



GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 1203

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

Erika Milena de Souza - PPGE/Ufes

Vania Carvalho de Araújo - PPGE/Ufes

Agência Financiadora: Capes

Resumo

A urbanidade engloba uma multiplicidade de teias sociais. As culturas infantis estão entremeadas nessa intrincada trama urbana, sofrem a influência e também influenciam as marcas culturais produzidas pelas cidades. Portanto, mesmo que invisibilizadas, as crianças são produtoras e partícipes dessa obra urbanística. Reconhecer as crianças como plenamente capazes de produzir narrativas sobre esse contexto é concebê-las as apresenta como legítimas interlocutoras e contribuintes na produção sócio-cultural da urbe. Por meio de um estudo exploratório realizado na região da Vila Rubim, Vitória/ES, pretende-se evidenciar as relações entre as culturas infantis e as diferentes tradições, condições socioeconômicas e culturais da região, bem como desvelar as práticas socioespaciais cotidianas das crianças. Trazer luz sobre os modos como elas praticam as cidades permite perceber outras possibilidades de uso compartilhado do espaço urbano, ponto de vista invisibilizado pelos rigores das técnicas urbanísticas.

Palavras-chave: Culturas infantis. Cidade. Crianças.

Introdução

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.12)

Na busca de outro olhar sobre a cidade, um olhar que desvela o invisível, que verbaliza o inaudito, que projeta luz ao obscurecido, este estudo exploratório foi elaborado, na região da Vila Rubim/ES. “Crianças, me ajudem a olhar!”, “Crianças, me auxiliem a

descortinar outra realidade da cidade!” essas são expressões que reconhecem que as crianças são, plenamente, capazes de narrar o contexto vivido, pois são legítimas interlocutoras e contribuintes na produção sociocultural da cidade. Esses convites às crianças também denunciam o histórico processo de enclausuramento da infância e, por conseguinte, sua invisibilidade no contexto urbano.

A privatização da vida das crianças oportuniza o controle e a regulação disciplinar de seus corpos e mentes, aspectos que se estabelecem por meio de discursos e de diferentes práticas de governo de seus comportamentos. Produzem regimes de verdade e enunciados hábeis em incluir e criar formas sutis de exclusão. Essa concepção favorece a multiplicação de instituições públicas e privadas específicas para as crianças, parques, *shopping centers*, organizações não governamentais, ambientes que, por meio da ação cultural, esporte e lazer, acabam retirar as crianças do convívio social da rua. Porém, mesmo, com a temporalidade reduzida nos espaços públicos urbanos, elas brincam nos diferentes recantos das cidades, elas produzem formas próprias de interação e simbolização do contexto vivido.

As reflexões tecidas por Nascimento (2009) e Müller (2007) contribuem para um deslocamento teórico no modo de compreender a produção simbólica das crianças nas cidades - uma mudança que as coloca como sujeitos e não como objetos passivos de análise. As autoras apresentam as brincadeiras como momentos de diálogo, de troca e partilha de seu legado simbólico, uma prática que permite a produção de aprendizagens e sociabilidades com outras crianças, entre as crianças e os adultos e um modo de ressignificar a cultura societal adulta. Elas destacam que a produção simbólica da criança não é incompleta ou deficiente em relação à dos adultos, mas uma representação peculiar do mundo que as cerca, ou seja, uma produção simbólica própria e diferente das representações elaboradas pelos adultos.

A partir, dessas investigações, percebemos que as crianças são um outro do adulto, elas agregam à urbe uma ótica própria que matiza com outros tons as ruas, becos, praças, praias, enfim, todo o universo arquitetônico e cultural das cidades. Por meio de um aparato simbólico diferente do adulto, elas são capazes de estabelecer relação com o mundo no espaço físico que habitam. Assim, a materialidade do banco de uma praça pode ser transformada em um castelo os aparelhos de ginástica da rua viram balanços;

pelo seu olhar, a cantiga popular “Se essa rua fosse minha eu mandava ladrinhar, com pedrinhas de brilhantes para o meu passar” torna-se uma realidade. Essa inventividade produz múltiplas vidas na urbe, por isso a alteridade das crianças em relação aos adultos é uma potência capaz de fundar novos mundos e subverter o rigor instituído pelo formalismo de algumas técnicas urbanísticas modernas.

