 2013).

A intenção está no sentido de perceber os elementos fundantes de ser criança e no exercício da infância, não apenas a partir da fala de todos os envolvidos na roda, mas no modo como falam, como se expressam com seus corpos, gestos, nos risos ou silêncios. Foi um momento de partilha de experiências e de diálogos, ora as falas entrecruzavam-se, ora os silêncios e gargalhadas soavam como provocação ou contestação a alguma declaração de um dos parceiros.

Inspirados na ideia de Warschauer (2002, p. 47), a roda de conversação “constituiu-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador”. Foi um exercício constante de escuta e fala suscitando sempre a partilha, a participação na conversa e a discussão. Essas rodas de conversa aconteciam antes, durante ou depois das brincadeiras e tinham a finalidade de permitir a livre expressão das crianças sobre suas brincadeiras, sobre suas experiências nos grupos, sobre seus pontos de vistas acerca do vivido.

Tanto os dados como os instrumentos foram traçados no contexto da pesquisa, embora planejados, não estavam prontos a priori para serem colocados em prática, foram sendo elaborados, construídos e adequados à medida que a pesquisa avançava. Essa mobilidade e flexibilidade na etnografia tornou o percurso menos obscuro, pois permitiu reformulações e retornos, e isso ao contrário do que

pode parecer, não causa equívoco, pois não fecha as portas para nossas experiências, entretanto as ilumina (CAIAFA, 2007).

O registro de gravação em áudio e em vídeo, além dos **registros fotográficos** foi usado durante todo o processo de geração e coleta de dados, seja durante as rodas de conversa, nas entrevistas, nas andanças pelas ruas durante as observações, sempre alternando os instrumentos em função das necessidades do processo de pesquisa. Muitas vezes ao contar sobre uma brincadeira as crianças queriam demonstrá-la e, apenas o áudio era incapaz de registrar suas emoções, euforias e entusiasmos.

Outras vezes para entender o funcionamento de uma brincadeira foi necessário gravar vídeos curtos e assistir inúmeras vezes para compreender as relações estabelecidas e principalmente as explicações dadas pelas próprias crianças. Todas essas formas de abordagem foram realizadas procurando sempre resguardar a liberdade da expressão e, ao mesmo tempo permitindo o entrecruzando destas com as teorias e as experiências do pesquisador (BAUER, 2004).

Foi uma tarefa complexa pela iminência dos riscos de sobreposição do ponto de vista do adulto, neste caso, o meu, enquanto pesquisadora. Contudo procurei respeitar o que foi dito e como foi dito, como forma de preservar as ideias e opiniões delas. Esse exercício de vigília para não sobrepor as minhas percepções às das crianças, se fez continuamente oportuno, pois numa roda de conversa, diferente da entrevista que por seu caráter demasiado informal, os riscos mais iminentes eram de suplantar o protagonismo das crianças e ofuscar aquilo que elas tinham a dizer sobre o seu mundo e suas realizações.

Alcançar clareza intelectual a respeito das construções culturais das crianças nas brincadeiras e seus nexos com o espaço não foi tarefa fácil, afinal, as manifestações de territorialidades são fenômenos culturais e sociais vivenciados num entrecruzamento simbólico que só pode ser percebido, sentido por aqueles que os vivenciam.

Os procedimentos e técnicas escolhidos foram no sentido de procurar traduzir o olhar das crianças sobre suas próprias construções e tentar minimizar a visão adultocêntrica que teimava em vir à tona, muitas vezes, por uma concepção viciada de que as crianças não têm muito a dizer sobre suas ações e que é preciso um adulto (pesquisador) para dar sentido àquilo que fazem e supostamente pensam.

Nesse percurso eu não conhecia o caminho de antemão, este foi sendo construído e, na medida em que avançava na pesquisa, outras formas de inserção, de estratégias e instrumentos eram apresentadas pelas próprias condições e necessidades do contexto de pesquisa. Assim quando me deparei com arquétipos de brincadeiras que, por seu grau de complexidade, percebia que as descrições em forma de narrativas escritas não dariam conta de traduzir, recorri, então, aos vídeos como elemento passível de captação, análise e interpretação tantas vezes quanto fosse necessário.

Os dados produzidos na pesquisa foram pistas que trilhamos procurando uma aproximação para uma construção coerente das representações das territorialidades das crianças que brincam nas ruas. Cada etapa da pesquisa, cada processo desenvolvido foi parte de um complexo que, envolve, sobretudo, um conhecimento local, o mapeamento dos caminhos a serem trilhados, uma espécie de caleidoscópio em que se busca referências não exatamente no objeto ou nos sujeitos, mas nos movimentos e incorporações subjetivas destes, a partir daquilo que fazem e do que está ao seu redor. Como assinala Geertz (2014, p. 12), “Para utilizar desvios, ou enveredar por ruas paralelas nada é mais conveniente do que o ensaio [...] correção a meio caminho são relativamente fáceis [...]”.

Dada a complexidade das realizações culturais das crianças e a inseparabilidades delas e do contexto de pesquisa, empreender uma análise que dessa conta do desafio de estabelecer um diálogo entre sujeito e contexto; teoria e prática foi um exercício de igual modo complexo, pois num campo de forças entre os conhecimentos produzidos no contexto da pesquisa e o conhecimento teórico que operavam e operam na construção da análises é possível que o pesquisador sobreponha um ao outro, nesse sentido o próprio trajeto e as ações do pesquisador já são em si objeto de análise para que isso seja ponderado.

Para um diálogo mais amplo, meus esforços em transitar pelas bordas de áreas nem sempre convergentes, foi uma tentativa de reunir fragmentos para compor um todo coerente. Essa tessitura ou trama foi colocada em ação pela leitura e interpretação dos fatos percebidos e vividos durante o processo, de modo que cada etapa ou cada processo, não poderia ser pensado isoladamente ou recortado do contexto. De acordo com Deleuze (1992), é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades é necessário rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados.

Assim me propus ingressar no universo das crianças, inserir-me em seu cotidiano com o cuidado de quem precisa compreender a dinâmica das brincadeiras nas ruas como um aprendizado social que perfaz a vivência das crianças no Bairro de modo muito peculiar. Compreender como elas se autoeducam nos processos de trocas sociais com seus parceiros, como tecem suas territorialidades, sem descuidar da interlocução, isto é, das vozes das crianças sobre suas ações, afinal são elas que experimentam o brincar nas ruas e somente elas imprimem suas impressões naquilo que fazem, coube a mim, enquanto pesquisadora, mergulhar na vida delas e de suas brincadeiras o quanto pudesse.

A postura metodológica que procurei assumir também se opôs aos modos tradicionais de pensar e “manipular” os fenômenos sociais, estes geralmente vistos de fora. Levei em consideração não só o que é visto e o vivido, como também aquilo não está explicitado, mas que está dado por presunção. Daí a contribuição da fenomenologia de base merleau-pontiana para os pressupostos etnográficos, esta surgiu como uma necessidade, pois se o que se buscava era compreender o significado da experiência vivida, a pesquisa fenomenológica proporciona a oportunidade de compreender a experiência vivida na perspectiva singular do sujeito (MOREIRA; CAVALCANTE JUNIOR, 2007).

Na continuidade dessa linha de raciocínio a utilização da etnografia agregou a possibilidade de compreensão das experiências vividas enquanto construção mútua entre o homem e o mundo, entre os sujeitos e o espaço vivido, ou seja, permitiu um entendimento contextualizado das experiências vividas. (GEERTZ, 2014). Esses pontos de vistas trouxeram para as análises dos dados a percepção da infância como uma construção histórica e social e a criança que brinca nas ruas como sujeito atuante na construção de sua própria cultura, este foi o cerne que me conduziu na análise dos dados produzidos durante a inserção no campo de pesquisa.

2 MEMÓRIAS DE MIM

*Daquele tempo de menino
 Ainda tenho no meu peito muita saudade
 Rodar peão, estilingue no pescoço e papagaio pra soltar
 Mamãe me acordava cedo
 Menininho toma banho e vai se aprontar
 Vou ficar lhe vigiando e no caminho da escola
 Você vê se dá um jeito de não se sujar
 E sempre com os meus amigos
 Uma chegada na lagoa não fazia mal
 E não faltava um bate-bola no campinho
 Improvisado no quintal.
 De tudo que chegou primeiro
 minha primeira namorada se perdeu de mim
 e só ficou minha viola, meu cavaco, meu pandeiro e tamborim!!
 Que tempo bom!
 Que tempo bom, que não volta nunca mais...
 (Tempo Bom Chico da Silva)*

A trajetória que construí ao longo de minha carreira profissional tem se interceptado em vários momentos com a criança que fui. Não que ser adulto seja um contínuo linear do ser criança, mas é provável que meu recorrente interesse por conhecer a cultura da infância, tenha sido nutrido nos desafios e nas aventuras de uma infância cheia de experiências enriquecedoras, vividas no município de Parintins, interior do Amazonas, particularmente entre os bairros da Francesa e do Palmares. Uma infância protegida, mas ao mesmo tempo livre.²

No desenrolar dos desafios de uma infância plasmada na simplicidade fui tecendo minha história. Conforme Paul Ricoeur (2003), resgatar essa história não se trata de uma simples recordação que brota do espírito sob a forma de uma imagem espontânea, mas se apresenta à mente como signo de algo que paradoxalmente ao estar ausente se presentifica por sua primazia.

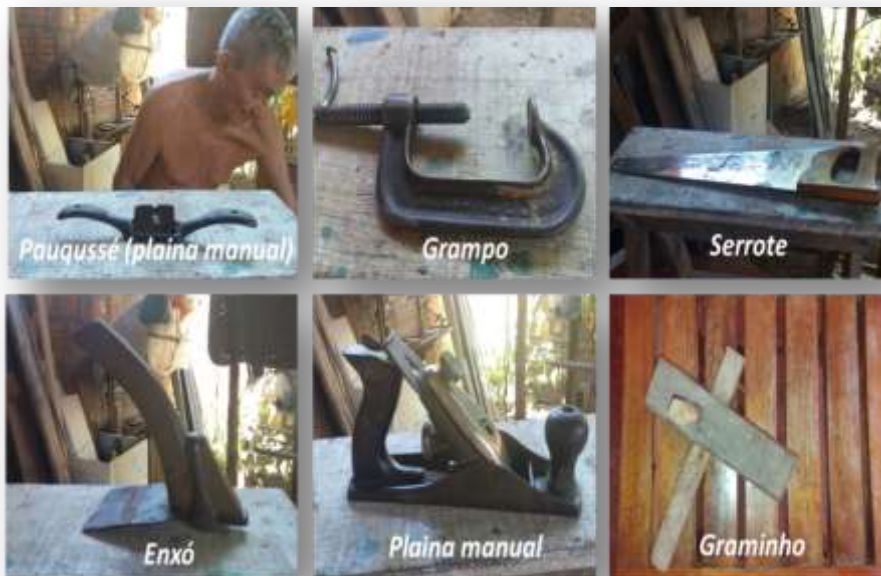
A imagem que vira recordação hoje é algo que embora já não exista, já esteve lá e rememorar ou recordá-la revela no presente os rastros do passado, interpondo imaginação e fantasia, misturando o que vivi com aquilo que ouvi dos mais velhos, numa clara demonstração de que a palavra falada é, de algum modo

² Procurei, durante a escrita deste capítulo, definir léxico de uso estritamente locais a partir dos relatos de meu pai que com o conhecimento tradicional que possui, discorre as notas explicativas conforme suas experiências, algo o dicionário não conseguiria expressar com a força que de fato a palavra carrega em seu dado contexto.

também vivida, afinal no curso da vida o que se ouviu e o que se viveu se misturam e depois não se sabe mais como separá-los na memória. (BENJAMIN, 1985).

Cresci entre “cavernas³”, não aquelas que denotam lugar sombrio, triste, mas aquelas que dão formas às embarcações regionais que meu pai fazia. Minha casa era a casa do artífice, meu pai conhecido como “Mestre Humberto”, dotado de uma sabedoria notória transformava pedaços de madeira em arte com muito talento e competência (FIGURA 12). Foram estas as referências que me permitiram uma aprendizagem dentro da liberdade do brincar, para ver o mundo a ser descoberto através da leitura de cada elemento do construtor e do construído.

Figura 12: Ferramentas utilizadas no “tilheiro” do meu pai na construção das embarcações e que ele guarda até hoje, mesmo estando aposentado.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2017.

Entre farpas de madeiras (cavacos), moldes de “cavernas”, ferramentas na maioria artesanais, carpinteiros, calafates, pessoas que ajudavam meu pai, tive uma infância repleta de possibilidades, de imaginação, de carinho, atenção e de muita disciplina. Caverna, galsthalho⁴, cunha⁵, graminho⁶, compasso, esquadro, cavaco, cré,

³ A caverna é a parte que segura as tábuas da canoa, é o esqueleto que dá a forma. (Informações dadas por meu pai, 2017).

⁴ Tora de madeira escavado ao meio para prender as tábuas em posição para lavrar (Informações dadas por meu pai).

⁵ Pedaco de madeira em formato triangular que serve para calçar a tábua para lavrá-la. (Informações dadas por meu pai).

serragem, calafeto⁷ eram palavras recorrentes em meu cotidiano e que me obrigam a utilizar muitas notas explicativas neste texto por serem palavras usuais apenas no contexto dos carpinteiros navais.

Filha de carpinteiro naval, os brinquedos industrializados que eu ganhava apenas em datas comemorativas eram abandonados em prol de uma boneca de galinho, comidinha de serragem, massinha com restos de cré. O lugar de minha infância era o transitar entre terrenos cheios de árvores frutíferas e o tilheiro⁸ de meu pai, as ruas de piçarra do bairro e as margens da lagoa. Um barracão enorme coberto de palha, localizado a poucos metros da lagoa da Francesa, onde ele recebia visitas de comerciantes e empresários da cidade, ribeirinhos e indígenas para encomendas de canoas e embarcações regionais de pequeno porte.

Em épocas dos festejos natalinos, esse mesmo barracão era cedido para as brincadeiras de pastorinhas (dança folclórica que celebra a chegada do Natal), assim durante o dia meu pai e alguns ajudantes trabalhavam na construção de canoas e durante a noite, após uma rápida limpeza coletiva, os ensaios para a festa davam um colorido diferente ao ambiente. A atmosfera contrastava com a sobriedade das madeiras e ferramentas que, penduradas nas laterais do barracão, dividiam o mesmo espaço com o presépio, bandeiras, fitas coloridas e adereços de natal.

O som dos violinos, violões e pandeiros confeccionados de latas de goiabada, imprimiam um elemento mágico na vida dos brincantes que bailavam majestosos com suas indumentárias no barracão de chão batido. A mim e outras crianças cabia o ofício de servir água a quem quer que precisasse.

Retomo essa lembrança com a empolgação de uma criança que esperava ansiosa pela chegada do mês de dezembro para cortar bandeiras, carregar capim, areia, pedras e folhagens nas margens do pequeno lago para ajudar na construção de um cenário que ainda me lembro do cheiro dessa mistura exótica (pedras, areias, madeiras e capins).

⁶ Pedaco de madeira entrecruzado que serve para tira a medida da espessura da tábuia que está sendo lavrada. Informações dadas por meu pai).

⁷ O calafeto é o trabalho de vedação das emendas entre as tábuas. Essa emenda é emassada com uma mistura de cré e linhaça. (Informações dadas por meu pai)

⁸ Segundo os relatos do meu pai é um barracão para construção de canoas, cascos e outras embarcações.

A pastorinha foi uma tradição que minha família preservou e ainda preserva nas memórias de minha tia Rosa, que embora não esteja mais presente entre nós, na materialidade de seus feitos, ela ainda vive.

De acordo com Pereira (2006, p. 9) “A tradição é o lastro sobre o qual se preserva a possibilidade da redenção, memória coletiva que inscreve o indivíduo num conjunto de representações de sentido comum, laço que une o presente ao passado.” A família toda se envolvia na organização (FIGURA 13), adultos e crianças participavam dos folguedos e avivavam a tradição, todos se envolviam ativamente nas danças típicas, nas crenças e nas apresentações teatrais que culminavam com a “queima das palhinhas”.

Figura 13: Brincadeira de Pastorinha em Dias dos Santos Reis caminhando nas ruas da cidade.



Fonte: Arquivo pessoal da família, 1978.

A Pastorinha era uma tradição em cumprimento a uma promessa que minha tia fizera quando ainda jovem e que se cumpriu durante toda sua vida, preservando assim a cultura da “brincadeira” que atravessou a infância de várias gerações das crianças do bairro de Palmares e Francesa na cidade de Parintins.

Benjamin (1993, p. 250) destaca que o “mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles, o mesmo ocorre em suas brincadeiras”, para ele isso reflete a capacidade que a criança tem de realizar seu conhecimento de mundo a partir daquilo que é dado pelo adulto, aquilo

que Walter Benjamin (2009) chama de capacidade mimética, ou seja, a capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo se dá por meio da percepção e da linguagem.

Seja nas festas de Natal ou de boi-bumbá as crianças se envolviam, criavam suas próprias indumentárias, os mais velhos confeccionavam palminhas (peças de madeiras usadas para fazer barulho na torcida por um dos bois) com restos de madeira das serrarias que margeavam o bairro e ali vivi experiências coletivas que ajudaram a construir minha identidade.

De ateliê onde “os mestres” construía artesanalmente canoas ao lugar onde celebrávamos o nascimento do “Menino Deus”, ou ainda local onde eu improvisava uma sala de aula para reunir as crianças da vizinhança para fazer festinhas de aniversário ou para alfabetizá-las “fingindo” ser a professora. O velho barracão era assim, espaço de trabalho/brincadeira/cultura, sem dúvida, foi ali que fui me constituindo e me compreendendo como parte do cosmos, talvez o barracão do meu pai tenha sido o lugar mais pujante que resguardo em minha memória e onde a vida para mim acontecia.

A lagoa que circundava o bairro da minha vida ficava a poucos metros de casa e do barracão de meu pai, quase tudo que me recobro perfeitamente se passava entre o barracão e a rua calma e coberta por piçarras. As conversas entre os vizinhos, as brigas e as fofocas, os mitos e as lendas que passadas de um para outro se tornava “verdades” no imaginário de crianças como eu.

Ali a cultura e o folclore reverberavam e tudo virava um acontecimento, desde os festejos natalinos que envolvia a família inteira e os vizinhos, até mesmo o momento em que as canoas que meu pai construía ficavam prontas para serem entregues aos proprietários. Uma movimentação se organizava para leva-las até o leito do lago e tornava-se um evento nas manhãs de domingo logo após a missa, ocasião que contava com o esforço coletivo dos vizinhos e amigos de meu pai para empurrá-las.

Este mesmo lago era o habitat das histórias contadas pelos mais velhos que ensinavam a viver o mundo e aguçar o imaginário, histórias alegres como a chegada de meu avô em um barco de mastro e vela após longas horas de viagem da ilha do Varre-vento até a cidade de Parintins ou as trágicas façanhas de crianças que lá perderam a vida em ocasiões de lazer ou mesmo trabalhando.

Cada história que eu ouvia guardava na memória e hoje, ao narrar minhas vivências, muitos acontecimento nem mesmo posso dizer se vi ou apenas ouvi, afinal nem conheci meu avô, mas tudo parece tão nítido na memória como se o imaginado e o vivido fossem uma só coisa.

A lagoa da Francesa além de servir como local preferido dos banhos escondidos dos meus irmãos e seus amigos (o medo do rio nunca me deixou tentar), à época da vazante, período de águas baixas no leito da lagoa, servia de esconderijo nas brincadeiras de desbravar a mata alta que à época me faziam sumir em meio à vegetação de cheiro forte e inconfundível, cheiro de mato! Também na vazante era local preferido para as brincadeiras de casinhas feitas com restos de madeira e mato pelo meu irmão que, apesar da pouca idade, já colocava em prática suas habilidades de aprendiz de carpinteiro.

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética. (BENJAMIN, 1986, p.102).

A vida era o transitar entre o tilheiro de meu pai, os lagos próximos, as montanhas de serragens, as ruas de piçarra onde eu brincava com outras crianças de esconde-esconde, cantigas de roda, “mercearia” e o quintal da casa de minha avó cheios de árvores frutíferas. Mas a vida não era só diversão, desobrigação e liberdade, não faltavam também as obrigações: limpar o grande barracão ao final de cada semana de trabalho de meu pai (FIGURA 14), jogar a serragem excedente, os cavacos, realizar tarefas domésticas básicas (limpar a casa, ajudar na mercearia do meu pai) e ir para a escola.

Meus irmãos e eu trabalhávamos-brincávamos-estudávamos não havia distinção daquilo que era de meninos ou de meninas, as tarefas eram distribuídas de modo igualitário, mesmo entre protestos ou lamentações. Tudo ficava divertido e parecia mais fácil de realizar, ainda que entre brigas infundadas por parte de quem sempre se achava injustiçado por ter trabalhado mais que o outro, tudo se resolvia rapidamente quando, sobre a acirrada vigilância de meus pais, logo se resolviam os impasses e a confusão.

Figura 14: Meus pais em uma das canoas em processo de construção e que serviam de local para minhas brincadeiras.



Fonte: Foto de Arquivo pessoal (1988).

Na família era tradição estudar em colégio religioso, minha mãe fazia questão de se sacrificar em longas filas para conseguir uma vaga, ainda assim se não conseguisse, como era membro atuante da igreja católica, tinha acesso às irmãs de caridade que dirigiam o colégio e assim mantinha a tradição e de ver seus filhos estudando desde a primeira série até colar grau no magistério no Colégio Nossa Senhora do Carmo. O sonho de ter filhas professoras era uma clara aspiração diante de um sonho que ela tinha para si e que não pode realizar.

Sua família era de extratores de castanhas vindos do Pará (FIGURA 15), a família sempre trabalhou unida e quando era tempo de colheita, meu avô conduzia a família toda para o castanhal e, uma vez que os ciclos de colheita se confundiam com os períodos letivos, o trabalho obrigava os quatro filhos, entre eles minha mãe a abandonarem a escola a cada seis meses de estudo.

Figura 15: Minha mãe ao centro com meus avós e tios.



Fonte: Arquivo pessoal (1955).

A tática para colocar em ação o seu plano de ver suas filhas professoras nem sempre foi acatado com passividade, houve recusas e, na verdade, o que prevaleceu foi a aspiração individual, cada uma seguiu um caminho. Apenas duas das cinco filhas seguiram o caminho da docência, confesso, que no meu caso a decisão teve forte influência de minha mãe, mas foi uma determinação voluntária, espontânea que pode ter tido sua origem nas brincadeiras de criança, afinal, nestas sempre fui a professora de meus primos e de meus vizinhos.

Nas brincadeiras eu confeccionava cadernos com papel almaço costurado ao meio, criava mochilas de cartazes de candidato, reutilizava as sobras de lápis de carpinteiro de meu pai e restos das pedras de giz que ele usava para *linhar*⁹ cavernas de canoas e, lá mesmo no tilheiro do meu pai as aulas aconteciam entre barulhos de serra, batidas de *enxó*, poeira de madeira, cheiro forte de madeira.

⁹ Passar giz em uma linha de nylon marcar a tábua onde será serrada de acordo com a marca deixada nela pela linha. (Explicação dada por meu pai)

Havia uma história sendo construída naquele tempo-lugar, mesmo sem que me desse conta disso, meus brinquedos e brincadeiras ajudaram a erguer meus interesses, minhas escolhas, minha carreira profissional.

É nesse trajeto que minha identidade foi tecida, a partir de uma infância que crescia no limiar do processo de construção de minha identidade, assim minha trajetória aqui narrada teve caráter decisivo no processo de formação da criança que fui e da pessoa que me tornei, afinal “o vivido se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (PEREIRA, 2012, p. 44).

As experiências mais sensíveis que narrei se manifestam como aprendizado situado no tempo e no espaço, por meio da minha infância, dos fazeres do dia-a-dia e das brincadeiras mais sublimes fui criando e recriando uma cultura que, uma vez incorporada nas minhas vivências são agora tomadas como expressão libertadora na relação que assumo com o mundo. Tenho certeza de que a criança que vive em mim tem me ajudando a perceber o mundo, não por lentes pretéritas, nem como um devaneio, mas como possibilidade que ilumina o “olhar” que venho nutrindo para compreender a criança que brinca hoje, particularmente nas ruas da cidade.

2.1 A carreira profissional

Tão logo terminado o curso de magistério em 1993, iniciei minha carreira profissional, atuando como monitora em um Programa Social de atendimento e acolhimento às crianças trabalhadoras no município de Parintins: Casa do Pequeno Trabalhador Xibiuzinho I. O nome fazia referência ao prefeito na época, cujo nome Raimundo Reis Ferreira, conhecido popularmente como Xibiu.

O contexto socioeconômico da época, início dos anos 90, esboçava uma realidade comum a muitas crianças pobres no município de Parintins: o trabalho infantil. A Casa era uma espécie de refúgio da lida do dia-a-dia das crianças, era um abrigo, um lugar de acolhimento e assistência às crianças que passavam os dias nas ruas trabalhando. Crianças ambulantes, perambulantes, vendedores que passavam parte do dia nas ruas vendendo frutas, salgados, bananas fritas, picolés, artesanatos, queijos e doces nas embarcações que ancoravam no porto da cidade.

Eram crianças e adolescentes que frequentavam a Casa, existiam, também, aqueles que perambulavam à noite pelos bares da cidade como pedintes. A maioria

destas crianças e adolescentes tinham históricos dos mais diversos, desde aqueles que eram obrigados a ajudar no sustento da casa de seus familiares e àqueles que por se encontrar em situação de vulnerabilidade social. Algumas carregavam as marcas do abuso sexual, da violência doméstica, do abandono e lá recebiam atenção, carinho, respeito e cuidados por meio de uma política, sem dúvida assistencialista, mas que no limiar das leis de erradicação do trabalho infantil, era a principal alternativa para as crianças viverem circunstancialmente suas infâncias.

Lá as crianças tinham horários flexíveis de entrada e de saída. Não havia rigidez no tempo de permanência, poderiam ir apenas para fazer as três refeições que a Casa oferecia ou somente para realizar atividades desportivas: tênis de mesa, vôlei, futebol de salão, etc. Eram momentos de aparente liberdade e desprendimento, a casa proporcionava momentos de lazer, cuidados e de festejos em datas comemorativas, inclusive aniversário das crianças (FIGURA 16). As bandejas de salgados, as frutas, o isopor de flal¹⁰ ou picolé, *souvenires* e artesanatos vendidos para turistas eram deixados de lado, ficavam ali enfileirados em local seguro até que eles pudessem retornar às suas obrigações.

Figura 16: Eventos na Casa do Pequeno Trabalhador



Fonte: Arquivo de Leonice Souza, 1993.

Em outras ocasiões as crianças se dirigiam a Casa para obter ajuda no dever ou tarefas escolares, especialmente quando os professores das escolas onde

¹⁰ Conhecido como *sacolê*, geladinho ou *dim-dim* em outras regiões. Trata-se de um suco em diversos sabores que se congela em sacos plásticos.

estavam matriculados solicitavam e, geralmente, por trabalharem no contraturno. Estar matriculados regularmente nas escolas essa era uma das condições para serem cadastrados no programa de atendimento. Além disso, os “pequenos trabalhadores” tinham a sua disposição cursos profissionalizantes, oficinas de artesanatos e outros trabalhos manuais com cipó, marcenaria, pintura em tecido e pintura em tela.

Cada oficina cumpria uma função específica, sempre dirigida à ocupação do tempo disponível entre o trabalho manual, a aprendizagem de um ofício que permitisse que eles saíssem das ruas para a substituição de renda e ajudar na continuidade dos estudos. Os produtos confeccionados eram vendidos em feiras ou eventos específicos e toda a renda gerada era distribuída entre as crianças participantes.

Os festejos na Casa eram sempre organizados com dedicação por parte dos funcionários e da administração pública (FIGURA 17) cuja, idealizadora era a primeira dama da cidade, uma prática comum advinda da ideia de filantropia que muito se fazia ecoar na figura emblemática da “Dama da Caridade”.

Figura 17: Monitores que atuavam em diferentes atividades na Casa.



Fonte: Arquivo de Valdiza Mourão, 1996.

Suas histórias de vida eram desafiadoras e muitas vezes trágicas. Num período em que trabalho infantil era tido como “normal” e preambular pelas ruas, de noite ou de dia, pedindo esmolas era visto como um problema social a ser resolvido

com cuidados assistencialistas insólitos como: doação de alimentos à família; ensinar um ofício às crianças para que elas tivessem uma renda mínima para sair das ruas. Embora a iniciativa possa ter alcançado sucesso temporariamente, por seu caráter paliativo, não levava a efeito.

Sem querer relativizar as ações desenvolvidas pela Casa, tampouco estender as críticas à forma de atendimento à criança naquele contexto, não se pode culpabilizar as políticas de atendimento, tendo em vista as históricas formas de tratamento dado às crianças na história: “menor carente”, “criança desvalida”, “pequeno trabalhador”, “delinquente”, “menor de rua” (FREITAS, 2011).

Sem ignorar as consequências dessas concepções, o que chamou a atenção foi o fato de que num período escasso de programas sociais voltados para a criança no município, embora o limiar do surgimento de um Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, marco importante na gestão das políticas para a infância no Brasil, a Casa do Pequeno Trabalhador cumpriu uma função oportuna para a época e se apresentou como ação sensível às condições concretas em que as crianças pobres viviam. “De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), existem 250 milhões de trabalhadores infantis no mundo, dos quais 30 milhões vivem na América Latina e no Caribe” (RIZZINI, 2002, p. 04). Isso demonstra de lá para cá alguns problemas sociais ainda parecem perenes.

