



Rafaela Fernandes Trugilho

**Aprendendo a *vida da rua*: brincar,
conviver e aprender entre adultos e crianças**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Sonia Kramer
Co-orientadora: Alexandra Coelho Pena

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2022



Rafaela Fernandes Trugilho

**Aprendendo a *vida da rua*: brincar, conviver e aprender
entre adultos e crianças**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Alexandra Coelho Pena

Co-orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Mylene Mizrahi

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Anelise Monteiro do Nascimento

Departamento de Educação e Sociedade – UFRRJ

Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 2022.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Rafaela Fernandes Trugilho

Graduada em Pedagogia pela PUC-Rio (2020), com experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) como integrante do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC). Pesquisa com ênfase nos temas: cuidado, pesquisa com crianças, brincadeiras e políticas públicas. Atua como professora assistente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola privada na cidade do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Trugilho, Rafaela Fernandes

Aprendendo a *vida da rua*: brincar, conviver e aprender entre adultos e crianças / Rafaela Fernandes Trugilho ; orientadora: Sonia Kramer ; co-orientadora: Alexandra Coelho Pena. – 2022.

104 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Infância. 3. Rua. 4. Brincadeira. 5. Narrativa. 6. Relações intergeracionais. I. Kramer, Sonia, 1953-. II. Pena, Alexandra Coelho. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

A Adriano Trugilho Campos,
pela sorte que tem sido ser sua tia e
ter te pego no colo quando neném,
brincado com você na sua infância,
conversado com você na sua juventude.

Essa dissertação é para o menino amado que você é,
e para o homem que está se tornando.

Agradecimentos

Às crianças e jovens que, brincando na rua, inspiraram essa pesquisa.

À Sonia Kramer, minha orientadora, pela perspicácia e sabedoria que não cansam de me surpreender. Com seus olhos, de quem já viu muitas coisas dessa vida, você captou tantas coisas que eu não podia ver... Muita sorte ter o seu olhar completando o meu!

À Mylene Mizrahi e Anelise Nascimento, assim como à Gabriela Scramingnon e Maria Luiza Canedo, por aceitarem compor essa banca como titulares e suplentes, respectivamente. Apresentar para pessoas que admiramos tem um valor especial.

Ao Departamento de Educação da PUC-Rio, sem cujo apoio, o percurso da graduação e do mestrado não teriam sido tão bonitos como foram. Agradeço especialmente aos funcionários, que tanto nos ajudam com as questões do dia a dia, e, em especial, a nossa querida Sandra Parintins. Sua vida e memória vão ser sempre celebradas por nós.

Ao Infoc, grupo de pesquisa que me acompanha desde que iniciei a graduação. Que alegria tem sido me tornar pesquisadora com vocês! A presença de cada um deixa marcas nessa escrita, nas minhas reflexões e questionamentos. Obrigada sempre, Maria Fernanda Nunes, Aline Silveira, Bruno Botelho, Edson dos Santos, Fernanda Machado, Gabriela Scramingnon, Julia Baumann, Larissa Pinho, Leonor Toledo, Rejane Siqueira, Rosiane Siqueira, Silvia Barbosa e Tarsila Nascimento.

À querida Turma de Mestrado de 2020: Bianca Moreno, Bruno Rian, Caio Garcia, Cláudia da Silva, Fernanda Carpes, Joice Oliveira, Kadja Vieira, Larissa Guirao, Leonardo Silva, José Duarte e Rodolfo Braga. Com vocês, as distâncias foram encurtadas pelos nossos BarZooms, choros e risadas pela tela. Não poderia ter dividido esse processo com companhias melhores.

À Tatiana Levy e Luciana Salgado, que, em 2017, contrataram uma estagiária que atuava na iniciação científica. O olhar generoso e paciente de vocês ao longo desses anos ajudou a formar uma professora-pesquisadora. Não há palavras para agradecer-las.

À Oneida Hill, Adriana Kac, Paulo Guimarães e Tatiana Pina, mais do que colegas de trabalho. O interesse, incentivo e apoio de vocês ao longo desse percurso me fez acreditar em mim também.

Aos colegas queridos com quem esbarrei ao longo desses anos, e cujas indicações e sugestões compõem muitas das discussões trazidas no texto: Cecília Dourado, Daise Pereira, Idjahure Kadiwel e Ivan Albuquerque.

À Juliana Loureiro e Venício Fernandes que tanto contribuíram com a edição final do trabalho!

À Liana Castro, amiga de grupo de pesquisa, de tecido, de conversas sobre o coração e sobre escrita. Teria ficado perdidinha sem você, sem seu apoio, companhia e palavras sábias. Muito dessa dissertação saiu de nossas conversas, e muito de minha confiança no que essa escrita poderia ser também. Obrigada demais, Li.

À Alexandra Pena, minha professora-amiga querida, co-orientadora deste trabalho. Sem você, Alê, será que esse tema que me acompanhava se tornaria uma pergunta de pesquisa? Obrigada por criar as condições que me fizeram questionar, e por sugerir tantos caminhos para que eu pudesse encontrar respostas.

Ao Matheus Antonieto, que estava comigo e acolheu meu choro quando soube da aprovação no Mestrado. Também a Guilherme Leite, por ser o amigo que é. Obrigado aos dois por orarem e chorarem comigo tantas vezes.

À Juliana do Vale, amiga tão amada. Compartilhamos as suas e as minhas esperanças e aflições nas nossas dissertações. Compartilhamos também o amadurecimento de uma e outra, a paixão que move a nós duas por educação, por gente.

Ao Jean Honorio, por se interessar pelas coisas que me interessam, por ser tão sabido e ter sempre uma publicação interessante para compartilhar. Por me dar apoio quando estive mal e cansada nesse tempo de escrita intensa, por fazer a vida mais leve, descomplicada. Por ser minha família.

À Raysa Coimbra, Thuani Rodrigues, Manuela Magnani e Joyce Domingues. Que sorte na vida é ter vocês por perto desde o Ensino Médio. Por cada passeio, cada conversa, pela escuta e incentivo, cada uma a sua forma. Por estarem presentes em todos os momentos importantes. Obrigada!!

À Thais Gomes, José Rodrigo Salgueiro, Carolina Oba e Jaqueline Marcolino, que dividiram comigo as dores e alegrias da graduação na PUC, e celebraram nas apresentações, passeios, eventos e viagens.

Ao Raphael Fernandes, Antonio Martins, Isabela Martins e Heloisa, meus afilhados. Perto ou distante, conversar e estar com vocês sempre me fez pensar sobre ser criança, ser jovem, ser adulto, e sobre nosso encontro nas diferentes idades que temos. Obrigada por me ensinarem tantas coisas.

À Alyne, Rhuan e Nathalia, meus irmãos. Alyne e Rhuan, sem os cuidados de vocês desde a minha infância, essa dissertação não existiria. Mais do que falar da rua, ela fala das histórias que ouvi de vocês, nossos pais, nossas tias. Obrigada por me formarem. Obrigada Nathalia, que completou nossa família.

À Tia Solange, que me deu brinquedos, me ensinou brincadeiras e contou histórias durante essa pandemia. Ver como esse tema te mobiliza me encheu de vontade!

Vontade de conhecer mais histórias, ouvir mais adultos, de aprender mais brincadeiras.

Aos entrevistados dessa pesquisa: Cristina, Débora, Estela, Flávio, Joel, Monique, Tuane e Vicente. O que vocês compartilharam comigo é puro ouro. Que alegria poder estar presente para ouvir.

Agradeço a meus pais, Luiz Antônio Trugilho e Claudia Maria Fernandes Trugilho, que me cercaram de cuidados durante a escrita desse trabalho. No centro dessa pesquisa está a história da nossa vida, da nossa família, do meu amor por vocês, que não conhece tamanho.

E por fim, agradeço ao Princípio de todas as coisas. Ao grande Tapeceiro desta caminhada, que não escolhe fio algum por acaso. Tudo o que faço e penso - como trabalho, pesquiso, escrevo - fala de quem Deus é na minha vida. Este texto testemunha isso.

A Capes, que torna essa e muitas outras pesquisas ao redor do Brasil viáveis. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Trugilho, Rafaela Fernandes; Kramer, Sonia (Orientadora). **Aprendendo a vida da rua: brincar, conviver e aprender entre adultos e crianças**. Rio de Janeiro, 2021. 104p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objetivo analisar se, como e de que brincavam na rua adultos moradores de uma favela no Complexo do Alemão, bairro na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A investigação parte de histórias de infâncias narradas por oito sujeitos, tendo como fio condutor as brincadeiras que faziam na rua. Algumas indagações encaminharam a pesquisa, e, para respondê-las, foram essenciais as lentes dos campos da Sociologia da Infância, Filosofia e Antropologia, que auxiliaram a conhecer e compreender o que contam os adultos sobre sua experiência com a rua, e como esta experiência afeta seu olhar para a infância atualmente. Foi feita a opção por conhecer histórias de infância de adultos que brincaram na rua, ou que se disponibilizam a *olhar* crianças que brincam, realizando entrevistas através da ferramenta de chamada de vídeo no aplicativo *WhatsApp* e de maneira presencial, seguindo protocolos de distanciamento. O critério de familiaridade levou a cada um desses sujeitos, e buscou-se contemplar a pluralidade entre os participantes. Entre outros achados, o campo mostra que os adultos que brincam ou *olham* crianças hoje em dia sabem que muitas brincadeiras não se perderam nem ficaram no passado, como se acredita. Basta olhar com atenção: onde houver uma rua onde morem crianças, há a convocação do adulto, para atualizar com elas as brincadeiras e não deixar que a rua se perca enquanto espaço de conviver, se relacionar e brincar.

Palavras-chave

Infância; Rua; Brincadeira; Narrativa; Relações intergeracionais.

Abstract

Trugilho, Rafaela Fernandes; Kramer, Sonia (Advisor). **Learning the *life of the street*: playing, living together and learning among adults and children.** Rio de Janeiro, 2021. 104p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to analyze whether, how and what adults living in a favela in Complexo do Alemão, a neighborhood in the North Zone of the city of Rio de Janeiro, played in the street. The investigation starts from childhood stories narrated by eight subjects, having as a guiding thread the games they played on the street. Some questions guided the research, and to answer them, lenses from the fields of Sociology of Childhood, Philosophy and Anthropology were essential, helping to know and understand what adults tell about their experience with the street, and how this experience affects how they see childhood today. Learning about childhood stories of adults who played in the street, or who are available to *watch* children who are playing was the option made, conducting interviews through video call tool in WhatsApp application and in person, following distancing protocols. Familiarity criterion led to each of these subjects, and sought to meet plurality among participants. Among other findings, the field shows that adults who play or watch children today know that many games have not been lost nor are left in the past, as it is believed. Just look carefully: where there is a street where children live, adults are invited to update games with them and to not let the street get lost as a space for living together, relating and playing.

Keywords

Childhood; Street; Play; Narrative; Intergenerational relationships.

Sumário

Introdução	13
1. Por que esta rua e não outra? Como chegamos a ela?	16
1.1 Vendo a rua pela janela	19
1.2 Começar pela despedida: o Morro do Adeus	21
2. Com quem caminho por essa rua	27
2.1 Infância: construída em interação	27
2.2 Inventar a vida nas brechas: relações de vizinhança.....	31
2.3 Contar história e fazer História.....	34
2.4 O brincar e o brinquedo	38
2.5 O que sabemos sobre a rua.....	41
2.6 Como caminhar por essa rua.....	47
2.7 Quem brincou na rua?	51
3. A união na rua também é levada para dentro de casa: relações na rua	57
3.1 “Tem que sair para a rua, para aprender a vida da rua também” ...	57
3.2 “Ei, eles não são bandidos não”	60
3.3 “Eu fecho os olhos e imagino a rua lotada de crianças”	64
3.4 Escola e Pandemia – Quem <i>brinca</i> mais, <i>vive</i> mais	67
4. A rua como espaço de brincadeiras	73
4.1 “Eu era o mais bagunceiro da rua, e até hoje eu sou o mesmo bagunceiro”	74
4.2 O que antes era <i>hi-fi</i> , “hoje em dia é <i>wi-fi</i> , né”	78
4.3 Brinquedo inventado, emprestado, alugado.....	83
5. Considerações finais	89
6. Referências bibliográficas	92
7. Apêndices	100
7.1 Plataformas utilizadas durante a revisão bibliográfica e respectivos resultados	100
7.2 Brincadeiras feitas na rua citadas pelos sujeitos entrevistados	101
7.3 Roteiro de entrevista	102
7.4 Termo de consentimento livre e esclarecido	103

Lista de quadros e figuras

Figura 1: Revisão de literatura42

Figura 2: Brincadeiras mencionadas pelos sujeitos entrevistados.....76

Quadro 1: Plataformas utilizadas durante a revisão bibliográfica e respectivos resultados..... 100

Descalço sem camisa ia eu por aí
No tempo de moleque só andava assim
O sol a pino e a gente a correr no quintal
Vovó dizia cuidado, menino, faz mal

Mas na realidade eu tive que aprender
Trilhar alguns caminhos pra não me envolver
Naquela realidade que eu ali vivi
É tão difícil morar nesse beco aqui

Mas como eu saí do povo
Nunca deixei de acreditar jamais
Nas coisas que aprendi no morro
Lutar pelos meus ideais

Amar ao próximo como a mim mesmo
Quem dera esse meu desejo
Pudera nos trazer a paz

Reinaldo, *Infância*

Introdução

Nascida e criada em rua que dá acesso ao Morro do Adeus, as imagens da brincadeira no quintal, do cuidado para não *me envolver*, as *coisas que aprendi no morro* fazem parte da história do sambista, dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa e da minha própria *infância*. São os ecos da música de Reinaldo em minha história que me fizeram gostar desse samba desde a primeira vez que o ouvi.

É a partir da escuta atenta às narrativas sobre essas vivências que este texto se desenrola. No que contam os participantes desta pesquisa sobre aprendizagens, receios, amizades e, sobretudo, brincadeiras, se encontram vestígios da vida partilhada por adultos, crianças e jovens no espaço específico da rua onde moram, e se questiona sobre o que o brincar na rua revela sobre as relações nas quais esses sujeitos tomam parte.

Partindo de histórias de infâncias que entrecruzam presente e passado, esta dissertação tem como objetivo discutir se, como e de que brincavam na rua os adultos moradores de uma favela no Complexo do Alemão, bairro na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, a partir de investigação que tem como cenário a rua, e por ela caminha pela mão de diversos autores. O ponto de chegada é a descoberta de percursos para refletir sobre a infância de antes e de agora. As questões específicas trazidas para a investigação foram, em suma, as seguintes:

- Por que os adultos brincavam na rua quando eram crianças? Que brincadeiras realizavam e que brinquedos utilizavam? Quais brincadeiras supõem que se perderam e quais se mantêm?

- Há alguma especificidade na brincadeira realizada na rua em oposição às realizadas em outros espaços? Ainda hoje a rua pode ser considerada espaço para brincar? O que se pode aprender neste espaço?

As contribuições da Sociologia da Infância, Filosofia e Antropologia, a fim de conhecer o que narram os adultos sobre sua experiência com a rua, permitiram

compreender de modo mais amplo os relatos. Além disso, estudos desses campos de conhecimento colaboraram na percepção de como essa experiência afeta o olhar do adulto sobre a infância atualmente.

O texto apresenta essa discussão ao longo de cinco capítulos. No primeiro, conto sobre o lugar escolhido como campo da pesquisa. Das muitas ruas – especialmente nos subúrbios do Rio de Janeiro – onde crianças ainda se reúnem para brincar juntas, por que *esta*? Esta escolha se vincula àquela feita muitos anos antes, por meus pais. Nesta rua e a partir dos encontros nesse espaço, nossa família se constituiria. Os fios da história de vida se entrelaçam aos fios – e desafios – da pesquisa (KRAMER, 1996), de modo que, no primeiro capítulo, são apresentados os bastidores da investigação e o Morro do Adeus, e é discutida a inserção desse espaço no Complexo do Alemão.

No segundo capítulo, a discussão teórica que embasa a investigação é apresentada. São focalizados o conceito de infância construído pela Sociologia da Infância, e as contribuições de Luiz Antonio Simas e Michel de Certeau acerca das relações entre vizinhos no espaço onde vivem. Com apoio em Walter Benjamin, são observados alguns aspectos sobre memória, história e narrativa. As perspectivas da brincadeira como atividade aprendida e ensinada, e do brinquedo, como elemento da cultura, também são discutidas¹.

Em seguida, é feita a costura entre autores e autoras de referência e as estratégias metodológicas, a começar pela revisão de literatura realizada no princípio da investigação, e seguindo com as decisões tomadas em direção à escolha das lentes que orientaram o olhar na constituição do campo. Também ali são apresentados os participantes da pesquisa, e contextualizados os lugares a partir de onde narram suas experiências.

Terceiro e quarto capítulos apresentam as análises das entrevistas, com focos diferenciados. Enquanto no capítulo três surgem histórias sobre relações, aprendizagens, escola, pandemia e (in)segurança na rua, o quarto capítulo se dedica

¹ As contribuições do campo da Geografia da Infância também podem beneficiar pesquisas com este tema. Escapa aos objetivos da dissertação realizar análises a partir desse enfoque, discutido mais detalhadamente por Jader Janer Moreira Lopes, Tânia de Vasconcellos, entre outros.

às brincadeiras contadas pelos sujeitos: aquelas feitas na rua e fora dela, sua relação com tecnologia e brinquedos.

A costura é arrematada no quinto capítulo, que considera as linhas e entrelinhas da escrita, fazendo dialogar as diversas vozes convocadas ao longo do texto. As considerações finais apontam não para o fim, mas para um recomeço possível, com outros adultos, jovens e crianças, em outros espaços, apontando sempre para o inacabamento da pesquisa e para as brincadeiras na rua como tema que ainda tem muito a ensinar.

1.

Por que esta rua e não outra? Como chegamos a ela?

Subindo a rua, indo para casa, encontro Luan agachado, se escondendo no pique-esconde. Luan tem uns 12 anos e é muito sabido de futebol (...). É ele quem me dá o boletim diário de todos os jogos dos times cariocas e respectivos campeonatos. (...) Agradei rápido para não acusá-lo no pique-esconde e subi.

Mais para cima, encontro o Bento com um doce na mão, conversando com seus amigos. Ben é um vizinho muito *conversadeiro*, gosta de falar de tudo. (...) Já falamos sobre escola, sobre cachorros, sobre como se escreve o nosso nome, festa de aniversário, e tudo que é importante quando se tem 4 ou 5 anos de idade.

De uns tempos para cá, o Ben não me chama mais para conversar. Chamei ele para saber o porquê enquanto subia a rua. Ele estava entretido, não me ouviu. Chamei de novo. De novo. Nada de resposta. Deixei para lá.

Seu amigo, de uns 7 anos, viu a cena toda. Compadecido, resolveu me ajudar: "Ben, sua amiga está te chamando!".

(Caderno de Observação, nov./2017)

Por muito tempo, ouvi a história sobre como minha família passou a morar nos entornos do Morro do Adeus. Nascidos e criados nas redondezas, meus pais eram conhecidos por seus vizinhos, entre os quais estavam também seus familiares. À época em que nasceram meus irmãos, estava disponível uma casa em outro bairro, mais distante dali. Sempre me perguntei quem seríamos nós, e quem seria eu – que ainda não havia nascido, quando os dois decidiram, por fim, morar perto de suas famílias – sem as marcas do lugar que me formou, ou sem amizades como a de Bento.

Este capítulo foi escrito quando era apresentada a atualização mais recente do Mapa de Risco da Covid-19². Foi divulgado pela Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro que na Região Metropolitana I, onde se situa a cidade do Rio de Janeiro, havia risco *muito alto* de contaminação pelo vírus SARS-Cov-2 e expansão da doença³.

Um contexto de tamanho desafio nos interpela, solicitando respeito à vida e à ciência, serenidade nas escolhas e criatividade na invenção da vida e da pesquisa.

² A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), podendo ser assintomática, ou manifestar-se através de febre, tosse seca e cansaço, e em alguns casos, diarreia, perda de paladar, e outros sintomas. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em setembro de 2021.

³ Disponível em: <<https://www.saude.rj.gov.br/noticias/2021/04/26-atualizacao-estado-do-rio-apresenta-bandeira-vermelha-no-mapa-de-risco-da-covid-19>>. Acesso em abril de 2021.

Com esta investigação não foi diferente, e o cenário encontrado na cidade impôs desvios necessários e pertinentes, citados no item a seguir.

Moradora de outro bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, voltar novamente meu olhar para aquela rua, significou retomar relações que me formaram, como as com Luan e Bento. Retornar, dessa vez no papel de pesquisadora, é assumir responsabilidade junto à geração de crianças que surgiu após a minha, e às gerações e gerações de adultos que criaram seus filhos, presenciaram a pavimentação das ruas, plantaram as árvores e as viram morrer. É testemunhar, como aponta Simas (2020), as formas de reinvenção da vida diante do perrengue, os modos de driblar o infortúnio. É encontrar sociabilidades urbanas que tornam a rua lugar de encontro, não de passagem, através de estratégias de pertencimento mobilizadas por crianças e adultos.

Promover a troca entre gerações distintas é buscar no reconhecimento mútuo, entre adultos e crianças, as marcas do cuidado (KRAMER et al., 2019). Como ele pode estar presente em cenários que evidenciam o descuido, marcados pela sensação de insegurança, medo e desamparo? O que torna possível o brincar na rua em tais contextos? A infância, que esses dois grupos geracionais têm em comum, enquanto “(...) uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós” (COUTO, 2011, p. 104), se torna o foco dessa investigação, através da experiência que adultos e crianças partilham na rua.

Se, por um lado, esta investigação nasce mergulhada na história de infância de sua autora, por outro, foi a experiência da graduação que permitiu dar contorno a certas inquietações. O projeto foi inicialmente pensado no contexto da disciplina “Brinquedo e Brinquedoteca”, cursada na graduação em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano de 2018. Sua construção foi iniciada a partir de observações de campo de crianças em situação de brincadeira em uma rua que dá acesso ao Morro do Adeus, uma das favelas que compõem o Complexo do Alemão, bairro⁴ situado na Zona Norte do Rio de Janeiro.

⁴ Lei Municipal Nº 2055/1993, art. 4º: “Até serem criados novos bairros dentro da XXIX Região Administrativa-Complexo do Alemão, fica criado o bairro do Complexo do Alemão, com delimitação na forma do Anexo II desta Lei, e que passa a ser incluído na delimitação de bairros constante do Anexo II do Decreto nº 5280, de 23 de agosto de 1985, na AP.3 - Área de Planejamento 3”. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/1993/205/2055/lei-ordinaria-n-2055-1993-delimita-a-xxix-regiao-administrativa->

As observações resultaram na emergência de temas que permeiam brincadeiras de criança na rua: regra dos jogos, brigas e acertos, papéis desempenhados nas brincadeiras, entre outros.

A regra na minha rua é a seguinte: criança pequena brinca na calçada. O limite da brincadeira é o próprio meio-fio. O Dudu – irmão pequeno do Gustavo – conhece a regra: mesmo fora do olhar de águia da mãe, quando a bola rola para fora da calçada, sabe que a regra é esperar voltar (mesmo que seja esperar muito ansioso, debruçado, na pontinha do meio-fio) ou pedir para o irmão, que é criança grande, chutar de volta. Dizem que na escola se aprende, entre outras coisas, a esperar sua vez, a ter paciência. Parece que na calçada também. (Caderno de Observação, set./2018)

Nesses relatos, as crianças que brincavam eram majoritariamente meninos de idades variadas, que criavam as regras ou sustentavam as que foram criadas pelos adultos, para que a brincadeira pudesse acontecer.

Realizadas em dias diferentes, todas as observações se deram no mesmo lugar e horário: a rua onde vivi minha infância, sempre à noite. As crianças se organizavam para diferentes brincadeiras, sempre sob o olhar da mãe de dois deles. Sentada perto de seu portão, ela era figura ativa nos jogos, comentando e opinando enquanto “olhava” os filhos.

Após a observação, foi delineada a interlocução com autores que também discutissem o tema das brincadeiras nas ruas da cidade. A realização de levantamento bibliográfico permitiu o encontro entre observações e reflexões trazidas por diferentes áreas do saber. Foram estabelecidos diálogos entre rua e crianças através de pesquisas que as colocavam no centro da discussão, além de compreender a infância, o brincar e o espaço urbano como campos interdisciplinares.

A partir da realização desta atividade de observação reflexiva das brincadeiras na rua, o tema começou a tomar forma como possível objeto de investigação para o Mestrado. A revisão bibliográfica realizada à época permitiu perceber que a relação entre criança e espaço urbano, através da brincadeira, também era tema de interesse de diversos autores.

complexo-do-alemao-criada-pelo-decreto-n-6011-de-4-deagosto-de-1986-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em agosto de 2020.