A imprevisibilidade da ação das crianças no espaço por onde transitam enuncia uma nova narratividade urbana, formada pelo encontro das histórias produzidas por elas com as histórias já contadas. Nesse diálogo as crianças participam das rotinas culturais elaboradas pelos adultos – os ritos, as festas. Enfim pelo patrimônio cultural das cidades, elas são integradas a um mundo comum, a um espaço produzido pela comunhão de saberes transmitidos pelas gerações que ocuparam esse espaço. Por meio das culturas infantis (SARMENTO, 2004), as crianças são incorporadas à herança simbólica das cidades, elas (re)criam novos arranjos, produzem negociações e aprendizagens, elaboram múltiplas relacionalidades e formas de partilha do espaço que habitam, ou seja, exercem o seu direito à cidade (LEFEBVRE, 2008).

Direito à cidade relaciona-se com o próprio direito de usufruir e participar, plenamente, da vida nas cidades, “ [...] trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra, necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, atividades lúdicas” (LEFEBVRE, 2008, p. 105); não é um direito que se exerce individualmente, e sim na relação com o outro, num exercício coletivo de organizar o processo de urbanização. Por isso, exige-se a devolução da urbe para os grupos que, historicamente, foram marginalizados no processo de organização das cidades, como as crianças. Compreendemos que garantir esse direito às crianças está relacionado com construir uma espacialidade agregadora, em que elas possam compartilhar experiências e ser incluídas na memória coletiva das cidades. Por isso é necessário que o processo de urbanização possa restituir as relações de vizinhança, garantir o encontro entre elas e entre elas e os adultos e oportunizar seu maior acesso aos diferentes recantos da cidade.

Ao experienciar as cidades, as crianças tornam-se guardiãs da cultura adulta e infantil produzida e, ao mesmo tempo, são aventureiras nesse universo cultural. Como protetora de uma herança simbólica, elas medeiam e compartilham a memória coletiva construída

com as novas gerações que chegam. Em seus grupos de pares as crianças partilham simbolismos, modos de brincar, de falar, de se comportar, enfim elas partilham um conjunto de saberes que as inserem socialmente. Essa herança, porém, não se apresenta como um monólito; ela possui frestas e rupturas que oportunizam sua abertura para o novo, para a renovação. Por essas aberturas as crianças chegam de mansinho e viajam nas ondas da aventura engendrando um novo universo rico em simbolismos, por isso elas o refazem.

Entendemos que as crianças constroem suas experiências sobre o urbano, por meio de gramática própria – a gramática das culturas infantis (SARMENTO, 2004) - que se expressa em quatro eixos estruturadores: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Pela gramática das culturas infantis, as crianças atuam sobre o espaço e criam a partir dele, mobilizam tanto o corpo quanto os sentidos em sua apreensão e interpretação. As casas, as ruas e os becos da cidade transcendem as dimensões físicas, a materialidade e se transformam em sentimentos, em locais de alegria ou tristeza, de medo ou aventura, de segurança ou insegurança. Tornam-se ambientes despídos da métrica, das leis espaciais e inventários e se qualificam, agregam sensações e ficam embebidos nas relacionalidades humanas (TUAN, 2012).

Dessas tessituras emergem algumas questões que norteiam este estudo: como, em um contexto tão diverso como as cidades, se manifestam as culturas da infância? Quais os diálogos que produzem nas subidas e descidas, idas e vindas que realizam cotidianamente? Pretendemos, assim, compreender as relações entre as culturas infantis, as diferentes tradições e as condições socioeconômicas e culturais da região, bem como desvelar as práticas sócioespaciais cotidianas das crianças.

Itinerários metodológicos

Esta pesquisa foi realizada em dois bairros da periferia de Vitória/ES - Vila Rubim e Morro do Quadro - locais que, para fins deste estudo são designados como Região da Vila Rubim (Mapas 1).

Mapa 01: Localização geográfica da região estudada.



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (2002).

A história da região está entrelaçada no arranjo econômico do município de Vitória/ES. Sua expansão ocorre em função das necessidades portuárias e sua decadência acontece devido à implantação das indústrias na região norte do município. Essa nova reconfiguração atraiu para suas proximidades uma gama de prestadoras de serviços, uma rede de serviços bancários, comerciais e de pequenas indústrias, além de favorecer a ampliação imobiliária e o setor de diversão, ou seja, há uma reorganização da vida social, cultural e econômica do tecido urbano de Vitória em detrimento de outras regiões do município.