Foram quatro anos que marcaram profundamente minha existência, foi lá que pude amadurecer como mulher e tomar decisões que, de certa forma, foram decisivas na minha vida pessoal, sobretudo profissional. Aprendi a lidar com as intempéries que marcaram a vida de muitas crianças, pude conviver com elas e me aproximei de suas famílias num exercício de alteridade ao me deparar com formas tão diversas de ser criança e ter infância que contrastavam com a ideia de inocência, proteção, alegria, curiosidade e fragilidade, o ideal de infância que minha experiência até então manifestava.

2.2 A docência

Iniciei minha carreira no magistério atuando como professora na Educação Infantil após aprovação em concurso público em 1996. Foram quatro anos atuando em turmas com crianças de três anos (Maternal), período em que pude colocar em ação a vontade de educar, desejo que remontava a minha infância. Agora a

brincadeira de criança no barracão de meu pai viria se tornar realidade e, com os logros de ingressar na profissão tão almejada vieram também as responsabilidades inerentes à profissão.

Ao contrário daquilo que se poderia pensar, atuar com crianças pequenas exige profundo conhecimento teórico-prático acerca da infância, da criança e de seus fundamentos pedagógicos, não basta gostar delas e ter afeição por seus gestos. Por assim entender, a formação em nível superior já reverberava dentro de mim como vontade ou como ousadia em querer transformar a realidade, prosseguir nos estudos posteriores já se anunciava como necessidade manifesta, porém faltava oportunidade para esse encontro.

O curso de Licenciatura em Pedagogia no município era uma realidade distante que só se concretizou quando em 2000 a Universidade Federal do Amazonas, por meio de vestibular aberto disponibilizou 50 vagas para uma turma que se tornara a primeira no município de Parintins. Nessa ocasião eu já atuava como professora no Ensino Fundamental e pude participar da formação em serviço.

Uma nova etapa se inaugura e as circunstâncias em que estudar e trabalhar tornou-se ao mesmo tempo oportunidade de um exercício imediato de teorizar a prática, por outro lado, desgastante, fatigante devido a forma de implementação do programa que ocorria durante as férias, o que me fez permanecer durante os quatro anos do curso sem férias ou repouso prolongado.

A formação mudou minhas perspectivas de educação, de aprendizagem e de ensino, estas muitas vezes amparadas em concepções ingênuas e pouco fundamentadas. A graduação me fez olhar o mundo com lentes diferentes, menos embaçadas e mais suscetíveis às mudanças.

Nesse processo atuava como professora alfabetizadora de crianças que não conseguiam se alfabetizar em tempo hábil, na época, chamados de alunos com distorção idade-série, fruto de uma situação cujo sistema educacional tradicional excludente não dava (ainda hoje pouco mudou) as mesmas oportunidades para todos, exercendo com isso uma violência simbólica nos termos em que define Bourdieu (2008) que embora chamado comumente de abandono, na verdade trata-se de uma expulsão.

Eram crianças de realidades sociais adversas, em sua maioria crianças pobres e com histórico de repetência e, por sua trajetória de fracasso grande parte dos professores não os aceitavam em suas turmas, pois já tinham de 09 a 14 anos

de idade. Diante dessas circunstâncias, juntavam-nos em uma só turma e eu assumia a responsabilidade em alfabetizá-los. Este desafio me trouxe reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos, em decorrência disso fui convidada a compor a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria de Educação Municipal de Parintins no ano de 2005.

Agora, já com formação em Pedagogia, atuei como coordenadora pedagógica na SEMED durante 05 anos, mais especificamente como orientadora pedagógica dos professores que alfabetizavam crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora que me projetou no meio educacional com o reconhecimento profissional na formação de professores alfabetizadores, impulsionando-me a concorrer a uma vaga como docente no Ensino Superior.

Em 2009 iniciei carreira na docência superior na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, após prestar concurso público, atuando nas áreas que envolvem estudos em a relação Criança, Sociedade e cultura; História da criança e do jovem no Brasil, Educação Infantil e Metodologia da Alfabetização.

O transitar entre as modalidades de Educação Básica e Ensino Superior colocou-me diante dos desafios concretos da experiência docente a partir da vivência, ou seja, a Universidade foi a oportunidade de poder ampliar as perspectivas de educar, do modo como elas acontecem no contexto das escolas. Talvez essa percepção do fazer pedagógico *in loco* tenha me impulsionado na tentativa de fazer o caminho inverso, ou seja, estudar a cultura infantil como condição para pensar a criança a partir dela mesma e não da escola e de suas “autoridades pedagógicas” (BOURDIEU, 2008).

Como a docência ampliava ainda mais as minhas perspectivas em torno do estudo da cultura e dos modos de representação da criança na sociedade, o interesse em conhecer as infâncias e suas realizações passou a ser um exercício constante em minha trajetória profissional. Entretanto este interesse que remonta a minha própria infância, recusa a visão limitante e homogênea da criança/aluno, contudo, a partir do vivido na minha infância, procuro me mobilizar em direção à criança concreta e completa, ou seja, a partir da minha própria experiência busco lançar um olhar comprometido com o entendimento da construção histórica e social da cultura infantil como um todo.

Porém efetivamente estudar infância, até pelo fato de já ter sido uma delas, não me autoriza a falar por elas e nem teoriza-las deliberadamente, conforme alerta James (1993), por isso assumo a criança como uma categoria social que merece ser estudada por si mesma. Geralmente a estudamos ou a vemos apenas como alguém que não é ou como um adulto em potencial, outras vezes apenas como “aluno (a)” ou objeto escolar apenas do ponto de vista da pedagogia ou da psicologia. Um olhar interdisciplinar e por isso mais amplo sobre a cultura da infância é questão que tem me impulsionado na busca de respostas que o olhar pedagógico por si não dá conta de responder.

Esta foi, sem dúvida, oportunidade para destinar novos olhares às crianças e às infâncias que hoje vivem nos bairros no entorno da cidade de Parintins, numa perspectiva interdisciplinar que tem na cultura e na construção da subjetividade infantil, bases para formulação de políticas públicas menos excludentes e preconceituosas do modo como a criança se relaciona com o contexto reconhecidamente singular, assim, fortalecer e valorizar a cultura local colaborando para um olhar menos padronizador da criança.

3 A CRIANÇA E O LUGAR DE SER CRIANÇA

“O homem e a criança têm certas semelhanças de espírito tão particulares e que tocam camadas tão profundas da alma que acabamos nos perguntando se não seriam uma única e mesma pessoa”

(Saint-Exupéry, O pequeno príncipe)

O espaço público tem sido pensado por adultos e para adultos. Nessa mentalidade a criança é muitas vezes excluída, pois suas vozes, desejos, aspirações são pouco consideradas. Hoje se sabe muito sobre a criança, suas necessidades, suas etapas de desenvolvimento, seus modos de pensar e apreender o mundo, porém, geralmente são as nossas aspirações enquanto adultos que são tomadas em conta na estrutura e organização social de sua existência.

Sem querer minimizar a importância do papel do adulto na vida e formação da criança, é preciso refletir acerca da ampla tendência que temos, enquanto adultos, a pensar que somos nós que decidimos o que é melhor para ela sem muitas vezes consultá-las. Essa forma de pensar a criança como incapaz de decidir sobre sua própria existência, se estabeleceu historicamente por meio das diferentes formas de concebê-las. Ainda hoje a sociedade parece perdida em meio à ambiguidade de perspectivas que, de um lado lhes dão visibilidade na sociedade (alvo de políticas públicas), por outro desconsideram suas potencialidades de cidadã plena.

Em um tempo fragmentado que se quer cada vez mais retilíneo e padronizado, compreender as crianças e suas infâncias é condição para colocar em prática novas formas de pensar as cidades e a sociedade de modo mais amplo a formação plena e cidadã delas. Percebê-las e compreendê-las como sujeitos imersos em uma cultura que vibra numa lógica diferente da pressa da divisão do trabalho que caracterizam a sociedade atual, faz das brincadeiras nas ruas um movimento de resistência.

As infâncias experimentadas nesse contexto seguem um trajeto distinto do frenético anseio pela mera ocupação dos espaços, nas brincadeiras livres há um espraiamento do tempo de ser criança que se impõe à redução temporal da subjugada “ociosidade”. Não por acaso as crianças do Bairro se acomodam nos meios-fios, nas áreas alagadas e no asfalto com suas culturas lúdicas, elas Brincam a perder a hora, chega a noite e na escuridão das ruas mal iluminadas elas persistem.

As condições para suas brincadeiras são criadas nas ocasiões que constroem entre o trabalho e a escola. Mesmo enfrentando o perigo do trânsito seguem com suas “folias” reivindicando nossos olhares. De fato a arquitetura urbana nas cidades não reserva lugar para suas ações, o brincar na rua perde gradativamente seu espaço (ALMEIDA, 1997), porém postulo que no Bairro elas impõem seus modos de ser e estar no mundo, mesmo atravessados por diferentes impedimentos, marcados pelos diferentes desafios e obstáculos físicos ou não, os espaços geográficos e culturais carregam em si as marcas de seus anseios por viver suas infâncias e elas o fazem em meio as mudanças e continuidades do contexto social e cultural ao qual pertencem.

3.1 Ser criança na história

A criança de hoje em nada se parece com as dos tempos pretéritos, porque em cada tempo histórico e social reflete o lugar culturalmente construído e assumido pelas infâncias tantas quantas forem.

Era, portanto na rua e na praça que as crianças brincavam, corriam, brigavam, jogavam, rolavam e aprendiam. É importante colocar que a realidade das cidades passadas não era perfeita, nem para os adultos, quanto mais para as crianças. Sabemos que neste passado existiram opressões, violência e exploração de todas as formas, às quais as pessoas ficavam sujeitas. [...] Aos poucos ruas e praças deixaram de ser um lugar de encontro e de aprendizado coletivo para se tornarem simples passagens, ocupadas por desconhecidos, de cujo perigo era preciso afastar as crianças [...]. (ALMEIDA, 1997, p. 133)

Sem clamar por um retorno ao passado onde crianças podiam brincar mais livremente nas ruas, o resgate da história da criança e as diferentes formas de se pensar as infâncias ajudam a compreender quem são as crianças que hoje ocupam os espaços na mídia e na sociedade, de que maneira elas se tornaram figuras permanente faz falas e nas intensões políticas e publicitárias? Como essa categoria social foi se construindo ao longo da história?

Os estudos sobre a infância e a criança ganharam destaque com o historiador francês Philippe Ariès (2011) que investigou a iconografia da Idade Média e concluiu que a arte medieval não reservou lugar à infância e à criança e que esta viveu por longos períodos no anonimato. Porém desde o conhecimento platônico a criança já era pensada e concebida mesmo que sob uma dimensão inferior ao adulto, elas

representavam a figura do desprezo e do não desejado e somente pela educação se poderia vencê-la. (KOHAN, 2004).

Foi somente no século XII que as crianças começaram a ser representadas, segundo os estudos de Ariès (2011), embora as circunstâncias em que estes estudos se deram fossem alvo de contestações e críticas até o presente momento, por terem sido pioneiros nestes estudos, nos servem para a apreciação das diferentes formas como as crianças eram representadas. A iconografia que serviu de base para seus estudos mostrava a miniaturização da figura do adulto, a ausência de particularidades próprias da infância.

Numa época em que a família não se agrupava em torno de seus membros, onde havia interferências externas de uma sociedade em que o laço consanguíneo não era decisivo na definição do grau de parentesco e do pertencimento familiar, ou seja, as relações se fundavam na convivência aberta a “estranhos” e a criança era mais uma na constelação familiar. Além disso, as relações intensas com o mundo exterior não permitiam qualquer privacidade entre pais e filhos, o que dificultava o estabelecimento de laços mais consistentes, apego ou afeição por seus filhos, uma vez que não havia a percepção da criança como sujeito singular que precisava de cuidados específicos.

De acordo com Costa (2002) uma sociedade que desconhecia as particularidades infantis poderia parecer perversa, porém não se pode ignorar o contexto em que as relações sociais aconteceram, seja a alta taxa de mortalidade infantil ou o afastamento precoce das crianças do convívio familiar para aprender na prática os afazeres domésticos em casas de estranhos, essas circunstâncias retiravam as crianças do convívio com as famílias. Para Kuhlmann Jr. (1998), a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente, tampouco torna-lo desconexo e fragmentado.

Foi com o surgimento da família nuclear (modelo burguês), que os laços de consanguinidade se fortaleceram, a família começa a se fechar ao mundo exterior, mantendo-se à distância das invasões de estranhos, preservando os bens e acumulando riquezas (ARIÈS, 2011). O autor descreve uma sociedade medieval apática à presença da criança, não representada na arte medieval sugerindo que isto ocorria pelo grande número de óbitos infantis na época.

Os estudos dos historiadores apontam que a relação da família com a criança transformou profundamente as relações internas entre os membros da família. O

prelúdio veio a partir da separação entre a família e a sociedade mais ampla, que inaugura um novo olhar sobre a criança, surgindo um sentimento diferenciado no seio familiar. Assim a criança, antes ignorada em suas particularidades, passa a ser concebida como alvo de cuidados por parte do adulto visando a sua felicidade.

Os sentimentos de paparico e moralização, embora contraditórios, foram decisivos para inaugurar uma nova concepção de criança. Contudo tanto o olhar moralizador dirigido aos “pequenos”, assim como o mimo, resgataram a criança da obscuridade e do anonimato que as tornava invisíveis aos olhos da sociedade, segundo os estudiosos desse período. Em um trecho de um manual de civilidades da época, Balthazar Gratien, citado por Ariès descreve a concepção que se tinha da infância como fase efêmera que precisa ser fatalmente vencida.

Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional. Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos. (BALTHAZAR GRATIEN, 1646 apud ARIÈS, 1981, p.162).

Em que pesem as críticas a essa forma superficial de ver a criança, seja como um “macaquinho impudico”, tal como descreveu Ariès (2011) ou como alguém incompleto que precisa ser moralizado, foram esses dois sentimentos que impulsionaram a descoberta da criança e da infância como algo distinto da vida adulta, tal como hoje as concebemos. Embora se tenha clareza de suas particularidades e de sua importância, ainda hoje temos muitas incertezas sobre quem ela é, do que necessita, como pode viver plenamente sua infância.

Para além dos muros da burguesia estudada por historiadores, como Ariès, as crianças em sociedades indígenas e crianças de família menos abastadas viviam infâncias diferenciadas das que constam em registros oficiais. Para Costa (2002) o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, ele assegura que vários testemunhos sobre a infância naquela época podem ser encontrados em livros escritos por historiadores, como: Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon.

Estes escritos apontam para um contexto hostil à criança, mas nem por isso livre de tradições culturais como o cristianismo que fazia com que as crianças,

mesmo com *status* praticamente nulos na sociedade, fossem reverenciadas e amadas por seus pais.

Uma das provas irrefutáveis segundo ele é o livro escrito por Ramon Llull (1232-1316) ao seu filho Domingos “Doutrina para crianças”, demonstrando em seus escritos o amor paterno como forma profunda e especial de afeto. O amor, por ser uma forma muito profunda e especial de afeto, é muito difícil de ser descrito ou registrado, a não ser vivenciado plenamente nas emoções diretas de quem compartilha (COSTA, 2002).

Se as crianças do século XVII tinham uma vida social intensa, pois se misturavam aos adultos desde muito cedo, se a elas não era dedicado um local específico para suas aprendizagens e passavam pela vida muitas vezes indiferente à sociedade, hoje as crianças parecem viver o curioso dilema entre a inserção e a separação; a proteção e o abandono; a liberdade e a dependência; a exposição e o anonimato; punir ou abonar.

Em face desse paradoxo a sociedade parece confusa e cada vez mais perdida no emaranhado de posições que colocam a criança sob o escudo do impenetrável e da ignorância em relação a como lidar com elas e com suas necessidades.

É necessário retomar as perspectivas históricas subjacentes às concepções de criança e de infância, sem incorrer no risco de julgar as atitudes a partir de recortes temporais de um tempo/contexto mais amplo. Se assim o fizermos, o que dizer da sociedade atual onde crianças são protagonistas e também vítimas de cenas de violência cotidianas das mais diversas ordens? Em casa a violência parece camuflada de proteção e, os principais causadores geralmente seriam aqueles incumbidos de protegê-las.

O que dizer das crianças que são escravizadas e cerceadas de seus direitos? Das crianças que a mídia elege como símbolo da moda e que as expõem e vendem como produtos de consumo? Uma reflexão como esta só se faz pertinente se tomarmos em conta o real papel da sociedade na construção de um imaginário ou de uma concepção de infância que não a subjugue como mero ser inocente, tampouco à categoria de um adulto em tamanho reduzido.

O olhar para o passado só se justifica no sentido de compreender as posições que a criança assume hoje em nossa sociedade, a fim de contribuir para uma revisão das posições que se estabelecem acerca de quem ela é e quais são suas

necessidades na sociedade contemporânea. Afinal que lugar as crianças ocupam em nossa sociedade? Como as percebemos? Que sentidos são atribuídos às suas particularidades e às suas necessidades?

Nas cidades grandes e mesmo em cidades como Parintins, crianças sobrecarregadas de afazeres antes pertinentes aos adultos, sejam elas de classe baixa que se responsabilizam por outras da mesma idade enquanto seus pais trabalham ou ainda as de classe média que têm seu tempo tomado integralmente por aulas de inglês, informática, reforço escolar, numa jornada intensa de atividades. Crianças estressadas em rotinas de adultos são alguns dos fenômenos que fazem refletir sobre o lugar e o tempo da criança e da infância na sociedade contemporânea.

Algumas circunstâncias em que muitas crianças vivem hoje apontam para aquilo que alguns estudiosos mais radicais denunciam: Será que acabamos com a infância? (POSTMAN, 1999). A crescente violência contra a criança, dentro ou fora de casa e as desigualdades sociais têm demandado mudanças drásticas na rotina infantil, segregando-as aos em seus próprios quartos sob a influência de *videogames*, de computadores e da televisão. Outras vivem em situações que muitas vezes as obriga a viver sob o olhar indiferente da sociedade, vítimas do trabalho prematuro e da violência silenciosa nas ruas ou dentro de suas próprias casas.

As mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea revelam a necessidade de se refletir sobre o tempo e o lugar que a criança e suas infâncias ocupam hoje numa sociedade marcada pela pressa, pelo individualismo. Portanto mais do que caracterizar peculiaridades culturais importa-nos inaugurar um novo olhar sobre as vivências infantis que desnaturalize a infância e reivindique novas abordagens a partir do ponto de vista delas, sobrepondo-se ao olhar preponderante do adulto, que historicamente assinalou as pesquisas sobre a cultura infantil.

As desigualdades sociais e econômicas sem dúvida constituem um dos maiores desafios da sociedade atual. A transformação profunda decorridas dos processos de desenvolvimento industrial e tecnológico, como parte de um projeto de economia global, demandam profunda reorganização nos estilos de vida e conseqüentemente, inauguram uma nova socialização no domínio da infância.

Se na Idade Média o espaço destinado à criança era inexistente ou não percebido, hoje vivemos um grande paradoxo: de um lado a criança passou a ser

alvo de atenção; por outro, passou a ser exposta a um intenso contingente de informações veiculadas pela mídia (especialmente a eletrônica), que não faz distinção entre adultos e crianças, tornando-as vulneráveis face ao mundo do qual anteriormente ela era protegida (KRAMER, 1998).

Essa inversão de ideias não pode ser interpretada como uma tentativa de homogeneizar mentalidades, porém seja na sociedade medieval ou na contemporaneidade, organizam o mundo de modo diferente daquilo que pensamos para elas. Nas brincadeiras elas perpetuam suas culturas e sobrevivem ao tempo revelando seu modo de perceber ou outra maneira de pensar o mundo. O brincar tem sido a confluência de suas aspirações, frustrações, desejos, imaginação e criatividade.

As brincadeiras podem ser entendidas então como o espaço de criação, concretização da experiência infantil que difere substancialmente da experiência do adulto. Por meio das brincadeiras a criança recria as experiências que vivencia e, em sua relação com o mundo, incorpora culturas, transformando-as.

Assim, o contexto em que as relações do brincar se estabelecem muito tem a informar sobre as reais circunstâncias em que as brincadeiras infantis expressam a sua forma humanizadora de existir.

3.2 A construção histórica do brincar

O conceito dominante de brincadeira sempre esteve relacionado com a ideia que se tem de criança na história. Se antes não havia separação e nem distinção entre adultos e crianças, assim também as brincadeiras e jogos reservados a elas e aos adultos, estes também não se distinguiam.

Como as idades não eram um critério plausível para a separação entre adultos e crianças, todos compartilhavam os espaços, os trabalhos, as festas, folguedos e brincadeiras (ARIÈS, 2011). Nessa ocasião as brincadeiras e os jogos, incluindo os de azar, eram considerados aceitáveis a todos, sem distinção, num contexto em que jogos e brincadeiras ainda não exerciam um caráter moral, mas simplesmente lúdico na vida dos grupos sociais, visando apenas o divertimento.

Ainda nesse período que corresponde a Idade Média, Teixeira (2010), afirma que trabalho também não ocupava o lugar de destaque nessa sociedade e não tomava a maior parte do tempo das pessoas, sua importância era no sentido de

sobrevivência, isto é, não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século até os dias atuais.

De lá para cá, a ideia de ser produtivo ou improdutivo pesou sobre a criança e isso passa a refletir na concepção de brincadeira como oposição ao trabalho. Por ser considerada como atividade fútil que tem como finalidade única a distração, o ócio, as brincadeiras, assim como as crianças, não foram valorizadas. Afinal não se podia dar maior valor a um comportamento que encontrava sua origem na própria criança (BROUGÈRE, 2010).

Em relação à dualidade brincar/jogar é possível encontrar diferenças nos usos dos termos: a brincadeira se difere do jogo por ser uma atividade mais relacionada às crianças, enquanto que os jogos estão associados aos adultos, por dispor de regras bem definidas. De acordo com Brougère (2010), essa diferenciação, tem em sua origem o preconceito com as brincadeiras que, para serem aceitas no meio adulto, ganham a conotação de jogo porque é mais aceitável que o adulto jogue do que “brinque”¹¹.

A pouca visibilidade destinada à criança na história, traduz o modo como a sociedade a concebeu e, embora as transformações sociais ocorridas, a valorização dessa categoria social (infância) ainda é tema de discussão e de ambiguidades. Vemos emergir nos últimos séculos vários discursos proferidos sobre a criança e a infância, cada um deles a seu modo expressam um jeito diferente de concebê-la: antes ela era um adulto em potencial, posteriormente ela passou a ser concebida como um ser “incompleto”, ingênuo e frágil que precisa ser preservado face ao mundo adulto. Atualmente ela é concebida como sujeito de direitos que precisa de cuidados e de atenção para sua felicidade (SARMENTO, 2009).

Pensar na concepção de criança e de infância na sociedade contemporânea é ponto de partida para repensar suas vivências e experiências lúdicas, entre elas, o brincar nas ruas. A brincadeira, embora já tenhamos afirmado seu caráter não-natural, mas sim cultural, relaciona-se imediatamente com a ideia de infância. Se esta for a via por qual for pensada, a infância será entendida como uma fase efêmera, pois passa rápido, dura pouco.

¹¹ Considero que as diferenças conceituais ajudam a esclarecer as definições dos verbetes, mas não às circunstâncias do emprego, estas serão explicitadas neste texto pelos usos sociais dos termos em questão e não pela conotação do verbebo em si.

Também relacionar crianças e infâncias enquanto fase ou condição de viver as experiências do brincar seria dizer que todas as crianças passariam por ela e que todas viveriam esse tempo, enquanto categoria biológica e não circunstancial, sabemos que não é.

É nesse contexto ambíguo e por vezes complexo que o brinquedo, as brincadeiras, as crianças e as infâncias passaram por um processo de homogeneização e massificação na sociedade capitalista e, como resultado desse processo, as crianças veem-se confrontadas tanto com a redução dos espaços para elas, quanto com o apagamento de suas singularidades, num contexto em que os brinquedos evocam a dimensão mais importante do ato de brincar em si (BENJAMIN, 1986).

Para este autor as brincadeiras, assim como as crianças passam muitas vezes despercebidas na sociedade em que vivemos, no cotidiano apressado que empurra a vida para frente as experiências e memórias ficam esquecidas num contexto social que segundo Benjamin (1986) é carregado de “agoras”. Reina, nessa perspectiva, o excesso de estímulos e a tecnologia em um ritmo veloz e instantâneo que tornam o brinquedo (objeto) mais importante que o brincar (ação).

Ao contrário disso, as brincadeiras e os brinquedos que me deparei nas ruas do Bairro formavam uma só coisa, suas formas de ação sobre os objetos já eram em si parte da brincadeira. A bola, geralmente industrializada era construída por grupos de crianças que esfacelavam isopor pelas ruas, enquanto outros catavam para encher nas sacolas de plástico e assim dar forma ao brinquedo.

As brincadeiras nas ruas são ações dinâmicas dos sujeitos que se consolidam numa rede de relações. Não obstante seus elementos e seus traços se distinguem de quaisquer outras ações automatizadas, pois na liberdade das ruas o brincar se consolida com toda sua potencialidade e nelas a criatividade e as trocas sociais imperam, pois são mais intensas e menos controladas. Em sua tese de doutoramento Almeida (2012), argumenta que a rua, independente dos aspectos que a caracteriza (larga, estreita, escura, iluminada, limpa ou suja) é lugar onde tudo acontece e a vida acontece de forma mais intensa e dinâmica, nela as pessoas se encontram e se reconhecem.

A brincadeira faz parte da história de vida da criança desde os primeiros movimentos, ações e cores que percebe no mundo que a cerca. “No começo, a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo

é brinquedo, tudo é brincadeira” (DEL PRIORI, 2010, p. 231). Nesse entendimento seu primeiro brinquedo muitas vezes é seu próprio corpo, pois ao tatear, a criança cria sensações e formas de reconhecimento do mundo.

Já a brincadeira é uma atividade simbólica, portanto de natureza cultural que inicia muito cedo e se amplia com as interações que as crianças vão estabelecendo ao longo do tempo com os grupos sociais aos quais pertencem. As brincadeiras que se desenvolvem, particularmente na liberdade das ruas, são frutos da transmissão oral e por suas características de anonimato e tradicionalidade, criam um elo entre cultura e criança (KISHIMOTO, 2007).

O brincar envolve aspectos internos e externos que se relacionam para o desenvolvimento de simbolismos e abstrações, essa capacidade de criar simbolismos não se dá no vazio, está relacionada com a cultura, com a realidade social em que o grupo se insere. Os posicionamentos adotados durante o jogo de futebol na rua ou na brincadeira de manja muitas vezes desencadeiam discussões que são colocadas sob o julgo de todos e as decisões se baseiam em modelos que trazem de seus contextos e é com base neles que decidem.

Assim se alguém jogou a bola para um lugar proibido (geralmente quintal o telhado de um vizinho), este terá que se colocar à frente dos demais para recuperar a bola, responsabilizando-se pelas consequências de seus atos. Ou ainda quando alguém transgrediu ou não aceita a decisão da maioria, é repreendido ou punido com a expulsão do jogo, muitas vezes até do grupo. Nesse ir-e-vir estão sempre assimilando o novo e incorporando às regras que já conhecem.

Se ao brincar a criança o faz a partir das dicas ou modelos que encontra em seu grupo social, então esta atividade comunica, irradia intenções, percepções, linguagens, isto é, o brincar encontra no contexto social o modelo para se criar e recriar (VYGOSTSKY, 1991).

Procurei, durante minha inserção no contexto de estudo, compreender as brincadeiras enquanto linguagens, para isso foi preciso entender o caráter singular, conhecer os elementos com os quais lida e que as constituem. Foi preciso “olhar” com atenção para descortinar as experiências das crianças que brincam livremente nas ruas como uma atividade cotidiana que tem em si formas comunicativas. Estas formas de comunicação experimentam de diferentes maneiras desde muito pequenas, seja em casa, na escola, nos quintais ou nas ruas.

Ao brincar as crianças se inserem em um universo que envolve tensões, negociações, desejos e possibilidades de realização de atividades que nem sempre podem ser levadas a cabo na realidade. Para Vygotsky (1991), as crianças, desde muito pequenas, experimentam a tensão entre o desejo de realizar a ação e a prática em si.

Nas brincadeiras de polícia e ladrão, nas caçadas ou nas caminhadas para desbravar o capim alto das áreas de várzea as crianças colocavam-se em posição de atores e assumiam seus papéis, mesmo que com armas fabricadas em madeira, ou pedaços de pau que equivaliam a foices com as quais batiam os capins, as suas ações eram reais. Embora seus papéis fossem representações da realidade, afinal lidar com armas ou com foice não seria desejável para sua segurança, mas nas brincadeiras há concretude, ou seja, seus atos são reais e se traduzem em experiências.