Tendo como eixo de compreensão as crianças como “(...) cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999, p. 272), o trabalho inicial foi construído buscando contribuir com um olhar e escuta para as crianças, compreendendo-as como sujeitos de sua cultura e cidade. Prescindir dessa escuta é, no entanto, uma atitude recorrente entre os adultos, amparada pela ideia de que as crianças não têm o que dizer, ou não têm ainda discernimento para emitir opinião sobre suas percepções.

Fez-se necessária uma investigação mais acurada sobre a experiência das crianças com o brincar na rua, proposta inicial trazida para o mestrado. Essa pesquisa se insere no projeto, iniciado em 2020, do grupo de pesquisa INFOC (Infância, Formação e Cultura), da PUC-Rio. A investigação do grupo busca ampliar as contribuições trazidas pelo campo anterior, com objetivo de identificar as marcas de cuidado em práticas culturais, tais como brincadeiras, músicas, provérbios e histórias narradas por adultos e crianças.

Para tanto, tem como ponto de partida a pesquisa iniciada pelo grupo em 2016, “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias” (KRAMER et al., 2019). Nela, o conceito de diálogo de Martin Buber (2009) se destaca e permite tecer compreensões sobre cuidar e ser cuidado nas narrativas das crianças e adultos que frequentam creches, pré-escolas e escolas.

Investigar brincadeiras no espaço urbano em tempos de pandemia da Covid-19 requer cuidado, adequações e desvios dos objetivos inicialmente estipulados. No subitem a seguir, será discutido este caminho de mudanças e aonde ele levou a pesquisadora.

1.1

Vendo a rua pela janela

E você, o que vê da sua janela?/ Uma casa amarela lá no alto da favela?/ Crianças brincando nos becos e vielas?/ E se a sua janela fosse mágica e tivesse o poder de criar coisas novas?/ O que gostaria de ver através dela?

Otávio Júnior (2019, p. 43)

Da minha janela eu veria: minha família chegando para o almoço, a alegria antecipada do encontro, do abraço, do beijo e do cheiro. Veria meus afilhados me chamando para jogar pião, o brinquedo compartilhado, passando de mão em mão; veria o fim da pandemia, e o retorno aos carinhos e práticas que nos fazem falta. A janela que imagino é a esperança que acalento de tempos melhores, que virão, mas devem ser precedidos por um período de cuidados necessários.

Desde março de 2020, compreendemos que cuidar de si e do outro envolve práticas de higienizar as mãos, usar máscara e praticar isolamento social. Hábitos novos que requerem aprendizado, exercício e paciência, e que representam medidas importantes de combate ao avanço do coronavírus. No entanto, não são incomuns os relatos sobre festas clandestinas, shows e diversos tipos de aglomerações durante a pandemia, que representam risco incontestável de contaminação. Em menor escala, encontros entre vizinhos, nas ruas, sem a proteção necessária, também representam meios de transmissão do vírus.

Com a pesquisa, assumo a posição defendida pelos órgãos nacionais e internacionais de pesquisa na área da saúde - Centers for Disease Control and Prevention (CDC), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e Instituto Butantan, para citar alguns -, de que o isolamento social é, entre outras medidas, necessário para contenção do contágio pela Covid-19. Tal posição aponta para *desvios* do desenho inicial da pesquisa, assim como, para Benjamin (1987), os padrões de tapete revelam sempre um desvio de seu curso normal, e o ato de conhecer revela sempre um mínimo de contrassenso.

A literatura consultada apontou que a vida experimentada nas grandes cidades revela uma relação muito particular da infância com a rua: as crianças, especialmente nas favelas e bairros periféricos, experimentavam o espaço urbano como um lugar conhecido, por onde se anda e se brinca (BITTENCOURT, 2010; PÉREZ e JARDIM, 2015; PIMENTEL, 2015; FERNANDES, 2004).

Deste modo, se a rua, por um lado, poderia ser o próprio símbolo da liberdade para as crianças, por outro, era também nela onde se encontravam mais vulneráveis às questões que dizem respeito à vida urbana contemporânea. Viver nas grandes cidades e, em particular, nas periferias, proporciona a sensação de que a rua é um lugar hostil para esse grupo social (MERHEJ, 2020; NASCIMENTO,

2004; WENETZ, 2014; BICHARA et al., 2011, COTRIM et al., 2009). No entanto, também abre as portas ao fascínio pelas brincadeiras de rua, que desvelam relações outras.

O intuito da pesquisa era conhecer as motivações de crianças e adultos que ainda se reúnem neste espaço para garantir às primeiras o direito de construir memórias afetivas de brincar com o lugar onde vivem. São pais, mães, avós e crianças que se dedicam a manter viva a tradição das gerações anteriores: brincar na rua com os vizinhos. Com isso, o questionamento inicial era como, por que e de que brincam as crianças hoje na rua, e o caminho para respondê-lo seria através de observações participantes e entrevistas com crianças e adultos que participassem destas situações de brincadeiras – estes últimos, brincando ou *olhando* as crianças.

Diante da impossibilidade de realizar observações participantes neste momento – instrumento metodológico que auxiliaria na compreensão dos sentidos mobilizados pelas crianças em suas brincadeiras e relações –, foi feita a opção por conhecer as histórias de infância de adultos que brincaram na rua, ou que se disponibilizam a *olhar* crianças que brincam. O que suas histórias com as brincadeiras contam sobre sua perspectiva de infância? E o que contam sobre a rua?

Neste sentido, assumindo a pesquisa como prática em que se faz necessário tomar responsabilidade, atuar, responder, incluir, esta investigação se questiona: o que revelam as relações entre vizinhos e suas práticas cotidianas? Como inventar formas de viver, brincar e cuidar em contextos adversos?

O primeiro passo é conhecer o campo, lugar onde brincaram, vivem e se relacionam os adultos que nos ajudam a responder essas perguntas. É o que a seção a seguir busca apresentar.

1.2

Começar pela despedida: o Morro do Adeus

Dou respeito às coisas desimportantes/ e aos seres desimportantes./ Prezo insetos mais que aviões./ Prezo a velocidade/ das tartarugas mais que a dos mísseis./ Tenho em mim um atraso de nascença./ Eu fui aparelhado/ para gostar de passarinhos./ (...) Sou um apanhador de desperdícios:/ Amo os restos/ como as boas moscas.

Manoel de Barros (2015, p. 149)

Escrever sobre as brincadeiras de rua, *desimportantes* para a história oficial, requer ouvir quem brincou na rua. Minha mãe, quando criança, gostava de ir até a casa dos vizinhos e convidá-los para a brincadeira. Às vezes, era um pique, outras, amarelinha, além de soltar pipa com seu irmão sob os protestos de sua mãe, minha avó.

Sua infância transcorreu entre as décadas de 70 e 80, período em que ela, tanto quanto qualquer outro morador das adjacências do Morro do Adeus, tinha conhecimento da existência do tráfico na região. Essa realidade, no entanto, parecia não afetar suas vidas diretamente, de modo que crianças e suas famílias partilhavam uma sensação de segurança em relação à rua como espaço experimentado, de encontro e brincadeira.

Histórias parecidas contam meu pai e suas irmãs, cujas brincadeiras de infância, na década de 60, se organizavam por temporadas: havia o tempo de pipa, nas estações em que o vento era forte, bolinha de gude, futebol, e brincadeiras de faz de conta, inventadas por eles e seus vizinhos. Hoje em dia, ficam surpresos ao perceberem como ainda guardam memórias dos jogos de infância. Com eles aprendi, depois de adulta, o tamanho certo da feira para jogar o pião, fazer rabiola para soltar pipa, e outros tantos saberes *desimportantes*.

Saltamos para a década de 90. Minha mãe, já adulta, agora levava os filhos para brincar na rua. Ela ficava por perto para “olhar” as crianças, e mais de uma vez precisou retornar para casa com meus dois irmãos, ao perceber que a presença naquele espaço não era segura.

Minha infância, nos anos 2000, foi marcada pelos espaços internos: a casa dos amigos, as vilas, o quintal de minha avó. Eu não sabia à época, mas paulatinamente a sensação de insegurança foi retirando das crianças seu direito de experimentar a rua. Convivendo diariamente com a presença do tráfico, vias de intenso tráfego de carros e motos, as ruas deixaram de ser consideradas espaços seguros para a brincadeira dos grupos infantis.

O galo já não canta mais no Cantagalo/ A água não corre mais na Cachoeirinha/
Menino não pega mais manga na Mangueira/ E agora que cidade grande é a Rocinha!/
Ninguém faz mais jura de amor no Juramento/ Ninguém vai-se embora do Morro do Adeus/
Prazer se acabou lá no Morro dos Prazeres/ E a vida é um inferno na Cidade de Deus/ (...)
Pela poesia dos nomes de favela/ A vida por lá já

foi mais bela/ Já foi bem melhor de se morar/ Hoje essa mesma poesia pede ajuda/
Ou lá na favela a vida muda/ Ou todos os nomes vão mudar. (PINHEIRO, 2003)

O tom nostálgico do compositor revela um tempo em que a poética das vivências cotidianas dava nome às favelas cariocas; tempo de poesia e samba, substituído pelo desencanto, pelo descaso e abandono por parte do poder público. É fundamental ter em mente esse cenário, uma vez que contextos históricos, sociais e culturais revelam particularidades que não podemos perder de vista. Portanto, neste subitem retomamos o começo, antes da *despedida*, buscando trazer à luz o que se sabe sobre o Morro do Adeus e o Complexo do Alemão.

O Complexo se tornou cenário de diversas produções acadêmicas nas últimas décadas⁵, abarcando as mais diversas investigações. Tais produções são mais escassas no que diz respeito à história e memória do espaço, e praticamente inexistentes ao delimitarmos a pesquisa à história do Morro do Adeus.

Eventos como a operação policial de 2010, que resultou na instalação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) do Alemão, o assassinato do jornalista Tim Lopes, a implementação de programas sociais como o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) e as UPAs (Unidades de Pronto Atendimento) ganham destaque nas mídias, através de reportagens, levantamentos de dados e relatórios de órgãos públicos.

Nestes meios, no entanto, pouco se explora a história do espaço e das relações cotidianas vivenciadas no complexo como um todo, e em suas favelas, em particular. Grande parte desse trabalho é desenvolvido por organizações, agências e jornais locais, como o Jornal Voz das Comunidades⁶, que nasceu em 2005. Além dele, há o Instituto Raízes em Movimento⁷, que atua desde 2001 na produção e divulgação de conhecimento sobre as favelas que compõem o Complexo do Alemão.

⁵ A parceria entre o Instituto Raízes em Movimento e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) resultou na publicação de “*Complexo do Alemão: uma bibliografia comentada*”, que apresenta profícua organização dessas produções e faz parte das referências utilizadas neste trabalho.

⁶ Disponível em: < <https://www.vozdascomunidades.com.br/nossa-historia/>>. Acesso em novembro de 2021.

⁷ Disponível em: < <https://www.cepedoca.org.br/institucional/instituto-raizes-em-movimento/>>. Acesso em novembro de 2021.

Com área geográfica de aproximadamente 3 km²⁸ e mais de 60 mil habitantes, dados do Censo de 2010 apontam o Complexo do Alemão entre as 10 maiores favelas do município do Rio de Janeiro, atrás apenas da Rocinha e dos complexos da Maré e do Rio das Pedras. Tornou-se Região Administrativa a partir do Decreto 6.011, de 04 de agosto de 1986, e bairro, com a aprovação da Lei Municipal nº 2.055, de 9 de dezembro de 1993. No entanto, precisar seus limites não é tarefa simples.

Um *complexo* é composto por favelas contíguas entre si, característica presente neste aglomerado de 13 favelas, de acordo com o número de Associações de Moradores existentes (MATIOLLI, 2016) e informações do Jornal Vozes das Comunidades.

Pensar a unidade territorial do Complexo do Alemão é considerar que favelas com processos históricos de ocupação distintos foram reunidas sob o mesmo “nome” e que efeitos sobre a gestão do espaço esta identificação provoca. Reportagens e documentos das décadas de 80 e 90 revelam a disputa entre termos como “Morro”, “Complexo” ou “Conjunto Favelado” do Alemão em diversos registros (MATIOLLI, 2016), apontando para o início de uma compreensão deste espaço como território único, mas que abriga favelas heterogêneas entre si. A percepção de favelas isoladas ou conurbadas, mais do que simples distinção de termos, implica na articulação de políticas públicas e recursos destinados aos espaços, e na noção de pertencimento de seus moradores.

As marcas da ocupação e formação do território aparecem também na história de seu nome: “*Alemão*” é como ficou conhecido o polonês Leonard Kacsmarkiewicz, dono de hectares de terra no Morro da Misericórdia no início do século XX.

Com efeito, entre as décadas de 1910 e 1920, um imigrante polonês, Leonard Kaczmarkiewicz, abriu um loteamento na encosta da serra voltada para Olaria, alugando terrenos onde os inquilinos construía sua própria casa. Até então, o morro era conhecido como Morro da Misericórdia, sendo posteriormente popularizado como Morro do Alemão – uma referência ao polaco que cobrava os alugueis dos casebres. (RODRIGUES, 2016, p. 45)

⁸ Informações disponíveis em: <
https://web.archive.org/web/20130902085039/http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/index_bairro.htm>. Acesso em novembro de 2021.

Mas por que o Morro do Adeus recebeu esse nome? Diante da ausência de informações, sobram suposições, como a de Cristina, entrevistada nesta pesquisa: “Do Alemão eu sei que foi um alemão que *coisou*, agora do Adeus, eu não sei não... Deve ser porque alguém chegava lá em cima e ficava dando “adeus” para ver se alguém daqui de baixo via” (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021).

Rodrigues (2016) afirma que as primeiras informações sobre a ocupação do Morro do Adeus datam de 1950, com casas de estuque cavadas em terrenos no morro. Flávio, também entrevistado, narra o que viu em sua infância, na década de 60.

Já existia o Morro do Adeus desde que eu nasci, na verdade. Só que devia ter meia dúzia de barraquinha lá em cima, pessoas humildes, mas trabalhadoras. Não tinha violência. Inclusive eu lembro que tinha um amigo do meu pai, morava lá em cima, e ele fazia a maior questão da gente ir lá, já subi o morro quando era criança, era tranquilo. Aquelas ruazinhas tudo subida com uma dificuldade danada, aquelas casinhas de barro, as pessoas boas, pessoas trabalhadoras. Não tinha problema nenhum. O Morro já existia, só o que não tinha - não era povoado, tinha meia dúzia de casas, de barracos lá. Hoje é o que é. (...) Minha casa era – hoje a gente nem ouve mais falar –, era construída de estuque, era madeira e barro. E piso de chão. Era humilde, mas limpinha. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

Mais distante geograficamente das demais favelas que compõem o Complexo do Alemão, é recorrente entre moradores do Morro do Adeus a percepção de que Adeus e Alemão são territórios diferentes, em oposição ao que assumem os órgãos oficiais. Em minha infância e vida adulta, fui apresentada a esses territórios por meus vizinhos e familiares como espaços distintos; pelas mídias, como um só.

Em seu trabalho de campo, Matioli (2016) nota que a identificação com o Complexo pode ser mobilizada como estratégia de obtenção de recursos, e que a flexibilidade destes limites e fronteiras aponta que o “pertencimento do Adeus ao Complexo está sempre em questão” (p. 34). O aspecto geográfico não seria definitivo sem a história política das relações que se travam entre Adeus e Alemão, protagonistas de disputas históricas por poder entre facções inimigas, que compõem os relatos orais transmitidos entre moradores. Em registro fotográfico, Julio Ludemir (2004) mostra em seu livro

uma das entradas do morro do Adeus, controlado pelo clã de Uê desde meados da década de 1990. Uê tomou-o de uma outra lenda do crime – o Orlando Jogador. Disputam essa área desde que Orlando Jogador deu um tiro em um dos irmãos de Uê, deixando-o tetraplégico. Uê vingou-se, matando seu inimigo em uma emboscada que entrou para a história da guerra de facções no Rio de Janeiro. Os herdeiros de Orlando Jogador estavam à frente do 11 de setembro carioca, quando Uê foi executado em Bangu I. (LUDEMIR, 2004, p. 8)

Nesse romance-reportagem, Ludemir cria uma personagem, um velho que conta histórias a um jovem. Da mesma forma, histórias sobre o lugar onde nasci e cresci atravessaram gerações e chegaram, por meus pais, tias e avós, a meus irmãos e, depois, a mim. Tendo essas narrativas como pano de fundo, parti em busca de arcabouço teórico que com elas dialogasse, lançando luz sobre as relações que já conhecia, entrecruzando vida e texto, texto e vida.

2. Com quem caminho por essa rua

Produzir uma pesquisa, relevante e confiável, requer tomar conhecimento dos conceitos do campo. Com eles deve ser travado diálogo, partindo da compreensão de que as palavras, no âmbito da pesquisa, constituem conceitos prenes de significado.

Pesquisar, por um lado, demanda um movimento de conhecimento interior, de si mesmo, buscando compreender o quanto nossa subjetividade atravessa a investigação e destacando o ângulo escolhido para abordar o problema. Por outro lado, volta-se para o exterior, o próprio objeto de estudo, ao buscar apropriação dos conhecimentos já produzidos pelo campo, além das questões ainda em aberto.

Além dos autores já citados, outros tiveram contribuição decisiva no desenho da pesquisa. Tais contribuições serão citadas nos parágrafos que seguem, a começar pelo conceito de infância que esta investigação privilegia, apoiando-se nos trabalhos da Sociologia da Infância. A seguir, serão observadas a rua e as práticas que inventam o cotidiano, com apoio dos historiadores Michel de Certeau e Luiz Antonio Simas. A concepção de história, aqui focalizada, tem em vista as reflexões de Walter Benjamin e as contribuições de Ecléa Bosi sobre memória. Por fim, será desenvolvida discussão sobre brincadeiras e brinquedos, e traçada a ponte com as estratégias teórico-metodológicas da pesquisa.

2.1 Infância: construída em interação

Nesta investigação, as crianças são percebidas como sujeitos que agem em sua cultura: inventam e reinventam, assimilam e transgridem os significados culturais de seu entorno. Trazer sua atuação para o debate significa perceber os indivíduos fora da lógica das abordagens totalizantes, que tendem a considerar a

socialização e as estruturas das relações como determinantes, bem como daquelas que apresentam os sujeitos como artefato de suas escolhas, apartados de seu contexto social. A ideia de socialização, conforme concebida por Durkheim (1975), é abandonada por essa concepção. Para o sociólogo francês, a educação é o método do qual a sociedade lança mão para produzir seres sociais, através da ação de uma geração sobre a outra, em que a criança é preenchida pela sociedade.

Processos mais complexos se iniciam conforme crianças pequenas interagem com círculos além dos familiares: nas interações, os atores-crianças entram em contato com o mundo social, e com ele, negociam (DELGADO & MULLER, 2005). Do campo da Antropologia também surgem contribuições sobre *tornar-se*. Toren (2010) discute o tema rompendo com dualismo entre o papel da cultura e o da subjetividade. Para a antropóloga,

Cada criança nasce em um mundo em construção cujas características locais variam em função da história de um ambiente povoado específico. Cada criança encontra assim um mundo cuja história particular é concretizada não apenas em um ambiente físico específico, mas nas relações sociais específicas onde a criança é imediatamente envolvida. E cada criança, em virtude de sua autonomia como um sistema vivo que é humano, não tem escolha a não ser dar sentido àquilo que ela encontra. Ao mesmo tempo, por criarmos significado intersubjetivamente a partir de significados que outros criaram e estão criando, segue-se que literalmente cada ideia na cabeça de cada criança tem uma ligação com a realidade como ela é vivida. (p. 40)

Segundo a autora, a individualidade é formada no todo de nossas relações intersubjetivas e a partir da história dessas relações. A autonomia de cada indivíduo se constrói em sua relação com as pessoas, o espaço e as coisas, e assim também se forma a atuação das crianças, tendo o contexto de suas relações como referência.

Do campo da História, Ariés (1978) explora, a partir das artes e costumes da sociedade europeia, um movimento de descoberta da infância que, no mundo ocidental, se inicia século XIII. O período referido pelo autor era marcado por um contexto sociodemográfico em que a mortalidade infantil era uma realidade patente. Havia, portanto, um sentimento de indiferença em relação à criança, na medida em que se reconhecia nela um ser vulnerável, que a qualquer momento poderia ser fatalmente vitimado por uma doença. É somente a partir do século XVIII que surge uma nova sensibilidade em relação à infância, acompanhada de maior preocupação com sua higiene, saúde e educação. A criança passa, então, a figurar no imaginário

adulto inicialmente como ser engraçado, curioso, que devia ser “paparicado”; posteriormente, como sujeito frágil, sob tutela do adulto, que precisa ser disciplinado e moralizado.

A ideia de uma infância ingênua que deve ser conduzida por um outro, mais velho, torna-se a referência das relações intergeracionais no ocidente, passando a justificar atuações autoritárias e paternalistas dos adultos em relação às crianças. Na contramão de tais relações, Sarmiento & Tomás (2020) apontam para a importância de compreender infância e vida adulta como experiências alteritárias: a criança, sem ser a miniatura do adulto, é o seu *outro*.

A Sociologia da Infância sugere que as crianças são sujeitos sociais que agem em seu contexto, e Corsaro (2002) contribui para essa discussão. O autor propõe que as crianças dão sentido ao mundo na interação social com outras crianças e adultos através da *reprodução interpretativa* e, ao mesmo tempo, participam da construção da cultura em geral ao se articularem com o mundo adulto:

Esta articulação permite às crianças apropriarem-se de aspectos da cultura dos adultos que depois usam, refinam e expandem. De acordo com a noção de reprodução interpretativa, argumento que através de tal apropriação, as crianças alargam a cultura de pares e contribuem para a reprodução do mundo adulto (p.118-119).

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) reconhecem a criança como sujeito não em vias de tornar-se, mas que já é e age no mundo. Para os autores, sua ação principal se dá longe dos olhos adultos, precisamente na cultura de pares, onde realiza negociações, alianças e reivindicações. É justamente esta atuação que as permite interagir com seu mundo social mais amplo, pois *já é* um sujeito socialmente competente. No entanto, historicamente, *ser criança* foi pensado em oposição a *ser adulto*, e, em função disso, a infância foi caracterizada por um princípio de negatividade instituinte (SARMENTO, 2012), ou seja, fase da vida em que o sujeito *não é* ou *não pode* casar, celebrar contratos, ser eleito ou julgado, etc.

Se a infância não é nem categoria romântica e idealizada, nem negação do estatuto de adulto, o que a caracteriza especificamente? Para os autores, o conceito de infância é compreendido como

(...) categoria social do tipo geracional, universal e permanente, ainda que marcada pela desigualdade social e pela diversidade, através da interceção [sic] com outras

categorias sociais, designadamente classe, género [sic], etnia, escolaridade, espaço geográfico, credo religioso, orientação sexual. (SARMENTO e TOMÁS, 2020, p. 17)

A perspectiva sociológica da qual partem os autores coloca em cheque uma visão normativa de infância, assim como a ideia de que haja “crianças sem infância”: situar-se fora da visão hegemônica não significa estar fora da infância, compreendida como categoria social pela qual todos os indivíduos passam. É preciso partir de um conceito de infância que não exclua as infâncias “em desvio” da norma idealizada, mas que perceba sua diversidade e volte o olhar especialmente para aquelas crianças que se encontram socialmente marginalizadas e destituídas de seus direitos à proteção, educação e dignidade.

Em entrevista concedida a Delgado e Muller, Sarmento afirma ainda que a infância nem deve ser compreendida como privilégio que somente algumas crianças detêm, nem como período de preparação de um ser que ainda não é. A criança vive a infância na interseção entre a relação com seus pares e a cultura adulta que a cerca: “não há, por consequência, lugar para falar da criança em preparação para o futuro: é antes um lugar de fusão de tempos – um entre-lugar, portanto” (DELGADO & MULLER, 2006, p. 20).

Escavar as possibilidades de experimentação ou não da rua pelas crianças nas diferentes classes sociais significa ter em mente que não se deve tratar a infância como grupo social abstrato, mas levar em conta as diferentes condições que caracterizam a significação social da infância. Kramer (1996) aposta na infância como categoria social construída e situada historicamente, afastando-se de uma concepção “(...) definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade” (KRAMER, 1996, p. 16)

Enquanto categoria abstrata, a criança é percebida como alguém que será, mas ainda não é. Na etimologia da palavra, “infância” (*in-fans*) define aquele que é destituído de fala, que não tem linguagem nem razão (GAGNEBIN, 1997). Olhar para este momento como tempo de pausa em nada se aproxima da concepção caracterizada aqui. Diante de práticas e percepções que destituem a criança de seu lugar como sujeito no mundo, o pesquisador em ciências humanas e sociais deve

assumir um compromisso ético que reconheça nela o seu estatuto de cidadão, de ser que já é. *Criança é:*

peessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais (KRAMER; MOTTA, 2010, n.p.).

A partir dessas lentes, busca-se olhar para as infâncias narradas pelos sujeitos entrevistados e compreender as relações travadas entre vizinhos, e que práticas são proporcionadas pela convivência no lugar onde moram.