Esse deslocamento comercial não só afetou a valorização mercantil da região como também implicou a representação simbólica da região, uma vez que a hierarquia espacial tem profunda relação com a apropriação do espaço pelo processo capitalista, como nos lembra Lefebvre (2008). Dessa maneira, ao delimitar nosso contexto de estudo como uma periferia do município de Vitória, temos implícito, nesse conceito que a área estudada é uma região considerada como lugar com pequeno prestígio comercial e pouca valorização imobiliária, fatores que criam um sistema de significação social, um imaginário social que pode ser lido como ausência de poder econômico ou carência de capital. Uma interpretação que se espalha para a própria designação dos sujeitos que ali

residem ou transitam. Essa perspectiva se reflete no medo de muitos munícipes em andar pelas ruas, onde se vê a “cracolândia”, a mendicância etc. Essa compreensão do lugar contribui na produção de estereótipo negativo sobre a região e no apagamentos de suas marcas culturais e outras formas mais primitivas de relacionalidades ali vividas.

Acessar a região pelo olhar das crianças traz como perspectiva o usos de outras lentes, um olhar capaz de desvelar o invisível, verbalizar o inaudito, projetar luz naquilo que estava obscurecido, numa região que possui uma complexidade social, econômica e cultural. Reconhecer as crianças como guias do olhar, como capazes de orientar as percepções sobre as coisas, as pessoas o espaço, traz implicações sobre as estratégias e os mecanismos metodológicos utilizados na recolha e interpretação de suas observações, movimentos corporais, olhares, vozes, reflexões, gestos.

Creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam (FERREIRA, 2010, p. 159).

Sob esse ponto de vista, há um deslocamento na produção dos saberes. Agora o sentido caminha rumo a pesquisar com as crianças ao invés de pesquisar sobre elas, uma vez que se reconhece que elas são, plenamente, capazes de contar sobre suas realidades e seus diferentes aspectos de vida. Rompe-se, então, com a naturalização das ações das crianças.

Os achados do estudo exploratório

A cidade é o produto da inventividade. Ela expressa a ação que transforma o ambiente natural a partir das marcas culturais e das percepções humanas de mundo. Ao longo de sua história, representou, e ainda simboliza, o lugar da invisibilidade dos indivíduos e da possibilidade do encontro com a diferença, o sonho e o pesadelo, a oportunidade e a desilusão. A urbe então se forma e se reforma nesse movimento paradoxal que produz fios invisíveis que nos ligam e religam a ela, ligações partilhadas, cotidianamente, com aqueles que dividem e dividiram esse espaço comum.

As cenas apresentadas neste estudo exploratório expõem essas tessituras do cotidiano, uma composição na qual as crianças se (re)ligam ao espaço, às coisas e às pessoas que residem na região da Vila Rubim. As observações foram realizadas nas praças, fundamentalmente, às sextas nos finais da tarde e à noite e nos finais de semana. No decorrer da semana, as análises ocorriam no horário de entrada e saída do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no bairro Morro do Quadro, nos turnos matutino e vespertino, e nas ladeiras que conduzem a essa unidade de ensino, além do Mercado da Vila Rubim.

Essa delimitação do espaço-tempo de observação nas praças está relacionada com a própria dinâmica socioeconômica do bairro. A maioria da população que reside nessa região integra a classe popular. São pessoas que saem cedo para trabalhar e, pelo ritmo apressado dos seus passos, nos momentos que conduzem seus filhos/filhas ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), quando descem apressadamente as ladeiras da região ou, ainda, quando correm atrás do ônibus demonstram que iniciam suas atividades de trabalho e estudo ainda bem cedo.

Destaco que, o atravessamento econômico das famílias não pode ser dissociado da vida social das crianças, ao contrário, essas configurações trazem implicações no uso do espaço público pelas crianças, bem como nas temporalidades destinadas para tal. Dessa maneira, o subir e descer das crianças nas ladeiras da Vila Rubim está subordinado aos tempos que os adultos destinam ao mundo do trabalho.