Esse campo de tensão entre querer realizar uma ação e a não possibilidade de fazê-lo, acaba por criar ou desencadear a ação num plano imaginário, a fim de tornar os desejos em ações que possam se tornar reais. Elas brincam em outro plano, ou seja, num plano simbólico, e é nesse plano que elas, de fato, realizam seus desejos: pensemos uma criança que brinca de “desbravadora”, ela entra na mata e abre novos caminhos, em seu imaginário tudo é possível. Contudo sobre a perspectiva imaginária, ilusória efetivam suas ações, colocam em jogo suas aspirações e isto é real.

As formas organizacionais das brincadeiras então se estruturam internamente a partir da informação recebida do mundo, mas antes de serem atos de criação, são formas de comunicação que se exteriorizam numa linha muito tênue entre real e imaginário, o que torna as brincadeiras uma extraordinária forma de expressão.

Essas expressões se materializam a partir daquilo que dispõem e para isso o objeto em si é apenas meio de colocar em ação a sua imaginação, uma corda e alguns pneus viram gangorra ou balanço, basta prender os pneus nas extremidades de uma corda e acoplar em um galho de árvore (FIGURA 18). Essa espécie de balanço exige que dois participantes sentem ao mesmo tempo, como condição de contrapeso e equilíbrio para se balançar, lá se enroscam, caem, riem, choram. A vantagem da brincadeira é que eles podem levar o brinquedo para adaptar onde quiserem: numa árvore, no esteio das casas ou em cercas de madeira. Vygotsky (1991) afirma que as brincadeiras, assim como todas as funções da consciência,

surgem originalmente da ação e não o contrário, isto é, o brincar já seria a imaginação em ação.

Figura 18: Pneus amarrados para as brincadeiras de balanço e gangorra.



Fonte: Ângela Figueiredo, 2014.

A estrutura e funcionamento da brincadeira se dá basicamente por meio do imaginário, só que esta ação ao mesmo tempo em que suspende o real traz à tona a possibilidade de vivenciá-lo de um outro modo, isto é, simbolicamente. Assim uma caçada, uma pesca, uma corrida de automóvel, etc. podem se fazer real em gestos, ações, suor, sensações, sem que necessariamente estas vivências se constituam em riscos para a criança.

É aqui que o brinquedo assume papel importante, pois segundo Vygotsky é o brinquedo que mobiliza a ação e não o contrário. A ação surge das ideias e não está no objeto, mas encontra apoio nas ideias que são mobilizadas a partir deles.

As formas como as crianças agem durante as brincadeiras, mesmo em situações imaginárias, são mediadas por regras consolidadas em sua ambiência social, não são construídas ao acaso, assim ao brincar as crianças experimentam por similaridade ou por contiguidade comportamentos e regras do meio social em que vivem.

3.3 A rua é lugar de criança

Algumas pessoas definem as ruas como espaço público que têm como único propósito a acessibilidade do conjunto de habitantes usuários, ou seja, vias de acesso utilitário. Outras a definem por oposição: casa *versus* rua, uma provê abrigo, dá ideia de ninho e aconchego, já a outra é local insólito, sem regras e, nesse sentido, ao transitar da casa para a rua passamos de anfitriões a estranhos.

Conforme DaMatta (1997), essa ideia de casa parece surgir como um local privilegiado em relação à rua, porém ambos não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas, mas acima de tudo entidades morais, éticas carregadas de domínios culturais capazes de despertar emoções e reações diversas.

Para DaMatta (1997, p. 15), “A casa está, conforme disse Gilberto Freyre, relacionada à senzala e ao mocambo, ela também só faz sentido quando em oposição ao mundo exterior: ao universo da *rua*”. É nessa direção que as ruas não podem ser compreendidas apenas como um traço do crescimento urbano ou como local de circulação e locomoção de pessoas, mas principalmente como um espaço de socialização que reflete o cotidiano dos sujeitos por meio do trabalho, dos afazeres, dos festejos e das brincadeiras.

Nessa mesma direção, a rua não representa apenas o espaço físico, mas um modo de organização, um modo de pensar e de se posicionar frente ao mundo. Ainda conforme DaMatta (1997), a rua é o espaço público, que por ser compartilhado por todos, acaba sendo de ninguém. Este entendimento dá forma à ideia da rua como um espaço hostil onde não valem as leis e os princípios éticos, a não ser sob a vigilância da autoridade. Esse juízo coloca a rua como lugar da desordem e do caos dos quais as crianças têm que ser protegidas.

Numa sociedade dita globalizada que produziu/produz alterações profundas nos modos de relações sociais e cujos espaços parecem cada vez mais institucionalizarem-se, as ruas despontam como oportunidade de liberdade e fuga. As transformações das paisagens urbanas na sociedade contemporânea visam ocupação racional do espaço, de modo a priorizar a funcionalidade deste, reduzindo cada vez mais o universo espacial das brincadeiras infantis nas ruas.

Em grandes centros urbanos, as ruas já não cumprem mais a função de serem locais de socialização para as brincadeiras infantis. Estes espaços são

substituídos pelas praças de alimentações e uma diversidade de ambientes reservados para o lazer das crianças, estes são alguns dos mecanismos empregados para que as crianças possam se distrair e se ocupar enquanto os adultos consomem. Criam-se espaços compartimentados onde a criança é separada dos adultos ou espaços “compartilhados” para estimular o consumismo e a individualidade (BAUMAN, 1999).

Os jogos e brinquedos estão cada vez mais informatizados e aos poucos viram privilégios de alguns que podem pagar por eles. As mudanças na estrutura familiar decorrente das relações sociais e econômicas orquestradas pelo desenvolvimento urbano, o mundo do trabalho, mudanças de comportamento acabam mudando substancialmente as formas de apropriação dos espaços, tanto por adultos quanto por crianças, afinal, as cidades, assim como as paisagens são fenômenos dinâmicos cujas transformações são produtos da história e nelas são reproduzidas (SACK, 2013).

Embora esta seja uma realidade das grandes cidades, já se reconhecem indícios de interferência e/ou enfraquecimento da presença das crianças nas ruas nas pequenas cidades, neste caso nas ruas da cidade de Parintins é possível perceber a pouca circulação de crianças brincando em espaços públicos, especialmente na área central da cidade passa a ser ocupado pelo comércio e o morar e viver das pessoas vão sendo deslocados para os bairros, onde a aproximação e interação é mais intensa. Conforme Agamben (2005) a concepção do tempo como algo homogêneo e vazio, como algo mecânico é condicionada pela experiência do trabalho.

Para ele, esse enfraquecimento se deve a mudança nas formas de organização do trabalho na vida cotidiana e na organização da dimensão temporal, vinculada a uma diminuição do tempo para o lazer ou a interação com a família, algo cada vez mais comum na vida das famílias que vivem mais próximo ao centro da cidade. Os poucos parques ou praças públicas estão geralmente vazias. Mudanças estas que tem a ver com as transformações econômicas e sociais, o tempo de lazer e de brincadeiras é diluído nas rotinas fatigantes de trabalhos, estudos ou mesmo na frente da televisão, celular ou computador.

A tecnologia, os meios de comunicação, a mídia despertam o imaginário de crianças que vivem nas cidades pequenas e essas mudanças influenciam e afetam nas suas escolhas, nos modos como as famílias vivem, se organizam ou na forma

como as crianças ocupam o tempo que elas têm, geralmente entre as atividades escolares, vendo televisão, participação em programas sociais ou atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola em contraturno.

Nesse cenário a escola aparece como principal *locus* das realizações das crianças, porém, o tempo de brincar dentro do currículo escolar geralmente se limita a pretextos para ensinar conteúdos e habilidades cognitivas, esquecendo-se da criança completa. À medida que as crianças avançam nos estudos, as brincadeiras aos poucos diminuem, ficando restritas ao tempo de recreio que geralmente duram quinze minutos e não permitem que se ultrapassem este tempo, mesmo que ao sinal do término do recreio a brincadeira esteja em uma fase instigante para as crianças.

A escola é rígida e suas regras se sobrepõem de modo autoritário, desconsidera a criança para além de seus muros. Se na escola, que é local de maior concentração de crianças, o tempo cronometrado não reserva lugar para o brincar das crianças e nem para se viver a infância, de igual modo, a sociedade por meio das transformações das paisagens urbanas, visam também a ocupação racional do espaço de modo a priorizar a funcionalidade deste, reduzindo cada vez mais o universo espacial das brincadeiras infantis nas ruas.

Mas para as crianças que brincam nas ruas, o empenho do adulto em preencher o tempo do “ócio” é vão ou inócuo. Seus anseios em viver essa liberdade de brincar ficam dissimulados nas transgressões e nos arranjos que elas criam para construir outra ordem para as coisas. Levar o irmão mais novo na escola ou sair para fazer uma compra é oportunidade de olhar para o céu e viver o bailar dos papagaios, o trançar dos bole-bole (são pedras ou caroços, pedaços de madeira presos à ponta de uma linha ao qual é lançada entre dois brincantes para disputar quem consegue cortar a linha do outro).

As responsabilidades de cuidar dos irmãos, cuidar da casa, estudar e, como no caso de alguns, trabalhar, não impedem uma fuga para a rua ou para o campinho, uma parada para a manja-pega ou simplesmente jogar pedras na beira do lago.

Ao final de um dia de estudo ou trabalho as crianças se reúnem, a rua parece convidá-las para correr, jogar, pular, mesmo que sob os protestos de quem passa, elas se apropriam das ruas e colocam em prática seu intento. Riscam, rabiscam o asfalto, cavam as áreas de chão, fazem comidinha de areia, colorem seus pratos com folhas e flores, utilizam o espaço e o tempo em seu favor.

O brincar é um componente microssocial dentro de um espaço social mais abrangente e que funcionalmente “corre por fora” da estrutura linear dada pela sociedade (CARVALHO e PEDROSA, 2002), deste modo, é sempre oportunidade de agir com autonomia e de recriar.

As brincadeiras recorrentes no espaço das ruas do Bairro (FIGURA 19) parecem sintetizar bem aquilo que nos propomos a compreender, isto é, o brincar como uma oportunidade de construção de territorialidades, de relações sociais e culturais.

Figura 19: Manhã de sábado, crianças ocupando as ruas do Bairro.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2014.

No brincar as crianças encontram elementos de fuga para incorporar novas formas de ser e de existir no mundo. Não que haja um universo paralelo coexistindo, onde crianças viveriam uma realidade forjada especificamente para elas, porém é possível perceber que as brincadeiras livres fogem a um padrão generalizante e se colocam como um elemento novo diante dos nossos olhos.

Num contraste inevitável, ao mesmo tempo em que crianças se perdem em suas brincadeiras, outras perambulam vendendo guloseimas feitas pela mãe e, entre uma parada e outra, ainda assim, interrompem a lida para olhar e se perder nas brincadeiras de outras crianças (FIGURA 20). Seja nos intervalos entre os afazeres

domésticos ou o horário de irem para a escola elas se satisfazem nas fugas para um rápido bate-bola na rua ou no campinho na arte do disfarce do trabalho que vira brincadeira e da brincadeira que vira trabalho.

Figura 20: Meninos vendendo bolinho e a pausa observar as brincadeiras.



Fonte: Foto Leocarmem Muniz, 2012.

As possibilidades que as crianças criam para incorporar as brincadeiras em seu cotidiano, mesmo quando não parece haver espaço, é o exercício da resistência em não querer sucumbir às armadilhas da ideia de tempo como algo que se ganha ou se perde. Na figura acima dois irmãos vendiam bolinhos feitos pela mãe e, como em qualquer atividade laboral a responsabilidade e o compromisso em cumprir suas tarefas são colocados em prática.

Ao serem perguntadas sobre onde gostam e do que mais gostam de brincar: *“É mais legal brincar na rua porque tem nossos amigos. A gente brinca de manja-esconde, futebol, queimada, papagaio, jemerson.”* [grupo de crianças].

Qual a brincadeira que mais brincam? *“_Pular corda, pular elástico, futebol, queimada (mas é brincadeira de mulher, elas gostam, não é pra gente), manja-trepa, manja-esconde, manja-pegar, pineirinho, bole-bole...(é assim: amarra uma linha na pedra, lata ou pau e tem que cortar do outro), papagaio, pipa, stop.* [grupo de crianças].

Elas mesclam novas brincadeiras com tradicionais, incorporam mudanças àquelas que aprenderam com os adultos e desse modo a transmissão cultural se faz e se refaz. Porém Pontes e Magalhães (2003), afirmam que é possível que a transmissão da cultura das brincadeiras nas ruas seja essencialmente vertical, ou seja, criança-criança, os vocabulários, os gestos e habilidades partilhadas dentro de seus grupos vão tecendo os desafios e as regras de cada brincadeira e, a partir dessas experiências uns atraem os outros e estes vão se inserindo e aos poucos aprimorando suas habilidades se consolidando, assim como membros do grupo.

Em relação ao bairro, em nossas conversas elas deixam claro a relação de afeto com o lugar: *“É mais legal do que morar lá pra frente (centro) porque aqui a gente pode brincar e lá acontece muito acidente e só quero morrer quando tiver uns 190 anos, pra lá é muito movimentado.”* [Edgar, 09 anos]; *“_A diversão, as brincadeiras na rua, lá eles só ficam dentro das casas, pra cá não, a gente brinca na rua.* [Paloma, 12 anos].

As brincadeiras nas ruas ou em outros ambientes ampliam as possibilidades de realizações da experiência humana e são essencialmente decisivas no resgate da ludicidade em meio à tentativa de seu aniquilamento.

A elas cabe viver e experimentar sensações lúdicas, perder-se nas conveniências de suas vontades e não se deixar aniquilar pelas manobras de uma sociedade que pouco a percebe. A empolgação era nítida quando perguntei sobre uma das brincadeiras que gostavam (Jemerson): *“A gente faz tipo um quadrado, aí no meio fica uma bolinha, aí tem que pegar cinco tampas e colocar no buraquinho, depois reparte dois times, aí um time fica com a bola e tem que matar os outros e quem conseguir encher primeiro o quadradinho com as bolinhas é o campeão”.* [grupo de crianças]; *A gente gosta de brincar de vôlei, queimada, futsal, manja-bola, manja-pega, manja-americana.* [Poliana, 14 anos].

Perguntei como é a manja-americana? *“_Eu pego nela e ela fica colada aí o outro vem e passa por baixo e ela já tá descolada.”* [Eric, 10 anos]. Florestan Fernandes (2004) aponta que há um mar tenebroso entre o mundo dos adultos e o das crianças, segundo ele, para as crianças, somos seres pertencentes de um outro cosmos, não pertencemos ao seu mundo. Olhamos as crianças brincando e não compreendemos seus barulhos e bagunças, nos desinteressamos por aquilo que fazem, cada vez mais nos distanciamos de nossa própria história, esquecendo o tempo em que também já fomos crianças.

Em grandes cidades o tempo da espontaneidade experimentado nas brincadeiras de rua, até pouco tempo atrás, já não são percebido na maioria das organizações familiares e, em relação ao espaço há um forte controle imperando: há horário para estudar; para trabalhar; para o lazer; para dormir (KRAMER, 1998). As rotinas parecem seguir uma lógica dominada pela pressa, pela reificação do tempo e não parece haver lugar para o improvisado, para a criatividade, para ócio. A escola é um excelente exemplo de uso “eficiente” do tempo na contemporaneidade.

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! (BORBA, 2007 p.35)

O brincar estrutura o espaço e a temporalidade da criança numa sociedade em que a globalização e a tecnologia fazem convergir tempo e espaço, unificando-os. Essa convergência e unificação, segundo Sevalho (2012), é que provoca a sensação de encurtamento de ambos. É nesse sentido que problematizar as cidades e seus movimentos, a partir do olhar das crianças que nela habitam, é importante na transformação dos espaços, a fim de garantir o direito de brincar das crianças.

As crianças por meio do brincar reestruturam seu o espaço e suas temporalidades num ir-e-vir que coloca o tempo na condição de variante. Para elas o tempo não é linear, assim também a infância não é um tempo genérico, ela se faz e se refaz no percurso. As crianças que brincam hoje nas cidades o fazem a partir daquilo que têm e daquilo que o contexto dispõe, embora este contexto esteja cada vez mais insensível as suas reais necessidades.

Afinal os sistemas capitalistas e industriais orquestram uma corrida contra o tempo para dispor aos ávidos consumidores de produtos, que se colocam como indispensáveis à vida das pessoas, restando a sensação de que não há tempo a perder e essa pressa embaça os olhares projetando os para o futuro em detrimento do presente.

A indústria de brinquedos, de roupas, linhas de cosméticos, redes de lanchonetes e áreas de convivências têm focado a criança como consumidora em potencial e acabam valendo-se do poder de persuasão que algumas crianças exercem sobre os pais, estes tragados pelo sentimento de culpa por não disporem de tempo para os filhos, tornam-se reféns.

Nesse contexto as crianças vão constituindo-se, oras se submetendo a essa lógica, oras buscando mecanismo de resistência para se estabelecer como sujeito da/cultura. De forma semelhante à lógica das indústrias de bens e serviços, surgem os espaços particularizados que delimitam ambientes e que reproduzem nitidamente a separação entre criança e adultos.

Embora esta realidade se refira aos grandes centros urbanos, pequenas cidades como Parintins seguem a mesma lógica de crescimento em termos de delimitação de espaços que conduzem à separação, ainda que em menor proporção, já é possível identificar os lugares que crianças podem ou não circular. Restam a elas os poucos parques e praças que, geralmente ficam em áreas centrais da cidade e afastados dos bairros. Sua presença nesses ambientes é escassa devido a falta de intimidade, do sentimento de pertença como lugar.

Carlos (2008) ressalta que há um distanciamento social e político entre o ato de produção do espaço e o ato de consumir ou fazer uso dele, este abismo social faz com que a relação do homem com aquilo que o cerca seja de estranhamento. É como se o espaço produzido fosse alheio ao seu produtor, dada divisão social de classes, assim tal como essa divisão no processo e consumo é também a apropriação da riqueza gerada.

Nesse entendimento é compreensível o distanciamento e o estranhamento das crianças que moram nos bairros da cidade em relação ao usufruto e acesso às praças e parques, espaços públicos de modo geral, que teoricamente são espaço de todos.

No Bairro da União a atmosfera do brincar nas ruas em nada se assemelha à frieza dos poucos parques e praças que parecem sombrios, abandonados e sem vida espalhadas por áreas próximas ao centro da cidade de Parintins. Espaços que parecem terem sido criados à revelia dos interesses das crianças e pouco valorizados pelos adultos como lugar de construção de identidades. Estes passam a ser ocupados por aqueles que praticam atividades delituosas ou por mendigos.

Diferentemente da sobriedade dos parques e praças do centro da cidade, nas ruas do Bairro da União as áreas de lazer contam com o improviso e os brinquedos que as crianças utilizam são originados nas suas criatividade, a partir daquilo que dispõem como matéria-prima, sejam as bolas feitas de sacola ou de isopor, as casinhas feitas de entulhos, bole-bole de caroço de manga (FIGURA 21), traves de sandálias ou garrafas de plástico, as bicicletas metade carcaça e a outra com pedaços de madeiras, tudo reverbera no ato de brincar como um ato de criar/recriar, pois cada fragmento revela um brinquedo ou ganha uma conexão com o imaginário.

O brinquedo dotado de estrutura interna proporcionaria uma solução normal ao olho do inquisidor, a essa necessidade do olhar que necessita das profundezas do objeto. Mas o que a educação não sabe fazer, a imaginação realiza seja como for. [...] É essa vontade de ver no interior de todas as coisas que confere tantos valores às imagens materiais da substância (BACHELARD, 2003. p. 08).

Essa conexão do que está disponível com aquilo que pode vir-a-ser é que manifesta a perspicácia da criança em dar “vida” às coisas, desvelar o que está oculto em cada matéria como um artesão que esculpe a mármore, como o artífice que por meio do trabalho dá vida a si mesmo, pois dominam bem a arte de se reinventar. “Os seres humanos são hábeis criadores de um lugar para si mesmos”. (SENNETT, 2009, p. 24). Inventando o mundo, inventam-se a si mesmos.

A relação afetiva com o espaço é fundamental para seu sentimento de pertencimento. Habitar o mundo não pode ser mera especulação de usufruto, viver a atmosfera do local é que dá a conotação de lugar, de afetividade, esses vínculos afetivos é que Yi- Fu Tuan chama de topofilia, pois para ele o “espaço é mais abstrato que lugar.” (TUAN, 1983, p. 6).

Foi na perspectiva de lugar que as ruas do Bairro foram pensadas durante este estudo como um espaço em movimento que torna possível o elo entre ser e estar no mundo, pois o espaço é dotado de valor e, à medida que nos apropriamos dele, este vai se distinguindo dos demais para tornar-se lugar, mesmo quando não parece haver possibilidades para a criação, basta um pensamento e uma mão disposta a reinventar as coisas do mundo.

Figura 21: Crianças brincando de travar disputa de “bole-bole” com caroço de manga.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2017.

Cada território construído segue a lógica da necessidade, da ocasião, por isso as ruas são repletas de criatividade, de cores que destoam da ideia de rua apenas como espaço de perigo e de hostilidade. Não há negação de que tais perigos existam, mas eles são sempre contingenciais.

O asfalto e o concreto contrastam com a paisagem natural do bairro e por todos os lados são percebidos os dois extremos desse cenário que compõem uma percepção mista de controle e livre-arbítrio. O crescimento urbano desenfreado trouxe sim algumas mudanças no ritmo de vida das pessoas que, à procura de melhoria de qualidade de vida, ampliam seu tempo no trabalho e pouco participam da vida cotidiana dos filhos.

Porém as crianças encontram mecanismos de controle de território, mesmo quando não lhes é autorizado brincar em determinado lugar ou trecho da rua, elas sabem como e onde podem ou não ocupar. Nas suas empreitadas diante da necessidade de brincar, escolhem um lugar que se adeque tanto às necessidades da brincadeira em si quanto à preservação do espaço de circulação dos outros. Elas seguem sempre buscando esse equilíbrio entre a aceitação por parte dos moradores e pedestres ao mesmo tempo em que controlam, delimitam e tomam para si enquanto lugar.

É nesse entendimento que Moreira e Hespanhol (2007), afirmam que o lugar pode ser compreendido como uma construção social, para eles a relações que ali se estabelecem estão fundamentadas tanto nas relações espaciais quanto no cotidiano e na conexão entre a cooperação e o conflito. Além disso, o lugar é mais maleável do que se pode imaginar, as crianças descobrem-no por meio de seus movimentos e gestos, muitas vezes, tão-somente os movimentos de seus corpos são suficientes para uma brincadeira. Os desafios que se impõem em termos de espaço parecem ficar pequenas diante das possibilidades de ser criança o quanto puder.

A casinha de geladeira ou o esconderijo no esgoto em construção são engenhosas estratégias para exercitar sua imaginação e ao mesmo tempo perpetuar-se num jogo simbólico, que requer menor espaço e maior criatividade. “Os lugares perdem a fixidez do tamanho, crescem largamente, aumentam as suas proporções e gravam na memória da criança o superespaço ‘o caráter topológico profundo’.” (PIROSKI AIRES, 2013, p. 61). As crianças em suas relações criam espacialidades (espaço vivido), de modo que, seus corpos não se dimensionam somente a partir da vida material, mas nas brincadeiras deixam livre a imaginação e por isso não podem ser dimensionadas ou aprisionadas em si mesmas.

Por meio do brincar ela integra espaços segmentados, recupera a mobilidade onde parece não haver possibilidades, recria e refuncionaliza os espaços e os objetos para adequar às suas necessidades. O tempo e o espaço parecem adquirir outra configuração, pois ao produzirem suas histórias e suas cotidianidades as crianças produzem respectivamente novas representações do mundo que as cerca. Elas criam territorialidades no ato de brincar nas ruas, reestruturam suas percepções de mundo, tomando como referência o cotidiano em que vivem.

Raffestin (1993), define territorialidade como fenômeno comportamental que se dá em determinado espaço, para ele esta relação com o espaço adquire um valor particular e reflete a multidimensionalidade do “vivido”. Porém essas construções e relações de uso e apropriações dos espaços, neste caso nas ruas do bairro da União, não se dão sem conflitos, sem disputas.

Para colocar em prática suas sociabilidades é preciso conquistar cada pedaço e nele atuar como agente transformador e mediador dos conflitos existentes. Assim seja na negociação que colocam e ação quando pedestres ou veículos passam no meio de uma brincadeira; seja na estratégia que utilizam quando da passagem de alguém que interrompe um jogo onde é necessário reiniciar do ponto onde pararam;

ou nas disputas acirradas com infundáveis discussões e discordâncias por parte de quem se sentiu prejudicado em um lance mal resolvido.

Nessas relações de conflitos, disputas e apropriações que, vistas de longe, são simples contendas ou badernas, colocam a criança em posição de autoria, de protagonista, ocasião em que exercitam a construção de valores, a negociações de conflitos e a construção de sentimentos de pertencimento, de amizade e de solidariedade, assim como de indignação e repulsa.

Seja nas ruas ou em espaços alternativos, como é o caso de terrenos baldios, as crianças encontram meios para colocar em ação suas brincadeiras, nelas ainda é possível ver crianças de diferentes idades interagindo, transformando “lixo” em brinquedo, compartilhando e criando culturas (ALMEIDA, 1997). No brincar há a possibilidade de se demarcar os espaços e ir aos poucos dele se apropriando: primeiro elas se reúnem em pequenos números, exploram o local, observam a reação das pessoas, experimentam, ensaiam um jogo ou uma brincadeira para depois se estabelecerem no lugar.

Assim o lugar da criança vai se constituindo ao sabor de sua coragem em pertencer ao outro, de partilhar convivências e conhecimentos necessários a sua vida enquanto agentes de sua própria experiência social. Em conexão com o lugar ela vai construindo e reconstruindo modos de viver com autonomia e se afirma como autora de suas práticas sociais e culturais (BORBA, 2007).

Numa sociedade cujas forças produtivas e socioeconômicas elegem-na como alvo de seus interesses e dedicam a ela grande parte de seus produtos e de seu tempo, apesar da reafirmação dos seus direitos e de suas condições de existência, contraditoriamente pouco se sabe ou se discute o lugar para suas infâncias, há ainda uma complexidade acerca do que de fato é necessário para que crianças vivam a plenitude de ser criança.

Figura 22: Crianças brincando na orla do Bairro, local onde atualmente está sendo construída a Praça dos Esportes e Lazer.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2014.

Contrariando a lógica da sociedade capitalista que compartimenta espaços e enfatiza a utilidade de objetos, nas ruas as crianças põem em ação um processo de desapropriação e de reapropriação dos materiais e dos ambientes (FIGURA 22), ou seja, os espaços e objetos são desobrigados de suas funções originais e viram instrumentos de imaginação nas mãos delas (BROUGÈRE, 2010). A garrafa *pet*, vira um navio carregado de areia ou de água e perambulam pelos esgotos e meios-fios amarrados no gargalo por uma linha e puxada por crianças pequenas; as sandálias viram traves, as ruas viram território das brincadeiras e o lugar delas vai sendo tecido ao sabor das suas realizações.

Mesmo em situações em que os brinquedos industrializados estão presentes, as regras para seu uso não são determinantes, assim como a rua para o adulto funciona como lugar de trânsito, via de acesso de pessoas e veículos, para as crianças do bairro da União servem de espaço para suas brincadeiras deliberadamente. Se terrenos baldios são utilizados pelos adultos para acumular “lixo”, objetos descartados pela impossibilidade de uso pelos adultos, para as

crianças viram local em que garimpam artefatos para criarem seus brinquedos, como é o caso das distintas possibilidades de construir traves para o futebol (FIGURA 23).

Figura 23: Objetos encontrados no lixo e transformados em traves para o jogo de futebol.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2014.

De tal modo que a brincadeira é um convite para a criação e construção de artefatos para serem utilizados como brinquedos, onde se vê lixo a criança vê um chamamento para o improviso, possibilidades engenhosas para a criação de um potencial brinquedo.

Os adultos não percebem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas, que atraem irresistivelmente as crianças. Elas buscam os detritos, onde quer que eles se encontrem e, a partir deles, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. A criança manipula os detritos e, com isso, procura imitar o mundo dos adultos, mas coloca os restos e resíduos em uma relação nova e original e, assim, constrói o seu mundo de coisas. (BENJAMIN 1985, p. 237-238).

O brincar nas ruas parece fugir ao modelo social hegemônico onde não há tempo para “desperdiçar”, não há lugar para o improviso, para incertezas, para ousar, onde tudo parece estar prescrito em “manuais de civilidade” que determinam como temos que ser, como temos que agir. Nesse contexto a autonomia da criança vai sendo atravessada por discursos de medo, medo da rua, medo da violência,

medo de um futuro pouco promissor, caso não se preparem desde já para o mercado de trabalho.

Esse estigma preparatório transforma o tempo em obstáculo a ser superado, desde muito cedo transforma crianças em potenciais adultos e a infância em fase efêmera que precisa ser vencida. Horkheimer (1976) traz à discussão em sua obra *Eclipse da Razão* a lógica da razão instrumental como princípio da imediatividade em que se nega o passado em prol do culto ao novo, o que impede o desvelamento da realidade em que o processo de exclusão surge transvestido de liberdade.

Adorno (1985) e Horkheimer (1976) consideram a noção de tempo como mediação e continuidade, pois para ambos o imediatismo fragmenta, quantifica e coisifica a realidade. Um rompimento com o passado foi adágio que a modernidade acarretou e com isso as consequências impostas pelo ritmo acelerado e o controle exacerbado dos homens, das máquinas e as mudanças nas relações sociais e econômicas. O relógio representa bem essa quantificação do tempo.

