

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERIKA MILENA DE SOUZA

ENTRE SUBIDAS E DESCIDAS:
AS CULTURAS DA INFÂNCIA PELAS LADEIRAS DA REGIÃO DA
VILA RUBIM

VITÓRIA
2017

ERIKA MILENA DE SOUZA

**ENTRE SUBIDAS E DESCIDAS:
AS CULTURAS DA INFÂNCIA PELAS LADEIRAS DA REGIÃO DA
VILA RUBIM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^aDr^a Vania Carvalho de Araújo

VITÓRIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Souza, Erika Milena de, 1970-
S729e Entre subidas e descidas : as culturas da infância pelas
ladeiras da região da Vila Rubim / Erika Milena de Souza. – 2017.
198 f. : il.

Orientador: Vânia Carvalho de Araújo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cidades e vilas. 2. Crianças. 3. Espaço urbano. I. Araújo,
Vânia Carvalho de. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

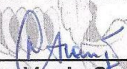
ERIKA MILENA DE SOUZA

**ENTRE SUBIDAS E DESCIDAS: AS CULTURAS DA
INFÂNCIA NAS LADEIRAS DA VILA RUBIM**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2017.

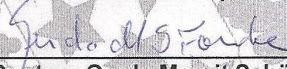
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo



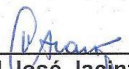
Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Levindo Diniz Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais



Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira
Universidade do Minho

Meu pai sempre falava e sonhava “quero minhas filha todas dotora”.

Minha mãe me ensinou que nenhum sonho se concretiza sem fé, paciência e força. Sempre há um tempo para tudo.

Dedico este trabalho a meu pai e minha mãe, pois eles sonharam antes de mim e me fizeram acreditar que tudo é possível, basta acreditar.

AGRADECIMENTOS

À constante presença de Deus, por me fazer compreender que a vida é lugar de poesia e por revelar que sempre é possível lutar pelos seus sonhos. Sua existência se materializou nas pessoas que me auxiliaram a concluir esta trajetória.

À minha mãe Maria e aos meus filhos Pedro e Tiago, por seu incondicional apoio e sua compreensão pelas ausências e impaciências.

À minha família, pelas palavras carinhosas de apoio. Em especial, à minha irmã Giselle e à sobrinha Yasmin.

À minha orientadora, professora Vania, “minha luz”, por seu incentivo e sua dedicação. Agradeço por me apresentar a potência das culturas infantis e me provocar a pensar na existência que novos mundos emergem, quando a diferença se faz presente.

Aos meus grandes amigos Carlos Fabian, Carla, Rosali e Rosana, por seu ombro amigo e sua escuta sensível. Obrigada!

Aos meus companheiros de pós-graduação Margareth, Adriana e Telmy, pelas trocas acadêmicas, acolhidas e reflexões.

À Larissa e à Jocimara, por serem minhas companheiras nas trilhas do Mercado da Vila Rubim.

Às crianças que caminharam comigo pelas ruas da Vila Rubim. Vocês me ensinaram que sempre há novos caminhos possíveis a construir.

Aos familiares das crianças pela confiança.

À equipe gestora, às professoras e aos professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vercenílio da Silva Pascoal, por sua compreensão e seu acolhimento.

RESUMO

Objetiva-se investigar os diálogos tecidos entre as culturas infantis, as tradições, as condições socioeconômicas e as características culturais nas crianças que vivenciam a Região da Vila Rubim, em Vitória/ES. A pesquisa desenvolve-se com a utilização de duas estratégias metodológicas: um estudo exploratório e um estudo de caso etnográfico, ambos realizados nas ruas e praças da região. O estudo exploratório ocorre na fase inicial da investigação e tem como objetivo desnaturalizar o olhar sobre as diferentes práticas socioespaciais desenvolvidas pelas crianças que transitam na região e desvelar as suas interações no/com o mundo urbano. Tal etapa da pesquisa permite entender que, nas interpretações socioespaciais realizadas pelas crianças, elas inter-relacionam as suas vivências pessoais, as relações sociais que estabelecem com os outros e a própria dimensão física do espaço. Com base nos achados do estudo exploratório, realiza-se o estudo de caso etnográfico, com o propósito de revelar as manifestações das culturas infantis nos espaços comuns da Vila Rubim. Os resultados da investigação apontam que as crianças se apropriam, compartilham e narram criativamente o espaço em que vivem; elas estabelecem formas de sociabilidade que permite o intercâmbio sociocultural entre os diferentes grupos geracionais. Por meio dessas trocas, elas se inserem e (re) constroem as tradições e as memórias culturais presentes nos morros e nas baixadas da região.

Palavras-chave: Culturas Infantis e cidade. Espaços urbanos e crianças. Crianças e cidade.

ABSTRACT

We aim to investigate the dialogues woven among children's cultures, such as traditions, socioeconomic conditions and cultural characteristics of children living in the region of Vila Rubim, in Vitória/ES. The research is developed using two methodological strategies: an exploratory study and an ethnographic case study, both carried out in the streets and squares of the region. The exploratory study takes place in the initial phase of the research and aims to denaturalize the look about different socio-spatial practices developed by children who move in the region and reveal their interactions in/with the urban world. The media, social relations and the physical dimensions of space. Such stage of the research, allows understanding that in the socio-spatial interpretations performed by the children, they interrelate their experiences, the social relations they establish with others and the own physical dimension of space. Based on the findings of the exploratory study, an ethnographic case study is carried out in order to reveal the manifestations of children's cultures in the common spaces of Vila Rubim. The results of the investigation indicate that the children appropriate themselves, share and narrate creatively the space in which they live; ways of sociability that allow sociocultural exchange among groups. Through these exchanges, they insert themselves and (re) construct the traditions and cultural memories present on the hills and lowlands of the region.

Keywords: Childhood Cultures and city. Urban spaces and children.Children and city.

RESUMEN

La presente tesis objetiva investigar las experiencias socioculturales de niños que viven en la Región de la *Vila Rubim*, que está constituida por los barrios del *Quadro* y *Vila Rubim*, ambos situados en la ciudad de Vitória/ES. A partir de la metodología de carácter cualitativo, realiza en su primera etapa de investigación, un estudio exploratorio y en la segunda etapa, un estudio etnográfico, cuyo objetivo es comprender los modos de vida que se constituyen en la interacción de los niños con diferentes categorías generacionales presentes en su comunidad. En las diferentes etapas del estudio de investigación se buscó investigar los repertorios de los niños en los diferentes tiempos y espacios sociales por ellos vividos y las posibles influencias que tales contextos ejercen en sus vidas por medio de las condiciones sociales, económicas y culturales allí manifestadas. Se utiliza como instrumento de recolección de datos, la observación participante, registros de diario de campo, fotografías, paseos y coloquios con los niños. Los resultados de la investigación apuntan que los niños se apropian, comparten, narran creativamente el espacio en que viven, estableciendo otras formas de sociabilidades muchas veces desconocidas y estigmatizadas por encontrarse definidas en un contexto de “arrabales”. Mediante los intercambios que establecen, se introducen y (re)construyen las tradiciones y las memorias culturales presentes en la región mediante sus juegos, encuentros que establecen y dan nuevos significados a lo que aprenden y viven, dejando aparecer otras formas de vivir los “arrabales” más allá de un concepto previamente determinado y una mirada normalizada sobre el espacio urbano.

Palabras claves: Culturas Infantiles y ciudad. Espacios urbanos y niños. Niños y ciudad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da área estudada: bairro Vila Rubim e morro do Quadro	366
Figura 2 – Processo inicial de formação da Vila Rubim: a Cidade de Palha	377
Figura 3 – Calçamento da avenida Duarte Lemos, em 1929.	399
Figura 4 – Atual Cinco Pontes, antes da área aterrada.....	40
Figura 5 – Galpões construídos no Mercado.....	41
Figura 6 – Organização atual do Mercado da Vila Rubim	443
Figura 7 – Vista lateral dos atuais galpões do Mercado da Vila Rubim.....	454
Figura 8 – O incêndio no Mercado da Vila Rubim, em 1994	466
Figura 9 – Mapa do bairro Vila Rubim	477
Figura 10 – Obras na avenida Duarte Lemos, na altura da Santa Casa de Misericórdia e da rua São João, em 1924	477
Figura 11 – Avenida Duarte Lemos, na atualidade	488
Figura 12 – Praça Escolástica de Souza.....	488
Figura 13 – Mapa do morro do Quadro	499
Figura 14 – Praça Dr. Athayde, no morro do Quadro.....	50
Figura 15 – Rua São João, área destinada à creche no morro do Quadro, igreja Bom Pastor	50
Figura 16 – Vista lateral da Unidade de Saúde do Quadro	51
Figura 17 – Parque na praça Dr. Athayde	788
Figura 18 – As chegadas ao CMEI.....	855
Figura 19 – Grupos de São Cosme e Damião.....	13737
Figura 20 – A bolsa de Gustavo	14040
Figura 21 – Duplas de São Cosme e Damião	14141
Figura 22 – Duplas de São Cosme e Damião	14141
Figura 23 – “Eu gosto de compra lasanha”	15353
Figura 24 – “Gostu de ovo de páscoa com refri”	154
Figura 25 – “Vô tirá foto de frangu”	154
Figura 26 – “Lugá legau [...] tem montão de ovu de Pascoa”	154
Figura 27 – “Eu amu praia e clube [...] gostu de piscina	155
Figura 28 – “Olha tia [...] é o capitão América”	155
Figura 29 – “Eu gosto de brincá de soldadinho”	155
Figura 30 – “Bola é legau pra jogá lá na praia [...] na casa da minha vó”	156

Figura 31 – “Isso é pra brincá de fazê continha”	156
Figura 32 – “Tem um montão de brinquedu”	157
Figura 33 – “Bichu é ingual a genti [...] tudu preso ali”	158
Figura 34 – “Aqui vendi coisa de passarinho [...] vendi passarinho”	158
Figura 35 – “Eu gostu do passarinho branquinho”	159
Figura 36 – “Eu gostu do passarinho”	159
Figura 37 – “Tia [...] eu tenhu a Nina”	159
Figura 38 – “Todu dumingo eu venho aqui comprá peixe [...] Eu venhu como minha vó”	16262
Figura 39 – “Eu venhu aqui com minha mãe e com meu pai”	162
Figura 40 – “Olha lá tia [...] o homi pica o pexe, [...] fala alto [...] e nem olha pra mulhé”	162
Figura 41 – “Olha este peixe de boca aberta [...] parece um monstro”	16363
Figura 42 – “Gostu de vê figura de pexe”	163
Figura 43 – “Só gostu daqui, [...] só gostu porque a gente tá junto”	163
Figura 44 – “Isto aqui é pra socá alho.”	16565
Figura 45 – “Olha tia [...] banherinha pra dá banhu na buneca”	165
Figura 46 – “Eu tirei fotu de Jesus [...] Jesus é Deus”	165
Figura 47 – “Este é o cachorru [...] tá com a língua pra fora [...] tá cansado de vigiá”	16666
Figura 48 – “Olha os bonequinho tia [...] É tudo de Deus [...] bonequinho de Deus”	166
Figura 49 – “Gostei das bolinha [...]a gente joga no chão e vê ela rodá”	166
Figura 50 – “Olha a bonequinha tia [...] parece que vem do Aladim”	1677
Figura 51 – “Tia [...] olha o buraco lá em cima [...] vai caí tudo na nossa cabeça”	16868
Figura 52 – “Tiu [...] porque cê tem banana verde ? [...] ninguém comi banana verde”	168
Figura 53 – “Eu num gosto desti matu [...] num gostu de chá”	168
Figura 54 – “Tiu [...] comu cê sabi qual chá dá pro otros?”	16969
Figura 55 – “Tiu [...] cê num erra não?”	169
Figura 56 – “Tia [...] minha mãe faz chá pra ela”	169
Figura 57 – Avenida Duarte Lemos.....	173
Figura 58 – “Gostu do buracu”	17777

Figura 59 – “Não gostu daqui [...] é altu”	1788
Figura 60 – “Gostu do volanti [...] gostu de dirigi.[...]	1788
Figura 61 – “Não gostu do balançu enroladu”	1788
Figura 62 – “Gostu do balançu [...]”	17979
Figura 63 – “Não gostu daqui tem que ficá paradu”	17979
Figura 64 – “Gostu só do vai e vem [...] não queru tirá fotu do que não gostu” ...	17979
Figura 65 – “Gostu só daqui”	18080
Figura 66 – “Gostu do balançu”	18080
Figura 67 – “não gostu de lá, [...] não tem nada”	18080
Figura 68 – Festa do Dia das Crianças na rua Santo André	18282
Figura 69 – Castelo de Laos ou “Castelo do tio Luiz”	18383
Figura 70 – Parquinho atrás da escola.....	18484

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Domicílios particulares permanentes, segundo classes de rendimento nominal mensal domiciliar no bairro Vila Rubim – Vitória/ES, em 2010..51
- Tabela 2 – Domicílios particulares permanentes, segundo classes de rendimento nominal mensal domiciliar no morro do Quadro – Vitória/ES, em 2010 ..52

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CaJun	Caminhando Juntos
CEU	Centros Educacionais Unificados
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
US	Unidade de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 REVISITANDO AS PESQUISAS COM CRIANÇAS NAS CIDADES.....	222
1.2 CONTEXTO DE PESQUISA	355
2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	55
2.1 SOBREVOLANDO A REGIÃO	58
2.2 DESVENDANDO OS MEANDROS DA VILA RUBIM.....	6161
2.2.1 Instrumentos de coleta de dados	688
3 DESVELANDO OS ACHADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	73
4 ENTRE PARAGENS E ANDANÇAS: OS MEANDROS DA VILA RUBIM SOB O OLHAR INFANTIL	1099
4.1 VIVENDO UM CALEIDOSCÓPIO DE MOVIMENTOS MESMO EM MOMENTOS DE PAUSA.....	11112
4.2 ANDANÇAS E ITINERÂNCIAS NA REGIÃO DA VILA RUBIM: EM BUSCA DE OUTROS OLHARES	1422
5 CONCLUSÃO	187
REFERÊNCIAS.....	19494

1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre a criança e sua relação com o contexto urbano. O interesse por tal objeto de pesquisa nasce das minhas observações sobre os modos como as crianças vivem o mundo urbano na contemporaneidade e como as transformações no espaço urbano produzem implicações sobre os significados, os usos, as apropriações e a sociabilidade das crianças, tal como as suas ressignificações influenciam a produção social desse espaço.

Confesso que tecer considerações sobre essa temática se apresenta como um desafio a minha formação acadêmica e profissional. Sou graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e possuo Mestrado em Ciências Biológicas com ênfase em Biologia Animal, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo e atuo como professora de Ciências na Prefeitura Municipal de Vitória. Essas dimensões afetavam a minha percepção sobre as crianças, uma vez que eu percebia esses sujeitos como projetos de adultos, que estavam em desenvolvimento físico e mental, para vir a ser ou, ainda, tornar-se “uma esponjinha capaz de absorver tudo”. .

Essas percepções se alteraram durante o período que ocupei a gestão do Planetário de Vitória. No decorrer desse período, alguns projetos foram desenvolvidos para o público infantil, tal como a “Viagem ao mundo da infância”, direcionado para crianças de 4 a 8 anos. Além do mais, foram realizadas oficinas pedagógicas com o objetivo de estimular a compreensão dos aspectos relacionados aos fenômenos astronômicos e a inter-relação com os diferentes contextos socioambientais. Essas atividades tinham como eixo orientador a articulação do conhecimento científico em Astronomia por meio da brincadeira, da ludicidade e do imaginário infantil. Assim, foram desenvolvidas atividades formativas com a equipe da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Foi esse processo formativo, que oportunizou conhecimentos sobre uma criança produzida e produtora de história e de cultura, capaz de simbolizar o mundo de modo diferenciado dos adultos. Crianças que tem as suas subjetividades formadas a partir das suas marcas de gênero, etnia, religiosidade, classe social, etc.

Início as discussões a respeito das tessituras infantis na cidade, rememorando minhas experiências na região onde nasci e ainda, resido — o bairro da Vila Rubim e o bairro do Quadro¹. Foi nessa região que iniciei os meus relacionamentos com as pessoas, foi neste enredamento que me constitui como mulher, professora, moradora, mãe e filha. Lembrar, então, da experiência vivida na região é mais do que reviver as imagens que estão presentes no fundo da memória, é se transportar para dentro delas e ser novamente afetado por elas. Parafraseando o escritor Gabriel Garcia Márquez, “[...] a vida não é o que a gente viveu e sim o que a gente recorda, e como recorda para contá-la [...]”, reviver o passado e dar voz aos sentimentos a ela associados é poder contar fatos da história, que sobrepõe à versão oficializada. A partir destas recordações, que estão misturadas em meu presente, inauguro as lembranças desse lugar chamado região da Vila Rubim.

Viver a infância nesse local, um dos bairros mais antigos do município de Vitória, me remete, de certa maneira, à liberdade de apropriar-me de diferentes ambientes e explorá-los— subir e descer os morros, andar pelos becos e pelas vielas, escorregar nas ladeiras com carrinho de rolimã ou nas encostas de barro em pedaços de papelão. Realizava essas atividades constantemente após a escola e nos finais de semana. Em contato com outras crianças, que vinham de diferentes regiões, usei a rua como local para jogar queimada, brincar de bolinha de gude, de casinha, brincar de pique, enfim, para inúmeras práticas que foram capazes de possibilitar encontros com os mais velhos, que, por vezes, participavam de nossas brincadeiras.

Tais brincadeiras ocorriam na rua, defronte às calçadas e nos becos da Vila, nas convivências que se desenrolavam durante as festas e nas idas e vindas pelos diversos espaços da região. Eram momentos em que eu e outras crianças produzimos nossos enredamentos nas tradições da região, que se materializava, por exemplo, em comer torta capixaba nas casas dos vizinhos ou trocar pedaços de torta com os familiares e conhecidos, comprar palmito Juçara debaixo da ponte seca nos períodos que antecedem a Semana Santa, visitar o comércio do Mercado da Vila Rubim, comprar fogos de artifícios e estalinhos nas lojas que revendem esses produtos, frequentar o mercado de peixes, dançar quadrilha na festa junina da

¹ Para fins deste trabalho, os bairros Vila Rubim e do Quadro são retratados como região da Vila Rubim.

“igrejinha” e comprar balas e doces na venda do Seu Basílio. As crianças da região compartilhavam essas práticas socioespaciais corriqueiramente entre elas e com os adultos que frequentemente as acompanhavam nessas atividades.

Nessas subidas e descidas, idas e vindas, em que afetos, tristezas, contendas e amizades se fizeram presentes nas interações realizadas com outras crianças e com os adultos nas casas, ruas e vielas, que meus “cantos de experiências” (LARROSSA, 2014, p. 10) se conceberam, atravessaram minha infância e se incorporaram em minha adultez. Dessa maneira, minha experiência de viver em um bairro de “periferia” não se resumiu a uma construção, essencialmente, material ou física do espaço, mas a momentos de afetividades e constrangimentos no compartilhamento de um espaço comum, que se organiza por meio de regras próprias e, constantemente, ressignificadas nos momentos de convivência.

Estes “[...] cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores [...]” (LARROSSA, 2014, p.10) ressoaram, com maior ou menor intensidade, como vozes, gestos e ecos, por meio das aventuras e burlas, dos momentos de encontros e desencontros. Meus cantos se agregaram a tantos outros cantos que dividiram esse espaço-tempo comigo, produzindo histórias, memórias e trajetórias comuns entrelaçadas nas tradições existentes da região da Vila Rubim. Nas trocas e nos intercâmbios de conhecimentos, diálogos foram produzidos e experiências foram compartilhadas, criando-se algo novo, que formou e transformou meninos e meninas que brincavam comigo.

Essa experiência atravessou o espaço-tempo de ser criança e foi capaz de me auxiliar a dar um sentido ao mundo que me cerca. Possibilitou-me elaborar uma leitura compartilhada desse contexto e interferir na construção das minhas identidades. O espaço, aqui, escapa à objetividade dos bancos das praças, às delimitações das grades que cercavam o parque, aos paralelepípedos das ruas, à estrutura de pedra do morro que subia para brincar de casinha. Ele se entranha na constituição da minha experiência nesse pequeno fragmento da cidade de Vitória.

Foi nesta arquitetura composta por ruas, becos, escadarias e praças da região que emergiram meus arranjos e rearranjos do urbano, bem como nasceram as minhas múltiplas possibilidades de trocas e a manutenção dos meus vínculos de sociabilidade e relacionamentos na região. Dessa forma, o espaço se transforma, pois nele há uma complexa e intrincada dinâmica cultural. O espaço se constrói na produção das experiências e dos sentidos produzidos em rica rede de interações, pois ele abarca sentimentos que envolvem o aspecto geográfico com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem (TUAN, 2013). Esse autor auxilia a pensar que o espaço geográfico está internalizado, encarnado nas memórias do contexto vivido e se reflete em minhas práticas socioespaciais. O espaço, dessa forma, traz implicações na produção da minha subjetividade, pois ele foi/é catalisador de afetos e desafetos, ele influencia a produção dos meus vínculos e das minhas marcas de pertencimento do lugar onde vivo. Entendemos, aqui, que essa dimensão espacial não é estática; ao contrário, ela constitui os ecos das transformações socioambientais e culturais da região.

Para Tuan (2013), não existe uma dicotomia entre as noções de espaço e lugar, aliás, para esse autor eles possuem uma íntima relação. Segundo ele, essa terminologia contempla os elementos que indicam as experiências humanas com o contexto vivido, pois “[...] o que começa como um espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor [...]” (TUAN, 2013, p. 6). O espaço-lugar é o local do familiar, do simbólico, da produção de experiências, do vivido, das nossas ligações com o mundo e das ligações do mundo conosco. Ele pode estar materializado em uma casa, no ambiente natural que nos cerca, por fim, nas edificações de uma cidade, no processo de apreensão da materialidade que compõe as cidades; ele transcende a aparência física e produz sentidos, ou seja, o espaço-lugar se transforma em uma complexa rede de sentimentos e entendimentos sobre o que nos cerca.

Segundo Tuan (2013), o lugar é o espaço e o espaço é o lugar. Eles se apresentam como concepções que se interpenetram, se constituem, se entrelaçam e se entranham em práticas sociais e culturais de crianças e adultos que viveram e vivem na região. É nessa direção apontada por Tuan, que caminha esse estudo sobre a

interação das crianças na região da Vila Rubim, pois acreditamos que ao vivenciarem as ruas com asfalto e paralelepípedos, os muros com grafitado ou pichados, as ladeiras e as escadarias produzem sentidos sobre eles. O sentido revela as histórias que as crianças tecem na relação que estabelecem com o urbano.

O sentido [...] pode se revelar nas histórias, porque inerente a elas está o elemento pessoal. As histórias contam de pessoas, de seus atos e suas palavras, de suas preocupações e seus princípios, seus erros e acertos, em suma, de suas experiências no mundo. Nas histórias as coisas, os fatos e as verdades entram em contato com as pessoas e, dessa forma, ganham uma tonalidade humana (ALMEIDA, 2011, p. 202).

O sentido revela as histórias e as narrativas das crianças no/com o urbano; o sentido se vincula às interações que elas realizam com os objetos, com a arquitetura e com as pessoas. As crianças é que narram as histórias do lugar a partir dos seus atravessamentos de gênero, classe, religiosidade e etnias; meninos e meninas, ao contar suas biografias no espaço, expõem as transformações da estrutura urbana; esses sujeitos, ao retratarem o espaço vivido, reinventam a sua própria urbanidade.

Tais sentidos sobre a região se materializam em uma dinamicidade de práticas socioespaciais nos espaços abertos, algo que traz implicações sobre os modos como as pessoas percebem o lugar onde vivem. Se, no passado, o brincar e o jogar pelas ruas era algo corriqueiro, hoje o uso desse local como ambiente de lazer é mais restrito e regulado. Se antes a rua significava lugar de socialização e lazer, agora ela recebe a conotação de um ambiente perigoso, sobretudo para as crianças, em virtude do aumento na quantidade de veículos que circulam nas ruas dos bairros e dos casos de violência na região.

Nessa reconfiguração do espaço, os laços sociais, a memória afetiva e as relações amistosas ora explicitam a liberdade do encontro, ora sensações de medo. Tais sentimentos redesenham as nossas percepções sobre o outro e sobre a vida nas cidades, pois elas se desvelam nas narrativas, nos discursos e nas nossas lembranças do urbano. Essas sensações nos tornam produtores dos espaços

vividos e influenciam a capacidade de interpretação e produção de memórias sobre o lugar.

As crianças estão enredadas nos valores, nas crenças e nos códigos incorporados na memória coletiva de um povo sobre o lugar, porém, em sua incorporação no palco urbano, as crianças ampliam ativamente a sua rede de saberes sobre a cidade, aprendem e ressignificam, cotidianamente; elas interpretam e constroem formas para agir mediante os desafios que a esfera urbana oferta.

[...] as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhes é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se uma parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através de suas negociações com os adultos e da produção criativa das culturas de pares com outras crianças (CORSARO, 2011, p.113).

À vista disso, as crianças não são adaptáveis ou socializáveis ao contexto urbano, na medida em que seu processo de socialização nesse ambiente é ativo. Por isso, como os adultos, elas são agentes de transformação do espaço físico das cidades. Dessa forma, entender o espaço, a partir, da produção cultural das crianças, traz implicações sobre a maneira como ele é concebido, ou seja, ele não se reduz a um suporte material ou a uma espacialidade instrumentalmente medida, mas se estende em uma dinâmica própria, em que as produções simbólicas infantis são os mediadores nas tessituras criativas das regras, dos conhecimentos e das normas de condutas estabelecidas no ambiente citadino.

Sob tal ótica, ruas, praças, parques, becos, praias, enfim, espaços de passagem e de sociabilidade trazem as características da infância, pois suas marcas, por vezes invisíveis ou invisibilizadas, contribuem na remodelação do espírito das cidades. Essas vozes ecoam das unidades de ensino, dos pontos de ônibus, dos espaços de brincar, das ruas, das quadras das escolas de samba, das praias, dos manguês e dos morros que agregam ao cenário das cidades outra representação de cidade. Perceber a criança como o outro do adulto é reconhecer que ela possui um modo diferenciado de se expressar, significar e agir no contexto urbano; que ela detém um modo singular de participar da vida nas cidades (SARMENTO, 2005). As crianças, com suas marcas de gênero, classe, religiosidade e etnia, contam e reinventam as histórias das cidades. Embora nascidas em um mundo simbolicamente construído

por homens e mulheres que já habitaram e modelaram o espaço, elas incorporam e produzem novas narrativas sobre o urbano.

Entender, então, sua percepção da cidade traz imbricações com a herança cultural, produzida por aqueles que usufruíram/usufruem praças, ruas, calçadas e vielas da Vila Rubim, como também com a heterogeneidade social imersa nesse contexto tão demarcado pelas condições econômicas e culturais. Mergulhadas nesse mosaico social e cultural tão diverso, em que as tradições se delineiam e se interpenetram, como que numa colcha de retalhos, as crianças brincam, correm atrás das pipas que caem do céu, imaginam, sonham, enfim, dialogam de modo peculiar com as marcas geográficas, culturais, sociais e econômicas que povoam essa região.

Algumas questões norteiam essa pesquisa. Como, em um contexto tão diverso, manifestam-se as culturas da infância? Como elas percebem esse mundo que as envolve? Quais os diálogos que produzem nas subidas e descidas, idas e vindas que realizam cotidianamente, bem como nos momentos que permanecem nos espaços brincantes da região? Como incorporam ou repelem formas da narratividade urbana sobre o lugar onde moram? Entendemos que, as crianças não internalizam passivamente as marcas culturais adultas, por isso pretende-se investigar como os diálogos produzidos entre as culturas infantis e as diferentes tradições, as condições socioeconômicas e as características culturais, presentes nessa região, influenciam a produção da experiência urbana das crianças.

Esta tese está organizada em conformidade com a organização da pesquisa. A primeira seção apresenta a INTRODUÇÃO, dividida em duas seções secundárias: a primeira revisita teses e dissertações publicadas no banco de teses e dissertações da Capes, no ano de 2017. Foram selecionadas nove teses e dissertações que objetivam compreender as percepções e as práticas das crianças na cidade; a segunda contextualiza a pesquisa, evidencia o ambiente histórico da região, problematiza a relação centro-periferia e discute a produção de um lugar comum na narratividade urbana, que produziu um estereótipo marginalizado nas periferias das classes populares

A segunda seção expõe a estratégia metodológica utilizada. Inicialmente, realizei um estudo exploratório como estratégia para perceber os enredamentos das crianças na região, os espaços-tempos utilizados para brincar nos espaços abertos, as relações que estabeleciam com os adultos e com o espaço físico e as formas de apropriação do espaço urbano. Tal estudo me auxiliou a desnaturalizar algumas práticas e narrativas presentes na região da Vila Rubim. Para tanto, visitei a peixaria, os ervanários, o comércio de produtos de umbanda e candomblé, a praça de convivência, a feira livre localizada na praça, por fim, os diferentes espaços presentes no Mercado da Vila Rubim, bem como praças e ruas dos bairros do Quadro e Vila Rubim.

Na seção seguinte, demonstram-se os achados do estudo exploratório. Nessa etapa da pesquisa, estabeleci aproximações com crianças e adultos, ouvi as histórias contadas pelas crianças, mapeei os momentos em que elas permaneciam brincando nas praças e ruas, observei as mediações que realizavam nos momentos de brincadeira e de disputa. Também compreendi que, em suas interpretações sobre a cidade, as crianças inter-relacionam as suas vivências pessoais, as relações sociais que estabelecem com os outros e a própria dimensão física do espaço. Se, por um lado, o estudo oportunizou descobertas, por outro ele me instigou a investigar o papel das culturas infantis na produção socioespacial das crianças na região da Vila Rubim.

A quarta seção permitiu um mergulho no universo cultural das crianças nas relações socioespaciais que realizam. Essa parte da pesquisa ocorreu em duas etapas: na primeira, permaneci nas praças, nas ruas e nas proximidades do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); na segunda, realizei andanças com um grupo de sete crianças com idades entre cinco e seis anos, moradoras na região. Embora sejam momentos em separados, eles se entrecruzam e proporcionam uma leitura sobreposta da região. As narrativas infantis apreendidas traduzem as experiências urbanas das crianças, elas expressam novos anúncios sobre a urbe, bem como os tensionamentos, as subversões e as ressignificações que estabelecem nos diferentes trânsitos que realizam na região.

1.1 REVISITANDO AS PESQUISAS COM CRIANÇAS NAS CIDADES

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), a América Latina e o Caribe são regiões fundamentalmente urbanas, pois aproximadamente 80% de sua população residem em cidades, podendo ser considerada a quarta maior população urbana do mundo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012). Conforme o relatório *Estado das Cidades da América Latina e Caribe*, essa expansão dos núcleos urbanos na região é influenciada pela melhoria no acesso a água tratada, melhores condições de saneamento básico, um ambiente favorável ao desenvolvimento comercial e industrial e maiores oportunidades de trabalho e de acesso aos diferentes níveis educacionais. Nesse sentido, as cidades possuem a capacidade de impulsionar ações públicas capazes de impulsionar positivamente o desenvolvimento econômico e a inclusão social das classes menos favorecidas economicamente.

No Brasil, a taxa de urbanização atingiu 84,4%, ou seja, aproximadamente 170 milhões de brasileiros residem nas cidades. Tal processo de urbanização foi marcado pela produção de loteamentos irregulares, ambientes localizados, em sua maioria, em áreas periféricas das cidades, com uma pequena ou nenhuma infraestrutura de serviços urbanos básicos (saneamento, energia elétrica, equipamentos de saúde e educação e transporte público); pela multiplicação de vazios urbanos e imóveis vagos, bem como pelo crescente aumento dos condomínios horizontais e dos loteamentos fechados destinados às classes mais favorecidas (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016). Esse modelo excludente de ocupação urbana, ao invés de oportunizar um desenvolvimento nacional com qualidade para população, algo que promova a integração territorial e a minimização das desigualdades regionais, favorece a precarização da vida e aprofunda as injustiças sociais.

Em meio às esperanças e aos dissabores existentes nas cidades, estão os (as) meninos(as) negros(as) e brancos (as), as crianças pobres e ricas, enfim, atores sociais que vivem a urbe de modo desigual, consoante diferentes oportunidades, valores, condições de vida e marcas culturais. Trata-se de sujeitos que, mesmo se constituindo em diferentes atravessamentos sociais, econômicos, étnicos e

culturais, comungam de um aspecto comum na urbe — a sua invisibilidade na organização, no planejamento e nas vivências no mundo urbano. Constitui, assim, ausência denunciada por investigações que apontam as crianças como plenamente capazes de problematizar as questões urbanas, de expor seus constrangimentos e de produzir sentidos sobre o lugar a partir das suas práticas sociais e de seu ir e vir pelos locais em que transitam.

Com o objetivo de realizar um levantamento sobre as pesquisas que evidenciavam o olhar das crianças sobre o urbano, realizei análise no banco de teses e dissertações da CAPES. Como descritores para esta busca utilizei “criança e cidade”, “criança na cidade”, “infância e cidade” e “infância na cidade”, o resultado desta busca foi 50 teses e dissertações, porém somente 09 (nove) estudos foram utilizados nesta revisão teórica sobre o tema. A leitura destas pesquisas auxilia na elaboração das estratégias metodológicas utilizadas nesta pesquisa, bem como na discussão dos dados que emergiram ao longo da pesquisa.

Para Nascimento (2009), a investigação sociológica que inter-relaciona infância e cidade traz evidência sobre a importância de incorporar as políticas públicas de planejamento urbano às perspectivas e às carências das crianças, bem como tornar visíveis suas diferenciadas formas de participação, manifestação, expressão e ação na e com a esfera urbana. Ao habitar as cidades, adultos e crianças possuem desejos e necessidades que devem ser reconhecidos como relevantes na construção dessas políticas públicas, porém, face à crença de que as crianças são incapazes de propor e dar opiniões sobre a cidade, nega-se a sua participação. No entanto, uma cidade que se compromete com a democratização da gestão urbana não pode se furtar de escutar todos os atores que vivem seu cotidiano, uma vez que ela se pensa e se repensa com e a partir da expressão das múltiplas vozes que a compõem.

Em decorrência disso, Nascimento propôs-se pesquisar a participação das crianças na elaboração do Orçamento Participativo da cidade de São Paulo, no período de 2003-2004. Os sujeitos de sua investigação são crianças que frequentam os Centros Educacionais Unificados (CEU), integrantes do Projeto Orçamento Participativo

Crianças. Por meio da análise de conteúdo da produção escrita das crianças nas diferentes etapas do projeto, a autora desvela que a reduzida mobilidade das crianças não se apresenta como um obstáculo em sua capacidade de olhar a cidade de modo mais global, ou seja, mesmo pelas frestas do muro das escolas ou de suas casas, as crianças conseguem perceber que mais áreas de lazer e a ampliação dos serviços de segurança urbana são meios de proporcionar melhorias na qualidade de vida da população.

Com o objetivo de analisar opiniões e sugestões das crianças para a cidade de Maringá/PR, Arruda (2011) apresenta algumas iniciativas municipais que oportunizam a participação das crianças na elaboração das políticas urbanas municipais. Uma dessas ações é a Conferência de Meninos e Meninas, um espaço construído para que crianças e adolescentes dialoguem e proponham ações políticas no município de Maringá. Segundo a pesquisadora, as temáticas das Conferências são eleitas previamente pelas crianças e adolescentes que integram essa ação: meninos e meninas que representam as escolas municipais, estaduais e particulares, bem como entidades que atuam em defesa dos direitos infanto-juvenis e no atendimento a crianças e adolescentes. Por meio de oficinas lúdico-pedagógicas, os participantes discutem as políticas públicas da cidade de Maringá, tais como cultura e lazer, meio ambiente, educação, saúde e segurança. Ao final desse processo, são eleitos os representantes e as propostas a serem apresentadas na Conferência Municipal dos Direitos da Criança e dos Adolescentes.

Tanto Nascimento (2009) quanto Arruda (2011) concordam que tais iniciativas se revelam uma forma menos adultocêntrica de refletir sobre os problemas da cidade, pois respeitam as vozes das crianças e seus modos de expressarem sua cidadania infantil. No entanto, ambas problematizam as limitações desses projetos, já que, por vezes, as formas e as estratégias de ação reproduzem as oportunizadas aos adultos; além do mais, os eleitos podem ser incapazes de representar as diferentes infâncias. Em virtude disso, as autoras elaboram, em suas investigações, outras formas de promover a participação infantil nas cidades.

Além de analisar as formas institucionais de participação das crianças sobre a cidade, Arruda (2011) investigou um grupo de 21 (vinte e um) meninos e meninas, estudantes de escolas públicas e privadas com faixa etária de 10 a 15 anos. Por meio da técnica de grupo focal, a autora analisou as opiniões sobre os modos como as crianças percebiam os comportamentos e atitudes dos adultos e de outras crianças em relação à cidade. Além disso, a pesquisadora também investigou as perspectivas das crianças sobre espaços, equipamentos, serviços e eventos presentes na cidade de Maringá. Em suas narrativas, as crianças publicizaram a carência de espaços públicos bem- cuidados na estrutura física da cidade de Maringá; também denunciaram a carência de oportunidades para brincarem sozinhas ou com outras crianças na cidade, as reduzidas opções para exercerem o seu direito de ir e vir e vivenciarem as diferentes formas culturais urbanas em seus tempos livres.

Mais do que denunciar os problemas urbanos, as crianças pesquisadas propõem melhorias no contexto onde vivem. Para elas, qualidade de vida na cidade tem relação com aumento de serviços, equipamentos e eventos públicos em todos os bairros do território; com redução no número de veículos poluentes nas ruas e com distribuição de residências aos moradores de rua. Conforme a autora, as proposições das crianças podem oportunizar uma intervenção prática, criativa e solidária na dinâmica urbana, de modo que a garantia efetiva do seu direito de participação na construção das políticas públicas nas cidades pode oportunizar a transformação da realidade excludente na urbe. Mediante os questionamentos e as propostas das crianças, o grande desafio é repensar, reinventar e recriar as cidades com parâmetros que incorporem os pontos de vista das crianças e dos adultos, para a criação de espaços onde as práticas políticas sejam fundamentas no respeito, no diálogo, na solidariedade, na participação e na justiça social (ARRUDA, 2011).

Como Arruda, Nascimento (2009) investigou as possibilidades de criação da cidade a partir do imaginário e da cultura lúdica da infância. Por meio de uma etnografia na cidade, a autora realizou observações nas proximidades da unidade de ensino Profª Esmeralda Becker e no parque da Aldeia de Carapicuíba, na cidade de São Paulo. Em suas observações e em oficinas realizadas no referido parque, a pesquisadora

percebeu que há uma dissonância entre as construções destinadas à recreação das crianças e seus anseios, seus desejos e suas necessidades. Para ela, as configurações físicas dos espaços, como barreiras físicas, piso com cor e/ou com texturas diferenciadas, acabam por conformar, mesmo que sutilmente, o lugar “adequado” para a circulação dos pequenos.

De acordo com a pesquisadora, tal organização arquitetônica acaba por construir obstáculos ao desenvolvimento sensorial, à mobilidade, à curiosidade e à intervenção das crianças no espaço. Além do mais, analisa que as crianças possuem preferência por brincar em espaços embaixo das árvores, detrás dos arbustos, enfim, em locais onde elas entram em contato com o ambiente natural que oferta diferentes texturas, formas e elementos. Ao questionar as crianças sobre os equipamentos do parque, a pesquisadora ouve suas queixas e sugestões, aspectos que, sob o ponto de vista delas, poderiam tornar os brinquedos mais dinâmicos, ou seja, com maior capacidade de se dobrar e se desdobrar em conformidade com suas formas de compreender o mundo. Em virtude disso, Nascimento (2009) afirma a importância de planejar os espaços e os equipamentos juntamente com as crianças, de modo que suas demandas, compreensões e necessidades possam ser incorporadas no planejamento dos espaços urbanos, haja vista que, em uma perspectiva inclusiva, a cidade é espaço para todos.

Nas observações que Nascimento (2009) realizou nas ruas localizadas no entorno da unidade de ensino Prof^a Esmeralda Becker, a investigadora percebeu que, por meio da ludicidade, da brincadeira e da imaginação, as crianças redescobrem e ressignificam as ruas, seus olhares ampliam as possibilidades de uso das calçadas e os locais por onde trafegam. Constata-se que as crianças não internalizam passivamente os espaços geográficos por onde caminham, mas possuem modos próprios de compreendê-los e significá-los. Desse modo, suas observações contribuem ativamente na produção do ambiente urbano.

Mais do que um espaço físico, as cidades são um ambiente onde a diferença se expressa em múltiplas práticas socioespaciais. Tornar visíveis essas expressões é incorporar na realidade urbana outras formas de relação na/com a cidade, é torná-la

uma expressão de possibilidades sempre ampliadas para a realização da vida. Dessa maneira, incorporar os pontos de vista das crianças sobre a cidade apresenta-se como um meio de potencializar a vida que pulsa nas cidades, bem como agregar fundamentos civilizatórios capazes de tornar a relação entre adultos e crianças mais harmoniosas.

A autora aponta que, quando circulam pela cidade, as crianças a observam de modo lúdico; reconstroem, a seu modo, o mundo que as rodeia e produzem modelos, ideias e propostas que reinventam a cidade construída pela lógica adulta, de modo que, ao apreender a urbe, as crianças não internalizam passivamente a sociedade adulta; elas a recriam, por isso elas não são meras receptoras da cultura urbana adulta; ao contrário, são ativas nessa produção cultural. Portanto, ter as crianças circulando e ocupando os espaços públicos da cidade contribui na construção de novas formas de sociabilidade, em um ambiente capaz de proporcionar ricas formas de aprendizagens.

Essas aprendizagens atravessaram a vida de Teixeira (2012), ao pesquisar o bairro São Benedito, em Vitória/ES. Pelas mãos de Safira, a pesquisadora construiu outros olhares sobre o bairro pesquisado. Pelas mãos de Safira, a sua percepção de “lugar do perigo e do perigoso” (TEIXEIRA, 2012, p. 116) se desfaz tal como fumaça no ar. Em seu lugar se descortina um ambiente onde vivem pessoas em meio a adversidades, um lugar onde práticas de solidariedade entre moradores se fazem presentes. Pelos olhares e falares das 18 crianças, um outro morro de São Benedito e município de Vitória se descortinaram para ela. Outros mapas se construíram, outras cartografias e a declividade do morro se destituíram da explicação que a Geografia Física poderia lhe dar e teve outras conotações.

Os mapas, planos lineares foram deixados à parte. As redes que compunham o mapa de sua região pulsavam, tinham veios e veias e sangravam, Safira me trouxe um mapa vivo. Estava perplexa diante dos seus conhecimentos, sensibilidade e com a confiança que foi capaz de depositar em minha pessoa, apesar de toda a sua vivência e alerta que seu território lhe impunha (TEIXEIRA, 2012, p. 95).

Nesse processo, crianças e pesquisadora aprenderam a ver uma outra cidade e a construir outros olhares sobre as relações e práticas sociais, que se plasmam nesse lugar. As visitas aos parques urbanos do município, às praias e praças foram palco e

cenário para a construção e troca de experiências entre as crianças, entre as crianças e a pesquisadora e entre a cidade e as crianças. Nos diferentes espaços geográficos de Vitória, onde afetos e desafetos se plasmaram, as crianças expuseram a face mais dura de suas vidas,mas gargalharam, brincaram e exploraram ambientes que, por vezes, nunca frequentaram.

Vitória foi palco e cenário para as narrativas infantis, foi o local onde as crianças expuseram seus pontos de vista sobre os lugares permitidos e não permitidos à sua circulação; sobre as relações hierarquizadas que, cotidianamente, vivem na escola, em sua casa e no bairro; sobre as diferenciadas formas de violência que vivem e/ou presenciam no local onde habitam; sobre a sua percepção quanto ao tráfico de drogas, “aos meninos do tráfico” e aos processos de drogadição que presenciam; sobre a relacionalidade existente entre elas e as outras crianças do bairro e entre elas e os adultos que convivem com elas. Também o município foi palco e cenário para as crianças exporem suas esperanças e seus desejos por um bairro menos violento, por uma escola mais inclusiva e aberta às demandas sociais e por uma casa melhor; foi local onde elas imaginaram, se divertiram, se transformaram em bombeiros, mães e faxineiras; enfim, Vitória foi palco e cenário de ações e invenções.

Dessa forma, os processos educativos extrapolaram os muros, os corredores e as janelas da escola; eles se deram nas ruas, nas praças, nas praias e nos parques, por meio do entrelaçamento de processos educativos formais e informais. Nessa ação, pontes se fizeram presentes, conexões foram potencializadas pelo diálogo inter- e intrageracional e se estreitaram à medida que novos encontros ocorriam,em que cuidados e afetos se expressaram de formas indistintas. São aprendizagens incorporadas nas experiências urbanas das crianças e promovem sua inserção no contexto urbano. Constituem-se conhecimentos que as crianças manifestam nas diferentes formas de expressão, narrativas, gestos e registros imagéticos, tais como, desenhos e fotografias.

Em busca desses entendimentos produzidos pelas crianças sobre a cidade, Müller (2007) investiga a experiência urbana de nove crianças moradoras da cidade de

Porto Alegre, segundo espaços em que transitam — a família, a escola e o bairro. Dessa maneira, por meio de uma mobilidade permitida pelos adultos, as crianças constroem seu olhar sobre a cidade, de forma que, afirma a autora, “[...] a criança não apreende a cidade em sua totalidade, mas sim por fragmentos [...]” (MÜLLER, 2007, p. 169), mediados pelas instituições em que transitam, tais como a escola e a família. Digo, famílias, já que, nesse estudo, as crianças expandem sua rede familiar para além da consanguinidade, elas ampliam seus laços familiares para padrastos, animais de estimação, vizinhos, madrinhas e padrinhos. Incorporam à sua noção de família as diferentes tessituras afetivas que estabelecem com aqueles capazes de prover, proteger e compartilhar saberes. Por meio dessas redes, as crianças se socializam, em conformidade com os regramentos sociais em que estão inseridas. Tais redes ensinam os comportamentos adequados, os valores e as possibilidades de uso do espaço.

Cabe lembrar que a primeira noção de espaço experimentado pelas crianças é a exploração dos compartimentos de sua própria residência, uma perspectiva que as crianças compartilharam com Müller ao longo da sua pesquisa. A casa, sob a perspectiva das crianças, se constrói pela “[...] combinação de aspectos físicos e de experiências com as pessoas com quem as compartilham [...]” (MÜLLER, 2007, p.171). No entanto, essas relações familiares não estão circunscritas apenas ao interior das residências e se expandem para o local de trabalho dos pais. No galpão de reciclagem onde sua mãe trabalha, Adriane sonha e trabalha junto com sua mãe e suas amigas. Ela se insere no processo produtivo da reciclagem de materiais, desde a chegada dos materiais até o recolhimento. Nesse processo, estabelece vínculos afetivos com o espaço a partir das trabalhadoras que lá estão e com as outras atividades que são realizadas no centro educativo, localizado no galpão em anexo ao galpão de reciclagem.