2.2

Inventar a vida nas brechas: relações de vizinhança

Na medida em que as relações que se busca investigar se travam na rua, estudos do campo da Sociologia Urbana podem oferecer contribuições interessantes sobre as relações entre crianças e sua vizinhança naquele espaço comum. Pesquisas como a de Koslinski e Alves (2012) mobilizam conceitos como efeito vizinhança/bairro e geografia de oportunidades educacionais.

Os autores investigam a variação de qualidade, estrutura, e acesso a oportunidades de acordo com características socioeconômicas dos bairros ou vizinhanças. Lançam, também, olhar sobre como mecanismos objetivos de segregação urbana afetam a distribuição de oportunidades educacionais, trabalho, espaços de lazer, e, até mesmo, relações. Entre outros aspectos, discutem a que modelos de escolarização ou inserção no mercado de trabalho as crianças e jovens moradores de áreas segregadas – assim como as favelas cariocas – teriam acesso.

Koslinski e Alves (2012), ao mesmo tempo, se voltam para compreender o papel que exercem os espaços na formação das crianças e jovens. Focalizam os recursos institucionais disponíveis aos moradores dessas áreas, incluindo escolas, bibliotecas de qualidade, praças e áreas de lazer. Os autores observam que vizinhanças onde há concentração de pobreza apresentam menor acesso a tais espaços, o que levaria à criação, por parte dos próprios moradores, de espaços informais de sociabilidade. Privados – ou geograficamente distantes – de bons

parques, praças, museus, seria a rua transformada por crianças e adultos em espaço para brincar e interagir por falta de outras opções?

Simas (2018) discute a relação com a rua por outro prisma, buscando perceber as práticas dos espaços que existem no subúrbio carioca. Para o autor, brincar na rua é experiência de liberdade diante de um contexto de privatização e institucionalização da infância, e a rua é espaço de brincadeira que merece ser preservado. Com isso, a rua é apresentada a partir de uma compreensão oposta à de Koslinki & Alves: nela se expandem as redes de sociabilidade de crianças e adultos, em oposição aos espaços institucionalizados, onde suas relações são mais restritas.

De todas as batalhas que travamos na aldeia, a mais urgente me parece ser a que envolve a disputa pela rua: ela é lugar de encontro ou é apenas um lugar de passagem? A supremacia da visão do espaço público como lugar de passagem, a violência e a sensação da violência urbana, o triunfo dos carros, a especulação do solo urbano, a escassez de tempo para o encontro, repercutem na formação da criança: sem a rua para brincar, a tendência é que as crianças construam amizades circunscritas ao ambiente das famílias, creches e escolas. (SIMAS, 2018, n.p)

As brincadeiras na rua, objeto desta investigação, são experiências que se desenvolvem no escopo de relações de vizinhança partilhadas por crianças e adultos. No Morro da Babilônia, por exemplo, as crianças dizem se sentir seguras ao explorar e brincar nas ruas daquele espaço familiar, atravessado pelas redes de relações construídas na vizinhança. Esta sensação de segurança está ancorada na solidariedade percebida nas interações com seus vizinhos. As crianças identificavam na vizinhança seus amigos e familiares – tios, primos –, apontando que há uma rede afetiva e familiar da qual se faz parte na favela (PÉREZ & JARDIM, 2015).

Considerando o efeito de inter-reconhecimento entre sujeitos, essa rede de relações promove trocas simbólicas que atualizam o sentimento de solidariedade dentro do grupo através da alquimia de trocas (BOURDIEU, 1998) de favores entre vizinhos, por exemplo. Tais trocas constroem uma rede de relações diretamente utilizáveis – cuidar dos filhos uns dos outros na ausência dos responsáveis, levar o filho dos vizinhos para a escola, olhá-los enquanto brincam na rua, entre outros.

Bourdieu (1998) afirma que tais favores ampliam e mantêm essa rede de relações, através do trabalho de sociabilidade que reafirma o reconhecimento mútuo. Além disso, os ritos sociais partilhados por um grupo, as músicas que

ouvem, a forma como se comunicam, corroboram com esse reconhecimento, com a não invisibilidade entre vizinhos. É para esta construção – tão necessária quanto possível – de mecanismos de solidariedade que apontam Kramer e Bazílio (2011), ao afirmarem sua força enquanto “atos de resistência, bairro a bairro, cidade a cidade” (KRAMER & BAZÍLIO, 2011, p. 137) que estão carregadas de signos e valores.

Tais questões apontam para uma vida comum partilhada pela vizinhança, que proporciona a sensação de reconhecimento e segurança na apropriação dos espaços públicos nas favelas. O brincar na rua não parece representar, nesses casos, situações de negligência familiar, mas a percepção de uma rede de relações duráveis que instaura sociabilidades próprias e permite às crianças a sensação de estar constantemente sob os cuidados não só de sua família, mas também de seus vizinhos.

Essa discussão se beneficia da investigação das *artes de fazer* cotidianas (CERTEAU, 1998) – ler, falar, caminhar, habitar e cozinhar –, executadas diariamente pelos cidadãos, e, de modo especial, pelas classes populares. Investigar práticas cotidianas requer “(...) atenção nos minúsculos espaços de jogo que táticas silenciosas e sutis ‘insinuem’” (GIRARD, 1998, p.19).

Simas (2020) também atenta para esse fazer do pesquisador, que busca fragmentos cotidianos como forma de desvelar o mundo. Tais vestígios se traduzem na “cultura de fresta”, aquela que “rompe com o que é previsível, desnorteia, faz o inusitado” (p. 27). *Nos minúsculos espaços* ou *frestas*, está o objeto de estudo, a inteligência e inventividade daqueles que, nos meios populares, vivem e inventam a vida à margem da cultura oficial.

No centro da investigação se situam as relações cotidianas, frequentações e solidariedades como unidade de estudo. Com isso, é privilegiada não a ação dos aparelhos institucionais ou da ordem sociopolítica sobre os grupos sociais, mas como esses grupos não se reduzem a eles e organizam cotidianamente a própria ordem social. Para Certeau (1998), os meios populares subvertem a ordem das representações que lhe são impostas pelas classes dominantes sem necessariamente negá-las, mas operando-as dentro de seu próprio sistema.

Pimentel (2015) justifica a maior apropriação das ruas por parte das crianças em bairros populares, ao apresentar a brincadeira como *arte de fazer* no cotidiano de uma comunidade onde foram identificados diferentes laços sociais que uniam os participantes, sejam de parentesco, vizinhança ou circunvizinhança, e que possibilitavam as brincadeiras. Nos cenários onde sua pesquisa se realizou, ruas de bairros periféricos baianos, havia espaços improvisados (aqueles que contavam com intervenção dos participantes da brincadeira para acontecer) ou planejados (praças e jardins; espaços criados pelo poder público) para a brincadeira:

Inicialmente, merece especial atenção o fato de que as brincadeiras de rua ocorrem graças à capacidade de mobilização de redes sociais nas comunidades, que operam as condições necessárias para que as crianças saiam às ruas em busca de diversão. Essas redes estão circunscritas a cenários urbanos carregados de configurações bastante específicas e, em certa medida, marcados por múltiplas referências de sociabilidade. (PIMENTEL, 2015, p. 708)

A possibilidade gerada pelos laços de vizinhança de que a brincadeira aconteça já era explorada por Florestan Fernandes (2004) na década de 40. Ao investigar grupos infantis que brincavam nas ruas de bairros populares de São Paulo, as “trocinhas”, o sociólogo afirmava que “a condição básica para a formação das ‘trocinhas’ é a vizinhança” (p. 235). A contingência espacial é um dos fatores condicionantes do surgimento e desaparecimento de uma trocinha. Sua principal característica é, no entanto, a de ser um grupo estável, em oposição a grupos efêmeros que podem se formar ocasionalmente, em festas, por exemplo. Sua duração costuma ser longa, pois se expande ao grupo vicinal: entre os adultos, havia aqueles cuja amizade remontava à época em que brincavam juntos na rua.

Ouvir as histórias de infância de adultos que brincaram na rua, suas relações de amizade antigas e atuais, seus brinquedos e brincadeiras, nos coloca diante de uma compreensão de História que não faz distinção entre os grandes e pequenos acontecimentos (BENJAMIN, 2012), em busca de compreender a História na história das pessoas.

2.3

Contar história e fazer História

Ouvir as narrativas daqueles que brincaram ou *olharam* crianças brincando na rua no passado, convidá-los a rememorar essas vivências é presentificar outro tempo, rompendo o fluxo historicista da história, compreendendo que ela não se restringe ao passado, mas se lança diante dele.

Para Benjamin (2012), somente colocando o presente em uma situação crítica é possível arrancar a tradição ao fatalismo de que as coisas serão como foram, de que a história tem um fluxo linear ao qual não se pode resistir. A história do surgimento do surdo de terceira na bateria da escola de samba da Mocidade Independente de Padre Miguel, contada por Simas (2020), revela a tensão que causa o imprevisível, o inesperado, e muda a ordem das coisas:

O mito da criação do surdo de terceira por seu Miquimba – e aqui vale mais, como nas culturas orais, o sentido do que é relatado do que o rigor factual – é dos mais pertinentes para se pensar as culturas de fresta; aquelas que driblam o padrão normativo e canônico e insinuam respostas inusitadas para sobreviver no meio que normalmente não as acolheria. O surdo de terceira inventa a vida desconforto, na precariedade, no perrengue de ter que preencher o vazio (...) (SIMAS, 2020, p. 27)

Nos relatos orais que se contam nos barracões de escolas de samba, lendas urbanas, histórias das brincadeiras na rua e dos jogos de bar, Simas (2020) define seu objeto de estudo, sempre marcado pelo que chama de “cultura de fresta”: aquela que se constrói nos desvios, nas brechas da história oficial. O historiador assume, como Benjamin, o compromisso de se voltar para o passado, resistindo à história linear que caminha sem refletir. Rememorar é compreender, colocar presente e passado em um lugar crítico, para não ser arrastado num repente pelo progresso. Na contramão do fatalismo, chegamos à História através da memória; com elas, agimos no presente.

A narrativa, para Benjamin (1987), tem a vida da semente: depois de plantada, germina e ainda afeta gerações através dos anos, diferentemente da informação, que só vive o instante em que é anunciada. O valor da informação só existe enquanto ela é nova, atual: tão logo surge, é substituída por outra.

Outro é o caráter da narrativa, que não se esgota, mas sobrevive ao ser passada adiante, como experiência. Deste modo, aquele que escava a memória em busca do passado, deve revolver a terra e espalhá-la, com atenção e cuidado ao que somente as camadas mais profundas da memória podem revelar. As camadas mais

recentes não devem ser ignoradas: é papel do pesquisador-escavador saber entrecruzar passado e presente, pois “(...) se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho” (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Bosi (1979), ao pesquisar sobre memórias de velhos, enfatiza a rememoração da história de vida, sem, contudo, supor que as memórias do passado são narradas tal e qual ocorreram: seu interesse está no que o sujeito escolheu para que se perpetuasse em sua história. Aquele que relembra, tanto quanto o historiador, não é capaz de reviver o passado tal como ele foi, na medida em que a vida atual é inerente à tarefa de reconstrução do passado. A memória depende da relação do sujeito com seus grupos de referência e convívio – família, religião, profissão, etc. Assim, o trabalho feito pelo sujeito que rememora é uma busca por reconstruir a fisionomia do acontecimento, não por capturá-lo de modo fidedigno:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1979, p. 17)

Gullestad (2005) também considera que há diferenças entre a infância textual e a infância vivida. Para a autora, a construção do eu na modernidade, com suas identidades e papéis sociais, passa pela reconstituição das memórias de infância, na medida em que o lembrar permite retrabalhar não somente o passado, mas também o presente, e imaginar o futuro. Assim, a experiência de contar a infância não se dá só entre escritor e leitor ou contador e ouvinte, mas entre o eu de hoje e seus *eus* passados.

Esses apontamentos sobre a experiência de contar a infância permitem questionar se lembranças de infância de adultos podem ajudar a compreender as experiências infantis atuais, sem perder de vista as diferenças entre o eu que *foi* e o eu que *narra*. Além disso, a particularidade da experiência e a distância no tempo entre infância e vida adulta podem tornar a memória um tanto obscura, não-

verificável. No entanto, ao mesmo tempo em que muito é esquecido, muito é lembrado. Esse processo que envolve esquecimento e lembrança merece ser analisado, pois, se é certo que infância e adultez compartilham diferenças, também não se pode negar que há entre elas continuidades.

Se é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde (BOSI, 1979), o convite a rememorar convoca a memória que vive no inconsciente do indivíduo. Uma vez convocada, a consciência que colhe e escolhe, delibera sobre o que virá à tona. Diferentemente dos adultos e jovens, o *velho* se ocupa da tarefa de rememorar. Interessa-lhe relembrar o passado não por lazer ou repouso, mas como tarefa própria da velhice. Jovens e adultos, por outro lado, parecem ser mais solicitados pelo presente, e pouco dados ao trabalho de rememorar. Pesquisar com adultos de diferentes idades cria, portanto, tempo e espaço para que homens e mulheres se dediquem ao trabalho de rememorar:

(...) o homem ativo (independentemente de sua idade) se ocupa menos em lembrar, exerce menos frequentemente a atividade da memória, ao passo que o homem já afastado dos afazeres mais prementes do cotidiano se dá mais habitualmente à refacção do seu passado. (BOSI, 1979, p. 24).

A experiência dos povos originários brasileiros também ensina sobre a relação com a memória. Depoimentos de Aílton Krenak, organizados por Cohn (2015) revelam que a tradição é recontada, passada de geração em geração, porque se reconhece que a tradição é tão viva e dinâmica quanto é viva a cultura. As histórias tradicionais e os jeitos de fazer de diferentes povos indígenas são compartilhados, permitindo que sejam sempre contemporâneos uns dos outros, ao longo do tempo.

A cultura dos griôs também nos remete ao papel da narrativa e da memória: artesãos da palavra, são os responsáveis pela manutenção da tradição oral africana, e há registros da sua atuação no continente africano desde o século XIV (SILVA et al., 2013).

Contar é ritualizar. É dar voz ao ancestral. É abrir o corpo para o sagrado. É compactuar com a visão mágica. Palavra lapidada na boca do velho griô é palavra fulgurante. Joia de mil brilhos. Pedra multifacetada. Ele tem muitos corpos: feiticeiro, bicho, caçador, sacerdote, rei, bruxo, chefe, guerreiro. O mundo começa na sua palavra. Dançar o céu, o mar, o rio, a nuvem, a sombra. Cantar os velhos ensinamentos. Narrar a natureza, o clã, a aldeia, os símbolos, a floresta, a savana,

o deserto. Seu itinerário é reforçar laços. Ordenar o mundo. Perfumar a memória. Virar história. (SILVA et al., 2013, p. 2)

Fazer História é contar história: é nesta tarefa que perseguimos a vida, ou a inventamos nas brechas, “(...) fazendo e desfazendo histórias, desempenhando os mesmos e outros papéis, perseverando na busca de diferentes enredos, atores ou personagens, tentando lapidar o acontecido, recompondo e produzindo aqui e ali novos sentidos...” (KRAMER, 1993, p. 194). Recuperar a história do sujeito pelo diálogo e possibilitar que ele redescubra seu desejo de falar são movimentos que só podem se dar diante do interesse em ouvir, conhecer o que o outro tem a contar.

Bosi dá pistas sobre a aproximação metodológica que requer um vínculo de amizade e confiança entre os “recordadores” e aquele que quer conhecer suas histórias. Essas pistas fazem com que a pesquisa passe a ser percebida como “(...) compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida” (BOSI, 1979, p. 2).

No presente estudo, os sujeitos entrevistados e a pesquisadora partilhavam a rua, com suas convivências e interações, como um universo comum de referência. Entre nós pairava o meu interesse em conhecer como brincavam, e o seu, de contar suas lembranças. O subitem a seguir trata do embasamento que permitiu conhecer, em nossas conversas, o tema para o qual a atenção se voltava: os brinquedos e as brincadeiras.

2.4

O brincar e o brinquedo

A concepção de brincadeira priorizada nesta investigação assume o brinquedo e o brincar como elementos da cultura. Diversos são os autores que sustentam tal afirmação, e em diferentes campos do saber.

Huizinga (2019) busca integrar o conceito de jogo ao de cultura, admitindo que, se não é possível definir o “jogo” em “termos lógicos, biológicos ou estéticos”

(p. 9), não se deve perder de vista que esta não é uma atividade qualquer, mas apresenta características específicas:

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo (HUIZINGA, 2019, p. 16)

Para Benjamin (2002, p. 85), “brincar sempre significa libertação”: na imaginação, a criança cria para si um mundo próprio, brincando. A imaginação criadora está em grande parte vinculada ao conjunto de procedimentos e hábitos que constituem a cultura lúdica da criança (BROUGÈRE, 1998), construída ao longo da vida através das histórias que ouve, desenhos e programas a que assiste, brincadeiras em que se engaja, ambiente onde se move.

Vygotsky (1991) também discute o brincar e a imaginação da criança pequena, assumindo que, através dessa atividade, a criança passa a dissociar as esferas do significado e da visão, o pensamento dos objetos:

O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado "cavalo" de um cavalo real) (VYGOTSKY, 1991, p. 115).

A perspectiva cultural desses autores, permite voltar o olhar para bolas, pipas, piões, tacos de madeira, cordas e mais tantos brinquedos que marcam presença no cenário das brincadeiras na rua. Longe de considerá-los simples objetos, torna-se necessário percebê-los como elementos da cultura nas mãos das crianças, cujo uso é sempre atualizado e reinventado por elas. A pipa, por exemplo, em sua origem era usada em função da necessidade de comunicação entre soldados em cenários de guerra (KISHIMOTO, 1998). Hoje, o brinquedo conta a história “(...) dos tempos em que fomos capazes de transformar objetos militares de guerra em encantarias que, acariciando o azul, dançam e voam pelas mãos do guri na rua” (SIMAS, 2020, p. 63).

Levar em consideração a presença dos brinquedos nos jogos e brincadeiras significa pensar nas interações que eles possibilitam com as crianças. Na rua, as

*coisas*⁹ criam situações: a bola como instauradora do tempo e do espaço de brincar, na medida em que as crianças se reúnem para brincar em frente à casa do dono do brinquedo; a pipa como promotora da autonomia das crianças, que devem aprender a negociar com os vizinhos quando seu brinquedo, por acidente, invade suas casas – evento que, muitas vezes, instaura relações tensas entre adultos e crianças, seja pela frequência com que acontecem ou pelos danos que porventura causem. Neste sentido, é preciso ter olhar atento não só para o que as coisas são, mas para o que causam. Segundo Benjamin (1987),

(...) a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. (...) Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. (BENJAMIN, 1987, p. 18-19)

As coisas, enquanto objeto da atenção das crianças, também são tema de interesse de Ingold (2015). O autor toma como exemplo as imagens da infância vivida em Berlim por Benjamin, que conta sobre um passeio em torno do parque Tiergarten, onde mais lhe interessavam as pontes, os canteiros de flores, os pedestais de estátuas do que propriamente as grandes figuras sobre eles:

(...) a atenção da criança é capturada – ou, na visão do adulto que a acompanha, distraída – por qualquer coisinha: da dança de luzes e sombras ao voo dos pássaros e latido dos cães, do perfume das flores a poças d’água e folhas caídas, inúmeras pequenezas como caramujos e coquinhos, moedas perdidas e lixinhos reveladores. (INGOLD, 2015, p. 23)

Nessa investigação, brincadeira e brinquedo se constituem como elementos da cultura. Entre adultos e crianças, ou entre crianças mais velhas e mais novas, se instauram tempo e espaço para as brincadeiras, que requerem aprendizado. Quanto a isso Brougère afirma que “a brincadeira pressupõe aprendizagem social. Aprende-se a brincar.” (1995, p. 97-98). É com *atenção* a esses temas que buscou-se ouvir as histórias de infâncias daqueles que brincaram – e ainda brincam –, e suas interações.

⁹ Nos limites da investigação, optou-se pelo enfoque nas interações que adultos e crianças estabelecem com objetos e espaços. No entanto, há no campo da Antropologia fecunda discussão sobre a *agência das coisas* nas relações entre humanos e não-humanos, articulada por autores como Alfred Gell, Bruno Latour e Daniel Miller.

Entrar em campo no contexto desafiador que se oferecia se constituiu em processo constante de construção e reflexão teórico-metodológica. O arcabouço teórico que embasa a investigação apontou questões a serem levantadas, e assegurou a trilha de onde estava partindo, embora boa parte do caminho ainda estivesse por ser desvelada. Contribuiu para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa a preparação para o campo a partir da realização de revisão de literatura. Isto possibilitou o mapeamento do que já se sabia sobre a rua enquanto lugar onde se brinca.

Dáí partiram as decisões teórico-metodológicas que constituíram o campo, como a opção pela escuta de narrativas sobre histórias de infância e a escolha dos oito sujeitos entrevistados. Os subitens a seguir buscam apresentar o caminho feito, com olhar e escuta atentos.

2.5

O que sabemos sobre a rua

Empreender uma imersão na literatura disponível sobre dado tema é apostar nas palavras de Gatti (2012), segundo as quais o repertório bibliográfico possibilita a criatividade construtiva do pesquisador. A revisão de literatura desta investigação foi realizada a partir da busca em diferentes plataformas, com as palavras-chave “Brincadeira”, “Rua”, “Criança” e “Violência”. O movimento permitiu mapear o campo, conhecendo artigos, teses e dissertações relativos ao tema das brincadeiras feitas na rua. Os textos selecionados contam também com algumas indicações, e se situam entre os anos de 2000 e 2020, recorte temporal que possibilitou uma visão ampla de como esse tema vem sendo abordado ao longo do tempo nas pesquisas em ciências humanas.

Para efeitos de busca, foram selecionadas 4 plataformas distintas: Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo, Divisão de Bibliotecas e Documentação (DBD) da PUC-Rio e Google Acadêmico. Resultados variados foram obtidos no que diz respeito ao ano de publicação e ao gênero textual. A partir das buscas, a opção feita neste trabalho é de não tratar da violência urbana como campo de investigação, mas seguir as pistas dos sujeitos a respeito da presença ou não, maior ou menor, da sensação de

(in)segurança em suas interações na rua, o que permite compreender como percebem este espaço. A pesquisa feita nas plataformas de pesquisa é indicada no Apêndice 7.1, enquanto os textos selecionados são relacionados na figura¹⁰ a seguir:

Figura 1: Revisão de literatura

Nº	Palavras-chave usadas	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	TIPO
1	INDICAÇÃO	As "Trocinhas" do Bom Retiro	Florestan Fernandes	2004	Artigo (Revista)
2	CRIANÇA; RUA; BRINCADEIRA	Espaços públicos para brincar no contexto das cidades contemporâneas	Larissa Leticia Andara Ramos; Layra Marques Paixão; Luciana Aparecida Netto de Jesus; Karla Moreira Conde	2020	Artigo (Revista)
3	CRIANÇA; RUA; BRINCADEIRA (GA)	Brincar no bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro	Maria José Araújo	2017	Artigo (Revista)
4	INDICAÇÃO	Infância e Cidade: crianças e adultos em uma praça do Rio de Janeiro	Anelise Monteiro do Nascimento	2004	Dissertação de Mestrado
5	CRIANÇA; RUA (SC)	As crianças ausentes na rua e nas praças: Etnografia dos espaços vazios	Ileana Wenez	2020	Artigo (Revista)
6	CRIANÇA; RUA; BRINCADEIRA (GA)	O espaço do brincar e da criança na metrópole	Merenice Merhej	2020	Artigo (Revista)
7	BRINCADEIRA; RUA (SC)	Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância	Tatiane de Oliveira Pinto, Maria de Fátima Lopes	2009	Artigo (Revista)
8	CRIANÇA; BRINCADEIRA; RUA; VIOLÊNCIA (PUC)	Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos	Dias Bichara, Ilka; Nunes Modesto, João Gabriel; Alves França, Dhiego; Sales Medeiros, Sílvia; Souza Cotrim, Gabriela	2011	Artigo (Revista)
9	INDICAÇÃO	Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes	Álamo Pimentel	2015	Artigo (Revista)
10	CRIANÇA; RUA; BRINCADEIRA; VIOLÊNCIA (GA)	O lúdico em tempos de (des) esperanças	Jonathan Aguiar	2020	Artigo (Revista)
11	CRIANÇA; RUA; BRINCADEIRA; VIOLÊNCIA (GA)	Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA)	Gabriela Souza Cotrim; Carla Silva Fiaes; Reginalice de Lima Marques; Ilka Dias Bichara	2009	Artigo (Revista)
12	CRIANÇA; RUA; BRINCADEIRA; VIOLÊNCIA (GA)	O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais	Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt	2010	Artigo (Revista)
13	INDICAÇÃO	Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação	Beatriz Corsino Pérez e Marina Dantas Jardim	2015	Artigo (Revista)
14	CRIANÇA; RUA; BRINCADEIRA; VIOLÊNCIA (GA)	A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância	Angela Meyer Borba	2009	Artigo (Revista)
15	INDICAÇÃO	Brincadeiras, saberes e educação em memória de velhos na cidade de Belém/PA (1635-1961)	Gutemberg Felipe Martins Nery	2018	Dissertação de Mestrado

Fonte: TRUGILHO, 2022.