Na contramão dessa padronização do tempo, para as crianças do bairro a rua é lugar de encontro, de desordem, de entretenimento, de correria, de lazer, de fuga. Lugar de criação e recriação de modos de vida, lugar de tecer relações, de construção de territorialidades. A ocupação física dos espaços produzem novos sentidos para as coisas, novas formas de utilização (FIGURA 24).

Figura 24: Objetos encontrados no lixo e transformados em traves para o jogo de futebol.



Fonte: Ângela Figueiredo, 2014.

Compreender os traços e redes que a constroem e como se tornam válidas neste contexto, foi importante no sentido em que coloca o pesquisador frente ao reconhecimento da criança como protagonista e, proporciona a ela condição de autoria da sua própria forma de ser criança.

A complexidade que funda a sociedade contemporânea traz ambiguidade em relação ao papel da criança, uns tendem a protegê-la face à violência, ao trânsito, as drogas e diversos problemas sociais e por isso merecem cuidados específicos e proteção. Outros ainda tendem a pensá-la como alguém que tem autonomia e que pouco se diferencia do adulto, a não ser pelo tamanho. Estas diferentes perspectivas (entre outras) somadas a tudo aquilo que distintas ciências têm divulgado sobre ela, estruturam o *modus operandi* que a sociedade se utiliza para concebê-la.

Esse olhar, uma vez lançado, influencia a forma como organizamos a vida nas cidades, seja *para* ela ou *com* elas. Dependendo do olhar que se difunde, a sociedade reservará ou não um lugar para ela se desenvolver como criança. O que de fato tem prevalecido é a redução desse espaço e as poucas iniciativas a fim de destinar lugar para as suas brincadeiras. Quando isto se cogita, partem sempre dos juízos que nós adultos fazemos sem considera-las como alguém que tem algo a dizer, parte-se quase sempre do que consideramos bom ou ruim para elas.

Elas criam o lugar ideal, não somos nós que o elegemos. Em meio às ruínas, no caso do lixo queimado (FIGURA 25) as brincadeiras acontecem e fortalecem os vínculos das crianças com o local. É claro que as funções dos adultos são necessárias para que não se coloquem em extremos do perigo, mas é necessário que elas experimentem o mundo com o olhar novo que somente elas possuem.

São as crianças que veem as coisas – porque elas as veem sempre pela primeira vez com espanto, com assombro de que elas sejam do jeito como são. Os adultos, de tanto vê-las, já não as veem mais. As coisas – as maravilhosas – ficam banais. Ser adulto é ser cego. (ALVES, 2000, p. 50/51).

Nossos olhares precisam perceber que sua existência é tomada por desvios, rotas imprevisíveis e que não detemos o controle de todos os seus passos e atos. Quando elas são cerceadas de seus direitos de agir sobre o mundo, as brincadeiras se expressam para além dos limites e muros impostos.

Figura 25: Jogo de futebol em meio aos entulhos queimados em terrenos baldios no Bairro.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2014.

É com base nas ideias de que sabemos tudo sobre as crianças que elas passam a ser alvo das nossas “boas intenções”, se contrário, não passarmos indiferentes aos seus apelos, poderemos vislumbrar uma criança presente na sociedade de forma ativa, participativa que cria e recria sua existência. Portanto as crianças estão em toda a parte, não podemos ignorá-las, nas ruas ela está a nos convocar a percebê-las e nos desafia a conhecê-la por meio das brincadeiras.

3.4 Cultura infantil: cotidiano, brinquedo e brincar nas ruas

A inserção das crianças na cultura como atores sociais foi impulsionada pelas perspectivas da sociologia da infância. Essas perspectivas abrem um caminho promissor para o entendimento daquilo que Corsaro (2011) chamou de “cultura da infância”. Para ele há uma cultura lúdica financiando as brincadeiras infantis e nessa acepção a criança é agente, produtora e não apenas consumidora de culturas.

Na cultura lúdica há certa autonomia guiando suas ações, porém esta não segue um curso indiferente ou alheio às realizações culturais do adulto, pois o contexto social mais amplo influencia as ações desenvolvidas pelas crianças e

essas ações são interdependentes. Não há liberdade ou independência total, pois a cultura local dispõe de referenciais que guiam as brincadeiras.

No brincar, as crianças manifestam desejos, anseios, modos de pensar e de agir de acordo com o grupo social a que pertencem, mas estas manifestações também não acontecem ao sabor do acaso, elas estão intensamente fundadas nas experiências de seu grupo, embora isso não queira dizer que elas sejam escravas desse contexto.

Quando a menina age como mãe aconchegando a boneca em seu colo ou quando penteia e adorna os cabelos de outra criança, fingindo trabalhar em um salão de beleza, está colocando em ação a produção cultural adulta, porém insere elementos distintivos e modifica a realidade pelo brincar.

Para Brougère (2010, p. 62), “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio da criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”. Nesse sentido, o brincar não é espelho da realidade, o brincar é, senão, uma apropriação arbitrária do universo cultural adulto.

Não que as crianças perfaçam um caminho ermo enquanto brincam, nem que elas pareçam indiferentes a tudo que acontece em sua volta, porém, embora recebam influências do mundo adulto ou grupo social a que pertencem, as brincadeiras não são, via de regra, uma reprodução cega do cotidiano adulto.

Ao brincar as crianças experimentam viver o inusitado, o perigo, o inesperado, mudam a lógica das coisas e vivem o tempo e espaço de suas ludicidades, mesmo onde não parece haver possibilidades para colocá-las em prática. No cotidiano das ruas do Bairro há uma significação cultural guiando e colocando em parêntese o valor funcional das coisas, dos espaços e dos objetos. Estes vão sendo transformados e apropriados pelas crianças às situações vividas.

Diferentemente do que poderíamos pensar, a criança que ocupa os espaços nas ruas para brincar, têm questões fundamentais com as quais lida no dia-a-dia. Não apenas brincam desobrigadas, armam esquemas de fuga, desenvolvem habilidades para contornar situações adversas, a fim de que, as brincadeiras aconteçam. Seja dividindo seu tempo entre cuidar dos irmãos e brincar nas ruas, ou frequentar a escola e assumir responsabilidades laborais dentro e fora do lar. Os rastros das infâncias no Bairro evidenciam as ruas como um lugar de aprendizagem, onde a alma livre das crianças se libera dos padrões forjados por instituições familiares ou educacionais. Para Bourdieu (2008) a família, a escola e a mídia são

as principais instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência. Essas instâncias se organizam em torno daquilo que é engendrado pelos adultos, entretanto as crianças, mesmo vivendo sob essa égide, encontram na experiência do brincar o novo, o inusitado para se firmarem como sujeitos.

Nas ruas as crianças vivem um tempo que não é sucedido pela cronologia formal, a rua é a porta de entrada das relações sociais mais amplas e não segue uma sucessão de eventos minuciosamente planejados. Por isso defendo a rua como a arte do improviso, nas brincadeiras as ruas viram extensão dos quintais das casas, nas ruas as pessoas se encontram, riem, brincam, comem, trabalham, se entendem e se desentendem. Portanto a vida das crianças e suas culturas lúdicas seguem um ritmo pouco comum àquilo que nos grandes centros urbanos se costuma ver (FIGURA 26). Ao mesmo tempo em que se distanciam dos padrões pré-estabelecidos pelas as brincadeiras reguladas pelo brinquedo ou pelos adultos, esse distanciamento que poderia até significar ruptura total com a realidade, não o é.

Ao brincar se criam novas formas de pensar o mundo e de se constituir como sujeito histórico, porém toda essa dinâmica relacional só é possível porque há um mundo posto, real e constituído (adulto) servindo de base para suas ações.

Figura 26: Canoa sendo transportada em um triciclo pelas ruas do bairro.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2015.

As ruas do Bairro fazem parte do processo de construção das identidades e das territorialidades. Nele a delimitação dos ambientes não seguem a lógica da posse e do domínio irrestrito do ambiente, em muitas ocasiões as roupas estendidas no varal, por vezes é que fazem função de muros ou cercas, não há rigidez e nem fixidez, o espaço é compartilhado por fazeres diversos, atividades culturais e laborais se mesclam com a paisagem. As ruas estão constantemente num movimento inusitado em que diferentes tipos de transportes terrestres ou fluviais transitam num verdadeiro sentido de totalidade.

Nesse cenário o público se mescla com o privado, o individual e o social transitam um pelo outro. Para Certeau (1994) cada individualidade é lugar onde atua uma pluralidade, portanto é um conceito contraditório esse distanciamento: ser social *versus* ser individual.

A cultura comum e cotidiana na verdade é uma reapropriação, uma maneira peculiar de “praticar” e transformar aquilo que é dado como certo, pois tanto para os adultos quanto para as crianças, a rua seria apenas lugar de passagem, mas não o é. Ela é lugar de conversar, brincar, correr, vender, comer, tecer cestos, consertar eletrodomésticos. A rua é o elo entre a vida privada e a vida pública, também é local de trabalho, de viver e de se perder.

Figura 27: O trânsito na orla do Bairro da União em época de enchente do rio.



Fonte: Foto de Ângela Figueiredo, 2017.

Cotidianamente as ruas do bairro da União estão a serviço de tantos quantos forem os afazeres, sejam das crianças que passam distraídas a caminho da escola ou conduzidas em triciclos por seus pais (FIGURA 27).

Os adultos que trabalham, transportam canoas após um dia de pesca, assam peixes ou churrasco para vender em frente as suas casas, transitam pelas ruas trajando roupas íntimas, como se a rua fosse de fato a extensão de suas casas. Essas são algumas das singularidades que ajudam a compor o espaço que ao mesmo tempo é individual e coletivo.

Aqui a compartimentação do ambiente e o medo de interagir não têm frutificado no cotidiano. Todos se conhecem ou têm algum grau de parentesco, as relações sociais seguem um curso diferente daquilo que se vê em grandes centros urbanos, cuja marca principal é evitar os sentimentos íntimos mais profundos e o isolamento é escudo para se precaver das investidas e aproximação de “estranhos”. Entretanto nas ruas há uma magia fluída da sagacidade dos passos despreziosos de que nela encontra abrigo para ser igual, para compartilhar não apenas o espaço, mas a vida.

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua (RIO, 2008, p. 01).

As relações afetivas que os habitantes do Bairro constroem com o lugar faz das suas vivências uma forma de viver diferente do modelo invariante, padronizador que tem prevalecido nas grandes cidades, típico das sociedades capitalistas. Aqui as trocas simbólicas estão em maior evidência e se manifestam de diferentes modos, seja na dinâmica com que se relacionam com os vizinhos, nos valores e religiões que preservam, nas formas como se relacionam com a natureza e com seus elementos.

A cultura e as formas de organização da vida cotidiana se distinguem em espaços sociais diferentes. Loureiro (1994) distingue dois espaços sociais na Amazônia: um cultural urbano e outro cultural rural. Para ele, embora essas

características estejam bem definidas, elas se articulam e transitam uma pela outra de forma recíproca.

A cultura que se expressa na vida dos habitantes do Bairro é característica comum em cidades da Amazônia onde as trocas simbólicas, embora sejam intensas, não eliminam em total os valores cultivados, os modos de vida, a relação entre os homens e destes com o meio ambiente. É nesse sentido que podemos pensar o modo culturalmente específico de habitar na Amazônia, onde predominam aspectos que particularizam as vivências em relação a outros locais da cidade.

Seja pelas relações de compadrio recorrente em que o trato com os vizinhos, com os filhos dos vizinhos é cordial; o compartilhamento de responsabilidades na hora em que um precisa do apoio do outro; ou ainda na “correção” das crianças quando um ato reprovado pelos adultos. É dada autonomia para que um vizinho ou parente intervenha chamando a atenção das crianças, mesmo que estes não sejam seus filhos, sem que isso gere qualquer aborrecimento ou constrangimentos aos pais segundo uma moradora: *“Eles ficam de olho pra não dar briga.”* [Suelem, mãe de uma das criança].

A ideia de posse como princípio máximo das relações sociais não parece ter sido incorporada de modo pleno na vida cotidiana dos moradores do bairro. É comum vê-los dividindo o espaço nas calçadas com outros os vizinhos ou com comerciantes; o lanche que é servido em frente a suas casas a todos sem distinção; os cuidados com os próprios filhos e com os filhos dos vizinhos.

Todos compartilham não apenas os espaços, mas as responsabilidades, o zelo e a proteção enquanto as crianças brincam não é obrigação apenas daqueles com quem se têm laços consanguíneos, tal como nas sociedades indígenas, um vizinho pode chamar a atenção de qualquer uma das crianças sem que isto se torne um estorvo, ao contrário, uma mãe ou um pai conta com o aval de toda a vizinhança para educar. Segundo Mubarrac Sobrinho (2011) as crianças Sateré-Mawé os pais compartilham a educação de seus filhos e essa liberdade amplia as possibilidades de vivências da infância em comunidades indígenas, nesse sistema coletivo de aprendizagens as crianças são respeitadas e ouvidas com a devida atenção, para ele, temos muito que aprender com essa forma de educar.

A cooperação e a solidariedade são práticas que tornam as vivências menos isoladas e mais abertas às interações, seja com familiares mais próximos ou com a

vizinhança eles demonstram uma relação de afeto. Essa relação afetiva, segundo Gleizer (2005, p. 43), é o que torna o espaço em lugar.

Ou seja, as cidades e seus lugares são feitos de “vida e ideias” que são representadas nas palavras, nos conceitos, nos símbolos, e os mapas são tentativas de capturar e registrar as representações construídas sobre tais espaços.

As pessoas com as quais conversei/entrevistei sentem-no como parte de si e habitam, circulam orientados pela necessidade de pertencer, de agir e existir. Nas palavras de uma moradora: *“Aqui as pessoas se dão mais com os outros, é bom sentar aqui e ficar conversando com os vizinhos, as crianças brincam com outras crianças aqui da rua”*. [Adriana, mãe de uma das crianças].

A intimidade entre aqueles que coabitam os espaços criam laços de responsabilidades com os cuidados com as crianças e adolescentes e se sentem incumbidos de zelar pela sua educação. Porém isso não se dá, em seu todo sem conflitos, mesmo quando eles se queixam de alguns de seus vizinhos, muitas vezes se indispõem, mas logo se empenham na conciliação. Há também aqueles que reclamam das crianças da vizinhança que desrespeitam-nos quando estes querem advertir.

Porém estas contendas são sempre entre os adultos, as crianças parecem não permitir que as desavenças cheguem a atrapalhar nas suas interações, quando não, apenas nas brigas corriqueiras, recobram essas desavenças entre os adultos e, logo em seguida, já se misturam e brincam como se o curso da vida se desviasse daquilo que rege a dos adultos.

O tempo também, assim como as desavenças dos adultos, parecem assumir um modo diferente de existir do restante da cidade, a vida segue um ritmo próprio entre uma conversa e outra com vizinhos em frente as suas casas, um afazer doméstico intercalado com atividades artesanais, como: tecer malhadeira, tecer tipiti (cesto cilíndrico de palha em que se põe a massa de mandioca para ser espremida).

Estes trançados indígenas têm suas origens nas suas culturas indígenas, transpostas para esse novo contexto num claro arquétipo de transposição cultural. Coexistem num mesmo espaço os trançados, artefatos tradicionalmente indígenas que servem para o processamento manual da mandioca e a TV na sala da casa.

(FIGURA 28). Estas são algumas das peculiaridades que permeiam as vivências no Bairro.

Figura 28: Sala da casa de uma moradora onde a TV e os cestos que tece para vender dividem o mesmo espaço.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2016.

A existência das crianças e dos moradores do Bairro, embora atravessadas pelos mecanismos de reprodução social e controle global, não parecem sucumbir ao apelo do “novo” como condição para romper com o passado e com aquilo que está no cerne de suas existências, de suas culturas. Também não engrenam nas armadilhas do enclausuramento, do isolamento social, da competitividade exacerbada que tem imperado na sociedade contemporânea. A coexistência de vivências das crianças na liberdade das ruas, os processos sociais de seus grupos se impõem nas periferias das cidades, atenuam os antagonismos sociais que teimam em empurrá-las para o “aconchego de sua casa”.

Nesse contexto Bhabha (1998), indaga: qual o local da cultura nas cidades? De que modo se formam os sujeitos nos *entre-lugares*, nos excedentes? Para ele são esses *entre-lugares* que fornecem território fronteiro para a construção das subjetividades, num desdobramento entre o individual e o coletivo. Sob esse aspecto a casa seria o lugar estável e acolhedor, as ruas são *não-lugares* (coletivo, local de circulação, de passagem).

Para Augè (2012), a modernidade tem se encarregado de construir não-lugares, isto é, locais onde as relações são cada vez mais efêmeras, menos

integradoras. Geralmente vistos como lugares perigosos, violentos por ser lugar de fluxo constante e/ou aglomerações. “Enquanto indivíduos, a manutenção e o funcionamento de um não-lugar é essencial para a nossa rotina moderna, e um destes não-lugares fundamental para qualquer cidade é a rua.” (DALPIAN, 2013, p. 13).

As ruas têm sido lugar de resistência para as crianças, embora a sociedade teime em expulsá-la, ela se impõem e sobrevive nas experiências coletivas que forja enquanto brincam. Elas não apenas habitam o bairro, mas dialogam com a cidade por meio dele. As discussões que realizo assumem que o espaço não se define pela localização física, tampouco pela origem de um indivíduo, seu lugar de nascimento (RAFFESTIN, 1993). Mas tem a ver com pertencimento, ou seja, com a construção de relações de intersubjetividades e formas específicas de viver e se relacionar em determinado contexto.

4 A ALMA ENCANTADORA DAS RUAS

*A rua nasce, como o homem, do soluço, do espasmo. Há suor humano na argamassa do seu calçamento. Cada casa que se ergue é feita do esforço exaustivo de muitos seres, e haveis de ter visto pedreiros e canteiros, ao erguer as pedras para as frontarias, cantarem, cobertos de suor, uma melopeia tão triste que pelo ar parece um arquejante soluço. A rua sente nos nervos essa miséria da criação, e por isso é a mais igualitária, a mais socialista, a mais niveladora das obras humanas. [...].
(A alma encantadora das ruas, João do Rio)*

Os jogos e brincadeiras infantis criam relações espaciais e territoriais com o lugar de modo peculiar. Não existem limites físicos que impeçam as brincadeiras das crianças, bastam os combinados e um simples rabisco no chão, as brincadeiras acontecem. Criam-se territórios, fundam-se territorialidades no brincar nas ruas, nas negociações, nas regras. Estas colocam o brincar das crianças numa categoria de jogos. Os jogos são permeados por combinados e sua execução com sucesso se dá *na e pela regra*.

Pelo modo como lidam com as circunstâncias que se colocam por meio das regras vão se fortalecendo os laços de solidariedade, de respeito e da moral, afinal a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social tal como a transmissão que se dá por meios institucionais como a escola, por exemplo.

4.1 Catar “Santinhos”: a criança colecionadora

Na primeira aproximação com a brincadeira de “catar santinhos”, as experiências me levaram a valorizar mais os perigos no trânsito do que a brincadeiras em si enquanto fenômeno cultural. De imediato o perigo das ruas em que as crianças pareciam expostas e a ausência de adultos cuidando de sua segurança, apresentou-se como principal pontos de interesse e preocupação.

Conforme as ideias principiantes que assumi, não se poderia conceber que crianças pequenas estivessem expostas a situações que as colocassem em risco, algo comum e facilmente aceito no contexto do Bairro. Assim como as crianças, a circulação de animais (cães) fazendo parte dos grupos, correndo juntamente com elas durante as brincadeiras, causou certo estranhamento.

Era período eleitoral e as crianças brincavam livremente nas ruas, correndo atrás de carros de propaganda, ou de pessoas que passavam distribuído e lançando

papeis com imagens dos candidatos. Por não haver adultos por perto, atentos às suas ações, em primeira instância me veio à tona a ideia de negligência, mesmo quem passava a pé pelas ruas, parecia não se importar e nem sequer notar os grupos de crianças brincando e “se arriscando”.

No caso dos panfletos de propagandas eleitorais, comumente chamados de “Santinhos”, as crianças transformam em brinquedos e dão outras funções aos objetos que têm disponíveis no meio ambiente, usando para isto, simplesmente a sua criatividade. Elas percebem o mundo e o recriam, pois “o meio ambiente é, não somente ‘percebido’ pelo indivíduo, mas ‘construído’ por ele” (WINFRIED, 1996, p. 238).

Os modelos apreendidos da realidade são tomados como referenciais, pois as brincadeiras não acontecem num vazio, são tecidas na realidade e a partir dela, mas estas não têm compromisso com a mera cópia do real, encontram desvios para serem concretizadas num processo de produção e reprodução. Assim quando se percebe que não há espaço destinado às brincadeiras, ou que as crianças não têm onde brincar, vê-se as ruas do Bairro repleta de crianças correndo (FIGURA 29) numa orientação espacial que foge às regras sociais que se estabelecem para ela.

Figura 29: Corre-corre em meio ao trânsito nas ruas para catar santinhos de propaganda eleitoral.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2014.

Os que passavam em carros, motos ou bicicletas, reduziam um pouco a velocidade, temendo que elas fossem atropeladas, sutilmente pareciam deixá-las livres para suas brincadeiras. Como não era um ambiente controlado por um adulto, isso causou-me de imediato inquietação, afinal um olhar acostumado às regras sociais em que crianças ficam resguardadas de qualquer perigo e, como as ruas seriam fatalmente perigosas, o ímpeto era de acusação de descaso, levando-me a conclusões apressadas.

Sem regras fixas, a liberdade parecia imperar. Elas corriam, gritavam, falavam ao mesmo tempo, interpelavam as pessoas que passavam nos veículos, acenavam fazendo algazarra a cada arremesso de panfletos. Eram grupos mistos que não se distinguiam por gênero ou idade, não havia critérios de seleção dos parceiros. Assim crianças de várias idades, adolescentes e até animais de estimação (cachorros) compunham os grupos de brincantes (FIGURA 30).

Figura 30: Crianças posando para a foto do grupo que brincava capturando os santinhos jogados no chão, entre eles o cachorro.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2014.

O sentimento de conquista de liberdade, despreendimento, vibração, coragem, contrastavam com a vida em outros locais da cidade. Enquanto no bairro parecia sempre ser domingo, o cotidiano de crianças fora dele era regido pela invisibilidade, pois pouco se percebia sua presença, perdidas em rotinas tomadas

por afazeres: a escola, aulas de reforço ou mesmo se distraíndo vendo televisão ou jogando jogos eletrônicos no interior de suas casas.

No Bairro da União, o local que seria restrito, passagem de veículos e pedestres vira cenário com a presença constante de crianças que se alternam entre estudar, ajudar nas atividades domésticas e brincar. *“Nós gosta de brincar no finalzinho da tarde, nós faz primeiro as coisas pra depois brincar, lavar louça, arrumar a casa, passar pano, dobrar roupa, tirar do sol, estender roupa, varrer o quintal. Quando a mamãe não deixa sair a gente brinca em casa, no quintal, de pular corda, subir na árvore, futebol, às vez a gente briga e torna a brincar de novo.* [grupo de crianças].

Mesmo em situações não tão favoráveis para viverem o prazer e a liberdade de brincar, as crianças na rua não se veem impedidas e nem condicionadas às tarefas que lhes são incumbidas, elas se mostram como sujeitos que buscam integrar-se no universo lúdico e aprendizes competentes no processo de apropriação e transmissão de práticas culturais.

Um exemplo que observei foi o fato de que em algumas ocasiões meninos e meninas estarem com ocupados cuidando e carregando bebês (sejam eles irmãos menores ou sobrinhos) e isso não os impedia que brincassem (FIGURA 31).

Figura 31: Criança brincando e cuidando do irmão mais novo enquanto a mãe trabalha.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2014.

Nessa ocasião uns ajudavam os outros, seja revezando nas tarefas de carregar a criança ou colhendo panfletos a mais para dividir com quem se ocupava com a criança no colo, num sentido pleno de solidariedade e senso de justiça. As brincadeiras não se apoiavam em brinquedos industrializados, ao menos não, nessa ocasião, eram simples papéis descartados pelos adultos que, utilizados nas brincadeiras, ganhavam novas funções: colecionar, trocar, jogar para cima, servir como cartas de baralho com regras criadas por eles.

Todas as brincadeiras e jogos eram criadas no consenso tácito e podiam durar apenas um curto período. Mudam as regras, mudam as circunstâncias e as formas de brincar, porém a satisfação, o prazer, advindos da realização do jogo em que se envolvem, era mais aparente que as desavenças e confusões. Os critérios de seleção dos panfletos, para além da aparência, se deslocam de um eixo quantitativo para o qualitativo, onde o valor atribuído, conforme já mencionei, excedem a perspectiva adulta, no caso das eleições estaduais em curso, os potenciais vencedores do pleito são mais valorizados por terem maior visibilidade. No caso das brincadeiras é justamente o contrário, por serem mais acessíveis visivelmente em panfletos, perdem seu valor simbólico na brincadeira.

Figura 32: Momento após a coleta dos panfletos, ocasião em que são selecionados, classificados, comparados e os repetidos serão trocados.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2014.

Os critérios para atribuírem maior valor, são aqueles que foram mais raros de serem encontrados, os poucos expressivos e que não estão disponíveis em grande quantidade. Quanto aos panfletos excedentes ou aqueles mais repetidos, acabam sendo descartados, trocados ou doados (FIGURA 32), pois não atraem o interesse das crianças colecionadoras colecionadores.

Ao ver as crianças se arriscando para colecionarem os “santinhos”, eu poderia concentrar meus esforços em descrever aquilo que lhes falta em termos de brinquedos industrializados ou das condições de segurança que se impõe a elas naquele contexto. Entretanto ao olhar detidamente para seus fazeres, percebi que o brinquedo é apenas desencadeador das ações e que, o fato de não possuírem tais artefatos, não era empecilho para sua criação, talvez fosse justamente isso que as movessem. Nessa brincadeira, cada criança toma posse do seu bloco de santinhos e inicia-se outro processo que envolve a negociação e a troca, o entusiasmo pelo feito, a alegria pelas conquistas se fazem presente nos semblantes quando relatam ou mostram seus feitos (FIGURA 33).

Figura 33: Bloco de santinhos organizados após a seleção.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2014.

Numa análise mais apurada, percebi que não brincam com os “santinhos” porque são carentes de brinquedos industrializados, mas porque o contexto lúdico em que se lançam dá dicas daquilo que funciona ou não naquela ocasião, neste

caso, época das eleições estaduais. Tal como acontece com o “tempo de papagaio”, cujas ruas se enchem de crianças que olham para o céu e correm sem rumo com varas na mão, na tentativa de conseguir alcançar o papagaio de papel.

Para Benjamim (1993), os brinquedos suscitam os traços da cultura em que se inscrevem, por isso o brincar produz subjetividade. Para este autor a sociedade contemporânea tem fragmentado cada vez mais as possibilidades de ação dos sujeitos sobre o objeto (brinquedo), estes, produzidos em série, não mais permitem a criação ou a elaboração pela criança, uma vez que já veem acompanhados de seus manuais.

[...] fazendo com que traços que seriam singularizados pela história familiar e cultural passem a sê-lo pela via das marcas do objeto, artificial e fragmentado. As crianças encontram-se submetidas à vigência hegemônica de uma formação social que anestesia na raiz a possibilidade de diferenciação e distanciamento crítico (MEIRA, 2003, p. 77).

O consumo e a necessidade imperiosa de ser novidade, se por um lado fragiliza o uso dos brinquedos, por outro, nas mãos das crianças, o desejo de transformar e atribuir novos sentidos não é anulado e, suas investidas e confrontos insistem em modifica-los.

Assim os panfletos recolhidos são refuncionalizados pelas crianças e substituem, ainda que temporariamente, outros brinquedos e outras formas de brincar. Jogar bola, pular corda e os jogos corporais foram retomadas tão logo o momento efervescente as eleições passaram. Também o trânsito que se modificara pela sua presença constante das crianças nas ruas, catando panfletos ou aparando quando jogados pelos carros de propaganda, ganham novas formas de organização após este período.

O que pude compreender é que as brincadeiras não acontecem ao sabor do acaso. Assim como o período sazonal de enchente, vazante dos rios e lagos ao redor do Bairro regem o futebol nos campinhos, tal como o sol escaldante do verão amazônico, convida as crianças de diferentes pontos da cidade a empinar papagaios com mais frequência. Assim também as outras formas de brincar carregam um tempo que não é propriamente cronológico, mas que parece regido por um desejo coletivo que tem sua origem na vontade das crianças e na atmosfera percebida no contexto do Bairro.

A semiosfera que envolve o brincar, não pode ser assim analisada fora do sistema, com os quais dialoga e se relaciona. O brincar envolve-se numa trama tecida profundamente na percepção dos sujeitos, que as vivenciam e essa percepção é traduzida e interposta em um julgamento de percepção interpretativa entre a consciência e o que é percebido (LOTMAN, 1996).

Nesse processo, a percepção que se tem do “objeto”, age como mediadora entre os fenômenos e as crianças, entre elas e o mundo, numa relação intensamente recursiva. Essa ação-mediação-ação do brincar das crianças naquela ocasião, parecia envolto numa dinâmica diferente da vida cotidiana. O Bairro vivia a euforia que era experimentada, não somente nos rostos das crianças e dos adultos, mas também no movimento frenético do local como um todo.