O único CMEI da região localiza-se no Morro do Quadro, ao final de um beco estreito e com piso irregular. Logo no início da manhã, passos rápidos inundam essa passagem e as crianças são levadas no colo, andando ou nos carrinhos de bebê. Seus acompanhantes são os mais diversos: outras crianças, jovens, adultos e idosos. Algumas crianças não conseguem acompanhar os ritmos dos passos daqueles que as conduzem, por isso, às vezes, são puxadas, colocadas no colo, nas costas dos adultos, pois assim sua cadência corporal segue a rapidez do movimento do corpo dos adultos. Apesar dos os passos apressados, percebemos que muitos (pais/mães/responsáveis) possuem um cuidado com elas ao aconchegar suas cabeças nos ombros, ao aninhá-las em seus braços ou colocá-las em suas costas. Demonstram a afetuosidade que o tempo cronológico não consegue

capturar. Mesmo com a rapidez da vida, 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.

Ao chegar à escola, as crianças e os adultos passam pelo espaço material, o beco com precário calçamento, os muros pichados, o telefone público, mas nesse beco onde se esbarram os corpos, há aconchegos, olhares que conseguem perceber uma lagartixa e contar histórias sobre elas. Como nos lembra Lefebvre (2006) o espaço social possui uma dupla existência. Ele é material, pode ser medido e mensurado, sua função é objetivada, serve para sentar, para brincar, para se exercitar, mas, também, é mediador de relações afetivas capazes de produzir ausências e presenças.

Ainda tão pequenas as crianças elaboram narrativas sobre o contexto que habitam. Suas observações sobre o lixo espalhado pela rua, o muro pichado, as histórias que contam sobre a lagartixa apresentam seu enredamento ao lugar que moram. Uma leitura entretecida com a realidade e o imaginário infantil que, por vezes, provocam um momento dialógico com os adultos, um instante em que o texto cidadão suscita outras interpretações a agrega uma inovação a sua escrita. 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 perguntadera!”, “E você, lá sabe de alguma coisa!” foram algumas das exclamações ouvidas quando as crianças perguntavam ou narravam o cotidiano cidadão. Embora realizando suas leituras de mundo percebemos que os enunciados infantis são ignorados ou destituído de valor, em virtude de sua fase de desenvolvimento biológico. Essa cena provoca alguns questionamentos: como as narrativas tecidas pelas crianças sobre o urbano são acolhidas no CMEI? Será que as narrativas são provocadoras de diálogo e de ações educacionais na instituição de educação infantil que habitam?

Percebemos que, por meio das interações, as crianças vão produzindo sentidos sobre o universo que habitam de maneira alternativa aos olhares tecidos dos adultos. Em seus discursos, os temas da cidade assumem formas e conteúdos variados, capazes de escapar às padronizações instituídas. Segundo Müller (2007), as crianças possuem uma forma própria de entendimento do espaço onde vivem. Seus modos de apreensão do contexto

urbano ocorrem de maneira parcializada, uma vez que seu acesso aos diferentes espaços é restrito e mediado pelas relações com as instituições nas quais vivem. Contudo, mesmo com esse olhar limitado as crianças criam seus próprios lugares, [...] “lugares diferentes, ou transformados, daqueles planejados para elas” (MÜLLER, 2007, p.180), São reelaborações e aprendizados partilhados com outras crianças onde produzem as suas próprias culturas.

Se é, tacitamente, permitido às crianças transitar sozinhas nas ruas para ir à escola, levar ou buscar seus irmãos no CMEI e retornar para a casa, o mesmo não ocorre quando estão sozinhas na rua em momentos de brincadeiras. Aliás, aquelas crianças que permanecem na rua, “por um tempo supostamente acima do permitido” são convencionadas como adversas a uma ordem determinada pela instituição familiar. Ao acompanhar um casal de crianças desde a saída do CMEI, quando desciam a ladeira do bairro, ouvimos o seguinte diálogo:

Rafael: Fininho chega aê. (Esta criança estava em cima de uma pedra soltando pipa).

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

Rafael: Volta aê, tráz sua pipa.

Fininho: Não posso, pai falou que não posso.

As crianças continuam seu caminho.

¹Menina: Mamãe falou que não quer você com Rafael, ele vive solto.