¹⁰ Os textos são indicados de acordo com a plataforma onde foram encontrados: "GA" identifica Google Acadêmico; "SC" foi usado para Scielo e "PUC" para os textos retirados da Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio. Outros, ainda, foram indicações recebidas ao longo da pesquisa.

A argumentação de Pérez e Jardim (2015), em “Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação”, se detém nas percepções das crianças sobre o lugar onde vivem, em investigação realizada no Morro da Babilônia, favela situada na zona sul do Rio de Janeiro. A partir dos relatos, comentam que, naquele espaço, a casa era percebida como polo de “domínio” dos adultos, regido pelas normas e regras familiares. A rua, os becos e vielas, por outro lado, são território de domínio da criança, lugar da convivência com os pares, onde (re)criam regras por meio do jogo/da brincadeira. Este lugar que possibilita a criatividade, é também lugar de aprendizagens, conforme relata uma das crianças ao nomear os diferentes tipos de jaca que há no morro.

Surgem também exemplos de desconfortos experimentados pelas crianças, como a invisibilidade ou indiferença percebidas nas relações que vivenciam fora da favela. Tais aspectos, assim como a sensação de insegurança e seus efeitos, devem ser levados em conta ao longo desta investigação. Ao relatarem o estranhamento das crianças ao circularem em espaços fora do morro, onde experimentam relações de reconhecimento e familiaridade com seus vizinhos, Pérez e Jardim (2015) concluem que

(...) as crianças, acostumadas a viver em um local onde os moradores são conhecidos e estão protegidas pela relação de vizinhança e parentesco, estranhavam esse contato com pessoas que não se cumprimentavam, que “esbarravam” umas nas outras, não se importando com a presença delas. (PÉREZ & JARDIM, 2015, p. 498- 499)

Assim, segundo as autoras, a criança moradora da favela vive em choque com o espaço além daquele domínio, pois são dois universos distintos: o da comunidade pequena, em que todos se conhecem, e o da cidade grande, onde são invisíveis. Esta argumentação abre espaço justamente para promover uma observação mais atenta das relações entre crianças e crianças, ou crianças e adultos, nos lugares onde vivem, e como essas relações atravessam sua percepção sobre aquele espaço.

Nascimento (2004), em sua dissertação de mestrado sobre crianças que brincam em uma praçinha do Rio de Janeiro, aponta a dimensão da rua como “local de passagem” (p. 40) – fator bastante recorrente na literatura –, efeito da urbanização nas grandes cidades. A aceleração dos deslocamentos, o crescimento

populacional, o aumento da circulação de veículos e a projeção de espaços privados para concentrar essa grande massa da população que já não mais convive nas ruas, são faces do mesmo problema.

O questionamento da rua como lugar hostil, “de passagem” está também em Bittencourt (2010), que aponta o fato de que “(...) as ruas se transformaram em vias de passagem despersonalizadas, muitas vezes hostis e violentas, deixando de ser lugares de encontros, e no caso das crianças, de brincadeiras” (p. 1304). A autora investiga as representações que crianças cariocas de classes sociais distintas elaboram sobre o local onde vivem através de seus desenhos, em que muitas demonstram não se sentirem seguras ao circularem pelas ruas do seu próprio bairro. Especialmente entre as crianças de maior nível socioeconômico, a sensação de segurança estava diretamente ligada à “proteção” dos espaços privados, como shoppings e restaurantes.

O efeito gerado por essa sensação de insegurança e medo é a ocupação cada vez maior dos espaços internos e abandono dos espaços públicos, como afirma Wenez (2014) em sua *etnografia dos espaços vazios*. A investigação, realizada com famílias de classe média baixa, constatou que os responsáveis têm medo de permitir que seus filhos e filhas ocupem ruas e praças para brincar, argumento acompanhado de um tom nostálgico dos adultos em referência a um tempo no passado em que “não era tão violento assim” (p. 354). Um caminho, apontado pela autora como atenuante dessa sensação, é o que se delineia observando o seguinte: “[é] através dos olhares cuidadosos da vizinhança que as pessoas se sentem seguras” (p. 347).

O cuidado e a sensação de segurança, proporcionados pela mobilização da rede de relações dentro de uma comunidade, também servem de pista para Pimentel (2015), ao afirmar que brincar na rua produz ou mantém a solidariedade entre os grupos que convivem em uma mesma comunidade. O artigo analisa dez relatórios de observação de crianças brincando em diferentes ruas de bairros periféricos baianos, elaborados por estudantes do curso de Pedagogia. A presença deste outro que olha e cuida das crianças, envolvidas com as brincadeiras, figura entre os três aspectos que condicionam o início do jogo, a que se acrescenta a negociação da

criança com a própria família para ir brincar e a disponibilidade das demais crianças da vizinhança. Para o mesmo autor,

um dos fatores que contribui para a ocorrência das brincadeiras é a falta de acesso por parte de algumas crianças a espaços privativos de lazer e, ao mesmo tempo, a existência de redes sociais nas comunidades populares que possibilitam a improvisação dos espaços nos quais as brincadeiras ocorrem. (PIMENTEL, 2015, p. 705)

Pesquisas como a de Araújo (2017) também mostram a rua como promotora de aprendizagens cotidianas e de uma sociabilidade urbana que potencializa as relações de vizinhança. A autora argumenta, observando bairros populares, que as brincadeiras na rua são mais recorrentes nessas localidades, e eram mais vistas há algumas décadas do que hoje em dia, na medida em que, por razões de segurança, cada vez mais as crianças são direcionadas a espaços controlados por adultos.

O levantamento de estudos nacionais e internacionais, realizado por Bichara et al. (2011), sugere que a tendência de substituição dos espaços externos por espaços internos para as brincadeiras infantis teve início na década de 50, acompanhada por um discurso dos adultos sobre a liberdade da própria infância em comparação à infância contemporânea. Os autores analisaram fotos em que crianças de diferentes grupos sociais registraram seus lugares preferidos para brincar fora de casa e da escola. Ao apresentarem a diferenciação entre os “espaços para crianças” – aqueles planejados por adultos – e os “espaços das crianças” – aqueles dos quais elas se apropriam –, a análise aponta como sugestão para investigações futuras o olhar para o como as crianças intervêm criativamente nos espaços urbanos para transformá-los em lugares de brincar.

Borba (2009) investiga “(...) práticas e processos sociais mais concretos através dos quais as crianças agem sobre o mundo e participam da construção de suas vidas e da sociedade” (p. 141). Sua pesquisa, de caráter etnográfico, se desenvolveu com crianças de 4-6 anos em uma escola municipal, tendo o brincar como objeto privilegiado de estudo na sua relação com as culturas da infância. A autora também observa que a ampliação da investigação para contextos extraescolares é uma contribuição importante para o campo, uma vez que grande parte das pesquisas sobre culturas infantis têm na escola seu ambiente privilegiado.

O artigo de Pinto e Lopes (2009) lança olhar para a cultura infantil ao investigar a construção social do gênero na infância a partir das brincadeiras de rua de meninos e meninas entre 7 e 13 anos, moradores de bairros populares. As autoras argumentam que, ao brincar, a criança cria vínculos sociais e constrói representações sobre o mundo: brincando, ela concebe e transforma o universo cultural de significados em que está inserida, inclusive os significados sobre gênero, revelando que meninas e meninos vivenciam o brincar de modos distintos.

Mehrej (2020) pesquisa como as crianças – em especial entre 3 e 5 anos – se apropriam do espaço público para brincar nas praças de bairros periféricos paulistas. Mostra que o movimento de proteção da infância as exclui do convívio com adultos, assim como das oportunidades de pensar a cidade:

Raramente, sendo otimista, a imagem de uma criança compõe o cenário urbano, a não ser em contextos de desvio do olhar. A criança está, quase sempre, fora do quadro urbano e, quando aparece, é em situação de vulnerabilidade ou de trabalho. (MEHREJ, 2020, p. 224)

Discussão similar é feita por Sarmiento, Fernandes, & Tomás (2007), que caracterizam essa realidade vivida por parte das crianças como “invisibilidade cívica”: alijadas como estão dos direitos políticos, as crianças são invisíveis em processos decisórios que envolvam o planejamento das cidades, praças e ruas como espaços que permitam a ocupação infantil.

Para Cotrim et al. (2009), as ruas se tornaram espaços hostis para a brincadeira infantil, sem que pareça haver interesse político na mudança desse cenário:

Não obstante, em muitos países as crianças constituam grande parte da população e também tenham o direito de frequentar as ruas, há um interesse reduzido por parte dos responsáveis pelas políticas públicas de organização dos espaços das cidades em inserir as crianças nesses ambientes. (COTRIM et al., 2009, p. 51)

A pesquisa de Nery (2018) se aproxima dos interesses desta investigação ao entrevistar velhos sobre suas memórias de brincadeira nas ruas de Belém do Pará, tendo como recorte temporal os anos de 1935 a 1961. Partindo também das contribuições de Walter Benjamin, Ecléa Bosi, Gilles Brougère e Johan Huizinga, o autor identifica, a partir de relatos orais daqueles que brincavam, um repertório

de brincadeiras e jogos que realizavam, além de saberes intercambiados entre crianças que brincavam nas ruas.

Se a rua, campo privilegiado onde se situam os estudos citados, não figurou durante minha infância como espaço brincadeira, por outro lado, ela foi sempre cenário privilegiado das relações que me formaram. A seguir, conto como essa mesma rua surge na rememoração dos adultos entrevistados, a partir das brincadeiras e demais encontros que nela aconteciam.

2.6 Como caminhar por essa rua

Um galo sozinho não tece uma manhã.

João Cabral de Melo Neto (1994, p. 345)

Além das pesquisas a respeito da brincadeira na rua, é também a partir das contribuições teórico-metodológicas de diversos autores que se tece essa manhã. As produções do Círculo de Bakhtin¹¹ foram fundamentais para embasar a metodologia sobre a qual esta pesquisa se apoia, pois seus autores convidam a olhar para a língua como fenômeno tanto histórico quanto ideológico, que não se transmite, mas se inscreve em nós, na medida em que entramos no fluxo da interação verbal (BAKHTIN, 1988), desde os primeiros raios de nossa vida.

Nesta investigação, em que a linguagem assume papel central nas narrativas de adultos sobre suas brincadeiras de infância na rua, é preciso atentar para aspectos que possibilitam a narrativa, tais como as condições de produção de discurso, o contexto do encontro e a relação entre os interlocutores – pesquisadora e entrevistados. O referencial teórico-metodológico, portanto, contribui com um olhar para a infância contemporânea e a dos adultos entrevistados, sujeitos sociais e históricos. Assim, privilegia-se tanto a escuta do sujeito que enuncia sobre sua

¹¹ Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev produziram, juntos de Mikhail M. Bakhtin, obras cujas autorias passaram a ser questionadas a partir da década de 70, com o retorno da circulação da produção destes intelectuais na Rússia. Vítimas de prisões e expurgos políticos na União Soviética, suas obras só voltaram a ser publicadas depois das décadas de seu exílio, e com elas, se coloca a questão da autoria (FARACO, 2009).

infância e seu entorno, quanto a produção de significado no encontro com o outro – o pesquisador.

Durante a pandemia, a opção por realizar observações participantes se mostrou inviável, abrindo caminho para uma alternativa: entrevistas remotas com apoio de aparelhos eletrônicos para que o encontro acontecesse. Na entrevista está o convite para o encontro, que envolve pesquisador e seu interlocutor em um mesmo processo alteritário de construção de conhecimento, em que um completa o olhar do outro a partir do lugar único que ocupam no mundo. Nesse sentido, a pesquisa é percebida como produção dialógica, feita com o outro, na linguagem.

Os encontros foram realizados preferencialmente através da ferramenta de chamada de vídeo no aplicativo *WhatsApp*¹², experiência observada em outras pesquisas realizadas durante a pandemia (CUNHA, 2021; ARAUJO, 2021). Cinco adultos foram entrevistados de maneira remota – três entrevistas individuais e uma coletiva –, e três, de maneira presencial, seguindo protocolos de distanciamento. O critério de familiaridade levou a cada um desses sujeitos, buscando contemplar a pluralidade entre os participantes. Foram convidados adultos cuja experiência com o brincar na rua já era de conhecimento da pesquisadora. Por fim, grupo foi composto a partir das sugestões dos entrevistados, sobre outras pessoas que poderiam participar da investigação.

As entrevistas duraram cerca de uma hora, tempo no qual os oito interlocutores que brincaram na rua e/ou “olharam” diferentes gerações de crianças brincarem, partilharam suas memórias e compreensões sobre a rua como espaço de brincadeira. A busca por vozes adultas que colocam o brincar da criança no centro da narrativa figura como forma de fugir ao fluxo homogêneo da história e captar a constelação em que a época presente – das crianças de agora – entra em contato com uma época anterior (BENJAMIN, 2012), daqueles que as precederam na experiência lúdica com a rua.

Vislumbrar o espaço virtual como campo empírico convida o/a pesquisador/a a perceber que a distância física em relação ao participante da

¹² O WhatsApp é um serviço de mensagens rápidas e chamadas de áudio e vídeo, utilizado em celulares ou computadores. Oferece também a possibilidade de compartilhamento de mídias como áudio, fotos e vídeos, além de documentos. Disponível em: < <https://www.whatsapp.com/>>. Acesso em julho de 2021.

pesquisa implica (re)pensar a metodologia, reconhecendo o caráter de *acontecimento* (BAKHTIN, 2011) de cada encontro, momento único e irrepetível em que está em jogo a construção de sentidos, realizada dialogicamente. Para Bakhtin, a consciência se constitui na linguagem, tomando forma a partir dos signos mobilizados nas relações sociais de um grupo: nascemos em uma língua e cultura que impregna seus significados em nós. Da mesma forma, é no terreno do social que a interação se torna possível, onde a palavra alheia constitui a palavra própria, em seus múltiplos significados.

A palavra é, portanto, uma palavra *para* alguém, pois é feita com o outro e se dirige ao outro, produto da interação verbal entre locutor e interlocutor e território comum entre eles. Na compreensão ativa, responsiva, a cada palavra se apresenta uma contrapalavra, uma réplica a qual responder, e tal foi a concepção que deu origem ao roteiro das entrevistas.

No acontecimento estético (BAKHTIN, 2011), em que há dois participantes distintos, o primeiro movimento é de conhecer o outro, identificar-se com ele, colocar-se em seu lugar. A partir daí, nasceu a proposta de um roteiro de entrevista em que eu me propusesse a falar da minha infância inicialmente, com minhas memórias sobre brincadeira, como convite à narrativa do outro sobre sua própria infância, estabelecendo diálogo na troca de nossas experiências com a rua.

O segundo movimento do acontecimento estético é, por outro lado, o retorno a si mesmo, que permite ver do outro o que ele não vê, completar seu olhar com o meu. Ir ao outro, retornar a mim: entrevista tecida como fazer partilhado, em que se oferece algo e se acolhe algo. Assim se deu cada encontro, a partir de um roteiro orientador, mas, sobretudo, com atenção à palavra alheia, às pistas das narrativas; roteiro dialógico, em que cada resposta permitiu abrir espaço para uma nova pergunta.

O roteiro contou com três eixos norteadores: *A infância contada; A infância e as brincadeiras na rua ontem e hoje; A rua*, Buscaram abarcar desde as relações entre vizinhos durante a infância dos entrevistados até suas percepções sobre as interações na rua no contexto de pandemia da Covid-19, passando por temas como segurança, tecnologia e concepções de infância.

Mediados pela tela, cada encontro trouxe consigo o questionamento sobre as possibilidades de interlocução que os aparelhos eletrônicos possibilitam: como perceber o que diz o corpo em diálogos mediados por tais aparatos? Como produzir dados *com* o outro *através* da tela? A videoconferência, por mais que amplie nossas formas de perceber o outro e com ele interagir, também inspira novos cuidados éticos.

Um dos alertas está na não reificação do interlocutor, que se apresenta mediado pela tela: o pesquisador está diante não de um objeto, mas de um sujeito, e um sujeito que fala (BAKHTIN, 2011). A filosofia bakhtiniana fornece elementos para pensar a pesquisa nos tempos atuais, baseada na concepção de que o conhecimento que se busca construir não se encontra no interior de cada pessoa, mas na interação dialógica entre sujeitos. É no encontro, através do diálogo, construído na alteridade, que se torna possível a produção de conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, sempre composto por muitas vozes e caracterizado pela incompletude e provisoriedade – de si, do outro, do conhecimento.

O movimento de uma pesquisa que se dá no escopo das Ciências Humanas, que são ciências do discurso, é menos explicativo, e mais compreensivo, interpretativo. É, portanto, uma pesquisa com *outro* rigor, onde a objetividade não é lugar fixo, mas caminho a percorrer (JAPIASSU, 1981). O pesquisador tampouco é neutro: só é capaz de estudar e compreender a partir do lugar (*topos*) que ocupa no mundo, enquanto seu interlocutor vê do seu próprio lugar.

Daí a importância da construção de um olhar exotópico, que busca captar o ponto de vista daquele que vive a situação, em movimento de aproximar-se e retornar ao próprio lugar, completando o olhar do outro com o meu. Após encontrar o outro e entrar em empatia com ele, é preciso voltar ao meu lugar e completar o horizonte dos significados com meu excedente de visão (BAKHTIN, 2011). Na pesquisa, portanto, as percepções dos interlocutores *podem* divergir, pois interessam justamente as diferentes abordagens possíveis do objeto, que permitem “(...) construir uma rede cada vez mais ampla de significados, através da qual possamos expandir a compreensão do fenômeno estudado, formulando novas questões para uma problematização cada vez mais elaborada do ponto de partida” (JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2008, p. 154).

Construir uma postura exotópica é também importante em investigações realizadas em contextos familiares. Pesquisar com pessoas já conhecidas pode, por um lado, proporcionar maior facilidade de chegada aos sujeitos da pesquisa, de estabelecer contato com eles e compreender o contexto em que se situam. Por outro lado, é preciso estranhar o familiar (VELHO, 1980, p. 131), conceito que encontra afinidade com o olhar exotópico. Como afirma Amorim (2007): “Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver” (p.14). Ao situar-se fora do contexto que lhe é familiar, o/a pesquisador/a é capaz de ver aquilo que, normalmente, não veria, diferenciando-se dos sujeitos entrevistados, que falam a partir de um lugar diferente do seu.

As lentes teórico-metodológicas desta investigação contribuem com olhar e escuta que busquem perceber do outro algo que ele mesmo não pode ver, aproximando-se para conhecer, e distanciando-se para estranhar.

2.7

Quem brincou na rua?

Adulto: Criança que cresceu muito. (Camilo Aramburo, 8 anos)

Criança: Humano em tamanho pequeno. (Alejandro López, 9 anos)

Javier Naranjo (2019, p 20; p. 40)

Assim como as crianças colombianas que brincavam de dar significado às palavras, essa pesquisa também assume o ser criança e ser adulto como categorias geracionais. Todo adulto teve infância, independentemente das condições desiguais a que cada criança ao redor do globo – especialmente neste país – tem acesso. Acompanhando Sarmiento e Tomás (2020), aposta-se em um conceito de infância como “(...) categoria social do tipo geracional, universal e permanente” (SARMENTO E TOMÁS, 2020, p. 17), e se reconhece na criança sua condição de pessoa de pouca idade (KRAMER & MOTTA, 2010), ou *humano em tamanho pequeno*. Essas e outras razões já citadas apontam para a escolha feita nesta investigação de ouvir os adultos sobre suas histórias de infância e memórias de

brincadeira na rua, proporcionando o encontro entre sua infância e a infância contemporânea.

Para tanto, foram entrevistados oito adultos conhecidos pela pesquisadora, moradores e ex-moradores da rua Tamatiá¹³, próxima ao Morro do Adeus – favela situada no Complexo do Alemão. A experiência dos cinco primeiros interlocutores com a brincadeira na rua já era de conhecimento da pesquisadora; os três últimos foram sugestões dos demais entrevistados. Os nomes mencionados são fictícios, e foram atribuídos pela pesquisadora.

Flávio completou 61 anos poucos meses após nossa conversa. Aposentado, trabalhou a maior parte da vida como vendedor de pneus em uma concessionária, e depois, como taxista. Ele conta que chegou a iniciar o curso superior de Geografia, mas não pôde dar continuidade, pois os estudos entravam em conflito com seu horário de trabalho. Concluiu o *curso científico* – hoje, Ensino Médio –, e seus relatos remetem constantemente às brincadeiras das épocas de férias, mas também aos dias em que, voltando das aulas, *passava na rua, via a turma jogando bola, já queria chegar em casa, trocar de roupa*, para jogar bola.

Já a memória de Cristina, de 54 anos, a leva constantemente para a convivência entre vizinhos: rememorando as brincadeiras que fazia, dedicou tempo a contar sobre como enfeitavam a ruas nas épocas festivas e brincavam de festa junina, bailes, *hi-fi* e no bloco de Carnaval da rua. Formada em Pedagogia, atua como diretora pedagógica adjunta de uma escola privada. Sua narrativa, além de pessoal, é atravessada por reflexões e análises sobre infância e juventude.

Flávio e Cristina são casados e já não moram mais naquela rua. Ali viveram – e brincaram –, com seus três filhos, a maior parte de suas vidas, mudando-se para outro bairro em 2018, por conta da atuação cada vez mais próxima de grupos criminosos. A sensação de insegurança proporcionada por essa convivência faz parte da narrativa de Flávio sobre a rua, de modo que, durante a entrevista, faz menção especialmente aos aspectos físicos do espaço e às consequências geradas pela maior proximidade do tráfico com os moradores.

¹³ Nome fictício atribuído pela pesquisadora.

Estela tem 58 anos, é irmã de Flávio e cunhada de Cristina. Figura ativa nas brincadeiras, promove encontros entre as crianças de sua família e da vizinhança, compra brinquedos e ensina a brincar, porque “*ama criança*”. Valoriza os momentos de brincadeira, e dá pistas sobre os aprendizados proporcionados por essas situações. Desempregada, descreve-se como “*do lar*”: em sua casa, vive com a mãe e duas irmãs, mas passa longos períodos nas casas de suas afilhadas, cujos filhos são considerados seus netos. Cuida das demandas do dia a dia nessas casas, brincando com/cuidando das crianças. Tendo concluído o ensino primário – hoje, Ensino Fundamental –, com frequência menciona a escola em sua narrativa.

Débora conduz a entrevista para seu gosto pessoal por brincadeiras, que parece ser a fonte de seu vínculo com as crianças da vizinhança. Ela tem 40 anos, e refere-se aos jovens que brincam ou “*resenham*” com seus dois filhos – Gustavo, de 14 anos, e Eduardo, de 9, citados nas primeiras páginas deste texto e nos relatos da mãe –, como “*minha turma, minha tropa*”. Entre eles, reforça que os dias de semana são para estudar, mas “*sextas e sábados são nossos, a gente brinca*”. Débora tem sua presença reconhecida por outras mães, que permitem a participação de seus filhos em passeios e eventos somente se estiverem em sua companhia. Em sua opinião, sua presença é solicitada pelos jovens porque *gostam* dela, de seu incentivo nos torneios de pipa e futebol, e das brincadeiras que inventa. Concluiu o 2º grau (Ensino Médio) e é dona de uma barraca de lanches situada na entrada de sua casa, ponto de encontro de crianças e jovens.

Vicente e Tuane têm, respectivamente, 33 e 32 anos, e rememoram, juntos, diversas cenas de sua infância. Ela cursou o ensino superior em Moda, e atua na área; Vicente, que cursou o Ensino Médio Técnico em Informática, informa que está desempregado e faz *freelance*. Amigos de infância, são suas memórias de piques, brincadeiras de casinha e TV Cruj¹⁴ que se destacam na narrativa. Refletem também sobre os limites impostos pelos mais velhos em suas brincadeiras, como forma de protegê-los dos perigos que encontravam na rua. Em seus relatos, há o episódio do ferimento de Tuane, atingida no braço por uma bala perdida, de raspão, e as lembranças de Vicente, sobre ter que voltar para casa apressado, nos repentes

¹⁴ Transmitido pelo SBT, o “TV CRUJ” era um programa infanto-juvenil produzido em parceria entre a emissora e a Disney. Contava com um elenco de apresentadores que figura nos relatos dos amigos como “personagens” das suas brincadeiras. Foi ao ar de 2001 a 2002. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Disney_CRUJ> . Acesso em julho de 2021.

em que um confronto armado se iniciava na rua. Ouvi-los coloca a importância de não perder de vista o contexto em que a pesquisa se desenvolve, e os fatores que se relacionam com – proporcionando ou impedindo – as brincadeiras.