Isso ficou claro quando as crianças se mostravam animadas ao dizerem que brincavam e cuidavam dos irmãos menores, porque suas mães estavam trabalhando como cabos eleitorais. Havia satisfação em falar o que isso traria de benefícios para suas famílias: *“ela vai comprar meu material escolar e comprar roupa pra nós!”*.

O clima de eleições compunha esta atmosfera como um convite à alegria e à diversão. Para os adultos representava oportunidade de renda, ainda que temporariamente; já para as crianças, oportunidade de criar, de ocupar espaços públicos, de interagir com outras crianças e se permitir participar da cultura lúdica suscitada pelo clima vivido no bairro.

No momento posterior às eleições, o cotidiano do Bairro retoma o ritmo de antes, naturalmente. Tão logo passado esse momento das eleições, as crianças pareciam arrefecer suas buscas nas ruas, agora os “santinhos” já não tinham o mesmo valor de antes, já não causavam disputas entre elas, chegando a ficarem esquecidos e jogados ou ainda outros doavam para as crianças menores sem qualquer apego, diferentemente do interesse de antes.

Assim as brincadeiras de recolher e trocar santinhos para serem usados como pife-pafe¹² como se fossem cartas de baralhos ou como bate-vira¹³ ou simplesmente para colecionar deram lugar a brincadeiras tradicionais, como: futebol,

¹² Jogo de cartas de que participam geralmente de quatro a nove jogadores, com dois baralhos de 52 cartas; as combinações de cartas de cada um são mantidas ocultas na mão até que se bata. (HOUAISS, 2001)

¹³ O jogo consiste em virar as figurinhas (neste caso os santinhos de candidatos), para isso deve-se bater nas figurinhas, seja com a mão completamente aberta ou com a mão levemente em “forma de concha” até que se vire e se compare em pares como num jogo de memória.

manja, esconde-esconde, entre outras. Ao questionar sobre os santinhos, as respostas foram que doaram na escola para outros colegas ou que haviam sido confiscados por seus professores em sala de aula, visto que estava perturbando a concentração nas aulas.

Mas o curso das brincadeiras seguia sem ressentimento ou apego àquilo que já parecia sido superado, ao menos temporariamente. Os interesses eram outros tanto que suas coleções de santinhos já nem tinham o mesmo valor de alguns dias atrás. Esse despreendimento não nos pareceu uma imposição externa, mas uma vontade coletiva e, ao mesmo tempo pessoal, que se comunicava implícitamente entre as crianças e seus interesses mudavam ao sabor de suas vontades, claro que circunstanciados pela semiosfera que permeia sua existência.

4.2 Futebol: os donos da rua

As crianças ao brincarem se envolvem em sérias negociações, interações, discussões que não estão soltas no tempo e no espaço, mas estão ancoradas num modo de perceber o mundo que as cerca e que de um jeito ou de outro impregnam suas culturas lúdicas. As relações que estabelecem com o lugar enquanto brincam estruturam comportamentos e materializam um jeito próprio de se relacionar tanto com o espaço quanto com o mundo.

Esse usufruto do espaço para as brincadeiras em si já fazem parte *do modus operandi* do ato de brincar, afinal a construção e delimitação do lugar, assim como a ato de brincar já são o próprio brincar. A construção é parte integrante do ato em si. A forma como recortam, delimitam e defendem seu “pedaço” marca o princípio das brincadeiras e estruturam as atividades sociais a partir delas. “*Esse pedaço da rua é só nosso!*” [Edival, 11 anos]. Perguntei se é melhor brincar no campinho ou na rua? “*No campinho é melhor, na rua tem acidente, e a gente se rala muito, se bate muito, mas quando enche o rio agente vai pra rua mesmo*”.

Por estas razões a rua precisa ser vista não apenas como lugar perigoso e em oposição a casa. É necessário compreendê-la em todas as suas potencialidades e possibilidades. A rua não pode ser pensada como lugar cuja existência fica limitada ao sentido topográfico, é preciso percebê-la também como lugar de sociabilidades, como lugar vivo e pulsante. Essa é a via por qual vamos trilhar!

O território do brincar não tem seus limites físicos bem definidos, ou pelo menos aparentemente, ele é conquistado pelas crianças à medida que o desejo se estabelece e se constrói no curso das brincadeiras. O lugar para o futebol, para a macaquinha, para os jogos corporais não são fixos, são provisórios, instáveis, estruturados de acordo com a disponibilidade do trânsito nas ruas, com o “bom grado” ou não de alguns vizinhos que colocam constantemente empecilhos. Deste modo o lugar é modificado sempre que necessário:

- _ *Aqui ninguém vai jogar bola não!;*
- _ *Se sujarem as roupas que estão entendidas eu furo a bola!*
- _ *Vão chutar bola na frente da casa de vocês;*
- _ *Vocês já quebram a telha uma vez, vão querer quebrar de novo?*
- _ *Vocês não têm mãe não?*

(Reclamações recorrentes dos vizinhos ao verem as crianças improvisando traves para jogarem futebol).

Durante as entrevistas, alguns moradores falam sobre o que pensam das brincadeiras nas ruas: *“Às vezes faz mal, às vezes eles batem nos outros meninos, apedram na casa do vizinho aí dá confusão. O lado bom é que eles tanto saem pra estudar quanto pra brincar.”* [Maria, mãe de uma das crianças].

Problematizar as cidades enquanto espaço de todos é reconhecer que as crianças têm muito a dizer sobre suas necessidades de mobilidade e de apropriações culturais. Trata-se de percebê-las e direcionar o olhar para suas brincadeiras nas ruas como movimentos culturais urbanos que fazem parte do universo cultural humano, considerando a cultura como um reflexo dos desejos dos grupos em ocupar um território para suas brincadeiras.

Dessa maneira é que procuro fundar minhas análises, procurando sempre partir da perspectiva da criança em relação à organização da vida social nas cidades, procurando ver nas brincadeiras formas de organização e interações sociais que ajudem a compreender e reconhecer as formas que elas adotam para se apropriarem do espaço como condição para a sua sobrevivência material e imaterial.

As ruas têm sido constantemente consideradas como locais perigosos e, por isso, inacessíveis às crianças. As crianças que hoje vivem nas cidades não dispõem de tempo, local e nem de permissão para brincarem mais livremente nas ruas, estão na maioria das vezes, controladas e cronometradas por atividades educativas sistematizadas que diminuem e desfazem os laços que poderiam criar em grupos sociais mais amplos.

De acordo com Leão (2011), quanto mais privado forem do contato social em seu processo de desenvolvimento, tão mais será o ser humano arredo, temeroso, menos cooperativo e pouco apto a lidar com ameaças e adversidades com respostas rápidas.

Entretanto diante de um olhar desprezioso poder-se-ia concluir apressadamente que as ruas são locais inapropriados para as brincadeiras, que o brincar nas ruas é como um convite às atitudes transgressoras, à marginalidade, à delinquência. Porém o domínio da rua pelas crianças, para além do perigo que subjaz, cria possibilidades de relações sociais e rege a conduta e as sensibilidades humanas, nesse mundo apressado onde não basta o domínio do território, mas também o domínio do tempo (SEVALHO, 2012).

Por razões hierárquicas impostas pelas relações de poder entre adultos e crianças, as finalidades das ruas atendem às necessidades primeiras de circulação e estão majoritariamente a serviço do adulto. Essa relação de subordinação da criança tem a ver com as diferenças em relação ao tamanho, à força, grau de dependência e à experiência que o adulto exerce culturalmente sobre ela. Esta forma de controle se estende para o controle dos espaços nas cidades, de modo que, a criança é pouco ouvida nas formulações de políticas públicas que também as envolvam como cidadãos plenas.

Vista apenas a partir de sua funcionalidade, a rua é apenas lugar de passagem e de circulação, logo, a criança atrapalha quando toma as ruas para brincar. Por outro lado, a rua integra a base de sua aprendizagem na formação de sua autonomia, nela a criança aprende a lidar com suas frustrações, cria e reformula regras, enfrenta os desafios que se apresentam diretamente na convivência e interação com outras crianças de certa, forma essas interações, uma vez que se dão mais ou menos distante da presença do adulto, tornam-se menos inibidora. Porque para a criança rua é o lugar da liberdade, do diálogo, das brincadeiras, dos combinados e de vida.

A construção da autonomia ajuda na construção da identidade e, estar sempre sob a vigilância dos adultos, na maioria das vezes as inibe, pois estes geralmente se colocam na condição de superioridade. Nas brincadeiras diferentemente da vida em sociedade, as regras não parecem cair dos céus, são discutidas entre as crianças, são criadas e não impostas. Por meio do brincar nas

ruas a criança aprende que as regras são convenções humanas que servem para fazer funcionar a vida de modo mais igualitário.

As brincadeiras mobilizadoras dessas vivências geralmente ficam obscurecidas na fragilidade do pensamento adultocêntrico que teima em hierarquizar comportamentos, mais ou menos adequados, para este ou aquele ambiente. Nesta direção o humano não é fruto de regras previamente estabelecidas, ele constrói regras e valores próprios que servem como pano de fundo para suas vivências, ele se autoconstrói no cotidiano, nas relações que experimenta com o espaço e com os outros (TUAN, 1983). A sociedade de modo geral é regida por regras que dão dicas do que se deve ou não fazer, mas estas regras, nas mãos das crianças, ganham variações e se convertem em diferentes formas de ser e de pensar o mundo.

A Amazônia possui dimensões continentais, agrega diversas maneiras de viver, de ser homem/mulher, de ser criança e de ter infância, por isso não é difícil inferir que a vida cotidiana das crianças do Bairro da União se forja de um modo particular frente às demais vivências em curso na cidade e no mundo. Sem dúvida a aparente liberdade cria um curso de vida, onde as crianças vão construindo suas territorialidades na confluência do espaço com o lugar, afinal a rua não é apenas um alinhado de fachadas por onde se anda nas povoações, tal como designam os dicionários.

Se considerarmos as ruas como um espaço dinâmico e pujante em que as crianças constroem territorialidades, estaremos a perceber suas brincadeiras nestes espaços como movimento contra-hegemônico que, ao contrário do que a sociedade delimita para elas, há um espírito de luta que as direciona a pensarem por si mesmas o mundo que elas querem para si. (MUBARAC SOBRINHO, 2008)

Na visão poética que empresto de João do Rio (1905, p. 02) “ora, a rua é mais do que isso, a rua é um fator da vida das cidades, a rua tem alma!”. Essa vivacidade é orquestrada pelo vai-e-vem das crianças nas ruas (FIGURA 34), mesmo em meio aos veículos que passam elas se arriscam na tarefa de viver e de dar vida ao lugar onde a presença automobilística é constante.

Figura 34: Crianças brincando em meio aos veículos que passam.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2015.

Em algumas ocasiões os adultos observam as crianças brincando, sejam sentados em frente às casas, conversando com vizinhos, ou interagindo diretamente com elas, não parecem preocupados em impedir suas brincadeiras, mas não deixam de se impor como autoridades que decidem a hora de iniciar ou terminar uma brincadeira. Essa relação coloca em evidência o modo como agem na educação das crianças, no zelo que demonstram ou não por sua integridade física, nas perspectivas de futuro que nutrem para si e para seus filhos, no modo de falar com as crianças (às vezes hostis).

A relação adulto/criança não pode ser ligeiramente apreendida como falta de cuidado ou de apreço pelos filhos, se assim o fizéssemos estaríamos suscetíveis a julgamentos externos que muitas vezes ignoram aspectos internos que somente um estudo mais aprofundado poderia dar conta de responder.

A aparente liberdade que percebemos seja no transitar pelas ruas ou nas escolhas das brincadeiras, do local onde brincar, não elimina a concepção de doutrinação da criança que a engendra como receptáculo (JAMES, 1993). Elas brincam pelas ruas ou córregos, mas suas ações estão fundadas em modelos sociais que tem origem na forma particular de agir de seu grupo e, obedecem, mais ou menos, os princípios que os adultos estabelecem para elas.

Uma mãe alerta aos filhos: “*Se forem pra ‘beirada’ não vou mais deixar irem brincar*”. Ou quando o pai repreende o filho por tê-lo encontrado na rua principal após orientação de que só poderia brincar na rua de sua casa “*Bora pra casa, o que foi que eu te falei?*”. Essas ocasiões não são muito corriqueiras, pois na maioria das vezes os adultos ou responsáveis pelas crianças não se encontram em casa, trabalham fora, saem muito cedo e só retornam para o almoço ou no caso das mães que trabalham como domésticas, somente à noite é que reencontram seus filhos.

A intimidade que as crianças têm com a rua, com a natureza e com os prazeres do imprevisto, da surpresa tornam esse contexto um organismo vivo onde sentimentos oscilam, onde reina o mistério e a beleza, mas também os riscos, os infortúnios de uma vida pouco previsível. Nas ruas habita a diversidade, reverbera sentimentos contraditórios experimentados pelas crianças que se envolvem nessa atmosfera.

Ruas vazias, crianças na escola é horário de aula! As mesmas ruas que em dias anteriores estavam repletas de crianças correndo, costurando as ruas desviando de carros, triciclos e motos, agora assume a função bem definida, de passagem ou reassume sua função primeira. Era manhã de sexta-feira e, como na maioria das vezes, nas manhãs o fluxo da vida é diferente dos finais de tarde, o curso da vida é mansa, menos agitado. Somente pessoas passando, uns com certa pressa outros nem tanto, alguns param ao encontrar um ou outro conhecido, “*batem papo*” nas esquinas, nos bares ou nos pequenos comércios.

Mulheres se reúnem nos quintais das casas ou em frente às residências para conversar, riem alto enquanto cuidam de seus filhos pequenos, estendem roupas nos varais improvisados. Varais estes que muitas vezes são os únicos limites físicos entre as residências simples, quase sempre feitas de madeiras improvisadas e com quintais na frente das casas.

Sentados em frente às casas, criam uma espécie de sala de visitas. Recebem os visitantes, dão informações, relatam suas vidas com naturalidade. O acolhimento que recebi por parte das mulheres no decorrer da pesquisa, gerou infindáveis momentos de descontração, de entusiasmo, sobretudo por parte das mães que logo se fizeram amigas e confidentes. As conversas eram sempre cercadas de crianças brincando ou comendo alguma guloseima. Muitas vezes um convite para tomar um café virava um evento, pois reuniam outros vizinhos e as conversas fluíam em um grau de intimidade que facilitou o desenvolvimento do estudo.

Falávamos de tudo: dos sonhos, do futuro, de um passado de lutas, de casamentos desfeitos, de conquistas e derrotas. Com o passar do tempo minha presença era tida como natural e entre uma brincadeira e outra nossas conversas se intensificavam, seja em frente às casas ou nos quintais modestos de chão batido. Em apenas uma ocasião fui convidada a entrar na casa para ver a construção que a própria moradora estava erguendo.

Embora a facilidade para me inserir no grupo de pessoas adultas, pois não houve em momento algum receio de minha aproximação em suas rodas de conversas, porém a proximidade com as crianças causava certo receio e as deixavam desconfiadas ao ponto de chamarem rapidamente seus filhos, antes mesmo que eu me identificasse.

Aos poucos o receio se tornou sentimento de segurança e confiança mútua, eu já não representava uma ameaça. Este foi um marco que não poderia passar despercebido, tanto os adultos quanto crianças me receberam com entusiasmo, falavam de suas vidas e das dificuldades que enfrentaram e enfrentam com a certeza de que venceram os desafios que se impuseram no percurso de suas vidas.

Nas ruas nossa existência parece estar marcada pela fronteira do acaso, pela sensação de liberdade e de cárcere, pelo medo e pela força, pelos signos da identidade e pela subjetivação coletiva (BHAHBA, 1998). Essa experiência que a brincadeira proporciona cruza diferentes tempos, espaços e se perpetua na continuidade da história, nas transformações que ela carrega e nos significados que assume.

Assim, procurar conhecer o cotidiano das brincadeiras nas ruas é também compreender a história humana como uma construção que se faz na confluência de culturas, de encontros, de contatos, de interações e de trocas que acontecem com maior fulgor.

4.3 Brincadeiras e apropriações: futebol no campinho e na rua

Final de tarde, as ruas ficam tomadas por grupos de crianças brincando. Elas correm de um lado para o outro da rua, riem e falam alto, rolam pelo chão, empurram uns aos outros, gritam, fazem algazarra. O clima é de euforia, o movimento é frenético como o ritmo do trânsito que divide espaço com as crianças.

Situações vivenciadas cotidianamente pelos adultos e por crianças no Bairro da União no uso social do espaço na condução de suas relações sociais.

É nesse cenário que as crianças estabelecem suas sociabilidades e constroem territorialidades, suas brincadeiras são produzidas e produzem tramas que as permitem organizar suas vidas num dado tempo-espaço. Ao escolher seus parceiros ou aqueles que comporão os times, colocam em jogo critério construídos na coletividade e fazem destes uma regra. Não que esta seja engessada, ao contrário, eles a manobram para se ajustar às reais necessidades da brincadeira. Quando perguntei ao um grupo de meninos como escolhem ou formam o time, eles responderam: “_Nós escolhe o mais bom! A gente espia como ele tá jogando...mas de outro jeito se não der certo, qualquer um pode brincar.” [grupo de crianças].

Tal como Florestan Fernandes (2004) encontrou nas “trocinhas” que estudou, é aceitável pensar que as várias composições grupais se apresentam muito diversificadas, porém conservaram a mesma função social que é congregar os valores sociais que serão transmitidos na cultura.

Porém nem tudo que observamos nas suas relações correspondem exatamente à cultura dos adultos, para ele as próprias crianças também elaboram e reelaboram sua cultura, ou seja, os modelos fornecidos para a composição dos times para jogar futebol são em primeira instância a habilidade de jogar, mas isso não é regra imprescindível para fazer parte do time, para eles o importante é a brincadeira em si.

Nos campinhos improvisados para o futebol deixa mais evidente a forma como as relações sociais são administradas cotidianamente, assim elas constroem novas formas de se relacionar com o espaço e com seus pares num processo que é próprio de suas manifestações.

Ao brincar nas ruas elas controlam os espaços, lutam por ele, ocupam mesmo que temporariamente, dotando-os de novos sentidos, novas funções. Nas ruas, em que pese os perigos e a vulnerabilidade propagada, o brincar abarca as capacidades e possibilita o desenvolvimento de habilidades de convívios sociais mais amplos, ao contrário de outros ambientes extremamente controlados. As ruas ampliam a compreensão de espaço e possibilitam-na viver o bairro, as ruas ou a cidade como um microcosmo profundamente tecido no universo cultural mais amplo.

A brincadeira de futebol nas ruas é um tanto controversa, se por um lado, esconde a vulnerabilidade e o perigo do trânsito a que estão expostas, por outro,

está repleta de possibilidades de construção de novas regras de uso das ruas. O jogo segue regras que se diferenciam de outros contextos, elas se dividem em dois grupos para formar os times, um terceiro grupo se desdobra entre assistir ao jogo e alertar os companheiros quando algum veículo se aproxima, tanto quem joga, quanto quem assiste, participa ativamente das brincadeiras, seja torcendo ou gritando para correrem quando um veículo vai passar.

A cada sinal de alerta as crianças tomam seus pertences (sandálias, tijolos, cabos de vassoura, bola etc.) e correm para deixar a rua livre (FIGURA 35). Nesse vai-e-vem colocam em prática seus anseios e o que parece dificuldade vira desafio. A necessidade de fuga não é empecilho, mas compõem o cenário do brincar num compasso que se difere pela dinâmica frenética que o envolve.

Figura 35: Crianças desfazendo o campinho do jogo de futebol, retirando tijolo que serve de trave enquanto o veículo passa.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2016.

Nas brincadeiras as ruas são espaços construídos temporariamente e os indicadores de posse são os obstáculos colocados pelas crianças que muitas vezes deixam os condutores de veículo impacientes, uns “xingam”, outros reduzem a velocidade ou desviam sem se aborrecerem. O fato é que elas se apropriam do espaço da rua, enfrentam contestações, mas vão tecendo seu universo a partir do possível e não do ideal.

As discussões que dão origem ao fenômeno das territorialidades, como já mencionamos, têm origem na etologia. Porém diferentemente dos animais que demarcam seus territórios com indicadores físicos (urina e secreções), os seres humanos não demarcam apenas com aspectos físicos, mas simbólicos. A rua pode ser um espaço compartilhado de convivência entre diferentes pessoas e/ou grupos de pessoas, mas passa a ter sua forma de pertencimento modificada em função do uso simbólico a ela atribuído.

O espaço compartilhado agrega funções simbólicas diversas e tem se constituído em microcosmos para grupos de crianças que se utilizam para estabelecer parcerias, criar autonomia, desenvolver princípios éticos e de solidariedade, assim como aprender a se defender, usar da astúcia para “driblar” perigos e vencer discussões. É nessa mescla de intenções que as ruas se tornam espaço de relações humanas, mesmo que a autorização e autoria da criança ainda seja um paradoxo.

Durante as manhãs as ruas ficam praticamente vazias, apenas algumas crianças circulam timidamente como se estivessem sem ânimo para brincar, perambulam pelas ruas e margens dos rios, chutam um objeto ou outro que encontram pelos caminhos como se estivessem desolados. As crianças pequenas brincam nos quintais de suas casas ou da casa de vizinhos, numa clara aceitação de regras impostas por seus pais, que estão atentos a qualquer fuga dos pequenos.

Há ainda aqueles que circulam apenas para cumprir tarefas domésticas dadas por seus pais ou responsáveis, seja fazendo compras ou jogando lixo acumulado nos quintais. Talvez o calor amazônico que desde cedo é intenso, seja o empecilho para as brincadeiras durante a manhã, ou por estarem tomados com afazeres domésticos e em grupos menores em função do horário escolar.

O fato é que ao serem questionadas a esse respeito não tinham clareza nem firmeza em formular uma resposta, parecia haver um pacto regendo o não-brincar em determinados horários que deixava o clima nas ruas sóbrio, um clima de calma e a rua assumia sua função primeira, ou seja, o acesso de pedestres e veículos.

A apropriação do espaço para as brincadeiras é compreendido a partir de Pol (1996), quando esclarece que ela se dá com base em dois aspectos relacionais: a) Ação-transformação; b) Simbólico – Identitário. Ambos consistem na construção

histórica e identitária dos espaços por parte dos grupos sociais que o transformam em referentes simbólicos.

Espaço, lugar, território e territorialidades são construções cognitivas que escapam a uma definição linear de base positivista e precisam ser recolocados para que não se eliminem as contradições e as diversidades nelas existentes. A ideia de lugar e espaço com a qual dialogo se distingue da visão estática e homogênea de expansão territorial, trata-se da ideia de espaço diferenciado, que segundo Tuan (1983) transforma-se em “lugar” à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor, de afetividade.

A delimitação do espaço nas ruas do bairro da União, assim como a disputa por ele não se dá apenas entre crianças e adultos, mas entre diferentes grupos de crianças também. Não apenas no jogo de futebol, mas nas brincadeiras de manja-esconde, manja americana¹⁴ observei a preocupação em não ultrapassar os espaços determinados pela mãe: “*só pode brincar na frente de casa*”. Isso na realidade correspondia a aproximadamente três casas à direita e à esquerda da residência da criança. Ou ainda os meninos de uma rua não costumam brincar em outra rua e, se isso acontecer são repreendidos por seu grupo “*ele já vai pra lá brincar com aqueles curumins*”. [grupo de crianças].

Perguntei se eles aprendiam coisas boas nas ruas: “*Aprende sim, muita. A habilidade principalmente com os pés, a gente tem colega na rua, a gente até briga as vezes quando tão escasseando as coisa*”. [grupo de crianças]. Continuei a conversa: E as coisas ruins de brincar na rua, têm? “*_ Briga, muito palavrão! Mas viver aqui é bom por causa da liberdade, das brincadeiras, pular n’água também é muito bom, tem um monte de beirada (margem dos rios) aqui*”. [grupo de crianças].

Além das ruas, diariamente em épocas de seca, os grupos de crianças se reúnem para jogar futebol nas áreas baixas no final das ruas, local onde passa um pequeno rio na época da enchente. Essas áreas ficam alagadas durante um semestre (tempo que dura o período da enchente na região) e ao secar o rio, este espaço fica tomado por vegetação e é ocupado por grupos de crianças que se escondem em meio ao capim alto, brincam de lutar, rolam pela grama, riem.

¹⁴ Essa brincadeira tem características gerais de uma manja comum, como manja-pegas, por exemplo, em que após escolher quem vai ser a manja todos correm, a fim de, não serem alcançados. No caso da manja-americana a criança que for pega fica retida, ou seja, deve procurar o local mais próximo para se prostrar com os braços cruzados na testa e a cabeça inclinada para o chão, pode ser em paredes, cercas, árvores, etc.. Esta só será livrada do “cárcere” quando uma das crianças que ainda não foi alcançada, passar por debaixo do parceiro que está ali escorado.

A brincadeira, em primeira instância parecia violenta, eles gritam e se enroscam em posição de luta tentando jogar uns aos outros no chão. A cada investida eu ficava apreensiva, pois temia que se machucassem. Nada impedia-os de viver a emoção de lutar sob as costas dos outros (FIGURA 36), sentiam-se gigantes, gritavam palavras de ordem até que um deles fosse derrubado no chão. A derrota era amortecida pelo capim, mas o choro era inevitável.

Figura 36: Crianças brincando durante a limpeza do campinho.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2015.

Observei durante a pesquisa que cada grupo assume a área baixa que está ligada a sua rua e não se misturam com outros grupos de brincantes de outras áreas, a menos que: *“se o cara for muito bom de bola a gente chama ele”*, conforme ressalta um dos meninos. Quanto ao gênero, meninos e meninas se misturam nas brincadeiras, não parece haver empecilhos maiores para que esta interação aconteça: *“às vezes a gente brinca tudo junto, só fazem repartir o time”*. Perguntei: E tem brincadeira de menino e de menina? *“As vezes brinca junto menino e menina, jemerson brinca menino e menina, pular corda é só menina.”* [Paloma, 12 anos].

Mesmo com algumas demonstrações de não-aceitação por parte dos meninos, todos trabalham, ajudam na limpeza do espaço, mas nas brincadeiras aparecem discursos que na prática não surtem muito efeito: *“elas só brincam com a*

gente quando não tem parceiro pro nosso time"; [Casemiro, 09 anos] *"pular corda é coisa de menina"* [Manoel, 09 anos]; *"elas nem sabem capinar direito...só sabem brincar de boneca"* [Kedson, 12 anos].

Os discursos de recusa não se ajustavam às situações diversas em que observei que estes mesmos meninos, que repudiavam a presença das meninas, jogando futebol ou misturados às brincadeiras atribuídas a elas, ou seja, pulando corda ou elástico junto com elas em diversas ocasiões. No processo de limpeza do campinho nas "baixadas", as crianças, de forma coletiva encontram uma maneira para demarcá-lo numa demonstração clara de pertencimento e de apropriação (FIGURA 37). As ocupações são realizadas pelas crianças em sistema de mutirão, com o esforço de todos eles trabalham em regime de cooperação.

Assim, no final da tarde, um sai convocando o outro de casa em casa rua abaixo se reúnem munidos de enxadas, terçados¹⁵, pedaços de madeira para o trabalho de capinação e limpeza da área que será utilizado para as brincadeiras de futebol. A área conhecida como "campinho" é demarcada e seu processo de apropriação é fruto de disputas e de negociações tanto com adultos quanto com outras crianças.

Figura 37: Mutirão de limpeza do campinho.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2015.

¹⁵ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2001), significa facão grande utilizado para roçar arbustos.

Todos se envolvem na tarefa de limpeza e demarcação da área. Na ocasião em que acompanhei esta ação, já existiam alguns campinhos criados por outros grupos de crianças, exatamente ao final de cada rua onde o grupo costumava brincar. No caso do grupo de crianças que acompanhei o processo de demarcação de espaços, não se distinguia meninos e meninas, geralmente os maiores coordenavam os trabalhos e as crianças pequenas (04 anos de idade) ficavam a cargo de todos para que não se afastassem ou viessem a se machucar.

Essa variedade na composição dos grupos estava alicerçada na cooperação entre seus membros. Enquanto usavam instrumentos cortantes para retirar o capim alto, outros ficavam descansando ou distraíam as crianças menores, brincando de lutar, colocando-as em suas costas. Em meio às gargalhadas, também havia choro daqueles que não eram bem-sucedidos nos desafios de brincar/lutar sobre as costas do outro, chegando a serem arremessados das costas para o chão.

O choro durava o tempo de levantar e sacudir os restos de mato das costas e as brincadeiras reiniciavam sem mágoas ou arrependimentos. As atividades de limpeza da área e as algazaras proporcionadas pelas brincadeiras se misturavam e davam a sensação de que o trabalho era divertido, era uma brincadeira. Nas relações com o espaço criado pelas crianças, o sentimento de pertencimento se solidifica quando elas criam estratégias para tornar o espaço seu, um lugar de relações sociais e de controle em que elas são protagonistas.

Cada grupo assume um espaço dotando-o de sentido, de controle e de poder, afinal, somente aqueles que partilham das ações de limpeza e manutenção do lugar tiram as vantagens, que é principalmente a autorização para brincar no campinho. Perguntados sobre irem brincar em outro campinho já pronto ali perto, responderam que não podiam porque não ajudaram na limpeza do lugar e que aquele espaço era das crianças da outra rua.