A escola é, também, uma das instituições que se interpõem entre as crianças e a cidade. Tal espaço pode possibilitar mobilidade social e preparação para o futuro, proporcionar momentos alegres com os amigos, local de brincadeira e jogos, ambiente para aprender e organizar o tempo, como também é o espaço de ter medo dos “guris perigosos” e das novidades oportunizadas pela transição; é o espaço da

perda de amizades, da ansiedade por não corresponder às expectativas, do castigo e da reprovação. Nesse liame, caminha a concepção de escola construída pelas crianças, em que não há uma dicotomia, porquanto as mazelas e a felicidade caminham em companhia uma da outra. Face a isso, a escola pode proporcionar outras formas de aprendizagens que ultrapassem os conteúdos escolares, uma vez que se apresenta como um potente ambiente para elaborar relacionalidade com aqueles que diferem dos vínculos familiares.

Por outro lado, nos espaços abertos, tais como parque, rua, beco e calçadas, as crianças influenciam sua leitura sobre a cidade. Embora os parques sejam invenções dos adultos para as crianças, eles são evidenciados como espaços de prazer, fruição, lazer, de brincadeiras e de prática de exercícios. São também, espaços onde reside o “Guda” (MÜLLER, 2007, p.148), o “vulcão” (MÜLLER, 2007, p.148), a “floresta” (MÜLLER, 2007, p.148); enfim, é o local de se imaginar, de criar e recriar a partir da estrutura física estabelecida e planejada para elas, ou seja, esses locais atribuem um sentido único para as crianças, uma perspectiva que rompe a racionalidade dos adultos.

Tal como os parques, as ruas e os becos são espaços de brincar, locais de imaginar, de construir formas próprias de solidariedade. Os corpos e as mentes das crianças burlam o piso irregular de paralelepípedo, a estreiteza dos becos, as poças d’água na rua, a vigilância dos adultos e constroem formas próprias de brincar, às vezes, em condições tão adversas. As fotos produzidas nesses locais não só expressam a estrutura física das casas, como também as belezas que os movimentos de solidariedade entre vizinhos e amigos produzem. Essas imagens traduzem a camaradagem entre pessoas que se conhecem e compartilham o mesmo local de moradia, são retratos que denunciam as marcas produzidas pelas desigualdades socioeconômicas, são símbolos diferenciados do olhar dos adultos. No entanto, a criança não produz sentidos sobre a cidade desvinculada da relação com os adultos; aliás, essas interações promovem suas primeiras mediações com o contexto urbano. Afinal, os adultos “[...] cerceiam, assistem, mas também promovem diversas experiências [...]” das crianças na cidade (MÜLLER, 2007, p. 204). São momentos de aprendizagem mútua, pois constituem instantes em que há trocas de

experiências e sentimentos e, por conseguinte, enriquecimento das marcas culturais de adultos e crianças.

Portanto, à medida que as crianças aprendem e apreendem a cidade de Porto Alegre, elas se tornam, cada vez mais, habitantes dessa cidade. Esse processo, cercado de alegrias e tristezas, é repleto de desafios e obstáculos que, rotineiramente, são burlados pelas crianças. Nos dribles que, cotidianamente, realizam, elas tomam decisões e agem, constituem-se atores sociais das cenas que protagonizam e, por isso, podem produzir e conduzir os adultos que as cercam a um universo, muitas vezes, não alcançados por eles.

No movimento de ser conduzido por crianças, mais especificamente, por duas meninas, Lansky (2012) realiza suas incursões no Morro do Papagaio. Na companhia dessas crianças, ele conhece os becos labirínticos do morro, as casas que, por vezes, desafiam os regramentos arquitetônicos, o comércio com supermercados e salão de beleza, as escolas, as igrejas, os equipamentos de assistência e as organizações não governamentais (ONGs). Percebe que o local possui identidade própria, que se faz e se refaz com a participação constante de seus moradores, nas intervenções artísticas nas ruas, nas edificações e no mobiliário construído pelos moradores. As crianças também participam dessa construção identitária, em que suas intervenções artísticas na estrutura urbana agregam uma “[...] estética alegre e de afirmação de identidade local [...] que se espalhavam pelos edifícios, muros, postes ou outros equipamentos do percurso [...]” (LANSKY, 2012, p.182). Além das intervenções artísticas, a presença das crianças se faz presente nos projetos das ONGs, onde passam a maioria do tempo livre, brincando, já que, conforme informações de alguns moradores, a rua é local de trânsito intenso e perigoso, não é lugar para as crianças permanecerem.

Nessa incursão, Lansky percebeu a autonomia das meninas, o desprendimento que elas possuem no uso do transporte coletivo e na circulação pelo espaço do morro. Tal qual Müller (2007), Lansky também percebeu que as crianças realizam uma leitura de sua inserção social, bem como dos aspectos que as diferenciam das classes sociais mais abastadas. O pesquisador se tornou observador e observado. Por um

lado, ele olha e analisa a realidade da favela, as práticas de sociabilidade existentes entre os moradores, os tensionamentos com as práticas de urbanização do poder estatal e os medos advindos da violência do tráfico de drogas. Por outro, as crianças realizam leituras de sua condição de classe, afirmam que são ricas, pois moram em apartamento, questionam os motivos dele em andar pela “biquinha” — se ele não temia ser assaltado, já que era rico e não morava na favela. Um olhar que revela os modos como as crianças realizam suas leituras da desigualdade social, as fronteiras entre os locais de moradia e de locais de lazer.

O espaço de investigação de Lansky (2012) não se reduzia ao Morro do Papagaio; ele também caminhou nos bairros de classe média e alta que ficam no entorno da Barragem Santa Lúcia. Nessas andanças, o investigador percebeu a privatização da infância, já que elas não estavam nas ruas e sua presença seguia a pontualidade dos relógios. Ela ocorria em um espaço-tempo específico, no início das manhãs, na Avenida Bento Simão, sempre em companhia dos adultos — babás, mães, avôs e avós. Entre carrinhos, velocípedes, andadores e começando a andar sozinhas, estavam as crianças pequenas; além do mais elas intervinham no ambiente, desenhando em seu piso. Já as crianças maiores brincavam de bicicleta e carrinho de rolimã. Além disso, elas construíram formas de sociabilidade que transgrediam aos regramentos estabelecidos pelos adultos que as acompanhavam.

Paralelamente às crianças de classe média alta, estavam “as crianças da Barragem” (LANSKY, 2012, p. 161), meninos e meninas que circulavam sozinhos ou em grupos de pares em busca de alimentos, brinquedos e roupas usadas e materiais recicláveis descartados pelos moradores dos bairros. Nos trajetos que realizavam, as crianças brincavam, se dependuravam nas barras de ginástica, “[...] transformaram sacos de plástico cheios em *puffs*, pulavam e deitavam por cima da superfície macia [...]” (LANSKY, 2012, p. 161). Nessa circulação, as crianças não só se apropriavam dos recursos necessários à sua subsistência, bem como se apropriavam do espaço, ambos aspectos relevantes em sua inserção social, haja vista que as incluíam na estrutura financeira de suas casas e as inseriam ativamente na ressignificação do espaço em viviam.

Nos movimentos das crianças entre a casa e a escola observados por Lansky, ele percebeu o aumento da presença e da visibilidade das crianças de todas as classes sociais. Um ir e vir que mobilizavam crianças, adultos, jovens e idosos, uma circulação a pé, em veículos pequenos ou transporte escolar que alterava o trânsito nos arredores das unidades de ensino. No entanto, nas saídas das escolas públicas, as ruas se tornavam uma festa, uma circulação repleta de crianças que interagiam com tudo e com todos de modo efervescente.

Essa circulação, no entanto, para além de significar um trajeto cujo objetivo era alcançar um ponto ao outro, tornava-se um momento absolutamente divertido, em que as crianças brincavam, conversavam e caminhavam entre pares ou com seus acompanhantes. Tiravam partidos dos elementos presentes no caminho, tais como a lanchonete, as árvores, o desnível presente nos passeios, as pessoas que encontravam, etc. Brincavam no telefone público [...] e, ao passarem pelo Parque, sentavam-se às mesinhas da barraquinha, escalavam a “torre”, corriam, lutavam, faziam acrobacias, etc. [...] A rua e a parte do Parque nesse trajeto tornavam-se uma “festa, essa circulação lúdica criava oportunidades de encontro com pessoas de outras faixas etárias, sem vínculo de parentesco ou vizinhança (LANSKY, 2012, p. 191).

Se, por um lado, a “festa” proporcionada pela saída das crianças das escolas públicas era um momento de sociabilidade entre as crianças, entre as crianças e seus acompanhantes e entre as crianças e o espaço geográfico, palco de lutas e acrobacias das crianças e se transformavam em torres, por outro também era momento de provocar incômodos a alguns adultos que moravam ou trabalhavam na região. Segundo esses adultos, a falta de regramento das crianças nos momentos que saíam das escolas provocava degradação na vegetação do parque, pois para eles as crianças arrancavam os galhos das árvores para brincar, por isso elas precisavam ser controladas e melhor vigiadas para não provocar nenhum impacto negativo no local.

Ao contrário da escola pública, a saída dos alunos das escolas particulares era lugar de uma grande circulação de veículos, na sua maioria carros grandes com vidros escuros, que causavam dificuldades em ver as pessoas no seu interior. Para Lansky (2012), a presença real das crianças circulando pelas ruas era marcada pela invisibilidade nos espaços, uma vez que, nas poucas vezes em que o autor as visualizou, elas cruzavam em direção aos carros estacionados nas proximidades da escola e em companhia dos adultos. Esse controle dos corpos infantis no espaço

era tão exacerbado, a ponto de o pesquisador “[...] cruzar com uma senhora e seu neto de coleira, voltando a pé da escola” (LANSKY, 2012, p. 193). Mesmo nas poucas vezes que o investigador percebeu a permanência dessas crianças no espaço, elas estavam em companhia dos adultos, no Clubinho de Troca de Figurinhas ou brincando em um pequeno pátio na frente da escola de inglês, local cercado por grades e vigiado por seguranças particulares.

O Clubinho de Troca ocorre nas terças, sextas feiras e sábados, bem como aos sábados. São locais onde adultos e crianças se reúnem para trocarem figurinhas de álbuns. Nesses momentos, o gramado, a mureta, os canteiros e o piso do parque eram locais de camaradagem entre os grupos que trocavam figurinhas, eram espaços-tempos de troca e interação entre conhecidos e desconhecidos. No caso das crianças das classes média-alta, as trocas ocorriam mediadas pelos adultos, que se divertiam com os meninos ao participarem da troca ou da compra de figurinhas. No caso das crianças das classes populares, elas mesmas realizavam as trocas. A compra de figurinhas acabava por selecionar os participantes dos grupos de trocas e proporcionar um mecanismo de inclusão/exclusão das crianças menos privilegiadas financeiramente. Não obstante, as crianças criavam brechas para ganhar figurinhas e completar suas coleções, ou seja, elas criavam modos próprios de se inserir nesses clubes, participar dos jogos e ganhar figurinhas. Algumas crianças estabeleciam interações com os “ricos” que trocavam e compravam figurinhas; outras percorriam grupos de trocas diferentes e intermediavam a permuta de figurinhas entre diferentes frequentadores. Em troca do serviço prestado, elas ganhavam alguns trocados ou recebiam dos adultos algumas figurinhas.

Essas crianças, principalmente meninos, circulavam sozinhos ou em companhia de outras crianças, ora como espectadoras, ora como agentes de trocas, conseguindo transpor as lógicas do consumo e criando formas próprias de se inserir no Clube de Figurinhas, mesmo sem dispor de recursos financeiros. Enquanto para as crianças das classes mais ricas a troca de figurinhas tinha como objetivo completar o seu álbum, para as crianças moradoras do morro, além da brincadeira, significava acesso a recursos financeiros e materiais a que elas não teriam acesso caso dependessem de seus próprios meios.

As crianças são cada vez mais “empoderadas” pelo domínio de um conjunto de conhecimentos que amplia a sua forma de ser e estar no mundo. Isto desafia a suposta diferença que as coloca em posição de desigualdade com os adultos (MÜLLER, 2007, p. 179).

Arruda (2011), Nascimento (2009), Teixeira (2012), Lansky (2012) e Müller (2007) promovem um deslocamento do olhar que despontecializa a infância e de suas criativas tessituras no ambiente urbano por onde transitam. Por isso, estabelecem uma ruptura com a concepção de uma infância apassivada. Os pesquisadores identificam as brincadeiras como momentos de diálogo e de troca, como uma prática social que permite a produção de aprendizagens e sociabilidades entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças e o meio que habitam.

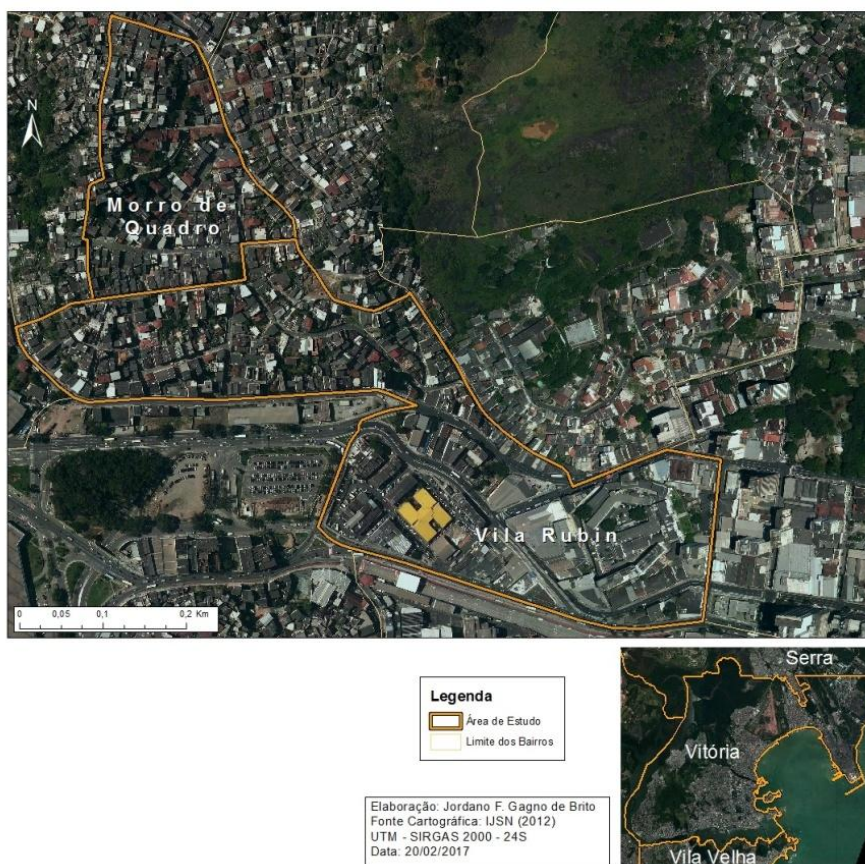
Nesses espaços-tempos, as crianças realizam uma ressignificação da cultura societal adulta e um modo peculiar de apreender o mundo que as cerca. Dessa forma, seu olhar agrega outros simbolismos às cidades, porquanto ela se torna o lugar da solidariedade, do medo, da alegria, da possibilidade, da violência e, sobretudo, da imaginação. Graças a isso, suas reflexões sobre esse contexto podem ofertar uma diferente organização no planejamento urbano, pois são capazes de ultrapassar o acinzentado da urbe e produzir novas matizes sobre o urbano.

Tais pesquisas apontam para a relevância do espaço público, ruas, praças, parques, como ambiente privilegiado de investigação por apresentarem novas formas de sociabilidade inter e intrageracional. Outrossim, expõe os diferentes modos de viver a infância, formas que se inter-relacionam as vivências institucionalizada nas suas residências ou em seus contextos escolares, produzindo, em conjunto, uma experiência urbana capaz de proporcionar novas aprendizagens.

1.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto urbano onde se desenvolveu esta pesquisa consistiu nos bairros da Vila Rubim e do Morro do Quadro (Figura 1). De maneira arbitrária, para fins do estudo, denominamos de região da Vila Rubim os bairros citados. Tanto a Vila Rubim quanto o Morro do Quadro estão localizados na região sul da área central do município de Vitória/ES.

Figura1 – Mapa da área estudada: bairro Vila Rubim e morro do Quadro



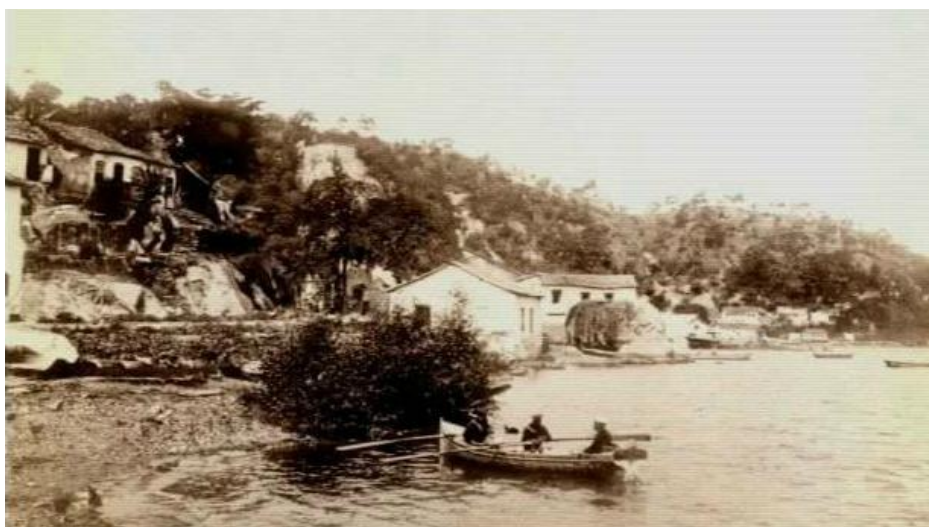
Fonte: Instituto Jones do Santos Neves (2012).

A formação desses bairros tem profunda ligação com o início do processo de urbanização do município de Vitória, limitado pelos obstáculos naturais — os morros e o mar. Segundo Campos Júnior (1996), no princípio do século XIX o desenho ocupacional de Vitória imitava a forma ovalada do platô localizado no interior da ilha, uma elevação que possui de 20 a 30 metros de altura em sua área central e, seguindo na direção Leste-Oeste, um aplainamento das suas encostas (Figura 2). O assentamento urbano de Vitória começou nessa área mais plana das encostas e se dirigiu até a área do Campinho e do Largo da Conceição, atual praça Costa Pereira.

Nos baixios da encosta do maciço central da Ilha Nossa Senhora da Vitória, a mão humana modificou a natureza, substituindo a formação natural de milhões de anos pelas marcas culturais da população que ali se instalava. Essa transformação do ambiente natural se espalhou para a região oeste da ilha, constituindo uma área comercial — a Cidade de Palha. Atribui-se tal denominação por causa do revestimento de palha de coqueiro utilizado na cobertura do teto dos casebres das

famílias dos migrantes, que vinham do interior do Espírito Santo e de outros estados para a capital (CAMPOS JÚNIOR,1996). Segundo esse autor, o fluxo populacional para a região da Grande Vitória nesse período constituiu-se dos habitantes das pequenas cidades interioranas excluídas da dinâmica econômica do café, principal atividade econômica do Espírito Santo nessa época. O assentamento dos migrantes ocorreu de maneira seletiva: aqueles que possuíam menor poder aquisitivo foram habitar em locais onde o valor da terra possuía baixo custo, sem quaisquer serviços de infraestrutura urbana, tais como abastecimento de água potável e rede de energia (CAMPOS JÚNIOR, 1996). No entanto, mesmo com os problemas, as ocupações das áreas que possuíam maiores obstáculos para a construção, tais como as áreas de morros e alagadiças, ocorreram, proporcionando uma ampliação da malha urbana para além do núcleo central original (Figura 2).

Figura 2 – Processo inicial de formação da Vila Rubim: a Cidade de Palha



Fonte: Instituto Municipal de Vitória (1923).

A partir do embrião central, novos contingentes humanos foram atraídos e se fixaram na região,espraiando-se, dessa forma, a dominação humana das encostas e dos alagados da ilha de Vitória. Edificações foram erguidas e uma nova relação homem/natureza se consolidou — um domínio impulsionado por uma estrutura racional que norteava as práticas de construção e de organização do espaço. Expandir as cidades e empreender novas construções arquitetônicas representa as modificações coletivas do ambiente natural, algo que obedece aos regramentos e às concepções dos novos residentes. A vista disto, a construção das cidades não se

caracteriza, apenas, pelo empilhamento de tijolos, tábuas e palhas: ela é a própria representação dos olhares de um povo.

Para Rolnik (1995), a polifonia de mundos que se expressa na arquitetura das cidades pode ser pensada como letras que, ao se organizarem, produzem diferentes escrituras. É uma escrita realizada com diferentes mãos, por sujeitos que são capazes de inscrever seus ideais, representações e expressões e exteriorizam as marcas históricas da vivência de um povo.

Na cidade-escrita, habitar ganha uma dimensão completamente nova, uma vez que se fixa em uma memória que, ao contrário da lembrança, não se dissipa com a morte. Não são somente os textos que a cidade produz e contém (documentos, ordens, inventários) que fixam esta memória, a própria arquitetura urbana cumpre também este papel (ROLNIK, 1995, p. 16).

Na escrita da cidade, se assentam a organização espacial das indústrias, do comércio e dos assentamentos populacionais, como também novas relações sociais entre indivíduos de diferentes origens sociais e geográficas. A cidade de Vitória se transformou no espaço que congrega a diferença e onde reside o hibridismo cultural, aspectos capazes de influenciar na vida dos indivíduos e na própria dinamicidade das tradições locais. Dessa pluralidade, nasceu a região da Vila Rubim, que mistura pessoas com diferentes crenças e credos, jeitos, modos de olhar a vida e o mundo. É um ambiente onde residem diferentes modos da existência humana, retratado por poetas, escritores, boêmios e músicos como uma obra artística.

A pluralidade de pessoas na Vila Rubim se intensificou com o fortalecimento comercial do Centro da capital e a criação do Porto de Vitória, uma vez que houve a abertura e o crescimento de postos de trabalho na região para atender a efervescente demanda do comércio varejista local e da exportação portuária. As novas condições comerciais atraíram novos moradores para a região: portuários, doqueiros, comerciários e pequenos comerciantes que fixaram suas moradias nos locais próximos do seu ambiente de trabalho.

Segundo Silva (2004), a proximidade da Vila Rubim com o centro da capital tornou a Cidade de Palha o principal centro de abastecimento da cidade. Seu prédio original

era composto por aproximadamente 20 mercearias na parte alta, que dava frente para a rua Marcos de Azevedo; já na parte baixa, ao lado da rua Pedro Nolasco, instalaram-se açougues e bancas de hortigranjeiros (Figura 3 e 4). Esse fortalecimento comercial é a origem do atual Mercado da Vila Rubim que, mesmo na contemporaneidade, possui um profícuo comércio popular capaz de atender as necessidades de consumo de todos os que o visitam.

Figura 3 – Calçamento da avenidaDuarte Lemos, em 1929.



Fonte: Instituto Municipal de Vitória (1923).

Nota: À esquerda, vê-se a fachada do Mercado da Vila Rubim

Figura 4 – Atual Cinco Pontes, antes da área aterrada



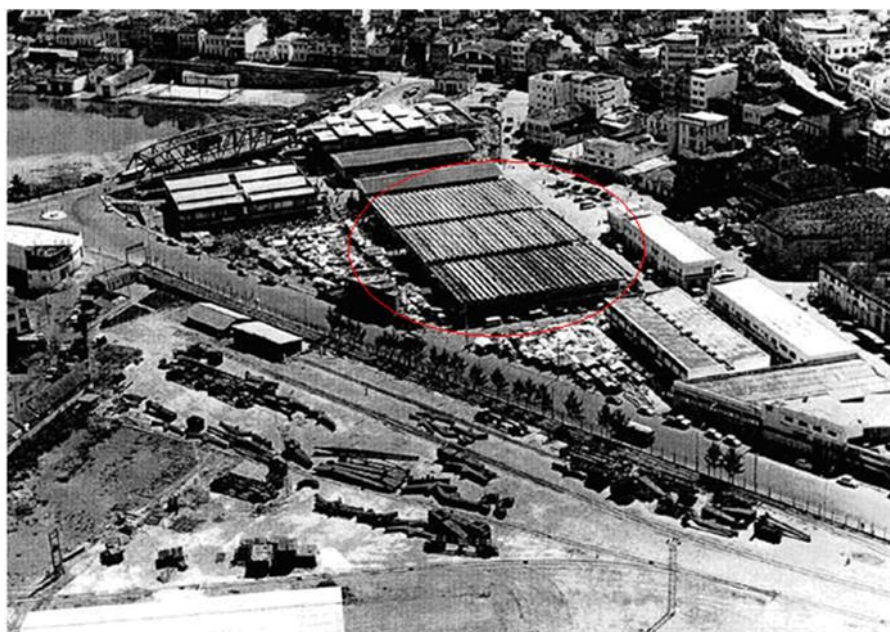
Fonte: Instituto Municipal de Vitória (1923).

A expansão e o fortalecimento comercial no município de Vitória, as atividades portuárias e a crise cafeeira na década de 60 atraíram para a capital grandes levas de pequenos proprietários de terra — agricultores que tiveram suas lavouras cafeeiras erradicadas e venderam suas propriedades—, bem como suas famílias, que se deslocaram para a cidade em busca de melhores condições de vida. Tal processo promoveu um aumento na especulação imobiliária dos terrenos de Vitória e os altos preços atribuídos aos lotes localizados na região central do município impeliram que as pessoas integrantes das camadas de renda mais altas da sociedade e os serviços comerciais, principalmente aqueles voltados para a comercialização do café, fixassem residência nesse local (CAMPOS JÚNIOR, 1996). Já os morros e os mangues, ecossistemas bastante representativos na Ilha de Vitória, foram ocupados de modo desordenado pela população de baixa renda, pois não houve fiscalização do poder público que organizasse as moradias dessa população. Além do mais, áreas alagadas foram aterradas, promovendo expansão dos ambientes que puderam ser ocupados pela população.

Das pequenas e tímidas barracas improvisadas aos galpões, onde havia um intenso comércio varejista de hortifrutigranjeiros, ao atual mercado popular, percebe-se que

história da região da Vila Rubim está entrelaçada ao arranjo econômico do município de Vitória. Sua expansão ocorreu em função das necessidades comerciais e portuárias, que não só exigiam produtos comerciais, como também locais de lazer e moradia para seus trabalhadores (Figura 5).

Figura 5 – Galpões construídos no Mercado



Fonte: Arquivo Público do Município de Vitória (1960).
Nota: O círculo em vermelho delimita os galpões.

Na década de 70, o Brasil investiu mais fortemente na internacionalização da sua economia. O Estado do Espírito Santo também se abriu a esse movimento. Muitos produtos eram escoados pelo porto de Vitória para diferentes estados e países, o que inseriu o Espírito Santo no cenário nacional e internacional. Houve a implantação do polo industrial no município de Vitória, com a implantação da Vale do Rio Doce, atual Vale, e da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), atual ArcelorMittal, na região norte do município. Mesmo afastadas dos centros urbanos, as indústrias atraíram para sua proximidade uma rede de prestadores de serviços, pequenas indústrias, conjuntos habitacionais e serviços de comunicações para atender as suas necessidades. Tal arranjo produtivo estabeleceu uma nova dinâmica urbana, induzida pela industrialização que produziu esgarçamento dos núcleos urbanos. Se antes eles reuniam a centralidade do poder em um núcleo, agora os núcleos se fragmentam.

A industrialização que caracteriza a sociedade moderna é o motor das transformações sociais; sendo responsável pela “implosão-explosão das cidades” (LEFEBVRE, 2001, p. 18), e estabelece uma nova urbanidade, constituindo um sistema onde a explosão urbana rompe com a relação polarizada centro-periferia e proporciona a ampliação dos limites da cidade nas regiões periféricas. Essa fluidez na polarização centro-periferia, proporcionada pela reestruturação do espaço urbano, tem propiciado uma redefinição do conceito de periferia. Se periferia era o termo utilizado para definir a região externa ao núcleo de poder e econômico das cidades, na atualidade ela não se caracteriza como um lugar hierarquicamente subalterno ou/e subordinado ao centro; ao contrário, nela reside um novo conteúdo econômico, social, político e cultural.

As reflexões tecidas por Lefebvre (2001) deixam antever a materialização da força do capitalismo industrial plasmado na dimensão espacial das cidades. Essa potência estabelece uma polinucleação das cidades, em que a descentralização comercial, de pessoas e da administração pública promove outra organização urbana, em que as periferias estão relacionadas às novas centralidades.

Essa nova morfologia caracteriza-se pela expansão do tecido urbano, de forma intensa, mas descontínua. Os espaços urbanos se redefinem. Ao invés de aglomerações urbanas que se designam contiguidade e adensamento populacional, de infraestrutura e equipamentos, produzem-se largas tramas urbanas que se redefinem por uma estruturação polinucleada, interna e externamente articulada por amplos sistemas de transporte e comunicação (SPÓSITO, 2001, p.85).

Na nova articulação entre concentração-desconcentração de empreendimentos e residências, que exige a aceleração dos fluxos comerciais e a mobilidade de pessoas e produtos, se expande a urbanização e se estabelece uma nova morfologia urbana. Em tal dinâmica, o tempo é cada vez mais escasso, deve-se chegar cada vez mais rápido ao trabalho, pois o tempo não pode ser perdido. A nova situação temporal também afeta a organização espacial das cidades, que deve estabelecer como meta na mobilidade urbana favorecer uma ligação cada vez mais rápida entre pontos diferentes. O tempo que deve ser economizado se materializa no concreto armado em pontes, viadutos, pistas de alta velocidade, enfim, em estruturas arquitetônicas que permitem a rapidez na circulação de pessoas e mercadorias, mas que impossibilitam a permanência e favorecem a produção de

vazios dentro da aglomeração citadina, produzindo distanciamento das pessoas dos lugares onde há vida. Nesse processo, a região da Vila Rubim se transformou em local de passagem, com o aumento na circulação de transeuntes e mercadorias originários dos municípios de Cariacica e Vila Velha que, costumeiramente, passam nas suas proximidades ou atravessam as suas ruas em direção aos seus locais de trabalho ou aos centros consumidores.

Importante destacar que outra atribuição da região é o comércio de alimentos, materiais religiosos, produtos naturais, como ervas medicinais. O Mercado da Vila Rubim é retratado como um dos locais onde se pode comprar toda uma variedade de mercadorias. Afinal, “o que não encontrar na Vila Rubim, não encontra em nenhum outro lugar de Vitória” — jargão bastante difundido no município, quiçá, em toda região metropolitana da Grande Vitória (Figuras 6 e 7). Tal fama atrai uma grande quantidade de visitantes e compradores, que se concentram em maior número aos sábados, quando são rotineiros os engarrafamentos para entrar e sair do local e há dificuldades para encontrar vagas de estacionamento. Aos domingos, poucos estabelecimentos comerciais estão abertos, porém há a comercialização de hortifrutigranjeiros na feira livre e a venda de peixes e mariscos no mercado de peixes local.

Se, durante a semana, o mercado é um lugar calmo, sossegado e tranquilo, com uma certa facilidade para estacionar os veículos, aos sábados esse ambiente ferve. Há um engarrafamento monstruoso para entrar no mercado, que inclusive afeta o trânsito da Avenida Elias Miguel; as vagas para estacionamento, mesmo com paquímetro, são escassas; em virtude disso, muitas pessoas deixam seus veículos nas imediações. Esse local possui um mercado de peixes, um aviário, dois galpões que abrigam os mais variados tipos de estabelecimentos comerciais, uma praça onde, permanentemente, há uma pequena feira, um supermercado de grande porte, além de outros de médio e pequeno porte; enfim, nessa região o mercado se caracteriza pela sua forte vocação comercial de diversos produtos. A peixaria possui uma alta frequência de pessoas, que procuram mariscos e pescados para cozer a famosa moqueca capixaba ou outras iguarias que levam esses ingredientes em sua receita. Defronte ao local, existe um significativo comércio de ambulantes, que vendem hortaliças das mais diversas, em sua maioria temperos e especiarias que agregam sabor às receitas culinárias. O mercado é único, possui uma pluralidade de dialetos, assim como uma Babel: marisqueiros, peixeiros, vendedores dos ervanários e das casas de umbanda possuem uma linguagem própria, traduzida àqueles que transitam pelo local. As casas de ervas desse espaço são peculiares, há uma gama de plantas dessecadas e/ou frescas, que estão dependuradas nas paredes das lojas, dispostas nas prateleiras, dentro de baldes com água ou guardadas na geladeira. Junto como comércio das plantas medicinais, dos unguentos, dos xaropes e das garrafadas, estão os conhecimentos tradicionais envolvidos nos usos

desses materiais, há toda uma arte e sabedoria nos modos de prescrever as maneiras “corretas” de emprego, quais as enfermidades que podem ser aliviadas com a utilização das ervas. Já o comércio de produtos de umbanda e candomblé transforma os conhecimentos dessas religiões em artefatos, fórmulas capazes de produzir os banhos de descarrego, despachos, simpatias e oferendas aos orixás. Esses lugares são singulares no município de Vitória, são guardiões de uma parcela da história, memória e saberes dos africanos e dos afrodescendentes brasileiros. Em síntese, o Mercado da Vila Rubim possui um jeito próprio de se constituir, uma relacionalidade peculiar com o espaço urbano, produzida ao longo da história, que se materializa em sua arquitetura e na teia de relações sociais, cotidianamente, construída e reconstruída à medida que novas pessoas, coisas e objetos integram o espaço.

(Diário de campo, 6 ago. 2016)

No ano de 1994, um incêndio de grandes proporções consumiu uma significativa parte do Mercado da Vila Rubim. Esse incêndio ocorreu em virtude do grande e irregular armazenamento de fogos de artifícios no comércio local e provocou comoção em todo Estado do Espírito Santo, face às proporções atingidas pelo acidente na região (Figura 8). Mesmo sendo uma região turística do município de Vitória, após o incêndio a administração pública destinou poucos investimentos na região, uma vez que o planejamento urbanístico municipal não contemplava a reconstrução de novos galpões no local. Dessa maneira, os comerciantes permaneceram décadas vendendo seus produtos em barracas improvisadas e em condições precárias.

Figura 6 – Organização atual do Mercado da Vila Rubim



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (acesso em 29 mar. 2017)).

Figura 7 – Vista lateral dos atuais galpões do Mercado da Vila Rubim



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 8 – O incêndio no Mercado da Vila Rubim, em 1994

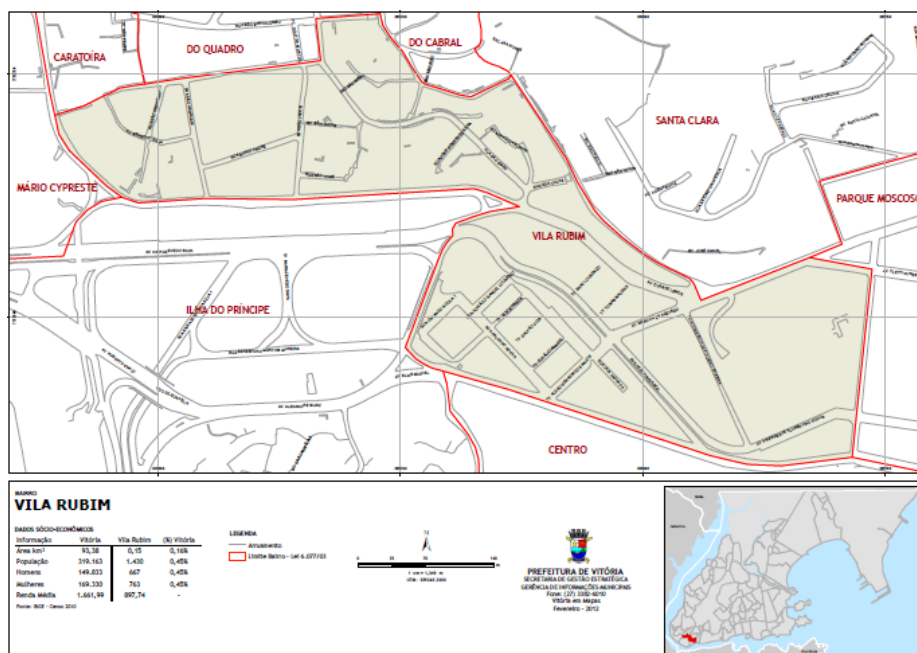


Fonte: Arquivo Público do Município de Vitória (1994).

Embora o Mercado da Vila Rubim seja o grande atrativo comercial e turístico da região, o bairro da Vila Rubim possui uma área de 93,38km² e uma população residente de 319.163 habitantes. O processo de ocupação do bairro ocorreu nas áreas de encosta e na superfície plana, que se reduz à Avenida Duarte Lemos (Figura 9). A avenida teve origem em 1813, ano do lançamento da pedra fundamental da Santa Casa de Misericórdia, com a abertura de uma pequena estrada que liga a Cidade de Palha em direção à Fazenda Santo Antônio (Figura 10 e 11). Em 1859, essa avenida foi ampliada e pavimentada como meio de favorecer a ligação das outras regiões ao recém-criado Cemitério de Santo Antônio, instituição fundada a partir da proibição de realizar sepultamentos no interior das igrejas, como medida de prevenção ao alastramento de doenças (TATAGIBA, 2005).

Os equipamentos públicos municipais localizados no bairro da Vila Rubim são o Centro de Excelência Jovem Promessa da Ginástica Artística e Escolinhas de Esportes Centro de Excelência em Ginástica. O único local público comum da região é a praça Escolástica de Souza, localizada na rua Santo André (Figura 12).

Figura 9 – Mapa do bairro Vila Rubim



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (acesso em 29 mar. 2017)).

Figura 10 – Obras na avenida Duarte Lemos, na altura da Santa Casa de Misericórdia e da rua São João, em 1924



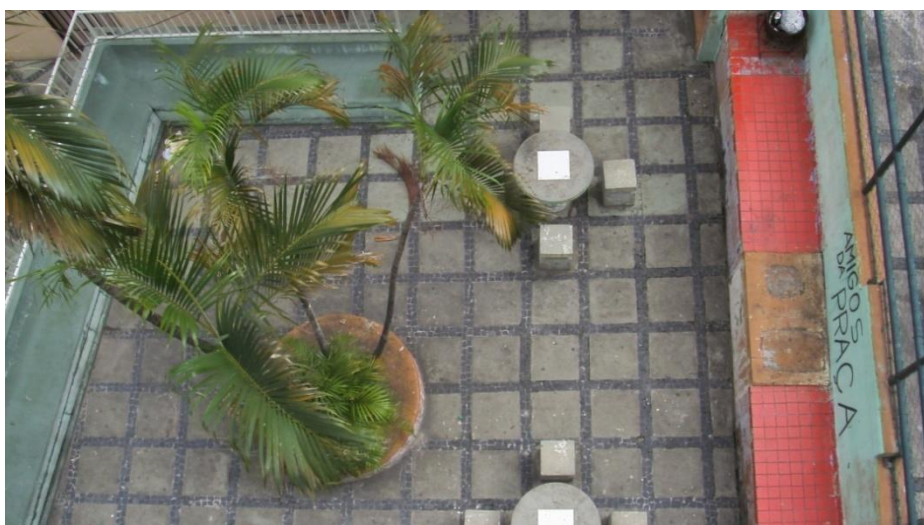
Fonte: Tatagiba (2005).

Figura 11 – Avenida Duarte Lemos, na atualidade



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 12 – Praça Escolástica de Souza

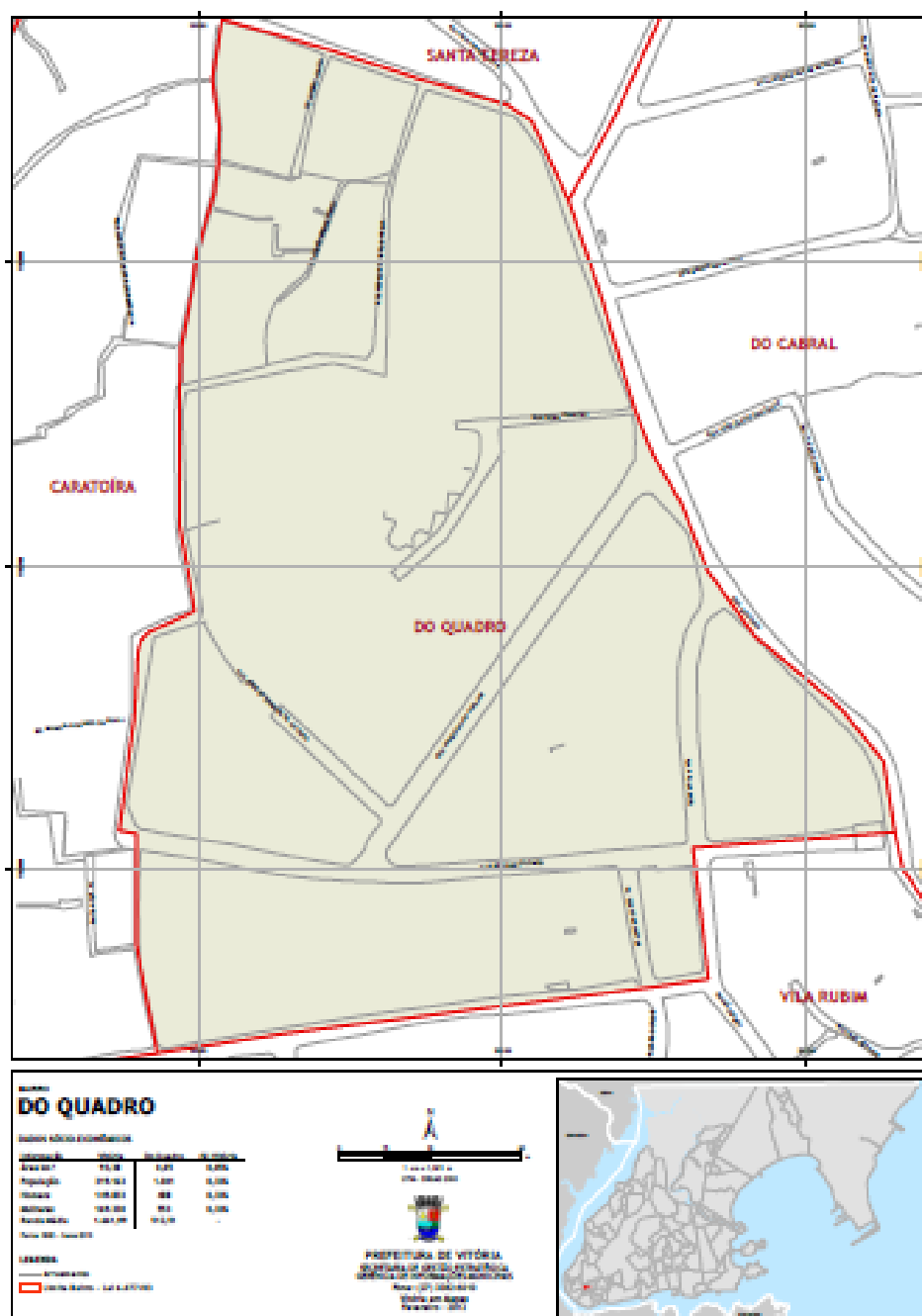


Fonte: Acervo pessoal (2016).

Já o bairro do Quadro possui uma área de 93,38 km² e uma população residente de 1.041 habitantes (Figura 13). O ato de criação desse bairro ocorreu por meio da Lei Municipal nº 6077/03, originado do loteamento feito em 1964, em Caratoíra, de propriedade do Sr. Manoel Rozindo da Silva, e de outro pequeno loteamento feito em 1965, de propriedade do Sr. Constant Furlani, na área do bairro do Quadro. A denominação do bairro ocorre devido à construção da praça Dr. Athayde (Figura 14), que, devido a seu formato, ficou referida como “quadro”. Era comum aos moradores dizerem que estavam “lá no quadro”. A praça, na realidade, tem o formato de um

retângulo de 36x17m, possui equipamentos destinados às práticas de exercícios físicos para idosos, bem como um pequeno parque delimitado por grades, onde está disponível para as crianças um escorregador e dois balanços.

Figura 13 – Mapa do morro do Quadro



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (acesso em 20 mar. 2017).

Figura 14—Praça Dr. Athayde, no Morro do Quadro



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Na atualidade, tanto o bairro Morro do Quadro quanto o da Vila Rubim possuem coleta regular de resíduos sólidos, recebem água tratada e coleta de efluentes líquidos. Suas ruas são pavimentadas por asfalto ou paralelepípedos, há acesso a transporte particular e coletivo que percorre o bairro. Também na região existe a Unidade de Saúde (US) do Quadro, Centro de Educação Infantil (CMEI) Odila Simões, Projeto Caminhando Juntos (Cajun) — instituições públicas que atendem a população da região.

Figura 15 – Rua São João, área destinada à creche no morro do Quadro, igreja Bom Pastor



Fonte: Arquivo Público do Município de Vitória (1991).

Figura 16 – Vista lateral da Unidade de Saúde do Quadro



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Os indicadores socioeconômicos da região apontam uma diferenciação de renda entre seus moradores (Tabelas 1 e 2). Tais diferenças se materializam no padrão de construção das moradias, em ter ou não veículos particulares e, ainda, no padrão dos automóveis que estão estacionados nas garagens dos habitantes da região. Mesmo diante das novas dinâmicas existentes entre centro-periferia, ainda persiste o imaginário que esses bairros abrigam apenas a pobreza, a marginalidade e a violência do tráfico e, por isso, são hierarquicamente inferiores aos locais onde reside o poder econômico.

Tabela 1 – Domicílios particulares permanentes, segundo classes de rendimento nominal mensal domiciliar no bairro Vila Rubim – Vitória/ES, em 2010

Classe de rendimento nominal mensal domiciliar	Domicílios	%
Até 1/2 salário mínimo	2	0,42
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	39	8,26
Mais de 1 a 2 salários mínimos	72	15,25
Mais de 2 a 5 salários mínimos	200	42,37
Mais de 5 a 10 salários mínimos	104	22,03
Mais de 10 a 20 salários mínimos	34	7,20
Mais de 20 salários mínimos	7	1,48
Sem rendimento	14	2,97
Sem declaração	-	-
Total de domicílios	472	100,00

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 e 2010 (2010).

Elaboração: Gerência de Informações Municipais (SEGES/PMV).

Tabela 2 – Domicílios particulares permanentes, segundo classes de rendimento nominal mensal domiciliar no morro do Quadro – Vitória/ES, em 2010

Classe de rendimento nominal mensal domiciliar	Domicílios	%
Até 1/2 salário mínimo	7	2,23
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	29	9,24
Mais de 1 a 2 salários mínimos	53	16,88
Mais de 2 a 5 salários mínimos	125	39,81
Mais de 5 a 10 salários mínimos	69	21,97
Mais de 10 a 20 salários mínimos	23	7,32
Mais de 20 salários mínimos	5	1,59
Sem rendimento	3	0,96
Sem declaração	-	-
Total de domicílios	314	100,00

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 e 2010 (2010).

Elaboração: Gerência de Informações Municipais (SEGES/PMV).

“Desde sua origem, cidade significa, ao mesmo tempo, uma maneira de organizar o território e uma relação política” (ROLNIK, 1995, p.21). Na cidade contemporânea que se caracteriza pela aceleração dos fluxos de capital, de pessoas e de mercadorias, sua reorganização está associada às definições do modo capitalista de produção. A “cidade do capital” (ROLNIK, 1995, p.30) estabelece um modelo de urbanização em que os grupos econômicos comerciais e de serviços intervêm na produção das novas centralidades e nas relações estabelecidas com o seu entorno, bem como na produção das periferias. Dessa maneira, as vantagens e os lucros auferidos para algumas atividades econômicas, em detrimento de outras, influenciam a hierarquização dos espaços, a segregação socioespacial e a instalação de infraestrutura pelo poder público.