Monique, de 43 anos, é conhecida na rua não por seu nome, mas pelo apelido de infância recebido de seu vizinho, no dia em que foi descoberta pela mãe brincando com seu irmão “*dentro da tampa de Fusquinha, na vala*”. Sua narrativa entrecruza o tempo, colocando passado e presente em diálogo. Reconhece sua infância como tendo sido muito boa, e assume o compromisso de “*mostrá-la*” hoje para as crianças. Trabalha como técnica em eletrotécnica, mas também é dona de uma lanchonete – “*barraca não, lanchonete!*” – situada no térreo de sua casa, assim como Débora, que sugeriu a conversa com Monique. Lá ficam guardados elástico, corda, bola, e demais brinquedos que ficam disponíveis para empréstimo pelas crianças e sob sua responsabilidade: o que quebra ou se perde deve ser repostado por elas. Mora com a mãe, a irmã, o sobrinho de 18 anos, e os dois filhos, de 15 e 25. É presença garantida nos jogos e festas na rua.

Por fim, Joel é também conhecido na rua pelo apelido que recebeu na infância, de sua avó. O mais velho entre os entrevistados, tem 68 anos, e foi sugerido como alguém que participava ativamente da infância e juventude de outros sujeitos da pesquisa, levando-os para passear, brincar, lanchar. Sua fala traz um tom nostálgico, saudoso dos “tempos de fofoca” que acabaram, ficaram no passado, e “mexer, zoar, perturbar” os vizinhos figuram como suas formas de brincar atualmente. Seu apreço pelas convivências cotidianas aparece sempre interrompido pela violência, que se impõe nas relações entre vizinhos. Aposentado, conta que não lembra – ou não quis contar – em que etapa concluiu seus estudos.

Os ditos e não-ditos, o corpo e a entoação, cada aspecto que compõe o enunciado chama atenção para o caráter dialógico da entrevista, em que “(...) o pesquisador deve deixar-se envolver pela narrativa, imergir nas histórias contadas e, ao mesmo tempo, permitir emergir o que é importante do ponto de vista do autor/ator principal” (JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2008, p. 28). Débora, por exemplo, conta que *se ocupa com as crianças*, e o contexto de sua narrativa leva a crer que não se refere somente a seus dois filhos. Ocupar-se das crianças parece revelar a atenção também com os filhos de seus vizinhos ou parentes, *ocupação*

percebida também nos relatos de Monique e Estela, que criam situações de brincadeiras para/com as crianças.

Perceber as sutilezas das escolhas feitas pelos sujeitos ao contar suas histórias faz parte do agir ético do pesquisador. O registro feito pelo texto da pesquisa ou nas transcrições das entrevistas, marca a passagem dos acontecimentos do mundo da vida para o mundo da cultura. Pesquisar sobre brincadeira *produz o brincar*: o mundo da cultura, expresso pela Arte ou Ciência, gera compreensões do que seja brincadeira, de modo que estamos comprometidos com o que anunciamos; na escrita, respondemos ao mundo (FREITAS, 2013).

A transcrição na íntegra das entrevistas encontra suporte na filosofia bakhtiniana, onde o contexto se torna fundamental para compreender o texto. Em diálogo com Bakhtin (2011), Pena (2015) aponta que

Os lugares que as pessoas ocupam na produção do discurso interferem no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Essa concepção de linguagem tem como decorrência metodológica a importância da totalidade do discurso, ou seja, o contexto do discurso não pode ser perdido. Daí a necessidade do texto de cada entrevista ser transcrito e analisado na íntegra, sem cortes. (PENA, 2015, p. 49)

O cuidado ético também participou das escolhas metodológicas. As entrevistas tiveram início no mês de abril, mês em que a vacinação contra a Covid-19 alcançava, no Município do Rio de Janeiro, pessoas a partir de 60 anos¹⁵. Assim, para garantir maior segurança da pesquisadora e dos participantes, optou-se por realizar as entrevistas remotamente, através da ferramenta de videochamada do aplicativo WhatsApp. Três casos escaparam à regra: Flávio e Cristina foram entrevistados presencialmente, em ocasiões diferentes, pois já faziam parte do convívio diário da pesquisadora; Joel não tinha acesso a celular e, assim como a pesquisadora, já estava vacinado à época em que recebeu o convite para a entrevista. Foram combinados protocolos de segurança como distanciamento e uso de máscara, e o encontro também se deu presencialmente.

Outro desvio se deu na modalidade das pesquisas: todos haviam sido convidados para entrevistas individuais. Vicente, no entanto, solicitou a

¹⁵ Disponível em: < <https://vacinacaocovid19.saude.rj.gov.br/>>. Acesso em julho de 2021.

participação de sua vizinha e amiga de infância – e de brincadeiras –, Tuane, e a entrevista se tornou coletiva. Todos os encontros partiram do mesmo roteiro de questões, que possibilitou conferir unidade metodológica ao campo. Os desvios mencionados proporcionaram, por sua vez, novas possibilidades de viver e interpretar o encontro, e são percebidos assim como o são por Benjamin: “O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam minha rota. – Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo – que, para outros, perturbam as ‘grandes linhas’ da pesquisa” (BENJAMIN, 2006, p. 499).

As narrativas desses sujeitos desvelam, entre outros conceitos e questões, a natureza polifônica do diálogo (BAKHTIN, 2011): um mesmo objeto foi abordado de maneiras não só distintas, mas opostas pelos entrevistados. Em seu convite à rememoração, refletem também sobre presente e futuro, entrecruzando os tempos, colocando o passado em posição crítica. Através da memória chegamos à História – do brincar e dos brinquedos, da rua, das pessoas. No fluxo da narrativa, se encontram contradições e ambivalências que levam a questionar: que fios tecem a vida vivida e a memória narrada dos sujeitos? Que papel o brincar apresenta nesses relatos?

São esses os questionamentos feitos por essa investigação, realizados no campo, com os sujeitos. Os itens a seguir falam desse trajeto partilhado, e do caminho que encontramos ao adentrar a rua.

3.

A união na rua também é levada para dentro de casa: relações na rua

O filósofo alemão Walter Benjamin falava em escovar a história a contrapelo. A importância de atentar para os fazeres cotidianos como caminho para escutar e compreender as outras vozes, além da perspectiva do fragmento como miniatura capaz de desvelar o mundo, é a chave da desamarração do ponto. Benjamin pensava também sobre a importância de o historiador ter pelo objeto de reflexão o interesse do olhar da criança pelo residual: é a miudeza que vela e desvela a aldeia, as suas ruas e as nossas gentes.

Luiz Antonio Simas (2020, p. 10)

É com interesse de criança que olho para a rua, buscando compreender com aqueles que a vivem e experimentam que histórias contam sobre suas infâncias, relações e brincadeiras. Os itens quatro e cinco são dedicados a essas histórias, às miudezas reveladas nas entrevistas, aos fazeres cotidianos dos oito participantes-narradores. No item quatro, surgem os relatos para além das brincadeiras: festas, saberes e experiências que vivem e viveram na rua.

O item cinco se detém mais especificamente no tema central da investigação, explorando as brincadeiras que fizeram, fazem ou observam na rua os sujeitos entrevistados, além das relações com os brinquedos e a tecnologia. Começamos pelo que causam os encontros na rua e seguimos olhando para ela como espaço onde se brinca.

3.1

“Tem que sair para a rua, para aprender a vida da rua também”

Em cada narrativa sobre as brincadeiras, atravessavam a conversa histórias das amizades, festas e relações de Flávio, Monique, Joel, Tuane, e os demais. Estar na rua e conviver com os vizinhos proporcionavam experiências diferentes de estar e brincar em casa.

É, saber viver, né. Porque aquele mundo não é só... dentro de casa, não vai ficar ali para sempre. Tem que sair para a rua, para *aprender a vida da rua também*. (...) Quando sair para rua e não souber brincar, fica igual a um bobo que não sabe

brincar, aí o pessoal vai rir da cara, vai debochar, né. Como você diz, como é que é? Aí "paga mico". (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Precisa conhecer as coisas. Porque quando for sair já é tarde, não sabe de nada, fica igual a um bobo, os outros se aproveitam, debocham, entendeu. Tem que conhecer a vida. Por isso que eu falo para os meus [filhos], *tem que conhecer a vida*. Nada de ficar só dentro de casa não. (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021)

É como se, por exemplo, a gente ficasse preso dentro de casa no lugar onde a gente mora, aqui. Quando a gente for para a rua, deu um tiro: a gente não sabe o que fazer, entendeu? Porque a gente não teve essa *vivência* e não teve a pessoa dando essa regrada: "você vai para a rua, mas vai em tal horário, vai ficar tal horário, e se acontecer isso, você vai fazer isso, isso e isso". Então não é a criança ou o adolescente não ter acesso porque ela vai ficar mais segura. É ela ter acesso, mas ter o limite daquilo ali. (Vicente, 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

Estela, Débora e Vicente sugerem que há na rua uma aprendizagem para a vida: brincando e convivendo com os outros se aprende a *não ser bobo*, a responder a situações do dia a dia, a viver. A partir da inserção no mundo social, da convivência entre pares e com seus parceiros mais velhos, há um aprendizado promovido pela presença na rua, que não poderia ser obtido em outro lugar.

Para Toren (2020), os processos de aprendizagem se dão a partir de relações intersubjetivas que cada sujeito estabelece: ninguém é completamente livre para escolher o que fará de si próprio, nem é mero fruto da sociedade. O ato de tornar-se é tradicionalmente criativo e criativamente tradicional; não há alternativa, se não, imaginar-se a partir das relações em que se insere. Além de aprender a *não ser bobo*, ficar esperto e não *pagar mico*, ao brincar na rua surgem situações que precisam ser resolvidas nas relações.

Então, a gente emprestava, todo mundo emprestava, e brincava todo mundo junto. A gente não tinha bicicleta, a gente aprendeu na dos outros. A gente brincou muito com a... porque a gente não tinha, não tinha condições, então a gente brincava com o dos outros. Era desse jeito. (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Meus amigos, meus amigos que tinham bicicleta, e a gente dividia, a gente tinha muito essa questão de divisão. (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021)

Estela e Cristina falam de relações e de brincadeiras, mas também da impossibilidade de suas famílias adquirirem uma bicicleta. Uma situação que mostra as diferentes condições em que as infâncias existem encontra brechas na *relação*: é na troca com os amigos que todos têm garantido o direito de aprender a

andar de bicicleta e brincar juntos. O aprendizado da infância parece se alargar até a vida adulta.

São brincadeiras que valem a pena, e eles têm que entender que se não deu certo, não tem que ficar chateado, tem que esperar. Se torna uma criança... mostrar obediência para a criança, mostrar as coisas que têm que ser divididas: não é porque eu tenho e ele não tem que eu não vou dar para ele. Eu estou comendo, vamos dividir para todo mundo, um pedacinho para cada um. Então tem que ter essa união, a gente mostra para as crianças, porque *a união na rua, também leva para dentro de casa*. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Porque a gente não vai deixar um ser mais do que o outro. Nem aquele que tem muito, a gente vai deixar mexer com o que não tem, aí aquele vai ter que emprestar o brinquedo para aquele que não tem. E nem o que não tem, não vai mexer com o que tem. Tem que ser tudo igual: se está ali junto, tem que ser tudo igual. (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

A inserção em um grupo de relações possibilita a circulação de saberes diversos, o que torna a aprendizagem uma prática social. Lave e Wenger (1991) contribuem com um olhar para as aprendizagens da vida cotidiana, em contextos de prática. Para os autores, toda atividade é situada nas práticas sociais, e tem um caráter relacional de aprendizado, negociação de significados e engajamento dos envolvidos. Nesse sentido, aprender é participar do mundo social, onde a criança também aprende a tornar-se sujeito em sua própria cultura.

Prática inserida na vida cotidiana, brincar na rua promove aprendizados, seja sobre os fazeres que caracterizam a vida de seu grupo de relações, seja sobre as habilidades requeridas pela própria brincadeira. Monique relata a atitude das crianças quando a veem precisando de alguma ajuda, desde carregar bolsas de mercado até cuidar da organização de festas na rua, ou de sua lanchonete. Sua relação com as crianças, estabelecida a partir das brincadeiras, promove redes de solidariedade e cuidado recíproco, em que ambos se atentam para a necessidade do outro, aprendendo a se *responsabilizar*.

Brincar na rua e conviver com os vizinhos é prática social onde aprendizagens sobre como *ser e viver* em um dado contexto circulam entre adultos, crianças e jovens: às vezes, mediadas por aqueles, outras, simplesmente vivenciadas por estes. Os sujeitos entrevistados contam ainda sobre aprendizados como a atenção à direção do vento, que possibilitava ou não que soltassem pipa, ou como escalar árvores para buscar *manga carlotinha* na casa de vizinhos.

Para Gullestad (2005), são essas experiências da infância que dão base para a criatividade e aprendizagem dos sujeitos no futuro: “Por meio das mais precoces percepções do mundo, cada pessoa adquire algumas das ideias, imagens e metáforas básicas que, mais tarde, vão estruturar suas experiências no mundo e os sentidos que dão a este” (p. 526). Resta saber como as crianças e jovens lidam com as demais experiências a que estão expostos na rua.

3.2

“Ei, eles não são bandidos não”

Quando os policiais chegaram, eles estavam jogando bola, aí os policiais começaram a gritar, eu falei "*Ei, eles não são bandidos não, pode vir todo mundo*", e botei todo mundo para dentro da minha casa. Os policiais vieram, perguntaram, depois foram embora, seguiram o rumo deles, subiram. E as crianças ficaram aqui dentro, até acabar. (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021)

Relatos como o Débora relembram que, nas ruas das favelas, crianças e jovens também estão expostos às ações de grupos criminosos e da polícia. Também não deixam esquecer os meninos Lucas Matheus, Alexandre e Fernando Henrique, desaparecidos desde dezembro de 2020, quando saíram para jogar futebol perto de casa, no Morro do Castelar, em Belford Roxo. No mesmo mês, Emily Victoria e Rebeca Beatriz foram mortas durante operação policial na favela do Barro Vermelho, em Duque de Caxias, enquanto brincavam na porta de casa. Suas histórias revelam uma das razões pelas quais as crianças, inseguras, vêm sendo retirada das ruas, e as ruas, suspeitas, retiradas das crianças.

Experiência que atravessa o tempo, todos os entrevistados têm memórias semelhantes em suas infâncias ou vidas adultas, tanto os mais velhos quanto os mais novos.

Tuane: A gente já correu muito aqui na rua. Estava todo mundo brincando no meio da rua, dá um tiro, vrum! Soltou a fumacinha, não aparece ninguém. Corre todo mundo, cada um para um canto, e foi. Sempre teve isso. A gente nunca ficou livre disso não.

Vicente: Ela já foi baleada...

Tuane: Foi, aqui nesse quarto. Eu. Já caiu uma bala aqui no meu quarto. Eu ainda não morava nesse quarto, mas já teve aqui.

Vicente: As crianças ficaram "a Tuane tomou um tiro, deixa eu ver o buraco" (risos).

Tuane: Só caiu nas minhas costas, a bala amassada, quente, caiu, queimou as minhas costas. Mas eu tomei um tiro. Na rua, "Tuane tomou um tiro". (Tuane e Vicente, 32 e 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

Era com perplexidade que as crianças contavam que Tuane havia “tomado um tiro”, e o caráter de surpresa do evento é conservado ainda hoje, quando Vicente anuncia que a amiga “já foi baleada”. Outras entrevistas também apontaram para a sensação cada vez menor de segurança que os moradores da rua Tamatiá compartilhavam.

Quando começou a ter o tráfico, era no morro, eles não desciam para a rua, isso logo no início. Já tem bastante tempo, sei lá, há uns quase 40 anos, trinta e poucos anos, já começou a ter o tráfico de drogas e tudo. Mas era no morro. Na rua, você não via arma, não via bandido, não via viciado. Diferente de hoje também. Então piorou muito de uns anos para cá, e já é de hoje. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

O tráfico começou a dominar, sair do morro e ir para o asfalto. Então a gente não tinha mais sossego. Já na época dos meus, vamos dizer aí, há 30 anos (...). Eu não deixava [sair para brincar], só se eu fosse na rua para olhar andar de bicicleta, porque eu queria que vocês tivessem uma infância normal. (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021)

Tinha [violência], mas era tudo discreto, não era essa violência que é hoje. Você podia sair, não tinha essa violência, entendeu? Era tudo uma coisa discreta, calma. Não era a violência que é hoje. (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Tomando como referência a idade da filha mais velha, Flávio procura situar no tempo o momento em que, para ele, a sensação de insegurança na rua Tamatiá passou a se tornar cada vez maior. Por sua vez, Estela e Cristina sugerem que a presença das armas e do tráfico de drogas se tornou *indiscreta* ao descer o morro e alcançar as ruas. Seus relatos revelam um aspecto que permeia a experiência de muitos moradores deste espaço: a distinção entre “rua” e “morro”.

É percebida nos relatos, por parte de alguns dos sujeitos entrevistados, uma busca por diferenciar a rua Tamatiá e o morro. O Morro do Adeus, cujo acesso podia ser feito por aquela rua, não parece corresponder ao seu lugar de moradia, de modo que buscam formas de demarcar a diferença entre morar “na rua” e morar “no morro”. Para Flávio, o início da indistinção entre esses espaços é a principal motivação para que a rua seja percebida, atualmente, como espaço inapropriado para brincadeira. Em sua experiência, foi preciso “criar os filhos do portão para

dentro, dentro de casa, por conta da violência” (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021).

É nesse contexto que surge a figura do adulto que *olha* as crianças, ou seja, fica na rua com elas, assistindo ao seu jogo, mediando conflitos quando necessário, promovendo tempo e espaço para que as crianças possam estar na rua enquanto são *cuidadas*. Estela, Monique e Débora são as que mais desempenham esse papel, apesar de não tê-lo experimentado em sua infância: em seus relatos, contam que não era necessário – nem possível – ter um adulto por perto enquanto brincavam.

A gente sempre ficava sozinho. Era muito difícil, só vinha geralmente para chamar a gente, botar para dentro de casa. Um pai ou uma mãe que falava: "tal hora, se não entrar, eu vou lá", aí era assim. Mas não tinha ninguém que olhava não. (...) Sempre foi sempre a gente, sempre as crianças. Não tinha esse negócio de adulto ficar brincando, participando não. (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021)

Entre os entrevistados, Tuane e Vicente são os primeiros a indicar a presença desse adulto que olha e cuida, garantindo a segurança.

Tuane: No início, quando a gente era pequeno, quando a gente só podia ficar na calçada, sempre tinha alguém olhando.

Vicente: Sempre teve.

Tuane: Sempre teve. Não, mas depois não tinha aquela necessidade de ficar olhando, porque eles iam para a rua com o pessoal, ficar na porta de papo.

Vicente: O meu avô tinha a barraca, então...

Tuane: *Sempre tinha alguém olhando porque sempre tinha alguém na rua*. Sempre teve.

Vicente: A gente não fica a Deus-dará não. Até porque, podia dar tiro, né.

Tuane: É, tinha que ter portão aberto, alguém para correr, para gritar "Entra!!!" (risos) (Tuane e Vicente, 32 e 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

Mais do que pela necessidade de cuidar das crianças, pais e vizinhos estavam na rua para conversar, frequentar as casas uns dos outros, e, a partir dessas relações, criava-se o espaço para brincadeira.

Débora, por outro lado, é uma adulta cuja presença é solicitada pelos jovens e por suas mães, tanto pela segurança que oferece, quanto pelo prazer que têm por estar em sua companhia. Antes, ela só *olhava* os filhos brincando, e depois, passou a se interessar em inventar brincadeiras também. Faz isso para que, diferentemente

da sua própria infância, os filhos tenham tempo de brincar, mas parem quando ela decidir: “Quando eu ficava brincando? Não, não tinha adulto não. Só era criança mesmo. Adulto nada. Hoje em dia é o contrário, né: eu fico no meio da rua por causa deles.” (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021)

Além do risco que a presença na rua pode oferecer à integridade física dos moradores das favelas, o agenciamento de grupos criminosos é também um medo com o qual as famílias convivem. A atividade junto desses grupos e eventual condução a casas de ressocialização faz parte da história de muitos jovens e crianças na rua Tamatiá – ou *menores*?

Monique reflete que “quando a gente vê crianças novas, é criança; mas preso, as pessoas dizem assim: ‘não é criança, é menor infrator’. Mas pela idade dele, é uma criança” (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021). Com isso, não abre mão de reconhecer a especificidade da infância ou juventude dessas pessoas que, pelo lugar onde moram, passam a ser identificadas como “menores” pelas instituições ou mídias. Débora, por sua vez, conta a história de um dos jovens que acolheu em sua casa por um tempo e aconselhou para que *não se envolvesse*.

Aqui já tiveram dois que eu puxei a orelha para poder não se envolver [com o tráfico]. Ficou até dois dias dormindo aqui em casa. Conversei, mostrei para ele uma porção de coisas. Falei para ele: "olha a diferença do Guga" - porque é quase a mesma idade, o Guga tem 14, ele tinha 15. Aí falei, "você acha que sua mãe vai gostar de ver você assim? Não vai... Ela não tem tempo para conversar contigo porque ela trabalha muito, mas quando ela chega, você já está dormindo, tudo bem. Mas você tem que mostrar para ela que não é só porque ela não está presente que você não pode dar uma vida melhor, né". Aí falei. Ele ficou aqui dois dias dormindo, hoje em dia a mãe dele agradece para caramba, e ele fica brincando aí com as crianças. Está com 17 [anos], mas está na idade, né. Continua bobão, só tem tamanho. (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021)

É de sua própria experiência de vida e de criação dos filhos que Débora sugere uma continuação para a história do jovem que estava prestes a *se envolver*: verbo intransitivo na experiência da rua, que deixa subentendida a relação com o tráfico. Como narradora, ela recorre à experiência retirada da vida vivida, e reaviva o lado épico da verdade, que, segundo Benjamin (2012), está em extinção. Ao aconselhar o jovem que brinca na rua com seus filhos, ela não perde de vista o senso prático que traz seu ensinamento.

Grande parte dos sujeitos entrevistados sugere que a sensação de insegurança não deve ser um impedimento para que as crianças e jovens se relacionem e brinquem na rua. Cristina conta que, em sua infância, seus pais se sentiam mais seguros em saber que os filhos brincavam na rua, perto de casa, do que na casa de algum amigo ou amiga, onde estariam longe de seu olhar. Por diferentes motivações, outros acreditam que essa experiência deve ser preservada: para Joel, a fim de que *não fiquem somente no telefone*; para Vicente, Débora e Estela, para que fiquem espertos e aprendam as situações do dia a dia que somente na rua se apresentam. Para Monique, é na brincadeira que mora a resposta:

Essas brincadeiras são umas brincadeiras sadias, umas brincadeiras boas, que eu acho que, se elas permanecessem, muita coisa mudaria na infância de muitas crianças. Porque hoje em dia você vê muitas crianças fazendo o que não deve porque muitas coisas fugiram do mundo de uma criança. Então, a criança, ela tem que saber o que é infância, o que é brincadeira de uma criança. (...) A gente vê tanto menino novo se acabando nas drogas, no crack, até mesmo no tráfico. Eu acho que se tivesse muitas coisas assim, eu acho que diminuiria muito esse tipo de... como é que fala? “Menores infratores”, porque ia haver outro tipo de brincadeira diferente. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Para além das brincadeiras, há uma série de eventos, frequentações e convivências em que crianças, adultos e jovens estão envolvidos na rua. O subitem a seguir busca apresentar aquelas que figuram nas falas dos/as entrevistados/as.

3.3

“Eu fecho os olhos e imagino a rua lotada de crianças”

Festas juninas e Copas do Mundo foram festividades que marcaram minha infância: a cada ano me perguntava se a nova decoração seria mais bonita que a anterior. Houve tempos em que o portão da nossa garagem foi pintado de quatro bandeiras de diferentes países. Ao lado delas, uma enorme bandeira do Brasil ocupava todo o muro. Passamos anos assim, com um muro verde e amarelo, legado de alguma Copa.

Enfeitar o terreiro para a festa era um ritual que incluía a rifa para arrecadar dinheiro, o pedágio da garotada para comover os adultos, o bolo de cenoura – oferta da vizinha – para vender e juntar mais grana. Com os caraminguás levantados, era só comprar papel fino verde e amarelo para as bandeirinhas, a tinta para pintar a rua, reunir todo mundo no fim de semana para colocar a mão na massa e mandar brasa no churrasco para comemorar a inauguração. (SIMAS, 2020, p. 73)

As festas juninas não faziam por menos, com a diferença de que a decoração não era de cada casa, mas da rua como um todo. Quantas vezes subi minha rua, voltando da escola, encantada com os arcos de bambu que pareciam nos transportar para outro tempo e lugar. E transportavam mesmo: a magia da festa junina marcou gerações de crianças anteriores à minha...