Insistindo na conversa completei: e se eles quiserem vir brincar aqui no campinho quando estiver pronto? Os protestos foram imediatos: “*Não pode!*”; “*Eles não ajudaram!*”; “*Não, é nosso!*”; “*Aqui ninguém é de outra rua e é tudo parente e alguns são vizinhos.*” [resposta coletiva do grupo de crianças]. O senso crítico e o sentimento de justo ou injusto são baseados naquilo que apreendem da sociedade adulta, mas são sentimentos experimentados na vida prática tornando o brincar uma ocasião de sérias negociações e de trocas de experiências que são aprendidas para a vida.

Esses sentimentos vão ganhando formas diferentes quando não parecem regras tão rígidas assim, mas são frutos de especulações que não estão fixadas em nenhum manual. Isso ficou evidente quando no curso de nossas conversas um dos meninos acrescentou “*só se for um muito bom de bola, aí a gente deixa!*”. Todos concordaram com a forma de acesso por novos participantes mediante tais condições.

O controle do espaço, as regras que se impõem, não são criadas à priori. Vão sendo construídas ao sabor dos acontecimentos e combinadas imediatamente pelo grupo que entra em consenso e as delibera. Não há uma organização política central, mas há lideranças. Essas lideranças estavam mais condicionadas à idade, ou seja, geralmente as crianças mais velhas assumiam a liderança. Meninos ou meninas que assumissem essa posição influenciavam nas relações estabelecidas pelos grupos, seja na distribuição de tarefas, na escolha de locais e das brincadeiras ou na mediação de conflitos.

O grau de esforço empreendido pelo líder em resolver questões do grupo com eficiência, expressa um jeito de ser e agir que se diferencia dos modos de agir dos adultos. Observei no decorrer do convívio cotidiano com as crianças que o líder não impunha seus anseios de forma autoritária, mas era a postura adotada diante de um conflito que lhe dava certo reconhecimento como autoridade no grupo, como no ato de sair em defesa de uma criança que chorava depois de uma briga com outro colega mais velho.

A intriga ocorreu porque um havia ficado nervoso com uma das crianças pequenas que havia lhe atrapalhado no jogo de futebol e imediatamente partiu para cima da criança sendo repreendido pela líder do grupo que saiu em defesa desta confrontando-o: “*Por que tu bateste nele? Tu é pai dele é?*” [Mariana, 14 anos].

Essa ideia de posse e do exercício da autoridade pelo adulto sobre a criança decorre da forma como a sociedade adulta pensa e a representa, ou seja, a perspectiva de que ao depender do adulto estaria tácita a sua incapacidade de exercício de poder, daí a necessidade de submissão.

A hierarquia adulto-criança, não no sentido necessário da proteção, mas no sentido “patriarcal” de dominação parece cair por terra na medida em que se discute uma imagem de uma “outra infância”, competente, com virtudes de solidariedade perante a família, e independente da idade da criança (NORONHA, 2010, p.212).

Essa relação hierárquica parece respaldada na suposta experiência que o adulto acumula em face da inexperiência da criança, esta por sua vez fica sob a guarda, a proteção e zelo, imprescindíveis para sua continuidade existencial. De fato essa ideia de criança carrega uma perspectiva natural que é manobrada para outros aspectos da vida cultural. Para Benjamin (2009, p. 21) “A máscara do adulto chama-se experiência”. Mas crianças não são tão ingênuas quanto imaginamos, desde cedo elas já exercem um fascínio sobre os adultos e percebem o poder do seu encanto, por meio disso procuram compensar suas fraquezas no mundo dos adultos.

O simples nascimento delas em determinado contexto modifica as rotinas, estabelece regras, horários e nos faz adotar comportamentos mais sutis, a fim de atender suas necessidades básicas de alimentação e repouso. Por vezes nos apanhamos falando em voz baixa, compassadamente para não importunar seu sono, para não incomodar seus ouvidos ou trocando letras ao falar para demonstrar carinho e atenção. De igual modo quando crescem é ingênuo considerar que elas estão sujeitas totalmente às nossas regras, elas as extrapolam, modificam-na, argumentam em seu favor e transgredem.

Nas brincadeiras as crianças demonstram que têm autonomia para por em prática o exercício de decidir sobre suas ações, elas experimentam a vida em sociedade vivenciando as escolhas e suas implicações. Na ocasião em que a criança chorava por ter sido machucada por outra que se sentiu atrapalhada durante um jogo, a atenção do grupo voltou-se para o agressor: pararam imediatamente a brincadeira para acompanhar o desfecho da cena que culminou com a reprovação e a intimidação do ato por parte da maioria das crianças, especialmente dirigida pela líder do grupo. Porém após essa ocorrência, todos voltaram às brincadeiras e não havia mais o clima tenso de outrora.

Chama a atenção a forma por meio da qual um grupo de crianças controla o território e nele estabelece regras e acordos que regulam os comportamentos aceitáveis ou não, exercendo e construindo as suas territorialidades por meio de suas vivências neste espaço. São as próprias crianças que criam e protagonizam as relações sociais nas ruas, aprendem a ser e estar no mundo agindo sobre ele de forma autônoma, cooperativa e ética.

Os territórios das brincadeiras, tanto nas ruas ou campinhos nas proximidades do rio, não são claramente demarcados, os limites físicos são poucos

considerados na hora de escolher o local, porém pouco variam de um período de vazante ao outro. Diferente das formações intergrupais que embora mantenham alguns de seus membros, de tempos em tempos, essa composição vai se alternando: uns mudam de cidade, outros retornam à zona rural, outros ainda chegam e logo vão se inserindo e ingressando nos grupos.

Assim como as composições intergrupais os símbolos também são compartilhados na mesma proporção, pois há uma diversidade de modos de ser interagindo. As crianças trazem elementos diferentes de seus contextos e na medida em que partilham ideias, valores, comportamentos e crenças ressignificam suas culturas na confluência com outras.

As brincadeiras estão na base de suas relações sociais e tornam-se o principal ponto convergente que as une, demonstrando a capacidade que elas têm de transformar os modelos sociais menos inclusivos que recebem da sociedade contemporânea em instrumentos para viver a autonomia, a liberdade e a independência na realidade em que estão inseridas.

Portanto o jogo de futebol no campinho acaba virando um lugar de encontros, onde a convergência de ações desde o trabalho, a ocupação e reafirmação da posse do espaço servem de ensaio para a vida em sociedade. O cumprimento e a negociação das regras, os valores e até mesmo os palavrões que teimam em escapar em momentos tanto de fúria quanto de regozijo durante um lance bem ou mal sucedido, tudo parece ter reflexo em suas atitudes frente à vida.

A convivência e as relações de respeito com o outro e com o espaço do outro, seguem uma lógica própria nos conduzindo à percepção de que brincar educa na/para a vida. Estou tratando do brincar livre, sem atribuir um valor pedagógico a tudo o que as crianças fazem enquanto brincam. Estou de acordo com Brougère (2010) quando assegura que a brincadeira é um meio de inserção cultural, uma forma de apropriação e criação da cultura lúdica infantil. Esta por si mesma tem valor e importância não cabendo a nós adultos pedagogizá-la.

O futebol no campinho ou na rua são as brincadeiras mais recorrentes no Bairro e parecem sintetizar bem aquilo que me propus compreender, isto é, o brincar nas ruas como uma oportunidade de construção de territorialidades, de relações sociais e culturais. O futebol se apresenta claramente como um componente microssocial, desde o chamamento e reunião dos grupos de crianças, na escolha do local, demarcação deste, nas escolhas de parceiros, na divisão dos times, na

observância das regras, nos combinados e ajustes que dão flexibilidade às normas, tudo está em movimento e esse funcionamento do brincar nas ruas é sempre oportunidade de agir com autonomia e de recriar.

4.4 O faz-de-conta como princípio de liberdade e imaginação

A rua, além ser lugar de transitar, de correr, de jogar bola é também lugar de construção simbólica, imaginação e fantasia. Não é raro ver crianças na rua criando, recriando, transformando “lixo” em brinquedos. Uma mochila velha de rodinhas vira um carrinho para puxar outro colega; um velho carrinho de bebê vira um carro com chão forrado de madeira para transportar várias crianças; partes dos ferros de uma cama vira trave no campinho de futebol; uma folha de caderno ou sacos plásticos de supermercado viram pipas ou papagaios (FIGURA 38).

Figura 38: Crianças brincando de papagaios feitos de sacolas de supermercado.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2015.

O poder de criação, transformação e ressignificação das coisas não se resumem apenas à adaptação do lugar onde se brinca, mas a tudo que está em sua volta, até mesmo às relações sociais são modificadas, adaptadas e (re)funcionalizadas para cumprirem um curso diferente.

Nas ruas do bairro ou mesmo nas áreas de preservação é comum encontrar entulhos descartados pelos moradores contrastando com a exuberante paisagem natural, áreas de castanheiras centenárias que cercam o bairro e que sofrem ameaças com o avanço de novas ocupações.

Carcaça de geladeiras, de televisores, de ventiladores, de máquina de lavar, até fogões ficam esquecidos nas encostas das ruas por meses e ali mesmo se deterioram ocupando parte significativa das ruas, deixando apenas um estreito trecho para os veículos passarem. Mesmo em meio aos entulhos as crianças brincam, transformam aquilo que foi descartado pelos adultos em brinquedos. O mesmo lixo que muda a paisagem é para as crianças oportunidades de criar, recriar e de brincar.

De modo geral os escombros ou ruínas abandonadas transformam o espaço atrapalhando o trânsito, mas as crianças veem neles oportunidades para se criar novas formas de brincar e assim: a geladeira vira um salão de beleza, a máquina de lavar vira barco, a mangueira de borracha vira corda para pular ou encaixada na outra extremidade vira um bambolê.

As vivências das crianças e as condições concretas do lugar, embora não fossem o alvo do estudo empreendido não puderam deixar de serem notados, porém o olhar julgador deve passar à margem do pesquisador etnográfico, este foi o principal desafio da pesquisa. Elas afirmam que a rua é o melhor lugar para brincarem e que seus grupos são formados com as crianças mais próximas: *“São todos daqui dessa rua mesmo. A gente só brinca nessa rua mesmo”*. [Vítor, 10 anos].

Ali mesmo, no meio das ruas, as brincadeiras de faz-de-conta aconteciam, a veracidade de suas ações colocavam em jogo a imaginação, a criatividade e a seriedade num plano real. Assim ser dona de um salão de beleza demanda um comportamento diferente de agir como uma cliente que faz ligações ao celular (caixa vazia de perfume ou um pedaço de madeira) enquanto cuida do cabelo.

Cada comportamento demanda uma atitude em face da realidade, que se coloca, esta é incorporada e assimilada a partir daquilo que elas têm disponível na realidade social. Daí o papel imprescindível da brincadeira de faz-de-conta como potencial formativo das crianças, conforme aponta (VYGOTSKY, 1991).

A televisão é uma das principais informantes e a linguagem utilizada nas brincadeiras ganhava uma conotação de formalidade: *“a senhora aceita um*

cafezinho?". As meninas que brincavam sobre a carcaça de geladeira tinham apenas quatro e cinco anos, escolhiam com zelo os materiais para as brincadeiras: a caixa de perfume e o pedaço de madeira que seria telefone celular, saquinho de plástico onde guardavam acessórios para os cabelos (pétalas de flores colhidos em frente a casa de uma vizinha), frascos vazios de desodorantes.

A conversa seguia uma linguagem adequada para o contexto de um salão de beleza e mesmo que estivessem imitando posturas dos adultos com quem convivem, não se pode ignorar que ao colocar em ação seus desejos já estão de fato criando um universo simbólico com representações reais da cultura em que se inserem. A utilização dos objetos descartados como brinquedos, amplia as possibilidades de representar vivências que primeiro se estruturam na imaginação para se concretizarem na realidade, assim, a função simbólica do brinquedo é de possibilitar esse transitar entre a representação e a ação.

De acordo com Vygotsky (1991) nas brincadeiras de faz-de-conta, o espaço e o tempo dilatam-se. A criança primeiramente representa o mundo para depois praticá-lo, assim ela interioriza o cosmos. Nos objetos que as crianças encontram nas ruas elas traduzem o enredo de situações reais com as quais convivem e estes se tornam parte do processo de reapropriação dos significados que elas captam do mundo.

Assim a brincadeira encontra-se tecida na concretude de um cotidiano que subsiste ao próprio sistema em que se insere, numa sociedade onde a pressa e o grande afã pelo futuro parece guiar a temporalidade. No brincar o tempo e o espaço cumprem outra dimensão temporal, os adultos passam, cuidam de seus afazeres e muitas vezes ignoram ou fingem não perceber um outro "universo" funcionando com características próprias.

A estrutura da geladeira velha e abandonada se torna, então, o lugar das fantasias que alimenta a imaginação das crianças que as utilizam para dar corpo ao salão de beleza. Como a carcaça estava dobrada ao meio, amassadas pelo desgaste da ferrugem, deu forma à ilusão de dois ambientes, assim as crianças criaram na parte de cima o salão e na parte de baixo uma cozinha onde as panelas estavam ao fogo enquanto os clientes eram atendidos (FIGURA 39).

Uma tarefa dupla para as meninas que se desdobravam entre enfeitar os cabelos com flores e dar assistência aos afazeres domésticos numa clara adaptação da realidade da mulher em suas múltiplas tarefas.

Figura 39: Crianças brincando de casinha e de salão de beleza.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2015.

No jogo do faz-de-conta a criança reestrutura o mundo, adapta a realidade para dar um novo sentido. Nessa construção de subjetividades a criança se torna co-construtora de sua identidade, mediada pelas experiências que vivencia em seu contexto social e cultural. A construção de territorialidades se faz na intercessão na cultura enquanto elemento transformador do espaço e é fortalecida pelas experiências que se cumprem no cotidiano das brincadeiras nas ruas. A rua, como território de controle e de dominação, não fica apática às complexidades das territorialidades vivenciadas nas brincadeiras. As territorialidades do brincar designam as dinâmicas desenvolvidas nas ruas, o controle do espaço e seu domínio ainda que temporariamente.

Viver a aventura de ser e estar no mundo, experimentar aquilo que a realidade imediata ainda não provê é uma capacidade infantil que muda a lógica das coisas, torna a imaginação o próprio brinquedo, conforme Vygotsky, (1991, p. 106): “a imaginação é o brinquedo em ação”. Para este autor o comportamento da criança em situações de jogos de faz-de-conta é determinado pelas condições que se apresentam no momento imediato do brincar, e nesse caso, os objetos se apresentam como uma força motivadora intrínseca e não apenas como um mero incentivo fornecido pelos objetos externos.

A ação do brincar em si já é o brinquedo, muitas vezes a materialidade do objeto é desnecessária, quando uma criança imagina que está empinando papagaio,

por exemplo, ela realmente empina papagaio. Seus gestos frenéticos, a aflição estampada no rosto, a euforia e o suor provocado pelos movimentos, os jogos corporais, os lábios comprimidos... não há papagaio em suas mão, tampouco ilusão nos seus movimentos, há realidade nas ações e a presença material do brinquedo (papagaio) é desnecessária, pois o brincar excede o real.

Ao brincar de casinha, cenas domésticas, mãe e filha, polícia e ladrão (FIGURA 40) ou salão de beleza a criança presentifica uma realidade que é contingente, pois não é um simples treino para a vida adulta, cada papel que ela assume o faz com destreza de quem vive de fato a situação que, embora simbólica, não se pode dizer que é irreal.

Figura 40: Crianças brincando de polícia e ladrão.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2014.

Os gestos e as linguagens que elas utilizam fazem parte do jogo simbólico e carregam elementos que conectam as crianças com os referenciais socioculturais de seu contexto, “possibilitando a construção de um significado comum partilhado no espaço do brincar” (BORBA, 2007, p. 37). A forma como se comunicam, planejam, tomam as decisões, argumentam, negociam os papéis que cada um irá assumir até a trama ou o enredo é um modo particular de aprendizagem que foge ao controle do

adulto ou do pedagogo porque acontecem sob a égide do improviso e da liberdade nas ruas.

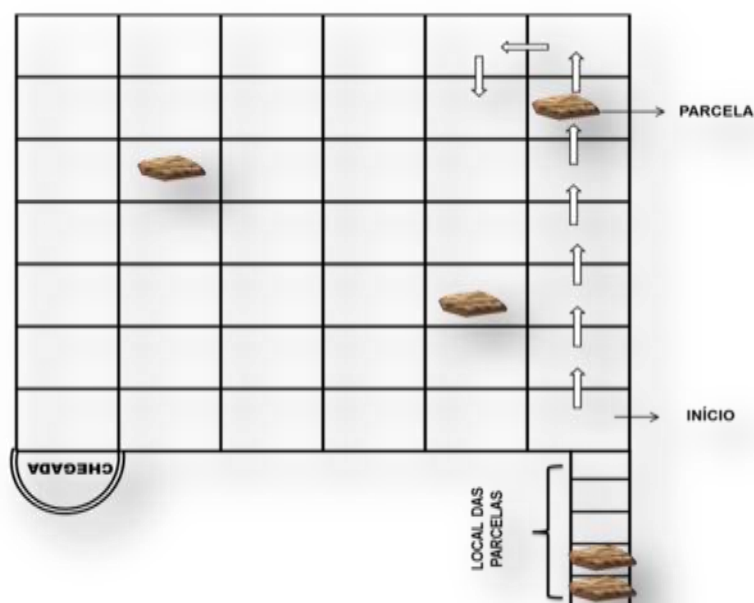
No jogo simbólico acontece um processo de apropriação tanto do espaço quanto de regras reais do universo sociocultural, porém vivenciados sob outra ordem que mesmo sendo em situações de faz-de-conta, seguem uma lógica que se contemplada com atenção pode surpreender pela coerência com que se arquiteta. Essa forma de brincar comunica e socializa o pensamento das crianças, as formas como concebe a realidade e como as ajusta para caber em seu universo lúdico. Portanto as ruas criam um arquétipo de comunicação que transita entre o real e o imaginário, transpõe espaço e tempo como condição para ser aquilo que ela queira.

4.5. Um rabisco no chão e...pronto: Macaquinha

Das brincadeiras infantis, os jogos tradicionais são criações culturais que sofrem mais alterações e variações ao longo do tempo e do espaço. Eles sobrevivem e fortalecem o elo entre criança e transmissão cultural. Esse fenômeno cultural que envolve as brincadeiras “de rua” seguem geralmente uma lógica própria, mesmo nas suas variações alguns padrões culturais se mantêm e permanecem em diferentes contextos lúdicos.

A brincadeira que as crianças denominam de “macaquinha” é uma variação da “macaca”, atualmente conhecida como “amarelinha” nos grupos de crianças. As regras funcionais são muito parecidas com a forma tradicional da brincadeira, que consiste em rabiscar o chão com cacos de tijolos ou com pedaços de carvão, no caso do asfalto. A brincadeira acontece no meio da rua e as crianças grandes ou pequenas se misturam e participam sem distinção de gênero ou idade. Elas escolhem o lugar onde farão o desenho e se arriscam a enfrentar o trânsito para colocar em ação a brincadeira aqui representada no esquema abaixo:

Figura 41: Esquema da brincadeira Macaquinha.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A brincadeira consiste em rabiscar um quadro com quatro colunas e seis linhas, seja no asfalto com pedaços de giz ou carvão, de modo que tenham tamanhos aproximadamente semelhantes, pois utilizam um pedaço de madeira como se fosse uma grande régua para equiparar as medidas, mas sem se preocupar com a exatidão.

As falas empolgantes das crianças sobre a macaquinha: *“Brinca menino, menina, até gente grande ali na outra rua brinca. A brincadeira é assim faz o desenho (quadrados) e tem a primeira, a segunda e a terceira parcela (pedras), aí não pode pisar na linha, não pode pisar onde tem parcela, a parcela não pode ficar na linha e cada um só pode chutar a sua pedra”*.

O número de participantes pode variar entre dois a quatro brincantes, pois um número maior de crianças, ao mesmo tempo, congestionaria o espaço previamente delimitado, por isso elas estabelecem critérios de duplas onde não importa o tamanho, idade ou gênero. Quanto mais for habilidoso, mais tempo permanecerá na disputa que, via de regra, é a conclusão do percurso que vai da saída até a chegada.

As diferenças e semelhanças com o jogo da amarelinha ficam apenas nas parcelas¹⁶ que fazem parte de ambas. As regras e a forma como executam a

¹⁶ Fragmentos de pedras ou madeiras que após serem arremessados no primeiro quadro, são empurrados com um dos pés e servem de marcadores do lugar em onde um dos participantes parou o jogo.

brincadeira em pouco lembram o jogo da macaca ou amarelinha que, tradicionalmente, se conhece em algumas regiões do país. Indagados sobre quem pode participar, responderam em coro: “*todo mundo!*”.

A brincadeira inicia com cada brincante escolhendo uma parcela. Eles saem na pelas redondezas em busca de um pedaço de madeira, pedra ou outro entulho qualquer, que seja pesado o suficiente para ser chutado sem que força o coloque para além do lugar em que desejam enquadrá-la (Figura 40). Se por acaso a parcela for muito leve, correrá o risco de ultrapassar o quadrado a cada impulso que derem com a ponta do pé.

Figura 42: Crianças brincando de macaquinha.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2016.

A escolha da ordem de participação na brincadeira é tirada na sorte por meio do “*par ou ímpar?*”. Como cada criança tem uma parcela e se posiciona na ordem previamente acertada e nos quadrados onde fica a saída. O primeiro participante pega sua parcela e lança no primeiro quadrado, sempre observado atentamente pelo grupo de brincantes que ao mesmo tempo agem como juízes. Em seguida este pula de uma perna só no quadro onde está a parcela e sai dando chutes curtos, de modo que ela fique exatamente dentro do quadrado subsequente, sempre cuidando para que a parcela não ultrapasse o quadro seguinte e nem fique posicionada sobre

as linhas do quadrado. Caso isso venha acontecer, o participante passa a vez para o próximo.

Num jogo de habilidade, equilíbrio, observância de regras as crianças vão tecendo seu universo aqui e agora. Não é a garantia (ou não) de um futuro planejado, bem sucedido e orquestrado pelos adultos que está em julgo, mas é o estar sendo criança como garantia de desenvolver autonomia naquilo que faz. É justamente essa desobrigação de antever “o que ela será quando...” que a faz ser criança neste lugar. Suas territorialidades são tecidas no cotidiano e na relação que estabelecem com seus pares, sejam eles adultos ou crianças. Em termos de regras, elas parecem ter muito mais a nos ensinar do que simplesmente a se submeter.

A relação com os transeuntes no bairro é uma tanto amistosa, percebi certo respeito às brincadeiras que ocupam a metade, ou muitas vezes, toda a extensão latitudinal das vias. As motocicletas circulam em grande maioria no bairro, alguns passam esbravejando sem se preocupar em reduzir a velocidade, levando as crianças a saírem correndo e gritando, tentando escapar para não serem atropeladas. Porém a maioria reduz a velocidade assim que se aproxima como se entendesse a importância que as brincadeiras têm na vida das crianças, afinal, já foram crianças um dia. Motoristas fazem manobras para desviar das “traves” colocadas nas ruas para não arruinar o jogo de futebol, por exemplo, ou esperam as crianças correrem para poder passar.

Se por um lado as brincadeiras nas ruas escondem um perigo iminente às crianças, por outro, há que se ressaltar os riscos que correm os condutores de veículo que muitas vezes sofrem acidentes devido aos obstáculos deixados pelas crianças e, em caso mais graves, os cortes ocasionados por linhas de papagaio.

Esse último tema é recorrente nos editoriais de jornais locais em época de férias, onde crianças e adolescentes tomam as ruas empinando papagaios ou correm atrás destes na tentativa de captura-los. Neste período elas viram alvo de críticas veementes por parte dos profissionais de jornalismo da cidade, que chegam a apelar para o poder público que proíbam e fiscalizem as atitudes desses “vândalos”, nas palavras de um apresentador de um telejornal local.

Nenhum argumento em favor de espaços públicos destinados às crianças é evidenciado, tampouco é interpelado um direito previsto no Estatuto da Criança e dos Adolescentes (ECA). A comunidade então entra num combate de “caça às bruxas”, chamam a polícia e repudiam o corre-corre dos meninos em vias públicas.

Sem minimizar a gravidade que essa brincadeira já causou e causa fazendo várias vítimas, julgamos que se deve encontrar o caminho do meio, ou seja, alternativas para que o direito dos cidadãos (adultos e crianças) sejam garantidos.

A proibição para as brincadeiras de papagaio que se converteu na Lei municipal nº 478/2010/PGMP (ANEXO A) que dispõe sobre a proibição de *comercialização de uso de cerol ou de qualquer material cortante em linhas ou fios* usados para empinar pipas e papagaios. Atende apenas uma das partes envolvidas, ou seja, a dos adultos, deixando as crianças desprotegidas em seus direitos.

Embora trate especificamente do uso do cerol, a Lei foi absorvida pela comunidade como proibição da brincadeira de papagaio, vastamente disseminada pelos meios de comunicação que, em períodos da brincadeira, abastecem seus editoriais com discursos inflamados contra a suposta vadiagem que, praticada por vândalos, faz muitas vítimas.

Embora sujeito à aplicação de multa e à punição dos pais dos infratores, a brincadeira acontece especialmente na periferia da cidade e, ao menos que tenhamos conhecimento, as penalidades nunca foram aplicadas. Estas prescrições legais, se por um lado, não inibem a brincadeira, por outro criam um efeito complementar a ela, pois os riscos são mais ou tão atraentes quanto o prazer que a brincadeira carrega, tornando-se um elemento agregador de adrenalina.

No Art. 7º a Lei dispõe que “A administração Pública Municipal destinará espaços adequados e próprios para a prática da brincadeira de empinar pipas e papagaios de papel.” (LEI Nº 478/2010). Em se tratando de uma lei que entrou em vigor em setembro de 2010, foi constatado que seu cumprimento não se efetivou após dezesseis anos corridos de sua vigência.

As relações territoriais e a utilização dos espaços públicos estão em constante embate e é nele que intrínsecas forças agem para expressar as diferentes formas de domínios de um grupo ou de outro. Trata-se de um processo histórico e social que não pode ser compreendido sem atentar para as influências e dinâmicas do contexto social, por isso é necessário uma análise de conjuntura que não imobilize a tomada de posicionamento a partir de um único viés, ou seja, o olhar de um grupo social que se sobrepõe (impõe) ao outro.

4.6 Passos largos, atenção...1, 2, 3: STOP

A brincadeira denominada STOP tem esse nome devido ao fato de a palavra corresponder a “PARE” na língua portuguesa e caracterizar um comando fundamental no jogo. Esta brincadeira, assim como a macaquinha, requer um amplo espaço físico para ser colocada em ação, neste caso as ruas são atravessadas de uma margem à outra para esta brincadeira, por se tratar de uma enorme circunferência.

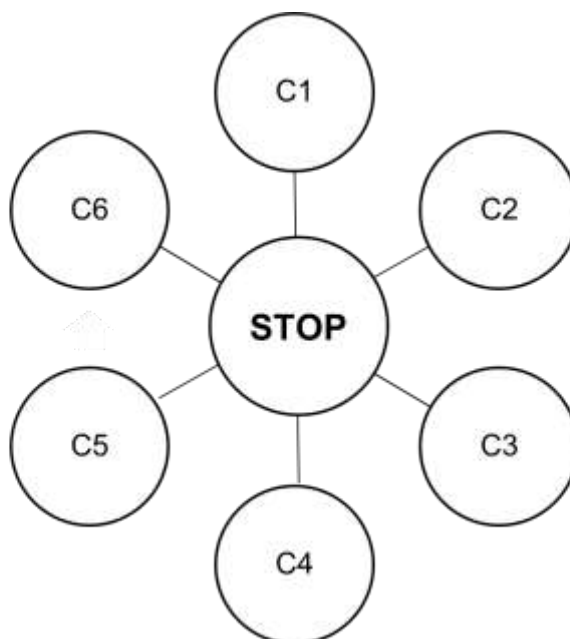
As crianças sentiam-se valorizadas e até envaidecidas quando descobriram que eu não conhecia essa brincadeira tão comum entre elas. Seus posicionamentos demonstravam que o adulto, no caso eu tinha muito a aprender, conhecer e perceber aquilo que há no mais sutil movimento de suas ações. Elas se colocaram não mais na condição de aprendiz e passaram a atuar e protagonizar suas próprias vivências. Ao serem ouvidas e solicitadas a contar o que sabem sobre a brincadeira e como fazem, era perceptível a euforia na tentativa de me fazer entender como a brincadeira funcionava.

Em roda de conversa perguntei como se dava a brincadeira e elas, quase falando ao mesmo tempo responderam: *“Cada um fica num círculo, aí quem tá no círculo do meio vai perguntar de cada um qual a sua fruta, aí o do meio vai falar o nome de uma dessas frutas e a fruta que ele chamar vai pro centro e grita stop e aí ele vai ter que alcançar 3 passos além dele, se ele não conseguir ele sai e se ele conseguir passar 3 passos deles, eles que saem.”* [grupo de crianças].

Os grupos de brincantes não se distinguem por gêneros, meninos e meninas se envolvem na brincadeira de modo igualitário e, o líder parece ser aquele que inicia, convida os demais para brincar. É ele quem organiza a brincadeira, dando as primeiras coordenadas.