Esse diálogo conduz a alguns questionamentos: o que é “estar solto”? Se há uma criança supostamente solta, há a sua antinomia, 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, por que o solto é alguém interdito e perigoso para um outro que, supostamente, está preso? Tempo e espaço se imbricam nessa cena, pois permanecer muito tempo na rua ou em casa produz um enunciado social, concebe um *status* de criança. Enquanto as primeiras são crianças interditas, as segundas representam os bons costumes. Assim, casa e rua não são apenas um espaço geograficamente demarcado, mas categorias sociológicas de análise que demarcam um significação social (DA MATTA, 1997).

¹ O nome da menina não aparece, pois não foi citado em nenhum momento desta observação.

Essa demarcação física do espaço, estar dentro ou estar fora, atua na produção de estereótipos e na tipificação das crianças. Corrobora a formação de um campo de contrastes, onde a oposição entre tempos e espaços disponibilizados para atividades cotidianas orienta nossa leitura do outro. Estudar, estar dentro de uma instituição e saltar pipa na rua, estar fora da institucionalização, tudo isso constrói uma conotação positiva ou negativa das crianças, um sistema de rótulos.

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 nessa organização espacial. Existem famílias que se reúnem nas proximidades de suas residências, das casas de seus vizinhos e nas praças do bairro. São momentos em quem os diferentes sujeitos da comunidade se socializam. Nos encontros planejados ou casuais entre os adultos, encontram-se as crianças brincando nas calçadas, nas ruas ou nos brinquedos da praça, instantes em que há concordâncias, ajuda mútua, conflitos e divergências, ações que, ocasionalmente, sofrem a interferência dos adultos ou dos jovens presentes.

Uma das práticas sociais que congregam adultos e crianças na região pesquisada são rodas de samba. Elas ocorrem nas praças ou nas proximidades das residências. Vizinhos, conhecidos, moradores ou visitantes são convidados a participar das reuniões. Em uma dessas rodas, dois meninos e uma menina estavam brincando de pique. Subitamente, os meninos mudam a brincadeira, pegam duas caixas e as transformam em armas, simulam que são atiradores, ajoelham-se e olham na caixa, como se estivessem fazendo uma mira em uma arma. A menina pede para brincar, mas 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” e 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. No decorrer, da brincadeira, os meninos jogam a “bola” várias vezes entre eles deixando a menina de lado, ela, então, pega o objeto, mostra a eles um outro modo de jogar, eles a seguem.

Em suas brincadeiras, as crianças estabelecem um organização interna singular expressam hierarquias e um complexo sistema de regras de conduta capazes de definir

direitos e deveres dos partícipes. São regramentos capazes de incluir ou excluir as crianças dos grupos de brincadeiras. Elas são fonte de produção, sociabilidade e apropriação de saberes apreendidos nas reuniões de família, nas relações escolares, no dia a dia das ruas por meio, das normas, regras e valores das quais de modo tácito ou subliminar, as crianças se apropriam. Ao brincar, elas expressam o código de conduta do contexto onde transitam, recordam as experiências vividas e as reelaboram criativamente estabelecendo, assim, vínculos com o contexto cultural que habitam.

[...] as 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).

As rugas, contendas, resistências, construção de barreiras, negociações, os laços de amizade, a partilha de artefatos são momentos de convivência mediada pela brincadeira. Eles permitem que as crianças (re)elaborem um universo simbólico próprio utilizado na apreensão das informações que as cercam. Aspectos que são comunicados por meio de uma linguagem peculiar, utilizada em seu convívio social. Essa interatividade se constitui como um aspecto relevante no modo como as crianças experienciam o mundo que as cercam. São aprendizagens proporcionadas pelos diferentes cenários em que transitam (família, escola, cidade, igreja) em companhia dos adultos ou com outras crianças.

Outra atividade capaz de reunir adultos e crianças é soltar pipa. Crianças, jovens e adultos disputam as pipas que são cortadas e bailam no vento até cair. Sua queda provoca uma intensa correria. Nesse corre-corre, às vezes, sai um vencedor, facilmente identificável por todos. É ele que porta seu troféu-pipa nas mãos, possui o largo sorriso da vitória, movimenta-se freneticamente e conta a todos 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, uma decepção se coletiviza, a amargura fica expressa nos rostos desses corpos que voam. Mas, fazer o que se o objetivo não é atingido? 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. Aqueles que se desgarram do tempo linear e cronológico e abraçam a temporalidade fugidia que escapou dos ponteiros do relógio.