Quando chegava a festa junina, porque lá na rua, naquela época, tinham pessoas que podiam se disponibilizar para mover uma ação entre os moradores, na qual a rua ficava fechada, então se montavam barraquinhas, os próprios moradores vendiam as coisas que faziam em casa - faziam petiscos, doces, bolos, caldos, vendia um churrasquinho, e assim movimentava. A gente criava uma quadrilha com todos ali da rua, tinha uma pessoa orientando, fazíamos ensaio, tudo bonitinho, tinha o dia, a hora para o ensaio, nós ensaiávamos e marcávamos o dia de enfeitar a rua também - que era uma bagunça! Todo mundo tinha que ir junto para enfeitar a rua, aí quem acabava trabalhando eram mais os outros do que a gente mesmo, porque a gente ia mais para bagunçar, mas a gente ia. (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021)

Cristina conta sobre as Festas Juninas e de Carnaval que viveu na rua, e como havia uma organização voluntária dos vizinhos para que os festejos acontecessem. Joel nota que o tempo preservou as marcas do lugar onde as festas juninas da sua infância aconteciam: “A festa junina da gente era lá no barbeiro, aquele banco está lá até hoje. Aquele banco lá está lá até hoje... Ali era a festa junina, botava as coisas lá, todo mundo comia, todo mundo dormia ali mesmo, acabava” (Joel, 68 anos, Entrev., 20/06/2021).

Memória afetiva presente em muitas narrativas, somente dois entrevistados não relataram lembranças de festas, muitas vezes, reconhecidas por eles como brincadeiras, e narradas junto dessas. No entanto, basta caminhar pela rua Tamatiá nos meses de junho e julho para perceber que tais celebrações já não mobilizam mais a vizinhança. Cristina aponta razões para isso:

As pessoas ali, todos eram donos das suas casas, eram pessoas antigas, que passaram de pai para filho. Então aquilo ali era uma coisa bem *sólida*, não era aquela coisa, ah, daqui a um ano, dois, a pessoa já está se mudando como a gente vê hoje em dia. (...) Meu pai e minha mãe eram conhecidos de cabo a rabo desde o início da rua até o final da rua, e por isso que eu, meus irmãos, a gente até sabia quem era. Porque tinham muita amizade com muitos vizinhos, eles se davam bastante, se ajudavam em vários aspectos. Hoje em dia, Jesus. É cada um dentro do seu quadrado, ali quietinho, na sua. (...) Porque aí já começou o tráfico ficando pior - na minha época não tinha nada disso. (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021)

Bauman (2001) apresenta a ideia de uma *modernidade sólida*, substituída, na contemporaneidade, pela *modernidade líquida*, marcada por relações efêmeras, voláteis. Neste sentido, vizinhos, família, colegas de trabalho deixam de ser quadros de referência confiáveis para que se façam planos a longo prazo: num momento em que as relações parecem transitórias, não se justifica a aposta na duração de tais laços, ou a promoção de encontros que o atualizem. Assim, o cuidado e cultivo de relações comunitárias, entre pares, é substituído pelo cuidado pessoal, individual, do próprio corpo, que se torna uma das fronteiras mais policiadas na contemporaneidade.

Tuane e Estela também fazem menção às festas e bailes, acrescentando o fator de sensação de insegurança que passa a interferir nos festejos.

Teve durante muitos anos, aqui na rua. Aqui parou por causa do tiroteio mesmo. Porque os bandidos estavam muito aqui perto da gente, e a gente temia que eles entrassem na nossa festinha. Então a gente resolveu não fazer festinha em um ano, porque estava muito tumulto aqui, muito próximo. E a gente resolveu tirar a festinha, e depois foi emendando pandemia, emendando uma coisa na outra, e não rolou mais nada. (Tuane, 32 anos, Entrev., 22/05/2021)

Na nossa época era calmo. Eu, quando adolescente, ficava na rua até tarde, ficava na rua até de manhã. Hoje é perigoso vocês ficarem assim na rua, né. E naquela época não era. O baile era outro. (...) Era um baile saudável. Não era um baile de bagunça, era um baile saudável. Não tinha briga, essas coisas, você ia, se divertia, saía bem. Hoje o negócio já é feio. Já sai logo uma brigazinha. (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Monique entrecruza passado e presente: para além das festas de que participou, ela conta como organiza hoje, junto com as crianças, os festejos na rua.

Vou no mercado, peço; vou na feira, aí as crianças vão comigo, pedir pimentão, tomate, para fazer cachorro-quente. No mercado a gente pede salsicha, na padaria a gente pede o pão. E assim nós vamos. Aí, fazemos a festa: fazemos pescaria com o dinheiro que a gente arrecada, alugamos brinquedos para fazer brincadeira. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Resgatando uma prática que, para outros, parece perdida, Monique *desperta no passado as centelhas da esperança* (BENJAMIN, 2012, p. 244), sem se conformar com o fatalismo da história de que não há jeito, não é mais possível festejar. Ela conta ainda sobre seu prazer em fazer festa com as crianças: “Eu tenho prazer de fazer, tenho muito carinho. E eu fico ansiosa. Se eu falar para você que

eu fecho os olhos, e eu imagino a rua lotada de crianças, acredita?” (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021).

Para além dos bailes, festas juninas e de Carnaval, havia também o *hi-fi*, que diferentes gerações de crianças e jovens experimentaram, e de formas diferentes. Durante a adolescência de Cristina, o *hi-fi* era uma festa na casa de um dos amigos do grupo, com música e contribuição dos convidados com pratos de doces ou salgados. A mãe de Tuane fazia parte de seu grupo de amigos e participava dessas festas com Cristina.

O *hi-fi* de Tuane, no entanto, não acontecia da mesma forma: “o nosso Hi-fi era mais reunião e lanchinho do que uma festinha. A época da minha mãe foi festinha.” (Tuane, 32 anos, Entrev., 22/05/2021). Os entrevistados relatam que esses encontros, que ainda existem, já não são mais chamados de *hi-fi*, e sim, de *resenha*. Débora, figura ativa na organização das resenhas de seus filhos, às vezes para comemorar aniversários, ou simplesmente para reunir o grupo de amigos, explica:

Resenha é reunir todos eles juntos, uma porção de galerinha, de grupinho, e fazer de beber, de curtir, de comer, escutar as músicas deles, entendeu? Melhor do que ficar indo para um baile da vida, a criança é muito nova para ficar indo para baile (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021).

Seu relato revela a mudança de percepção sobre os bailes na favela, que figuraram na juventude de Estela como um baile *saudável*, sem *briga* nem *bagunça*. Esses eventos maiores passam a ser substituídos por reuniões nas casas ou nas ruas, onde as crianças ou jovens podem estar sob o olhar de algum adulto.

Outro espaço que surgiu com frequência na fala dos entrevistados foi a escola, sobretudo no contexto da pandemia. Na rua ou na escola, muitos foram os relatos sobre os tempos atuais.

3.4

Escola e Pandemia – Quem *brinca* mais, *vive* mais

Os impactos da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e suas variantes foram relatados em diversas entrevistas. Desde a necessidade de

praticar o isolamento social para conter a transmissão do vírus até suas consequências práticas, diversos aspectos foram abordados pelos participantes.

Acho que hoje está tudo difícil para as crianças. Pegaram uma fase muito ruim. Agora está ruim para eles. Até para brincar está ruim. Não sei quando vai melhorar, mas está ruim para eles. Porque agora a gente não pode nem ficar misturando, tem que cada um ficar no seu canto. (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Hoje estamos no meio de uma pandemia. Não dá [para brincar na rua]. (Vicente, 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

Mexeu muito. Tem criança que não está indo para a escola, tem uns que vão. (Joel, 68 anos, Entrev., 20/06/2021)

Desde o ano de 2020, o mundo presenciou uma das maiores políticas de isolamento social da história. No que diz respeito à educação, a pandemia provocou um processo de reflexão sobre como se dão os processos de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis educacionais, bem como sobre a percepção do papel social da educação. A escola, enquanto espaço onde sujeitos de diferentes faixas etárias convivem, se tornou um dos que oferecem maior risco de contaminação. Tudo isso indica a necessidade de pesquisar e propor políticas públicas pensando a infância em relação, nunca apartada do seu vínculo com os demais atores do cenário social.

A alternativa encontrada por muitos países foi dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens de maneira remota, e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) foram importantes nesse processo. Ao mesmo tempo, muitas escolas ainda não haviam se apropriado de seus usos no cotidiano. Outro problema era o fato de que grande parte dos softwares que passaram a ser utilizados durante a pandemia tinham origem corporativa, sendo pouco intuitivos para crianças e jovens (ARRUDA, 2020).

O uso das TDIC em determinadas idades também é assunto que gera debates. Para além das recomendações contra seu uso precoce, havia questionamentos sobre sua pertinência, como o feito por Monique:

A menina que tem aqui estava fazendo aula online para crianças de 2 anos de idade. O que uma criança de dois anos de idade vai aprender em uma aula online? (Monique, 58 anos, Entrev., 27/05/2021).

A educação remota existe em caráter emergencial na educação básica, onde normalmente o modelo presencial é adotado. A opção por essa modalidade de

ensino se justifica pelo fato de que

decidir pela inoperância da escola poderia significar não só a fragilização desse espaço institucional, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas, pois estar longe da escola, mas em contato cotidiano com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento. (ARRUDA, 2020, p. 264)

Para além da questão educacional, a pandemia proporcionou novas relações com tempos e espaços, de modo que muitas famílias precisaram reorganizar suas rotinas e hábitos para essa nova realidade. Entre os entrevistados, há relatos contraditórios sobre o que foi feito das convivências na rua neste período.

Aqui foi muito, muito negligente. No início, bem lá no início, há um ano atrás, teve um recesso, as crianças ficaram um pouquinho mais reclusas, mas não parou. E agora soltou tudo, está tudo normal. Às vezes aparece uma máscara, assim, como quem não quer nada... E é isso. Aqui não existiu pandemia. Está todo mundo do mesmo jeito que sempre foi. Várias resenhas, junta todo mundo. (Tuane, 32 anos, Entrev., 22/05/2021)

Mudou, bem dizer, quase tudo. Agora, criança não fica mais – antigamente, ficava até meia-noite, uma hora. Agora dez horas, a mãe bota todos para dentro de casa (Joel, 68 anos, Entrev., 20/06/2021)

É perigoso, mas eles não conseguem ficar dentro de casa, [*sossegar*] o *rabicó*, né, fazer o quê. É muito perigoso, mas... (...) Por isso que eu falo, tem que ser só sexta, sábado e domingo. Porque se for todo dia, já era. (Débora, 43 anos, Entrev., 11/05/2021)

Entre medidas mais ou menos flexíveis, o tema do perigo que oferecia a reunião das crianças na rua apareceu em muitas falas. O uso de álcool para higienização, máscara facial e a prática do distanciamento social também foram mencionados. Para Monique, tais medidas foram adotadas com mais facilidade pelas crianças do que por adultos.

A gente está em uma época em que a gente não pode fazer tumulto, entendeu? Com as crianças é diferente: as crianças, você fala "bota a máscara" elas respeitam; o adulto, não, quer conversar, lá vai e tira. A criança não, se você falar "bota, bota", eles botam. Então eles brincam com a máscara no rosto, como se ela não estivesse existindo. E não é um coladinho com o outro, é sempre um distante do outro. As brincadeiras que eu faço, como estou fazendo agora, a gente brinca de que: a gente brinca de correr, colar, que assim vai ficando um distante do outro para brincar. (...) Eu boto eles para fazerem desenhos, para escrever o a e i o u, o alfabeto, os maiores, para contar... Tem umas cadeiras na barraca e uma tábua imensa, aí boto sempre, de um lado, boto duas crianças, do outro lado, eu boto mais duas, entendeu? Quem vai acabando, vai saindo. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

As convivências na rua são atravessadas pelo momento que vivem as crianças. Percebendo que “a situação está difícil”, Monique narra não só momentos como esses, em que brinca de ler, escrever e contar com seus vizinhos, mas como contribui também com a alimentação de crianças cujas famílias estejam enfrentando dificuldades financeiras e desemprego. Por outro lado, o uso de máscaras, mencionado por ela, não é consenso no relato de outros participantes.

É muito difícil. Todo mundo junto, sem máscara.

Alguém já tentou ir? Algum dos meninos, entre eles, ou alguma das meninas, já tentou ir, já apareceu lá de máscara...

Ah, já apareceu, e ele ficaram "ah, só você vai ficar de máscara?" (...) O Adriano já apareceu, o Claudinho já. O Guga já ficou, eu falei, "ah, Guga, tira, vai ficar passando vergonha sozinho, só você de máscara no meio da rua". (...) Zoam, começam a zoar, "tu é maior otário, acha que tu não vai pegar Covid", que não sei mais o quê. Começam a zoar, um ao outro. (Débora, 43 anos, Entrev., 11/05/2021)

O exercício de escuta das narrativas revela sua natureza de prática metodológica em momentos como esse, em que pesquisadora e entrevistada discordam. Ouvi seu relato me questionando se deveria intervir, ou como trazer sua fala na escrita, com respeito ao lugar de onde Débora me contava o que contou.

Bakhtin (2011) vem ao auxílio desta postura metodológica ao sugerir a contemplação do outro como ato estético. Ao contemplar, percebo o mundo pelo seu sistema de valores, e, voltando ao meu lugar, completo suas percepções com as minhas. Pesquisador e entrevistado se relacionam e comunicam a partir do lugar único que cada um ocupa no mundo: o lugar de onde se vêm é exotópico, ou seja, fora do outro. Retornar ao meu lugar, após a contemplação, me permite completar sua visão com a minha – concordar, discordar – dando acabamento ao processo.

O tema das brincadeiras na rua durante a pandemia também me interpelava: é ou não seguro brincar com os vizinhos? Espaços abertos, medidas de mitigação de risco e o tipo de brincadeira foram critérios que surgiram nas narrativas como possibilitadores ou não das brincadeiras.

Eu acho que é muito difícil manter uma criança dentro de quatro paredes nessa pandemia, e o que se pode fazer, pelo menos, para aliviar um pouco isso, sendo que tentando acompanhar essas restrições e podendo ver o que está liberado para um pai, uma mãe levar, é ele tirar pelo menos, nem que seja de 10 em 10 dias, ou de 15 em 15, ou uma vez por semana, dependendo, se morar num condomínio, que

tenham lugares que possam as crianças utilizar. (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021)

Ah, toda hora eu mando eles lavarem a mão, chego a ser chata. Lavar a mão. Parou de brincar? Vai lavar a mão, pelo menos. Lavar a mão, eu boto o álcool lá na barraca, eles passam álcool. Pelo menos, está ali perto, está bom. (Débora, 43 anos, Entrev., 11/05/2021)

É que agora nós estamos numa época de pandemia, mas mesmo assim, não tinha aglomeração, porque ficava um em um lado [da rua], outra parte de outro, eles estavam jogando queimado. Então eu não via muito problema. E tem que viver e se distrair. Só que tem que tomar cuidado hoje. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

Viver é verbo, indica ação. Nesse período, viver foi também luta, enfrentamento, diante de medidas e políticas de saúde arbitrárias, sem fundamento científico. Buscar as brechas onde a vida se insinua diante do triste cenário que testemunhamos, com a morte de mais de 600.000¹⁶ brasileiros, é necessário. Nas entrevistas, viver e brincar muitas vezes se confundiram, como mostra Estela, ao contar que o que se aprende brincando na rua, nem sempre se aprende brincando na escola.

Mas e brincando na escola, não se aprende isso também não, com outras crianças?

Dependendo da escola, né. Se for escola pública, aí as crianças já são mais avançadas. Se for escola paga, aí as crianças são mais mimadas, né. São aquelas crianças que ficam dentro de casa, tudo boba. (...)

E por que na escola pública eles são "mais avançados", por que isso acontece?

Ah, porque tem muitos que brincam na rua. Muitos brincam na rua. Mas também tem muitos da escola particular que brincam na rua também. Mas dependendo também da classe social da criança. Isso também depende muito.

Qual a diferença em relação à classe social para você?

Então, aí as crianças são muito mimadas, ficam muito dentro de casa. *As crianças pobres, acho que vivem mais do que as de classe social. Elas brincam mais.* (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Entre os muitos efeitos não previstos pela pandemia, há este: as crianças que já viviam o "emparedamento" na escola ou em atividades extracurriculares, nos pequenos apartamentos ou em casas, o experimentaram ainda mais nos dois últimos anos. Quanto àqueles que brincam nas ruas, se vivem ou brincam *mais* não sabemos. Mas de que brincam? E de que brincavam os adultos entrevistados, em suas

¹⁶ Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> Acesso em outubro de 2021.

infâncias? Sentem falta de alguma brincadeira que se perdeu? Por que julgam que isso pode ter acontecido? A seção a seguir busca responder alguns destes questionamentos e abrir espaço para outros.

4. A rua como espaço de brincadeiras

Quando eu era pequena, eu era muito arteira. Gostava muito de brincar na rua, brincava mesmo. Às vezes tinha uns carros velhos, eu subia nos carros, depois escorregava em cima dos carros, brincava de pique-esconde, brincava de mamãe-na-rua, pique-bandeira. Botava aquelas latas de leite, fazia uma corda, botava entre os dedos e saía andando pela rua, sabe? Assim, era muita brincadeira. Aí, como tinha ladeira, que é uma ladeira alta que tem aqui, a gente pegava tábua de guarda-roupa e vinha descendo todo mundo, escorregando. Quem não vinha na tábua, vinha na garrafa (risos) (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Brincadeiras antigas e novas, concepções de infância em disputa, participação de meninos e meninas nos jogos e as muitas formas de brincar. O presente item se volta para o que contam as narrativas sobre as brincadeiras na rua.

Os primeiros minutos de minha conversa com Monique são recheados de brincadeiras conhecidas e desconhecidas por mim, além dos machucados e broncas que ganhou sendo uma criança *muito arteira*. Seu relato relembra o que diz Gullestad (2005), ao afirmar que o que o *eu* se torna depende do material de que é feito sua história de vida. São os esforços reconstitutivos da própria história, a negociação e reflexão sobre ela que permitem a construção da própria identidade. Monique, por exemplo, tem suas memórias de infância atravessadas pelas brincadeiras na rua, que a acompanham mesmo na vida adulta:

Então eu, com a idade que eu tenho, pelo que eu já vivi, foram muito boas as minhas brincadeiras, o modo que eu vivi, que eu fui criada, eu tento passar para as crianças nessa brincadeira de rua. (...) É muito bom você criar uma criança assim. Ela ter uma infância. Ela saber o que é uma brincadeira de criança. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Ter brincado na rua quando criança é sinônimo de ter tido “infância”. Seu compromisso a fim de que seus filhos, sobrinho e os filhos dos vizinhos brinquem na rua é uma forma de garantir que as novas gerações *tenham infância*. Tuane, por razões diferentes, também compreende a infância como algo que se pode “perder”, na medida em que jovens e crianças se engajem em atividades que, a seu ver, não condizem com sua idade.

Os dois casos revelam uma percepção de infância que pode acabar por excluir da “infância” aquelas crianças que não têm acesso a determinado conjunto de vivências. Sarmiento e Tomás (2020) afirmam a importância de um conceito de infância compreendida como condição social, que integre todas as crianças, nas mais diversas realidades sociais que possam experimentar.

Não há “direito à infância”. A infância é uma condição social do tipo geracional, não é uma garantia de felicidade e bem-estar. Também não há crianças sem infância. Todas as crianças integram a infância, que é uma categoria social com elementos comuns a todas elas (vivem numa situação de alteridade face aos adultos), mas é profundamente atravessada pelas desigualdades sociais e pelos fatores de diferenciação social. (SARMENTO e TOMÁS, 2020, p. 28)

A infância é, portanto, condição social partilhada pelos sujeitos da pesquisa com as crianças das gerações atuais. O subitem a seguir procura evidenciar outros aspectos que os unem: as brincadeiras que faziam na rua, as que se perderam, e aquelas que atravessaram o tempo.

4.1

“Eu era o mais bagunceiro da rua, e até hoje eu sou o mesmo bagunceiro”

Ao contar sobre as brincadeiras que fazia, Joel se apressa em dizer que brincou muito na rua e era antes tão bagunceiro quanto hoje. Suas brincadeiras atuais, no entanto, se revelam na relação com os vizinhos: conhecido por grande parte dos moradores da rua Tamatiá, faz graça e “mexe” com homens, mulheres e crianças, que o respondem da mesma maneira. Se antes suas brincadeiras eram jogar bola na rua e “*sacanear a campanha dos outros*”, tocando e indo embora, agora, é com piadas e gracejos que brinca: “Eu perturbo muita gente, Rafinha, muita gente mesmo. (..) É meu jeito de brincar, não tem jeito não” (Joel, 68 anos, Entrev., 20/06/2021).

É na palavra que Joel brinca, na possibilidade de construção do que Bakhtin chamaria de *senso carnavalesco do mundo*, em que reverência, piedade e etiqueta estão suspensos, como no carnaval. Entre vizinhos, ironizam uns aos outros como vozes equipolentes em temas como classe, raça e gênero, mantendo em suspenso

“(...) tudo aquilo que resulta da desigualdade sócio-hierárquica ou de qualquer outra forma de desigualdade entre as pessoas” (BAKHTIN, 2008, p. 122).

Faraco, comentando a obra do Círculo de Bakhtin, afirma que este senso carnavalesco do mundo é “poderoso instrumento contra qualquer monologização da existência humana; é ele que materializa a força cultural do riso: dessacraliza os discursos oficiais, os discursos da ordem e da hierarquia, os discursos do sério e do imutável” (FARACO, 2009, p. 80). Para além da palavra, as brincadeiras e jogos também parecem *carnevalizar* a ordem das relações, criando diferentes percepções entre os sujeitos entrevistados – inclusive contraditórias.

(...) as meninas também soltavam pipa, jogavam bola. Eu cansei de jogar bola, ganhei porrada para caramba jogando bola, fui para clube. (Cristina, 54 anos, Entrev., 05/05/2021)

Na nossa época, era mais clube da Luluzinha e Clube do [Bolinha]... Hoje que está mais misturado. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

Eu estou no lugar certo. Eu vivia no meio dos meninos quando era mais nova, e agora continuo, quando mais velha, no meio da criançada. A maioria toda é menino. (...) Aqui quase não tem menina mesmo. As meninas que brincam, só tem 4 ou 5 meninas só. É mais menino. Eu brincando, elas brincam. Agora, se eu não estiver brincando, elas ficam sentadas, mexendo no telefone. Elas não brincam. (...) Deve ser vergonha, deve ser vergonha dos meninos falarem que não para elas. (Débora, Entrev., 40 anos, 11/05/2021)

Percepções diferentes se revelam na participação de meninas e meninos nas brincadeiras ao longo do tempo. Enquanto, para Flávio, seu grupo de amigos brincava separado das meninas, alguns anos mais tarde, nas infâncias de Débora e Cristina, meninas e meninos brincavam juntos – talvez, até mais do que o fazem hoje. O mesmo acontece com a percepção dos sujeitos entrevistados sobre as brincadeiras que faziam no passado, as que se perderam e as que se mantêm.

Não, eles hoje praticamente só jogam futebol. Às vezes rola um queimado, um Cinco Cortes. (Tuane, 32 anos, Entrev., 22/05/2021)

Soltar pipa eles soltam bastante, eu acho que a única coisa que ficou nisso (risos) foi soltar pipa, jogar bola. Andar de bicicleta. (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Na verdade, acho que sumiu quase tudo, a não ser o futebol. E a pipa, a pipa continua hoje. Em alguns bairros, até mais forte, hoje eles têm torneio. Mas engraçado é que quando você passa por um torneio desse, você não vê muita criança nem adolescente. Vê muito é adulto. Soltando pipa ainda. Acho que essa geração, na verdade, a geração mais nova - como é que eu vou dizer... Não sei, acho que não pegou, não pegou o gosto. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

Só o futebol que os garotos - quando estão a fim de jogar, quando não estão, não jogam. (Joel, 68 anos, Entrev., 20/06/2021)

Há uma sensação geral, relatada por diferentes vozes, de que somente futebol e pipa seguem sendo as escolhas de jogos das crianças. Ao mesmo tempo, nas frestas de suas falas, os adultos que participam mais ativamente das brincadeiras das crianças na rua notam ainda outras continuidades. A Figura 1, apresentada a seguir, destaca jogos e brincadeiras que aparecem nas narrativas como sendo feitos exclusivamente hoje em dia, aqueles que faziam em suas infâncias e os que permanecem atualmente, na intercessão entre antes e agora.

Figura 2: Brincadeiras mencionadas pelos sujeitos entrevistados



Fonte: TRUGILHO, 2022.

Em suas narrativas, Monique e Débora notam que há mais do que futebol e pipa nos campos de interesse das crianças e jovens atualmente.

Aí, eu faço as coisinhas que tem que fazer, faço a fogueira, faço a maria-fumaça com jornal, a gente desce lá de cima da ladeira com a tábua de novo, que é muito

bom. A gente brinca de elástico, de corda, de cabo-de-força, isso tudo a gente brinca. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Ah, pedem, "Débora, vamos brincar hoje de quê? Vamos fazer o quê?". Aí chega sábado: "vamos fazer um pagodinho? Vamos fazer uma *resenhazinha?*", eu falo "não pode fazer resenha ainda, calma, espera mais um pouquinho". Aí "vai ser na casa de quem?" (risos). Se deixar, eles querem fazer tudo aqui em casa, Rafa. Tudo. (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021)

Muitas dessas brincadeiras são iniciadas por Monique e Débora, ou feitas com seus brinquedos, próximo às suas casas. Brincar de futebol de sabão, guerra de sacolé, festival de pipa, cinco-cortes, campeonato de desenhos, de fazer festas de Natal, Carnaval e Junina, são alguns dos exemplos citados pelas duas entrevistadas como ideias que tiveram recentemente e fizeram com as crianças, e outros são apresentados no Apêndice 7.2 do texto. Nas narrativas dos entrevistados, aparece o papel ativo do adulto nas brincadeiras infantis.

Então, na nossa época, como é que chegou um pião na minha mão: foi um adulto que me deu o pião, e me ensinou a jogar o pião. Porque não existe uma criança que nasceu sabendo rodar pião. Qual é a criança que nasceu sabendo jogar bolinha de gude, ou qualquer brincadeira? Qual é a criança que nasceu sabendo jogar pique-bandeira, pique-esconde, qualquer coisa assim? É sempre uma pessoa da geração anterior que vai passar para a próxima geração essas brincadeiras. Tanto é que, aqui na rua mesmo, as crianças brincam de queimado porque existe uma pessoa que vai ensinar isso a elas, que elas vão ver que é divertido. (Vicente, 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

Minha geração, criança; a geração depois da minha, que era, sei lá, três, cinco anos mais velha que eu. Então aquele já foi abandonando um tipo de brincadeira, mas a gente ia até aquela época, e aí o de cinco anos mais novo vinha, e aquilo ia acompanhando. É que nem hoje, na verdade. Hoje ninguém vai jogar pião porque não vê ninguém jogar pião, mas pega um celular (...) (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

Preservar uma tradição, perpetuar o que foi vivido, "passar para frente", ensinar brincadeiras, é ação dos adultos ou de crianças mais velhas que reconhecem o valor que essas experiências preservam em suas memórias. Monique conta sobre como as histórias de terror que ouviu na sua infância são recontadas hoje, nas noites de lua cheia.

Aqui também eu gosto de ver quando tem noite de lua cheia, eu falo "noite de lua cheia..." Tanto que, às vezes eu estou sentada assim, eu olho para eles, eles falam assim "olha, hoje é noite de lua cheia!", porque da calçada dá para ver a lua lá no canto do morro. Aí eles falam que é noite de lua cheia, que o lobisomem vai conversar, e falam "conta história!", e eu conto história do lobisomem para eles. Falo que o lobisomem vinha, levava as pessoas, depois trazia as pessoas de volta...

E são histórias assim, que eu vou contando, porque eu escutava muito, a Naná contava para mim. Tinha história que dava medo, e quando ia dormir, não aguentava nem tomar banho, porque eu ficava com medo de ficar sozinha no banheiro, por causa das histórias da mula-sem-cabeça, do saci-pererê... (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

As histórias ainda aparecem como brincadeira preferida de Tuane...

Tuane: Ah, tinha também a melhor parte: a gente se reunia para contar histórias de terror na nossa porta.

Vicente: Isso foi poucas vezes, não foram muitas vezes não.

Tuane: Foi pouca, mas foi muito bom (risos). Inventava, contava história que a mãe contou, e não sei o quê... (Tuane e Vicente, 32 e 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

Pesquisar sobre infância é pesquisar sobre *relações*. Cabe ao pesquisador das infâncias desprender-se do mito de isolamento da criança: esta, em relação com jovens, adultos e com o mundo, assume papéis em constante mudança. Isso indica a importância de “(...) analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas formas de interação entre crianças e adultos, compreendendo a infância como categoria e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 47).

Ver o outro – adulto, jovem ou criança – brincando, aprender com ele, figuram como condições essenciais da preservação das brincadeiras na rua: os jogos não podem ser feitos por quem não sabe jogá-los ou por quem não sabe que podem ser divertidos. Neste sentido, caminham lado a lado a intervenção dos adultos como aqueles que podem apresentar as brincadeiras que conhecem e a mediação do uso de celulares, tablets, videogames e serviços de streaming. Durante as entrevistas, relações mais ou menos tensas a respeito das brincadeiras com dispositivos eletrônicos surgiram nas falas dos entrevistados, tema tratado no subitem a seguir.

4.2

O que antes era *hi-fi*, “hoje em dia é *wi-fi*, né”

Vicente revela uma mudança das interações de sua juventude e as que observa hoje: para ele, o encontro com os amigos que vivenciava no *hi-fi*, hoje acontece, entre crianças e jovens, via *wi-fi*. Encontros e brincadeiras na rua foram

substituídos pelas conversas e jogos online. De substituta das brincadeiras de rua à componente da cultura lúdica de crianças em diversas gerações, a relação entre infância e as mídias não passa despercebida pelos sujeitos da pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao *brincar*. Vicente e Tuane rememoram com tom nostálgico os desenhos e programas que assistiam na televisão em sua infância, e como eles se tornavam material de suas brincadeiras de faz-de-conta.

Tuane: TV Cruj... Era um programa da nossa época, da Disney, que tinha alguns personagens. Cada um era um personagem diferente do programa. (...) Aí no terraço tinha um armário pendurado na parede, e a gente brincava olhando para o armário, porque no programa eles brincavam, falavam de frente para uma câmera, todo mundo muito grudadinho, e a gente fazia a mesma coisa no armário que estava colado na parede.

Vicente: Não, mas tem um detalhe: o armário, saía a frente dele. Você levantava, saía a frente dele, aí virava ele e colocava no mesmo lugar. Aí é que a gente falava que a câmera estava ligada ou desligada. Desvirava, estava desligada. Aí virava, estava ligada. Aí a gente fazia "Cruj, Cruj".

Tuane: É verdade! (risos) "Tchau!" Tinha a brincadeira dos personagens que a gente via. Programa, desenho. *Ai, vamos fazer um Cruj?* (Tuane e Vicente, 32 e 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

As personagens eram interpretadas pelos amigos, assim como as falas e bastidores do programa eram recriados, com direito a formas de fazer de conta que a câmera estava ligada ou desligada. Tais acordos tornavam claro para todos os participantes o aspecto fictício da brincadeira, o que, segundo Brougère (1998), são aspectos essenciais do jogo. Para o autor, compõe a cultura lúdica o conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível, como a linguagem e os gestos utilizados pelos que brincam, que partem de uma referência comum. É preciso dispor dessa cultura para integrar uma situação de brincadeira, e compreendê-la como tal.

Construída socialmente, a cultura lúdica se alimenta da cultura geral daqueles que brincam, de modo que seu material é retirado das relações entre crianças e com adultos, ou com os produtos que consomem, inclusive midiáticos, e ambiente onde circulam. Programas de TV, animações, livros e outras mídias são utilizados pelas crianças na construção de sua cultura lúdica, assim como o faziam Vicente e Tuane, e muitas outras crianças que brincam de heróis, ninjas, fadas, gigantes...

Finalmente a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo. (BROUGÈRE, 1998, P. 109)

O pesquisador afirma ainda que a televisão é uma das mídias que contribuem para a modificação da cultura lúdica. Na atualidade, ela parece modificar também a relação das crianças com o tempo.

Vicente: A gente, por exemplo, tem a época que a gente via desenho. O desenho só passava tal horário na televisão. Por exemplo, tinha o Dragon Ball, que passava 6 horas da tarde. A gente parava o que estava fazendo e ia para a casa assistir o Dragon Ball passar na televisão.

Tuane: O Super Choque¹⁷ era na hora do almoço, quando a gente chegava da escola. Tomava banho, sentava e assistia. Então assim, a gente tinha um horário, eles podem assistir a qualquer hora, porque é online. (Tuane e Vicente, 32 e 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

Vicente e Tuane, ao lembrarem dos desenhos a que assistiam em suas infâncias, apontam para a organização de suas rotinas e brincadeiras em função do horário em que determinado programa começava, em um canal específico. Como essa escolha é feita hoje por crianças que têm acesso ao catálogo dos serviços de *streaming*¹⁸ para decidirem onde e quando vão assistir a desenhos? Que brincadeiras de faz-de-conta compõem o repertório daquelas que, apartadas da rua, brincam principalmente nos espaços privados da casa, ou institucionalizados, como a escola? Por outro lado, que heróis e vilões interpretam as crianças que não têm acesso aos serviços de *streaming*? Monique se preocupa com as brincadeiras que têm o contexto imediato das crianças como material de sua criação.

Mas hoje em dia, brincadeira de Polícia e Ladrão, eu acho que não teria que existir, porque parece que incentiva as crianças. As armas estão totalmente diferentes. A gente brincava com um negocinho na mão, uma madeirinha pequena... Agora não, eles fazem réplica. Então eu não acho que isso seja brincadeira de polícia e ladrão de uma infância. Isso é uma brincadeira já mostrando a violência, incentivando. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

¹⁷ *Super Choque* e *Dragon Ball* são animações criadas nos anos de 2000 e 1986, respectivamente. A primeira produção é americana e, a segunda, japonesa.

¹⁸ A tecnologia dos serviços de *streaming* permite a usuários assinantes destas plataformas acessarem a conteúdos em vídeo ou áudio armazenados na nuvem, sem necessidade de download do conteúdo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/217169-streaming.htm>. Acesso em outubro de 2021.

Para além das relações com tempo e espaço alteradas, a relação maior ou menor com as mídias ou os espaços físicos revela também a desigualdade de materiais a que as crianças têm acesso na construção de sua cultura lúdica. Mais do que o privilégio de uma ou outra realidade, discutimos aqui a possibilidade de que as crianças tenham repertório tão amplo quanto possível, e acesso a conteúdos e espaços que contribuam para a construção de sua cultura lúdica. A relação com as mídias pode apresentar essa possibilidade, mas, ao mesmo tempo, inspira cuidados. Por mais que este tema não fizesse parte do roteiro das entrevistas, muitas falas mencionaram a apropriação de dispositivos eletrônicos como tablet, celular e videogame, por parte das crianças.

Essas crianças ficam no telefone. A filha da Pâmela, ali, ela passa a noite toda no telefone. Quando vai dormir, já são 6 horas da manhã. Aí acorda meio-dia, uma hora da tarde. A mãe dela falou que tem que tirar o telefone dela, porque ela não quer saber de mais nada, só do telefone. (Joel, 68 anos, Entrev., 20/06/2021)

Eu acho que o que acontece é isso, choque de geração, e aí foi chegando o computador, o celular, e a molecada de hoje está mais para isso. É o contrário: eu passava, via o jogo, o pessoal soltando pipa, ficava doido para chegar em casa, trocar de roupa, soltar pipa. Hoje a criança faz o quê: fica doido para chegar em casa, pegar no celular ou no computador e sentar ali e ficar ali o dia todo. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

Então eu acho que a brincadeira acabou um bocado porque ficam no videogame, no telefone, se prendem mais nisso agora. Você vê que eles brincam pelo telefone, pela internet. Eles brincam assim, cada um na sua casa, mas pela internet, pelo telefone. Às vezes, a mãe não sabe nem o que estão fazendo. E antigamente, as mães sabiam o que estavam fazendo, porque estavam olhando ali. (Estela, 58 anos, Entrev., 01/05/2021)

Joel, Flávio e Estela atribuem ao avanço das tecnologias o desaparecimento de certas brincadeiras que faziam em sua infância, e hoje, já não são vistas, uma vez que o uso dos celulares, tablets ou videogames figuram como alternativa mais interessante. Arrastadas pelo progresso (BENJAMIN, 2012), as crianças parecem não ter outra opção senão abandonar a tradição das brincadeiras feitas na rua por seus pais e vizinhos, e passarem a se relacionar e brincar através das mídias.

Por outro lado, Buckingham (2006) sugere que não devemos avaliar as mídias isoladamente. É preciso conhecer como o contexto de mudanças sociais e históricas mais amplas afetam a relação das crianças com as mídias, e não simplesmente responsabilizá-las por “roubar a infância”. O papel ocupado hoje pela

mídia no cotidiano das crianças é possibilitado por fatores históricos e sociais, não somente pela posse de dispositivos eletrônicos.

Deste modo, há posições antagônicas na percepção dos usos infantis das mídias: aquelas que fazem menção ao desaparecimento da infância, e as que revelam uma forma de produzir nova, mais interativa e democrática, a partir delas. No entanto, situar-se em um desses dois polos significa isolar as crianças da análise de processos de mudança social e cultural mais amplos, resultando em uma redução do fenômeno, seja considerando-as vítimas passivas ou consumidoras ativas das mídias.

Por si só, as tecnologias pouco têm a fazer em relação ao apagamento das brincadeiras, ou à substituição de jogos feitos em grupo, por outros mais individualizados. O consumo das mídias através de dispositivos eletrônicos tem impacto na vida de crianças e jovens quando alinhado a outras mudanças presentes em seu contexto: neste caso, o impedimento de estar na rua por questões de segurança ou por conta da pandemia; o esquecimento de brincadeiras que não foram ensinadas por adultos ou crianças mais velhas, dentre outros fatores.

As tecnologias não produzem mudança social independentemente dos contextos em que são usadas; além disso, as diferenças inerentes entre as tecnologias não são tão absolutas como geralmente se propõe. Entretanto, em combinação com outras mudanças, as novas tecnologias – especialmente as tecnologias digitais – têm efetivamente revolucionado o processo de produção em quase todas as áreas das indústrias da mídia, e agora estão também transformando rapidamente os processos de distribuição e recepção. (BUCKINGHAM, 2006, p. 53)

Vicente identifica possíveis razões para o esquecimento de algumas brincadeiras feitas na rua, e dá pistas sobre o que observa na relação de sua irmã com os dispositivos eletrônicos, além do papel que adultos podem assumir na mediação entre elas e os aparelhos.

Eu vejo isso muito pela minha irmã, porque ela vai fazer 11 anos. Então, o meu pai e a Ana [esposa do pai], eles impõem muito limite a ela. No celular, internet... Eles veem o que ela está fazendo, para onde ela está indo. Eu acho que é até o certo, ainda mais para o que tem hoje em dia, que é muito fácil de achar esse mundo sem limite, entendeu? Então a criança, para mim, no meu ponto de vista, ela tem que ter esse limite. A pessoa tem que ficar em cima para ver o que ela está fazendo. (Vicente, 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

As famílias assumem responsabilidade pelo acesso a esses aparelhos, na medida em que as crianças não poderiam comprá-los sozinhas. É também seu papel se responsabilizar pelos usos deles. Para Vicente, da mesma forma que, em sua infância, seu acesso a outras ruas era limitado pelos adultos – não podia brincar na estrada próxima à rua onde morava, mas tinha acesso às ruas mais próximas – as crianças, hoje em dia, devem ter seu acesso às mídias limitado, e acompanhado de perto pelos pais.

Débora incentiva os filhos e colegas a equilibrar as brincadeiras que fazem em casa, no videogame, com aquelas que fazem na rua. Para ela, é papel das mães e pais incentivarem as crianças a brincarem juntas, levar para jogar e apresentar brincadeiras.

Eu gosto, às vezes eu também falo para eles fazerem torneio de *Freefire*. Mas tem que ter tempo, se não eles ficam o dia inteiro dentro de casa, só jogando esse troço. Só, só. O Adriano não vinha nem para a rua. Hoje em dia, ele só fica aqui. Por causa desse negócio de jogo. Claudinho também. Então agora eu faço negócio de torneio, faço essas paradas para poder todo mundo brincar, para eles conhecerem os amigos que eles têm na rua, né. Vai ficar só dentro de casa, não se conhece. Aí passa: "nunca vi esse garoto", lógico! Só fica dentro de casa. Como é que você vai ver? É, não tem como. Eu falo para eles isso. Aí vem menino da [rua] Arete, vem menino de lá de cima, perto da Monique, agora ficam todos aqui embaixo. Vão se conhecendo. (...) Você pode ficar na tecnologia, mas tem que também saber as brincadeiras que tem, né. É tão bom, vê tanta brincadeira saudável, tanta brincadeira boa, entendeu. Quando você cresce, vai falar para o teu filho o que você aprendeu de brincadeira? Só a jogar Freefire, mexer no computador (risos). Sabe nenhuma brincadeira de rua. (Débora, Entrev., 11/05/2021)

Jogar com as mídias é uma alternativa entre muitas, e pode ser incentivada e limitada com a participação atenta de adultos que se interessam pelas diferentes possibilidades de brincadeiras disponíveis às crianças. Os brinquedos são objetos que também aparecem nas narrativas como promotores de muitos dos jogos narrados pelos entrevistados.

4.3 Brinquedo inventado, emprestado, alugado

As relações com brinquedos aparecem em diversos momentos nas narrativas, tanto naquelas sobre a própria infância quanto nas infâncias observadas pelos adultos que narram. Para além dos brinquedos que emprestavam uns aos

outros quando eram crianças para que pudessem brincar, há os brinquedos que inventam, emprestam e até alugam atualmente. Nesse conjunto, misturam-se aqueles comprados para serem brindes de festa ou para uso dos próprios filhos e aqueles criados com o que se encontra na rua.

Aí jogam dominó, eu tenho dominó, eu tenho banco imobiliário, tudo aqui na barraca para eles brincarem, e a gente faz. Agora mesmo, eu estava olhando ali quando eu desci, no lixo tinha um balde de alumínio mais baixo - não sei se você já viu, um baldinho pequeno de alumínio (...). Mas já estava com vontade de fazer o que: de pegar aquele balde ali e pegar uma coisa para fazer um chapéu. Um chapéu para a gente brincar de homem-lata aqui. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Com sua atenção para brincadeiras que certos materiais podem proporcionar, Monique revela o cuidado que também as crianças apresentam com o que o mundo das coisas revela, em seus materiais e resíduos. No século XVIII, a produção de brinquedos não se concentrava nas mãos de fabricantes especializados, mas com trabalhadores das oficinas de madeira, fundições de estanho etc. Criados do resto de materiais que diferentes indústrias utilizavam como matéria prima, os animais talhados em madeira eram feitos pelo marceneiro; os soldadinhos de chumbo, pelo caldeireiro, e as bonecas de cera, pelo fabricante de velas (BENJAMIN, 2002).

No século XIX, um “mundo de coisas minúsculas” passa a ser criado por artistas, ganhando o mercado mundial e logo assumindo diferentes cores e tamanhos. Assim, os brinquedos também remontam aos resíduos, restos, à matéria das coisas, que são objeto privilegiado da atenção das crianças.

Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. (BENJAMIN, 2002, p. 92)

Os adultos também parecem *interpretar a seu modo a sensibilidade infantil* ao julgar, pelo custo de um brinquedo, sua possibilidade de ser objeto do interesse das crianças ou não.

Não é um brinquedo caro, mas você vê que eles ganharam de uma forma feliz, porque eles mesmos conseguiram, brincando. Às vezes as pessoas falam: "ah, um

bambolê, uma vareta, não é um brinquedo legal para dar para uma criança". Eu faço [os brindes de festa] aqui com uma vareta, bambolê, umas bolas pequenininhas, são coisas baratas. (...) Para eles, é tudo, e tem um valor imenso. Às vezes, até um brinquedo que a mãe dá dentro de casa não tem tanto valor quanto esse brinquedo que ele ganhou ali. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

Os brinquedos usados como brindes nas festas podem ser baratos, mas são valorizados pelas crianças porque o ganharam jogando, o conquistaram. Um mesmo objeto pode ter pequeno e grande valor, ao mesmo tempo. Não há correspondência direta entre o que os brinquedos *custam* e o que *significam* para aquele que brinca.

Já nas barracas onde Débora e Monique vendem lanches, os brinquedos estão sempre ao alcance das crianças. A organização que fazem, no entanto, é diferente em cada caso. Com Monique, há uma espécie de *aluguel*:

Eu tenho uma barraca, onde eu vendo as coisas, e eu tenho na barraca: a corda, eu tenho na barraca o elástico, então você tem que botar o nome para pegar o elástico, quando você acabar de usar o elástico, você tem que devolver o elástico, a corda também; a bola furou! (Monique, Entrev., 27/05/2021)

Na barraca de Débora, os brinquedos são emprestados, e ela destaca que, mais do que o gosto das crianças, o seu gosto pessoal por certos brinquedos foi decisivo na composição de seu *acervo*. Enquanto conversávamos, seu filho mais novo jogava com um amigo na barraca.

Estão aqui agora, na barraca, eu vim até aqui para dentro, porque eles estão lá fazendo bagunça, jogando... Aquele negócio de moeda que eu comprei pro Dudu. Negócio de moedinha, de golzinho, sabe qual é? (...) Tipo futebol de botão. Aí eles estão lá brincando.

Nossa, isso é antigo. Ele conhecia ou você que ensinou?

Conhece, eles têm o tabuleiro. Eu tinha. Eu tinha um de bonequinho, tipo um paninho, parece um gramadinho também... Aí os bonequinhos você tinha que apertar atrás para ele chutar a bolinha, vinha uma bolinha mesmo. É porque, se não, fica só jogando *Freefire*, *Call of Duty*¹⁹... Ninguém merece. (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021)

O filho de Débora brinca com o mesmo brinquedo que ela, em sua infância,

¹⁹ “Free Fire” e “Call of Duty” são jogos de aventura e ação que envolvem batalhas entre os personagens. Estão disponíveis nas plataformas Android e iOS, e também podem ser acessados pelo computador – o segundo também está disponível em videogames. Disponível em: <https://www.callofduty.com/content/atvi/callofduty/hub/web/pt_br/home.html> e <<https://ff.garena.com/index/pt/>>. Acesso em outubro de 2021.

também brincava, resguardadas as diferenças de materiais usados em cada tempo. Seu relato remete à possibilidade de vislumbrar, no brinquedo, objeto que adultos criam e oferecem para as crianças, os vestígios que as gerações mais velhas deixaram (PORTO, 2008).

Sinal das gerações, o brinquedo conta a história de sua inserção em uma determinada comunidade, que é feita de modo particular nos diferentes cantos do globo. Seu criar nunca é isolado das condições objetivas dos criadores, assim como tampouco o são as crianças dos adultos. O brinquedo é pedaço de cultura na mão da criança, e revela o diálogo entre ela e seu povo.

As transformações nos grandes centros urbanos e a consolidação da sociedade de consumo altera a relação da criança com o brinquedo. Em mais de uma entrevista, foram mencionados os efeitos das novas pipas com *cerol e linha chilena*²⁰, que, com sua grande capacidade de corte, tornam a brincadeira insegura para quem brinca, e para quem passa perto da brincadeira. Flávio, que em sua infância preparava seu próprio *cortante*, reflete sobre os diferentes usos dos brinquedos antes e agora, enquanto conta sobre como cuidava dos seus, que ficavam guardados até que a *temporada* de usá-los chegasse.

Mas eu tinha o meu pião porque, nessa época - não lembro em que época era, em que mês do ano era, a época de bola de gude, de pião -, mas passava aquela época, o que eu tinha ganho de bola de gude, eu guardava, deixava para a outra temporada. Pião, eu guardava o meu. Então, tinha tudo guardadinho e ficava para a outra temporada. Pipa também. Na época eram duas vezes no ano: final de ano e meio de ano, férias de colégio. Ah, sobrou 10 pipas lá e linha: guardava tudinho num cantinho, arrumadinho e deixava. Até porque a facilidade que eu vejo que as crianças têm hoje de comprar e de não dar valor às coisas, naquela época, como as coisas eram mais difíceis, as coisas da gente tinham que durar mais. E a gente tinha mais cuidado com as nossas coisas. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

A produção em massa de brinquedos de qualidade variável indica a diferença entre a produção artesanal e industrializada. Para Porto (2008), a industrialização e demais mudanças no mundo do trabalho corroboram com o distanciamento no convívio entre crianças e adultos e a desvalorização de elementos “não produtivos” característicos da infância, como os brinquedos.

²⁰ O cerol que se usa nas linhas para cortar outras pipas no céu com mais facilidade tem vidro moído como um de seus componentes. Outros componentes são adicionados na preparação da linha chilena, cujo uso é proibido em algumas regiões do Brasil.

Na falta do adulto ou de um par para brincar junto, as crianças são convidadas a criar com os objetos. Monique, Flávio e Débora relatam algumas experiências passadas e presentes das (im)possibilidades que as crianças encontram na interação com brinquedos e espaços.

Até mesmo, por exemplo: eu estou fazendo hambúrguer, e uma criança está sozinha brincando. Duas crianças, vamos botar. Sabe o que elas fazem? Amarram o elástico no poste, a outra puxa, e a outra pula. Quer dizer, o poste já virou o suporte para eles brincarem. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

A [rua] Arete era uma subida, íngreme, não tinha como jogar bola ali. Pipa até soltava ali, soltava pipa tanto na [rua] Tamatiá quanto na Arete, mas bola não dava. Até porque eu morava lá desde a época em que aquilo não era nem calçado, era época de terra batida, chão, vala. (Flávio, 61 anos, Entrev., 27/04/2021)

Da bola bater no portão reclamam demais. Mas reclamam com razão também, tem hora que é tarde da noite, você está vendo televisão. Aí vai, bate. A gente até evita, mas fica difícil. (...) Agora a gente bota dois para ficarem ali em direção ao portão enquanto os outros jogam, para a bola não ficar batendo. (Débora, 40 anos, Entrev., 11/05/2021)

De brechas criadas nas impossibilidades a soluções criativas, experimentar os espaços públicos com os brinquedos sugere uma série de caminhos a serem explorados pelas crianças, desde a criação de novos papéis no jogo, como o *gandulinha* dos portões, nas palavras de Débora, à escolha por uma ou outra rua dependendo da brincadeira, além da inclusão dos elementos do espaço no jogo, como o elástico no poste.

Há ainda outra interação com o espaço mediada pelos brinquedos, condicionada pela idade dos que jogam. Em minha experiência de moradora da rua Tamatiá, sempre notei que, perto da casa de Vicente, havia uma regra para o uso da rua: as crianças menores só podiam jogar na calçada, enquanto as maiores, poderiam fazer seus jogos na rua. Durante as entrevistas, o assunto surgiu entre Vicente e Tuane.

Vicente: Isso aí varia muito da idade também. Porque a gente começou brincando só na calçada, depois a gente veio para a rua.

Tuane: Mas era queimado. Era aquele queimado desesperado ali na calçada. Caiu a bola na rua, meu Deus: para todo mundo, vamos buscar a bola, porque a gente não pode nem ir na rua, vamos na rua buscar a bola. *Depois, a gente ganhou o mundo, a gente podia ir para a rua.*

Vicente: Era queimado, era pique-bandeira também.

Tuane: Uma coisa que eu lembro que a gente gostava de brincar bastante também era pique-cor.

Vicente: "Alerta-cor".

Tuane: Alerta-cor! Calma, estava tentando lembrar.

Vicente: Na calçada a gente não brincava de Alerta-cor.

Tuane: Brincava! Só que era só na calçada, era tudo muito limitado.

(Tuane e Vicente, 32 e 33 anos, Entrev., 22/05/2021)

A idade aparece como condicionante para Cristina também, que passou a brincar na rua por volta dos 8 anos, quando *já se entendia por gente*. Débora, por outro lado, lidou com a objeção da mãe, que trabalhava fora, e, somente aos doze anos, passou a frequentar a rua, enquanto brincava e cuidava do irmão mais novo.

A relação das crianças com o pequeno mundo das coisas é sempre uma relação de atenção aos materiais, brinquedos, resíduos, espaços. Como Benjamin, faço a aposta de que se deve ter “sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças” (BENJAMIN, 2002, p. 104). Feitas essas ampliações sobre o material das entrevistas, resta olhar para as pistas e sugestões que a brincadeira das crianças na rua pode nos dar como educadores, adultos, pessoas que partilham dos espaços públicos e privados com elas.

5. Considerações finais

Criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo.

Mia Couto (2009, p.113)

É na rua que surge essa dissertação, escrita sem palavras, cada vez que assisti ao jogo das crianças, ou quando, abordada por elas enquanto caminhava em direção à minha casa, conversávamos sobre futebol, faculdade, brincadeiras. Foi escrita também em cada festa de aniversário dos meus pequenos vizinhos de que fui convidada a participar, por nenhuma outra razão além dessa: as amizades que fizemos na rua.

Era com as crianças que gostaria de conversar inicialmente, e conhecer melhor o que pensam das brincadeiras na rua a partir do lugar que só elas ocupam no mundo. Esta provocação segue comigo e fica lançada para futuras investigações. Junto dela, aspectos como possíveis diferenciações de gênero nas brincadeiras e a relação entre nível socioeconômico, cor/raça, lugar de moradia e espaços para brincar, também merecem ser ampliados no futuro.

A escolha pela conversa com os adultos entrelaça vida e pesquisa na mesma costura: o início da escrita deste trabalho, no ano de 2021, foi marcado por um período em que *brinquei muito* (NASCIMENTO; SALUTTO; BARBOSA, 2020). Nas férias de janeiro, soltei pipa com meu pai, aprendi a jogar pião com minha tia, io-iô com meus antigos vizinhos... Conhecer essas brincadeiras era sempre ocasião de conhecer a infância, a história da pessoa que brinca. Falar de infância, resgatar a memória, pareceu, e ainda parece, um caminho para lidar com um ano ainda tão marcado pelo que a pandemia fez de nós. Conversando, rememorando e brincando em meio a tantas perdas, inventamos a vida e a celebramos, nas brechas.

Com os adultos, aprendi muito sobre brincadeiras. Desde aqueles que não brincam mais aos que brincam ou *olham* porque *amam criança*, ou que gostam de brincar e de fazer festa, a história das relações vividas na rua Tamatiá são

atravessadas pelas histórias de infância. Os relatos mostram que algumas brincadeiras eram feitas na rua pela ausência de espaços planejados para o brincar, como uma quadra, ou praça. No entanto, há algo de específico na brincadeira na rua que não se poderia obter em outros espaços.

A rua oferece às crianças e jovens um espaço gratuito para brincar que pode ser seguro, quando se está na presença dos pais ou de algum adulto de confiança que as *olha*. É também nela onde podem conhecer os vizinhos, e conviver com crianças de diferentes idades ou da mesma faixa etária. Algumas crianças demandam mais, outras menos, esse encontro com seus pares, mas é o adulto quem pode proporcionar que aconteçam, para que tenham a chance de se relacionar.

Na rua, são criados laços que, na experiência de Cristina, são duradores. É assim que se conhece os vizinhos e se cria amizades que podem durar a vida inteira. Débora relata também a possibilidade de brincar em família, pois além dela, seu marido também participa de alguns jogos. Na rua se brinca com mais gente – inclusive em família –, e se faz amigos.

Brincar na rua é também forma de conhecer a rua, aprender a lidar com ela e com as situações que nela se apresentam: *não ficar bobo*, aprender a viver, sobretudo no lugar onde mora. No contexto específico da rua Tamatiá, onde a ação do tráfico marca presença, brincar é também forma de permitir que as crianças interpretem criativamente sua própria vivência e conheçam outras, para que não *se envolvam*.

Na rua cria-se ainda uma relação outra com o tempo, menos imediata, mais *mediada* pelo vento, pelo sol. Brincar de pique depende de o sol estar forte ou não; soltar pipa, depende da presença do vento; jogar bola de gude depende do material de que o chão é feito. Brincar na rua ensina a se relacionar com essas condições, quando se escala árvores para pegar manga ou se aprende a direção do vento. Em cada uma dessas ocasiões, educa-se a paciência e a criatividade para adaptar o jogo às possibilidades.

Por mais que muitos desses jogos pudessem ser feitos em um quintal ou *play*, que nem todos têm em suas casas e apartamentos, a brincadeira na rua permite *liberdade*, o encontro não marcado, e, por vezes, espontâneo, daqueles que se conhecem por acaso, porque moram perto e querem brincar juntos.

Ensinar às crianças as brincadeiras feitas na própria infância é também forma de reavivar a tradição, passar adiante, garantir que esta nova infância seja *boa*. Contra o fatalismo que quer se apoderar da infância contemporânea, “roubada” ora pela violência, ora pelas tecnologias, surge a relação como resposta: relação do adulto que ensina a brincar, que brinca junto, que cria brincadeiras – inclusive mediadas pela tecnologia –, que auxilia as crianças a ampliarem seu repertório lúdico, que cuida para que brinquem, e que, brincando, é cuidado. Monique revelou esse aspecto inesperado, terapêutico, da sua escolha por brincar com as crianças na rua.

A pessoa tem que gostar e ter tido essa infância. Tem muita gente que às vezes fica cansada e não quer, mas mesmo com o meu cansaço, eu gosto de fazer. E eu vou falar para você: *é uma terapia para mim*. Eu tive um problema com a minha mãe, ela ficou acamada, teve um derrame cerebral, e eu tive um problema de ansiedade. Eu vou falar para você que às vezes eu ficava em casa sufocada. (...) Teve um belo dia que as crianças estavam lá na porta, me deu aquela vontade assim, e eu falei "sabe o que eu vou fazer? Eu vou brincar com as crianças". Você sabia que a vontade que eu estava de andar correndo, igual a uma doida, aquilo ali passou na hora? Porque eu fui brincar com as crianças. (Monique, 43 anos, Entrev., 27/05/2021)

É preciso *não se acostumar* (KRAMER, 2020): nem a rua está perdida, nem as crianças deixaram de se interessar por ela. Os adultos que brincam ou olham hoje em dia sabem que muitas brincadeiras não *acabaram* nem ficaram no passado, como se acredita. Basta olhar com atenção: onde houver uma rua onde morem crianças, há a convocação do adulto, para atualizar com elas as brincadeiras e não deixar que a rua se perca enquanto espaço de conviver, se relacionar e brincar.

6.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ANDARA RAMOS, L. L. et al. Espaços públicos para brincar no contexto das cidades contemporâneas. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, [S.l.], v. 8, n. 58, mai. 2020.

ARAÚJO, M. J. Brincar no Bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro. In Paulo P.; Antônio C.; Susana V.; Pereira, B. (Org.). **Educação Física, Lazer & Saúde**. Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado. Porto: ESE-IPP, p. 78-87, 2017.

ARAUJO, C. de M. **O youtube como um lugar possível para se pensar as infâncias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Orientador: Zena Eisenberg, 2021.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Ed. HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. revista e ampliada. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução feita a partir do russo por Paulo Bezerra. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, S. “Deixa eu escrever meu nome aí?”: O assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças. In: KRAMER et al. **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, p. 185-204, 2019.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed., São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. **Passagens**. Minas Gerais: UFMG, 2006.

_____. **Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

BICHARA, I. D. et al. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 167-179, dez. 2011.

BITTENCOURT, M. I. G. de F. O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1301-1324, dez. 2010.

BORBA, A. M. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-156, set 2008/fev 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BOURDIEU, P. O Capital social – notas provisórias. In: _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 73-78, 1998.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em dez. de 2021.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em dez. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em dez. de 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A criança e a cultura lúdica. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BUBER, M. **Sobre Comunidade**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. Introdução Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Campinas, Perspectiva, 1987.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo, Perspectiva, 2009.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. Título original: After the death of childhood: growing up in the age of electronic media. Trabalho não publicado. Buckingham - Crescer na era das mídias - inteiro.doc. 1 arquivo (760 Kb). Word 2003.

CARICA; PICOLÉ, L. C.. Infância. REINALDO. **Reinaldo e seus convidados - Ao vivo**. SP: Radar Records, 2013. 1 CD. Faixa 6.

CAVALLIERI, P. F.; VIAL, A. **Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010**. In.: Coleção Estudos Cariocas, IPP, Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COHN, S. (Org.). **Encontros: Ailton Krenak**. Rio De Janeiro: Azougue, 2015.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

COTRIM, G. S. et al. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 50-61, jan./abr. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000100005>. Acesso em novembro de 2018.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **E se Obama fosse africano? Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, F. V. M. **“Fico imaginando quando vou ser livre de novo”: a narrativa das crianças sobre o contexto de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Orientador: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho, 2021.

DAMATTA, R. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara KOOGAN, 1991.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2006.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, abr. 2000, v. 21, n. 70, p. 63-79.

DURKHEIM, É. Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975. pp. 34-48.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1 (43), p. 229-250, 2004. Disponível em <<https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>>. Acesso em junho de 2020.

FREITAS, M. T. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância – Adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, p. 37-45, 2015.

GAGNEBIN, J. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, p. 167-181, 1997.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GIRARD, L. História de uma pesquisa (Apresentação). In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-32.1998.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 509-534, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, 21 (44): 21-36, 2015.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1981.

JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S; JOBIM e SOUZA, S. (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2008. p. 13-40.

_____. A título de conclusão – Voz, palavra, escrita: direito de todos. In: KRAMER, S; JOBIM e SOUZA, S. (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2008. p. 147-159.

JÚNIOR, O. **Da minha janela**. Ilustrações por Vanina Starkoff. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1998.

KOSLINSKI, M. C. & ALVES, F. C. M. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação Favela-Asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, Campinas, 33(120), 805-831. 2012.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, S.; MOTTA, F. Verbetes Criança. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG/MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=107>>. Acesso em julho de 2020.

KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. 4a edição. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 151p.

KRAMER, S. Des/Acertos, silêncios e conflitos éticos: O que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: KRAMER et al. **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, p. 235-254, 2019.

KRAMER, S. et al. **Relatório final da pesquisa “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias”**. Apresentado à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, dez. 2019.

KRAMER, Sonia. **Resistir é não se acostumar**. Triângulos do Holocausto, 2020 (mimeo).

LAVE, J.; WENGER, É. Legitimate Peripheral Participation. In: LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-43, 1991.

LUDEMIR, J. **Lembrancinha do Adeus: história[s] de um bandido**. São Paulo: Planeta, 2004.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. N. V. G.; SCRAMINGNON, G. B. da S. A concepção de infância em Walter Benjamin. In: **V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Rio de Janeiro. Outras infâncias: devir-criança, 2010.

MATIOLLI, T. O. L. **O que o Complexo do Alemão nos conta sobre a cidade: poder e conhecimento no Rio de Janeiro no início dos anos 1980**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Departamento de Sociologia. Orientadora: Vera da Silva Telles, 2016.

MELO NETO, J. C. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

MERHEJ, M. O espaço do brincar e da criança na metrópole. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 219-249, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174497>. Acesso em outubro de 2020.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**. Ilustrações de Lara Sabastier. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2019.

NASCIMENTO, A. M. do. **Infância e cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Orientador: Sonia Kramer, 2004.

NASCIMENTO, A. M. do; SALUTTO, N.; BARBOSA, S. N. F. "PRECISAMOS ESTAR PREPARADOS PARA BRINCAR MUITO!" Entrevista com Sonia Kramer. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 775-791, 2020.

NERY, G. F. M. **Brincadeiras, saberes e educação em memória de velhos na cidade de Belém/PA (1635-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Departamento de Educação. Orientador: Nazaré Cristina Carvalho, 2018.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-60, 2000.

PENA, A. C. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”**: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientador: Sonia Kramer, 2015.

PEREZ, B. C. e JARDIM M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicol. Soc.** [online]. vol.27, n.3, pp.494-504, 2015.

PIMENTEL, Á. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 703-721, set. 2015.

PINHEIRO, A. B.; MOTTA, E.; BENETTI, P. C.; MATIOLLI, T. O. L. (orgs.). **Complexo do Alemão: uma bibliografia comentada**. Rio de Janeiro: UFRJ. PROURB: Instituto Raízes em Movimento, 2017.

PINHEIRO, P. C. Nomes de Favela. PINHEIRO, Paulo César. **O lamento do samba**. RJ: Quelé, 2003. 1 CD. Faixa 3.

PINTO, T. de O.; LOPES, M. de F. Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 2, p. 861-885, 2009.

PORTO, C. L. Brincadeira ou atividade lúdica? **Salto para o Futuro - Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**, Brasília, DF, ano XVIII, boletim 07, p.33-47, mai. 2008. Disponível em: <<http://calameo.download/00390799538a8d45ebd30>>. Acesso em novembro de 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei Municipal Nº 2055, de 09 de dezembro de 1993**. Delimita a XXIX região administrativa - complexo do alemão, criada pelo decreto nº 6011, de 4 de agosto de 1986, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/1993/205/2055/lei-ordinaria-n-2055-1993-delimita-a-xxix-regiao-administrativa-complexo-do-alemao-criada-pelo-decreto-n-6011-de-4-de-agosto-de-1986-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em agosto de 2020.

RODRIGUES, R. I. Uma construção complexa: necessidades básicas, movimentos sociais, governo e mercado. In.: RODRIGUES, Rute Imanishi (Org.). **Vida social e política nas favelas: pesquisas de campo no Complexo do Alemão**. Brasília: IPEA, 2016.

SAMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coords.). **As crianças: Contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, p. 9-29, 1997.

SARMENTO, M. J., FERNANDES, Natália., & TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 183- 206, 2007.

SARMENTO, M.J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico. **UNIPOP**. Nº 2, 45-49, 2012.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, p. 15-30, 2020.

SCRAMINGNON, G. B. da S. **Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientador: Sonia Kramer, 2017.

SILVA, J. P., BARBOSA, S. N., & KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, 23(1), 41-64. 2005.

SILVA, C. S. et al. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. **Nau Literária**, v. 9, n. 2, 2013.

SIMAS, L. A. **A cidade detesta a criança**. O Globo, Rio de Janeiro, 28 de ago. de 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/a-cidade-detesta-crianca-23016732>>. Acesso em: 11/nov./2018

_____. A. **O corpo encantado das ruas**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

TOREN, C. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, 16 (34): 19-48, jul dez. 2010.

_____. Mente, materialidade e história. In: BANNELL, R., MIZRAHI, M. e FERREIRA, G. **Deseducando a educação: mente, materialidade, metáfora**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020.

VELHO, G. **Observando o familiar**. In: _____. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980. Cap.9, p.121– 132.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: _____. A Formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Cap.7, p.107– 124.

WENETZ, I. As crianças ausentes na rua e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 346-363, 31 jan. 2014. Acesso em outubro de 2020.

7. Apêndices

7.1 Plataformas utilizadas durante a revisão bibliográfica e respectivos resultados

Quadro 1: Plataformas utilizadas durante a revisão bibliográfica e respectivos resultados

Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	<p>Nesta plataforma, a busca permite a combinação de duas palavras-chave:</p> <ul style="list-style-type: none">- Brincadeira – Violência: dois resultados, ambos os estudos situados em escolas públicas;- Criança – Rua, sete publicações, seis destas voltadas para crianças em situação de rua;- Brincadeira – Rua: nenhum resultado- Criança – Brincadeira: onze publicações, a maioria sobre a brincadeira em espaços institucionais, como a escola;- Criança – Violência: 200 resultados; destes, grande parte se situava no campo da Saúde e Serviços Sociais, tendo a violência intrafamiliar, doméstica e sexual contra crianças e adolescentes como temas mais recorrentes. <p>Aqueles, em menor número, que tratavam da violência urbana vivenciada em comunidade ou vizinhança, ou somente das brincadeiras de rua, foram selecionados.</p>
Scielo (SC)	<ul style="list-style-type: none">- Brincadeira – Rua – Violência: nenhum resultado- Brincadeira – Rua: cinco artigos sobre brincadeira, alguns com enfoque nas relações de gênero.- Criança – Rua: 41 artigos, com foco majoritariamente em crianças em situação de rua. <p>Novamente, foram selecionados aqueles que mais se aproximavam do escopo desta investigação.</p>
Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio (PUC)	<p>Criança – Brincadeira – Rua – Violência: 20 resultados, dentre os quais se repetiam os temas da violência doméstica, crianças em situação de rua e outros ainda sobre a escola.</p>
Google Acadêmico (GA)	<p>A porção mais expressiva de resultados relevantes foi obtida através desta ferramenta, que também permitiu acesso às investigações mais atuais</p>

7.2

Brincadeiras feitas na rua citadas pelos sujeitos entrevistados

Andar de bicicleta, de patins;	Soltar pipa;
Andar de carrinho de rolimã;	Três/Cinco cortes;
Bingo;	Vôlei.
Brincadeiras de festa junina (dançar quadrilha, ovo na colher, pular no saco, maçã na testa, farinha de trigo no prato, Maria-fumaça, cabo de guerra, pau-de-sebo);	
Brincadeira de mãos (“Trem maluco”, “Coca-cola”)	
Brincar com lata (andar sobre latas, Homem-lata, telefone de lata);	
Brincar com música (tocar pagode, fazer discoteca);	
Brincar na piscina;	
Brincar de cozinhar;	
Brincar de escola;	
Brincar de escrever (fazer cadernos de perguntas, escrever cartas);	
Brincadeiras de faz-de-conta (dinheiro de mentira, luta);	
Brincar de fazer festa (bloco de carnaval, baile, esconder ovos na Páscoa, Papai Noel no Natal);	
Brincar de roda;	
Campeonato de desenhos;	
Cinco Marias;	
Contar/ouvir história de terror;	
Corrida;	
Dominó;	
Escorregar na ladeira;	
Guerrinha (de sacolé, de ovo);	
Jogar bola de gude;	
Jogar futebol (de botão, de sabão);	
Jogos de tabuleiro;	
Pegar vagalume;	
Ping-pong;	
Piques (pique-esconde, pique-bandeira, alerta-cor, pique-gelo, pique-alto, pique-parede, polícia e ladrão, mamãe-na-rua, pique-lata)	
Pular (carniça, corda, elástico, amarelinha);	
Queimado;	
<i>Racha</i> de pião;	

7.3

Roteiro de entrevista

Caracterização da entrevista

1. Data ____/____/____ Início: ____:____ Término ____:____

2. Local da entrevista/plataforma de vídeo utilizada:

Início: Contar sobre minha relação com a brincadeira na rua na minha infância.
“Gostaria de saber como foi a sua...”

I. A infância contada

1. Onde passou a infância; se não foi na rua Tamatiá, de onde veio e por que veio.
2. Como era a rua durante sua infância, como eram as relações entre vizinhos.
3. De que brincava.

II. A infância e as brincadeiras na rua ontem e hoje

4. Se há brincadeiras que se mantêm hoje em dia ou se perderam. Exemplificar. Por que ele/ela acha que isso se deu.
5. Percebe diferenças vê/há entre a infância de sua época e a de agora, no que diz respeito à relação com a rua.

III. A rua

6. A atuação – ou não – como adulto nos momentos de brincadeira e encontro das crianças na rua. Se leva as crianças na quadra para jogar, se ensinou as crianças a andar de bicicleta.
7. Sensação de segurança ou insegurança na rua: o/a entrevistado/a faz menção a riscos ou perigos?
8. A rua no contexto da pandemia, para o/a entrevistado/a e para as crianças.

IV. Dados do/a entrevistado/a.

1. Nome; sexo; idade; naturalidade; raça;
2. Onde mora; composição familiar;
3. Escolaridade; trabalho/ocupação.

V. Observações pessoais sobre a entrevista (condições; clima, ambiente, etc)

7.4

Termo de consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ADULTOS

Prezado/a: _____

Vimos, por meio deste convidá-lo (a) a participar voluntariamente da pesquisa **BRINCADEIRA DE RUA: COMO, POR QUE E DE QUE BRINCAVAM AS CRIANÇAS**. **Pesquisadoras:** Mestranda Rafaela Fernandes Trugilho - e-mail: rafaelatrugilho@gmail.com - Tel. (21) 964709429 sob a orientação da Professora Dra. Sonia Kramer - sokramer@puc-rio.br - Tel (21) 3527-1817/1815. **Meio de comunicação com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio:** Rua Marquês de São Vicente, 225 – Edifício Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. E-mail: posedu@puc-rio.br. Câmara de Ética em Pesquisa é a instância da Universidade que avalia do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes.

Justificativas: A investigação se justifica pela contribuição feita por pessoas que narram suas memórias sobre a rua como espaço de brincadeira, colaborando com a possível mobilização de práticas e políticas que tenham como alvo o bem-estar dos indivíduos e a atenção a esses espaços.

Objetivos: Essa pesquisa tem como objetivo conhecer e compreender de que, por que e como brincavam as crianças no contexto específico de uma rua no subúrbio carioca.

Metodologia: Entrevistas individuais realizadas através de plataformas de videoconferência e registradas por meio de áudio-gravação.

Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos a serem utilizados oferece riscos à dignidade, mas em caso de constrangimento, ainda que mínimo, você tem a liberdade de se retirar da entrevista e solicitar e solicitar que não sejam registradas as situações compartilhadas. Caso aconteça algo errado, você pode ligar para o telefone que está informado no começo desse texto. A pesquisadora compromete-se com as pessoas que participaram da entrevista, em fazer a devolução dos dados obtidos e suas análises, em tempo hábil, com o acesso sendo disponibilizado de forma impressa e/ou por meio digital, com os mesmos sendo informados por e-mail ou outra forma de contato. Ao participar desta pesquisa, o voluntário não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com a escuta das pessoas sobre o brincar e sobre a rua. O tempo estimado da entrevista é de aproximadamente uma hora de duração.

- () autorizo a gravação.
 () não autorizo a gravação.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O material coletado será arquivado pelo prazo mínimo de 5 anos e eu, Rafaela Fernandes Trugilho, serei a guardiã desse material. Este documento está registrado em duas vias e, quando assinadas, uma fica com o (a) participante e a outra com a pesquisadora.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro que estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos 28 com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, tenho a liberdade retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo que me possam ser imputados. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone e e-mail da mestranda ou da professora orientadora.

**Rafaela Fernandes Trugilho, Mestranda
 Sonia Kramer**

Prof. Dr., Orientador.

[assinatura do/a voluntário/a]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ | Rio de Janeiro, ____ de ____ de 20__.