O traçado na rua é feito com pedaços de carvão e o número de participantes é ajustado de acordo com o desenho rabiscado no chão, ou seja, quantos forem os círculos possíveis desenhados, será o número de crianças participantes. Para melhor compreender o desencadeamento da brincadeira elaborei a figura abaixo:

Figura 43: Esquema do jogo Stop.



Fonte: Elaborado por Ângela Figueiredo (2015)

Cada círculo acima representado é ocupado por uma criança, aqui chamamos de C1=Ana, C2=Alex, C3=Cássia, C4=Gabi, C5=Artur. No centro do desenho fica escrito o nome da brincadeira e é o local reservado para um dos participantes que irá iniciar o jogo. Os que ficam nos círculos que irradiam o centro devem escolher o nome de uma fruta e se autodenominar: Ex: Ana (maçã), Alex (abacaxi), Cássia (abacate), etc.

A escolha de quem ficará no centro é feita de maneira aleatória, geralmente as crianças elegem como líder ou aquele que sugeriu a brincadeira. Eles se organizam em seus lugares, gritam uns com os outros, brigam por nomes de frutas, riem alto e, em meio à bagunça a brincadeira começa. O participante que está no centro decreta o início da brincadeira gritando o nome de uma das frutas. Nesse momento todos correm, espalhando-se pela rua o mais distante que puderem até que a criança (fruta mencionada) ocupe o lugar central e grite alto o suficiente para que todos ouçam: *Stop!* Todos param onde estão e se inicia outra etapa da brincadeira.

Nessa segunda etapa, a criança que representa o nome da fruta mencionada e que ocupou o centro do esquema na brincadeira, se prepara para dar três pulos com o objetivo de alcançar um dos brincantes, de modo que, se este for alcançado,

será eliminado do jogo. Para isto vale ganhar impulso saindo do círculo e só depois pular com passos largos, pois os brincantes neste momento já se dispersaram o suficiente para não serem apanhados (teoricamente). O tempo que estes têm para correr e se dispersar é determinado pela agilidade daquele que foi solicitado, e isto dura até que este chegue ao centro e grite a palavra: *Stop!*

Olhar atento para a investida, sagacidade na escolha do alvo, agilidade nos movimentos, e... 1, 2, 3 saltos em direção a um dos brincantes que presume ser mais fácil de alcançar (FIGURA 44). Uma vez que o alvo seja alcançado, o brincante será eliminado e o jogo reinicia com aquele que eliminou um dos participantes. Ganha aquele que se mantiver no jogo até o final.

Figura 44: Crianças brincando de Stop!



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2016.

A organização orquestrada pelas crianças durante a brincadeira pareceu complexa à primeira vista, tive dificuldades em compreender a trama, mas após presenciar várias vezes a execução (*in loco*, por meio da gravação de vídeo) e indagar constantemente as crianças, pude compreender e vivenciar com elas a alegria e o entusiasmo que a brincadeira carrega.

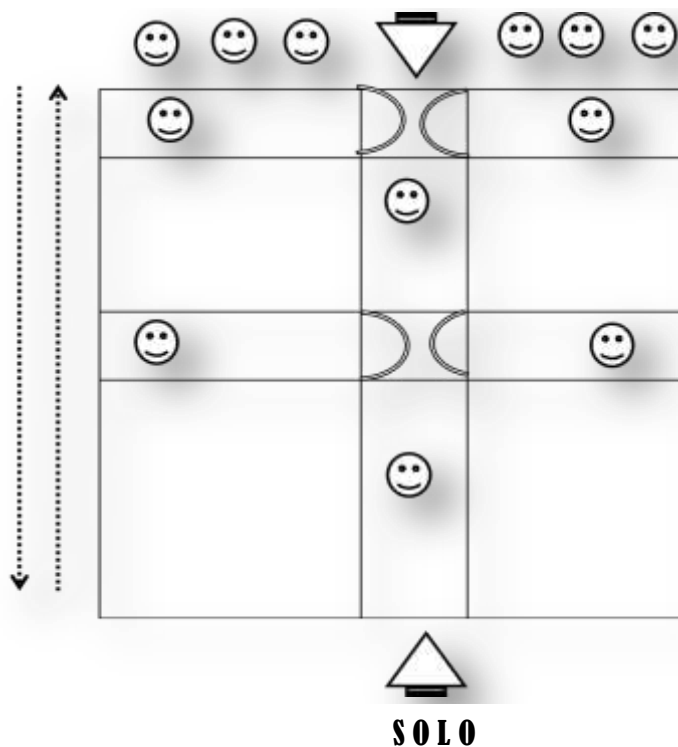
Motos, triciclos e carros passando em meio à brincadeira não impediam ou sequer parecia os importunar. O nervosismo, a apreensão e medo tomavam conta de quem presenciava o corre-corre das crianças saltando ou correndo na rua, mas

para elas o mundo exterior parecia passar indiferente, os impulsos, a fugacidade de seus movimentos refletia na paisagem contrastando com a frieza dos veículos e pessoas que por ali passavam.

4.7 Solo

A brincadeira denominada Solo me pareceu uma mistura entre a manja-pega e a barra-bandeira, onde aquele que for apanhado deverá ficar parado onde está, isto é, ficar “colado”. Para a organização dessa brincadeira as crianças iniciam fazendo um enorme rabisco no chão, delimitando as galerias e passarelas por onde os dois grupos de brincantes irão correr. Essa forma de inscrição no chão, de demarcação de espaço vai conduzir a brincadeira até o final e o estabelecimento de regras que são: não pode pisar na linha, não pode ultrapassar por fora das galerias, só pode passar por dentro do retângulo e ao ser tocado o brincante terá que ficar imóvel na mesma hora, ou seja, “colado”.

Figura 45: Esquema da brincadeira Solo



Fonte: Elaborado por Ângela Figueiredo, 2016.

Os participantes se dividem em dois grupos de aproximadamente cinco ou seis componentes. Um dos grupos adentra o quadrado e terão que resguardar a entrada para que os demais não ultrapassem para o lado oposto. O desafio é justamente ir para o lado oposto e voltar sem ser tocado pelo grupo que está dentro. Assim o grupo que fica do lado de fora, tenta ultrapassar as barreiras sem que seja tocado por aqueles que estão dentro. Caso aconteça de serem tocados, estes terão que ficar parado (colado) no lugar em que foram apanhados enquanto seus companheiros de grupo vão tentar resgatá-los.

Aqui qualquer distração daqueles que agora guardam a ultrapassagem e o componente “colado” será fundamental para que o grupo adversário realize seus intentos, isto é, ultrapassar ou “descolar” seus companheiros. Acontece que para quem está dentro do quadrado há ainda um limite para circulação, estes só podem se movimentar no espaço ou corredores. Por isso devem se contorcer, alongar-se ao máximo para alcançarem aqueles que tentarem passar de um lado ao outro do quadrado (FIGURA 46).

Figura 46: Crianças traçando a brincadeira no chão com carvão.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2016.

A brincadeira só era interrompida, quando passavam carros ou motocicletas. Porém as regras não permitiam que a brincadeira se desmanchasse, pois as

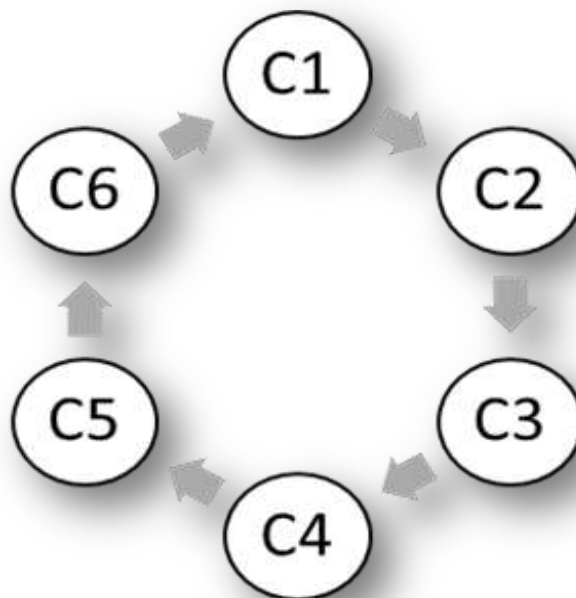
crianças esperavam a passagem do veículo e retomam-na no mesmo ponto em que ela havia parado. Essa “interrupção” não parece afetar a empolgação das crianças, ao contrário, ao se aproximar um veículo elas saem numa gritaria desenfreada para alertar os outros brincantes e principalmente pelo prazer de causar euforia.

Nesse jogo de disputa, de encontros e de domínio de territórios, a criança tece uma nova realidade para si e nutre uma atmosfera de alegria que reflete no ambiente como uma espécie de transgressão da realidade. O ambiente comum e muitas vezes hostil como a rua, torna-se arquétipo de alegria e de diversão.

A cultura da infância transforma os espaços, as ruas do bairro são tomadas por crianças que brincam e, na mesma medida, torna estes espaços mais acessíveis, desobrigando-os de serem apenas locais para veículos e/ou transeuntes, passam a ser lugar de criança. Nesse sentido as ruas se constituem territórios do brincar. Nesses territórios as relações que se fundam criam e reestruturam laços de subjetividades ajudando a construir os sujeitos e suas identidades, criam territorialidades.

4.8 Jogos corporais: o corpo fala

Figura 47: Esquema da brincadeira Pineirinho.



Fonte: Elaborado por Ângela Figueiredo, 2015.

Pineirinho é você 1, 2, 3... Assim inicia o “balé” ao ar livre, ali mesmo no meio da rua. O nome da brincadeira é uma incógnita. Nem mesmo eles sabem de onde surgiu e nem o por quê. Inicialmente pensei que fosse “Mineirinho”, mas ao ficar mais atenta percebi que não era. Mais parecia um jogo coreográfico vendo ao longe, mas de perto uma trama que envolve destreza, astúcia, mistério e poesia. A cantata inicia e ecoa ao longe acompanhada de palmas e batida de pé. A disputa ficaria embrutecida se não fosse a poesia. Nos poemas de Manoel de Barros (2015, p. 45), “Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia”.

Ao serem indagadas acerca de como se dá a brincadeira elas afirma: *“Tem que cantar “pinheirinho é você 1, 2, 3” e aí tem que pisar no pé do outro sem sair do lugar, daí se conseguir pisar sai (o que foi pisado), aí quando erra pisca pra alguém pisar no lugar”*. Comum entre as crianças, porém surpreendente aos olhos dos adultos, essa brincadeira chamou a atenção pelo fato de congrega habilidades de raciocínio rápido, ritmo e cumplicidade. As crianças primeiramente fazem um círculo ali mesmo no meio da rua e a brincadeira começa com uma espécie de marcador temporal com uma parlenda: *“Pineirinho é você 1, 2, 3!”*.

Nesse momento, enquanto cantam as mãos de uns são tocadas pelas mãos do outro que está ao lado, o ritmo melódico embala as suas falas e, uma vez que o círculo está formado, segue-se um batendo a mão do outro até o final da parlenda. O último que tiver sua mão tocada deverá iniciar a competição.

O participante selecionado após este momento inicial começa imediatamente tentando pisar no pé do colega ao lado, ao que este deve se esquivar o mais que depressa protegendo seu pé para não ser tocado. Caso a investida surta efeito, o componente que tiver sido pisado deverá sair da brincadeira.

Se isto não acontecer, há ainda outra possibilidade de alcançar seu objetivo, deverá escolher outro participante para que o faça em seu lugar. Porém esta escolha é feita de forma sigilosa, ou seja, os outros participantes não podem saber de quem se trata para que não tenham tempo suficiente de se precaver e retirar o pé do chão livrando-se do contra-ataque.

Assim ao sinal de uma piscada o substituto é escolhido e, imediatamente se prepara para pisar nos pé do colega ao lado. Caso este também não consiga, basta piscar para outro participante que tentará pisar no pé companheiro ao lado até que alguém seja menos ágil ou vacile, dando chances reais de ser apanhado.

A cada investida com sucesso sairá um participante até que aquele que conseguir se manter até o final saia vencedor. Tudo é muito rápido! Os sons ritmados das pisadas e das palmas acompanham um curso melódico e coreográfico que constrói uma imagem artística, bela por sua simultaneidade, seu jogo corporal e rítmico numa sincronia que mais parece uma dança coreografada (FIGURA 48).

Figura 48: Início da brincadeira Pineirinho.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2016.

Em meio aos triciclos e motos que passavam as negociações, discussões e tomadas de decisões aconteciam. O consenso vinha depois de muitos argumentos em favor de um ou de outro, mas o interessante era o fato de que a honestidade dos participantes era colocada à prova quando, por exemplo, alguém dizia que não fora tocado pelo pé do colega, mesmo quando havia a insistência do grupo em afirmar o contrário, o personagem principal em questão assumia não ter conseguido tocar seu alvo, contrariando os olhos daqueles que o defendiam numa clara demonstração de integridade e senso de justiça suscitado por preceitos morais socialmente válidos.

Presumo que por meio do brincar está sendo construída uma relação de alteridade, individualidades que interagem e criam territorialidades. A criatividade presente nas brincadeiras era notória, a disposição com que brincavam, discutiam, discordavam e negociavam, tudo convergia para criar uma atmosfera de interação

onde o espaço da rua, espaço soberano da liberdade, aparentemente sem regras categóricas, se tornava lugar de princípios regidos por regras, estas criadas e negociadas pelos grupos de crianças.

Distanciados do domínio do adulto não havia imposição de normas e regras, mas respeito e autonomia. Esse exercício que se experimenta nas brincadeiras cria condições para o usufruto da liberdade com responsabilidade, ajuda a construir caminhos de diálogo que as permitam participar da vida em sociedade, sem o estereótipo futurista (quando crescer...), mas cria condições reais de fazê-lo já.

4.9 Sete pecados

“Nós tem de fazer quantas pessoas tem buraco (um buraco por pessoa), aí tem um caroço que se parar nele (outra criança) ele que vai ter que correr atrás de nós com a bola, aí nós tem que alcançar o poste e fazer uma corrente. Depois pega a bola e joga pra cima e corre (enquanto a bola tá no ar) e põe as pedrinhas no buraco, quem ficar com sete pecados (pedrinhas) leva bolada nas costas.” [explicação coletiva da brincadeira, dada pelo grupo de crianças].

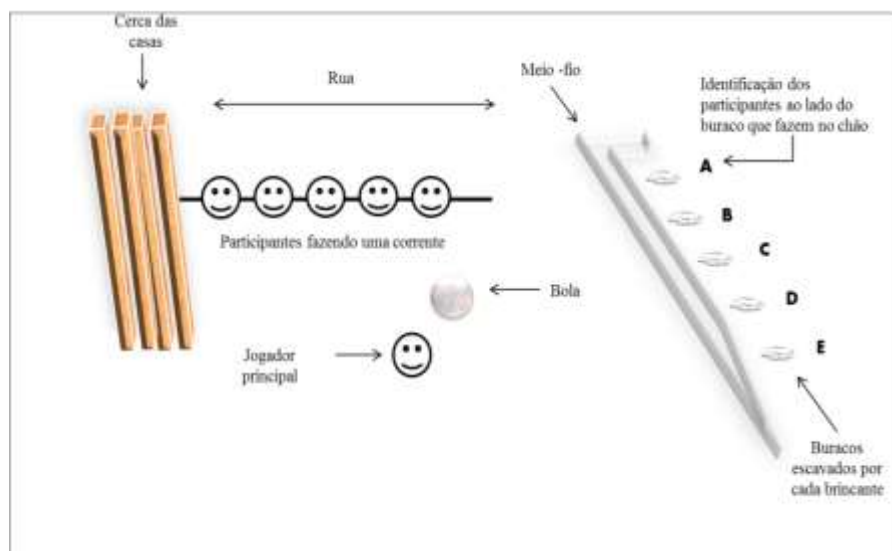
A brincadeira traduz-se em um modelo que encanta o olhar desavisado daqueles passam nas ruas, indiferentes àquilo que ocorre nos esconderijos dos quintais ou em qualquer lugar que haja um pedaço de chão e terra batida. Os afazeres das crianças assim parecem invisíveis a um olhar ocupado, apressado e descuidado daquilo que é simples. Na simplicidade a criatividade ganha conotações primorosas e o que para nós adultos é novidade, para os mais jovens, mesmo aqueles que já saíram da adolescência é espantoso o fato de nossa ignorância disfarçada de superioridade.

Afirmo isto porque a brincadeira “Sete Pecados” em primeira instância me pareceu algo inédito, novo, sem precedentes, porém ao aprofundar as buscas para minha surpresa tratava-se de uma brincadeira reconhecidamente como tradicional e que em diferentes tempos e regiões ganham nomes e contornos diferentes: “sete passos; sete pecados capitais; etc.”. Trata-se de uma brincadeira antiga e que tem várias configurações ou modos diferentes de executá-las.

No caso das crianças que pesquisei, a brincadeira segue um modo particular de execução e diferencia-se substancialmente das demais. É uma brincadeira que exige agilidade para o deslocamento rápido, coordenação viso-motora para não

perder a bola de vista após ser arremessada para o alto e ao mesmo tempo, destreza e pontaria para alvejar um dos brincantes ou para fugir das investidas daquele que tem a bola nas mãos. Na tentativa de esclarecer a trama, elaborei um esquema da brincadeira em questão:

Figura 49: Esquema da brincadeira Sete Pecados.



Fonte: Ângela Figueiredo, 2016.

A brincadeira é realizada em seis etapas: primeiro há uma prévia preparação do local por parte dos participantes que se reúnem em grupos de aproximadamente oito a 10 crianças. Nesse momento escolhem uma área de chão batido para fazer pequenos furos no chão utilizando pedaços de madeira ou de vidro e o acabamento é feito como próprio calcanhar. Os buracos são feitos de modo que, cada um comporte 07 pedras e cada participante tome posse do buraco que escavou.

Como a rua é asfaltada, eles buscam as laterais das vias, área onde ficaria a calçada e por não ter calçamento acaba funcionando como extensão das casas, uma vez que os moradores utilizam estes espaços para colocar cadeiras no final da tarde ou as crianças aproveitam para as brincadeiras que exigem contato com o chão como pião, por exemplo.

Após a escolha e preparação do lugar da brincadeira vem a etapa seguinte: As crianças saem pelo entorno catando pequenas pedras, de modo que, cada uma acumule um punhado de 07 pedrinhas que ficam reservadas ao lado dos buracos que escavaram.

Na etapa seguinte por meio de fórmulas de escolhas desafios “zerinho um”; “par ou ímpar” entram em consenso sobre quem começará a brincadeira, isto é, aquele que for derrotado no desafio. Segundo o Instituto as fórmulas de escolha, que são jeitos criativos de escolher quem dá início ao jogo, quem fica no grupo de quem, quem vai ter o papel mais chato na brincadeira, quem vai comandar ou liderar o jogo. E funcionam muitas vezes como um aquecimento da própria brincadeira. As fórmulas de escolha podem ter diálogos ou monólogos em tons ritmados. Escolhido o principiante, os demais formam uma corrente humana, um segurando a mão ou o braço do outro enquanto o participante de uma das extremidades da corrente segura firmemente em um poste ou cerca do outro lado da rua, lado oposto de onde foram escavados os buracos.

Esse período que precede o início da brincadeira é um tanto demorado, entre a escavação e a escolha de quem iniciará a brincadeira há intensa gritaria, brigas, acusações, empurrões, risos, gargalhadas e palavrões que saem de maneira espontânea a todo o momento. Nenhuma intervenção, até mesmo quando adultos estão por perto, parecem não ouvir ou procuram não tomar partido, reina a autonomia na condução das ações. A delicadeza e a sutileza ficam por conta do olhar que lanço ao visualizar a brincadeira como um panorama geográfico, cuja representação imagética apreendida predomina a alegria, os movimentos sinérgicos que me chegam e repercutem na atmosfera da rua.

A outra etapa da brincadeira inicia com o brincante escolhido para começar o jogo, arremessando a bola para o alto, enquanto os participantes que compõem a corrente humana aproveitam que a bola está no ar para soltarem das mãos dos colegas e atravessarem a rua até chegar no buraco escavado que lhe pertence. Antes de arriscarem a soltar-se dos colegas estes avaliam se o tempo em que a bola estará no ar será suficiente para alcançar os buracos onde estão suas pedras. Se nesse intercurso a bola retornar à mão daquele que a lançou, este imediatamente deverá arremessar na direção daqueles que se aventuraram a soltar da corrente e não foram ágeis o suficiente para atravessar a rua e escapar da “bolada”.

Cada vez que alguém for alvejado pela bola, deverá colocar uma de suas pedras dentro do buraco e ir para o centro retomar a brincadeira. No intercurso da brincadeira aquele que somar sete pedras dentro do buraco que escavou, sairá do jogo e esperará a próxima rodada.

Figura 50: Crianças durante a brincadeira dos Sete Pecados.



Fonte: Foto Ângela Figueiredo, 2016.

A brincadeira é a corporificação daquilo que a imaginação cria e não apenas a reprodução ou assimilação dos elementos da cultura. No caso desta brincadeira fica claro que dentre as variações que temos conhecimento, cada uma a seu modo retrata não apenas a espacialidade que a caracteriza com contornos diferentes em diferentes regiões, mas parece fruto de um diálogo atemporal, pois as crianças não se seduzem facilmente com aquilo que é dado a priori, elas criam novas versões para as coisas e o fazem de maneira complexa.

Essa complexidade do brincar é fruto da uma imaginação plasmada na criatividade e no desejo de conhecer e agir no/sobre o mundo. Bachelard (1998, p. 184), ao tratar da relação da cultura com o brincar afirma que “não se sonha com ideias ensinadas. Sim, antes da cultura o mundo sonhou muito”. Nessa perspectiva a criança criadora é instigada a se relacionar com a cultura mediada pelo outro, porém de uma forma original e autêntica.

Por meio das vivências nas brincadeiras a criança pensa o mundo, se fortalece, ganha poderes e sofre com as perdas em um plano que não é inventado ou ficcional, pois suas sensações, desejos, emoções e frustrações são reais. Nesse cenário há tempo e espaço para as brincadeiras, há espaço de liberdade e de interações, construções de identidade e de coletividades. As brigas, as discussões e negociações são motes para uma nova regra, um novo modo de brincar, deste

modo, o cotidiano como sistema orientador do contexto que irrompe *com* e *na* brincadeira.

CONCLUSÕES

O percurso realizado na construção desta tese está intimamente ligado à minha trajetória de vida como criança, jovem e adulta, porque reflete em minha memória tempos pretéritos de brincar e de ser criança. O presente estudo reúne informações sobre territórios e territorialidades, lugar e espaço, onde as relações sociais do brincar dão vida e significado às ruas. O objetivo foi apreender como as crianças do Bairro da União, na cidade de Parintins, constroem suas territorialidades a partir da liberdade das brincadeiras nas ruas, de que forma estas brincadeiras contribuem com a formação social e intelectual de cada menino e menina.

O ponto de vista que me conduziu até aqui reforça a compreensão de que não se pode banalizar as culturas construídas pelas crianças nas ruas, particularmente as brincadeiras. Elas são mobilizadoras de construções identitárias que fortalecem os vínculos: entre as crianças e o lugar de pertencimento, entre elas e outras crianças, delas com os adultos e com a sociedade, fortalecendo sua identidade cultural de acordo com o espaço vivido. Nas ruas também se aprende! Aprende-se a ser e agir em sociedade, a lidar com o imprevisível, com intempéries que uma vida fatalmente protegida no interior das instituições (escola e família) teoricamente as furtaria de viver, de se aventurar e de correr riscos.

A rua é espaço de liberdade e ao que tudo indica não pode ser posta em oposição à ideia de casa, esta como signo de proteção, de abrigo e a outra como lugar do imprevisto e da desordem. Durante o trabalho de pesquisa procurei argumentos que fortalecessem o lado bom das ruas como espaço de criar vínculos e de aprender a ser. Direcionei meus esforços para as brincadeiras nas ruas na perspectiva de se pensar a “desordem” ou o “imprevisto” como condição para a aprendizagem e a criação de territorialidades necessárias à vida em sociedade, fator despertador e de fortalecimento da criatividade da criança, que na escola ou em casa não é plenamente permitido.

A tarefa mais difícil foi empreendida por mim mesma, enquanto pesquisadora, pois ao buscar olhar pelos olhos das crianças, pareceu-me ir contra aquilo que teimava surgir em mim como interface de uma apologia à quebra de regras e valores solidamente construídos pela arquitetura social vigente. Como é comum se enfatizar o caráter perturbador da rua, temia que minhas pretensões endossassem a

negligência que assola a vida de muitas crianças que, sem dúvida, têm suas infâncias atropeladas pela violência, pela pobreza ou pela exclusão, transformando o seu lugar de vida em “*lumpen*”.

Sem pretender minimizar as desigualdades sociais e a brutalidade da exploração, tanto do trabalho infantil, gravidez na adolescência, quanto da exploração sexual a que crianças vivenciam nas sociedades, o desafio aqui impetrado e conclusivo foi no sentido de perceber a rua como espaço coletivo que viabiliza o acesso de pessoas e veículos, mas potencializa-se como lugar onde a dinâmica social de fato acontece, entre elas, as culturas lúdicas das crianças. As ruas formam assim a “malha urbana” com suas nuances e também suas possibilidades que não se limitam à finalidade para qual foram criadas inicialmente, isto é, apenas como local de passagem. Elas passam a ter outro sentido e outras possibilidades na visão da criança, viram local de viver a intensa liberdade do ser.

Entre essas possibilidades de usufruto dos espaços e do funcionamento do local, a rua é aquilo que seus atores se permitem viver nela, a rua pode ser a casa em relação à dimensão espacial da cidade, pode ser o mundo se ao recobrar as memórias de infância eu a reconheço como parte de um tempo que transformou minha experiência e meu modo de pensar e de existir, porque dentro de cada criança existe uma cidade de muita acessibilidade, onde se constrói e reconstrói o modo de vida urbana.

A rua muitas vezes é espaço que estigmatiza as crianças, que se choca com a ideia de cuidado e zelo. Pouco se vê as ruas enquanto espaço que pode ser transformado em lugar pelas ações de seus atores, especialmente se estes forem crianças. Porém o que percebemos é que elas as transformam pelas práticas sociais que estabelecem; pela leitura que fazem de sua trama; pelos diálogos por vezes secretos e que não se revelam totalmente na descrição dos gestos ou nos desígnios mais ocultos.

Foi pensando a rua como lugar de práticas sociais, como espaço múltiplo que revela e captura significados que assentei a tese de que esta é lugar de criar territorialidades, pelas vias da criatividade e da ludicidade das crianças. As ruas não são apenas espaços de circulação de pessoas e veículos, mas lugar de sociabilidades infantis onde se aprende a ser e fazer com o outro e, neste devir, se autoconstroem como cidadãos ativos e exercitadores de sua cidadania.

Ao trazer para o centro do debate as brincadeiras nas ruas, coloco em questão ainda a criança enquanto sujeito ativo na sociedade e as concepções de infâncias que estão em movimento. Durante a pesquisa os desafios que pautaram o percurso foi o de procurar evidenciar as infâncias, tais como elas são primeiramente pelos olhos das próprias crianças, sem deixar de considerar que suas vivências nas brincadeiras são particularmente reguladas pelo olhar que os adultos imprimem, deixando evidente que essa mordalha ou esse nó que prende as crianças em suas liberdades, e é inibidora de suas criatividade, isso as coloca como seres passivos num universo cultural que irradia inventividades.

Para alguns as brincadeiras podem parecer algo banal, signo de ociosidade, vadiagem ou de perversão, mas para as crianças são oportunidade de construção de subjetividades e de identidades num tempo-espaço histórico e socialmente construído. As brincadeiras nas ruas ampliam possibilidades dos protagonismos infantis serem exercitados, colocados em ação. As relações sociais das crianças merecem ser estudadas por si mesmas, independente da perspectiva do adulto, pois se tomarmos nosso próprio ponto de vista como ponto de partida e de chegada, estaremos a construir uma infância de fora, a partir do que vemos ou do que deduzimos sobre ela. Assim procurei percebê-las através dos seus próprios olhos, dos sentidos que atribuem as suas próprias vivências e de seu poder de criatividade.

Os pressupostos etnográficos foram particularmente úteis, pois permitiram tanto o acesso ao lugar onde as crianças brincam quanto aos pontos de vista delas, minimizando a ação verticalizada das relações entre adultos (pesquisador) e crianças, visão esta que tem tornado as instituições especializadas, entre estas, a escola e a família em instâncias máximas de “inculcação de regras e valores”, abonando o sentido de socializar-se como sinônimo de adaptar-se.

Ocorre que nas brincadeiras nas ruas as crianças participam ativamente de seus processos de socialização de modo que, se desconsideradas as suas potencialidades os conhecimentos produzidos serão sempre *sobre* elas e não *a partir* delas numa visão equivocada e embaçada de suas culturas. As crianças que brincam nas ruas, particularmente nas do bairro da União não se colocam a serviço pleno das vontades do adulto, tampouco reproduzem cegamente suas culturas, mas extrapolam as regras, criam seus próprios modelos pautados na regulação coletiva das suas ações. As crianças possuem responsabilidades pessoal e social, mas precisam ser educadas para agirem sobre o mundo com mais autonomia, isso quer

dizer que, seus modos de pensar e de agir possam ser foco daqueles que elaboram as políticas públicas nas cidades.