Esse tempo desprezioso e recursivo, em que os ponteiros do relógio se tornam, apenas, um objeto de adorno e não algo que demarca uma linearidade cronológica são instantes para escapar dos lastros produzidos pela rotina do cotidiano banalizado. Esse é o tempo da 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.

Ao soltar pipa, às crianças se apropriam das ruas, carros, ônibus e as pessoas que passam são meros obstáculos às suas correrias. Mesmo conhecendo os “perigos” da região, nesse momento as ladeiras se tornam delas, um espaço reservado para suas brincadeiras. O medo da violência, de serem atropeladas, de cair de cima dos muros inexistente, talvez porque nem percebam a existência dos riscos, talvez porque não concebam os temores do mesmo modo que os adultos. Ao ler e praticar o espaço vivido de modo diferenciado dos adultos, as crianças adicionam outras nuances às ladeiras da Vila Rubim. Elas conseguem colorir as subidas da região com a mesma intensidade que as suas pipas pintam dos céus.

Nesse 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 usos do espaço urbano. O espaço-brincante, então, torna-se um agente formativo, pois amplia as possibilidades de sociabilidades entre eles. Nessas interações as crianças se apropriam de um mundo simbólico já produzido e instituído.

Em suas práticas brincantes, seja com brinquedos industrializados (bonecas, bonecos, bolas), seja materiais que são transformados em objetos brincantes (garrafa PET que se transforma em bola e pedaços de madeira que se modificam em armas), seja 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, elas 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 do parque.

Nesses momentos de diálogo com os adultos e com as outras crianças, ruas, praças, morros e vielas se impregnam de afetividades produzidas nas complexas e intrincadas teias sociais onde as crianças se inserem. Um amor que se expressa na identificação dos moradores com o lugar onde vivem, nas experiências e nas apreensões simbólicas, nos sentimentos que refletem nas memórias íntimas e coletivas produzidas do ambiente natural e construído que dá sensação de segurança e abrigo. Um amor que Tuan descreve como topofilia.

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. Estes 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 permanentemente e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com o lugar, por ser o lar, o *locus* de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (TUAN, 2012, p. 107)

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 alguns amigos ou parentes. Predileções que se incorporam em suas práticas, que produzem representações e interpretações do que está ao seu redor, que interferem na dinâmica e nos trânsitos que realizam na região pesquisada. Esse amor traz à superfície outro olhar sobre o espaço urbano, uma perspectiva divergente daquela estabelecida pelo arquiteto, engenheiro, urbanista, moradores e trabalhadores do bairro, ou seja, daqueles que estão “autorizados” a estabelecer inferências sobre esse contexto.

Considerações finais

A cidade engloba uma multiplicidade de teias sociais que ocorrem em diferentes espaços da urbe, nos momentos de lazer, trabalho, religiosidade, enfim, nessa relação os atores sociais elaboram costumes, crenças e concepções que influenciam suas práticas sociais. As culturas infantis se estabelecem nessa intrincada complexidade cidadina,

sofrem a influência e se influenciam pela cultura urbana existente, suas práticas brincantes e sua simbolização agregam os processos midiáticos, os ritmos musicais, toda uma constelação de costumes que inserem as crianças no complexo ambiente onde vivem

Nesses diálogos “[...] a mesma praça, o mesmo banco, as mesmas flores, o mesmo jardim” (RONNIE VON,1981) inexistem para as crianças, pois, a cada novo contato com esses espaços novos sentidos são tecidos. O espaço é, então, lugar de imaginação e reinvenção, local onde se estabelecem relações afetivas com a materialidade e com as pessoas. Em virtude disso, o ambiente físico está engendrado em rituais, rotinas e marcas culturais que ora privatizam sua vida, ora permitem seu acesso à rua, a praça, à mercado.

Referências

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. 298f. Tese de doutorado, Niterói: UFF, 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

CORSARO. William A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2ª Ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 2ª Edição. 2011.

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.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2000.

MATTA, Roberto Augusto da. **A casa e a rua**. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre:UFRGS, 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.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERIZARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel Difel, 2012.

VON, Ronnie. **A voz de Ronnie Von**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1981. 1 disco sonoro.