Essa dinâmica motiva a produção da narratividade urbana que, de acordo com as reflexões de Orlandi (2001), é a materialização, a manifestação concreta e a dispersão dos sentidos produzidos pelos sujeitos que circulam na cidade. Ela representa o real das cidades, a fala dos sujeitos fora do discurso da ordem e da organização do urbano, ela é a “fala desorganizada” (ORLANDI, 2001, p. 11), aquela que confronta o político com o simbólico, produzida pelos múltiplos narradores que textualizam os espaços das cidades de diferentes modos.

As narratividades urbanas se concretizam nas práticas estabelecidas por aqueles que habitam o espaço, seja práticas instituídas produzidas pelo planejamento urbano seja práticas instituintes instauradas pelos usos que seus habitantes fazem do espaço urbano que, de certa maneira, decorre dos processos de produção e apropriação do espaço construído. Nesse sentido, as narrativas materializam um desigual produto social, em que grupos e indivíduos, com suas dinâmicas próprias, influenciam o desenho físico, são influenciados por ele e por sua produção simbólica. Nesse lugar, encontram-se os clichês, os estereótipos, enfim, o lugar comum, que produzem as crenças que povoam o imaginário da opinião pública:

[...] podemos pensar o lugar comum como questão relativa à opinião pública, [...] o que nos remete à relação, feita pela ideologia, entre estilo (tipo) e materialidade das diferenças e da repetição (fixidez) produzida pela relação com as formações discursivas. Não há opinião pública sem efeito pré-concebido, o que, interpretado pelo discurso urbano, redundaria em dizer que não há possibilidade de opinião pública sem estereótipo, sem ideias recebidas, sem lugar comum (ORLANDI, 2001, p. 18).

No discurso estereotipado urbano, morar no morro ou na baixada, na cidade alta ou na cidade baixa, na periferia onde há condomínios de luxo ou na periferia onde existem conjuntos habitacionais populares escapa das compreensões presentes na literatura geográfica e social e se apresenta como algo utilizado para qualificar e classificar lugares e sujeitos. Nos lugares onde residem as classes populares, estão a marginalidade, a pobreza, a ausência de políticas públicas, enfim, há conotações pejorativas que qualificam não só os espaços geográficos como também a população que ali reside.

Dessa maneira, a localização das residências, das indústrias e do comércio, a estrutura social, as possibilidades restritas ou irrestritas de circulação de pessoas e a presença ou a ausência das redes de serviços e de comunicação não são uma expressão despretensiosa de sentido; ao contrário, elas traduzem o entendimento da influência das marcas históricas, culturais, econômicas, sociais e políticas que organizaram o espaço urbano, contribuem para isso, bem como possibilitam a construção de alguns dos significados partilhados pelos grupos sociais que integram a cidade.

Essa simbolização recai sobre a região centro-periférica da Vila Rubim, onde o padrão de construção das moradias, o comércio popular com suas pequenas lojas, a classe socioeconômica de alguns de seus moradores, a mendicância e a presença de usuários de crack nas ruas são aspectos utilizados na elaboração de um imaginário depreciativo sobre a região. Tal perspectiva torna invisível o cotidiano local, em que as pessoas conversam com seus vizinhos nas ruas, frequentam as praças, andam com passos apressados e lentos, compram na feira de produtos orgânicos, enfim, desenvolvem suas práticas sociais como em qualquer outro bairro do município, bem como torna invisível a sua contribuição na produção da memória e da história coletiva da cidade de Vitória. Se, por um lado, a narratividade urbana é o arcabouço para um discurso estereotipado dos espaços da cidade, por outro ela fragmenta o discurso instituído, ela desconstrói a urbanidade homogeneizada e desvela as contradições e os contrastes da cidade.

Neste estudo apostamos na alteridade das crianças como constitutiva, nesse processo de produzir outros modos de dizer a Vila Rubim, na sua imprevisibilidade de ação no espaço como um meio de elaborar concepções capazes de des-estruturar normatividades cristalizadas, e de formar um real das cidades que des-estrutura o já estabelecido. Como agentes e influenciadas pelos processos sociais onde se inserem, as crianças se relacionam, cotidianamente, com a estrutura econômica, política e cultural da região, a partir das ações que habitualmente realizam. Nesses momentos elas interagem, experienciam e aprendem no espaço em conjunto com a pluralidade de pessoas que compartilham o ambiente com elas. Nessa convivência, laços afetivos são tecidos por meio de suas experiências urbanas e os lugares utilizados para brincar, estudar, visitar e morar. São esses elos que influenciam na produção das narrativas das crianças. Assim, mesmo que a região da Vila Rubim seja composta por bairros onde a pobreza, a violência do tráfico de drogas e os assaltos sejam aspectos recorrentes, as crianças se apropriam de outros recursos discursivos para narrar o lugar onde vivem.

2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Mario Montenegro canta os contos que seus filhos lhe contam. Ele senta no chão, com seu violão, rodeado por um círculo de filhos, e essas crianças contam para ele a história dos setenta e oito coelhos que subiram um em cima do outro para poder beijar a girafa, ou contam a história do coelho azul que estava sozinho no meio do céu: uma estrela levou o coelho azul para passear pelo céu, e visitaram a lua, que é um grande país branco e redondo e todo cheio de buracos, e andaram girando pelo espaço, e saltaram sobre as nuvens de algodão, e depois a estrela se cansou e voltou para o país das estrelas, e o coelho voltou para o país dos coelhos, e lá comeu milho e cagou e foi dormir e sonhou que era um coelho azul que estava sozinho no meio do céu. (GALEANO, 2002, p.24).

Para cantar os contos dos filhos, as histórias dos coelhos azuis que passeiam pelo céu, animais que viajam com as estrelas até chegar à Lua e se utilizam de malabarismos para beijar a girafa, o pai senta na roda com as crianças. A ação não é algo despretensioso, por isso requer toda uma preparação de Mario para estar com as crianças. Ele se insere na roda de contos e recontos e, em conjunto, mobiliza todos os seus sentidos para viajar com elas. Nesse momento, Mario e seus filhos são embalados pelos acordes do seu violão e, nessa ciranda, ele segue rumo à terra dos coelhos, um mundo criado pelas crianças, permanentemente construído e reconstruído por sua inventividade. No entanto, ele não só ouve a história dos seus filhos, mas também a “recanta” e se encanta. Produz uma composição que somente pode ser tecida pela existência do encontro com o outro, com as percepções produzidas pelas crianças sobre o mundo dos coelhos.

Ao estar na roda com as crianças, o adulto Mario é guiado pelos seus filhos até o mundo da magia. Trata-se de um universo mágico onde os coelhos beijam as girafas, viajam montados nas estrelas e saltam nas nuvens coloridas; constitui um local onde os amores, os sonhos e as brincadeiras são frutos da criatividade das crianças. Esse passeio tem o seu percurso traçado pela narrativa infantil, pois as crianças, por meio das suas histórias, descrevem o mundo e conduzem o adulto ao seu universo mágico. Essa criação somente pode ser acessada pela compreensão de sua produção simbólica, pela observação de sua “corporeidade falante”, enfim, por perspectivas que escapam aos simbolismos elaborados pelos adultos.

Nas pegadas deixadas por Mario e pelas crianças, caminha esta pesquisa. Nosso estudo se propõe viajar pela região da Vila Rubim com as crianças, por esse lugar rico de histórias e memórias, onde as narrativas tecidas entre adultos, entre adultos e crianças e entre as crianças fiam um tapete multicolorido, com uma amplidão de matizes e nuances. Como Mario, nesse itinerário metodológico as crianças me guiam, elas são as mediadoras do meu olhar sobre a região, por isso partícipes ativos nesta investigação. Aliás, são as suas narrativas e olhares, em diferentes tempos-espacos da região, quando estão sozinhas, com seus grupos de pares ou em companhia dos adultos, que produzem os fios agregadores dessa colcha de retalhos chamada Vila Rubim.

Como partícipes ativas desta pesquisa, inexistente a interlocução deste estudo com modelos paradigmáticos que tornam as crianças objetos passivos de investigação. Rompe-se, então, com a naturalização das ações das crianças, traduzidas em pesquisas sobre as crianças, que contribuíram para a construção de um conhecimento marginal, com o seu silenciamento, com a normalização e a banalização da complexidade de seus pontos de vista, e se estabelece “[...] o princípio da simetria ética com os adultos [...]” (FERREIRA, 2010, p. 155), pois se admite que, a seu modo, as crianças, do mesmo jeito que os adultos, estão inseridas na dinâmica social das cidades e estabelecem valiosas contribuições sobre o urbano.

Com tal deslocamento teórico, a produção do conhecimento caminha no sentido de pesquisar com as crianças, em vez de pesquisar sobre elas, pois se reconhece que são, plenamente, capazes de contar sobre suas realidades e seus diferentes aspectos de vida. Compreender as crianças como capazes de compor as narrativas urbanas rompe com a perspectiva de *déficit* que, historicamente, as remeteu à invisibilidade na produção dos estudos acadêmicos e as apresenta como um outro do adulto. Esse outro entretece a realidade em diálogo com a imaginação, um recurso que amplia e revela sua capacidade simbólica de representação e de leitura de mundo, bem como desvela caminhos e meandros imperceptíveis e inacessíveis ao universo adulto.

Na busca de compreender esse novo texto urbano, produzido pelas interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, bem como entre as crianças e o espaço

habitado, inicialmente realizamos um estudo exploratório. Conforme as reflexões de Gil (1996), o estudo exploratório tem o propósito de promover a familiarização do pesquisador com o universo pesquisado, de modo que ele possa descrever a realidade e tecer considerações sobre as relações existentes nos fenômenos investigados. Segundo esse autor, esse estudo pode apresentar-se como uma investigação inicial sobre questões que pouco ou não foram estudadas.

Entendemos que o termo “familiarizar”, neste estudo, não significa tornar conhecido o ambiente estudado ou habituar meu olhar sobre a região investigada. Afinal, como moradora da região, subo e desço ladeiras, escadarias e becos da Vila, possuo relações afetivas com pais, mães e crianças que vivem nesse local e estabeleço diferentes formas de convivência nos pontos de encontro da região. Portanto, o vocábulo “familiarizar” está relacionado à desnaturalizar o meu olhar sobre as diferentes práticas socioespaciais das crianças na região da Vila Rubim, bem como revelar as interações que elas realizam no interior das relações que estabelecem no universo urbano. Por isso, realizar este estudo representou um desafio, pois foi necessário trocar as lentes que utilizo nas construções das relações socioespaciais das crianças com essa região significa estranhar as noções e as concepções que mobilizo nas leituras que realizo nesse cenário.

Ao longo das observações que realizei no estudo exploratório, percebi que as crianças estão imersas em tensionamentos, agrupamentos, dissensos e laços de amizade, relacionalidade que influenciava nas diferentes formas de apreensão dos espaços pelo qual transitavam. Por essa razão, esta pesquisa oportunizou uma maior compreensão dos espaços-tempos de encontro das crianças nos ambientes comuns da região, as suas permanências e ausências nas festas e nos ritos, como também as interações que elas realizam no e com o espaço. Tais aspectos produziram inquietações que me instigaram a realizar um mergulho nas práticas socioespaciais das crianças na região, como meio de apreender a produção cultural que realizavam a partir das suas interações no espaço. Era importante uma maior imersão no mar de histórias que elas constroem, a partir dos movimentos que realizam nos espaços pelos quais transitam na Vila Rubim. Consequentemente, após o estudo exploratório, realizei um estudo de caso etnográfico como meio de

observar os meandros, os detalhes e as minúcias que se desenrolavam e se desenvolviam nessas inter-relações.

A força de uma estrada no campo que se nos impõe é muito diferente, consoante ela seja percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada atravessa a paisagem; para ele, ela desenrola-se segundo as mesmas leis que regem toda a topografia envolvente. Só quem percorre a estrada a pé sente o seu poder e o modo como ela, a cada curva, faz saltar do terreno plano (que para aviador é apenas a extensão da planície) objetos distantes, mirantes, clareiras, perspectivas, como a voz do comandante que faz avançar soldados na frente de batalha (BENJAMIN, 2013, p.14).

Se a vista aérea é capaz de revelar as nuances do percurso com a vegetação, as montanhas, as pessoas, as praias, os rios e os lagos — paisagem que, por vezes, se assemelha a tantas outras já vistas —, a proximidade, que só uma boa caminhada oportuniza, permite observar as regularidades e as irregularidades, os desnivelamentos, as curvas, os meandros, as depressões, os obstáculos e as belezas da paisagem. Passear por entre possíveis jardins, terraços, subidas e descidas, percebendo-os como novos, inovadores e diferentes, possibilita desvelar a vida das coisas.

Da associação entre o sobrevoo e os percursos a pé constroem-se as particularidades e as peculiaridades desta estrada. Ambos, a seu modo, contribuem na formação de uma visão holística dessa paisagem, uma vez que pensar o tecido urbano, a partir de um sobrevoo, nos permite ampliar o horizonte de análise deste contexto de pesquisa, ao passo que andanças e caminhadas por ruas, praças, largos e parques oportunizam desvelar as múltiplas dinâmicas culturais existentes. É a partir dessa sobreposição de imagens que realizamos a leitura do múltiplo repertório de paisagens, luzes e sombras que se presentificam na complexa realidade na região da Vila Rubim.

2.1 SOBREVOANDO A REGIÃO

Minha jornada se iniciou no dia 2 de agosto de 2016 e perdurou por cinco meses. O início foi marcado por uma manhã fria, para os padrões de altas temperaturas de Vitória, mas bastante ensolarado. Fui a campo com uma programação prévia, elenquei os lugares aonde ir, o tempo destinado a realizar minha observação e os

locais onde deveria permanecer para realizá-las. Essas ações, no decorrer da minha permanência no campo, foram, paulatinamente, substituídas e alteradas por outras. A mudança nos dias, nos horários, nos locais de observação e a troca de interlocutores para conversar não ocorreram ao acaso, mas foram fruto de um permanente questionamento sobre os tempos-espacos ocupados pela população que vive na região, sobre o que se olha e sobre o modo como se olha as práticas sociais no espaço urbano já conhecido.

As observações tiveram como contextos as ruas do Mercado da Vila Rubim, o mezanino localizado no galpão do mercado e o interior do mercado de pescados, principalmente, na sexta à tarde e sábado pela manhã (período em que há maior trânsito de pessoas na região). Também foram realizadas observações nos horários da entrada e saída do CMEI, nos turnos matutino e vespertino. Essa estratégia foi elaborada como meio de verificar se havia constância ou alterações das pessoas que levavam e buscavam as crianças na unidade de ensino, bem como para analisar os modos como elas eram conduzidas até este local. Inicialmente, a permanência nas praças e nas ruas ocorreram no início da manhã, no entanto constatado que nesse horário havia poucas crianças nesses espaços, foi estabelecido como critério para as observações, preferencialmente, às quintas, sextas e sábados nos finais da tarde e à noite, momentos em que a população residente na região realiza suas práticas de lazer e acompanham as crianças em suas brincadeiras.

Confesso que, se, inicialmente, acreditei na existência de um único *lôcus* de observação, os incômodos dos passantes ou a carência de estrutura física me impuseram a elaborar estratégias muito diversas do meu arranjo inicial. Realizei anotações sentada nos bares, no Box da peixaria, no mezanino da praça de convivência do mercado, ao lado dos marisqueiros, na porta da igreja, nas festas e reuniões de confraternização nos espaços peridomiciliares, à frente da padaria e da unidade de saúde. Enfim, uma gama de ambientes e horários não previstos em minha organização inicial foram locais e momentos para observar e escutar as conversas estabelecidas entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças. Esses arranjos e rearranjos somente foram possíveis em decorrência da minha rede de relações sociais, dos amigos dos meus familiares, dos meus amigos

e amigos dos amigos, ex-alunos, em suma, de pessoas que, mediante as minhas solicitações, abriram caminhos que me oportunizaram permanecer nos locais de observação. Nesse processo, por vezes, transformei minhas relações sociais, meus conhecimentos e minhas informações sobre a região e sobre as pessoas em um modo de me inserir no universo analisado.

Ser moradora da região me auxiliou no trânsito nas ruas e na interlocução com as pessoas e as crianças, pois, como moradora desse contexto, ela me é familiar, estando imersa nas práticas existentes. Por esse motivo, relativizar o conhecido e o vivido apresenta-se como um esforço intelectual de romper com as certezas já construídas e partilhadas com aqueles que vivem nesse espaço. Tal ruptura me oportunizou a observar a realidade da Vila Rubim, utilizando interpretações dos fatos e das situações a partir das leituras realizadas. Dessa forma, a realidade tornou-se mais complexa e multifacetada.

Cabe ponderar sobre as possibilidades de um pensamento crítico capaz de pôr em dúvida esquemas e classificações estabelecidos que impregnam o nosso cotidiano. Reconhecer as diferenças, estranhar o que está próximo, relativizá-lo são meios de se ter uma visão mais complexa do mundo em que vivemos e, simultaneamente, buscar indagar sobre as possibilidades de negociação e diálogo entre valores, interesses e atores diferenciados. A tensão e o conflito fazem parte deste cenário (VELHO, 2007, p. 13).

Na ação de estranhar o familiar (VELHO, 2003, p.15), me confronto e questiono os “pré-conceitos” e classificações que vivencio cotidianamente. Tal processo possibilitou construir uma visão mais ampliada da diversificada, rica, intrincada e histórica rede de relações culturais e sociais presentes na região. Estranhar, então, significou trazer novos enunciados sobre as práticas, rituais e tradições partilhadas entre as crianças e entre elas e os adultos, pois me permitiu elaborar outros entendimentos sobre os modos de ser das crianças na região, os critérios que utilizam nas classificações e os usos e desusos que faziam dos espaços comuns da região. Essa perspectiva me permitiu entender o contexto de pesquisa como um mosaico fluido, composto por negociações, diálogos e tensões que se interpenetram e influenciam as práticas urbanas das crianças.

É a partir dessa leitura crítica dos movimentos que ocorrem nas ruas, nas praças, nos becos e nas escadarias que se pretende compreender a realidade complexa desse tecido urbano. Há um espaço que abriga dinâmicas culturais capazes de

oportunizar o convívio entre diferentes grupos etários. Existe uma coabitação repleta de sentimentos entre aqueles que habitam esse contexto, por isso são capazes de estabelecer sociabilidades entre pessoas de diferentes gerações e, por conseguinte, de construir novas possibilidades de viver o/no círculo urbano. Também nesse coexistir, há relações de poder instituídas entre adultos e crianças, com interações que obscurecem os vínculos de solidariedade entre pessoas de diferentes culturas.

2.2 DESVENDANDO OS MEANDROS DA VILA RUBIM

Nas caminhadas realizadas ao longo do estudo exploratório, vi crianças em companhia dos adultos construindo uma nova perspectiva de espaço; observei como a rua ora se apresenta como local de perigo, ora como ambiente de aprendizagem; presenciei as relações de poder e os constrangimentos por que as crianças passam nas interações que estabelecem com os adultos.

A fase inicial da pesquisa me oportunizou desenvolver um olhar mais distanciado da Vila Rubim, bem como me impeliu construir questões a respeito das dinâmicas socioespaciais existentes na região. Qual o papel das instituições — família e escola — na perpetuação das histórias, memórias e tradições da região? Como as crianças se apropriam e ressignificam as tradições existentes na Vila Rubim? Como as crianças percebem, interagem e narram o contexto que habitam? Quais as narrativas produzidas pelas crianças ao experienciar o espaço com outras crianças e com os adultos? Como as culturas infantis se manifestam nos espaços urbanos por onde transitam? Para responder estas questões era necessário, então, compreender as particularidades dos comportamentos das crianças nas rotinas diárias que elas realizavam, a partir das interpretações produzidas pelas culturas infantis. Se no estudo exploratório foi importante ampliar o olhar, agora era relevante evidenciar as particularidades das ações e dos fatos que as crianças protagonizavam dentro do contexto social em que habitavam. Em virtude disso, como estratégia metodológica, realizei o estudo etnográfico:

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas,

ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2011, p. 153).

Por esse entendimento, a existência não cabe apenas nas fronteiras estabelecidas pelas reações bioquímicas que organizam o funcionamento do corpo biológico. Ela se alarga pela capacidade humana de produzir símbolos e de perpetuá-los pela comunicação entre as diferentes gerações. Esses simbolismos produzem sentimentos e são utilizados para justificar as aproximações e os afastamentos que produzimos dos espaços da cidade. Por meio deles, as ruas podem se constituir como algo meu, nosso ou de ninguém, pois dos paralelepípedos e dos concretos emanam códigos que enredam pessoas e objetos e, por isso, distinguem os lugares.

As crianças estão entrelaçadas nesse mundo simbólico já produzido e imortalizado por gerações de homens e mulheres que o habitaram antes delas, todavia as crianças não são “esponjas” que somente absorvem a cultura adulta ou apenas sementinhas que, ao longo do seu processo de crescimento, incorporam o já produzido. Elas são ativas na produção desse universo simbólico, ressignificando os espaços em que habitam em companhia dos adultos e das outras crianças. Isso impede que as crianças apenas reiterem as marcas adultas e possibilita fazer surgir o novo a partir do antigo.

Por tal perspectiva, os espaços da cidade tornam-se ambientes que expressam a polifonia, a coexistência entre a diferença, o lugar onde as histórias são sempre revisitadas e são capazes de tornarem vivos os símbolos, os rituais e as tradições, pois elas evidenciam os intercâmbios culturais que as crianças realizam nesse contexto. Mediante essas considerações, ao tornar visíveis as dinâmicas culturais das crianças nas cidades, constitui-se um meio de mostrar os relatos reinventados das memórias da Vila Rubim, as reinvenções e (re) descobertas que elas realizam ao explorar o espaço em que vivem. A região da Vila Rubim é um universo cultural entre tantos outros que existem no município de Vitória. Ser criança nesse lugar é estabelecer diálogos com as organizações sociais que ocorrem nos espaços peridomiciliares, é festejar e ganhar balas no dia de São Cosme e Damião, é frequentar o Mercado da Vila Rubim com seus pais; enfim, há um modo de ser criança e de participar da organização social do lugar. Por isso, a metodologia utilizada foi o estudo de caso do tipo etnográfico. O estudo de caso etnográfico

focaliza os aspectos simbólicos e culturais presentes nas relações sociais vividas, pois revelam os conhecimentos das regras, interações, ações e as dimensões existenciais das microculturas presentes nos contextos vividos (SARMENTO, 2011). Cada microcultura manifesta a especificidade de cada grupo cultural em particular, espelhando os modos como os indivíduos compartilham suas representações de mundo, suas tradições e suas memórias coletivas.

Para apreender as manifestações das culturas infantis nos diferentes espaços da Vila Rubim, houve uma aposta na aproximação direta com crianças que transitam na região. A aproximação já havia sido iniciada no decorrer do estudo exploratório, pois a minha constante presença nos espaços públicos da região despertava conversas, cumprimentos, sorrisos e troca de olhares entre mim e as crianças e os adultos. Expressões do tipo “Você é a tia que fala com nós!”, “Pesquisar criança [...] eu hein!”, “Você que tira foto de nós!” eram escutadas na fase final do estudo exploratório e ao longo do estudo etnográfico. A minha permanência em campo oportunizou uma maior interação com as crianças e adultos, pois as minhas marcas como moradoras não eram invisíveis, porém as crianças e adultos já me percebiam como alguém que realizava pesquisa com as crianças da região. Em função disso, nos instantes em que continuava as observações das crianças nas ruas, nas praças, nos becos, nas escadarias e nas proximidades do CMEI e da Unidade de Saúde, as pessoas já interagiam mais, não questionavam a minha presença naqueles locais. Assim, os espaços-tempos utilizados nessa etapa da pesquisa, emergiram das delimitações estabelecidas no decorrer do estudo exploratório.

Também, realizei andanças com um grupo de sete crianças (4 meninos e 3 meninas) com idades entre seis e sete anos, moradoras na região. Com elas caminhei pelas ruas do Mercado da Vila Rubim e visitei pontos tradicionais do comércio do município de Vitória, realizei os trajetos que elas realizam com os adultos quando caminham na região ou quando vão para a unidade de ensino onde estudam. As interações realizadas com as crianças ocorreram tanto durante as nossas caminhadas na região quanto nas rodas de conversas organizadas na praça Escolástica de Souza.

As crianças foram selecionadas a partir de alguns critérios: a presença nos encontros produzidos pelos adultos nos espaços de encontro da região; a temporalidade de permanência nos ambientes comuns; as relações que estabeleciam com os adultos e com outras crianças nesses ambientes comuns e naqueles utilizados em suas brincadeiras. Uriel, Gabriel, Rafael e Frozen brincam na rua Santo André, nas praças Escolástica de Souza e Dr. Athayde; Melissa brinca na frente de sua casa, no bairro do Quadro e na praça Dr. Athayde, e Florzinha brinca no espaço que ela denomina como jardim, uma rua sem saída, onde as frentes das casas convergem formando um espaço com pequena circulação de pessoas, sem o trânsito de carros, e na praça Dr. Athayde.

Realizei meu convite nos momentos em que estavam brincando nas praças e ruas da região. Já havia percebido o trânsito delas nos espaços públicos da região, sempre acompanhadas dos seus pais e com seus amigos. Inicialmente, conversei com seus pais e solicitei autorização para realizar a pesquisa com elas. Após o consentimento dos adultos, convidei as crianças para participarem deste estudo. Ao convidá-las, informei que eu estava realizando uma atividade escolar e necessitava da ajuda de cada uma delas para cumprir essa tarefa; além do mais, informei que elas poderiam desistir de participar do estudo no momento em que desejassem. Considerando que as narrativas das crianças podem revelar alguns constrangimentos que passam ao se apropriar do ambiente, optei por solicitar ou atribuir nomes fictícios a elas. Para tanto, solicitei que elas escolhessem os nomes pelos quais gostariam de ser chamadas no “meu dever de casa”. As meninas optaram por Florzinha, Melissa e Frozen e sua decisão estava fundamentada nos laços afetivos com pessoas, lugares e animações.

Florzinha: Quero chamar Florzinha.[...] Porque na frente da minha casa tem um jardim. [...] Quem cuida dele é meu pai. [...] Ele molha as planta. [...] Elas são coloridas. [...] O jardim é lindo todo colorido, [...] eu gosto muito do meu pai.

Frozen: Quero me chamar Frozen. [...] Ela é linda, [...] ela é uma princesa. [...] Quando ela canta, ela estica os braços [...] ela congela tudo. Ela gosta da irmã.

Melissa: Eu quero me chamar Melissa, [...] é o nome da minha amiga. [...] Eu brinco com ela na frente da minha casa, [...] na calçadinha. [...] Eu gosto de brincar lá.

Já os meninos não queriam modificar seus nomes e resistiram bastante. Segundo eles, não seria legal não ver o nome deles no meu trabalho. Conversei bastante com eles e, após algum tempo, Serafim me diz.

Serafim: - Faz assim tia [...] chama nós de anjo.

Pesquisadora: - Anjo?

Serafim: - Mamãe disse, que nós é tudo anjo [...] que quer vê como você vai dar conta dos anjo no Mercado.[...] Dá nome de anjo tia.

Perguntei aos outros meninos se eles concordavam, mesmo desanimados eles balançaram a cabeça positivamente.

Após nossa conversa, escolhi como nomes fictícios Rafael, Gabriel, Serafim e Uriel. Com as crianças, realizei percursos e trajetos pela região, quando o ouvir atento, o observar mais minucioso das interações entre as crianças e entre elas e o ambiente se fizeram presentes. Também nesses momentos, houve pausas e interrupções necessárias para a contação de suas histórias sobre a região.

Nas itinerâncias, onde os passos, os cheiros, as pessoas, os sons e as luzes traduziam experiências afetivas na vida urbana das crianças, fui ao encontro das crianças e percebi que os desvios, as subidas, as descidas e as retas não eram o resultado da exatidão do cálculo do engenheiro civil, mas fruto da inventividade e imaginação das crianças. Elas se constituem sujeitos que traduzem seus saberes e fazeres do texto citadino por meio de vozes, expressões, pensamentos, negociações e ações nos momentos em que estão com outras crianças ou com os adultos, enfim, por meio de uma cultura própria — as culturas infantis. Segundo Sarmiento (1997), as crianças possuem formas próprias de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo, já que expressam as relações que estabelecem com a cultura societal onde se inserem.

Nesse mundo compartilhado, a cultura é aberta para todos, por isso não se estabelece por meio de uma estrutura monolítica; ela é constantemente reconstruída à medida que novos integrantes adentram a sociedade e agregam novos significados a ela. A cultura, aqui, se apresenta como teias capazes de orientar a própria existência, uma vez que seus significados são partilhados por aqueles que integram o grupo social. Ela exprime um entrelaçado sistema simbólico que circunscreve o comportamento humano, os acontecimentos, os sistemas e os

processos sociais (GEERTZ, 2013). Em taltram a complexa, afloram os sentimentos da infância sobre o espaço habitado, compondo um sistema de valores simbólicos capazes de integrá-las ao lugar vivido e de produzir sua sensação de pertença ao espaço. O espaço urbano, então, associa a materialidade de ruas, becos e praças com a capacidade de simbolizar das crianças, com suas percepções, sensações e produções de significados do ambiente em que vivem. Ao contar suas histórias sobre os cantos e os recantos desse ambiente, as crianças se tornam atores ativos desse emaranhado de trajetórias humanas.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (SARMENTO, 1997, p.20).

Reconhecer as crianças como atores sociais traz implicações na produção de pesquisas acadêmicas, pois elas se tornam participantes ativas na produção do conhecimento. Como parceiras desta investigação, as crianças participaram dos procedimentos de coleta de dados, entrevistaram na produção das fotos no Mercado da Vila Rubim, me conduziram pelas ruas do contexto pesquisado e produziram formas próprias de autorização sobre o que poderia ou não poderia ser divulgado nesta pesquisa. Afinal, sua capacidade de inteligibilidade do mundo apresenta evidências sobre questões banalizadas ou invisíveis do ponto de vista dos adultos. Incorporar tal entendimento nos estudos acadêmicos apresenta-se como um duplo desafio metodológico: o primeiro reside na construção de estratégias metodológicas que proporcionem uma escuta sensível e um olhar atento às narrativas e às expressões infantis, aos modos como anunciam as marcas sociais do contexto onde vivem; o segundo consiste na tentativa de se despir dos “pré-conceitos” e das concepções que, historicamente, banalizam as vivências das crianças e suas práticas culturais, isto é, do entendimento que obstrui a construção de um espaço dialógico entre adultos e crianças na produção acadêmica.

Como pesquisadora-adulta investigando crianças, uma relação assimétrica poderia ser um empecilho nas leituras das imagens, nas escutas das conversas e nas interpretações elaboradas pelos meus interlocutores, ou seja, a minha postura adultocêntrica poderia reforçar a imagem de uma criança incapaz de fornecer pistas

sobre o seu cotidiano nas cidades e poderia comprometer o meu encontro com elas. Era, então, importante aprender, compreender e respeitar as concepções das crianças sobre as coisas, os eventos e as pessoas, como um meio de tornar mais horizontal a relação adulto-pesquisador e criança-pesquisada. Para tanto, pensar antes do agir, refletir sobre as interpretações realizadas a partir das respostas das crianças e os modos utilizados na apropriação dos dados foram princípios orientadores da minha prática de investigação com as crianças. Segundo Sarmento (2011), esse princípio permite a produção de um novo conhecimento, constituído por saberes estabelecidos a partir do encontro entre pessoas que possuem mundos sociais e culturais diferentes. Baseia-se em um trabalho que se assenta em um jogo de luz e sombras, em que a transposição da realidade ocorre por meio de cortes e seleções realizadas pelo investigador.

Outro desafio no desenvolvimento desta investigação foi a minha proximidade no universo pesquisado. Como moradora do município de Vitória, mais especificamente, da região onde a pesquisa foi realizada, integro a teia de relações. Convivo nos cenários das praças e ruas dessa parte da cidade e com os muitos atores que vivem nesse espaço. Tal familiaridade com as pessoas e com o lugar se apresentou como uma possível armadilha, pois o já conhecido poderia ser um impeditivo para perceber as perspectivas dos atores envolvidos. Da janela da minha casa, observo as crianças brincando na praça Escolástica de Souza, ouço as suas conversas e gargalhadas enquanto esperam o transporte escolar. Ao subir as ladeiras, vejo as crianças brincando na praça Dr. Athayde e os adultos conversando nesse espaço, nos bares e nas lanchonetes do bairro Morro do Quadro. Frequento a mesma Unidade de Saúde de muitas crianças e adultos que moram na região.

[...] em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro” (VELHO, 1978, p.127).

Embora a proximidade possa ter operado a construção de mapas mentais que me avizinharam das rotinas e hábitos dos moradores da região, meu conhecimento

sobre o contexto é heterogêneo, já que de alguns dos meus pesquisados sou bastante próxima, enquanto meu contato com outros até então era superficial. Desse modo, estabeleci uma vigilância na observação dos fenômenos que se desenvolviam, sob constante questionamento dos processos que se desenvolviam e das motivações que deram origem a eles, uma vez que a complexidade da vida humana oportuniza uma infinidade de interações entre os indivíduos, sendo capaz de produzir surpresas e criar novos arranjos sociais. A base teórica foi meu alicerce para “estranhar o familiar” (VELHO, 1978, p. 131), ou seja, os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa foram os alicerces para promover o necessário distanciamento, a relativização dos fatos e a interpretação das situações observadas.

2.2.1 Instrumentos de coleta de dados

Como meio de ampliar o olhar sobre as possíveis influências das diferentes tradições, condições socioeconômicas e características das culturas infantis na região da Vila Rubim, utilizei variadas estratégias metodológicas, realizei entrevistas individuais, rodas de conversa com o uso de fotografias, itinerâncias individuais e coletivas com as crianças. Nas caminhadas, as crianças produziam as suas fotos sobre a região. A triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação de fontes obedecem ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação (SARMENTO, 2011).

As fotografias foram utilizadas como uma maneira de as crianças relatarem os recortes da sua realidade. Os ditos populares “o que os olhos não veem, o coração não sente”, “a beleza está nos olhos de quem vê”, “os olhos são o espelho da alma” já anunciavam a construção do mundo por meio do visual. As imagens, aqui, não são apenas o fenômeno físico-químico de sensibilização da retina pela luz, mas elas ensinam a possibilidade de ampliar as leituras de mundo e de produzir subjetividades. Representam uma leitura que, por vezes, prescinde das palavras e, por outras, conta o mundo em sua companhia. As imagens constituem uma narratividade companheira e cúmplice do simples ato de enxergar. Afinal, como diz um provérbio árabe, “quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação”.

O uso da fotografia, neste estudo, vale como um meio de as crianças narrarem as sociabilidades tecidas com os outros e com o espaço que habitam, como um modo de ampliar as possibilidades de as crianças fornecerem informações sobre suas realidades sociais. Ela significa um registro dos saberes das crianças, dos sentidos que atribuem ao seu cotidiano e de seu viver socialmente, como expressão da diversidade de olhares e perspectivas, como um reflexo da vivência e da experiência diferencial da própria vida (MARTINS, 2011).

O exercício de expor as vivências das crianças a partir de seu olhar fotográfico foi, inicialmente, realizado na visitação ao Mercado da Vila Rubim. A proposta era que as sete crianças traduzissem seu olhar sobre o mercado em fotos. Em cada estabelecimento comercial visitado, solicitei que cada criança escolhesse a imagem mais relevante, mais significativa para cada uma delas. Cada fotografia, após revelada, foi objeto de interpretação das crianças, em uma roda de conversa, em que elas olhavam as fotos e contavam para mim e para as outras crianças os motivos que as levaram a escolher aquela imagem. Além do mais, as crianças contavam histórias sobre as imagens produzidas por elas. Dessa forma, a composição fotográfica não se apresentou como algo estático; ao contrário, ela foi mais uma das possibilidades de produção de histórias infantis sobre região.

Nas itinerâncias que realizei com as sete crianças, as fotografias representaram um meio de contarem as suas histórias da região. Inicialmente, realizei rodas de conversa com elas, em que eram expostas diferentes fotos das ruas e das praças da região. Nesses momentos, as questionava sobre os lugares que conheciam e desconheciam, os espaços de que gostavam e desgostavam, os ambientes aonde elas poderiam ir, com quem frequentavam os diferentes espaços, quais os caminhos que faziam quando se locomoviam na região e se a escola caminha com elas pelas ruas da região. Posteriormente, percorri com cada uma das crianças os diversos espaços da região da Vila Rubim. Os trajetos foram definidos por elas, de acordo com seus desejos e suas expectativas. Nesses trânsitos, conversava individualmente com as crianças sobre os percursos escolhidos, durante os quais elas tiravam fotografias dos aspectos por que mais demonstravam interesse ou que mais provocavam incômodo. Elas foram guias e definidoras do meu olhar sobre a

região, participaram ativamente na produção e na interpretação dos dados apresentados nesta pesquisa.

O uso das fotografias proporcionou maior interatividade comigo e entre as crianças. Se, na visitação, as vozes de algumas crianças apagavam as de outras, nos momentos de conversação nas rodas de conversa, elas tinham curiosidade em ouvir umas às outras. A produção das fotografias, na fase inicial da pesquisa etnográfica, se transformou em um recurso motivador para a permanência das crianças na investigação, pois todas me questionavam se usariam o celular outras vezes: “nóis vai podê tirar a foto que quiser!” (Uriel). Para além da expectativa de uso do celular, percebe-se que esse instrumento configurou-se como sinônimo da liberdade das criança e do livre uso do recurso tecnológico: “a gente vai andá por aí com celular!” (Gabriel).

Ofertar o celular às crianças para que pudessem produzir as suas imagens, “[...] rompia com dois preconceitos: de que as crianças são incapazes de escolher, enquadrar e obter a imagem; de que a academia deve ser rígida, o que é diferente de rigorosa, em termos de metodologia de pesquisa” (MÜLLER, 2007, p. 41). Por essa razão, o uso das fotografias neste estudo se apresentou como um desafio ao modelo paradigmático da “ciência normal”, que enclausura e produz amarras capazes de capturar as subjetividades das crianças, porquanto essa técnica proporciona o alargamento do olhar míope produzido pelo cientificismo.

Para Martins (2011), as fotografias narram a complexidade da vida e de uma existência cheia demais, cheia de gente e residências, de coisas sem vida, congestionada de solicitações visuais. Elas guardam o que vale a pena, aquilo que cada fotógrafo quer que permaneça, como a representação de cada autor sobre sua cotidianidade. Dessa maneira, as imagens produzidas e plasmadas no papel foram além do recorte de uma dada realidade ou da captura de um fragmento da paisagem: elas traduziram o ver e o enxergar de cada uma das crianças a partir das suas marcas culturais, geracionais e dos contextos sociais em que elas vivem, ou seja, cada caminhada produziu um conto em cada ponto dos paralelepípedos, pois elas retrataram a alteridade das crianças.

As imagens lançaram luz na experiência espacial das crianças, desvelaram os valores sociais construídos a partir do trânsito que realizavam e materializaram suas histórias e memórias do lugar. À vista disso, as fotografias se tornaram uma rica fonte de informações sobre o viver e o conviver na Vila Rubim. Segundo Carvalho e Müller (2010), as imagens elaboradas pelas crianças são os resultados das relações sociais que elas estabelecem com seus olhares sobre o mundo histórico, social e cultural que integram e transformam. Envolvê-las ativamente na produção das fotografias apresenta-se como uma oportunidade de observá-las como criadoras de suas interpretações sociais (CARVALHO; MÜLLER, 2010).

Tanto nas entrevistas individuais quanto nas coletivas, os registros foram realizados por meio da gravação em aparelho celular e anotados em diário de campo. As notas foram registradas nos momentos das conversas ou logo após. Nas entrevistas que efetuei, houve a tentativa de usar gravador, porém a utilização do equipamento gerou grande interesse das crianças. Às vezes, a grande curiosidade com o manejo do equipamento fazia com que as conversas não fluíssem, porque os assuntos se concentravam nos modos de funcionamento do aparelho. Além do mais, disputas sobre a posse do instrumento eram constantes entre as crianças. Tais problemas trouxeram dificuldades em permanecer com o gravador. Por isso, optei por realizar as entrevistas utilizando as estratégias já relatadas.

As entrevistas individuais foram feitas na casa de cada criança. Marcava-se com os responsáveis e, somente após a sua anuência, agendava-a com a criança. Os locais dos diálogos foram escolhidos pelas crianças. Conversei com elas em seu quarto, na sala de estar, na sala de jantar, em companhia de irmãos, avós, mães e pais; enfim, tentava deixar as crianças mais confortáveis para que elas pudessem responder meus questionamentos. De acordo com Sarmiento (2011), as entrevistas devem permitir a espontaneidade, pois constituem o momento em que os entrevistados falam de si, encontram as razões e as não razões para o que agem e vivem. Nos momentos das conversas, também observava os gestos, os olhares e os silêncios das crianças.

Nas ocasiões em que entrevistava as crianças, os adultos se mostravam bastante curiosos com as respostas e o comportamento delas, mas a sua presença, por vezes, as deixava tímidas. As crianças conversavam e olhavam para os adultos ou

seus irmãos/suas irmãs maiores. Eu percebia que elas ficavam melindradas e se preocupavam com as opiniões deles. Como estratégia para apreender os autênticos enunciados das crianças, quando eu percebia que elas ficavam envergonhadas, retomava as perguntas nos momentos em que estava a sós com elas. O objetivo dessa etapa da pesquisa foi conversar com cada uma das crianças antes de caminhar pelas ruas da região com elas. Conversávamos sobre as percepções que tinham da região, os locais por onde gostariam de caminhar e o melhor dia e horário para realizar o passeio. O agendamento, posteriormente, era confirmado com os seus responsáveis.

Também entrevistei crianças nas praças, na entrada do CMEI e nas ruas da região. Nesse caso, as conversas estavam relacionadas a minha curiosidade e meu desejo de compreender melhor algumas ações praticadas e afirmações elaboradas pelas crianças. Tentava dialogar com elas sem interromper os momentos em que estavam brincando ou realizando suas tarefas, o que constituiu um artifício para que as conversas ocorressem de maneira espontânea. Nessas ocasiões, utilizei o registro no diário de campo e, quando possível, a gravação no aparelho celular.

3 DESVELANDO OS ACHADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Em seu livro *Cidade invisíveis*, Ítalo Calvino apresenta as narrativas do jovem navegador veneziano, Marco Polo, ao Imperador dos tártaros, KlubaiKan, sobre as cidades por ele visitadas em suas missões. Como não dominava a língua falada pelo imperador, o jovem navegador se apropriava de objetos e se utilizava de gestos para descrever ritos e ritmos, costumes, monumentos, fauna e flora de cada lugar percorrido. Entre suas histórias, conhecemos a cidade de Raissa, espaço descrito por Marco Polo como um lugar de tristezas e alegrias.

Não é feliz, a vida em Raissa. Pelas ruas as pessoas caminham torcendo as mãos, ralham com as crianças que choram, apoiam-se aos parapeitos sobre o rio de cabeça nas mãos, de manhã acordam de um mau sonho e começa logo com outro. Entre bigornas onde a toda hora se esmagam os dedos com o martelo ou se picam com a agulha, ou nas colunas de números todos tortos dos registros dos negociantes e dos banqueiros [...] E no entanto, em Raissa, a cada momento há uma criança que de uma janela ri a um cão que saltou sobre um alpendre para morder um bocado de massa que caiu a um pedreiro que do alto do andaime exclamou: - Alegria minha, deixa-me pintar-te! – a uma jovem taberneira que atravessa a pérgula com um prato de carne nas mãos, contente por servi-lo ao fabricante de chapéus de chuva que festeja um bom negócio, [...] Mesmo em Raissa, cidade triste, corre um fio invisível que liga um ser vivo a outro por um instante e a seguir se desfaz, e depois torna a estender-se entre pontos em movimento desenhando novas rápidas figuras de modo que a cada segundo a cidade infeliz contém uma cidade feliz que nem sequer sabe que existe (CALVINO, 2015, p.158-159).

Como em Raissa, na região da Vila Rubim reside a potência da vida presentenas gargalhadas das crianças, nas trocas de afetividades entre aqueles que transitam em suas ruas e na memória daqueles antigos moradores, que traduzem a história do contexto urbano vivido por meio das sociabilidades que construíram ao longo de sua vivência no bairro. Também, nesse contexto habitam os medos e as sombras — aspectos que nos projetam, cotidianamente, para a privação de nossas residências, que influenciam a produção de relacionalidade efêmera, como as teias de aranha, e conduzem a uma banalização do nosso olhar ao outro —; são as agruras do vivido. Dessa forma, encontram-se, na região da Vila, o contrassenso que permeia a vida no urbano; a beleza e a feiura; a luz e as trevas; as oposições que, cotidianamente, se presentificam nas cidades; sensações e sentimentos que atravessam a produção de experiências individuais e coletivas daqueles que residem nas cidades.

Imersas na teia que constitui as cidades, as representações do urbano se entrecruzam, agregando a estrutura física e social desse ambiente. A cidade real e concreta é utilizada por todos cotidianamente e atravessada pela cidade invisível e imaginada — aquela construída pelo pensamento, pelos símbolos e pelas festas. Essa união é capaz de qualificar o traçado das ruas, a forma e o volume das edificações, as ações e os habitantes do urbano vivido, como também de instituir histórias e memórias nas/das cidades. Nesse processo, as disputas econômicas, políticas e os fluxos migratórios proporcionam outras nuances na organização e na percepção nos contornos do ambiente edificado, uma vez que promovem o influxo de novos atores sociais ao contexto urbano.

A esfera urbana multifacetada se constitui como um palco, onde contracenam múltiplas forças: o capitalismo e a valorização da vida, o econômico e a festividade, o espírito do privado e a alma da comunidade. A cidade não é inerte; ao contrário, sua dinamicidade produz cenas e atos que refletem os contextos sociais, as relações de uso e as apropriações dos espaços construídos. Em seus bairros, suas ruas, suas baixadas e seus morros há enredos que se sucedem e produzem episódios capazes de impactar a vida dos seus habitantes. Mediante isso, os achados do estudo exploratório são narrados como cenas protagonizadas por adultos, crianças, jovens, adolescentes e idosos, visitantes ou residentes nesse palco denominado Vila Rubim. Como espectadora de tal teatro dinâmico, compus narrativas sobre as cenas observadas no decorrer do estudo exploratório.

O estudo exploratório se iniciou no dia 2 de agosto de 2016, com a observação da praça Dr. Athayde, localizada no Morro do Quadro. Permaneci sozinha nesse logradouro por aproximadamente 90 minutos, durante os quais nenhuma criança apareceu para brincar na caixa de areia ou nos brinquedos do local. Historicamente, a praça é um dos espaços públicos que proporcionam o encontro entre as pessoas. Em minhas lembranças, era o lugar do lazer, onde brincava e brigava com as outras crianças; era o ambiente em que podia conversar com meus companheiros de brincadeira e com os adultos; enfim, era o lugar cheio de vida e de gente. Por isso, o vazio social que presenciava me incomodou. Onde estão os moradores da região? Por que as crianças não estão lá? Por que os idosos não estão se exercitando nos aparelhos de ginástica para idosos?

Não há como entender esse vazio negligenciando os atravessamentos da comunidade em que a praça se insere, representados por um contexto formado por indivíduos que estruturam suas vidas a partir de uma intrincada teia de códigos socioculturais e econômicos que, de certa maneira, prescreve formas e temporalidades próprias para o uso dos espaços comuns. Trata-se de pessoas que, em sua maioria, integram a classe popular, estão desempregados ou em subempregos. São sujeitos que, como eu, precisam sair cedo para trabalhar e que, pelo ritmo apressado dos seus passos, nos momentos que conduzem seus filhos/suas filhas ao CMEI ou quando descem apressadamente as ladeiras da região ou, ainda, quando correm atrás do ônibus, demonstram que iniciam suas rotinas de trabalho e estudo bem cedo. São mulheres e homens que mal possuem tempo para levar seu filho à praça pela manhã, bem como não os deixam ir sozinho nesse local de recreação, seja por ter medo da violência, seja por acreditar que ele ainda é bem pequeno para caminhar sozinho ou em companhia dos seus colegas pelas ruas do bairro.

Durante essas observações, os dias estavam muito frios, com uma temperatura de aproximadamente 16°C, em uma condição climática atípica para nossa região. Nesses dias de inverno, as pessoas mal se olhavam, os cumprimentos se resumiam a um breve olhar, um ligeiro balançar de cabeça — cenas onde prevaleciam indivíduos cabisbaixos. A frieza do dia se espelhava na frieza da impessoalidade dos adultos que andavam de modo rápido pelas ruas. Entrecortavam esses momentos de impessoalidade silenciosa as altas gargalhadas dos jovens, as conversas sobre os programas assistidos ou sobre as novidades publicizadas nas redes sociais. Também o barulho dos motores de carros, motos e ônibus rasgavam o silêncio daqueles que por ali passavam. Esse silencioso movimento dos adultos me calou fundo. Afinal, algumas daquelas pessoas se conhecem, frequentam a mesma padaria e a mesma igreja do bairro, compram bebidas nos mesmos bares e, apesar disso, os cumprimentos eram quase imperceptíveis.

A superficialidade promovida por essas interações cotidianas trazia àquele dia um cotidiano despojado de cor, em que o outro e o próprio espaço eram meros obstáculos a serem ultrapassados e o caminhar pelas ruas se constituía em uma mobilidade entre sujeitos invisíveis. Tal distanciamento pode retratar, mesmo que

pelas frestas, a perda da experiência nas cidades ou o esgarçamento já anunciado por Benjamin (2012) ao descrever os quadros de Ensor — criação artística que apresenta o comportamento distante e frio dos burgueses que perambulam pelas ruas da Europa Renascentista. Na análise dessa obra, Benjamin descreve o comportamento do burguês urbano, que possui a face encoberta por uma máscara branca de farinha, traja fantasias carnavalescas que encobre todo o seu corpo e possui um comportamento de afastamento ao perambular pelas vielas europeias. Veem-se sujeitos urbanoides que se escondem atrás dos disfarces cotidianos, ou seja, simulacros utilizados na construção dos processos de afastamento do outro que partilha o mundo comigo. Representam a fria impessoalidade que, por vezes, governa o nosso agir no coletivo ou uma hábil fachada que esconde nossas belezas e feiuras, encobre os mais diferentes sentimentos e fragiliza as nossas ligações afetivas.

Nesse caminhar permeado por “estranhos mascarados” que não querem e não se deixam conhecer, que não olham e nem querem ser olhados, em uma relação tecida de modo tênue, reside o ar rarefeito da experiência nas cidades. Ocorrem desencontros em que a fantasia encobre o corpo e a face de cada personagem que transita pelas ruas, com uma roupagem capaz de esconder a verdadeira aparência de cada um. Tal aparência, nas passagens da Vila Rubim, traduz-se na fria impessoalidade dos rostos que pouco se cumprimentam ou se entreolham; no desvio dos corpos ao encontro; nos cumprimentos tímidos quase invisíveis ao olhar. Nesses instantes, ir de encontro se sobrepõe a ir ao encontro, quando o surgimento do novo permanece despontecializado, pois uma nova barbárie se instala quando o outro não é percebido nem reconhecido como capaz de enriquecer a própria experiência individual do dia que se inicia.

Nesse contexto onde adormece a experiência, há um espaço-tempo destinado à produção, capturado pelo mundo do trabalho e pela lógica capitalista. Instala-se um vazio que traz implicações no uso do espaço público pelas crianças, bem como nas temporalidades destinadas à sua apropriação. Dessa forma, mesmo não integrando diretamente o mercado formal, as sombras da sociedade capitalista cobrem a vida das crianças, não apenas pela lógica do consumo de bens e serviços, mas pelo uso e pela apropriação dos espaços comuns da região. Embora o espaço brincante

esteja presente, as temporalidades de uso das crianças são regradas pelos tempos de disponibilidade do mundo adulto. Em face disso, o subir e o descer das crianças nas ladeiras da Vila Rubim não ocorrem de modo livre, mas são limitados ao trabalho do adulto.

Atravessadas pelo contexto socioeconômico onde as crianças vivem, o espaço pode ser mais ou menos utilizado, a partir dos regramentos da vida dos adultos. Suas tramas no mundo urbano não só traduzem as práticas de governo, estabelecidas por pais, mães, cuidadores, professores e avós, mas também pelas engrenagens do processo produtivo que moldam e orientam a vida dos adultos. Por isso, a sua ação no local onde vivem é mediada pelas micropolíticas instituídas por aqueles que são diretamente responsáveis por elas e, também, pelas macropolíticas que definem o cenário econômico, social e cultural. Tal aspecto rompe com um discurso naturalizante que analisa a privatização da vida das crianças apenas pelo viés de sua proteção como sujeitos, biológica e psicologicamente frágeis, contra os males que afligem a sociedade moderna.

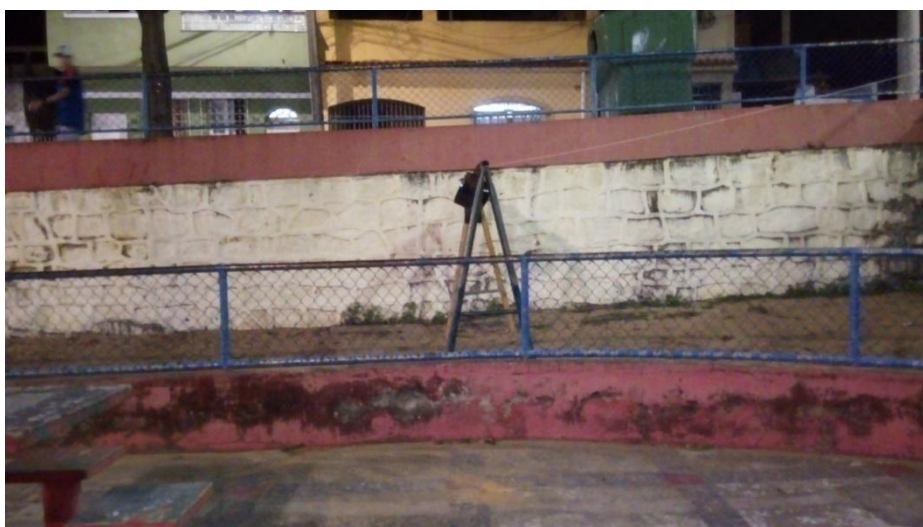
Mesmo com a imposição do poder sobre os dominados, que se expressa pela limitação de uso, pela precária liberdade de movimento e a delimitada forma de apropriação dos espaços públicos, as crianças brincam nas praças e nas ruas da região. É um brincar circunscrito pelas frestas de uma temporalidade não engaiolada pelo processo capitalista, que influencia fortemente a disponibilidade dos tempos que elas destinam ao lazer nos espaços abertos da cidade. Embora, muitas crianças não estejam inseridas diretamente na estrutura produtiva, sua vida é regida pelo universo do trabalho dos pais que, paulatinamente, têm substituído seu tempo de lazer pelo tempo destinado a suprir as necessidades econômicas. Nesse cenário, as formas de lazer das crianças e a periodicidade disponibilizada para se apropriarem da rua trazem as marcas do trabalho dos adultos. No entanto, mesmo com sua vivência restringida ao brincar nos espaços comuns da cidade, elas trazem para essa moldura arquitetônica uma calorosa, iluminada e alegre feição, que contrasta com o espaço físico acanhado, escuro e vazio da correria cotidiana.

Pouco a pouco, a ausência de pessoas nas ruas vai sendo substituída por sua presença e permanência à medida que o final de semana se aproxima. Os principais lugares de encontro e diversão são as praças Dr. Athayde e Escolástica de Souza.

Tais espaços são muito procurados pelos moradores do entorno para essa finalidade. Comumente, as crianças que residem próximas às praças levam seus irmãos e irmãs para brincar. Nesse caso, as brincadeiras ocorrem sem a supervisão dos adultos. Em outras vezes, elas chegam acompanhadas por pais, mães, avós e vizinhos.

A praça Dr. Athayde possui uma diversidade de equipamentos e mobiliários urbanos: há academia popular para idosos, mesas e bancos de cimento e um parquinho; além disso, em seu entorno existe um comércio local que vende alimentos e bebidas, funcionando como um atrativo para as pessoas da região. O parquinho é uma caixa de areia separada do restante da praça por um gradil e um portão de ferro, constituindo um ambiente sombreado com brinquedos fixos — quatro balanços e um escorregador (Figura 17). Embora bastante precarizado, rotineiramente as crianças pequenas são conduzidas pelos adultos para brincar no lugar. Quando saem, usam os aparelhos de ginástica em suas brincadeiras, “mas só um pouquinho, porque vocês têm lugar para brincar”, advertência e recomendação que muitos adultos fazem a elas. Já as crianças maiores brincam muito pouco no parquinho e, na maior parte do tempo de permanência no local, elas brincam de pique-alto e pique-pega.

Figura 17 – Parque na praça Dr. Athayde



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Ainda que a função social das praças seja promover a convivência entre grupos plurais, o gradil que delimita o espaço destinado às crianças indica outra concepção.

Há um entendimento, corroborado pelos enunciados dos adultos, de que existe um lugar adequadamente construído para as crianças. Sob tal perspectiva, as grades que separam a caixa de areia dos outros espaços da praça não representam, apenas, uma estrutura metálica. Elas se apresentam como instrumentos que corroboram o controle e a dominação dos corpos infantis, pois elas se evidenciam como mais um elemento apassivador da criança. O gradil espelha as expectativas dos adultos para as crianças, mesmo em locais abertos e mais livres, de que há um espaço adequado para elas, acompanhadas de uma expectativa de obediência às recomendações adultas e de um comportamento padrão para ocupar esse espaço. Portanto, o gradil reflete a relação adultocêntrica tão presente na sociedade.

Dentro da “tirania do espaço” (LIMA, 1989, p.9), a organização e a disposição do mobiliário evidenciam a invisibilidade da infância nas cidades, já que o local promove o apagamento de suas feições, marcas, expectativas e necessidades. Mesmo no lugar destinado às crianças, a fixidez dos brinquedos pouco permite outros usos senão aqueles planejados pelos adultos, limita a sua liberdade de apropriação do ambiente natural e construído, bem como cerceia a sua capacidade de reinventar o mundo. “É um processo de redução: redução cultural, redução de áreas, redução de material, e tudo se volta para o empobrecimento dos espaços” (LIMA, 1989, p. 10) e, por conseguinte, o empobrecimento da experiência socioespacial das crianças.

Se tal disposição espacial expressa a relação de poder entre adultos e crianças no contexto urbano, a cena que se desenvolve na praça expõe a capacidade de burla das crianças às padronizações adultas. Elas brincam de pique por entre os bancos, usam os equipamentos de idosos, se dependuram nas grades e se equilibram nas calçadas que margeiam as praças. Elas fazem daquele espaço o imprevisível, aquilo que não foi convencionado pelos planejadores urbanos e pelos adultos que as acompanham. Ao romper com a previsibilidade do espaço físico, as crianças transcendem o imaginado pelo adulto e atribuem outros sentidos a ele, algo que partilham entre elas nos momentos em que brincam nos “locais proibidos e permitidos”. As crianças nos mostram que, mesmo com a rigidez e os limites impostos pelos adultos, são capazes de engendrar modos próprios de participar ativamente na produção de sentidos sobre o ambiente em que vivem.

A praça Escolástica de Souza somente possui bancos e bancadas de alvenaria, onde as crianças brincam com espadas a laser “de mentirinha”, como elas afirmam; brincam de pique, de polícia e ladrão, de bola a gol e de futebol. A ausência de brinquedos na praça não as impede de se apropriarem do espaço, onde elas constroem suas brincadeiras. Nesse caso, percebo que a ausência de equipamentos destinados a elas oportuniza outros usos do lugar, ora qualificado como espaçonave, ora como campo de futebol e com as lutas entre o bem e o mal. A fantasia e a imaginação são os mediadores na comunicação entre elas e entre elas e o espaço da praça. Por meio delas, as narrativas do possível e do impossível na apropriação na/da cidade se constituem. Ao subirem na bancada, as crianças desafiam as determinações da lei da gravidade, como também os limites e os controles que os adultos produziram. Brincar no e pelo espaço físico da praça está entremeado por seus desejos e seus sentimentos de conferir possibilidades reais e imaginárias ao ambiente físico. Nesse momento, ele se transforma em sensações de alegria, desprendimento e medo, “ele se qualifica [...] deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer” (LIMA, 1989, p. 13).

Segundo Simiano (2014), há um aumento de visitantes à medida que o fim de semana se aproxima. Nessa ocasião, adultos e crianças conversam e brincam juntos, pais e mães empurram as crianças pequenas no balanço e, às vezes, mediam situações de conflito que ocorrem entre elas. Quando o adulto brinca com a criança, ela vivencia a experiência amorosa com o outro, em que a criança experimenta o conforto e se sente acolhida (SIMIANO, 2014). Na praça Dr. Athayde e em suas proximidades, o movimento se inicia de modo tímido, a partir das quintas-feiras à noite, quando os adultos e as crianças ficam nas praças da região. Sozinhas ou acompanhadas, elas utilizam esse espaço comum como meio de estabelecer vínculos com os outros. Nas trocas que realizam, elas conferem ao espaço uma intensidade única de uso. Os passos rápidos do ir e vir das pessoas são substituídos pela permanência nas ruas, nos bares e nas praças. A fria impessoalidade é sobreposta pelas conversas animadas sobre novela, trabalho e moda; as gargalhadas, os sorrisos e a postura despreocupada dos corpos demonstram que o final de semana está chegando e, agora, as ruas são locais de passagem, bem como de permanência e de festa.

Cena1:

Mariana e Catarina brincam na praça Athayde. Acompanhando as crianças, está o pai de Mariana, o João. De repente, João se volta para mim e me pergunta se posso olhar as crianças, enquanto ele vai ao bar comprar uma cerveja. Já conheço João há algum tempo, creio que por esse motivo ele tenha me solicitado para ficar “de olho nas crianças um pouquinho”. Passados alguns minutos, Mariana chega próxima às grades e observa o pai no bar. Ela olha para ele no bar e retorna a sua brincadeira. Ela faz esse movimento mais umas quatro vezes. Na última vez ela me olha e diz:

Mariana: Por que meu pai demora tanto?

Eu: Ele tá ali, [...] não vê? Ele tá conversando com os amigos [...] daqui a pouquinho ele tá aqui de novo.

Ela olha fixamente para mim e diz.

Mariana: Minha mãe disse assim pra meu pai [...] não deixa ela sozinha. Nesse momento, ela coloca o dedo em riste, simulando como a sua mãe falou com o pai.

Eu: Mas você não tá só [...] Eu tô aqui [...] Catarina também tá aqui

Catarina se aproxima de mim e fala:

Catarina: Tia [...] ela é assim mermo.

Eu: Assim mesmo? [...] Como assim mesmo? Pergunto a Catarina.

Catarina: Tia, [...] ela tem medo de tudo.

Mariana: Tia, [...] é assim [...] ontí um homem “caiu” na frente de casa. Foi assim [...] bum bumbum e nada. A gente se escondeu [...] minha vó falou [...] baixa, baixa, baixa [...] todo mundo assustou.

Ao contar a história ela fica muito agitada, fala rápido, a entonação de voz é alta, gesticula bastante:

Mariana: Mamãe disse assim [...] também tá mexendo com coisa ruim [...] com negócio errado, por isto que “cai”. [...] Eu não acho. Quinzinho me dava pirulito e bala todo dia, quando subia o morro. [...] Não devia ter morrido, [...] era bonzinho com a gente.

Ao finalizar essa afirmativa, ela apontou para Catarina como que demonstrando que Quinzinho dava bala para as duas. E continuou:

Mariana: Tomara que vá para o céu.

Catarina: Quem é bonzinho com criança vai pro céu. [...] Minha vó diz que tem céu de criança. [...] Quinzinho foi pro céu de criança.

Eu: Como é céu de criança?

Mariana: Lá tem brinquedo pra toda criança [...], tem bala, [...] tem pula-pula de graça, a gente nem precisa pular rapidinho porque a hora passa, pode pular um tempão, [...] ninguém manda em nós.

Mariana vai enumerando o que tem no céu de crianças com os dedos. Depois, ela ri, balança a cabeça e olha para Catarina, para que ela possa concordar com a sua afirmação.

Catarina: Nem dá medo lá. [...] A gente pode andar sozinha [...] a gente pode tudo.

(Diário de campo, 5 ago. 2016)

Na Vila Rubim, há o espaço das virtudes e dos bons sentimentos, no qual vivem homens e mulheres que tratam bem as crianças, as brindam com balas e pirulitos, pessoas que não deveriam morrer ou, caso venham a falecer, habitam o lugar mais alto — o céu resplandecente das crianças. Também nesse mundo há o lugar dos impuros e dos indignos, daqueles que têm sua morte justificada, pois “estão envolvidos com coisa errada”, “com coisa ruim” — o tráfico de entorpecentes. Nesse palco material, a produção simbólica das crianças reserva o lugar mais alto e de maior importância para aquele que construiu laços de amizade com elas. Mesmo

que para muitos o traficante do bairro simbolize o terror, a violência e a dominação, para Catarina e Mariana ele é o amigo, é aquele que se importa com elas, que estabelece laços afetivos com elas.

Perpetua-se no imaginário popular que amigo é aquele sujeito que comunga de ideias semelhantes e gosta das mesmas coisas. O termo “ele é meu amigo” refere-se às pessoas que compartilham suas intimidades, que estabelecem laços de confiança e sociabilidade por meio da igualdade. Mariana e Carolina rompem tais perspectivas, pois a rede de afetividades que estabelecem com Quinzinho ocorre com a presença e o respeito à diferença. Para elas, o amigo é o diferente que acolhe, é aquele que as respeita e, por isso, é aquele capaz de promover uma experiência com elas (ARAÚJO, 2017).

Nessa “arte do conviver” (ARAÚJO, 2017), se estabelece uma sociabilidade que rompe com as normas instituídas e agrega à existência de Quinzinho, Mariana e Carolina a experiência de viver com a diversidade. Para Catarina e Mariana, ele é a representação do agrado e do querer bem. Trata-se daquela figura no bairro que faz falta, pois demonstra afetividade por elas. Para esse carinhoso sujeito, o céu das crianças significa a dádiva do paraíso eterno para todo aquele que gosta de crianças e as trata bem. É essa memória do bom sujeito que impõe outro sentido ao contexto em que vivem, rompendo, desse modo, com a imagem estereotipada de que todos os traficantes merecem ser mortos, pois nada de positivo pode acrescer ao mundo.

No constante recontar da vida, os becos, as ruas de paralelepípedos e as escadas são a residência do medo e da sensação de perda do amigo querido, são os locais onde elas construíram vínculos afetivos com o outro, tal como tiveram contato com um dos lados perversos da complexa trama estabelecida pelo tráfico de entorpecentes — o medo da morte. Nesses ambientes físicos se plasma a produção simbólica das crianças, que não banalizam o assassinato de um jovem, aliás, ele torna-se algo significativo para ser contado. Quinzinho não é, apenas, mais um corpo que cai ou mais um que entrou na estatística como, rotineiramente, publica-se nos jornais; ele é um amigo que partiu. Também nesse palco se emoldura o quadro da violência concreta e real presente nas cidades, da bala perdida, do tiroteio, dos traficantes e da morte.

Tal temor traz implicações no uso do espaço. Mariana não afirma, mas seu corpo traduz a sua ansiedade: o ir e vir constante até as grades da praça, seu semblante preocupado e as lembranças das recomendações da mãe desvelam o quanto o tiroteio dos dias anteriores afetou a sua sensação de segurança no bairro. Mariana e seus familiares rotineiramente frequentam as praças da região; junto com Catarina e outras crianças, ela brinca de casinha, de boneca, nos balanços e no escorregador por horas a fio. A praça Dr. Athayde é um lugar familiar e que provoca a sensação de satisfação e felicidade da menina Mariana, porém nesse dia percebia-se que o sentimento dela era de preocupação. Apesar de o sentimento pelo lugar ser fortemente influenciado pelas experiências positivas e pelas redes de afetos tecidas entre aqueles que dividem o espaço, os medos e as hostilidades podem intervir nesses sentimentos e oportunizar um processo de desenraizamento com o lugar.

O que é o medo? É um sentimento complexo, no qual se distinguem claramente dois componentes: sinal de alarme e ansiedade. O sinal de alarme é detonado por um evento inesperado e impeditivo no meio ambiente, e a resposta instintiva do animal é enfrentar ou fugir. Por outro lado, a ansiedade é uma sensação difusa de medo e pressupõe uma habilidade de antecipação. Comumente acontece quando um animal está em um ambiente estranho e desorientador, longe de seu território, dos objetos e figuras conhecidas que lhe dão apoio (TUAN, 2005, p. 10).

O que amedronta Mariana é a ausência da paz no morro, as lembranças do barulho dos tiros, do corpo estendido no chão, da morte do amigo, do corre-corre no interior de sua residência, aspectos que afetam a perda da sua familiaridade com o espaço em que vive. Essas sensações e compreensões das práticas de violência afeta mais a vivência das meninas com o lugar. É a partir delas que Mariana e Carolina conhecem e constroem a sua realidade. Assim, viver neste lugar é produzir imagens, e símbolos capazes de serem incorporados em suas lembranças.

Para Tuan (2005), a tofobia emerge das experiências negativas com o espaço, ele está associado ao medo, desprezo, e a aversão com o lugar, que são considerados desprezíveis, feios ou desagradáveis. É o sentimento produzido a partir dos sentidos extraídos das relações sociais, que ocorrem no espaço físico. Nesta arte de habitar o urbano e de conviver com o outro, estabelece-se essa rede de afetos. Dessa forma transformamos a cidade e, ao mesmo tempo, somos transformados por ela, dando valor ao que nos circunda.

Nessa tessitura, reinam as brincadeiras e a criatividade das crianças, com atitudes capazes de reconstruir até as mais duras realidades em que vivem. Representam uma engenhosidade hábil em instaurar uma nova narratividade urbana, por isso as crianças revolucionam as normatizações instituídas, constroem novas maneiras de convivência com os habitantes e com o contexto material das cidades, bem como incorporam outras formas de apropriação e relação com as questões que atravessam o urbano. São esses movimentos que colocam as crianças em uma condição diferenciada dos adultos, em uma situação que ao mesmo tempo pode desestabilizar as estruturas adultas e promover sua inserção na comunidade.

Cena 2:

O único CMEI que existe na região atende as crianças residentes nos bairros da Vila Rubim, Morro do Quadro e Morro do Cabral. Ele fica localizado no bairro Morro do Quadro, ao fim de uma rua estreita. Nesse dia, observei a entrada das crianças na frente da padaria. As crianças são levadas no colo, andando ou nos carrinhos de bebê. Seus acompanhantes são os mais diversos: outras crianças, jovens, adultos e idosos. As crianças chegam de diversos modos: a pé, de carro e em transporte escolar. Independentemente do meio que transporta as crianças, os passos que as conduzem são rápidos, de certo modo eles traduzem a velocidade do cotidiano. Algumas crianças não conseguem acompanhar os ritmos dos passos daqueles que as conduzem, por isso, às vezes, são puxadas ou colocadas no colo ou nas costas dos adultos, pois assim sua cadência corporal segue a rapidez dos mais velhos. Mesmo com os passos apressados, percebo que muitos pais/mães/responsáveis nutrem uma amorosidade pelas crianças. Há, de certa maneira, um cuidado ao aconchegar suas cabeças nos ombros, em aninhá-las em seus braços ou colocá-las em suas costas. É uma afetuosidade que o tempo cronológico não consegue esvanecer. Aquelas que são transportadas por outras crianças e pelos idosos seguem outro ritmo, um pouco mais moderado, contudo a afetuosidade se faz presente. Seja com a rapidez engendrada pela cronologia do relógio, seja com a suavidade das outras temporalidades, observo que as crianças olham tudo ao seu redor e, por vezes, conversam com seus acompanhantes sobre os lugares por onde andam. Um muro pichado, uma história sobre a lagartixa, o lixo na rua, o frio do dia, se vai poder ir à casa de alguém depois da aula são assuntos recorrentes. Porém, com frequência, os adultos desdenham dos pontos de vista das crianças, “Você fala demais, garoto!”, “Que é, fala logo!” “Fala logo, menina!”, “Que menina perguntadeira!”, “E você, lá sabe de alguma coisa!” foram algumas das exclamações ouvidas quando as crianças perguntavam ou falavam do seu cotidiano.

(Diário de campo, 9 ago. 2016)

As crianças estão nas cidades e interagem com essa obra da humanidade de formas diferenciadas. Um olhar ou um gesto podem se apresentar como um meio de apreenderem e produzirem novos simbolismos sobre o urbano. Segundo, Müller (2007), as crianças se apropriam da cidade de modo parcial, uma vez que essa

apropriação está condicionada à sua reduzida mobilidade, a um ir e vir que deve ser autorizado pelos adultos. No entanto, mesmo de modo parcial, o espaço urbano proporciona às crianças descobertas, formas de sociabilidades e convivência com as pessoas e o meio físico. Dessa forma, ao percorrer o trajeto até a unidade de ensino, as crianças afetam e são afetadas pela dinâmica urbana e produzem suas histórias. As narrativas sempre são (re)contadas de modo diferenciado, por isso caminhar e viver o urbano se torna uma possibilidade de se inserirem no espaço vivido e acrescentarem novas leituras na organização das cidades.

Figura 18 – As chegadas ao CMEI



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Sendo conduzidas, levadas, carregadas e puxadas em direção a algum lugar, na visibilidade da luz, ou sendo percebidas e acarinhadas, em momentos de conversa com adultos ou entre elas, as crianças trazem à tona questões sobre o espaço, contam histórias sobre o meio que as cerca e produzem sentidos sobre ele. Elas participam da vida nas cidades com os adultos, nas conversas que realizam, quando param para olhar um muro pichado, quando comentam da disposição irregular do lixo ou quando elaboram uma história para a lagartixa que passa a sua frente. Elas subvertem o lugar comum do texto citadino e produzem um saber renovado sobre ele, algo capaz de agregar uma novidade em sua escrita.

[...] o espaço é sempre criado pela ação dos sujeitos entre si; ele não é uma abstração apenas que permite a localização das coisas e das pessoas. Assim, espaço e ação estão entrelaçados, que nos ajuda a ver que os deslocamentos pela cidade criam interações entre as pessoas, seja reforçando-as, seja inovando-as (CASTRO, 2004).

Entre movimentos e pausas, as crianças elaboram suas narrativas, suas fábulas e seus mitos, produzindo uma leitura em que a realidade é companheira da fantasia. Nessa interlocução entre real e fantasia, elas transformam os espaços locais conhecidos, repletos de encantamentos a serem compartilhados com adultos e com outras crianças. Nesse processo dialógico, tanto crianças quanto adultos aprendem com a, na e a partir da cidade, já que, ao agregar outras interpretações ao texto urbano, as crianças transformam a sua vida e a daqueles que se relacionam com elas.

Todavia, nem sempre essa narratividade é reconhecida como legítima: “Você fala demais garota” ou “E você, lá sabe de alguma coisa!” são frases que exemplificam algumas das formas como seus enunciados são ignorados ou destituídas de valor, por modos que invisibilizam a narratividade da infância na cidade. Representam retratos de uma infância incapaz de efetuar leituras do mundo e, por isso, necessitam dos adultos para fixar suas marcas culturais. Tais imagens esvaziam as crianças de seus saberes, produzem sombras sobre a complexidade de seu processo simbólico e relegam a sua imprevisibilidade criativa ao reduto da irracionalidade, com discursos que estabeleceram verdades históricas sobre as crianças, uniformizaram um modo de ser e estar no mundo e naturalizaram uma relação de poder com os adultos, de forma que a diferença geracional foi transformada em desigualdade.

Embora nem sempre compreendidas e reconhecidas como atores sociais, as crianças expressam suas opiniões, expõem seus questionamentos e tecem reflexões sobre o urbano. Por meio de toda a sua “corporeidade falante”, suas vozes e expressões faciais, bem como de seu imaginário e seus processos simbólicos, elas produzem enunciados que agregam valores ao contexto urbano. A criança se apresenta como um sujeito potente, capaz de interpretar e agir no mundo que a cerca, na medida em que suas ações expressam as decisões que empreendem para transpor obstáculos e desafios que, rotineiramente, as cidades ofertam.

Mediante as particularidades do início do dia, comecei a acompanhar o horário de entrada e de saída das crianças, nos dois turnos de funcionamento do CMEI, como meio de analisar se a rapidez da vida influenciava a condução das crianças nos dois períodos e outros modos como se configuravam a relação de poder entre adultos e crianças. Para tanto, utilizei pontos de observação que ficavam nas proximidades da rua de acesso da unidade de educação infantil. Esse estratagema tinha como objetivo ponderar se a celeridade ou a suavidade dos passos ocorriam ao longo do deslocamento das crianças para a instituição ou somente na rua de acesso a ela como um artifício para que não chegassem após o horário de entrada do CMEI.

Nesse período, permaneci nos bancos das praças, em frente da padaria e nas janelas de moradores que residiam nas proximidades do CMEI. Minha constante presença nessa região produziu curiosidades, questionamentos e desconfortos a muitos moradores. O artifício utilizado para minimizar o mal-estar presente em alguns membros da comunidade foi difundir a informação sobre a minha pesquisa na região. Conversei com a gestora do CMEI, pedagogas, algumas professoras e pais sobre os objetivos da pesquisa, ressaltando que a investigação seria desenvolvida nas ruas e praças da região e não no interior da instituição. Quando questionada diretamente pelas pessoas, conversava com meus interlocutores a respeito dos objetivos da minha investigação e o local onde desenvolvia meus estudos; afinal, para muitos moradores, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) simbolizava o sonho e o objeto de desejo para filhos, filhas, netos ou o lugar da impossibilidade. Destaco a importância das minhas redes de amizade — uma trama tecida por mim e por meus familiares—, fundamental nessas observações. Tais redes, muitas vezes, facilitaram as minhas observações, permitindo que utilizasse as

janelas das residências, as portas do estabelecimento comercial ou, simplesmente, os banquinhos nos pontos de vendas, todos locais de observação.

Se, na entrada do CMEI, os passos traduzem a rapidez da vida, no horário da saída os movimentos são mais vagarosos. Existe certa alteração nas pessoas que transportam as crianças nesses momentos. Há mais idosos que buscam as crianças—acredito que sejam avós e avôs —, adolescentes e outras crianças. Outros sujeitos adicionam outro ritmo à rua onde fica localizado o CMEI. Há um movimento lento, que permite as crianças pararem, olharem e conversarem um pouco mais com seus interlocutores. Já na saída do turno vespertino, a figura dos pais/das mães torna-se mais constante e, nesse caso, os passos são mais lentos e há uma maior interlocução com as crianças, pois perguntam como “foi dia na escola”, “quais as atividades realizadas por elas ao longo do dia, “se existe dever de casa para cumprirem”.

Cena 4:

Um menino, ao sair do CMEI acompanhado de seu avô, olha para o céu e observa uma pipa, conversa algum tempo com ele e logo pergunta.

Criança: - Porque a pipa voa?

Idoso: - Por causa da rabiola.

Criança: - E o passarinho?

Idoso – Por causa da asa.

Criança: E o avião?

Idoso: Não sei

Criança: Eu posso voar?

Idoso: Você não tem asa, nem rabiola.

Criança: Eu vi um homem voar [...] lá no cinema [...] ele não tem asa.

O idoso retruca: - Cê é demais pra mim !

(Diário de campo, 11 ago. 2016)

Embora passem por aquela rua várias vezes, as crianças continuam a inquirir o mundo com uma lente que subverte a ordem adulta. Mesmo com a velocidade dos passos na entrada ou a sua serenidade na saída da escola, elas observam as cenas do cotidiano de modo singular. Com seu olhar atento, o vivido não é banalizado por elas; ao contrário, ele é permanentemente interrogado. Com seu modo peculiar de experienciar o mundo, elas produzem sentidos sobre ele de maneira alternativa aos elaborados pelos adultos. Em seus discursos, os temas da cidade assumem formas e conteúdos dos mais variados, capazes de escapar às padronizações instituídas.

Para Christensen (2010, p. 146), “[...] o processo pelo qual as crianças vêm a se compreender ocorre por meio de suas experiências, suas memórias e sua utilização

da casa, das ruas, da vizinhança, dos bairros e da cidade [...]”. Nessa mobilidade dentro e entre esses espaços e nos grupos que integram, as crianças aprendem sobre o mundo, o pássaro ou a pipa que voa, na medida em que essas interações se constituem como um importante fator de aprendizado para as crianças. São conhecimentos que as incluem em um mundo simbolicamente construído. A socialização, então, é fruto do encontro entre as próprias crianças e delas com os adultos, consistindo em uma movimentação em que elas apreendem a realidade, da mesma maneira que a reconstróem e a reinventam utilizando sua própria produção simbólica. Tal proposição contrapõe o imaginário social de um suposto desenvolvimento infantil fundamentado na internalização passiva da realidade que as envolve.

No decorrer do processo de investigação, percebi que o esvaziamento das ruas não ocorria somente no início da manhã, ele se prolongava ao longo do dia. Uma das possibilidades que pode explicar esse vazio social são problemas de violência no bairro, que não se manifestava de modo direto, com pessoas andando armadas nas ruas, mas como uma bruma ou uma ideia que fica em suspenso, demarca e altera a rotina da comunidade. A rapidez dos passos ocorria, principalmente, no início da manhã, no horário em que as pessoas se dirigiam ao trabalho e à escola. Ao final da tarde, o caminhar era mais lento e pressuponho que homens e mulheres, adolescentes e jovens retornavam das suas atividades escolares ou de suas ocupações profissionais. No entanto, em um dado período do estudo de campo, observei passos muito rápidos tanto no início da manhã quanto ao final da tarde. Após, alguns dias no campo, ouvi o seguinte diálogo, no interior da padaria.

Cena 5:

Mulher 1: Você já viu quanta polícia tem aqui?

Mulher 2: É, hoje já subiu um monte de camburão.

Mulher 2: O bicho tá pegando, não sei aonde, mas tá.

Mulher 1: Senão pegar agora, ele vai pegar mais tarde.

(Diário de campo, 11 ago. 2016)

Nessa relação entre indícios-práticas, pode estar a causado movimento de esvaziamento das ruas, quando o sinal disparador — tem muito policial na rua — produziu um entendimento pela comunidade — haverá problemas relacionados à violência —, por isso uma ação se constituiu — é necessário nos recolher em nossas casas. Viver na cidade não é natural, não é algo automático ou

automatizável; ao contrário, viver na esfera urbana é inserir-se em um emaranhado de códigos e sistemas de classificações que controlam nossa forma de andar no mundo (CASTRO, 2004).

Essa simbologia própria produzida nos movimentos da/na cidade é apreendida de maneiras diversas pelos grupos sociais que nela vivem. Se, para alguns, o aumento do quantitativo de carros de polícia simboliza melhoria na segurança pública, para outros ele podem configurar uma medida de repressão ou, ainda, a iminência de um evento de violência urbana. Os grupos compartilham os códigos, bem como estabelecem formas próprias de interpretar a realidade, com explicações criadas, por vezes, a partir de uma experiência particular que foi generalizada para todas as outras experiências que possam vir a existir. Por meio dessas compreensões, aprendizados são produzidos e incorporados no simbolismo urbano e, por conseguinte, reverberam em diferentes práticas sociais. Logo, ações como acelerar os passos ou torná-los mais vagarosos, ocupar os espaços comuns ou permanecer nas residências, ter horário determinado para entrar em casa, permanecer com o comércio aberto ou não e, ainda, levar as crianças para a escola sem medo estão incluídas em um aprendizado produzido nas, com as e a partir das vivências e das experiências nas cidades.

Mesmo após essa suspeita, as ruas e praças da região permaneciam esvaziadas, talvez pelo suposto problema de violência ou pela exigência do mundo do trabalho. Tanto adultos quanto crianças exerciam ações que mais promoviam a passagem pelos espaços comuns do que a permanência neles. Aliás, aquelas crianças que permaneciam na rua, “por um tempo supostamente acima do permitido”, eram convencionadas como inapropriadas para conviver com aquelas consideradas de “crianças de família”. No dia 17 de agosto de 2016 no turno vespertino, ao acompanhar um casal de crianças desde a saída do CMEI, quando desciam a ladeira do bairro, ouvi o seguinte diálogo:

Cena 6:

Rafael: Fininho [...] chega aê. (Rafael estava sobre uma pedra soltando pipa).

Fininho parou, ao seu lado, ele estava com sua irmã e outro garoto.

Rafael: Volta aê [...] traz sua pipa.

Fininho: Não posso [...] pai falou que não posso.

As crianças continuam seu caminho.

Sônia: Mamãe disse que não quer você com Rafael [...] ele vive solto.

(Diário de campo, 17 ago. 2016)

O diálogo me conduz a alguns questionamentos: o que é “estar solto”? Se há uma criança supostamente solta, há a sua antonímia — o estar preso. E o que é “estar preso”? Quais os significados sociais produzidos pela figura de uma criança solta e de uma criança presa, neste contexto de pesquisa? Mais especificamente, porque o solto é alguém interdito e perigoso para o outro que, supostamente, está preso? Tempo e espaço se imbricam nessa cena, se agregam e produzem um sujeito sociológico cuja dependência do ambiente que habita e do tempo destinado nesse trânsito legitima práticas sociais. É construída uma polaridade afirmando que o estar em casa — “estar preso”—é ser bom e o permanecer na rua — “estar solto” — é estar propenso à maldade. Casa e rua, então, são mais do que demarcadoras de contextos, porquanto elas produzem uma significação social que configuram atitudes (DAMATTA, 2000).

Tanto a demarcação física do espaço quanto a temporalidade instituída pela “vida-relógio” — estar “tanto tempo” dentro ou “determinado tempo” fora — atuam na produção simbólica da vida urbana das crianças. Corroboram a formação de um campo de contrastes, em que a oposição entre tempos e espaços disponibilizados para atividades do dia a dia constrói um modo de orientar nossa leitura da realidade. Estudar e estar dentro de uma instituição ou soltar pipa na rua e estar fora da institucionalização constroem estereótipos fundamentados na noção de tempo e espaço, assinalam atitudes e papéis sociais, qualificam o comportamento das crianças, bem como estabelecem medidas de avaliação a todos os membros da sociedade.

Esses discursos instigam a produção de condutas morais e de um complexo sistema de valores bastante eficaz. Tais enunciados produzem qualificações e são bastante eficientes em incluir ou excluir sujeitos, conforme o ambiente onde habitam ou os locais onde, majoritariamente, desenvolvem suas brincadeiras. Reforça-se, então, o imaginário da casa, da escola e dos hospitais como ambientes de segurança para as crianças, enquanto a rua ou qualquer outro espaço externo a essas instituições como ambientes com grande capacidade para ameaçá-las e, por conseguinte, degenerar a sociedade. Casa e rua, então, são destituídas de sua categoria de espaço físico, podendo designar papéis sociais e modos de avaliação de

sujeitos. Consequentemente, podem ser analisadas como ambientes contrastes com a capacidade de atribuir uma organização moral de sociedade:

[...] “casa” e “rua” são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas, acima de tudo, entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens emolduradas e inspiradas (DAMATTA, 2000, p. 15).

Dessa maneira, as crianças moradoras das ruas ou que as utilizam como espaço de lazer possuem um estigma negativo e papéis sociais moralmente degradantes, por isso as crianças presas não podem se misturar com as crianças soltas. Nessa “gramática de espaços e temporalidades” (DAMATTA, 2000, p.36) da sociedade brasileira, historicamente casa e rua possuem conotações divergentes: se a primeira nos remete a uma proteção e refúgio contra os males sociais, a rua é o espaço da insegurança, do medo e da degradação, base para elaborar todo um sistema classificatório de meninos e meninas. São imagens de bom e mau, elaboradas a partir do ponto de vista moral de muitos adultos. Equivalem a retratos que, por vezes, se constituem como um meio de colonizar o olhar da criança sobre o outro; afinal, “Mamãe falou que não quer você com Rafael, ele vive solto” nos lembra a menina Mariana. Tais quadros também mostram como as crianças elaboram análises divergentes do instituído: Fininho para, olha e presta atenção aos chamados de Rafael, estabelece uma interlocução direta com ele — algo bem divergente da sensação de medo e desconfiança que um mau menino poderia produzir.

Embora a dicotomia entre casa e rua se institua por meio de barreiras materiais e discursivas, elas não são rígidas, pois existem pontes entre esses espaços. Existe uma fronteira que permite a flexibilidade conforme a conveniência, quando se é necessário estabelecer o imaginário da conciliação entre desiguais. No decorrer do estudo exploratório, via os meninos rotulados como soltos tocando instrumentos musicais; por vezes, na ausência de um adulto eles eram chamados a tocar. Além disso, quando era necessário levar um recado ou realizar algum mandado, a proximidade entre os meninos soltos e os meninos presos era garantida e permitida. Como integrantes de uma dada sociedade, as crianças sofrem a ação dos processos e das práticas socioculturais utilizadas na sua organização e no seu

funcionamento, retratando um aspecto que, na região pesquisada, influencia sobremaneira a possibilidade de formação de vínculos entre crianças da mesma classe social e que partilham o mesmo espaço da rua e da escola.

Em contrapartida, se, no decorrer da semana, há uma dicotomia entre estar na rua e estar em casa, às sextas feiras, no horário noturno, aos sábados e domingos há uma alteração na organização espacial. Existem famílias que se reúnem nas proximidades de suas residências, das casas de seus vizinhos e nas praças do bairro, em momentos onde os diferentes sujeitos da comunidade se socializam. Nos encontros planejados ou casuais entre os adultos, encontram-se as crianças, brincando nas calçadas, na rua ou nos brinquedos da praça. Nesses momentos se estabelecem inter-relações entre elas e entre elas e os adultos no espaço público da região. Algumas vezes, há concordâncias, ajuda mútua, conflitos geracionais e de gênero, divergências nos usos dos brinquedos, ou seja, aspectos que, ocasionalmente, sofrem a interferência dos adultos ou dos jovens presentes.

Cena 7:

As crianças entram na disputa do balanço na praça, entre elas há um modo próprio de organização para o uso do brinquedo. Pouco a pouco, as seis crianças vão utilizando o balanço. Se no balanço há uma certa administração no uso do brinquedo, no escorregador existe um conflito. Algumas crianças sobem as escadas e escorregam, porém, em meio a essa brincadeira, uma menina escorrega e, logo, retorna subindo pela região onde as crianças estão escorregando. Há uma confusão, pois o menino que está sentado no topo do escorregador quer descer, enquanto a menina quer passar pelo mesmo lugar. Há a intervenção dos adultos, que se expressam afirmando que ela não sabe brincar, pois é necessário que ela siga as regras de convivência no brinquedo. Ela empurra o menino que estava sentado e desce as escadas do escorregador e, imediatamente, sai da caixa de areia. Um adulto retruca, “também ela é nova aqui”.

(Diário de campo, 13 ago. 2016)

O “novo aqui” é o sinônimo do incomum, daquela que não é igual e não está entre iguais. Ser igual é aquele e aquela que comungam e compartilham os gostos, os modos de brincar e as preferências de uma determinada comunidade. Nessa cena, a menina que não sabe brincar não integra esta “comum-unidade”, ela é o estranho. É aquela que não sabe se relacionar com os iguais, por isso é causadora do estranhamento. Nesse contexto, em que o estranho é aquele que não sabe “brincar direito”, ele torna-se incapaz de se vincular ao ambiente.

O estranho habita a cidade de forma onipresente. Ocupar a cidade conduz a ter que se haver com os estranhos, aprendizagem que se faz sem tutoria formal e sistemática, mas forma de forma aleatória. Não se ensina

propriamente as crianças quem é esse, o estranho, até porque ele mimetiza as condições do meio, não assume definitivamente o bem ou o mal, por ser tanto um como outro. (CASTRO, 2004, p. 132).

O estranho, ao subir pela frente do escorregador, questiona as normas e os códigos de conduta social fixadas pelo grupo. Essa criança inova, amplia as possibilidades de utilização do escorregador, escapa às determinações impostas pela arquitetura desse artefato e pelos discursos dos instituídos, pois inaugura o novo, o imprevisível, o agir diferente na praça. Nesse agir, ela constrói uma relação de alteridade com as outras crianças e desestabiliza o modo de ser e estar no urbano. Entre o estranho e os comuns formam-se os grupos infantis, com crianças que trazem os atravessamentos sociais de gênero, de etnia e de classe social, marcas que acabam por interferir nos agrupamentos infantis. Fernandes (2004) aponta que as crianças criam aspectos simbólicos capazes de estabelecer as suas brincadeiras sob uma organização interna e singular. Tais particularidades podem expressar hierarquias e um complexo sistema de regras de conduta capazes de definir direitos e deveres dos partícipes.

As “trocinhas” estão condicionadas ao desejo de brincar —“a recreação, como os demais tipos de grupos infantis. Suas atividades, todavia, excedem aos limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes nas relações entre os seus componentes e destes relativamente ao seu grupo e as relações das diversas “trocinhas” entre si (FERNANDES, 2004, p. 203, grifos do autor).

Nas trocinhas, o brincar se constitui como um espaço de trocas de sociabilidades, pois regramentos, valores e jogos simbólicos se constroem nessas práticas culturais. As brincadeiras são, portanto, revestidas de valor educativo, pois configuram práticas sociais capazes de estabelecer novas relacionalidades com o espaço geográfico e com o outro. São, pois, saberes que, ao serem incorporados às culturas infantis, promovem o enriquecimento de suas experiências vividas, tornando-as sempre algo novo.

Nessas práticas sociais, a organização dos grupos infantis permite perceber a construção de um sistema de valores capaz de incluir e excluir participantes dos momentos brincantes, em que elas não só reproduzem os sistemas de valores herdados, mas também negociam e criam formas especificamente próprias de organizarem suas normas de conduta, no interior de cada grupo. Dessa forma, o subir as escadas e voltar à fila, a organização do uso do balanço, o retornar a fila do

escorregador pelo lado contrário às escadas são importantes elementos culturais, que regem a inclusão ou a exclusão das crianças em relação ao grupo brincante. Essas interações tecidas entre as crianças, a partir da necessidade de compartilhar a posse de brinquedos ou outros objetos, consistem em aspectos que podem figurar como componentes estratégicos na inserção, associação e seleção, enfim, nos momentos de partilha destinados às brincadeiras.

Cena 8:

Enquanto acontece uma roda de samba, dois meninos e uma menina brincam de pique ao seu entorno e de supetão eles mudam a brincadeira. Os meninos pegam duas caixas e as transformam em armas, simulam que são atiradores, se ajoelham e olham na caixa, como se estivessem fazendo uma mira em uma arma. A menina pede para brincar, eles afirmam que a brincadeira era coisa de menino. Ela sai, senta-se em uma cadeira por alguns momentos, pega uma garrafa PET e começa a jogá-la para cima como se fosse uma bola. Chega perto dos meninos com a “bola”, a joga várias vezes para cima, de repente os meninos largam as caixas e vão se aproximando da menina. Os três voltam a brincar de bola juntos. Em meio à brincadeira, as batidas do tan-tan, do pandeiro e do tamborim estimulam os passos de samba em um dos garotos. Ele samba e continua com o jogo. No decorrer da brincadeira, os meninos jogam a “bola” várias vezes entre eles, deixando a menina de lado. Ela, então, pega o objeto e mostra a eles um outro modo de jogar, eles a seguem.
(Diário de campo, 14 out. 2016)

Em suas brincadeiras, as crianças expressam o código de conduta do contexto em que transitam, mas essa inserção não é uma simples repetição da cultura adulta; ao contrário, elas revelam, de maneira criativa, as experiências vividas. Nessa prática brincante com a realidade, os meninos encarnam papéis sociais bem presentes em seu cotidiano. Em sua atuação, ora como polícia, ora como ladrão, os meninos expressam seus conhecimentos e seus saberes sociais, produzidos nas interações cotidianas que efetivam:

[...] essas representações feitas pelas crianças não são meras imitações ou réplicas, pois, se é verdade que as crianças se utilizam de conhecimentos adquiridos através da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos para reproduzir acontecimentos sociais, o que é encenado na brincadeira é reconfigurado e transformado pela interpretação das crianças e pelas formas como estas se apropriam dos — e ressignificam — os conhecimentos sociais, nas e pelas interações com seus pares e através de seus modos próprios de compreensão do mundo (BORBA, 2005, p. 149).

Concerne uma encenação que também reflete as práticas culturais de uma sociedade sexista, capaz de delimitar o papel social de homens e mulheres. Tais conhecimentos se incorporam nas reuniões de família, nas relações escolares, no dia a dia das ruas, por meio de normas, regras e valores de que, de modo tácito ou

subliminar, as crianças se apropriam. Esses regramentos são utilizados na delimitação de quem pode ou não brincar, o “isto não é brincadeira de menina”, mas não expressam, apenas, as barreiras construídas pelos meninos que impedem a menina de acessar a brincadeira, porquanto eles retiram das sombras a desigual relação estrutural de gênero, presente nos diferentes espaços sociais que habitam.

As rusgas, as contendas, as resistências, a construção de barreiras, os laços de amizade e a partilha de artefatos constituem as culturas de pares. Usar a garrafa, como um modo de transpor as barreiras da resistência, bem como negociar a entrada da menina na brincadeira são processos de amizade profundamente incorporados nas reproduções interpretativas e coletivas de suas culturas (CORSARO, 2011). A utilização da garrafa para instituir uma nova brincadeira e instigar a curiosidade dos meninos e a reelaboração das regras presentes na brincadeira se constituem elementos que fornecem a ela uma aprendizagem social, um conhecimento que contribui para sua produção cultural.

Em uma das minhas caminhadas pelo bairro à noite, encontrei vários dos personagens que acompanhei durante a semana. Um deles era Fininho, com sua irmã e seus pais. Além deles, vários amigos da família estavam na praça bebendo, jogando cartas e conversando. Em meio a esse momento de lazer dos adultos, as crianças ora brincam na praça e na rua, ora se aproximam da roda de samba. Um dos integrantes dessa roda é o pai de Fininho. O menino permanece ao lado do pai, observando-o tocar por bastante tempo. No intervalo do grupo de samba, ele anuncia que no dia seguinte iria se formar. Prontamente, seu pai responde que ele será batuqueiro como o pai e toda a família irá vê-lo se formar. O menino ri, volta-se para sua mãe e comenta o ocorrido.

Investiguei o significado da “formatura” e descobri que no sábado haveria a formatura dos novos integrantes da Escola de Samba Novo Império. Fininho era um dos novos integrantes. Na quadra da escola de samba, havia sido organizada uma cerimônia onde esses novos integrantes da bateria seriam apresentados aos outros componentes da agremiação. No dia da formatura, enquanto o locutor narrava o objetivo da solenidade, as crianças brincavam de pique, mexiam nos instrumentos musicais ou, simplesmente, estavam acomodadas próximas aos seus pais. No decorrer do evento, em inúmeros momentos ouvia o termo “comunidade” como

sinônimo de um elemento comum, algo agregador daquelas pessoas presentes na comemoração.

Aliás, em diferentes momentos do cotidiano analisado, o termo “comunidade” foi utilizado como meio de representar comportamentos, costumes, modos de brincar, sujeitos como familiares e estranhos a um ambiente comum. Essa expressão é capaz de promover inclusão ou exclusão das pessoas em relação a um dado cenário. Trata-se de um enunciado identificador do pertencimento ao contexto socioespacial investigado: “ela é professora, ela é da comunidade, está aqui para pesquisar as crianças do bairro” (vendedora de cachorro quente, ao me identificar para dois jovens que questionavam a minha presença nas proximidades do CMEI), “ela (a criança) não entende as regras da comunidade” (uma mãe, referindo-se a uma criança que se mudou recentemente para o bairro e brincava de outro modo nos brinquedos da praça), “pertencemos a uma comunidade, temos uma tradição aqui”, (o presidente da escola de samba, referindo-se ao modo como as práticas eram estabelecidas naquela agremiação) ou, ainda, “só aqui tem isto, é coisa da nossa comunidade” (um adulto na praça Escolástica de Souza, que explicava ao visitante como as festas eram organizadas por meio da colaboração dos moradores da rua) não são expressões despretensiosas; ao contrário são capazes de produzir “redutos comunitários de sentido” (INNERARITY, 2006, p.151).

Tais redutos, como lembra Innerarity (2006), servem como um meio de permitir o reconhecimento entre aqueles que se consideram iguais, capazes de compartilhar um universo comum de ritmos musicais, de vivências sociais ou espaços utilizados para o entretenimento. Caracterizam uma unidade que produz amálgama por agregar sujeitos produzindo uma vida comum; compõem um espaço onde, por vezes, o reconhecimento recíproco transpõe as barreiras visíveis ou invisíveis que categorizam e hierarquizam o outro. Essa unidade também representa um meio de delimitar e normatizar a própria complexidade dos modos de ser e estar no parque, de brincar, de se comportar, enfim, os diferentes meios de simbolizar e produzir a vida.

Igualmente a uma colcha de retalhos do tipo *patchwork* — uma manta onde a disposição dos retalhos dos pedaços de tecidos coloridos contribui na composição

de diferentes formas, estruturas, perspectivas desse artesanato multicolorido — as diferentes relacionalidades existentes entre os sujeitos e entre o contexto e os sujeitos que residem na Vila Rubim produzem uma territorialidade única de viver o/no espaço, ou seja, a comunidade da região. Os modos como as crianças brincam, os ritmos musicais, os locais e as maneiras de se entreter, o tempo que reside no espaço e as tradições são meios de apresentação desses fios unificadores, configurando uma linha invisível entretecida nas redes prévias de relações que asseguram a partilha da vida nos espaços comuns.

Se, por um lado, o conceito de comunidade se apresenta como os fios da linha que agrega todos os retalhos a essa territorialidade, por outro ele também se apresenta como um meio de rejeitar um retalho julgado como incapaz de compor essa colcha, isto é, um estranho, aquele que não é familiar ao todo. Desse modo, o conceito comunidade tanto pode servir à inclusão quanto à exclusão de sujeitos das cenas cotidianas. Há, aqui, um aspecto comum produzindo a exclusão do discrepante, daquele que não é familiar ou que não quer se familiarizar; daquele que não se dobra à simplificação e à padronização do contexto vivido ou, ainda, daquele que não partilha o mesmo sistema de referência existente entre os membros de uma comunidade.

A própria mobilidade dos sujeitos entre contextos culturais e territoriais diferenciados ameaça esse caráter unificador do comum, na medida em que esse constante ir e vir fomentam a produção de barreiras cada vez mais fluidas e permeáveis à entrada do estranho. Essas andanças fomentam o contato com o diferente e possibilitam a ampliação e a produção de novas e múltiplas experiências. Em função disso, a comunidade se destitui do caráter fechado e hermético e, também, pode se constituir como um espaço de contatos múltiplos, de produção de identidades plurais, que pode “[...] fazer valer pontos de vista marginais ou de incluir o excluído, bem como todos os queixumes suscitados pela complexidade e pelo nostálgico desejo de clareza” (INNERARITY, 2006, p. 147).

As culturas da infância transitam nesta antinomia inclusão/exclusão tão presente na comunidade. Elas são atravessadas por uma linha imaginária que delimita a sua pertença ou não pertença a esse contexto territorial, ou seja, por um traçado invisível

capaz de afetar os diferentes modos como as crianças transitam no contexto urbano onde residem e se apropriam dele, fomentando discursos. “Ele não sabe brincar! Não é da comunidade” ou “Ela é nova aqui não sabe brincar!” são discursos que reverberam em práticas de intervenção dos adultos nas brincadeiras das crianças, legitimadas pelo reconhecimento daquilo que é familiar e estranho a um determinado grupo social.

A representação dos aspectos considerados comuns e rotineiros no contexto comunitário investigado pode se constituir como um meio de estabelecer uma padronização de suas práticas sociais, em que adultos ou outras crianças atuam na produção de formas de governo capazes de uniformizar e reduzir a própria complexidade de sua produção cultural. No entanto, se o familiar pode tolher a potência das culturas infantis, o estranho, presentificado na figura de outra criança e/ou de um adulto, apresenta a possibilidade da ampliação das representações culturais do mundo que a cerca.

Sob essa ótica, a comunidade se destitui de seu caráter hermético e se caracteriza como um privilegiado ambiente de trocas, interações, enfim, de aprendizado de diferentes costumes, rotinas, hábitos entre crianças e entre crianças e adultos, ou seja, a comunidade se materializa como um espaço onde novos diálogos são capazes de reger “[...] as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam de modo próprio as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra” (SARMENTO, 2005, p.12).

Se, durante a semana, há a privatização da vida no bairro, há também o ir e vir frenético da residência-escola-residência de crianças sozinhas, em companhia dos seus responsáveis ou de seus pares. A partir da sexta feira no final da tarde e nos finais de semana, o frenesi do dia a dia se acalma e as crianças ocupam as ruas com seus responsáveis para brincar. As rodas de samba são um elemento recursivo e agregador dos adultos e crianças, pois nesses momentos elas interagem com seus pares e com as outras gerações, bem como exploram o espaço onde vivem — as ruas e as praças do bairro. Nessas teias, situam-se as vivências das crianças na região da Vila Rubim, entremeadas na privatização da vida, na correria para o

trabalho dos adultos e na presença nas rodas de samba, quando os aprendizados sobre as práticas urbanas se estabelecem. Tais vivências sobre a cidade oportunizam a produção de saberes sobre a urbe e suas marcas sociais. Seja nas relações que estabelecem com as pessoas, seja no caminhar pelos espaços em suas aventuras e desventuras, seja no desvelamento dos seus recantos, as crianças não só apreendem o meio em que moram, como também ensinam os adultos outros modos de ver esse meio (NASCIMENTO, 2009).

A privatização da vida que, costumeiramente, ocorre nos dias da semana é rompida com a chegada dos meses mais quentes do ano. Nesse período, se instala a “estação das pipas” — uma estação *sui generis*—, bem própria da região, onde os céus ficam multicoloridos e a terra povoada por meninos que têm asas nos pés, voando ao encontro das pipas que, por vezes, caem em suas mãos.

Cena 9:

Se numa pequena bolinha azul, chamada planeta Terra, vivenciamos 4 estações anuais — primavera, verão, outono e inverno — que se sucedem à medida que o planeta Terra viaja entorno do Rei Sol, com um caminhar que percebemos pelas alterações da temperatura, pelas modificações dos comportamentos dos animais, pelo tamanho dos dias e das noites, pela maior ou menor incidência de chuvas, na região da Vila Rubim há uma quinta estação, a “estação das pipas”, uma época que escapa à temporalidade cronológica provocada pelo eterno passeio do nosso planeta ao redor do Sol. Esse período está encarnado nas tradições culturais da região e se inicia nas primeiras semanas de setembro, findando no final do mês de janeiro. É um período único e traz uma marca inconfundível — o firmamento torna-se manchado de diferentes matizes. O azul anil do céu se tingiu de vermelhos, amarelos, verdes, carmins, que, isoladamente ou em grupos corporizam as pipas. Acompanhando cada um destes papagaios coloridos, que valsam nos céus ao sabor do ar em movimento, há um rabicho — a rabiola, que segundo a meninada serve para fazer a arraia voar. Se o céu se modifica, quicá a terra, ela fica povoada de crianças, adultos, idosos e jovens, que em grupos conversam, brincam, bebem, cantam, dançam. Na estação das pipas há uma estranha transformação dos adultos, de modo quase que imediato, eles viram crianças, basta uma pipa ser cortada e bailar até cair, que esta mudança ocorre. Crianças, jovens e adultos correm atrás das pipas. Dessa corrida, na maioria das vezes, sai um vencedor, que com seu troféu-pipa nas mãos, sai todo sorridente, pulando com as suas asas nos pés, mostrando seu troféu e contando a todas as pessoas as peripécias realizadas para conquistar seu prêmio. Mas, aí se uma pipa se enrosca nos fios de energia elétrica, nos telhados intransponíveis de algumas casas ou dentro dos quintais. Há uma decepção coletivizada, a amargura fica expressiva nos rostos destes corpos que voam. Tentativas várias são realizadas, mas se o resultado esperado não é atingido “fazer o quê”. Fazer o quê? Ficar novamente com os olhos vidrados no céu, esperando o final de uma dança, daquele bailar que conduz as pipas para o seu lugar, para as mãos dos meninos com asas nos pés e um sorriso na face. Para além do tempo linear e cronológico, há outro tempo presentificado na estação das pipas — uma temporalidade — que somente o encontro pode proporcionar.

(Diário de campo, 4 set. 2016)

Tal movimento se estabelece em um tempo despretensioso e recursivo, quando os ponteiros do relógio se tornam, apenas, um objeto de adorno e não algo que demarca uma cronologia linear e protagonizada pela progressão espaço-temporal. É um tempo fugidio, que escapa às amarras e à rotinização de um cotidiano produzido pela aceleração e banalização da vida, por isso ele pode se modificar em uma potência transformadora capaz de reinventar o ordinário e conferir a ele as marcas da experiência, produzida pelo encontro com o outro, com aquele que é importante na construção de algo único e plural. Único porque cada encontro é singular em sua origem e plural, pois é produzido pela multiplicidade de pessoas que integram o mundo.

No contexto formativo chamado espaço comum, a experiência da brincadeira auxilia na elaboração de vivências coletivas, no soltar pipa ou no correr, coletivamente. Atrás delas, crianças e adultos constroem valores e regras de convivência, bem como transpõem os modos e os usos do espaço urbano. O espaço-brincante, então, torna-se um agente formativo, pois amplia as possibilidades de sociabilidades entre elas, na medida em que, nessas interações, as crianças se apropriam de um mundo simbólico já produzido e instituído, como também participam na construção da sociedade.

A convivência, mediada pela brincadeira, permite que as crianças (re)elaborem um universo simbólico próprio, utilizado na apreensão das informações que as cercam, ou seja, dos aspectos que são comunicados por meio de uma linguagem peculiar e utilizada em seu convívio social. Essa interatividade se constitui como um fator relevante no modo como as crianças experienciam o mundo que as cerca. Consequentemente, com as aprendizagens proporcionadas pelos diferentes cenários por que transitam (família, escola, cidade, igreja) em companhia dos adultos ou com outras crianças, elas apreendem e ressignificam habilidades, procedimentos e preceitos utilizados nos convívios que estabelecem.

Em suas práticas brincantes, seja com brinquedos industrializados (bonecas, bonecos, bolas), seja com materiais que são transformados em objetos brincantes

(garrafa PET que se transforma em bola, pedaços de madeira que se modificam em armas, um instrumento de percussão apresenta-se como uma bola)ou com seu próprio corpo (brincando de estátua ou pique), as crianças da região trocam saberes quando sambam, empinam pipa, jogam, organizam os modos de usar os brinquedos, ao mesmo tempo em que interagem com os adultos e ensinam novos movimentos de dança, um modo mais eficiente de pegar a pipa e novas maneiras de organizar o uso dos brinquedos da praça.

Cena 10:

Na praçaEscolástica de Souza há uma movimentação entre crianças, homens e jovens. Os adultos falam alto e gesticulam bastante, as crianças, inicialmente, ficam em torno dos adultos; posteriormente, começam a brincar na rua. Brincam de pique, menino pega menina e vice-versa. Essa brincadeira perdura por algum tempo, as crianças sobem e descem as calçadas correndo. Há provocações entre grupos. Enquanto as crianças brincam, na praça inicia o churrasco. Essa festa foi realizada com a colaboração de várias pessoas que moram nas imediações desta praça. Logo, começa-se a servir pedaços de carne, as crianças fazem fila para se servir, comem e continuam a brincar na rua. Nesse ínterim, surge um tantan, um pandeiro, um tamborim e, sem demora, um cavaquinho e começa uma roda de samba. A brincadeira de pique continua ora as crianças correm entorno dos músicos ora no meio da rua.

(Diário de campo, 14 ago. 2016)

Com a organização da vida cada vez mais colonizada pela força do capital, os tempos livres, principalmente nas camadas populares, tornam-se cada vez mais escassos. Nessas populações, o minguado tempo livre, que se destina à socialização, é acompanhado da reduzida disponibilidade de recursos financeiros para desfrutá-lo, o que exige certa inventividade para usufruí-lo. Existe muita criatividade que os residentes das periferias urbanas preenchem com as mais diferentes formas de lazer na rua e em outros espaços peridomiciliares, nos locais que são ocupados para celebrar, festejar ou, simplesmente, promover encontros. Há momentos de descanso, em que os adultos falam sobre os problemas do bairro, discutem sobre futebol e política e comentam os capítulos de novela, enfim, relatam aspectos de sua vida cotidiana. Esses são instantes de trocas, de estabelecer parcerias, de construir outras relacionalidades entre os adultos e, igualmente, entre as próprias crianças e entre elas e aqueles que as acompanham.

Formam-se espaços de lazer, onde os diferentes atores sociais se agregam por meio de arranjos culturais próprios, ritos e aspectos cerimoniais que implicam as interações tecidas. Ocorrem encontros que podem ser, embalados pelos acordes do

samba, pelo “batidão” do funk ou pela malemolência do forró, constituindo momentos de celebração, quando múltiplas formas de sociabilidade são criadas e ritos são instituídos, configurando-se como um pacto de adesão ou discordância a um determinado pedaço.

[...] O pedaço evidencia outro plano, o dos “chegados” que, entre a casa e a rua, instaura um espaço de sociabilidade de outra ordem. Assim se desvelou um campo de interações em que as pessoas se encontram, criam novos laços, tratam das diferenças, alimenta, em suma, redes de sociabilidade numa paisagem desprovida de sentido ou lida apenas na chave da pobreza ou exclusão (MAGNANI, 2003, p.86).

A noção de “pedaço” foi desenvolvida por Magnani, ao pesquisar as formas de entretenimento das populações residentes nas periferias de São Paulo. Em suas investigações, ele observa que as periferias não são um todo indiferenciado, mesmo que possuam mazelas sociais semelhantes. Ao contrário, elas possuem modos de pensar, agir regras, marcas, rituais e acontecimentos próprios, que produzem um processo de significação compartilhado por aqueles que habitam um determinado pedaço. Nessa teia de relações, se desenvolvem associações e conflitos, desfruta-se o lazer, trocam-se informações, enfim, se (re)tece a trama da vida.

Segundo o autor, integrar o “pedaço” não se alicerça em, apenas, estabelecer um modo de sociabilidade, mas dominar uma forma de comunicação e um código de reconhecimento, uma vez que tais combinações separam os dentro do “pedaço” e os de fora “do pedaço”. As crianças, ao participarem de um determinado “pedaço”, dialogam com as marcas culturais nele presentes, porém, mesmo vivendo nesse mar de significações, elas não estão totalmente submersas nos costumes produzidos por ele. Como habitantes ativos do “pedaço”, as crianças participam dos ritos e, ao mesmo tempo, elaboram uma narratividade própria sobre o contexto ocupado, mediada pelos adultos que lhes apresentam os símbolos, as normas e as vivências características de cada espaço, permitindo a sua integração a um determinado “pedaço” e, por conseguinte, a construção de uma identidade que independe das regras sociais mais amplas e das instituições que habitam.

Cena 11:

Dois idosos conduzem uma menina no mercado de peixes da Vila Rubim. Em cada box que os idosos param, perguntam o preço do pescado e do camarão, apertam a barriga do peixe, abrem a guelra e olham e se aproximam para sentir o odor do peixe. Na primeira vez que essas pessoas

param, a menina puxa a mão da avó por várias vezes. Percebo o quanto está curiosa para conhecer aquele lugar. Por várias vezes, a avó e o avô pedem calma à pequena, afirmam que irão caminhar com ela por todo o mercado. A criança olha para os avós, fica um pouco mais calma, tenta se equilibrar na ponta dos pés para ver o pescado exposto, mas é impossível, o balcão é alto para o seu tamanho. Na segunda parada, a criança pede, insistentemente, colo ao seu avô, ele reluta um pouco e, após muita insistência, a coloca em seu colo. No terceiro box, os idosos repetem todo o procedimento anterior, mas, agora, ficam um pouco mais de tempo. Ainda no colo, a menina olha atentamente para o balcão de exposição, admirada com tudo que vê, faz várias perguntas aos avós, o nome dos peixes, porque eles possuem aquelas cores, os motivos de eles possuírem aquele formato e tamanho, afirmava que gostava de peixe frito, mas não dele com caldo. Havia uma curiosidade e, ao mesmo tempo, um assombro, com tantos peixes. Ela olha para um cação e questiona ao avô:

Menina: Vovô, [...] cadê a cabeça do peixe?

Avô: Ele não tem.

Menina: Não? (Arregala os olhos e põe a mão na boca.)

Avô: É assim mesmo, [...] sem cabeça.

Menina: Todo mundo tem cabeça, [...] ele não.

Menina: Peixe fede assim? [...] Fede muito vovô! (Ela balança a mão na frente do nariz, várias vezes. Tampa o nariz com a ponta dos dedos).

Menina: Agora não gosto dele [...] nem frito. [...] Compre mais não, vovô.

Os avós riem da situação, o peixeiro faz uma cara feia, mas a compra do cação (peixe sem cabeça) acontece. Após, o casal se afasta, o comerciante exclama. – A situação já tá difícil, [...] ainda vem estes trocinhos pra atrapalhar!

(Diário de campo, 6 ago. 2016)

O mercado de peixes da Vila Rubim, aos sábados, é uma efervescência. O movimento de entrada e saída dos compradores, o falatório dos peixeiros que, insistentemente, tentam atrair os fregueses, o ir e vir dos carrinhos que comercializam gelo, os gritos “Tempero, aí! Tempero pra moqueca, freguesa!” conferem a este lugar uma dinamicidade única e uma agitação que conseguem transformar a fria arquitetura em um lugar, em “centros aos quais atribuímos valor” (TUAN, 2013, p. 12).

Percebo que as crianças, quando acompanham os adultos, possuem um misto de curiosidade, felicidade e, também, rejeição ao odor que exala dos peixes e mariscos e/ou do chão, rotineiramente, molhado. São sensações e sentimentos que produzem um sentido de espaço nas crianças, algo nem sempre compartilhado com os adultos que as acompanham. Esse aspecto que pode ser percebido quando equilibram seu corpo na ponta dos pés, correm na frente dos adultos, tampam o nariz ao se aproximar do box de pescado, “cutucam” a barriga do peixe, consistindo em meios elaborados pelas crianças para corporificar a construção de sua experiência espacial.

Essa experiência é mediada pelas relações estabelecidas com os peixeiros, vendedores de temperos, seus acompanhantes, com pessoas que expressam como as crianças devem se comportar, em que momentos elas podem andar ou ficar paradas, que lhes contam histórias da região, que andam com elas pelos boxes, que as carregam no colo, permitindo que elas observem o pescado, enfim, com adultos que as auxiliam a ampliar seu aprendizado sobre aquele espaço. Vê um desabrochar ao mundo guiado pelas mãos adultas, formando um universo onde as pessoas e as coisas também são coloridas por elas.

As coisas aparecem e continuam a existir somente quando a criança lhes dá atenção, mas logo se introduz em sua consciência nascente a realidade independente do adulto, que existe com ou sem sua atenção. Os adultos são necessários, não somente para a sobrevivência biológica da criança, mas também para desenvolver seu sentido [...] (TUAN, 2013, p. 35).

A cidade engloba uma multiplicidade de teias sociais que ocorrem em diferentes contextos, nos momentos de lazer, no trabalho, na religiosidade, enfim, nessa relação em que os atores sociais elaboram costumes, crenças e concepções que influenciam suas práticas sociais. As culturas infantis se estabelecem nessa intrincada complexidade urbana, elas sofrem a influência e se influenciam pela cultura urbana existente. Em suas práticas brincantes e em seu processo de simbolização, elas se apropriam de elementos culturais produzidos pelos adultos, como os processos midiáticos, os ritmos musicais, como um modo de se inserir no ambiente em que vivem. Em virtude disso, suas marcas culturais não podem ser entendidas sem uma análise ampla do contexto em que habitam.

Embora se apropriem dessa herança cultural, as culturas infantis ressignificam as marcas urbanas, agregam a essa herança monstros, fadas, príncipes, castelos, personagens que fazem parte do mundo imaginário. Logo, o espaço urbano se constitui como um produto das interações humanas, conformando um local onde diferentes narrativas se entrelaçam e produzem uma história plural, cuja narrativa se expressa pela rede de afetos produzidos, pelas novas configurações de uso do espaço para lazer familiar e pelas relações de brincadeiras (TUAN, 2013).

Ruas, praças, morros e vielas não são, apenas, objetos materiais. Eles estão impregnados de sentidos, produzidos nas complexas e intrincadas teias sociais em que as crianças se inserem. Para Tuan (2013), o espaço pode ser sentido à medida

que criamos nossas raízes nele. Esse enraizamento ocorre por meio das experiências em que são incorporados sons, cheiros, movimentos, percepções, sensações próprias dos lugares onde habitamos. Compreender as representações produzidas pelos diferentes recantos da cidade implica entender a complexa dinâmica cultural, uma vez que ela engloba uma rica rede de interações — amor, raiva, medos — que os diferentes habitantes produzem da cidade:

[...] os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material [...] diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar de efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil, o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar são sentimentos que temos para com o lugar, por ser o lar, o *locus* de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (TUAN, 2013, p. 136).

Esse amor se expressa na identificação dos moradores com o lugar onde vivem, nas experiências vividas e nas apreensões simbólicas do lugar, com sensações que se refletem nas memórias íntimas produzidas do ambiente natural e construído, que dão sensação de segurança e abrigo: um amor que Tuand denomina “topofilia”. Significa um bem-querer que as crianças corporificam no lugar preferido para brincar de pega-pega, para soltar pipa, para brincar de casinha, mas também na escola, na sua casa, na casa de algum amigo ou parente. “A palavra ‘topofilia’ é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. (TUAN, 2012, p. 107, grifo do autor).

Tais predileções se incorporam em suas práticas que produzem representações e interpretações do que está ao seu redor e interferem na dinâmica e nos trânsitos que efetuam na região pesquisada. Esse amor traz à superfície outro olhar sobre o espaço urbano, com uma perspectiva divergente daquela estabelecida por arquitetos, engenheiros, urbanistas, moradores e trabalhadores do bairro, ou seja, daqueles que estão “autorizados” a estabelecer inferências sobre esse contexto. O amor ao lugar se expressa nas festas, nos encontros entre adultos e crianças, na formação dos grupos de pagode, nos momentos de brincadeira, quando os enredamentos produzem sentidos ao urbano. Trata-se de uma rede de significações partilhadas por aqueles que ali residem nesse espaço, independentemente do grupo

etário a que pertence. Consiste também em uma composição que possui tensões e disputas, como nos usos que crianças e adultos fazem dos equipamentos da Academia Popular ou nos momentos em que as crianças burlam as normativas estabelecidas pelos adultos.

Na praça Escolástica de Souza, as crianças correm a todo o momento, elas pulam entre os bancos das praças, sobem em cima das mesas de cimento, se equilibram nas grades. As crianças maiores brincam com as menores, todavia elas delimitam os tipos de brincadeiras que os pequenos podem ser incluídos, o termo “café com leite” é utilizado com bastante frequência como meio de “perdoar” os deslizes e pouco entendimento das crianças pequenas. Há tensões entre meninos e meninas, seja pelas barreiras de gênero que impedem a integração desse grupo, seja pela disputa pelo espaço. Com seus familiares, elas andam pelas ruas, passeiam em diversos espaços do mercado, ajudam seus pais na bancada da feira livre, deslocam-se para a unidade de ensino, permanecem na fila da vacina da febre amarela e frequentam as igrejas. Nessa oportunidade, conversam com os adultos sobre o cotidiano, sobre a situação climática, os produtos que serão comprados, sobre o medo de serem “furadas”, prometem que não vão chorar “quando vier a agulha”. Por vezes, os adultos estabelecem uma interlocução com as crianças, prolongam as conversas, questionam o ponto de vista delas; em outras, suas percepções de mundo são ignoradas e desconsideradas: “você sabe de alguma coisa?” e “e lá você entende disso?” são algumas das expressões mais evidenciadas nessas situações.

Do mesmo modo, as crianças estão nas ruas, porém sem os acompanhantes adultos. Nessa ocasião, elas são evitadas, rotuladas e seu acesso a outras crianças deve ser limitado, pois “elas não são boas coisas”. Elas brincam, soltam pipas e correm atrás delas quando caem, elas xingam e gritam com os adultos e outras crianças, estabelecem diferentes modos de defesa contra possíveis agressões física e verbais, elas fumam, elas pedem dinheiro e alimentos e se escondem dos “homem” de colete azul — pessoas que trabalham no Serviço Especializado em Abordagem Social. Mesmo com essas adversidades, elas brincam, sorriem e partilham alimentos que ganham, conversam entre elas e com as outras crianças, enfim, praticam a todo instante o ser criança.

Como moradora do bairro, já observava a pobreza enfileirada a receber alimentos na porta da igreja ou no final do expediente da padaria, porém não via as crianças incorporando os super-heróis. Sabia das práticas de violência no bairro e sua relação com o esvaziamento das ruas, mesmo que nenhum disparo fosse realizado, todavia não imaginava a amizade sendo construída entre as crianças e o traficante. Via a correria cotidiana dos adultos, mas não observava o quanto a experiência urbana das crianças era afetada pelos seus passos largos e rápidos. Observava o céu todo pontilhado pelas pipas coloridas, mas não sabia o quanto nesse universo havia normas, ritos, formas de aprendizagens e sociabilidades sendo construídas entre adultos, jovens e crianças. Sabia e participava do “pedaço”, mas não reparava que as crianças interditas, os meninos que ficavam “soltos na rua” nesses momentos poderiam brincar com aqueles que ficavam “presos em casa”. Por fim, o estudo exploratório me auxiliou a perceber meandros e interfaces dessa região que, ao mesmo tempo, me instigaram a seguir as pistas e os seus rastros expressos em gestos, palavras, hábitos e costumes das crianças.

4 ENTRE PARAGENS E ANDANÇAS: OS MEANDROS DA VILA RUBIM SOB O OLHAR INFANTIL

Estaseção apresenta as duas etapas do estudo de caso etnográfico e objetivamos mostrar evidências sobre os diálogos, as percepções e as formas de apropriação das crianças sobre o espaço na região da Vila Rubim. Foram instantes de pausa que designo como paragens e períodos de movimento: andanças e ações se entrelaçavam, proporcionando uma compreensão da criança e sua relação com a região onde vivem. Nos momentos de pausa, permaneci observando as práticas socioespaciais das crianças nas ruas e praças da região. Já nas andanças percorri vários caminhos com elas, quando também houve instantes de pausas em que as crianças puderam observar, narrar e contar suas histórias sobre a região.

Nos momentos em que realizei o estudo exploratório, estabeleci aproximações com crianças e adultos, ouvi as histórias contadas pelas crianças, mapeei os momentos em que elas permaneciam brincando nas praças e nas ruas, observei as mediações que efetuavam nos momentos de brincadeira e de disputa. Também compreendi que, nas tessituras do espaço urbano, as crianças agregam às suas biografias pessoais as relações que estabelecem com os outros e a dimensão física do espaço. Se, por um lado, este estudo oportunizou descobertas, por outro ele me instigou a investigar o papel das culturas infantis na produção socioespacial das crianças na região da Vila Rubim. Como elas percebem o espaço em que vivem? Como interagem com ele? Quais as narrativas que produzem do contexto em que habitam? Como as suas histórias adentram nas histórias já contadas sobre a Vila Rubim? Como se apropriam das tradições da região? Qual o papel das instituições — família e escola — na perpetuação das histórias, das memórias e da tradição da região?

De acordo com Sarmiento (1997), as crianças veiculam as marcas culturais da sociedade em que se inserem por meio de uma gramática própria — a gramática das culturas infantis. Dessa maneira, elas experienciam o espaço eo transformam em seus lugares queridos ou detestados, por meio dessas marcas culturais. As crianças modificam as praças, as casas e as ruas em expressões de seus amores e dissabores, de suas alegrias e tristezas, bem como de altruísmo e dissenso. Em

virtude disso, o espaço é um elemento ativo e dinâmico na produção da experiência infantil. Sarmiento explicita que a gramática das culturas infantis se estrutura por meio de quatro eixos: a interatividade, a fantasia do real, a ludicidade e a reiteração (SARMENTO, 1997).

As crianças integram um mundo simbólico produzido por gerações de homens e mulheres que deixaram seu legado. Ao interagir com essa herança, elas apreendem comportamentos, valores, hábitos e práticas culturais que são utilizados em sua inserção na sociedade em que habitam. Nesse processo interativo, saberes são compartilhados ativamente com os grupos de pares e com os adultos que integram seu círculo social. A cultura de pares permite às crianças se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeia. A convivência que estabelecem com outras crianças, por meio das rotinas culturais e das atividades, permite-lhes exorcizar seus medos, representar fantasias e cenas do cotidiano (SARMENTO, 1997). Por meio da interatividade, as crianças se apropriam do espaço e, nessa apreensão, elas fundem a realidade material com as sensações e os sentimentos despertados. Na produção de sentidos, o espaço se qualifica, ele incorpora a própria dinamicidade da vida humana, pois agrega o poder evocativo da vivência dos grupos humanos que ali viveram/vivem.

A ludicidade é marca fundamental das culturas infantis (SARMENTO, 1997), por meio da qual as crianças produzem o espaço e o incorporam em sua identidade. Elas criam seu sentido de lugar e ampliam seu horizonte cultural. O brincar interfere no agir, no ver, no compreender e na produção das infâncias no espaço, nos arranjos e nos rearranjos que desenvolvem por meio dessas formas de sociabilidades, produzindo a experiência espacial das crianças. As brincadeiras possibilitam uma multiplicidade de usos da arquitetura e dos equipamentos urbanos, destituindo a imutabilidade do concreto e se transformando no suporte de histórias, que sempre estão em construção. Por conseguinte, o espaço sempre está em constante inauguração.

Na apropriação do espaço, fantasia e realidade se entrelaçam, proporcionando um modo de leitura do mundo que cerca os pequenos, enriquecida por olhares, sentidos e perspectivas que extrapolam o convencional. A imaginação possibilita nova

narratividade urbana, recheada de reinvenção e renovação que questionam o instituído e trazem luz ao não percebido e não dito. Ao compor a sua realidade de forma imaginativa, representando situações do seu cotidiano e interpretando papéis sociais, as crianças elaboram novas maneiras de convivência no contexto material das cidades e incorporam outras formas de apropriação, na medida em que poetizam a própria vida nas cidades.

Em sua produção espacial, a temporalidade das crianças diferencia-se dos tempos dos adultos. Sua experiência espacial ocorre por meio de “[...] um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido [...]” (SARMENTO, 1997, p. 17). Esse tempo interpela a temporalidade cronologia linear dos adultos e se sustenta num constante reinício dos rituais, rotinas e jogos. À medida que a experiência temporal das crianças difere da dos adultos, sua experiência de produção do lugar também é produzida de modo diferenciado, pois essa temporalidade fluida do mundo infantil oportuniza a produção de histórias abertas, sem explicações definitivas, e a construção de novas possibilidades de interações no/com o espaço.

A partir das gramáticas infantis, as crianças vivificam as ruas, as praças e os becos, pois a eles são adicionados múltiplos sentidos, partilhados em seus grupos de pares e com os adultos que interagem com elas. A despeito da visão de muitos adultos, que fundamenta a organização e o planejamento das cidades em uma perspectiva enrijecida, a gramática das culturas infantis oferta à urbanidade um colorido próprio, compondo uma aquarela urbana onde pulsam novas formas de vida na urbe.

4.1 VIVENDO UM CALEIDOSCÓPIO DE MOVIMENTOS MESMO EM MOMENTOS DE PAUSA

O caleidoscópio é um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual. A figura do caleidoscópio representa um modo de evidenciar este estágio da pesquisa, nos instantes em

que, sentada nas praças e caminhando pelas ruas do bairro, observava diferenciadas imagens produzidas pelas crianças no espaço urbano da Vila.

Esse momento se iniciou na segunda quinzena de janeiro de 2017, no período das férias escolares, quando as praças e as ruas ficam cheias de crianças. É um período em que o calor excessivo, a “falta do que fazer das crianças” e a sua agitação quando permanecem em casa motivam as saídas dos adultos e das crianças de suas casas. Havia uma frequência permanente de crianças e adultos nas ruas e nas praças. Elas corriam, jogavam, brincavam de pique, utilizavam o escorregador e os balanços, eram momentos em que exploravam a rua em seus diferentes rituais. Minha presença era mais constante nas praças, permanecia nesse local por um período de tempo de três horas, em temporalidades alternadas, ora no final da tarde e início da noite, ora no início da manhã, quatro vezes por semana.

Esses foram momentos de paragens, mas não de paralisia, em que minhas observações se detiveram nas relações das crianças com seus pares, com os adultos e com os equipamentos públicos nas praças Dr. Athayde e Escolástica de Souza e em suas adjacências. Foram tempos utilizados na construção de diálogos e encontros com as crianças e os adultos frequentadores desses espaços, épocas de descrever os diálogos e as minhas percepções das cenas cotidianas. Destaco que, após o fim do período de férias, o espaço de observação se ampliou para as proximidades do CMEI e nos caminhos percorridos pelas crianças para chegar a essa unidade de ensino.

Cena 12

Em um dia quente de verão, conheci na praça Dr. Athayde, Josefa e D. Antônio. Josefa é assistente administrativa, mãe de Danilo (6 anos) e Emily (9 anos), já D. Antônio é uma senhora aposentada, avó de Nicole (7 anos) e Catarina (10 anos). Além dessas quatro crianças, outras cinco brincavam nas praças. As duas crianças mais velhas, Emily e Catarina, brincavam com o *tablet* de Catarina. As meninas se alternavam na disputa dos jogos, gritavam e vibravam a cada etapa vencida, a cada barreira ultrapassada e a cada medalha conquistada. Às vezes, algumas rugas aconteciam, disputavam pelo tempo de jogar ou pelas estratégias utilizadas para vencer as etapas. Algumas crianças pequenas corriam por todo o lado. Mesmosendo uma praça onde existem mesas e bancos de cimentos e aparelhos de ginástica para idosos, seus corpos desviavam e burlavam os obstáculos. Tal como Apolo, com suas asas nos pés, elas voavam de um canto a outro da praça, driblavam os obstáculos dos bancos, pois seus corpos não respeitavam as delimitações da arquitetura construída, aliás, ela fazia parte das suas brincadeiras. Algumas crianças subiam nos bancos e pulavam dele, disputavam quem pulava mais alto e mais longe. As

brincadeiras de pique acabavam incomodando as duas adultas que ali estavam, elas reclamavam que as crianças não sabiam brincar, queixavam-se “com tanto brinquedo na praça, escorregador e balanço, as crianças só pensam em correr”, “elas vão acabar se machucando”. Às vezes, elas pediam as crianças para pararem de correr, sugeriam brincar de outras coisas ou correr mais devagar. Lembravam, a todo o instante, que elas podiam se machucar, diziam onde elas podiam correr e como deviam correr. As crianças permaneciam correndo para um lado e para o outro e permaneciam pulando dos bancos. Por vezes, falavam bem baixinho “é só não correr ali”, apontavam para onde Josefa e Antônia estavam sentadas. Quando havia a interferência dos adultos, elas paravam ou diminuía a intensidade do corre-corre quando chamavam a sua atenção, mas, assim que percebiam o desvio de atenção das duas mulheres, voltavam a correr. (Diário de campo, 18 jan. 2017)

As crianças estão nas ruas, brincam, jogam e “incomodam” os adultos. Nesse conflito, as crianças e os adultos se apropriam do espaço de maneira diferenciada. Enquanto as crianças o apreendem como espaço de produção de sensações, disputas e desafios, os adultos o percebem como lugar de pausa e sossego. Nas representações construídas por adultos e crianças, a praça Dr. Athayde transcende a sua dimensão física e se qualifica: para uns é o local de descanso, para outros é o ambiente da liberdade de movimentos. Tal apropriação se estabelece a partir de diferentes abordagens, já que nele se expressam as relações de poder, as redes de afetos, as formas de resistência das crianças aos modos de governo dos adultos e os saberes que são instituídos nas relações inter e intrageracionais — aspectos que orientam a ação do humano no ambiente físico.

Ao se queixarem do comportamento das crianças, Josefa e Antônia não só expressam os cuidados aplicados a elas, como também enunciam um comportamento adequado de ser criança no espaço. Há um modo adequado para brincar, há um local delimitado e adequado para brincar, bem como um comportamento adequado de ser criança na praça, enfim, há uma naturalização e conformação do brincar e do ser criança. Sob os discursos dos adultos, o espaço da praça se apresenta como um molde que interfere no agir e no estar das crianças, uma vez que se reforça a homogeneização do uso da praça pelas crianças em sua passividade, algo que, de certo modo, determina e condiciona a ação e a criação das crianças nesse ambiente.

Embora a praça Dr. Athayde seja o lugar que proporciona o encontro, o intercâmbio cultural e o lazer entre adultos e crianças, o uso desse espaço ainda é atravessado

por uma segregação socioespacial das crianças. Tais limitações dos usos do espaço tornam insularizadas as crianças que vivem nas cidades, mesmo em locais destinados ao seu lazer, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e de marginalização para outros (LANSKY, 2012). Seja pelos discursos, seja pela organização do espaço, o acesso e o uso das crianças continua atravessado pela ilusão de que os adultos são superiores às crianças. Em função disso, a pequena circulação das crianças nas cidades não ocorre, tão somente, pelos impeditivos de seu ir e vir nas ruas, mas se espraia naqueles locais construídos com a intenção de proporcionar lazer para todos.

Por outro lado, mesmo com as barreiras impostas pelos adultos, as crianças usam os espaços da cidade e deles se apropriam. Suas práticas espaciais extrapolam a geometria instituída pelos planejadores e, nessa ação, elas são capazes de ressignificar o velho, transformando-o em algo inusitado (DEBORTOLI et. al., 2008). Na praça Dr. Athayde, essa transformação ocorre por meio das combinações que as crianças estabelecem entre si, nos modos que criam para burlar as recomendações dos adultos — afinal, “é só não correr ali” — e nos processos de aprendizagem que constroem entre si para inovar no uso do espaço. Seja pelas afetividades, seja por ser o local das brincadeiras, seja por ser um ambiente de sociabilidades, o espaço está organizado, qualificado e alterado pelas relações que as crianças e os adultos estabelecem nesse palco da praça.

As crianças resistem às recomendações dos adultos e estabelecem estratégias para construir uma suposta aceitação aos seus comandos. Elas escutam os conselhos dos adultos, elas param e olham furtivamente para eles, diminuem a velocidade da correria e esperam que as mulheres desviem sua atenção para continuar a brincar ao seu modo, ou seja, há toda uma encenação produzida que demonstra uma suposta concordância com as regras elaboradas pelos adultos. Ora como uma relação de poder, ora como desafio ao poder instituído, ora como meio de resistência, caminha o brincar das crianças na praça. Nessa interação brincante, as crianças desafiam não só o pequeno espaço da praça, como também as regulações dos adultos. Por meio do jogo de aceitação-resistência e de relaxamento-cobrança de regras, as crianças aprendem o porquê das regras, se conformam a elas e ao

mesmo tempo criam estratégias de contorno e de escape dessas regulações (BORBA, 2005).

Nesse movimento, o espaço se modifica, na medida em que ele é chão das novas possibilidades e é o lugar onde as culturas de pares produzem suas experiências espaciais, pois, nas explorações que tecem no concreto das praças, as crianças ampliam seus horizontes e suas possibilidades de uso do mobiliário urbano. Cadeiras, mesas e calçadas de concreto se transformam em ambientes de produção de sentidos compartilhados entre elas. Por meio das brincadeiras, as crianças demarcam a sua presença na praça, que se torna um ambiente em constante transformação. Nos acordos, conflitos de uso e jogos de cooperação, elas constroem e reconstroem as histórias produzidas nessa praça e deixam as suas marcas biográficas nas memórias que compõem a região.

Emilly e Catarina também estão nesse espaço delimitado da praça, ao mesmo tempo em que elas viajam por outros espaços — o espaço virtual. Consiste em espaço da liberdade contemporânea, cada vez mais aberto a descobertas, a outros mundos, a um futuro cada vez mais próximo do presente e que convida a ação do jogar e do viajar. Ao adentrar nos caminhos da virtualidade, as meninas gritam, vibram, discordam das regras impostas pelos jogos virtuais, constroem conjuntamente estratégias para vencer os desafios, estabelecem formas próprias de interação com os jogos e com o ambiente, por isso mesmo, na fixidez do banco, elas se abrem para outros mundos. Mesmo no espaço aberto da praça, onde há brinquedos e outras crianças para interagir, Emilly e Catarina pouco se relacionam com o lugar e com os acompanhantes, uma vez que o *tablet* se apresenta como o mediador entre elas e o espaço.

Rico em luzes, cores e sons, o *tablet* não é apenas um brinquedo despretencioso, ele representa a apropriação do processo capitalista nas brincadeiras infantis, algo que, de certa forma, captura o livre brincar das meninas, a riqueza de sua imaginação e a possibilidade delas interagirem com o outro e com o espaço de maneira mais criativa. Aqui a realidade é substituída pela sedução virtual e interativa, desse produto cultural que está presente no cotidiano de muitas crianças,

aspecto que atravessa a leitura do espaço-tempo das meninas, bem como sua produção simbólica da realidade.

No mesmo dia 18 de janeiro de 2017, estava sentada em uma mesa próxima a Josefa e D. Antônio, percebendo o quanto estavam incomodadas com as correrias das crianças. A todo o momento, repreendíamos meninos e as meninas que as acompanhavam, pediam para eles não correrem e não pularem dos bancos. De certa maneira, as duas mulheres tentavam organizar as brincadeiras de todas as crianças que corriam na praça. Entre recomendações, reclamações e preocupações, Josefa e eu tivemos a seguinte conversa.

Cena 13

Antônia e Josefa olharam para mim, como que se quisessem perguntar alguma coisa. Nesse momento, Josefa me questiona:

Josefa: Você que tá aqui pra estudar as crianças do morro?

Pesquisadora: Sim.

Josefa: Você só fica aí, [...] anotando.[...] Não faz nada, [...] não fala nada [...] enquanto isso elas correm como loucas.

Pesquisadora: - Acho que elas estão brincando. Isto não é bom?

Josefa: E se uma delas cair [...] trombar com a outra, [...] cê faz o quê?

Pesquisadora: - Se alguma criança cair ou se machucar, vou tentar ajudar, claro!

Josefa: Ah, tá! [...] Aí é tarde [...] não acha? Já se quebraram mesmo. (Retruca Josefa com um tom de voz um pouco irritada.)

Pesquisadora: - Estou aqui observando o que fazem quando brincam, [...] suas conversas [...] e os contatos que têm umas com as outras. Não tô aqui pra dizer como elas têm que brincar ou se comportar.

Ela me olhou por alguns instantes, percebi que tinha vontade de me dizer algo, mas nada falou. Quando estava saindo da praça a ouvi dizer para D. Antônio:

Josefa: Tem doido pra tudo, D. Antônio. Ficar aqui sentada olhando menino correndo, [...] deve ter a vida ganha.

(Diário de campo, 18 jan. 2017)

Apesar de compreender que, para alguns adultos, ouvir as crianças, entender e reconhecer suas perspectivas como uma possibilidade de tecer saberes sobre o mundo é pouco relevante, Josefa expressa, de modo peculiar, em sua afirmação “tem doido pra tudo” um pouco desse histórico processo de ocultação da infância na produção das pesquisas acadêmicas no dia a dia ou, ainda, o modo marginal como as investigações com crianças são percebidas, tanto no ambiente acadêmico, quanto no senso comum. Esse ponto de vista é corroborado por pesquisas que realizam uma análise tangencial a respeito da infância, tratando-se de investigações em que as compreensões sobre as práticas infantis se evidenciam a partir das instituições em que se situam— família, escola, abrigos, hospitais. Por isso, há

investigações sobre a infância. Inscritas nas lógicas cotidianas ou nas pesquisas, esse olhar demarca a relação de poder estabelecida entre esses dois grupos culturais — as crianças e os adultos. Ao cochichar com D. Antônio sobre a estratégia metodológica de observação das práticas infantis, “ficar aqui sentada olhando menino correndo, deve ter a vida ganha”, Josefa nos deixa antever o quanto o senso comum, por vezes, está afastado dos modos de produção acadêmica e desconhece seus modos de produção de conhecimento.

Obscurecidas atrás de jargões “toda criança é igual, só muda o endereço” ou “criança é assim mesmo”, as crianças são destituídas de seu ativo papel na sociedade, pois são percebidas, tanto pelo senso comum quanto pelas práticas acadêmicas, como incapazes de participar na produção da sociedade e de elaborar proposições que podem afetar a vida das pessoas que as cercam e dos espaços que habitam. Tal invisibilidade social reflete-se na invisibilidade acadêmica e vice-versa, com fundamentos que trazem consequências sobre o modo enviesado como são percebidas e tratadas nos diferentes contextos sociais. Essa ótica deixa transparecer o quanto a capacidade das crianças de imaginar, urdir e idealizar o mundo ainda é destituída de produção de sentidos por muitos adultos e, em consequência disso, relegadas ao campo da subalternidade social e acadêmica.

O olhar marginal sobre as crianças também é percebido por elas. No dia 25 de janeiro de 2017, conheci Mariana (7 anos). Estava sentada na escadaria da praça Dr. Athayde e, aos poucos, ela se aproximou de mim. A menina ficou me observando, quando escrevia sobre as práticas de brincar na praça. Naquele dia havia várias crianças com aparelhos celulares e *tablets*, ocupando-se mais com a aparelhagem eletrônica do que com a arquitetura local, já que poucos brinquedos estavam ocupados. Mariana sentou-se ao meu lado e me perguntou:

Cena 14:

Mariana: Tia [...] é você que fala da gente?

Pesquisadora: Sim, sou eu.

Pesquisadora: Você me conhece da onde?

Mariana: Vi você na igreja, [...] cê falou que ia falar com a gente.

Ao longo do estudo exploratório, percebi o quanto a minha presença em alguns locais eram sinais de desconfiança, por isso uma das minhas estratégias para melhor divulgar minhas intenções de pesquisa no bairro foi a divulgação boca-a-boca. Por meio das minhas redes de contatos e em

locais onde havia aglomerações de pessoas, como, por exemplo, nos cultos e nas missas de algumas igrejas da região, costumeiramente anunciava o estudo que fazia na região.

Mariana: Por que você quer falar com a gente?

Pesquisadora: Quero saber o que vocês fazem aqui, [...] se vocês gostam daqui, [...] o que vocês pensam.

Mariana: Tia! só você, [...] mainha e minha tia da escola quer saber o que “nóis” sabe.[...] Escreve aí, [...] eu gosto daqui porque eu brinco aqui, [...] só isso tá!

A menina vai embora correndo.

(Diário de campo, 25 jan. 2017)

Mariana reconhece e anuncia a ambiguidade em que vivem as crianças. Há adultos que as escutam e as reconhecem como capazes de formular e emitir opiniões, bem como existem adultos que as compreendem como incapazes de se expressarem; por conseguinte, elas são constrangidas e permanecem caladas ou falam a partir da permissão dos adultos. Advogamos que tal concepção fundamenta-se em pressupostos desenvolvimentistas, que afirmam ser a racionalidade adulta o legítimo fundamento para emitir pontos de vistas e expressar desejos capazes de organizar a sociedade.

Ela percebe que, em seu cotidiano, tanto sua mãe quanto sua professora escutam de modo efetivo o que ela fala. Para Lee (2010, p.42), “[...] as crianças possuem voz em abundância [...]”, elas manifestam suas opiniões e formulam questões nos instantes em que estão com seus familiares e amigos, bem como na escola, na unidade de saúde, na padaria, enfim, em todo o universo por onde transitam. Potenciar os espaços onde suas formas de comunicação sejam expressas sem juízos de valor torna-se um desafio para que elas possam, efetivamente, serem reconhecidas como cidadãs do agora, bem como incorporar outras formas de construção da sociedade.

Em nossa conversa, Mariana narra sobre a sua relação com a tia da escola. Segundo a menina, a sua professora sempre conversa com ela e com seus amigos da escola, em uma prática que se apresenta como algo bastante significativo em sua vida: “ela sempre pergunta tudo pra gente”, “ela senta a gente junto e conversa”, “ela é demais [...] parece uma fada”. Ouvir Mariana falar de sua professora com tanto entusiasmo me fez perceber o quanto essa docente incorpora em sua prática pedagógica a liberdade de expressão das crianças. Percebe-se que, nesse contexto educacional, a professora instiga a troca de saberes entre as crianças e entre as

crianças e ela, incorporando, em sua prática pedagógica, aspectos relacionados à coletividade, à participação e à interação.

Na cena referida, Mariana associa as relações afetivas com o lugar e as práticas socioespaciais desenvolvidas nele. A praça é o espaço brincante de Mariana, é o ambiente de produção de sentimentos positivos capazes de gerar elos afetivos entre a menina e o espaço habitado. Aflora na menina um sistema de valores simbólicos capazes de agregá-la ao lugar vivido e de acarretar uma sensação de pertencimento. Instala-se uma relação afetiva onde o espaço não se configura, apenas, em sua materialidade arquitetônica das grades, dos bancos e dos muros, mas na habilidade humana de sentir e produzir sentidos, a partir dos sentimentos produzidos pelos locais por que transita. São tais afetividades os sentimentos que vinculam Mariana à praça e transformam esse espaço geográfico em lugar.

Esse entrelaçamento transforma praças, ruas, parques, unidades de conservação, becos, praias, enfim, todos os espaços da cidade em locais capazes de frutificar sentimentos, de provocar uma lembrança prazerosa e ser incorporado na própria experiência do viver — o seu sentimento de “topofilia” (TUAN, 2012). Então, mesmo que Mariana brinque em uma praça com brinquedos e uma estrutura física precarizada, ela gosta desse lugar. Ela agrega a ele um simbolismo peculiar, pois nele ela brinca com os amigos e o transforma em um ambiente desfrutável e um lugar de prazer.

O meu lugar,
é caminho de Ogum e Iansã,
lá tem samba até de manhã,
uma ginga em cada andar.

O meu lugar,
é cercado de luta e suor,
esperança num mundo melhor,
e cerveja pra comemorar.

O meu lugar,
tem seus mitos e seres de luz,
é bem perto de Oswaldo Cruz,
Cascadura, Vaz Lobo, Irajá.

O meu lugar,
é sorriso é paz e prazer,

o seu nome é doce dizer,
Madureira, lá, laiá. [...]

Ah meu lugar,
tem mil coisas pra gente dizer,
o difícil é saber terminar,
Madureira, lá, laiá. [...] (CRUZ, DINIZ; 2009)

Lugar de poesia, da luta cotidiana “pelo ganha pão”, da esperança, do samba, do pagode e das festas, nos versos do poeta as ruas e os becos do subúrbio carioca de Madureira assumem a beleza das trajetórias de vida daqueles que teceram uma experiência afetiva com esse lugar. Produzem uma ligação e religação, como também um apego que é cantado e decantado nos versos de Arlindo Cruz, constituindo anúncios de uma paisagem que enreda tradição, histórias, seres míticos e religiosidade de um povo. Essa mistura torna único o bairro do subúrbio carioca, dentre todos os outros, formando um ambiente surpreendentemente embebido de amorosidade e repleto de belezas invisíveis aos olhos daqueles que passam sem ver. Há um amor pelo lugar — uma “topofilia —, expresso nos momentos de encontro e nos seus sentimentos de pertencimento, desvelando uma sensação que permanece à flor da pele.

Esse amor pelo lugar não é restrito às crianças, pois ele também está presente nos adultos que vivem na região da Vila Rubim. Em algumas conversas informais que empreendi com moradores antigos e novos residentes, ouvi o quanto eles gostavam do lugar onde moravam. Seu Arlindo falava “eu vou morrer aqui, [...] meus filhos nem moram mais aqui.[...] Querem que venda a casa e vá morar perto deles,[...] mas num saio de jeito nenhum” (Diário de campo, 30 jan. 2017). Para alguns, esse senhor é um teimoso; para ele, a Vila é o seu local de pertença e seu relicário de memórias afetivas, é onde reside sua história de vida, por isso corpo e alma são tocados pelo sentimento de viver nesse lugar. A mudança de casa não é apenas uma alteração de endereço, mas o esgarçamento dos vínculos afetivos com as pessoas, com o lugar e com a história que ele construiu na região.

De várias formas, percebo o quanto as crianças e os adultos gostam da região e dos lugares de encontro, das ruas e das praças, das frentes do comércio e das proximidades das igrejas. Ao contrário da fria impessoalidade percebida nos

primeiros dias do estudo exploratório, as pessoas conversavam, suas expressões eram relaxadas, havia uma cordialidade na relação com o outro adulto e com as crianças. Talvez se deva ao clima de férias, ao início do ano, ao clima que propiciava mais encontros na praça, enfim, a vários fatores que convergiam para a possibilidade do encontro. Nesse período, conversei com Sônia, a irmã de Fininho. Quando a vi pela primeira vez, ela recomendava ao irmão sobre os perigos de se relacionar com Rafael, afinal ele era um menino muito “solto”, expressão que me provocou inúmeras instigações.

Cena 15:

No início da noite do dia 10 de março de 2017, lá estava Sônia brincando com sua boneca na praça. Ela estava acompanhada de Fininho e de sua mãe Sueli. Já havia visto a menina algumas vezes na praça, porém nunca tive a oportunidade de conversar com ela. Percebo que Sônia é uma criança muito ativa, está sempre correndo ou se balançando, por isso nunca me aproximei, pois não queria interferir em suas brincadeiras. Porém, nesse dia ela estava entretida com sua boneca nova, então os brinquedos da praça e o corre-corre foram relegados a um segundo plano. Fiquei localizada em uma mesa próxima ao local onde brincava com sua nova boneca. Junto com Sônia havia Larissa e, após algum tempo, se juntou Alice. Cada menina tinha uma boneca com características bem semelhantes, às vezes Larissa e Alice trocavam de bonecas, mas Sônia não desgrudava da sua. Ela brigava com as outras meninas em todos os momentos que elas tentavam se aproximar da sua boneca nova. Em uma dessas rugas, ela sentou-se na mesa onde eu estava, longe de Alice e Larissa.

Sônia: Vê só tia, [...] elas querem brincar com minha boneca novinha. Percebo que ela se sentou próxima a mim, pois as outras mesas estavam ocupadas com jovens e adultos jogando dominó e Uno.

Pesquisadora: Elas quem?

A menina apontou para Larissa e Alice, fez uma expressão de chateação e voltou-se para mim.

Pesquisadora: Por que você não quer brincar junto com elas?

Sônia: Tia, essa boneca é novinha [...] ganhei de aniversário “onti”. Nem gastei ela ainda. [...] Eu quero gastar ela primeiro [...] depois eu troco com elas.

Pesquisadora: Quem te deu a boneca?

Sônia: Minha mãezinha. [...] Ela disse pra mim assim, [...] brinca com cuidado porque a coisa tá feia.

Quando a menina falou isso para mim, ela colocou a mão na cintura, apontou com o dedo indicador e balançou a mão, simulando o gesto da mãe.

Pesquisadora: A coisa tá feia? O que será isso?

Sônia: Sei lá tia [...] mas se ela falô que tá feio, [...] tá feio, né?

(Diário de campo, 10 mar. 2017)

O espaço da praça Dr. Athayde é a moldura e o pano de fundo para o complexo sistema de aprendizagens de Alice e Larissa. Nas trocas de bonecas entre as meninas, teias de sociabilidades são construídas e práticas educativas de partilha se instituem. A brincadeira se apresenta como um meio de apreensão de códigos de conduta sociais — a partilha e a não partilha, o quando pode partilhar, o que pode

partilhar —, configurando um processo educativo que possui um regramento próprio, com marcas que demonstram práticas de solidariedade, amizade e cooperação. Tal processo na cidade é uma aventura, onde a transmissão cultural ocorre a partir da composição de diferentes histórias pessoais e de suas relações sociais.

Na convivência entre Larissa e Alice interpenetram a fantasia e a realidade. Há momentos de produção de sentidos compartilhados sobre o lugar, o outro e o brincar, há instantes onde elas produzem respostas mágicas para os questionamentos que possuem. As meninas não só trocam seus brinquedos, elas elaboram um complexo jogo simbólico onde as bonecas desenvolvem alguma atividade profissional: elas são professoras, médicas, trabalhavam em escritórios. Suas bonecas andam pelas ruas, dirigem carros, andam de transporte coletivo, têm filhos e assumem o trabalho doméstico; por fim, elas possuem vida pessoal e profissional, bem como integram um contexto socioeconômico.

Nas atividades lúdicas que realizam, as meninas expressam as observações, as escutas e as partilhas que elas exercem ao compartilhar o mundo com os adultos. Nessas interações, elas incorporam criativamente, em suas brincadeiras, os comportamentos e os papéis sociais apreendidos nos espaços por onde transitam. Esse processo contribui na inovação de suas culturas de pares e na reprodução e alteração da sociedade adulta (CORSARO, 2011). Na apreensão de saberes, a rua, a casa e a vizinhança é o lugar que proporciona aprendizado e conhecimento que ultrapassam o sentido comumente utilizado de que “lugar de aprender é na escola”, pois adquirir conhecimento independe de uma institucionalidade, na medida em que ele abarca a própria dimensão humana do encontro com outro.

Em suas práticas lúdicas, as meninas expõem os códigos sociais enredados em sua experiência social cotidiana e suas próprias percepções do mundo nas negociações, nas rupturas e na resistência que realizam ao brincar. Por meio do brincar, as crianças evidenciam seus conhecimentos sociais sobre as pessoas, os objetos e as ações que são por elas confrontadas, partilhadas e integradas em um contexto delimitado por regras e linhas mestras que regem seus comportamentos (BORBA,

2005). Dessa forma, elas se relacionam com outras crianças, com os adultos e com o espaço que as cerca. As trocas de bonecas que Larissa e Alice efetuam são um meio de construírem sentidos sobre o espaço que habitam, são o modo como elas experienciam o universo urbano e constroem o seu próprio sentido de espaço. A praça é o suporte geográfico onde elas estabelecem suas relações com outras crianças e com os adultos e com a materialidade da cidade.

Rotineiramente, Sônia, Larissa e Alice partilham os brinquedos na praça, participam dos mesmos jogos e frequentam a mesma instituição de ensino, ou seja, nas ações coletivas que desenvolvem elas já possuem laços que, cotidianamente, se reafirmam. No entanto, nesse dia Sônia não brinca com Alice e Larissa, ela não viaja junto com as outras meninas, não partilha das mesmas fantasias, ela não interage. Não há a construção de relacionais entre Sônia e as meninas, talvez porque já havia assumido um pacto com a mãe, “de não gastar a boneca, porque a coisa tá feia”. Sônia não perde sua capacidade simbólica de urdir o mundo pelas brincadeiras que realiza, ela conversa com a boneca, alisa seus cabelos encaracolados, olha a sua roupa, ou seja, ela cria novos mundos em companhia da sua boneca, porém nesse momento ela não estabelece um pacto de adesão para brincar com as outras meninas e rompe as regras de partilha dos brinquedos. Mesmo sem anunciar tacitamente a sua falta de adesão à brincadeira com Larissa e Alice, seu corpo traduz essa negação, ela não estende sua mão, não olha para as outras meninas, ela está ali, mas não está ali. A negação da partilha é finalmente evidenciada, quando ela se afasta das meninas se senta ao meu lado e sua ruptura com a roda de brincadeira envolve todo o corpo da menina Sônia.

Nesse movimento ambíguo — usar e não gastar a boneca —, Sônia é exposta a conhecimentos sociais que ela não compreende. Nas conversas diárias que ouve entre seus familiares e nas rotinas que vivenciam, elas têm a oportunidade de participar de práticas de economia doméstica. No caso dessa menina, ela admite estar implicada nesta relação ao afirmar que não pode gastar sua boneca novinha, porque “a coisa tá feia”. Se, inicialmente, ela usa o aniversário como um motivo para não trocar a boneca com Larissa e Alice, posteriormente ela consegue expor a sua inserção nas práticas de economia doméstica familiar e as suas necessidades para se adequar ao cenário de crise econômica familiar.

A menina nos apresenta o reflexo da atual crise econômica, ela é o retrato das transformações econômicas que influenciaram de modo desigual as formas de viver a infância. Ela é filha da classe popular, seu pai é porteiro e sua mãe, costureira; ela possui acesso limitado a bens e serviços, o que representa um aspecto que traz implicações na sua produção cultural. Em contrapartida, mesmo atenta às necessidades de economia doméstica, que recomenda cuidados com o brinquedo novo, Sônia já orchestra uma estratégia para novamente restabelecer vínculos com suas amigas. Ela compreende que, para restituir a convivência com seus grupos de pares, é necessário “trocar de bonecas com suas amigas”. O compartilhar, ao invés de reter a boneca para si, é o meio para Sônia inserir-se e permanecer no grupo. A boneca, então, se torna um elemento estratégico para Sônia negociar com Alice e Larissa a sua reentrada no seu grupo de brincadeira. Nesse dar e receber, se enriquece e fortalece a interatividade entre as crianças, bem como realimenta os laços afetivos estabelecidos pelas meninas.

Após a conversa do dia 10 de março de 2017, de vez em quando encontrava Sônia na pracinha. Ela conversava um pouco comigo. Às vezes, só acenava com a mão, dava um sorriso, um oi; mesmo de modo fugidio, ela sempre estabelecia uma interação comigo. Essa aproximação me ajudou a questionar se ela gostava de brincar na rua, onde ela brincava, com quem brincava, se ela brincava muito ou pouco na rua, questões que poderiam dar pistas sobre a sua concepção de estar solto e ser preso. No entanto, o comportamento de Sônia na praça é frenético, pois, logo que chega, corre para pegar o balanço. Constantemente ela entra nas disputas na fila do escorregador e corre muito no lugar. Essas ações minimizaram a construção de momentos de interlocução direta com ela.

Os diálogos com as crianças não podem se apresentar como interrupções de práticas que lhe dão tanto prazer, por isso, no decorrer da pesquisa, sempre busquei estratégias para que as conversas com elas não fossem percebidas como um inconveniente. O cuidado que tive era realizar interações com as crianças sem ser percebida como alguém que atrapalhava seus momentos de divertimento e prazer.

Realizava um esforço para que elas elaborassem uma imagem de que as conversas sempre ocorreriam nos momentos de interesse delas.

Cena16

Finalmente, tive a oportunidade de conversar com Sônia sobre as minhas inquietudes — quais os entendimentos de Sônia sobre o estar solto e estar preso. Neste sábado, estava ela e a mãe na praça, sua mãe estava se exercitando nos equipamentos de ginástica, ela brincou no escorregador e no balanço, porém suas amizades não estavam presentes, ela estava só. Após pular de um brinquedo para o outro, do balanço para o escorredor e do escorregador para o balanço, ela parecia estar entediada e se sentou ao meu lado. Ela viu meu caderno de campo de figurinhas colantes coloridas e perguntou se eu podia dar algumas para ela. Respondi que sim, ela escolheu os desenhos que queria e permaneceu sentada ao meu lado brincando de boneca. Neste momento iniciei a conversa com ela.

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer aqui, onde você mora?

Sônia: Eu gosto de brincar.

Pesquisadora: Onde você brinca?

Sônia: Eu brinco aqui [...] Brinco na escola.

Pesquisadora: De que você mais gosta de brincar?

Sônia: De pique-pegas.

Pesquisadora: Onde você brinca, só aqui?

Sônia: Eu brinco no parquinho, [...] na sala de aula. [...] Na sala só um pouquinho, [...] tem que fazer dever.

Pesquisadora: Você só brinca aqui e na escola?

Sônia: Brinco na calçadinha de casa [...] Mas só um pouquinho.

Pesquisadora: Por que você brinca só um pouquinho lá?

Sônia: Mamãe não tá em casa [...] fico com meu irmão. [...] Mamãe diz que nós não pode ficar na rua sozinho, [...] pode acontecer alguma coisa com a gente. [...] E, aí ? [...] Como ela vai ficar sem nós. [...] Ela vai ficar triste, [...] vai chorar sem nós. [...] Meu irmão é teimoso [...] quer sair, soltar pipa. [...] jogar bola [...] tudo quando ela não tá. [...] Aí, eu falo [...] não pode, não pode [...] vou contá tudinho pra mamãe e papai, [...] aí ele vai ficar de cartigo.

Pesquisadora: - Mas seu irmão é grande, ele não pode sair sozinho?

Sônia: Nós não pode saí sozinho. [...] Mamãe fala que é coisa de gente solta, [...] de gente ruim, [...] que fica com gente ruim. [...] Gente que não tem pai nem mãe, pra tomar conta.

Sob a proteção dos adultos estão as crianças na cidade, com um cuidado que se revela por tutela e guarda nos diferentes espaços por onde transitam, mesmo que esses locais sejam externos a instituições por onde transitam, tais como a praça, a rua e a calçada. No entanto, acolher, por vezes, torna-se sinônimo de controlar os modos como as crianças estabelecem relacionamentos em sua vida social. Nesse enredamento, discursos e atitudes se plasmaram atribuindo um espaço-tempo adequado para a proteção das crianças contra os perigos da rua e das classes perigosas que ali residem. Mediante tais convenções sociais — “lugar de criança é em casa ou na escola” — para Sônia, o prolongamento da sua casa – na calçada — afirma-se como o lugar mais adequado para que as crianças possam exercer a sua liberdade de brincar e, ao mesmo tempo, possam permanecer resguardadas da

“gente ruim, que vive na rua”. Nesse enredo, os enunciados favorecem, refletem e legitimam dada hierarquia e tipificação social, que culminam em constituir a própria realidade das pessoas e dos lugares, bem como permitem normatizar comportamentos e instituir valores:

[...] as crianças estão sendo cada vez mais expulsas das principais vias da sociedade adulta moderna — literal e simbolicamente; elas são, por razões de proteção — ou, se preferirmos, porque as amamos tanto ou porque elas nos são tão preciosas —, retiradas para permanecer a maior parte de suas vidas entre paredes, cercadas, confinadas de todas as formas que nossa mente protetora é capaz de imaginar e inventar (QVORTRUP, 2015, p.19).

Certamente, cuidar e proteger as crianças torna-se uma importante medida para mantê-las em segurança dos perigos e das mazelas sociais, do mesmo modo que prover os cuidados necessários para garantir a sua sadia sobrevivência. No entanto, a exacerbação dessas preocupações tem justificado a sua progressiva institucionalização, bem como tem minimizado o seu direito de se apropriar da cidade como obra e invento da humanidade. Nesse cenário, papéis sociais podem ser definidos por meio de um sistema de rotulação elaborado, a partir do espaço físico que as crianças ocupam, das regras que seguem ou não seguem, das atividades que realizam ao longo do tempo de vida e do tipo de tutela e guarda ao qual estão submetidas. Dessa maneira, ficar solto na rua sem pai nem mãe são concepções que não servem, apenas, para delimitar espacialmente a localização geográfica das crianças, são meios capazes de avaliar sujeitos e definir o ser gente boa e o ser gente ruim, a companhia adequada e o caráter desviante.

Ser menino de casa ou menino de rua produz um enunciado e um imaginário social capaz de conceber um *status* às crianças e suas famílias. Enquanto os meninos de casa, “aqueles que têm pai e mãe”, possuem bons costumes e um comportamento adequado para viver em comunidade, o que vai originar adultos capazes de contribuir na construção de uma sociedade justa e equilibrada, os meninos de rua assumem uma conotação negativa e um sistema de rótulos que as identificam como “gente ruim”, trombadinhas, delinquentes, menores carentes, em suma, marcas que delimitam uma vivência marginalizada nas cidades. Desse modo, as terminologias “rua” e “casa” não expressam apenas a materialização do espaço geográfico onde as crianças permanecem, mas simbolizam as tipificações construídas nessas relações sociais hierárquicas.

Tal ponto de vista despotencializa a própria rua e os espaços coletivos do bairro como ambiente onde se aprende a viver junto e com o diferente, como local que oportuniza as trocas interculturais e o reflexo de uma construção coletiva realizada por pessoas de diferentes origens sociais, econômicas, étnicas e perspectivas políticas. Destituídas da oportunidade de transitar nas cidades, as crianças tornam-se cada vez mais privadas do seu ir ao encontro da diferença, daqueles e daquelas que integram as diferentes classes sociais, os variados grupos étnicos e as diversas faixas etárias.

Essa perspectiva se constitui o próprio empobrecimento da experiência urbana das crianças, tal como limita sua participação na produção das memórias coletivas da urbe. Nesse “tempo protegido” (QVORTRUP, 2015, p.20), na calçada, na praça e na escola Sônia brinca. A fruição do espaço ocorre pelo prazer de movimentar livremente seu corpo nas brincadeiras de pique-pega, porém na escola há espaços geográficos demarcados na arquitetura escolar destinados a brincar e a desenvolver suas atividades como aluna. Ao separar espaço-tempo de brincar com o espaço-tempo de aprender, a escola destitui o brincar da sua capacidade mobilizadora de proporcionar aprendizagens e novas formas de estabelecer convivências com outras crianças, com os adultos e com o próprio espaço físico.

Em busca de entender o modo como as crianças se apropriam das ruas da região estudada, acompanhei Luciana (5 anos e meio) e Maria Carolina (5 anos). Elas estudam no CMEI Odila Simões no turno matutino e, às vezes, dirigem-se para a escola no carro do pai de Maria Carolina, o João Francisco. Ele é guarda patrimonial e trabalha por escala em um banco. Segundo João, é sempre um prazer estar com as meninas, uma vez que está sempre ocupado trabalhando e, quando não está de guarda, sempre faz “uns bicos, pra tirar um por fora”. João é casado com Ana, mãe de Luciana. Ana trabalha como técnica de contabilidade em um escritório localizado na Praia do Canto². Normalmente, quem acompanha as crianças a pé até a escola é Ana, pois, de acordo com ela, João trabalha muito e chega bastante cansado do

² **Praia do Canto** é um bairro nobre e histórico de classe média-alta e alta, localizado no município de Vitória.

serviço, seu trabalho é muito estressante. No final do turno escolar, Luciana e Maria Carolina saem da escola em companhia da sua cuidadora Sueli, elas permanecem em sua casa até que João ou Ana possam buscá-las.

Andei com Ana e com as crianças durante cinco dias da semana. No primeiro dia, apenas acompanhei as três, aguicei minha escuta e meu olhar objetivando captar as nuances das histórias das três, bem como os usos que as crianças faziam do espaço. Era um dia chuvoso, as meninas estavam cobertas com capas e portavam sombrinhas. Acredito que, por isso, elas seguiam lentamente ao lado de Ana. A alegria de Luciana e Maria Carolina contrastava com o cinzento do dia, elas conversavam animadamente sobre o final de semana, no sábado foram ao Parque Moscoso e no domingo a uma festa na casa da prima de Maria Carolina. Nessa festa, elas brincaram na piscina, comeram churrasco e um montão de doce e bala.

Já no segundo dia, as meninas exploravam mais o ambiente das ruas. Elas subiam as escadas correndo; às vezes, Ana chamava a atenção das duas, já que um carro ou uma moto oferecia perigo ao deslocamento das meninas. Luciana corria na frente e Maria Carolina permanecia um pouco mais atrás, porém Luciana sempre olhava para trás e observava se estava sendo seguida por Maria. Quando se aproximaram das ruas mais movimentadas, paravam e esperavam por Ana, ela dava as mãos às duas e prosseguiram o caminho até a escola. Somente conversei com as meninas no terceiro dia de acompanhamento, quando perguntei a elas quantos anos tinham. Luciana levantou sua mão, esticou os cinco dedos e disse “mais meio, tia”, “eu tenho cinco anos e meio”, Maria Carolina esticou os cinco dedos e afirmou “eu tenho cinco anos, tia”.

Cena 15:

Luciana: Tia, eu sou mais velha que ela (apontou para Maria Carolina). Eu protejo ela, quando alguém implica.

Maria Carolina nada falou, apenas ficou observando.

Continuei conversando com as meninas sobre as percepções que possuíam das ruas e do bairro, sobre o que elas observavam no trajeto que faziam até chegar a sua escola, todavia percebi que os meus questionamentos, na maioria das vezes, eram respondidos em primeiro por Luciana. Ela mal deixava Maria Carolina

responder as perguntas e, quando essa replicava, falava a partir da percepção de Luciana. À vista disso, no quarto dia combinei com as meninas que eu iria perguntar algumas coisas sobre o bairro, mas ora Maria Carolina responderia primeiro, ora Luciana iniciaria a discussão. Com essa estratégia, tentei minimizar a influência de Luciana nas respostas de Maria Carolina.

Cena 16:

Pesquisadora: Como vocês gostam de ir pra escola?

Maria Carolina: Eu gosto de ir a pé, com meu pai. [...] Sempre que passo na casa azul, eu brinco [...] um pouquinho com o cachorrinho branquinho que fica na janela.

Luciana: Eu gosto de ir de carro, [...] claro! Cansa muito subir o morro a pé.

Pesquisadora: Quando você sobe o morro a pé, o que você vê?

Luciana: Eu vejo só casa.

Maria Carolina: Eu vejo casa, [...] mas também o cachorrinho branquinho.

Pesquisadora: E, quando você vem de carro o que você vê?

Maria Carolina: Janela e céu.

Luciana: Eu vejo tudo, [...] eu vejo o céu.

Pesquisadora: Carol, porque você gosta de ir para a escola a pé com seu pai?

Carolina: Tia, [...] papai tá sempre fora.[...] Sinto saudade dele [...] quando ele vai comigo e com Luciana para a escola, nós conversa.

Luciana: Carol, [...] seu pai tá trabalhando pra a gente poder ir ao *shopping*.

Maria Carolina: Mas, [...] eu sinto falta dele.

Pesquisadora: E, quando vocês saem da creche? O que vocês veem?

Luciana: Eu não vejo nada direito, [...] Sueli sai correndo com a gente.

Maria Carolina: É porque ela tem que cuidar das outras crianças, igual anóis.

(Diário de campo, 6 abr. 2017)

As crianças estão circulando nas cidades, caminham pelas escadarias, ruas e ladeiras da região da Vila Rubim. Mesmo com a mobilidade reduzida (CHRISTENSEN, 2010), no deslocamento cotidiano elas vivenciam o espaço urbano, se apropriam dele e expandem a sua dimensão de cidade. Nos movimentos e nas brincadeiras que as crianças realizam nesse ir e vir, elas não só constroem suas percepções e suas referências sobre o lugar. Ao caminhar a pé e ter a possibilidade de brincar com o cachorro e ver a casa azul, ir de carro e ter a oportunidade de olhar o céu ou sair correndo do CMEI com Sueli, as meninas praticam o espaço e vão construindo sua compreensão do lugar onde vivem. A rua, então, se transforma em lugar de aventurar-se, de deleitar-se, de amar e de experimentar a correria do dia a dia.

Na circulação de Luciana e Carolina, cotidianamente, elas realizam essas experiências, algo que une a materialidade física dos espaços com os sentimentos,

por isto a inércia é transformada em movimento. Esse lugar possui as fronteiras estabelecidas pela circulação do carro, tem regras de utilização, como também é lugar da fantasia, do conviver em família, que inspira a liberdade de movimento; por fim, que possibilita formas diferentes de constituir o urbano. Nesse liame, o transitar das crianças na cidade se estabelece pelo agir, seja pelo hábito e pela decisão racional, seja pela desobediência e pelo corre-corre, porém um agir capaz de sempre propor novos inícios nas interações sociais nesse contexto (CASTRO, 2004).

Na vida urbana de Lucina e Maria Carolina, a cidade é também um tecido urbano constituído pela rede de afetos. Nesse tecido, a cidade tem o valor da vida em comum, da celebração, da satisfação pessoal e coletiva, produzido por meio de fios invisíveis que ligam e religam a família de Maria Carolina e Luciana à Vila Rubim. Em decorrência disso, o caminho que as meninas cotidianamente realizam até o CMEI afirma-se como o lugar da sociabilidade, da criatividade e da troca de afetos, constituindo um ambiente cujo valor extrapola o próprio físico do espaço, pois ele simboliza o sonho, a alegria e a oportunidade do encontro do pai/do padrasto com as meninas e o aumento da cumplicidade entre elas e sua família. Nesse estar junto, a cidade torna-se acolhedora e agrega sensações e sentidos capazes de produzirem marcas que traduzem a segurança, a proteção e o afeto. As distâncias percorridas, então, não conseguem ser mensuradas pelo cansaço, pelo afastamento entre o aqui e o acolá, mas pelo prazer em estar junto com quem se ama.

No decorrer da pesquisa, alguns fatos de comoção nacional afetaram o comportamento e as ações da população da região, entre os quais a epidemia de febre amarela silvestre que assolou Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. Essa epidemia resultou em uma vacinação em massa da população capixaba, quando longas filas se formaram nos postos e nas unidades de saúde da Grande Vitória. No caso da região da Vila Rubim, a Unidade de Saúde do Quadro (US do Quadro), único posto de saúde da região, iniciou a vacinação da população residente nos bairros estudados, a partir de 7 de março. Longas filas se formaram em sua porta, que se iniciaram logo de madrugada, fato que causava muitos aborrecimentos aos moradores da região.

A espera começava bem de madrugada e as pessoas tinham que chegar muito cedo para garantir a senha para o atendimento. Isso causava muitos aborrecimentos e várias queixas da população. A partir das 7 h, as pessoas começavam a ser atendidas. A fila era chamada por muitas crianças como a “fila da gulha”. Principei minhas observações na fila no dia 7 de março de 2017, quando ouvia das crianças diálogos de medo, relatos de coragem e ameaças de choro, múltiplas ideias dadas pelas crianças para justificar esses sentimentos: “a gulha dói”, “sou corajoso, não tenho medo de gulha” e “já sou uma mocinha, não choro mais”. Chegava cedo à unidade de saúde e acompanhava algumas dessas filas, permanecendo nas proximidades da Unidade de Saúde ou, ainda, quando chovia, ficando no pátio externo do posto.

Cena 17:

Em um desses acompanhamentos conheci os irmãos Ana (5 anos), Susana(9 anos), João (7 anos) e Tamires (2 anos). João se gabava falando que não ia chorar porque era homem grande, Susana provocava ele a todo momento. Ela dizia que João chora por tudo, ele ia chorar lá também. Ana já sabia que ia chorar e resistia a entrar na brincadeira de Suzana e João. Quando falavam com ela, logo ela chamava a mãe Maria. Maria segurava Tamires no colo, aliás, a menina teimava em descer do colo da mãe, fazia força, chorava, criava diferentes formas de resistência ao seu aprisionamento nos braços da mãe. Os movimentos de resistência de Tamires, os chamamentos e os choros de Ana e as brigas de João e Suzana causavam uma profunda irritação em Maria, por vezes ela gritava com os três maiores e sacudia a criança menor em seu colo. Brigava com as quatro crianças, mas após alguns minutos tudo recomeçava e novas reprimendas eram realizadas. Como Maria havia chegado bem cedo à fila, ela logo foi acomodada no pátio interno da Unidade de Saúde, momentos em que as crianças ficaram mais livres para brincarem. Tamires foi colocada no chão e andou por todos os lados, Susana ficou ocupada tomando conta do caminhar de Tamires, João e Ana brincavam de pique. Finalmente, Maria conseguiu relaxar. Nesse momento de mais tranquilidade, conversamos um pouco sobre ela e as crianças. Ela me disse que era empregada doméstica, que naquele dia ela havia pedido a patroa para chegar mais tarde, pois tinha que levar os filhos para vacinar. Relatou, ainda, que ela havia chegado na fila por volta das 4h da manhã para pegar as primeiras senhas, as crianças haviam ficado em casa com o pai e que não via a hora de acabar com aquela agonia. Conversei com ela sobre os motivos da minha presença na fila, além disso perguntei se poderia conversar com as crianças. Após seu consentimento, me aproximei das crianças. A estratégia utilizada para esse encontro foram os decalques do meu caderno, comecei a mexer nas páginas iniciais do meu caderno de campo local onde há várias figuras adesivas. As crianças olharam e ficaram interessadas, me perguntaram de quem era o caderno, respondi que ele era meu. Elas ficaram à minha volta e Suzana me perguntou se poderia dar um adesivo a ela, retirei um adesivo escolhido por ela e entreguei. A menina ficou fazendo gracejos com os outros e eles também me pediram decalques. Foi nesse momento que consegui dialogar com eles.

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo aqui?

Suzana: Eu vim vaciná contra a febre amarela.

Essa resposta foi compartilhada pelos outros dois.

Pesquisadora: Como se vacina?

Susana estava um pouco afastada cuidando de Tamires e não respondeu, mas Ana me disse:

Ana: É assim pega uma gulha [...] enfia no braço da gente (pegou seu dedo indicador e apertou seu braço, simulando a agulha). Tia não gosto daqui não.

Pesquisadora: Por que você não gosta daqui?

Ana: Tia, [...] toda a vez que minha mãe me traz aqui ela belisca eu, [...] as muié espeta eu [...] e me fura. Eu não gosto disso não.

Ana fazia uma expressão de medo e raiva.

João: Ana é boba, tia [...]. Ela é chorona [...] eu não choro. [...] Qué ver quando sair da sala da gulha [...] não vou chorá. [...] Sou homem, meu pai disse.

Nesse momento, Maria foi chamada para entrar no posto e, após algum tempo, todos saem.

João: Tá vendo tia, [...] não chorei. Só Ana e Tamires chora. [...] Sou corajoso.

Ana sequer quis falar comigo, chorava demais e se escondia atrás da mãe (Diário de campo, 7 mar. 2017)

Múltiplas emoções e diversos sentimentos atravessavam as crianças na “fila da gulha”: coragem, preocupação, medo, angústia, raiva, alegria. Eram sensações perceptíveis em seus movimentos corporais e suas expressões faciais: as formas de resistência de Tamires, o choro antecipado de Ana e as gargalhadas de João exemplificam alguns deles. Elas representam relações de poder, comportamentos esperados e formas de convivência, revestindo-se de uma dimensão simbólica que atravessa todo o corpo das crianças que, rotineiramente, são usuárias da unidade de saúde.

A Unidade de Saúde (U.S.) do Quadro é o resultado da união de duas U.S., a U.S. Avelina e a Santa Tereza. Sua construção foi realizada atendendo parâmetros arquitetônicos que proporcionem a sensação de bem-estar e tranquilidade aos usuários. Suas janelas e portas são grandes, favorecendo ventilação e iluminação mais efetiva do ambiente interior; as paredes são de cores claras, transmitindo sensação de calma; seus corredores são espaçosos, permitindo livre trânsito entre as pessoas. Essa organização do espaço evidencia que sua construção objetiva promover atendimento de qualidade aos usuários do sistema de saúde. No entanto, mesmo que a US tenha sido edificada com técnicas que favoreçam a comunicação entre os usuários e os trabalhadores da saúde e provoquem a sensação de comodidade e tranquilidade, para as crianças ela é atravessada por múltiplos sentimentos: medo, angústia, coragem e preocupação.

Dessa forma, a unidade de saúde concilia o traçado arquitetônico do espaço construído e expectativas, desejos e construções simbólicas das crianças. O lugar se configura como um texto capaz de explicar uma dada realidade: seja pelos beliscões da mãe que exige um comportamento socialmente adequando naquele local, seja pelo encorajamento do pai para que o menino não chore ao sentir a dor da agulha, essa arquitetura é capaz de definir sensações e transformá-las em experiências. Importante destacar que o espaço não expressa apenas centros de bem-querer, liberdade e vínculos afetivos, na medida em que podem motivar aversão ou qualquer outra conotação negativa. Na esfera do cotidiano, o espaço arquitetônico transcende as suas condições objetivas e se transforma em um símbolo, pois agrega as dimensões subjetivas de lugar.

O aspecto simbólico da US se traduz de diferentes formas: para Ana, ele ultrapassa a comunicação pelas palavras, atravessa todo o corpo da menina e a sua expressão facial de adversidade; o caminhar mais lento e resistente até a porta da sala de vacinação, além do esconder-se atrás das pernas da mãe, a caracterizam como o símbolo vivo do medo. Para João, a mesma unidade de saúde é o símbolo da coragem, é o meio onde ele externaliza os valores socialmente exigidos para o homem — a virilidade na expressão do não chorar e não ter medo. Ele comunica esse destemor correndo para entrar primeiro na sala de vacina, sair desse espaço rindo da irmã que chora, falando alto e gesticulando freneticamente por sua vitória: ser vacinado e não chorar.

O símbolo se apresenta como um código para os sentimentos e as ideias que podem ser traduzidas em palavras, agregando um conjunto de significados. Para Tuan (2013, p. 142), um objeto [...] se torna um símbolo quando sua própria natureza é tão clara e tão profundamente manifestada, que embora seja inteiramente ele mesmo, transmite conhecimento de algo maior que está para além [...]. Os significados emergem das experiências tecidas ao longo das ações cotidianas, das formações dos laços de pertencimento e da experiência com o outro. Nas inter-relações, internalizamos imagens, sinais, valores e elementos relevantes na produção do imaginário que atravessa a esfera do humano e organiza o sentido das nossas vidas.

À medida que os dias passam, as temperaturas médias vão diminuindo, os períodos de chuva vão aumentando e o comportamento das pessoas se altera. As ruas e as praças começam a se tornar mais vazias e poucas pessoas permanecem nos locais de encontro para conversar. Se, no verão, as pessoas rotineiramente ocupam as praças, no inverno a presença é bastante rarefeita. Essas modificações também podem ser percebidas nos modos como as crianças chegam ao CMEI: algumas estão mais agasalhadas, há uma diversidade de gorros, toucas, luvas, galochas e botas, que entram na unidade de ensino, porém há crianças que chegam de chinelo de dedo, com blusa de frio com a malha bem fina e puída ou, ainda, remendada. Frequentemente, as crianças chegam no colo ou em carrinhos de bebê, enroladas em mantas ou cobertores.

No dia 4 de julho de 2017, às 6h50min, estava na porta do CMEI; a temperatura em Vitória era de 16°C, uma marca bem atípica para o município. Nesse dia, conversei com Joelma e seu neto Bruno (5 anos). Ela chegou com o menino no colo envolto em uma manta. Logo que parou na porta da unidade de ensino, ela colocou o menino no chão e sacudi os braços, cansada de carregar o menino no colo. Apresentei-me a Joelma e ao menino Bruno e perguntei se poderia conversar com ela e com seu neto.

Pesquisadora: Você tá com frio, Bruno?

Bruno: Tô tia [...] tô com sono

Joelma: Ele nem vinha [...] só veio porque prometi colo.

Bruno: Só vim porque tinha colinho [...] só vovó dá colinho pra eu.

Joelma: Tem coisa melhor do que colo de vó, né [...] tem não, tem? [...] Só vovó mermo que dá colo a ele [...] vovó ama ele [...] ele é meu pretinho.

(Diário de campo, 4 jul. 2017)

O primeiro espaço que conhecemos é o nosso corpo no ventre materno. O corpo é a primeira residência do homem. Na nossa limitada liberdade nos movimentos uterinos que realizamos, respiramos, nos alimentamos e realizamos as nossas primeiras trocas afetivas com o mundo e com a nossa família. Quando nascemos, renovamos biologicamente a espécie humana, como também agregamos ao universo cultural e social algo novo. Nesse novo mundo que habitamos, o primeiro lugar que experienciamos é o colo — o espaço da proteção e da estabilidade emocional; nele começamos a realizar as primeiras explicações do mundo. Embora nem sempre seja

capaz de ser explicado por palavras, o colo acalma o choro, relaxa o corpo e oferece aconchego; dele emergem a paz e o sossego, percebido como lugar dos sonhos.

O colo é o lugar da experiência íntima de Bruno. Por meio dos movimentos corporais e dos sentidos, o menino vai elaborando seu centro de valor, pois é o lugar que agasalha mais do que o cobertor. O colo é o lugar da permanência que, nos breves momentos entre a sua casa e o CMEI, se modifica em lar, na medida em que ele é o maior símbolo de intimidade que pode ser reconhecido nessa relação entre avó e neto. Aqui, a experiência do corpo é bastante significativa na apreensão do espaço, pois, por meio dele, Bruno estabelece relações, apreende sentidos, explora o mundo e medeia sua interação com o mundo, ou seja, é por meio dele que o menino pensa e vive o espaço guardado na lembrança dos movimentos presentes na estrutura corporal da sua avó.

Nessa experiência, Bruno conhece e constrói sua realidade de lugar, de segurança e estabilidade. Nesse sentido, o lugar não é uma soma de objetos, mas um sistema de relações, onde os conhecimentos são compostos, decompostos e recompostos, onde há o entrelaçamento de experiências vividas. O espaço é definido como o espaço-tempo vivido, onde se pressupõe o mundo da vida cotidiana. Esse mundo se desvela ao olhar daqueles que querem identificá-lo, sendo o universo da complexidade, do plural e do individual, composto por memórias, histórias, tradições, materialidades. Por diferentes formas de compreensão dos tempos, ele abarca a criança e o adulto nas diferentes escalas de socialização.

Se o colo é o momento de liberdade para Bruno, para uma diversidade de meninos e meninas que correm os morros no Dia de São Cosme e Damião a liberdade de movimentos ocorre nas ruas. Esse dia no morro é um momento de festividade e diversão para adultos e crianças. Há um grande movimento de meninos e meninas nas ruas (Figura 19). Os passos são apressados, há sempre um corre-corre, muitos gritos “tá dando bala lá, [...] lá ó”. Também participei ativamente desse dia, já sabendo as casas que distribuíam os doces, pois essas informações eram compartilhadas entre as crianças que corriam comigo. Por meio desse compartilhamento, sabia onde estavam localizados todos os terreiros de umbanda no morro — os locais com maior aglomeração de crianças —, pois os

frequentadores distribuía as maiores sacolas de bala e, em conjunto, pedaços de bolo de fubá.

Nesse dia, me posicionei na rua Santo André. Grupos de meninos e meninas de várias idades e residentes em vários locais percorriam as ruas dos bairros, carregando mochilas cheias de balas, bombons e pirulitos. Nos grupos, cuja formação ocorria conforme o local de moradia dos participantes — portanto, grupos dos bairros da Piedade, da Fonte Grande, do Quadro e de São Pedro —, havia crianças de várias idades em companhia de adolescentes e jovens. Embora na contemporaneidade a rua se apresente como espaço onde as crianças estão expostas a todos os perigos e todas as mazelas sociais, nesse dia as crianças estão livres para estabelecer formas de socialização com seus pares e com indivíduos de diferentes faixas etárias.

Embora existisse uma disputa interna entre meninos e meninas que moram no mesmo bairro, as maiores rivalidades se estabeleciam entre grupos de diferentes bairros. Aliás, as formações dos grupos eram importantes estratégias de defesa e proteção contra os rivais — os grupos de bairros diferentes. Nem sempre os desafios eram verbalizados na forma de gracejos e zombarias; por vezes, eles se apresentavam por meio de ações. Quando pedia para que um grupo mostrasse a sua conquista, logo outra dupla de um bairro diferente esvaziava sua mochila para me mostrar a quantidade de bala que eles haviam conseguido.

Figura 19 – Grupos de São Cosme e Damião



Fonte: Acervo pessoal (2017).

A vizinhança se constituía um elemento condicionando contato e da formação de alianças entre os indivíduos que compunham os agrupamentos infantis do mesmo bairro. Em seu interior, práticas de solidariedade entre os indivíduos davam o sentido de ação coletiva. Nessas interações, as crianças cooperavam entre si, informando onde havia distribuição de balas e doces e trocando as balas que estavam “muito repetidas”. Além do mais, no interior dos grupos havia estratégias para que as crianças maiores levassem balas e doces para as menores, que não conseguiam ir para as ruas. Os modos de constituir os grupos, os comportamentos desenvolvidos no interior deles e entre os grupos rivais se apresentavam como um fator de associação, que provocava e organizava a experiência social das crianças no interior do seu grupo de pares (FERNANDES, 2004). Era um ritual capaz de estabelecer regras de composição dos grupos e das duplas que integravam os grupos, bem como formas próprias de construir alianças solidárias. Por este processo, ocorria a transmissão cultural do dia de São Cosme e Damião nos morros da região.

No intercâmbio sociocultural realizado entre adolescentes, jovens e crianças que integravam os grupos, saberes eram partilhados. Nas trocas, os integrantes mais velhos ensinavam valores, estratégias e modos de agir mais novos. Por meio das conversas estabelecidas na frente das casas, nas correrias entre os pontos de distribuição de balas e dos comandos dos mais velhos, as culturas infantis eram reatualizadas. Esses grupos se configuram como uma “sociedade em crisálida” (FERNANDES, 2004, p. 222) e sua função equivale à dos demais grupos (paroquial, familiar, vicinal etc.), sendo igualmente importante na socialização dos indivíduos (FERNANDES, 2004). As práticas de solidariedade e amizade eram uma das aprendizagens que, constantemente, se evidenciavam entre as crianças e os adolescentes e entre os jovens e as crianças, bem como no interior de seus grupos de pares.

Carolina: Tá vendo aquele menino ali?

Pesquisadora: Sim, o que tem ele?

Carolina: Quando fui distribuir as sacolinhas, ele pulou na minha frente [...] eu levei um susto danado [...] ele falou que tinha que ganhar duas sacolinhas [...] ele me disse que tem um irmão cadeirante [...] que tem que levar bala para ele. (Ela ri da situação)
(Diário de campo, 27 set. 2017)

Aproximei-me desse menino e perguntei se poderia conversar comigo. Ele se chamava Gustavo e estava junto com outras crianças e adolescentes do grupo do bairro da Fonte Grande, localizado na região do morro no centro do município de Vitória. Ao meu lado, outras crianças desse bairro ouviam nossa conversa e elas concordavam com toda a narrativa do menino; por vezes, elas davam mais informações do que Gustavo, contribuindo e auxiliando no desenvolvimento da conversa (Figura 20).

Pesquisadora: Oi! Onde você mora?

Gustavo: Sou da Piedade.

Pesquisadora: Você tá longe de casa [...] Faz o quê aqui na rua?

Gustavo: Vim pegar bala pra mim e pro meu irmão.

Pesquisadora: Por que seu irmão não veio?

Gustavo: Ele é cadeirante, tia [...] fica só em casa ou na escola.

As outras crianças que estavam em nosso entorno ouviam atentamente a nossa conversa e, logo, me disseram que o irmão de Gustavo se chamava Danilo.

Jéssica toma a frente da conversa e fala:

Jéssica: Tia [...] ele fala isso pra quem tá dando bala [...] tenho irmão que não anda, tenho que levá bala pra ele. [...] ninguém acredita nele, falam que ele está contano mentira [...] mais “nóis” fala que é verdade, [...] aí, eles dão duas sacolinhas.

Pesquisadora: E se ele não ganhar as duas sacolinhas?

Gustavo: Aí, todo mundo dá um pouquinho das deles.

(Diário de campo, 27 set. 2017)

No grupo da Fonte Grande, as crianças estabeleciam associações em benefício de Gustavo, a fim de auxiliá-lo a levar balas para Danilo. Algumas crianças conheciam Gustavo, pois era seu amigo de escola; para outras ele era apenas mais um menino que morava no mesmo bairro, porém para todas elas Gustavo era alguém que precisava de ajuda. Nesse caso, as disputas eram sublimadas como meio de estabelecer uma reciprocidade com o menino e seu irmão, havendo um horizonte comum entre as crianças: convencer os adultos a dar duas sacolinhas de balas a Gustavo e fornecer balas para ele.

Percebi, na divisão das balas com Gustavo, que algumas crianças davam uma maior e mais variedade de balas, enquanto para outras a distribuição das balas era mais regrada. Entre elas, se constituiu uma autonomia na partilha que sempre ocorria na relação de reciprocidade com o outro. Para estabelecer as estratégias de partilha e de ajuda mútua, as crianças não eram destituídas de suas subjetividades; ao contrário, era a pluralidade de subjetividades a potência para criar vínculos entre elas. Não era o indivíduo Gustavo que pegava bala, era um corpo coletivo chamado grupo da Fonte Grande, que estabelecia formas de solidariedade e de amizade para pegar balas. Algo novo se iniciava nessas práticas das crianças, produzindo uma coexistência com o outro e com a diferença, no espaço da rua onde a impessoalidade é algo bastante corriqueiro. Além do mais, elas constroem rupturas com um universo cultural que reifica o individualismo, no lugar do qual elas constroem um mundo governado por laços de coletividade e por reciprocidade.

Figura 20 – A bolsa de Gustavo



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Pegar bala, nesse dia, era uma atividade que as crianças faziam tanto em duplas como individualmente. Formar duplas era uma importante estratégia entre as crianças para aumentar as possibilidades de ganhar mais bala e como meio de se revezar no transporte da pesada mochila. Não percebi uma demarcação de gênero na formação dessas duplas, mas eram as características individuais dos participantes que condicionavam a formação das duplas, “ele é forte”, “ela corre muito”, “ele é esperto, [...] passa a perna nos outros”, “ninguém pega ela”. Não obstante, o contato prévio das crianças em outros espaços de convivência auxiliava no estreitamento dos laços de amizade e possibilitava a produção de acordos quando os desafios entre as duplas de grupos rivais ocorriam.

No interior dos grupos, desafios eram estabelecidos. Para vencê-los, as crianças estabeleciam regras e simbolismos próprios para indicar ganhadores e perdedores. Segundo elas, a quantidade e a variedade de balas indicavam os mais espertos e ágeis. Os enunciados “eu tenho mais bala que ele”, “ninguém bate nós”, “eu tenho até Serenata”, “olha este doce,[...] ninguém tem, só nós” eram comuns para definir a glória dos vencedores (Figuras 21 e 22).

Figura 21 – Duplas de São Cosme e Damião



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 22 – Duplas de São Cosme e Damião



Fonte: Acervo pessoal (2017).

O dia de São Cosme e Damião não é só um ritual na região, nem o gesto de dar e receber balas expressa uma crença religiosa nos santos católicos e uma saudação aos Erês e Ibejis da umbanda. Tal tradição religiosa está envolta em práticas culturais que são realizadas, vivenciadas e aprendidas por gerações de crianças que vivem na Vila Rubim. Correndo pelas ruas e disputando as balas, elas se inserem na tradição da região, elas recuperam elementos lúdicos das gerações mais velhas e os modificam de acordo com seus interesses e suas vivências. São momentos em que ações e discursos formam regras de convivência, reatualizam as tradições da região e mantêm viva a memória cultural nos morros da Vila Rubim.

4.2 ANDANÇAS E ITINERÂNCIAS NA REGIÃO DA VILA RUBIM: EM BUSCA DE OUTROS OLHARES

Palco de inúmeras transformações, a região evidencia, no redesenho de sua arquitetura, na disposição de seus equipamentos públicos e nos modos de utilização do espaço modificado, conflitos, negociações, cooperações, embates, acordos e desacordos produzidos no encontro entre pessoas com diferentes interesses políticos, sociais e culturais. Essas alterações se presentificam nos locais de tradição, como no Mercado da Vila Rubim. Aliás, essas modificações reconfiguraram os traçados de suas ruas e seus locais de passagens, o comércio local e os olhares e as percepções que os novos e os antigos moradores da ilha de Vitória têm desse espaço.

As crianças apreendem e percebem tais modificações, no ir e vir que realizam na região com pais, mães e avós. Ao trilharem por esse espaço, elas ouvem as histórias de seus pais, os comentários das pessoas que transitam no lugar e vão tecendo suas próprias histórias e memórias locais. São instantes em que as tradições culturais da região se mantêm e, ao mesmo tempo, se remontam pelo olhar dos novos caminhantes. O objetivo dessa etapa da pesquisa era ouvir as crianças, os modos como percebiam a região onde vivem, as redes de afetos que elas desenvolvem nesse lugar e as suas interações com as tradições existentes.

Caminhei no local com um grupo de 7 (sete) crianças (Figuras de 23 a 56), quatro meninos e três meninas, com idades entre 5 e 6 anos. São meninos e meninas que residem em diversos pontos da região estudada: Gabriel (6 anos), Uriel (6 anos), Melissa (6 anos), Frozen (5 anos), Florzinha (6 anos), Serafim (6 anos) e Rafael (6 anos). As andanças estavam previstas para iniciar no dia 6 de fevereiro de 2017, porém, em virtude dos protestos dos familiares e dos simpatizantes dos policiais militares, houve seu adiamento por duas semanas. De modo geral, esse período afetou a vida de todos, houve o adiamento do início do ano letivo, da campanha de vacinação contra a febre amarela e todas as repartições públicas permaneceram fechadas.

Na região, foi uma época de paralisia, imobilidade e entorpecimento — palavras que, para esse tempo, são sinônimos de temor. Pouquíssimas pessoas transitavam na rua e, quando circulavam, se percebia o medo estampado em sua face. O deslocamento para o trabalho ocorria por meio do transporte enviado pelas empresas. A população capixaba acompanhou, de modo perplexo e impotente, as agressões, os assaltos, as invasões ao comércio e os saques. Enquanto isso, um jogo de força entre os familiares dos policiais, os próprios policiais, os representantes das associações policiais e os representantes do Estado acontecia. Várias reuniões foram realizadas com os representantes dos familiares, das associações de policiais, Ministério Público e do Governo Estadual, porém o impasse permanecia e, por conseguinte, não havia o retorno do policiamento nas ruas. Durante esse tempo, aproximadamente 230 pessoas foram assassinadas por diferentes motivos: envolvimento com tráfico, guerra entre milícias, “falar demais”, “ser dedo duro”, estar na hora errada no lugar errado e bala perdida. Além do mais, inúmeros arrombamentos e saques de lojas foram realizados.

Na região, em dois dias cinco (5) pessoas foram assassinadas, três das quais eram membros de uma mesma família (uma mãe e seus dois filhos, um deles deficiente físico). Os traficantes tomaram os morros da região, deram toque de recolher, andavam com armas brancas, revólveres, pistolas e armas de grosso calibre pelas ruas da região. Confesso que nunca senti tanto medo de morar nesse lugar, nunca percebi a expressão de temor no rosto das pessoas de modo tão evidente. Enquanto os policiais estavam aquartelados, nós estávamos encastelados. Mediante o caos instalado no estado, o Governador convocou a Força Nacional e o Exército para garantir a segurança da população. Todavia para a periferia a insegurança persistia, já que as forças policiais passavam bem ao longe, ao largo, só de cima. Olhávamos por meio da visão dos helicópteros, que zumbiam sobre nossas cabeças. De encastelados fomos transformados em microrganismos, vistos ao longe como pela lente objetiva das armas que eles empunhavam.

Nesse período, a todo o momento reportagens inundavam os jornais de grande circulação, propagando o discurso de suposta normalidade e tranquilidade em que as milícias agiam livremente, os pequenos comerciantes contavam seus prejuízos e sinônimo de serenidade era permanecer enjaulado dentro de casa. Embora a

hipótese de normalidade tenha sido propagandeada, as pessoas continuavam a fazer economia de guerra em supermercados e padarias. Ao serem entrevistadas, elas afirmavam comprar acima do necessário, como meio de garantir suprimentos caso a situação piorasse. A paz estava armada; a violência, na rua e a população, refém da situação. Nessas cenas da realidade, materializa-se a pior face das cidades: o medo, a morte, a violência e a ausência de liberdade individual e coletiva. Estava instalada a própria decadência das cidades como espaço da convivência, instalando-se a cidade do constrangimento e da precarização da vida. Com total falta de policiamento, o medo oprimiu a liberdade, afetou a vida de todos e, no caso das crianças, restringiu ainda mais seu direito de circular nas vias urbanas, afetando a sua experiência na cidade.

Após o período da crise no policiamento, marquei meu primeiro encontro com as sete crianças. Essa reunião ocorreu na praça Escolástica de Souza. Apresentei novamente o estudo e as estratégias metodológicas que seriam utilizadas na compreensão de suas lógicas. Também conversamos sobre os momentos em que permanecemos “encastelados”, pois objetivava entender as histórias que elas contavam desse período. Como elas perceberam esse momento? Sentiram medo? Estavam gostando do prolongamento das férias, de ficar mais tempo em casa, em vez de retornar aos estudos?

Como meio de provocar um diálogo com as crianças, levei para a praça uma caixa com brinquedos variados para que elas pudessem interagir não só entre elas, mas também com o ambiente. Esse material deu um tom mais suave ao encontro e me permitiu construir uma interlocução mais próxima com as crianças. Os brinquedos foram o pontapé inicial não só para que as crianças adentrassem no universo lúdico da brincadeira, mas também possibilitou que as crianças viajassem no universo de suas representações, por seus mundos imaginários tonalizados com realidades. Bonecos, carrinhos, aviões e peças de LEGO forneceram uma estrutura material para que elas construíssem e expressassem as suas percepções sobre o período do aquartelamento da Polícia Militar.

Os brinquedos foram o suporte para a ação imaginária das crianças, por meio dos quais elas assumiram inúmeros papéis sociais: foram policiais, mães, pais,

professoras. Esses objetos prolongaram para além do corpo delas as práticas brincantes. Nesse instante, se instituiu um enredamento entre os corpos biológicos, os objetos plásticos e os imaginários. Os receios dos momentos vividos ficaram mais leves para serem contados e permitiram que as crianças se ligassem entre elas e entre as diferentes realidades vividas. Nas brincadeiras, um mesmo brinquedo assumia diferentes nuances e desvelou os modos como as crianças viveram as situações de privatização da vida, expressando os sentidos que elas atribuíram para aquele período.

O assunto da segurança pública, ou melhor, da insegurança pública foi recorrentemente tratado nos diálogos que as crianças construíram entre elas e comigo. Nessas conversas, as crianças falavam do medo que tinham de serem assaltadas, do ladrão que pega a gente e do monstro que ficava na rua à noite.

Gabriel: - Minha mãe foi assaltada [...] roubaram o celular dela. [...] Foi assim [...] ela tava junto comigo esperando tia Marcela (Tia Marcela é a proprietária do transporte escolar, que leva Gabriel até a escola). A gente tava na porta do prédio, [...] tavasentadu [...] esperando tia Marcela. [...] Veio dois homi na moto, [...] apontô a arma pra gente. [...] Falô assim [...] dá o celular senão bum. (Rafael fez o gesto da arma em punho, como se ela estivesse apontada para ele e sua mãe). Minha mãe deu o celular [...] ele era novinho, [...] saiu correndo comigo pra dentro do prédio. [...] Ela disse que nunca mais vai ficá ali [...]. Pena né tia [...] Gostava de ficar lá, [...] via os carru passar [...] as pessoa [...] e conversava com Tia Selma (a dona do restaurante que fica ao lado da portaria de Rafael).
(Diário de campo, 5 mar. 2017)

Ao viver nas cidades, cotidianamente, somos confrontados com situações que influenciam em nossa experiência de vida no urbano. Tais circunstâncias transformam os lugares em ambientes capazes de produzir um referencial de emoções, que equivale a um “[...] arquivo de lembranças, de realizações que inspiram o presente [...]” (TUAN, 2013, p.171). Tal referencial traduz as marcas de vida das pessoas, pois simboliza um envolvimento do ser humano com o mundo que o cerca e que se desenha na paisagem, construindo-se aí, gradativamente, laços de pertencimento — afetividade do sujeito com o ambiente —, que pode ser descrito como um sentimento de topofilia (TUAN, 2013).

Por outro lado, os lugares também podem se transformar em imagens que simbolizam o medo; em vez de despertar afetos, eles podem representar o desprezo e o horror. Gabriel é confrontado com esse sentimento na porta de sua casa — o

medo provocado pelo homem armado que o ameaça e sua mãe. Tais acontecimentos exigem uma nova urbanidade — o enclausuramento pelo medo, a desconfiança e o temor das ruas, algo que tem ganhado maior visibilidade nas cidades e afeta os valores e laços sociais estabelecidos, limitando a intensidade dos contatos e tornando-os cada vez mais superficiais.

A narrativa de Gabriel suscitou uma conversa sobre a falta de policiamento nas ruas. As crianças percebiam essa ausência pela sua menor liberdade de ir e vir, mesmo nos espaços mais próximos de sua casa, e pelo intenso movimento de helicópteros sobre suas cabeças. Nas conversas, constantemente elas falavam sobre polícia e bandido. Perguntei-lhes qual a serventia da polícia e quem era bandido. Afirmavam que a polícia era uma pessoa boa e o bandido era ruim, que bandidos deveriam morrer ou ser presos. No entanto, morte violenta representa algo que deve ser evitado.

Uriel: Tia, [...] eu quero saí de casa, [...] minha mãe não deixa. [...] Ela diz assim [...] tem muito bandido na rua, [...] a rua tá perigosa [...] Depois passô na televisão [...] ela me mostrô [...] e falô assim [...] tá vendu [...] é por isto que não dá pra você ficá na rua [...]. Disse a ela que ia brincar na praçinha [...] aqui tia [...] nada ia me acontecer.

Florzinha: Ai [...] Graças a Deus, [...] saí de casa! [...] Minha mãe disse, que a greve acabou [...] que a polícia vai voltá [...] eu não tô vendo polícia [...] sempre via lá perto da creche [...] nunca mais vi;

Frozen: Tinha um monte de helicóptero lá no céu [...] queria voá nele [...] vê o mundo láááá de cima.

Rafael: Bandidu tem que morrê [...] porque ele robanóis [...] isto não é bom [...] a polícia podimatábandidu [...] a polícia é boa, né tia?

Uriel: Esse daqui é o bandidu (Uriel aponta para um boneco grande de cor roxa), [...] ele é feiu, [...] tem a cara feia e de mau. [...] Esse daqui é polícia, ela é boazinha. A polícia mata o bandido, pow-pow (ele empurra o boneco grande, ele cai). [...] Agora ele morreu. (Uriel, 6 anos)

Serafim: Não pode matá [...] não é de Deus (Serafim, 5 anos).

(Diário de Campo, 5 mar. 2017)

Segundo Castro (2004) o medo atua como fator de atomização da vida, que cada vez mais se refugia na segurança das casas. Nessa individualização, as pessoas perdem a capacidade de se mobilizar para resolver os problemas comuns que os afetam. A paralisia e o individualismo tornam a vida coletiva mais rarefeita nas cidades, diminuem as possibilidades de encontro com o outro e empobrecem a experiência urbana das crianças. Limitadas de brincar nas ruas, as crianças permanecem enclausuradas em sua casa, ao passo que se minimizam as relações

com a diferença. A sua memória afetiva com o lugar e a vida em comunidade tornam-se cada vez mais fugazes.

A região investigada se caracteriza por ser constituída por bairros, onde há conflitos em decorrência do tráfico de drogas. Por vezes, há brigas entre gangues de bairros rivais que tentam realizar a ocupação das “bocas de fumo”. Embora exista a luta pelo domínio do tráfico de drogas na região, como moradora da região, não percebo traficantes ameaçando as pessoas com armas em punho, as intimidações ocorrem de modo mais tácito. Corriqueiramente, há relatos de roubo e de furto de celulares. Nas rodas de conversa as pessoas narram às ações, os modos como elas ocorreram e as reações das pessoas que foram assaltadas e dos assaltantes. O poder público realiza ações educativas no Centro de Referência de Ação Social – CRAS da região, assim como implementa atividades para coibir o tráfico de drogas, os assaltos e os roubos.

Em virtude destas ações, as mães e pais se preocupam com o trânsito das crianças na rua, elas conversam com as crianças sobre esses assuntos. Como meio de controlar as crianças na rua, os responsáveis se utilizam das expressões “os bandidos estão na rua e não pode sair”, “criança tem que ficar em casa, protegida do marginal” e “criança tem que ficar em casa, senão alguém pega ela”. Além do mais, em seu cotidiano, elas presenciam ou escutam relatos sobre assaltos e roubos, tiroteios, ameaças, toque de recolher e as formas silenciosas de violência. Dessa maneira as crianças se posicionam sobre estas questões e, ao seu modo, reproduzem a máxima “bandido bom é bandido morto”, evidenciando as lógicas que muitos indivíduos adultos propagam.

Bandidos que geralmente eram descritos por meio de um estereótipo relacionado à feiura, uma deformidade que o medo contribui para estabelecer somando-se a ideia que os policiais comumente eram descritos como bonitos, significando assim a própria materialização da segurança e bondade. Nesse sentido, os fatos reais interagem com o imaginário, “o bandido tem a cara feia”, “o bandido usa a máscara” e “o policial tem cara de bonzinho”, produzindo modos culturais de dar sentidos à rede de relações que elas participam. Todavia, as crianças nascem e crescem em uma sociedade ambivalente, por vezes, o bandido simboliza a segurança e a polícia

traduz o medo e violência, um mundo onde o “bem” e o “mal” e o “ruim” e o “bom”, caminham e produzem situações ambíguas.

Nas brincadeiras as crianças expressam esta rede de relações onde os papéis desempenhados pelos indivíduos se alteram, a depender dos comportamentos e das ações que desempenham. Para Borba (2005), a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade em que as crianças brincam com a realidade e a recriam. Suas ações transpõem os conhecimentos socioculturais das crianças, incluindo suas concepções e relações envolvendo objetos, pessoas, ações, papéis sociais, *status*, normas de comportamento e relações sociais. A brincadeira é fonte de produção de saberes, por meio da qual as crianças expressam as aprendizagens socialmente construídas e compartilhadas. Por seu intermédio, as crianças recordam as experiências vivenciadas, as reelaboram, constroem novas realidades e misturam o já sabido com a novidade construída por elas. Nesse caso, o brincar constituía linguagem mediadora para que as crianças trouxessem à tona o discurso cultural que define a sua inteligibilidade e o estereótipo do bandido e do mocinho na sociedade, como também para que elas puderam expressar as imagens sociais de bom e mau construídas ao longo da história.

A primeira andança realizada com as crianças consistiu na visita aos diferentes espaços do mercado da Vila Rubim: o mercado de peixes; as lojas que comercializam plantas medicinais e produtos religiosos para a prática de umbanda e candomblé; a feira permanente que fica localizada na praça; o supermercado; a loja que comercializa animais e produtos veterinários, como também o comércio de produtos de caça e pesca. Alguns desses estabelecimentos comerciais foram escolhidos por mim, pois são as marcas da tradição do mercado — as lojas que comercializam plantas medicinais frescas e secas, bem como as lojas de produtos de umbanda e candomblé. Outras lojas foram escolhidas pelas crianças no momento da visita ao mercado. No caso das lojas previamente escolhidas, visitei cada estabelecimento comercial, conversei com seus proprietários e gerentes e solicitei autorização prévia para visitar as lojas. Em algumas delas, fomos muito bem recebidos: os comerciantes preparavam a visita, estimulavam as perguntas das crianças, davam brindes para que pudessem ser distribuídos após o passeio. Em outras, a presença das crianças representava um inconveniente e em uma delas o

proprietário estipulou o horário que poderia levá-las e me alertou que “caso elas quebrassem alguma coisa, eu deveria ressarcir-lo”.

As crianças estavam muito agitadas com o passeio, com a oportunidade de usar uma máquina digital ou um celular para tirarem fotos dos locais visitados. Nessa visita, tínhamos dois celulares e uma máquina digital para serem partilhados por elas, por isso houve contendas e rusgas para disputar os objetos. Elas mesmas elaboravam estratégias de negociação para que todas pudessem tirar fotografias, todavia o problema era quem iria tirar a foto primeiro, “primeiro os mais velhos, depois vêm os café com leite” (Rafael, 6 anos), “primeiro as meninas, depois os meninos” (Frozen, 5 anos), “primeiro os pequeno, depois os grande” (Florzinha, 5 anos). Embora houvessem combinado anteriormente, todas essas negociações caíram por terra ao chegar no mercado, todas queriam tirar fotos ao mesmo tempo. Então, em meio ao tanto “deixa eu tia”, resgatei algumas das propostas que elas fizeram e, ali, no meio da praça, elas foram decidindo o que ocorreria no decorrer da visita.

Florzinha: - Combinadu é combinadu, [...] tem que seguir
 Uriel: Então, vamô fazer assim.[...] Primeiro eu, [...] depois ele (aponta para Serafim), [...] depois ele (aponta para Rafael), [...] depois ele (aponta para Uriel) [...] depois Frozen.
 Pesquisadora: Por que Frozen é a última?
 Uriel: Ela não entende nada mesmo [...], podifacá por último, né?
 Frozen: Tá,[...] mas depois eu primeiro [...] tá Uriel. (Ela repetia várias vezes para Rafael). [...] Eu primero.
 Uriel: Menina chata.
 (Diário de campo, 12 mar. 2017)

O falso consenso construído por Uriel rapidamente foi desfeito não só pela discordância de Frozen, como também pela de outras crianças. Elas não admitiam que ele fosse o primeiro, “por quê Uriel é primero ?” (Rafael). Enquanto eles discutiam, permaneci parada na praça, tentando mediar as discussões pelos combinados que fizemos anteriormente, contudo elas continuavam a discordar. Florzinha tenta intervir na discussão lembrando que, sem o consenso, não haveria passeio no mercado e todos permaneceriam em um lugar malcheiroso. Em meio à excitação para visitar o mercado com outras crianças, sem os seus pais e com o uso de celular e máquina digital, as negociações tornavam-se ainda mais complicadas.

No entanto, em meio a tantas discussões, Rafael propôs: “tia [...] porque cada um não podi tirá foto uma veis [...] tipo assim [...] agora é Uriel, depois eu [...] depois ela”. Perguntei se as crianças concordavam com essas regras e, mediante o assentimento de todas, continuamos o passeio. Pela participação nas rotinas culturais em seus grupos de pares a produção de conhecimentos e de práticas da infância são, paulatinamente, transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo dos adultos (CORSARO, 2011). Por outro lado, como alega Corsaro (2011), as marcas culturais infantis estão em constante diálogo com as marcas culturais dos adultos, pois as crianças se apropriam dessas informações para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos de suas vidas. Nos cenários sociais que as crianças habitam, elas estão imersas em experiências que são estabelecidas a partir de costumes, normas e atitudes embasados em valores, que têm como princípio a colaboração e o respeito mútuo, que trazem como implicações o respeitar e o ser respeitado. No processo de socialização, as crianças se integram aos padrões sociais estabelecidos pelos adultos e reelaboram, no seio dos próprios grupos infantis, os seus próprios regramentos.

Ao longo da visitação, o acordo pareceu dar certo, pois as crianças, mesmo com algumas reclamações, foram se revezando na utilização da tecnologia. Nos espaços visitados, as crianças observaram a disposição das mercadorias, tiraram fotos e produziram narrativas sobre suas impressões acerca daquele ambiente. Posteriormente, as imagens produzidas por elas foram objetos de sua análise e sobre elas histórias foram imaginadas, contadas e retratadas em desenhos. A fotografia tornou-se um recurso para provocar o surgimento de novos discursos e como um meio de evidenciar o imaginário social das crianças sobre o mercado e suas tradições.

No decorrer das discussões das crianças sobre o uso do celular, observei que as pessoas nos olhavam com espanto e pré-julgavam a minha atividade profissional, “Você é professora, né? Sabia com este monti de meninu”, “é uma aula, né?”. Afinal, estar no mercado com sete crianças só poderia ser algo referente à aprendizagem escolar. Alguns feirantes franziam a testa quando as crianças se aproximavam de suas mercadorias. Logo uma moradora de rua fala alto, “quanta criança junta num

lugar só. [...] Vem crianças [...] esse espaço é seu, [...] podi ocupar. [...] São uns meninu bunitu, né!”. Em uma sociedade em que as crianças são cada vez mais privadas de estarem nas ruas, pois elas são a fonte dos males sociais, a moradora de rua caminha na contramão da história, abrindo as portas do mercado para elas. Em tempos em que as interações das crianças estão mais restritas à privacidade de suas casas e escolas, essa mulher explicita serem bem-vindas ao mundo cheio de diversidade, heterogêneo nos tempos-espços que compõe, cheio de pessoas que podem produzir vivências singulares em suas vidas: a vocês devolvo o que foi retirado — o seu direito de usufruir dos espaços da cidade.

Nesse espaço construído para circulação de todos, a presença das crianças ainda era vista com estranhamento. Elas até poderiam estar ali, mas desempenhando o seu papel social de alunos ou de consumidoras. Como meninos e meninas que queriam, apenas, olhar curiosamente para a disposição das barracas, tocar nos produtos, fazer perguntas e falar alto, sua permanência não era bem vista. Os olhares, os queixumes e o espanto são modos de evidenciar que existe um lugar adequado para as crianças, mas que não era o mercado. Ainda que a moradora de rua desse as boas-vindas às crianças, prevalecia um modo de ver, conceber e localizá-las espacialmente, por meio de uma narrativa cotidiana que demarca os lugares e os papéis sociais das crianças. Esse jeito “certo” de viver a infância não contempla as interações com os membros da sociedade nos espaços abertos, nem os usos da rua como ambientes potencialmente educativos.

Em primeiro lugar, fomos ao supermercado da região, já que as crianças queriam ver a Páscoa, “a Páscoa está ali, tia” (Uriel, 6 anos), “eu já vi a Páscoa com a minha mãe” (Serafim, 6 anos), “minha mãe já comprou meu ovo de Páscoa, tia” (Florzinha, 6 anos). Quando entramos no supermercado, logo elas apontavam para a armação de ferro, onde estavam grudados os ovos de Páscoa. Todas queriam fotografar esses ovos, os olhos brilhavam, elas sorriam e diziam entre elas que já haviam escolhido e pedido às suas mães os sabores e brinquedos que queriam ganhar no dia da Páscoa (Figuras 23a 26).

Serafim: - Lugar legal [...] tem ovo de Páscoa. [...] Venhu aqui com minha mãe e meu vô e minha vó

Florzinha: - Gostu daqui [...] porque tem ovo de Páscoa e refri. [...] Pedi minha mãe o ovo da Barbie [...] mas ela disse tacaru [...] Então disse queru um ovo rosa.

Gabriel: - Gostu de ovo de Páscoa com refri. [...] Já ganhei meu ovo [...] mas não posso comer muito [...] dá dor de barriga. [...] Venho aqui com minha mãe e minha vó [...] eu não gostu daqui [...], tem que esperar um montão.

Rafael: - Todo mundo tira fotu de ovo [...] vou tirá foto de outra coisa [...] vou tirar foto de galinha [...] ela tem ovo também.

Uriel: - Isto é Páscoa, tia (ele aponta para os ovos de Páscoa). [...] É quandu a gente come um montão de chocolate [...] Aqui vendi a Páscoa [...] mas gosto mais do brinquedu que tem dentro.

Fronzen: - Venho aqui com minha mãe [...] com meu pai [...] com Núbia, com Noêmia. [...] eu gosto de comprá lasanha, [...] gosto de chocolate. (Diário de Campo, 12 mar. 2017)

Outro local escolhido pelas crianças foi visitar a loja de variedades, onde selecionaram seção de brinquedos (Figuras 27 a 32). As crianças ficaram muito felizes com essa visita, falavam alto e gesticulavam, rapidamente apareceram vários funcionários das lojas e ficaram nos olhando de longe. O gerente da loja surgiu e me perguntou os motivos de estar na loja com as crianças, expliquei sobre os objetivos da pesquisa. Ele se afastou, mas os funcionários permaneceram nos vigiando. Tanto nesse estabelecimento quanto no supermercado, as negociações tiveram que ser reforçadas, pois todas as crianças queriam tirar fotos ao mesmo tempo. Novamente, relembrei o combinado e a primeira a tirar fotos foi Florzinha, que após repassou o celular para Frozen.

A seleção das fotos ocorreu em conformidade com os gostos preferenciais de suas brincadeiras e dos locais onde gostam de ficar. “Eu gosto de brincá de soldadinho” (Uriel), “eu amu praia e clube [...] gostu de piscina” (Melissa), “olha tia [...] é o capitão América” (Rafael), “isto é pra brincá de fazê continha” (Frozen), “tem um montão de brinquedu” (Serafim), “bola é legau pra jogá lá na praia [...] na casa da minha vó”. As crianças estão imersas na cadeia de consumo, seus gostos e suas preferências movimentam o mercado de doces e balas, de brinquedos e jogos e de roupas. Como consumidoras, por vezes, expressam a crença da felicidade pelo consumo de mercadorias e de lugares, haja vista que as lojas que visitamos são templos do consumo. O papel reluzente dos ovos de Páscoa, as marcas dos personagens infantis, as promotoras de venda com as amostras dos brinquedos são alguns dos mecanismos que modelam os modos de ser e agir no processo capitalista. Segundo

Souza (2016), as crianças, ao interagir entre si e sob os interesses do mundo adulto, são assimiladas não apenas como consumidoras, mas como sujeitos que, efetivamente, contribuem para a transformação da cultura, seja para o bem, seja para o mal.

O consumo traz implicações na produção das brincadeiras infantis, já que carrinhos, bonecas e jogos não representam o artefato em si, mas a possibilidade de ter acesso a mercadorias produzidas em larga escala, que são massivamente publicizadas como ideais a serem seguidos. Dessa forma, seus processos de socialização são influenciados não só pela família, pela escola e pela comunidade, mas também pelos processos midiáticos voltados para o consumo. Portanto, mesmo não sendo inseridas diretamente na cadeia produtiva, elas contribuem na propagação do modelo capitalista, já que muitos hábitos de consumo familiar são influenciados pelo seu poder de convencimento.

Figura 23 – “Eu gosto de compra lasanha”



Fonte: Acervo de Frozen (2017).

Figura 24 – “Gostu de ovo de páscoa com refri”



Fonte: Acervo de Gabriel (2017).

Figura 25 – “Vô tirá foto de frangu”



Fonte: Acervo de Raphael (2017).

Figura 26 – “Lugálegau [...] tem montão de ovo de Pascoa”



Fonte: Acervo de Florzinha (2017)

Figura 27 – “Eu amu praia e clube [...] gostu de piscina



Fonte: Acervo de Melissa (2017).

Figura 28 – “Olha tia [...] é o capitão América”



Fonte: Acervo de Rafael (2017).

Figura 29 – “Eu gosto de brincá de soldadinho”



Fonte: Acervo de Uriel (2017).

Figura 30—“Bola é legau pra jogá lá na praia [...] na casa da minha vó”



Fonte: Acervo de Florzinha (2017).

Figura 31 – “Isso é pra brincá de fazê continha”



Fonte: Acervo de Frozen (2017).

Figura 32 – “Tem um montão de brinquedu”



Fonte: Acervo de Serafim (2017).

Outro lugar que despertou grande interesse nas crianças foi a loja que comercializa produtos veterinário e animais. “Tia, vamo na loja de passarinho” (Gabriel, 6 anos), “vamô ver o peixe” (Uriel, 7 anos), “eu quero ver o peixinho” (Frozen, 5 anos), “será que eles deixam a gente entrá?” (Florzinha, 6 anos). Parece-me que Florzinha já percebera que a entrada e a permanência nos espaços visitados nem sempre era apreciada pelos comerciantes e seus funcionários. Enquanto uns sorriam para elas, as cumprimentavam e conversavam com elas, outros colocavam vigilância próxima às crianças. As negociações realizadas em voz alta, suas gargalhadas e as rugas eram percebidas como algo inoportuno e inadequado para um dia de comércio lotado. Além do mais, essas crianças não estavam consumindo, por isto suas gargalhadas poderiam atrapalhar as vendas.

Frozen: Bichu é ingual a genti [...] não pode ir pra rua [...]. Ele fica triste ali [...] não pode brincar com os otros passarinho [...] Ele fica triste [...] num tá vendu [...] tudo preso [...] peixe, papagaio e passarinho.

Rafael: Aqui vendi coisa de passarinho [...] vendi passarinho [...] vendi coisa pra cachorro [...] é o lugar mais legal daqui.

Gabriel: Eu gostu de passarinho [...] mas não quero tirá foto de passarinho preso.

Florzinha: Eu gostu do passarinho branquinho [...] ele parece com Tufão (Tufão é a calopsita de Florzinha) [...] Ele é bonito [...] mas Tufão é mais.

Serafim: Eu gostu do passarinho [...] eu gostu do cachorro velho.

Melissa: Tia [...] eu tenhu a Nina [...] ela é uma cachorrinha bem pequenininha [...] ela gosta de mim [...] minha mãe deu um pexe pra mim.

(Diário de Campo, 12 mar. 2017)

Foi a seção dos pássaros o local que mais provocou ebulição entre as crianças (Figuras 33 a 37). Elas pulavam para tentar ver os pássaros que estavam

localizados nas gaiolas mais superiores, assoviavam para eles esperando que as calopsitas e os papagaios respondessem com assovios, afirmavam que aquele era o “lugar mais legal que nós visitou aqui, tia.” (Rafael). Nesse estabelecimento comercial, os vendedores se divertiam com a presença das crianças, eles interagiam com elas, quando podiam pegavam as gaiolas mais altas e colocavam na altura dos seus olhos para que melhor pudessem enxergar e brincar com os passarinhos. Fotografar era uma ação que ficou em segundo plano, pois elas queriam brincar com os animais e as pessoas. Essas interações foram marcantes na visita das crianças no mercado, pois elas contavam e recontavam as brincadeiras que fizeram com os animais e as conversas com as pessoas.

Figura 33 – “Bichu é ingual a genti [...] tudu preso ali”



Fonte: Acervo de Frozen (2017).

Figura 34 – “Aqui vendi coisa de passarinho [...] vendi passarinho”



Fonte: Acervo de Rafael (2017).

Figura 35 – “Eu gostu do passarinho branquinho”



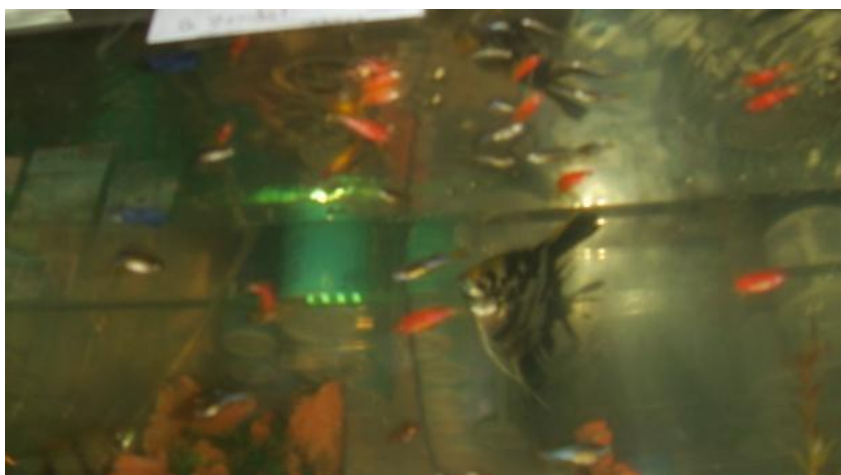
Fonte: Acervo de Florzinha (2017).

Figura 36 – “Eu gostu do passarinho”



Fonte: Acervo de Serafim (2017)

Figura 37 – “Tia [...] eu tenho a Nina”



Fonte: Acervo de Serafim (2017).

A loja *petse* apresentou como um espaço de produção de sensações de prazer. Ao contar e recontar as aventuras que tiveram no local, as crianças demonstram o quanto esse suporte material afetou a sua produção de lugar. Para Tuan (2012), o lugar tem muitos significados que são atribuídos pelas pessoas, porquanto ele traduz os espaços com os quais as pessoas elaboram seus vínculos mais afetivos e subjetivos, tal como a loja *pet*. Nessa dimensão, o espaço não pode ser mensurado, pois sua construção se estabelece pelas relacionalidades estabelecidas. O autor lembra que a produção do lugar está associada à intensidade da experiência partilhada com seus grupos, por isso ele traz consigo as referências pessoais, as subjetividades e um sistema de valores capazes de elaborar formas diferenciadas de perceber o local.

No entanto, Frozen e Gabriel curiosamente conectam o aprisionamento de pássaros e peixes à ausência de liberdade de brincar das crianças. Eles percebem que, tal como a gaiola é um mecanismo impeditivo na liberdade dos pássaros, há um aparato que limita o seu livre exercício na vida urbana. A grade incomoda tanto Gabriel que ele se recusa a tirar fotos dos animais. Eles explicitam a sua pouca liberdade e a existência de formas de controle que, de certa maneira, os afastam da convivência com outras crianças e das práticas mais coletivas de apropriação do espaço.

Segundo Lefebvre (2001), a efetivação de um projeto conservador de cidade apresenta-se como um meio de destruir a urbanidade dos atores sociais citadinos. A destruição da urbanidade das crianças fundamenta-se em um projeto adultocêntrico de cidade, que restringe a sua participação na vida do ambiente urbano e a sua presença nos espaços abertos de encontro e convivência. Entende-se que tal proposta fundamenta-se na relação de poder entre adultos e crianças e se amplia quando a produção social do espaço privilegia a mobilidade dos carros ao invés das pessoas. Esse modelo de cidade reforça um modelo de segregação socioespacial em função do dado etário das crianças, bem como dificulta o exercício ao respeito à alteridade do outro. Portanto, o problema existente é a cidade, pretensamente, disponível “para todos”, mas que não comporta a produção de relações afetivas com as crianças.

Também no mercado de peixes e mariscos, as crianças foram bem recebidas, inclusive os peixeiros faziam pose para elas tirarem fotos. Todas queriam fotografar os peixes e os mariscos dispostos sobre os balcões. “Todu dumingo eu venho aqui comprá peixe.[...] Eu venhu com meu vô” (Serafim), “Eu venhu aqui com minha mãe e com meu pai” (Florzinha). Nas interações estabelecidas com os balcões de peixes, com os peixeiros e com a água do gelo derretido, as crianças interagiam com o lugar, elas o experienciavam e traziam para o presente narrativas e fatos vividos com seus pais. Nessa experiência, se fundia a materialidade com as redes de afetos estabelecidos, sensações e sentimentos eram despertados e aquele lugar malcheiroso se revestiu de belezas e de riquezas de sentidos (Figuras 38 a 43).

Gabriel: Só gostu daqui, [...] só gostu porque a gente tá junto [...] não gostu daqui [...] tem que esperá [...] quando venhu aqui a genti anda e pára [...] não gostu.

Rafael: Aqui fede tia [...] olha este peixe de boca aberta [...] parece que vai comer nós [...] parece um monstro.

Frozen: Aqui tem um montão de gente [...] dá medo de perder aqui [...] (logo ela pega na minha mão) [...] todumundo fica pra lá e pra cá [...] todumundo fala alto [...]. (Ela olha para um box e aponta para o peixeiro) Olha lá tia [...] o homi pica o pexe, [...] fala alto [...] e nem olha pra mulhé.

Melissa: Quase não venhu aqui [...] mais gosto de vê figura de pexe.
(Diário de Campo, 12 mar. 2017)

Comprar peixes e mariscos no mercado é uma tradição não só dos moradores locais, pois uma infinidade de pessoas de outros bairros frequentam o mercado. As crianças estão imersas nas histórias do lugar, contadas por seus familiares nos momentos em que elas estão nas peixarias, contudo essas narrativas não são internalizadas passivamente, já as crianças produzem outros sentidos sobre esse espaço que se transforma no lugar do medo, do corre-corre e da espera. Nessas brechas, as tradições se reconfiguram e produzem novos significados para os grupos sociais.

Figura 38 – “Todudumíngoeu venho aqui comprá peixe [...] Eu venhu como minha vó”



Fonte: Acervo de Serafim (2017).

Figura 39–“Eu venhu aqui com minha mãe e com meu pai”



Fonte: Acervo de Florzinha (2017).

Figura 40– “Olha lá tia [...] o homi pica o peixe, [...] fala alto [...] e nem olha pra mulhé”



Fonte: Acervo de Frozen (2017).

Figura 41 – “Olha este peixe de boca aberta [...] parece um monstro”



Fonte: Acervo de Rafael (2017)

Figura 42 – “Gostu de vê figura de peixe”



Fonte: Acervo de Melissa (2017).

Figura43–Só gostu daqui, [...] sógostu porque a gente tá junto”



Fonte: Acervo de Gabriel (2017).

O estabelecimento comercial que vende produtos religiosos voltados para atender as necessidades das religiões de matriz africana também foi visitado. Se no mercado e na loja *pet* as crianças foram bem recebidas e acolhidas, nesse local o olhar do proprietário denunciava o incômodo que as crianças causavam. Aliás, no momento em que conversei com ele solicitando autorização para realizar a visita, me avisou que as crianças somente poderiam visitar a loja a partir das 11h, horário de menor circulação de pessoas. Além disso, elas não poderiam tocar em nada, acrescentou.

Já na entrada da loja, Uriel olhou e se admirou com a estátua de Iemanjá que fica na porta, “olha que mulhé bunita tia [...] quero entrá aqui” (Uriel). Quando as crianças entraram no estabelecimento e viram a diversidade de produtos comercializados, elas ficaram bastante impressionadas e queriam mexer em tudo. Expliquei que o dono da loja havia recomendado que elas não poderiam tirar nada do lugar. Embora decepcionadas, elas arrumaram estratégias para “olhar mais de perto” os objetos de seu interesse. Percebia-se que elas olhavam para mim e para o artefato várias vezes e, quando eu desviava o olhar, elas se aproximavam do seu objeto de desejo e o tocavam. Ou elas se aproximavam em dupla dos objetos: enquanto uma criança me vigiava ou vigiava a proximidade dos vendedores, a outra pegava o objeto na mão (Figuras 44 a 50).

Frozen: Olha a bonequinha tia [...] parece que vem do Aladim [...] é mermo tia, é a bonequinha do Aladim [...] lá tem tapete voador [...] podia viajar pra todo lugar [...] eu ia vê tudo [...] vê tudinho, mermo.

Uriel: Isto aqui é pra socá alho [...] lá em casa tem isto [...] Isto soca alho grandão [...] alho pequeno precisa de socá alho pequeno.

Gabriel: Este é o cachorro [...] ele serve pra vigiá [...] olha a cara dele [...] ta com a língua pra fora [...] ta cansado de vigiá [...] se ele vigiá nada acontece com nós.

Rafael: Eu tirei fotu de Jesus [...] Jesus é Deus [...] Ele fica lá na igreja [...] eu vou à igreja [...] Vou com minha mãe [...] gosto de lá, mas só um poquinho.

Florzinha: Olha os bonequinho tia [...] É tudo de Deus [...] bonequinho de Deus [...] com este bonequinho não podibrinca.

Serafim: Gostei das bolinha [...] a gente joga no chão e vê ela rodá

Melissa: Olha tia [...] banherinha pra dá banhu na buneca.

(Diário de Campo, 12 mar. 2017)

Figura 44 – “Isto aqui é pra socá alho.”



Fonte: Acervo de Uriel (2017).

Figura 45 – “Olha tia [...] banherinha pra dá banhu na buneca”



Fonte: Acervo de Melissa (2017).

Figura 46 – “Eu tirei fotu de Jesus [...] Jesus é Deus”



Fonte: Acervo de Gabriel (2017).

Figura 47 – “Este é o cachorru [...] tá com a língua pra fora [...] tá cansado de vigiá”



Fonte: Acervo de Rafael (2017).

Figura 48 – “Olha os bonequinho tia [...] É tudo de Deus [...] bonequinho de Deus”



Fonte: Acervo de Florzinha (2017).

Figura 49 – “Gostei das bolinha [...]a gente joga no chão e vê ela rodá”



Fonte: Acervo de Serafim (2017).

Figura 50—“Olha a bonequinha tia [...] parece que vem do Aladin”



Fonte: Acervo de Frozen (2017).

Na loja de plantas medicinais, as crianças foram recepcionadas de outro modo. O proprietário da loja as esperava com *folder* que indicava o modo de usar cada uma das plantas que ele comercializava. Percebia o quanto ele estava disposto a atender e ouvir as crianças. Todas faziam perguntas ao mesmo tempo, enquanto ele se esforçava ao máximo para atendê-las com bastante cortesia. Elas perguntavam sobre as plantas frescas que decoravam o local, os motivos de ter tantos pacotinhos na parede, porque havia um cacho de banana verde dependurado. Ao final da visita, o comerciante se despediu e pediu que as crianças voltassem novamente para conversar com ele (Figuras 51 a 56).

Serafim: Tia [...] olha o buraco lá em cima [...] vai cáí tudo na nossa cabeça.
 Rafael: Tiu [...] porque cê tem banana verde ? [...] ninguém comi banana verde.
 Gabriel: Tia [...] minha mãe faz chá pra ela.
 Florzinha: Eu num gosto destimatu [...] num gostu de chá.
 Uriel: Tiu [...] comucêsabi qual chá dá pro otros?
 Frozen: Tiu [...] cê num erra não?

Figura 51 – “Tia [...] olha o buraco lá em cima [...] vai caí tudo na nossa cabeça”



Fonte: Acervo de Serafim (2017)

Figura 52 – “Tiu [...] porque cê tem banana verde ? [...] ninguém comi banana verde”



Fonte: Acervo de Rafael (2017).

Figura 53 – “Eu num gosto destimatu [...] num gostu de chá”



Fonte: Acervo de Florzinha (2017).

Figura 54 – “Tiu [...] comucêsabi qual chá dá pro otros?”



Fonte: Acervo de Uriel (2017).

Figura 55 – “Tiu [...] cê num erra não?”



Fonte: Acervo de Frozen (2017).

Figura 56 – “Tia [...] minha mãe faz chá pra ela”



Fonte: Acervo de Gabriel (2017).

Galpões, lojas, mercearias, peixaria e aviário, mais do que um amontoado de concreto e ferragens, são a representação de uma parte da história do município de Vitória. Neles está materializada a história coletiva de doqueiros, pescadores, migrantes, pequenos comerciantes e donos de gafieiras que, ao se instalarem no local, produziram um enredamento incapaz de ser apagado pelos ventos da urbanização moderna. Nessa trajetória, que não segue uma configuração linear, homogênea e progressiva capaz de sobrepor o passado pelo presente, os homens de ontem e de hoje em sua ação coletiva possuem a possibilidade de ressignificar e produzir um novo mundo (ALMEIDA, 2008, p. 468).

Por meio desse tempo da experiência, a tradição se apresenta no Mercado da Vila Rubim como uma herança dos adultos para as crianças que vivenciam esse espaço construído. Os meninos e as meninas, ao serem apresentados a esse patrimônio cultural por seus pais e mães, seus avôs e avós, acabam por integrar e dar continuidade à herança, à medida que estabelecem trocas e comunicabilidade com os adultos que as acompanham. No entanto, não é somente a sua família a responsável por contar as histórias do mercado; também os vendedores, os proprietários do comércio, os feirantes, os peixeiros, enfim, todos que trabalham no local possuem a responsabilidade de apresentar as tramas do mercado às crianças. Por outro lado, muitos adultos estavam tão preocupados em vender que mal conversavam com as crianças, apenas as vigiavam para que elas não causassem nenhum prejuízo.

Ao longo do passeio, as crianças foram apresentadas a diferentes formas de tratamento: ora as portas se abriam, ora se fecharam; ora elas eram convidadas a tomar posse do legado presente no mercado, ora eram tolhidas a mexer nos produtos que seriam vendidos ou mesmo “impedidas” de entrar no ambiente. No espaço em que o homem se volta para suprir as suas necessidades pessoais, reina a lógica do consumo e do individualismo, adormecendo as possibilidades de troca, uma vez que a comunicabilidade se esvazia.

Entre os sorrisos e o desdém, lá estavam as crianças rindo, gargalhando, ouvindo atentamente as histórias e perguntando; enfim, interagindo com o ambiente e com

as pessoas, como também deixando suas marcas por onde passavam. Quando atribuem sentidos brincantes aos artefatos religiosos, aos “matu” nos ervanários e aos pescados, as crianças vão se apropriando do patrimônio cultural do mercado e produzindo suas próprias experiências. Ao compartilharem suas histórias do mercado, a partir das lógicas infantis, elas atribuem sentidos ao passado, reconstroem as tradições do local e têm a oportunidade de se responsabilizar pela proteção e permanência desse legado simbólico e cultural chamado Mercado da Vila Rubim.

No ir e vir que as crianças realizam com seus pais, mães, avós e a escola, as crianças apreendem e percebem as modificações na região. Ao trilharem o espaço, elas ouvem as histórias de seus pais, dos comentários e das pessoas que transitam no ambiente e vão tecendo suas próprias histórias e memórias do lugar. São instantes em que as tradições culturais da região se mantêm e, ao mesmo tempo, se remontam pelo olhar dos novos caminhantes.

Além da visita no Mercado da Vila Rubim e da roda de conversa destinada a discutir as fotos realizadas no mercado, realizei seis encontros com as crianças, cujo objetivo foi conhecer como as crianças significam o local onde moram e como elas se percebem ao integrar o contexto da Vila Rubim. Parte-se do pressuposto de que as crianças transitam por outros espaços, elas visitam seus parentes, passam férias na casa de seus avós, compram no *shopping*, brincam em parques privados, enfim, elas conhecem outros lugares, outras formas de viver e constroem parâmetros utilizados para poderem dizer o que a agrada e o que a desagrada.

Os sentidos que produzem do bairro representam os pontos de vista das crianças, porém esse olhar não é produzido no vazio social, ao contrário ele ocorre atravessado por outros processos culturais que enviesam o seu ir e vir nos espaços que transitam. Nesse trânsito elas têm a possibilidade de escutar opiniões sobre o bairro onde moram, elas se deparam com concepções que representam o bairro como lugar do medo e da violência ou um ambiente da boa vizinhança e da felicidade. Entendemos que, esse imaginário afeta e modela a percepção das crianças sobre o espaço, ele impacta na elaboração dos relatos do cotidiano sobre

os diferentes ambientes da cidade, por meio dele histórias, nem sempre verdadeiras, são contadas e geram pontos de vistas diversos (TUAN, 2012).

Os encontros ocorreram na praça Escolástica de Souza, foram instantes onde os diálogos tecidos com as crianças foram intermediados por questionamentos sobre as imagens apresentadas. Como estratégia para que todas tivessem a oportunidade de falar, combinamos que todas deveriam ouvir umas as outras. Porém, estes acordos nem sempre aconteciam, uma criança falava junto com a outra, as discordâncias se transformavam em rugas e os consensos ocorriam, após, algumas mediações realizadas por mim ou por outra criança. Como modo de intermediar questões que causavam controvérsias, realizava perguntas como meio delas perceberem que existem diferentes opiniões sobre o mesmo espaço da região.

Por vezes, esta mediação era resolvida com as expressões, “eu penso assim, tá” (Florzinha), “ih, tia [...] Gabriel é chatu, [...] acha que todú mundo pensa ingual a ele” (Frozen), ocasionalmente as crianças, simplesmente, ignoravam os posicionamentos contrários aos dela. Elas olhavam para seus questionadores, ficavam caladas, expressavam o seu descontentamento e permaneciam selecionando as fotos que desejavam ou continuavam a comunicar suas impressões, sem levar em consideração as observações das outras crianças. Para tanto, elas falavam mais alto do que as outras crianças, criando uma estratégia para comunicar suas impressões sem as interferências dos outros meninos e meninas que estavam em sua companhia.

Nos encontros com as crianças, elas me explicavam os modos como elas vivem a Vila Rubim, as suas impressões e percepções sobre o espaço da região. Além disso, realizavam algumas proposições sobre os espaços pelo qual transitavam. Elas revelaram que o grande movimento das ruas, o alto tráfego dos carros e a ausência de calçadas, bem como o medo da violência e dos bandidos são os impeditivos para o seu livre trânsito nas ruas. Tais justificativas foram utilizadas para afirmar os lugares proibidos à própria circulação. Quando pedi que elas apresentassem os locais interditos a elas, houve unanimidade, pois todas apontavam as fotografias da Avenida Duarte Lemos — avenida central que

atravessa a região (Figura 58). Como é bastante movimentada, em vez de caminhar sozinha com sete crianças, optei por apresentar fotos e recolher as suas impressões sobre esse lugar.

A Avenida Duarte Lemos é uma das principais ligações com a região da Grande Santo Antônio e São Pedro, onde há um intenso tráfego de ônibus, caminhões e carros, inexistindo faixa de pedestres ou sinalização de redução da velocidade. Mesmo sendo uma via de faixa contínua, com muita frequência carros, motos, ônibus e caminhões realizam ultrapassagens. Tais características eram percebidas pelas crianças, porém elas identificavam locais por onde elas poderiam caminhar.

Frozen: Aqui pode [...] aqui tem calçada [...] tem calçada criança pode andar.

Gabriel: Aqui é o lugar onde passa muito carru [...] eles passa correndo muito.

Rafael: Não dá [...] aqui mamãe não dexe [...] aqui a gente vai pela beradinha [...] pela calçada.

Serafim: Aqui não pode, tia [...] tá vendo isto aqui tia (aponta para o caminhão) [...] isto aqui mata uma criança facinho.

Além da Avenida Duarte Lemos, Florzinha afirma que as crianças não podem ficar nas ruas, “aqui criança não pode ficá [...] não é lugádi criança” [...]. Segundo ela, as crianças somente podem permanecer e andar nas ruas sozinhas quando se tornarem adultas. Se, aos olhos de alguns, a rua se apresenta como um espaço de e para todos, sob a perspectiva das crianças esse “todos” é bastante seletivo.

Figura 57 – Avenida Duarte Lemos



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Palco de inúmeras transformações, a região da Vila Rubim evidencia, no redesenho de sua arquitetura, na disposição de seus equipamentos públicos e nos modos de utilização do espaço modificado, os conflitos, as negociações, as cooperações, os embates, os acordos e os desacordos produzidos no encontro entre pessoas com diferentes interesses políticos, sociais e culturais. Sob essa perspectiva, compreender alterações materializadas nos traçados das ruas auxilia a entender as intencionalidades dos agentes sociais que planejam as cidades e tornam o tecido urbano um campo de disputas.

Nesse lugar de dissensos, a rapidez dos carros cerceia os passos, os semáforos ditam os ritmos da cidade e da vida cotidiana, como também infectam as próprias relações pessoais. Essas condições criam uma rotina espaço-temporal da vida diária que modifica as formas de sociabilidade e de uso do espaço. As crianças percebem e narram a redução do espaço nas rotinas do dia a dia que realizam, bem como as implicações dessas alterações em suas vidas cotidianas. A rua é o local proibido para elas, a rua é o lugar para os veículos. Explicitam-se os lugares designados para elas no universo urbano — elas podem ficar na beira da calçada ou elas não podem estar nas ruas —; dessa maneira, se há um direito de ir e vir para todos na cidade, no caso das crianças esse direito é parcial ou inexistente.

As transformações ocorridas na Vila Rubim não só trouxeram implicações na vida individual das crianças como também em suas possibilidades de acesso à vida pública. Entender, então, a vida das crianças nas cidades se anuncia como algo produzido através e a partir da sua relação processual com esse ambiente, que entrelaça a sua história de vida, o dado etário, o uso e o significado atribuídos ao ambiente físico (CHRISTENSEN, 2010), já que, segundo essa autora, as experiências com o lugar onde moram são importantes na percepção sobre si mesmas, na formação e na manutenção das relações sociais com seus pares e com os adultos, bem como na criação do seu pertencimento ao lugar onde vivem.

A acessibilidade é a condição para que os espaços das cidades sejam evidenciados como espaços públicos, onde todos podem ter a sua circulação livre. Além disso, pelo acesso aos espaços da região, as crianças têm a oportunidade de realizar

interações sociais, a aprender a viver junto, a exercitar o agir coletivo, ou seja, elas conseguem construir vínculos com as memórias coletivas da região. Se são apartadas dessa convivência, como poderão se inserir e transformar a memória coletiva? Sem a sua liberdade de circulação, não só a experiência urbana das crianças fica empobrecida, como também está comprometido o próprio sentido de existência das cidades, o lugar de viver com a pluralidade humana.

A partir da convivência com os adultos e com outras crianças nas calçadas, as crianças aprendem as peculiaridades do viver nas cidades. Dessa maneira, a rua, a calçada e as esquinas podem se tornar espaços de aprendizagens, sociabilidades, encontros e compartilhamentos, bem como se tornam o lugar de produção de sensações, que convertem o concreto das cidades em sensações e sentimentos. Na conversa com as crianças, perguntei-lhes o que elas fariam para tornar a Avenida Duarte Lemos e as outras ruas da região um ambiente para crianças.

Rafael: Tia [...] pra ficá melhó [...] eu tiraria todos os carru estacionado [...] não é legau jogá bola com carro aí [...] meu pai fica brigando comigo. [...] Ele fala assim [...] Rafael joga devagar [...] olha os carro dos outro.
 Gabriel: Achu que os adulto tem que gostá de criança [...] tem que andá devaga.
 Uriel: Achu que tem que colocá piscina de bolinha [...] os carru ia ter que andá devaga.
 Florzinha: Tem que colocá pula pula [...] aí eles iam vê criança.
 Frozen: Tem muitulixu na rua
 Melissa: Não dá pra andá direito [...] tem uns buracu que atrapalha.
 (Diário de campo, 29 abr. 2017)

No decorrer da História, as cidades modernas se organizaram para atender os anseios e as necessidades de um cidadão adulto, sem problemas de mobilidade, ou seja, capaz de subir e descer escadas, calçadas e ladeiras, com também de atravessar rapidamente a rua nos sinais de trânsito. Nesse modelo de organização das cidades, os cadeirantes, os idosos, as crianças e as pessoas com mobilidade reduzida tiveram impedimentos no seu livre transitar ou foram excluídos desse processo. No caso das crianças, como são percebidas como imaturas e, por isso, incapazes de propor políticas públicas, suas percepções sobre as cidades pouco foram respeitadas.

Embora sejam consideradas como atores sociais e a sua participação na produção de políticas públicas tenha sido incorporada à Convenção sobre os Direitos da

Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989), incentivando que as opiniões das crianças sejam refletidas em políticas, leis e orçamentos municipais, existe uma reduzida estrutura para garantir sua participação na produção das políticas públicas. Sendo invisíveis na cidade, suas necessidades e demandas são negligenciadas pelos planejadores urbanos. Dessa forma, o ocupar, o caminhar e o brincar no contexto urbano ocorrem de modo bastante restrito.

Não obstante, uma cidade que se compromete com a democratização da gestão urbana não pode se furtar de escutar todos os atores que vivem a cidade, uma vez que ela é composta pela expressão das múltiplas vozes que a compõem. Ao habitar as cidades, as crianças possuem desejos que devem ser reconhecidos como relevantes na construção das políticas pública urbanas. Para tornar as cidades um ambiente mais democrático, é fundamental tomar a criança como um ator social, engajando-a nos processos de mudança e na construção de um novo modelo citadino (NASCIMENTO, 2009; MÜLLER, 2007). Consolidar esse modelo de cidade democrática representa um desafio, pois necessita-se da construção de uma cultura urbana que reconheça os habitantes como legítimos participantes nas deliberações sobre o ambiente urbano. Tal perspectiva mostra a ideia de uma gestão urbana onde há uma codependência entre desiguais, isto é, entre sujeitos com diferenças etárias, socioeconômicas e culturais, e que possui o compromisso de construir e desenvolver um espaço de uso comum.

No final do encontro do dia 29 de abril de 2017, propus que as crianças me levassem aonde elas mais gostavam de brincar: a praça Dr. Athayde foi apontada por todas as crianças como o melhor lugar para brincar, pois lá havia muitos brinquedos. Em virtude disso, no dia 6 de maio de 2017 as crianças visitaram e tiraram fotografias dos locais de que elas mais gostavam naquela praça. Elas também apontaram aquilo de que elas não gostavam. Como no dia elas ficaram muito agitadas, pois queriam utilizar os brinquedos, acordamos outro encontro para que elas pudessem conversar sobre as suas impressões, o que ocorreu no dia 13 de maio de 2017, na praça Escolástica de Souza. Nesses dois encontros, Melissa não participou

Gabriel: Gostu do buracu [...] eu entro dele e pulu na areia. [...] não gostu daqui é altu. (Figura 58 e 59).

Serafim: Gostu do volanti [...] gostu de dirigi.[...] não gostu do balançuenroladu (Figura 60 e 61).

Rafael: Gostu do balanço [...] não gostu daqui tem que ficáparadu. (Figura 62 e 63).

Florzinha: Gostu só do vai e vem [...] não querutiráfotu do que não gostu (Figura 64).

Frozen: Gostu só daqui (Figura 65).

Uriel: Gostu do balanço [...] não gostu de lá, [...] não tem nada (Figura 66 e 67).

(Diário de campo, 13 maio 2017)

Embora a praça Dr. Athayde possua brinquedos destinados à recreação das crianças, a sua preferência pelos equipamentos de ginástica para idosos sobrepõe-se à escolha dos balanços e do escorregador. Mesmo as crianças que afirmavam gostar mais do balanço, ao brincar elas se dirigiram para os equipamentos para adultos. Percebo que, em sua utilização, as crianças criam histórias e apostam corrida de carro nos “volantes” e no “vai e vem”, pouco se importando com os outros brinquedos. Embora os equipamentos de ginástica não sejam elementos pensados para o brincar das crianças, quando elas desdobram os pedais e giram as manivelas, outras formas mais divertidas de brincar surgem, pois permitem uma maior liberdade inventiva das crianças, bem como oportunizam a produção de mais desafios.

Figura 58 – “Gostu do buracu”



Fonte: Acervo de Gabriel (2017)

Figura 59 – “Não gostu daqui [...] é altu”



Fonte: Acervo de Gabriel (2017).

Figura 60 – “Gostu do volanti [...] gostu de dirigi.[...]”



Fonte: Acervode Serafim (2017).

Figura 61 – “Não gostu do balançu enroladu”



Fonte: Acervo de Serafim (2017).

Figura 62 – “Gostu do balanço [...]”



Fonte: Acervo de Rafael (2017).

Figura 63 – “Não gostu daqui tem que ficáparadu”



Fonte: Acervo de Rafael (2017).

Figura 64 – “Gostu só do vai e vem [...] não querutiráfotu do que não gostu”



Fonte: Acervo de Florzinha (2017).

Figura 65– “Gostu só daqui”



Fonte: Acervo de Frozen (2017).

Figura 66 – “Gostu do balanço”



Fonte: Acervo de Uriel (2017).

Figura 67 – “não gostu de lá, [...] não tem nada”



Fonte: Acervo de Uriel (2017).

As casas, os caminhos e os diferentes espaços da cidade são locais para as crianças os quais transcendem suas dimensões físicas e se transformam em sensações de alegria, de medo, de segurança e descoberta (LIMA, 1989). As brincadeiras lúdicas livres que as crianças praticam nas cidades instigam a sua criatividade e fazem com que aprendam intuitivamente, criando, sentindo e refletindo sobre suas ações. O brincar é algo que une a criança ao espaço, sendo a expressão de sua liberdade e autonomia. Por meio das brincadeiras no espaço, ele se qualifica, pois está vinculado a uma dimensão simbólica infantil, carregado de afetos, de relações de poder e de conhecimentos. Dessa forma, é capaz de ampliar e enriquecer a experiência das crianças. Nesse movimento, as crianças o moldam e o espaço molda as crianças, pois se torna o objeto de sua construção social e o local onde elas expressam as suas fantasias.

Descendo a ladeira com Serafim, perguntei se ele sempre ia àquela praça. O menino me respondeu que sim, no entanto ele me confidenciou que gostava muito da praça Escolástica de Souza. Segundo ele, na praça há um tesouro escondido que somente ele pode enxergar. Desse modo, ele a transforma no lugar possível para guardar a sua riqueza, o seu tesouro.

Serafim: Brinco aqui tia [...] aqui tem o X (aponta para a região onde há o coqueiro na praça Escolástica de Souza).

Pesquisadora: Que X é este Serafim?

Serafim: É o X do tesoro [...] tem um tesoro escondido aqui embaixo [...] ele é invisível [...] ninguém vê [...] por isto eu gosto muito, de brincar aqui [...] aqui fica meu tesoro.

Por meio dessa simbologia, Serafim promove uma reescrita do lugar, que o torna um sistema vivo e dinâmico, capaz de ser constantemente experimentado e transformado. Tal atitude agrega novos significados sociais à experiência urbana de Serafim, bem como contribui em sua ativa inserção na narratividade urbana. Essas crianças sempre brincam juntas, porquanto a proximidade de suas residências e as relações de amizade e convivência entre seus pais sempre promovem encontros entre elas.

A rua Santo André é, normalmente, o local de encontro das crianças e dos adultos. Se a rua foi, anteriormente, apontada como o ambiente do medo dos carros e como o lugar onde as crianças só podem andar na beiradinha da calçada, nos

instantes das festas que ocorrem nessa rua as crianças brincam nas calçadas e no meio da rua, juntamente com outras crianças, com jovens e adultos (Figura 68).

Figura 68 – Festa do Dia das Crianças na rua Santo André



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Nessa interação na rua, nas praças e na calçada, as crianças aprendem as peculiaridades de viver na Vila Rubim. São os instantes em que elas estabelecem vínculos entre elas e os outros, compreendem as memórias da região e são apresentadas a outras formas de utilizações desses logradouros; enfim, do bairro onde moram. O tecido urbano então se transforma em um ambiente em que as crianças se inserem nas memórias da região, pois entram em contato com histórias únicas e inusitadas, entrelaçadas às suas próprias biografias. Tornar esse mundo familiar às crianças representa uma aposta na sua capacidade “[...] de apreciá-lo a tal ponto que percebam que vale a pena ‘apostar’ nele e se empenhar em sua transformação” (ALMEIDA, 2008, p. 467, grifo do autor).

Em busca de conhecer a participação da escola no processo de aprendizagem sobre o lugar vivido, perguntei às crianças como elas conheciam a região e quem eram as pessoas que caminhavam com elas nos diversos espaços do bairro. Todas se remeteram aos avôs e avós, pais, mães ou aos irmãos e irmãs mais velhos. Essa resposta me auxiliou a questionar o papel da escola no conhecimento sobre o bairro.

Perguntei se a escola passeava com elas no bairro onde elas viviam e todas responderam que as professoras as tinham levado ao castelo do Tio Luiz³ (Figura 69). Além do mais, elas relataram que no castelo haviam aprendido “um montão de coisa, sobre o dragão e o cavaleiro” (Melissa). Outro espaço que Florzinha, Melissa e Rafael afirmaram conhecer com Tia Amanda e Tia Zezé foi o parquinho que fica atrás da escola e as ruas próximas do CMEI (Figura 70).

Figura 69 – Castelo de Laos ou “Castelo do tio Luiz”



Fonte: Acervo pessoal (2017).

³O castelo do “tio Luiz” ou castelo de Laos é uma construção que fica localizada no alto de uma pedra no bairro do Quadro. Esta edificação é fruto da iniciativa do Sr. Luiz Antônio, que transformou sua residência em uma réplica de um castelo medieval europeu.

Figura 70 – Parquinho atrás da escola



Fonte: Acervo pessoal (2017).

As crianças aprendem sobre a cidade a todo tempo. Os trajetos que realizam até a escola podem ser ricos de experiências: o movimento dos carros, os armazéns na esquina da escola, os bons dias e boas tardes trocados com as pessoas que passam por elas são modos de aprenderem sobre o lugar onde vivem. É vivendo a cidade que as crianças ampliam suas referências cotidianas que, em geral, tendem a ser muito controladas em face da sua mobilidade reduzida.

Apesar de políticas públicas assegurarem às crianças acesso ao processo educativo e sua permanência nele, essa garantia legal não assevera o direito de aprenderem. Como meio de potencializar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, indica como eixos estruturantes desse processo as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

No que se refere à organização curricular, esse documento está estruturado em cinco campos de experiências, em um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. Entre os campos de experiências apontados, encontra-se o item *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*.

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro,

cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas etc.) (BRASIL, 2017, p. 38)

Apropriar-se dos diferentes espaços da cidade como meio de expandir o processo de aprendizagem pode se anunciar como possibilidade para ampliar os saberes das crianças, já que os equipamentos e as instituições públicas podem aumentar os repertórios culturais e sociais das crianças. No entanto, a cidade que educa não ocorre em um vazio, na medida em que ela está presente no interior de um espaço concreto, como ruas, praças, parques, cuja apreensão coletiva confere à natureza de um lugar uma vida social e política.

O espaço público, então, requer permanência e tempo para estar junto ao outro e criar vínculos, uma vez que essas possibilidades são fundamentais para a constituição do processo educativo nas cidades. A tarefa da educação é introduzir as crianças em um mundo que é mais velho e que necessita ser preservado, para que elas possam se familiarizar com ele, se apropriar dos seus saberes e de suas práticas, a fim de futuramente se responsabilizar por ele (ALMEIDA, 2008). Para tanto, é imprescindível que as subjetividades infantis sejam respeitadas, que seus modos de apreender, urdir e se inserir nos processos culturais da cidade sejam reveladores e provocadores de reflexões e questões capazes de alimentar o trabalho coletivo nas unidades de ensino. A construção desse processo pressupõe espaços de diálogo e de vivências coletivas, que possam possibilitar um território de novas sociabilidades e um lugar de interesses onde todos possam se comunicar e emitir suas opiniões, utilizando-se das diferentes formas de linguagens e manifestações culturais.

Por conseguinte, a preservação da experiência no contexto urbano possui relação com a concretização e a possibilidade de crianças se apropriarem da rua, das praças e dos parques, para que esses espaços possam se constituir um meio de compartilharem experiências comunicáveis, bem como para que esses locais proporcionem trocas de saberes entre grupos plurais. Além do mais, é relevante

que no processo educativo que o intercâmbio professor-aluno “[...] seja colocado ‘em relação’, para que tanto ele quanto os alunos sejam desafiados a buscar os sentidos das coisas e descobrir sua pertença ao mundo” (ALMEIDA, 2011, p. 220, grifo do autor). Dessa forma, é relevante a criação de uma dimensão educativa capaz de estabelecer novas sociabilidades e relacionalidades nesse ambiente, ou seja, uma relação que possa atualizar os sentidos construídos sobre a cidade.

5 CONCLUSÃO

Finalizo essa investigação relembrando os versos de Arlindo Cruz “[...] o meu lugar/ é cercado de luta e suor/ esperança num mundo melhor [...] /o meu lugar, tem seus mitos e seres de luz/ [...] tem mil coisas pra gente dizer.” Pensar a periferia urbana da Vila Rubim, é trazer à tona as histórias de um lugar que se constitui a partir da diferença, da polifonia composta por visitantes, migrantes e residentes. Um ambiente onde o intercâmbio cultural foi capaz de organizar formas singulares de vida, bem como, manter e ressignificar as tradições locais, e produzir formas de sociabilidades que influenciam na produção do sentimento de pertencimento a este lugar.

Caminhando pelas ruas da região, conversando com as pessoas e observando as cenas nas praças e nas ruas, percebo que os espaços abertos são contextos singulares de pesquisa, pois a imprevisibilidade da vida proporciona aprendizagens incapazes de serem dimensionadas. É nessa complexa trama, que aflora um sistema de valores simbólicos, capazes de agregar ao lugar vivido matizes, que a racionalidade métrica não consegue dimensionar, por isso ele é constantemente reconstruído.

Foram nestas andanças pela região da Vila Rubim, que percebo a construção de um espaço que escapa à materialidade arquitetônica das praças e ruas. Ele pode ser acessível por meio da capacidade humana de sentir e produzir sentidos a ele, a partir das percepções de mundo e das relações afetivas construídas, por isso a arquitetura e a vida urbana é capaz de escapar das amarras do planejamento urbanístico que, por vezes, se plasma no quantitativo de materiais utilizados na construção das cidades.

A cidade, entendida como um enorme espaço – não apenas físico – onde prédios, ruas, monumentos e casas se instalam, mas também como a concretização de desejos, expectativas, poderes e projetos de vários grupos de pessoas, desafia-nos como uma grande máquina pulsante. Ela tem vida, e esta se impõe aos seus habitantes (CASTRO, 2004, p. 23).

Estou imersa nessa produção de sentidos produzidos na região Vila Rubim, como moradora que reside na região desde a infância, conheço muitas pessoas que foram entrevistadas nesta pesquisa, compro pão na mesma padaria, frequento as mesmas

praças, lojas e armazéns, compartilho os espaços-tempos dos “pedaços”, enfim, pertencço a este lugar, ele está enraizado em minha vida. Porém, se essa experiência trouxe maior facilidade para realizar as observações e permanecer nos espaços da região, por vezes, esse estudo tornava meus olhares embaçados. Em virtude disso, foi necessário observá-lo a partir de outro lugar, como pesquisadora. O estudo exploratório então, se apresenta como a estratégia primeira de perceber o ambiente como investigadora, por meio dele outras evidências emergiram sobre as relações entre os espaços da região investigada e as tessituras infantis, aspectos que no meu ir e vir cotidiano, muitas vezes, eu não era capaz de dimensionar.

Apesar de não ser a intenção analisar a materialidade do espaço, não posso me furtar de evidenciar a precarização existente na região, como uma peixaria com esgotamento a céu aberto, a falta de organização do trânsito no mercado, os brinquedos quebrados e enferrujados, as ruas com buracos, os bancos e mesas das praças Dr. Athayde e Escolástica de Souza, que necessitam de reforma, além do gradeamento da praça Dr. Athayde, furado e enferrujado dentre outros problemas observados. Dessa forma, pode-se notar a evidente ausência de investimento público na conservação e revitalização dos equipamentos e das suas vias públicas.

Também observo que durante a semana, as praças e ruas são locais de passagem, as pessoas pouco se olham ou se cumprimentam, contudo, à medida que o final de semana se aproxima, esses espaços tornam-se os locais da roda de pagode e de chorinho. Assim, mesmo com a precariedade do espaço físico, a vida pulsa, as pessoas se organizam, e a rua se torna o local da festa. Os bancos da praça se transformam em catapulta para as crianças, o buraco da grade produz outro modo delas brincarem, no chão das praças as bonecas ganham vida, e pistas para carrinhos são construídas.

Embaladas nos acordes dos bandolins e dos tantans, que emergem da praça, as crianças participam das rodas de pagode. Elas estabelecem formas de convivência com os adultos e com outras crianças. Nesses momentos, as crianças que “vivem na rua”, por isso tipificadas como “soltas” e caracterizadas como perigosas, brincam livremente com as crianças que “vivem presas”, ou seja, com meninos e meninas que permanecem em uma significativa parte do seu dia institucionalizadas. Além

disso, nesse local as crianças também contam sobre a morte de seu amigo traficante, elas criativamente tecem o espaço adequado onde ele pode descansar na eternidade. Assim como as praças, as ruas são ambientes onde há produção de sociabilidades e aprendizagens, brincando de pipa com adultos e jovens, as crianças apreendem ritos, normas e estratégias.

Nessa convivência com os adultos e com outras crianças, elas vão apreendendo valores e estratégias que vão agregando a sua identidade pessoal e social, ademais, conforme Sarmento destaca: “suas narrativas deixam transparecer dinâmicas e estruturas sociais obscurecidas ao olhar dos adultos” (SARMENTO, 1997). Portanto, mesmo que as crianças recebam os espaços da cidade como uma obra planejada pelos adultos, nas interações socioespaciais que realizam, elas vão compondo outros modos de viver a Vila Rubim. Assim, a região é permanentemente apreendida a partir dos desejos, da fantasia, dos costumes e das práticas brincantes, que as crianças cotidianamente realizam em companhia dos outros habitantes.

Contudo, esses diálogos tecidos entre as crianças e o lugar que vivem, bem como entre elas com os outros habitantes da região, são realizados por meio de suas marcas culturais, as culturas infantis (SARMENTO, 1997). Dessa maneira, compreender a experiência urbana das crianças, é mergulhar no universo cultural produzido por elas. Para tanto, é relevante observá-las, ouvi-las, questioná-las e entendê-las por elas mesmas. Em virtude disso, foi relevante elaborar o estudo de caso etnográfico, como meio das crianças narrarem à cidade e apresentarem as práticas culturais que produzem e/ou onde estão inseridas.

Ao colocar as crianças como intérprete de suas realidades, faz com que elas sejam apresentadas como sujeitos capazes de apreenderem e praticarem as cidades por meio de suas marcas culturais, algo que acaba por se desvelar em diferentes expressões corporais. Nesse processo, elas expressam criativamente suas opiniões, achados e reflexões sobre o meio que as cercam, ou seja, elas são capazes de “formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Nesse mundo elaborado pelas crianças, a sua mobilidade, seus momentos de brincadeira e as formas de burlas são momentos importantes na produção “[...] de uma cidade real, uma cidade possível e uma cidade proibida” (CASTRO, 2004, p. 95). São instantes em que elas elaboram seus simbolismos sobre o urbano, onde elas permanentemente constroem e reconstróem as normas, os ritos, as festas e as tradições da cidade, pois permitem intercâmbios e trocas sociais com as diferenças e os estranhos da cidade. Sua produção do espaço está engendrada nas experiências construídas pelas relações sociais, que estabelecem com as pessoas as situações que presenciam ou que estão envolvidas com a arquitetura urbana, e com os equipamentos públicos e privados.

Com essas relações, múltiplos sentimentos são produzidos no/com o espaço urbano, pois são estabelecidos entendimentos sobre o outro e sobre o ambiente. Sensações que provocam medo, prazer, alegria, aflição, angústia, enfim, sentimentos díspares que envolvem a vida das crianças que transitam e vivem na região. Medos e aflições que podem afetar a experiência urbana das crianças, uma vez que podem influenciar e dificultar o conhecimento com aquele ou com o ambiente que lhe causa estranhamento. São instantes em que os laços sociais, e a construção das memórias afetivas com o lugar ficam esgarçadas, podendo, por vezes, romper com as pontes estabelecidas entre as crianças e o lugar.

Em algumas cenas deste estudo, as crianças relatam seus medos da violência urbana, suas apreensões do ladrão, a ausência de policiamento nas ruas e nas proximidades do CMEI, e o seu temor dos tiroteios que ocorrem nas proximidades de sua residência. Muitas vezes, as crianças elaboram seus simbolismos da rua, o lugar do medo, a partir dos receios que possuem. Assim, elas acabam por corroborar na produção de um imaginário perverso da rua. Seja uma rua, uma praça, uma loja, certo bairro, dentre outros, todos podem representar um ambiente que causa aversão, pois a pessoa não se reconhece ali e não percebe a vida socialmente compartilhada (TUAN, 2005).

Se por um lado há valores topofóbicos, que afastam as crianças da rua, por outro, o brincar, as relações de amizade, os afetos com as pessoas e com os lugares socialmente construídos emergem com bastante intensidade. Nesse contexto, a

topofilia produz uma conotação positiva do lugar em que vivem e transitam. Esse amor ao lugar fica demarcado nas narrativas que afirmam “[...] gostu daqui, porque brincu aqui [...]” ou “[...] gostu daqui, aqui é meu lugá [...]” ou, ainda, quando seus corpos expressam a sensação de prazer de estar no lugar e em companhia de seus amigos e amigas. Por conseguinte, em contraposição ao imaginário social que percebe estes bairros populares como locais onde reina o tráfico de drogas, a violência, a pobreza e o “craqueiro”, as crianças elaboram outras leituras. Suas narrativas desvelam uma riqueza de conceitos e mundos, que tornam esse ambiente um local de produção de experiências plurais, algo que escapa a dimensão da racionalidade adulta. Sob esse ponto de vista, as ruas, ladeiras e praças, são obras capazes de promover um rico encontro das crianças com o mundo da fantasia, com a interatividade e a ludicidade, uma união que amplia a possibilidade de contar e recontar novas histórias.

No subir e no descer das crianças nas ladeiras da Vila Rubim, ou a sua permanência nos espaços de socialização da região, seja na calçada de sua casa, no mercado de peixe e nas lojas da região, podem proporcionar tanto sentimentos positivos, quanto negativos, sobre o lugar em que vivem. Esse elo, entre o lugar e as emoções, acresce ao ambiente uma dinamicidade ímpar, pois revela que a experiência das crianças com os espaços em que transitam são capazes de promover, renovar e elaborar percepções, valores, atitudes e perspectivas sobre ele, bem como influenciar na produção da memória individual e coletiva das crianças.

No ir e vir das crianças e em suas permanências, elas desenvolvem diferentes formas de aprendizado. Assim, o aprender transcende os muros da escola, uma vez que ele ocorre nos múltiplos espaços por onde as crianças caminham. Nesse aprendizado, as crianças estabelecem contato com as histórias, expressões culturais e as tradições da região, além do mais, elas estabelecem contato com os diferentes modos de existir e vivenciar a localidade, com os ritos e as normas de convivência. A praça é lugar de aprender, pois é um espaço onde as crianças compartilham os brinquedos e as brincadeiras com os amigos e estranhos, assim como comungam vivências apreendidas na família e na comunidade. As ruas do morro e da baixada, propiciam a produção de saberes, uma vez que nesses ambientes as crianças se inserem em arranjos sociais e produzem relações com o

mundo dos adultos. Nesse aprender, as crianças inventam, imaginam e produzem urdiduras sobre o mundo simbólico e o espaço que integram, elas o transformam e os reorganizam a partir de suas ações brincantes.

O CMEI da região também se utiliza da rua como local que pode proporcionar aprendizado às crianças. Dessa forma, ficam as professoras com a responsabilidade de apresentar às crianças alguns aspectos dos bairros em que vivem por meio das visitas que são realizadas ao castelo de Laos, ou ao parquinho que se localiza atrás da unidade de ensino, ou também, no próprio trânsito que se realiza com as crianças pelas ruas. Por esse processo, as crianças se inserem nas histórias mais abrangentes da região, onde as muitas histórias singulares se entrelaçam e compõe em algo novo, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido que está em contínua transformação (ALMEIDA, 2011). Por essa esteira, caminha o diálogo entre as tessituras infantis e a sua inserção nas tradições da Vila Rubim.

Ao festejar o dia de São Cosme e Damião, as crianças vivenciam práticas que vivi em minha infância, subir e descer as ladeiras atrás de doces, disputar a galinha gorda⁴ com as outras crianças, além de formar grupos para buscar balas nos terreiros e nas casas dos moradores. Nessa busca das crianças por balas, há certas hierarquias, direitos e deveres, regras de conduta, rivalidades e formas de disputas que tornam esse festejo um modo das crianças estabelecerem um complexo sistema de valores, capazes de criar formas de sociabilidades diferenciadas dos adultos. Nesse festejo, também há formas de solidariedade e amizade entre as crianças, elas rompem a fria impessoalidade tão presente na rua, e partilham com aqueles que mais necessitam suas balas e doces.

Nessas práticas, as crianças incorporam elementos da cultura adulta, incorporado assim à cultura infantil aspectos que são passados ao longo das gerações, e incorporados por elas por meio de um processo de aceitação, que contribui com sua integração social. A tradição também está plasmada em alguns estabelecimentos localizados no Mercado da Vila Rubim, a casa de produtos de umbanda e

⁴ Galinha gorda é uma brincadeira que os adultos fazem com as crianças no dia de São Cosme e Damião. Nessa brincadeira, os adultos lançam as balas para cima, e quando elas caem, as crianças disputam a sua posse.

candomblé, os ervanários e o mercado de peixes, que não são apenas empreendimentos comerciais, eles representam espaços guardiões de saberes, das memórias de visitantes e residentes da região. Visitar esses espaços com as crianças é promover a sua inserção neste espaço produzido por homens e mulheres que conservaram os saberes históricos, produzidos por grupos étnicos e populações tradicionais. Contudo, se nesse passeio com as crianças, elas promovem diferentes formas de interação e questionamento com os proprietários e vendedores, no entanto, algumas vezes, a recíproca não ocorre, pois muitas vezes a presença das crianças torna-se um incômodo, considerando que são vistas como sujeitos que não consomem, que atrapalham as trocas comerciais, e que podem oferecer risco aos artefatos comercializados. Esse desconforto continua a me inquietar, pois se a tradição é algo que necessita dos novos para ser continuada e renovada, como ela pode ser dinamizada, se as crianças não são bem vindas nesses espaços tradicionais, e se as práticas de sociabilidades entre adultos e crianças são rarefeitas?

Nas diferentes narrativas, percebe-se que as crianças reivindicam o seu direito à cidade, ou seja, o seu livre direito de usufruir dos espaços públicos, bem como a possibilidade de criar e recriar a região urbana que vivenciam a partir de suas lógicas infantis. Para Lefebvre (2001), o direito à cidade está relacionado com a constituição de uma nova cidade, onde os habitantes têm o direito de usufruir desse espaço como ambiente de encontro, como local onde as proposições urbanísticas se constituem de maneira coletiva, e os diferentes grupos sociais tenham suas necessidades reconhecidas como legítimas. Por isso ele se constitui como o direito à vida urbana transformada e renovada. Esse direito, não é apenas o direito das crianças brincarem nas praças e nas ruas, ele está associado à produção de novas relacionalidades entre crianças e adultos, ao reconhecimento de seu processo simbólico na produção de novas urbanidades e, por conseguinte, em sua inserção na construção e reconstrução dessa obra da inventividade humana.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28100>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma *philia* social. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p.191-203, mar. 2017.

ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças**: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. 2001. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única – Infância berlinense**:1900. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília, 2017.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução de José Colaço Barreiro. 17. ed. Alfragide, Portugal: Dom Quixote, 2016.

CAMPOS JÚNIOR, Carlos Teixeira de. **O novo arrabalde**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 1996.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-84.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Reis Regius. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Arlindo; DINIZ, Mauro. **Meu Lugar**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2009. 1 disco sonoro.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira et.al. As experiências de infância na metrópole. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida, MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, jul./dez, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Brasil). **Relatório brasileiro para o Habitat III**. Brasília: ConCidades, 2016.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

INNERARITY, Daniel. **O novo espaço público**. Tradução de Manuel Ruas. Lisboa: Teorema, 2006.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças: uma etno-grafiaespacializada**. 2012. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NASCIMENTO, NayanaBrettas. **A cidade (re) criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças**: um estudo em Sociologia da Infância. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**: Carta Magna para as crianças de todo o mundo, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Estado das Cidades da América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://unicrio.org.br/onu-lanca-relatorio-sobre-cidades-latino-americanas/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Tralhas e troços: o flagrante urbano. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço. São Paulo: Pontes, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Vitória bairro a bairro**. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/publicacoes/Vitoria_bairro_bairro/Vit%C3%B3ria_bairro_%20a_bairro.pdf>. 2013. Acesso em: 29. mar. 2017.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p.11-30, jan./abr. 2015.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 4.reimp. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERIZARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Braga: Abel Antonio Bezerra, 1997.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.)

Itinerários de pesquisa: perspectiva qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Carlos Alberto Ferreira. A Cidade e o Mercado nas Memórias de um Espaço de Consumo Popular: Vila Rubim, 1812-2003. In: _____. PORTUGUEZ, Anderson Pereira, (org.). **Turismo, memória e patrimônio cultural**. São Paulo: Roca, 2004.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar de bebês**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e. Por uma crítica dos modos de subjetivação na cultura do consumo: crianças e adultos em ação. In: FONTENELLE, Laís. (Org.). **Criança e consumo:** dez anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 200-213.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. A urbanização da sociedade: reflexões para um debate sobre as novas formas espaciais. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; DAMIANI, Amélia Luísa; SEABRA, Odette Carvalho de Lima (Org.). **O espaço no fim do século:** a nova raridade. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

TATAGIBA, José. **Vitória cidade presépio**. Vitória: Multiplicidade, 2005.

TEIXEIRA, Ana Moscon de Assis Pimentel. **Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES:** a escola como um ponto de partida. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: UNESP, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VELHO, Gilberto. MetrÓpole, cultura e conflito. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Rio de Janeiro:** cultura, política e conflito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 9-27.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.