Ao perceber a rua como lugar que reverbera cultura, procurei evidenciar em que medida as brincadeiras são consolidadas como experiências de cultura e desmistificar as ideias que geralmente circulam nos bairros e que estigmatizam as ruas como lugar pouco adequado para as crianças.

Assumo com este estudo, que nas brincadeiras há uma cultura em pleno movimento, há padrões éticos e estéticos sendo adotados como referenciais, porém estes são também quebrados e reconstruídos: seja quando meninos e meninas brincam juntos, quando na distribuição de trabalho segue uma lógica própria e não há hierarquia em função do gênero; quando o líder se impõe pelo tamanho físico ou pela destreza dos seus atos e não pelo gênero, pelas posses ou poder aquisitivo que agrega num princípio igualitário, equitativo.

Constatei que o que acontece durante o brincar não são ações isoladas, “soltas” no tempo e no espaço, porém são modelos trazidos e traduzidos das/nas vivências experimentada na base na cultura com os adultos, por isso suas ações não são de modo algum aleatórias ou estáticas. Mas é preciso aceitar sua capacidade de produção simbólica e colocar-se à disposição de seus fazeres, a fim de compreender seus pontos de vista e a partir daí reconhecê-la como produtora e não apenas consumidora de culturas.

Não há um único e universal modo de ser criança, pois ao produzirem culturas as crianças o fazem a partir de uma pluralidade de formas de existir. Embora se respaldem na cultura adulta, elas apresentam certa autonomia em suas próprias criações e não produzem cultura num “vazio social”. Entendi, a partir desse estudo, que ao brincar nas ruas sem a regulação direta dos adultos, as crianças se fortalecem enquanto sujeitos e participam ativamente de suas próprias culturas. Brincando livremente elas aprendem a ser e estar no mundo e as ruas, nessa perspectiva, funcionam como extensão de suas casas.

Diferente daquilo que geralmente se pensa sobre as ruas, como “escola do mal” em sua natureza, as ruas não são palcos da negligência e nem do futuro incerto, arriscado e perigoso. Elas podem ser espaços de sociabilidades que permitem às crianças sentirem e conhecerem o outro, reconhecendo-se como parte do seu próprio processo de socialização, colocando-se na condição de protagonista de suas ações, onde falam por si mesmas sem que o adulto seja o intermediário.

Assim reconhecidamente a rua não é somente local de malfazejos que corrompem as “almas boas” das crianças que por elas transitam e brincam. É um lugar de diálogo cujas práticas sociais nelas estabelecidas transformam o espaço urbano em lugar de trocas. Os sentidos e significados construídos nas trocas sociais, estabelecidos na liberdade das ruas se perpetuam nos seus imaginários e tornam as ruas um lugar de encontrar o outro, de estabelecer vínculos que serão bases para a formação de sua personalidade e de suas identidades num sentido pleno de existir.

Esse caráter que o brincar nas ruas agrega é pouco reconhecido e parece inacessível aos olhos de quem passa apressado pelas ruas. O anseio em desmistificar a rua como inimiga perversa foi o que mobilizou este estudo e trouxe para o debate a criança e seus modos de viver suas infâncias em contextos que fogem ao padrão ou àquilo que se deseja como ideal para elas.

Ao brincar nas ruas do bairro da União a criança se impõe como sujeito imerso na cultura, é lá que ela se lança aos desafios de viver e de se aventurar em outro modo de perceber o mundo sem a tutoria de um adulto, nas ruas ela persevera em seus esforços para recriá-lo ao se inserir nele pelas vias da representação e do simbólico. As ruas se materializam como espaço cotidiano de relações que acionados pelos sujeitos e compartilhados, torna-se parte vital das cidades.

A rua acolhe as brincadeiras como os pensamentos acolhem os devaneios, as memórias acolhem as lembranças e a casa acolhe o desabrigado. Ela reverbera um sentimento de natureza íntima onde a criança percorre e se conecta com a cidade e com o mundo, sobretudo consigo mesma.

Durante as observações e inserções nos grupos de crianças pude capturar e perceber a partir do que observei e daquilo que ouvi diretamente delas, dos sinais emitidos nos gestos, risos, palavrões lançados sem o pudor ou do medo de quem pode ser repreendido, prova circunstanciais que sustentam os argumentos me guiaram até aqui:

- 1) Os agrupamentos de crianças nas brincadeiras se formam a partir do chamamento de um líder, que geralmente é alguém mais velho ou que tem notório conhecimento e destreza na brincadeira que se quer iniciar. São formações mais ou menos estáveis, pois só mudam quando alguém do grupo se muda da rua ou do bairro. Em sua maioria são crianças com idades diferentes, chegando mesmo a serem díspares, como os bebês que se penduram no colo de irmãos mais velhos e

participam das brincadeiras apenas sentindo-se parte da agitação intensa, elas riem do movimento, embora não tenham consciência de pertencer a um grupo.

2) Há uma heterogeneidade na composição dos grupos, meninos e meninas se misturam, mesmo sob os protestos de alguns que teimam em querer separá-los. Sejam crianças pequenas ou adolescentes há uma interação que não se apresenta sem embates, até mesmo os próprios adultos tratam de apontar, em tom pejorativo que as meninas que se juntam com os meninos para correr vão ser corrompidas e que abreviarão a infância para se tornarem mulheres mais cedo.

Ocorrem ainda embates dentro dos próprios grupos onde meninos não toleram o protagonismo das meninas, aceitam que elas participem, mas aproveitam todas as oportunidades para apontar suas falhas, ridicularizam seus desempenhos e tentam sempre provar que são melhores. Ao mesmo tempo as meninas se posicionam firmemente, na maioria das vezes, não aceitam os deboches e nem se intimidam quando no máximo riem dos destemperos de um ou outro menino.

3) As brincadeiras não têm facilmente reconhecidas suas origens, quando perguntadas sobre onde e com quem aprenderam elas não sabem dizer com precisão, talvez porque essas transmissões são parte estruturante dos seus cotidianos e por serem de domínio público não se tem clareza sobre quem as inventou. O fato que pude perceber é que por causa da grande circulação de crianças de diferentes lugares (zona rural do município, cidades pequenas, áreas indígenas) no bairro que tem características particulares por ter sua origem em ocupações irregulares, há uma diversidade de culturas interagindo, sendo transmitida tanto de adultos para crianças, quanto de crianças para crianças.

O caráter contíguo de cada brincadeira com as brincadeiras tradicionais são uma constante, mas não se pode ignorar as formas criativas que vão sendo adaptadas pelas crianças até que por vezes uma brincadeira acabe se tornando outra, mantendo apenas algumas de suas características. Este é o caso da “Macaquinha” que se diferencia estruturalmente da “Macaca” ou da “Amarelinha”, assume outra configuração nas ruas, pelas ações das próprias crianças vão sendo transformadas, adaptadas e (re) significadas.

4) As brincadeiras não são réplicas daquilo que é ensinado ou vivido no cotidiano dos adultos, são uma interpretação com base na realidade, mas não são, de modo, algum “espelho” dela. Não é mera imitação, embora mantenham seus pontos de ancoragem na cultura dos adultos, porém esta mesma cultura, pelas

mãos das crianças assumem novas conotações. Assim a casinha revela os papéis assumidos no cotidiano, mas estes são modificados ao sabor da criatividade: os modelos de família inspirados no real são modificados pelas regras das crianças; os papéis se invertem e a mãe vira visita, a filha vira cliente do salão de beleza; o pai é figura dispensável quando não existe um menino que o assuma.

5) A atmosfera do bairro da União se difere de outros bairros porque há um grau de sociabilidade mais intenso, seja entre adultos que conversam em frente às suas casas ou na orla do bairro ou entre as crianças que criam vínculos a partir dos agrupamentos que formam para brincar. A delimitação dos lugares das brincadeiras é negociada pelos adultos que geralmente compreendem as ruas de suas casas, na frente de suas residências, mas quem decide onde será, são os grupos de crianças e em algumas circunstâncias eles levam à risca as orientações dadas, mas na maioria das vezes quem comanda é a própria brincadeira.

Comumente no final da tarde, após chegarem da escola elas se reúnem, uns saem chamando os outros, mas sempre considerando os limites de onde podem e de onde não pode brincar, entretanto uma escapadinha aqui, outra ali é comum, mesmo sob protestos e denúncias por parte de outras crianças.

6) A vizinhança cria elos e compartilha responsabilidades nos cuidados com as crianças, sejam seus filhos ou não. Segundo as mães é para que não briguem e nem se coloquem em perigo, porém não é uma vigilância acirrada, há liberdade e autonomia guiando as ações das crianças que só são interpeladas se o caso for muito grave.

Encontrei situações também que a presença do adulto, sejam os pais ou responsáveis pelas crianças não fora notada, diante da rotina fatigante do trabalho doméstico, muitas mães se ausentam por muitas horas durante o dia, distanciam-se de suas casas e do convívio mais intenso com seus filhos. Também o trabalho informal dos pais não permite um acompanhamento nas ocasiões de brincadeiras nas ruas, somente em alguns momentos, geralmente nos finais de semana, ocasião em que alguns adultos se misturam às crianças e participam ativamente das brincadeiras.

Em relação a isso é muito relativo o entendimento sobre ausência e qualidade da presença dos pais e da participação na vida de seus filhos. Igualmente quando se pensa que algo pode ser perigoso ou não, pois presenciei crianças pequenas (cinco anos) usando facões para desbravar matas, enxadas para capinar o campinho com

outras crianças maiores. Presenciei juntamente com outras mães, bebês se equilibrando no colo de outras crianças mais velhas para apanhar “santinhos” de candidatos em meio ao trânsito de veículos. Neste sentido o julgamento de alguém “de fora” poderia imediatamente assumir o sentido de negligência, porém aos que lá compartilham cotidianamente desse cenário é motivo de diversão, todos riam da cena inusitada.

O modelo do certo ou errado, do bem e do mal não pode ser polarizado sem que se considere o olhar atribuído ao fato. Embora ressoe como ingresso no caminho da negligência em relação às crianças, porém o julgamento fica preso em nossas próprias fronteiras quando nos revestimos de autoridade para decidir aquilo que pode ou não pode por elas. Não estou querendo com isso endossar práticas que exponham as crianças aos riscos da violência ou do abandono, mas não julgar esses momentos de aparente perigo nos coloca, enquanto adultos, mais próximo de seus universos, nos faz penetrar em seus universos sem que elas nos vejam como alguém “de fora”, que está ali para não apenas para observar, mas para emitir juízos e condenar seus atos em certos ou errados.

De certo esta não foi tarefa fácil e vez ou outra não hesitava em gritar: “cuidado!”, “não faça assim, pode ser perigoso!”, ou quando, por exemplo, inesperadamente elas soltavam um “palavrão” no meio de uma brincadeira, naquele momento um silêncio interno tomava conta de mim, uma amargura que ao mesmo tempo chocava e constrangia. Temendo a rejeição apenas desviava a atenção timidamente para não as constranger também, afinal minha função era me tornar parte do grupo o máximo quanto fosse possível.

7) As relações de amizade que se estabelecem nos grupos de brincantes excedem o momento das brincadeiras, um conhece a vida do outro e participam ativamente dela, seja para detalhar acontecimentos trágicos como o da criança que teve a casa queimada pelo padrasto; ou para dar informações que eu solicitava diretamente de uma das crianças, quando outras davam maiores detalhes. É como se todos formassem uma única família onde os segredos são compartilhados com os vizinhos e todos sabem mais ou menos da intimidade do outro.

Os laços que estabelecem, apesar de serem de solidariedade, não são cordiais o tempo todo, tal como no convívio familiar entre irmãos eles zombam entre si, falam da mãe ou do pai um do outro em tom de chacota, se empurram e se estranham durante as intermináveis discussões, chegam mesmo a brigar. Entretanto

os laços são de amizade e de solidariedade, companheirismo, na maioria das vezes eles se protegem, cuidam da segurança um do outro, alertam quando há um perigo iminente. Esses laços ampliam os limites do brincar como atividade lúdica e se manifestam como exercício de ser e estar no mundo, consigo mesmo e com o outro.

8) As situações que as brincadeiras nas ruas mobilizam ou geram são experiências enriquecedoras de sua formação humana, por meio delas se aprende a conviver e a ser com o outro. As ruas educam, embora um olhar despretenso perceba apenas as mazelas atribuídas (com toda a razão), mas elas também ensinam a solidariedade, o companheirismo, a autonomia, a participação ativa na construção de seu próprio mundo. Esses contatos sociais produzidos pelas brincadeiras nas ruas são laços que poderão se manter para além da infância, eles ajudam a criar vínculos que mesmo a distância e o tempo não serão suficientes para fazer desaparecer.

Nós adultos, geralmente tendemos a classificar as ações das crianças em boas ou ruins, em saudáveis ou prejudiciais num modo maniqueísta próprio de pensar o mundo apropriado ou não para elas. Nas ruas elas fogem de nosso controle, perturbam nossos olhares e nos surpreendem com suas elaborações mais complexas, conquistam os espaços e nos forçam a parar para percebê-las. Nas ruas o individual dialoga com o coletivo e até mesmo sobrepõe-se.

Embora não tenha me dedicado em acompanhar as crianças que não brincam nas ruas e mesmo sabendo que estas encontram outros mecanismos de viver suas infâncias em casa, em seus quartos vendo TV, jogando jogos eletrônicos ou nos espaços de *playgrounds* das lanchonetes e sorveterias da cidade, posso afirmar que as experiências vivenciadas nas ruas são enriquecedoras das práticas sociais que ajudam na formação dos valores partilhados e experimentados cotidianamente.

Lá elas aprendem a se defender quando necessário, aprendem a argumentar, a ouvir, a enfrentar ou recuar, sobretudo aprendem a lidar com suas próprias frustrações reconhecendo-se como parte de um complexo de relações cujos desejos e necessidades não estão para serem supridos. Elas se envolvem em embates, perdem, ganham, choram, riem, brigam e fazem as pazes, tudo no tempo delas. Não há intervenção direta do adulto, são elas as protagonistas de suas histórias e que tecem no cotidiano das ruas, nas brincadeiras parte importante de suas construções culturais.

Durante a pesquisa procurei pensar as brincadeiras nas ruas com o fim em si mesmas e não como um “meio” para formar ou moldar crianças para um mundo vindouro ou para torná-las futuros cidadãos, aquele que ainda há de vir. Procurei pensar uma criança real, agora, já, não a criança futurista. Porque confio que a criança já é um sujeito em sua plenitude, mesmo que a cidadania ainda pereça nas “boas intenções” de políticas públicas que não as consideram como porta-vozes de si mesmas. Mesmo que adultos queiram falar por elas, pensar por elas e decidir por elas, há mecanismos por meio dos quais elas se expressam, elas gritam aquilo que pensam, aquilo que buscam na sociedade, ou seja, que deixemos que elas sejam de fato crianças e que vivam suas infâncias de forma plena. No futuro elas não serão mais crianças, serão adultos e o que se pode fazer por elas é, e deve ser agora e não no porvir.

Ao chegar nos instantes finais dessa trajetória, a sensação é de que muito há que ser problematizado em relação às crianças e suas culturas, em especial às brincadeiras. Muitos já enveredaram por esse caminho e, sem dúvida, trouxeram e trazem contribuições para se (re) pensar as formas como a sociedade tem pensado e tratado a criança. As cidades têm avançado em seu processo de desenvolvimento e se fortalecido enquanto lugar de circulação de pessoas e de trocas intensas, tanto materiais quanto simbólicas, os acontecimentos nelas contemplam interesses diversos e intensificam os códigos socializados que ao serem dominados facilitam viver nela com segurança.

Embora esses movimentos que ensejam mudanças na vida das pessoas e a busca gradativa pela melhoria da qualidade de vida de quem moram nas cidades, as ruas têm a função de dar mobilidade às pessoas e veículos (de adultos, claro); a organização das cidades preveem estruturas e serviços básicos para se viver com maior autonomia e usufruto dos direitos basilares como cidadãos. Porém o que ainda é perturbador é o fato de que há uma forte tendência de aprisionamento da infância nas cidades, a criança ainda é vista apenas como aluno ou como filho (a).

Em relação à participação das crianças nos espaços urbanos o brincar nas ruas cada vez mais é tido como algo que deve ser evitado e a plenitude do ser criança fica perdida nas entrelinhas do ser aluno. Não se pensa nelas como sujeitos plenos e que estão em toda a parte, não apenas nas instituições reguladoras de seu caráter e de sua “felicidade”. E se elas estão por toda a parte no bairro da União, isso é mais perceptível, então por que não se pensa nelas na ocasião de instituir

políticas de estrutura física nas cidades? Os poucos parques que existem ou as quadras de esporte que porventura venham a se concretizar são apenas resquícios de um modo de pensá-las. Esse modo retrata a criança como alguém incapaz de decidir ou de ao menos ser ouvida nos processos decisórios quando se organizam as Conferências Municipais, por exemplo. As diversidades de fluxos são palcos de antagonismos e de negociações complexas, entre elas as brincadeiras infantis, que permitem aprender e agir de forma coletiva e com o coletivo, porque as decisões são grupais e não individuais.

Geralmente seus porta-vozes se revestem de autoridade científica, ou mesmo legais para dizer do que elas necessitam, ou seja, a representatividade se faz quando alguém fala em seu nome, mas não há previamente nenhuma escuta. As crianças não são ouvidas porque suas falas estão presas ao discurso adulto que tende a enfatizar apenas aquilo que lhes falta, ou seja, a pouca capacidade que elas supostamente têm de decidir o bem ou mal, o certo ou o errado.

Cabe assim, enquanto adulta refletir se somos nós que sabemos, de fato, o que é melhor para elas. Não tento com isso clamar por uma inversão da ordem social, mas diante dos resultados que aqui apresento, sinto-me como espectadora, diante de um espetáculo, de uma peça teatral cujas cortinas se fecham para mim, num primeiro ato de contemplação, de espanto e, se abrem para novas searas que chegarão ainda mais próximo da compreensão do mundo das crianças, este mundo não pode ser apenas narrado, mas vivido juntamente com os próprios personagens: as crianças.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1985.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, A. W. B. de. **Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o “protecionismo**. Caderno CRH, Salvador, v. 25, n. 64, p. 63-71, Jan./Abr. 2012.
- ALMEIDA, M.T.P. Brinquedoteca e a importância de um espaço estruturado para o brincar. In: MARLI, Santa. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1997.
- ALMEIDA, M.T P. **O brincar das crianças em espaços públicos**. Tese de doutoramento. Universidade de Barcelona, 2012.
- ALVES. Rubem. **Nietzsche e as Crianças – Uma sensível reflexão de Rubem Alves**. Portal Raízes, jornalismo e cultura. In: Trecho extraído do livro do “Universo à Jabuticaba”, Editora Planeta, 3ª Edição, 2000, páginas 50/51. Disponível em: <http://www.portalraizes.com/nietzsche-e-as-criancas/>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro. LTC, 2011.
- AUGÈ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 9ª edi. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BHABHA, Homi. **O local na cultura**. Introdução; cap. 1. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1998; p. 19-69.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso: ensaios sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, Maria das Graças de Carvalho. **O jardim das imagens, a infância e suas flautas sagradas**. 2012. 436 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BAUER, Martin. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis. Vozes. 2004, p. 17-36.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. 2ª edição. São Paulo, Duas Cidades, editora 34, 2009.

_____. **Brinquedo e brincadeira: Observações sobre uma obra monumental. História cultural do brinquedo**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. P.249-251.

_____. **Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I**, SP, Ed. Brasiliense, 1986.

_____. **Obras escolhidas III. Chales Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Rua de mão única**, Obras escolhidas II, SP, Ed. Brasiliense, 1993.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE**. Censo Demográfico, 2017. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL. **Lei municipal nº 478 de 08 de setembro de 2010**. Procuradoria Geral do município de Parintins – AM.

BRASIL. **Programa de Aceleração do Crescimento 2007-2010**: material para a imprensa. 2010. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/praca-dos-esportes-e-da-cultura-pac-2->. Acesso em: 08 nov. 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAIAFA, J. **Aventura das cidades**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re) produção do Espaço Urbano**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1, p. 15-30.

CARVALHO, A.M.A e PEDROSA, M. I. **Cultura no grupo de brinquedo**. Estudos de psicologia, 2002, p. 181-188.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, Willian A. O futuro da infância é o presente. A criança em foco: os recentes estudos sobre o universo infantil buscam compreendê-lo como construção histórica e social. **Revista Educação**, São Paulo (edição especial), out.2011, p. 42-55,

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Ricardo da. A Educação Infantil na Idade Média In: LAUAND, Luiz Jean (coord.). **Revista VIDETUR 17**. Porto: Editora Mandruvá, 2002, p. 13-20.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DALPIAN, P. Roberto Chaves. **Um carro a menos: a contra-hegemonia e a resistência ao consumo**. (dissertação de mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e a morte no Brasil**. 5 ed.-Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREITAS, Marcos César de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA-ROZA L.A. **Palavra e verdade: na filosofia antiga e na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1990. p. 38.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2014.

GHEDIN, E.; LEITE, Yoshie U. F.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: caminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GLEIZER, M.A. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Ed. Labor, 1976.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. Tradução Carlos S. Mendes Rosa. – 3 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

JAMES, Allison. Childhood identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993. 256p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEÃO, José Antonio Carneiro. **Saber brincante**: cosmovisão e ancestralidade como processo educativo / José Antonio Carneiro Leão, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira e VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: Territorialidades Infantis. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOTMAN, Iuri M. **La semiosfera**. (Org.) Sergio Sevilla y Jenaro Talens. Frónesis cátedra Universitat de València, 1996.

LOUREIRO, João de Jesus. **A cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém, CEJUP, 1994.

MAPA DO BRINCAR. Disponível em: <http://mapadobrinCAR.folha.com.br/projeto/>

MEIRA, A. M. "Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea". Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicologia & Sociedade; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

MEKIDECHE, T. Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. In: TASSARA, E. T. O.; RABINOVICH, E. P.; GUEDES, M. C. (Ed.). **Psicologia e ambiente**. São Paulo: Educ, 2004. p.143-167.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Ant. Carlos Robert. **Geografia: Pequena Historia Critica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. Lugar como uma construção social. **Revista Formação**, nº14volume2, 2007–p.48-60.

MOREIRA, Virginia; CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. **O método fenomenológico crítico (ou mundano) na pesquisa em psico(pato)logia e a contribuição da etnografia. 2007**. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/html/v8n2a10.html>

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Globalização e infância: outros desafios para a escolarização das crianças**. In: Conferência Educando o Cidadão Global. Lisboa-Portugal, 2008, p. 1-13.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis: as culturas das crianças escolares como elementos de (dês) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, FAPEAM, 2011.

MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NORONHA, Evelyn Lauria. **As crianças perambulantes-tabalhadoras, trabalhadoras -perambulantes nas feiras de Manaus: um olhar a partir da Sociologia da Infância**. Universidade do Minho- Portugal, 2010.

PEREIRA, M. de Andrade. **O lugar do tempo: experiência e tradição em Walter Benjamin**. (Dissertação de mestrado em Filosofia)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. In R. M. R. Pereira, & N. M. R. Macedo. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU. 2012, pp. 25-57.

PIROSKI AIRES. Joubert G. M. **O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo**. (Dissertação de mestrado em Ciências das Religiões). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

POL, E. **La apropiación del espacio**. En Cognición, Representación y Apropiación del Espacio. Colección Monografies Psico/socio/ambientales, 1996, p. 9, 45-62.

PONTES, F. A. R. e MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(1), pp. 117-124.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. 2001. Meio digital: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Editora: Graphia, Rio de Janeiro, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINE, Zeila de Brito F. e PRADO, Patrícia D. (org.). In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática. 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas: Crônicas**; organização Raúl Antelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RIZZINI, Irene. **Infância e Globalização: análise das transformações econômicas, políticas e sociais**. Braga-PT: Banco de textos do IEC, 2002.

SACK, R. O significado de territorialidade. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M (org). **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2013.

SAINT-EXUPERY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SARMENTO, Manoel e GOUVEA, M. Cristina. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, 12, nº 21, pp. 51-69. Pelotas, RS: Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios de criança. In: **ACTAS do Congresso Internacional Os Mundos Sociais da Infância**. Braga (Portugal): Instituto dos Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2000, vol. 2, p. 125-145.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEVALHO, Gil. **O homem dos riscos e o homem lento e a temporalização sobre o risco epidemiológico em tempos de globalização**. Interface, 2012. Disponível em: <shcolar.google.com.br>. Acesso em: 14 maio, 2012.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A geografia nas comunidades ribeirinhas nas escolas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2013.

SOUZA, Nilciana Dinely. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM)**: evolução e transformação. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2013.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WENETZ, Ileana. **As crianças ausentes na rua e nas praças**: Etnografia dos espaços vazios Civitas Porto Alegre v. 13 n. 2 p. 346-363 maio-ago. 2013

ANEXOS

{INSERIR A Anexo A: Lei municipal nº 478/2010/PGMP}

APÊNDICES

APENDICE A

Questões norteadoras para a roda de conversa com as crianças

- 1- Como é morar aqui nesse bairro? Vocês gostam de viver aqui? Por quê?
- 2- O que tem aqui que vocês consideram diferente de outros bairros?
- 3- Existem brincadeiras de meninos e de meninas? Quais são?
- 4- Mas pode brincar todo mundo junto? Em que ocasião?
- 5- Como é a relação entre vocês e os vizinhos (adultos e outras crianças)?
- 6- Que horários vocês costumam brincar?
- 7- Vocês também brincam em casa? De quê?
- 8- Que brincadeiras vocês preferem?
- 9- Quem escolhe onde vocês vão brincar? Por quê?
- 10- Há diferenças entre brincar em casa ou brincar na rua? Quais?
- 11- Quem são os colegas com quem vocês brincam? Como escolhem?
- 12- Vocês brincam só aqui nessa rua?
- 13- As crianças de outras ruas podem brincar aqui com vocês?
- 14- Quem é que chama para brincar na rua?
- 15- O que vocês aprendem brincando na rua?
- 16- O que vocês consideram que se aprende de ruim na rua?
- 17- Como vocês queriam que fosse o bairro da União? O que falta ou o que precisa ter?
- 18- Vocês tem um lugar preferido para brincar? Qual?
- 19- As pessoas que passam se incomodam com as brincadeiras e as bagunças que vocês fazem nas ruas? O que elas fazem ou dizem?
- 20- Vocês consideram seguro brincar na rua?
- 21- A rua é um lugar bom para brincar? Por quê?
- 22- Como vocês pensam que fosse o lugar ideal para brincar?
- 23- Expliquem como funciona a brincadeira.

APENDICE B

Questões norteadoras para entrevistas (Adultos)

- 1- Qual seu nome?
- 2- Você trabalha fora de casa? Qual é a sua ocupação?
- 3- Quantas pessoas compõem sua família?
- 4- Quantos são seus filhos? Quantas crianças?
- 5- Quanto tempo você mora nesse Bairro?
- 6- Antes de vir morar aqui, onde vocês moravam?
- 7- Como é morar aqui no Bairro da União?
- 8- Qual a coisa mais diferente nesse bairro comparada aos outros?
- 9- Onde seus filhos costumam brincar? Onde vocês preferem que eles brinquem?
- 10-As crianças (seus filhos) brincam só aqui nessa rua ou podem brincar em outros lugares do bairro?
- 11-Eles brincam de quê?
- 12-Quando você não pode estar de “olho” nas crianças os vizinhos ajudam? Como isso acontece?
- 13-Quando eles brincam eles costumam se separar? Meninas para um lado e meninos para outro?
- 14-Que horário eles costumam brincar?
- 15-O que você acha das brincadeiras nas rua?
- 16-Você acha que brincar na rua faz bem ou faz mal para eles?

APÊNDICE C

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Crianças e territorialidades: o tempo e o espaço da infância e da criança no bairro da União.

Pesquisador Responsável: Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo

Telefone para contato: 3533-1940/9237-1103

Pesquisadores participantes: Prof. Dra. Raquel Wiggers

Este trabalho de pesquisa visa compreender como as **brincadeiras** vivenciadas por **crianças** cotidianamente fundam um jeito de ser criança na Amazônia e será desenvolvido durante o período de 2014/2017 no Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/UFAM. O percurso investigativo foi construído baseado em uma abordagem qualitativa de pesquisa realizada a partir de procedimentos etnográficos no primeiro momento foi realizado um estudo teórico do tema em questão, posteriormente serão realizadas observações das crianças durante suas brincadeiras nas ruas, paralelo a isto faremos entrevistas com grupos de crianças e registro de suas falas por meio de gravação de áudio e filmagem, a fim de, refletir sobre as relações ocorridas e construídas durante as brincadeiras.

Nome e Assinatura do pesquisador: _____

Nome e Assinatura do Orientador: _____

APÊNDICE D

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em colaborar com a pesquisa “**Crianças e territorialidades: o tempo e o espaço da infância e da criança no bairro da União**”, fornecendo informações quando solicitado(a) e permitindo o registro de imagens das brincadeiras das crianças que estão sob minha responsabilidade, afim de que, estas sejam sujeitos da pesquisa. Este consentimento está sujeito à adesão das crianças as quais serão consultadas e subscreverão este documento que autoriza a pesquisa.

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data Parintins, 15 /04 / 2015 .

Nome: _____

Assinatura dos sujeitos e do responsável:

