

Vanessa Ribeiro Gonzaga
046855



1290003885

TCC/UNICAMP
G589s
1290003885/FE

Socialização de Infanto-Juvenis da Periferia de Campinas

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
2008

Vanessa Ribeiro Gonzaga

046855

Socialização de Infanto-Juvenis da Periferia de Campinas

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação, para
obtenção do título de Bacharel
em Pedagogia, sob a orientação
da Prof^a. Dr^a. Débora Mazza

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Cod Tit 436397

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	ICC/UNICAMP
	95895
V:	EX:
TOMBO:	3885
PROC:	148109
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

K156m	Gonzaga, Vanessa Ribeiro. Socialização de infantes-juvenis na periferia de Campinas / Vanessa Ribeiro Gonzaga. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Débora Mazza. Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Socialização. 2. Cultura infantil. 3. Periferias urbanas. I. Mazza, Débora. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-558-BFE
-------	--

Débora Mazza
Orientador

Elisa Angotti Kossovitch
Segundo Leitor

Dedico este trabalho para todos aqueles que acreditam na educação além dos muros da escola.

Agradecimentos:

A Deus, por guiar-me durante toda caminhada. Por ser fiel até nas minhas infidelidades. A Ele toda a honra e toda a glória, para sempre!

Aos meus pais Joanita e Luiz, mostrando-me que força, perseverança e caráter são valores imutáveis.

Minha “mana” Valquiria, “âncora” do meu barco, amiga, assistente que não cedia aos momentos de cansaço para auxiliar-me.

Meu irmão Wagner e minha cunhada Simone não só pelo incentivo, mas por contemplar-me com uma dádiva, meu sobrinho Pedro Henrique.

Aos meus irmãos na fé, pelas orações e por terem me mostrado que a paz de Deus excede todo o entendimento.

As minhas companheiras de graduação, Vanessa Karniol, Francis Roberta e Denise, por compartilhar as dificuldades nos trabalhos, mas também as alegrias das nossas conquistas, não só elas como as demais companheiras de curso que ajudaram-me nos momentos oportunos.

As protagonistas da pesquisa, as crianças que participaram e tornou possível este trabalho.

Minha orientadora Débora Mazza, não apenas pela orientação deste trabalho, mas por toda ajuda e disponibilidade de tempo e paciência. Obrigada pela “guia”.

Minha segunda leitora, Elisa Angotti Kossovitch, por suas contribuições, conselhos e por ter aceitado o convite.

Minhas companheiras de trabalho da Unicamp tanto do SAE como do CECI, pela socialização de conhecimentos em toda a minha trajetória acadêmica.

Aos animados e superprestativos funcionários da biblioteca, em especial Alice, Jôse Homero e Gildo.

Assim como os funcionários da informática, recepção e coordenação sempre solícitos em ajudarem.

E a todas as pessoas que de forma direta e indireta contribuíram para realização deste trabalho.

*Porque quando estou fraco então sou forte.
(Co II 12;10)*

Resumo

A presente pesquisa atenta para a rua como um espaço de sociabilidade de grupos infanto-juvenis num bairro da periferia de Campinas, além de observar, descrever e compreender as formas de socialização de grupos infanto-juvenis neste espaço.

É propósito desta pesquisa observar os arranjos, as manifestações culturais, as expressões musicais, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tendo em vista alcançar os sentidos sociais e educativos presentes nas ações, nas práticas e nas interações infanto-juvenis no ambiente da rua.

O campo empírico selecionado foi um bairro na periferia de Campinas, o Parque Floresta 3, e suas ruas adjacentes; esta escolha se deu por este ambiente fazer parte do espaço o qual convivo. Assim, coube-me a tarefa de “estranhar o familiar” ver com outros olhos a cotidianidade do bairro. A fim de definir o espaço que seria o foco principal da pesquisa, circulei neste ambiente, em média, duas vezes, no período de março a junho.

A metodologia, as técnicas de coleta e as técnicas de análise de dados foram orientadas pela abordagem qualitativa de pesquisa. A coleta de dados foi feita por meio de observação direta, utilizando as técnicas de: permanência prolongada da pesquisadora no local da pesquisa, diário de campo, entrevistas, localização e análise de documentos comunitários que auxiliassem na identificação da história do bairro e do perfil sócio-econômico dos moradores.

A pesquisa tomou como hipótese a possibilidade da rua exercer uma função socializadora no cotidiano de grupos infanto-juvenis que habitam as periferias da cidade de Campinas. O trabalho tem evidenciado que, apesar da violência urbana, a rua continua desempenhando um papel educativo na vida desta população. Neste espaço, crianças e jovens têm voz e vez por meio de brincadeiras, jogos, brinquedos, expressões artísticas e musicais. A pesquisa tem constatado que a rua continua acolhendo manifestações culturais que envolvem as práticas infanto-juvenis.

Palavras-chave: Socialização, Cultura Infantil e Rua

ÍNDICE:

Introdução.....	09
1 – Capítulo 1- As sociabilidades da rua.....	12
1.1 – A rua.....	12
1.2 – A utilização dos espaços da rua.....	14
2 –A Moldura da rua: o bairro.....	25
3-Como tudo aconteceu -A pesquisa de campo.....	32
4 – A rua como espaço de socialização.....	37
Bolinha de Gude.....	44
Andar de Bicicleta.....	46
Soltar Pipa.....	46
Brincadeiras de Roda, Folgedos e Pular Corda.....	47
Considerações Finais.....	50
Bibliografia.....	55
Anexos.....	60

INTRODUÇÃO

Entender as crianças e os infanto-juvenis no espaço que concerne à rua e vê-los não apenas como alunos ou como filhos, mas como atuantes, produtores e consumidores de cultura, e não uma cultura adulta, paradigmática, mas a produzida por e para as crianças, é uma questão que está começando a desapontar nas pesquisas sobre a cultura infantil. A formação de grupos infantis, as brincadeiras os brinquedos e outras manifestações encontradas em um espaço tão socializador, que são os meios não – institucionais como a rua, esta que ao mesmo tempo, tão segregado de estudos e de atenção por muitos pesquisadores que vêem as crianças como alunos ou/e filhos, mas escassamente como ser-social.

Durante esta pesquisa compreendi que não há muitos artigos que denotam a criança como ser social, atuante, produtor e consumidor de cultura. Os artigos existentes, em sua maioria tratam a criança como aluno e/ou como filho, como um ser institucional na camada social.

Desta maneira, foi possível constatar, após inúmeros estágios e leituras feitos no decorrer da faculdade, que a literatura acerca dos papéis que a criança desempenhava na sociedade era majoritariamente de aluno em suas mais variadas funções, tais como: o bom, o mal, hiperativo, excluído, quieto, bagunceiro, está dentre as muitas classificações em que o aluno é colocado. Há também o papel da criança como filho: desobediente, submisso, sua relação com o pai, com a mãe ou com os responsáveis.

Assim, faltam estudos e pesquisas para entender a criança como ela mesma, seus sentimentos, suas produções, ela livre das amarras institucionais e classificações; o que ela produz, apreende, transborda, aprova, desfruta, enfim, quem é a criança, sem as máscaras colocadas pelo sistema. Segundo Malaguzzi(apud Barbosa,2001) a criança tem um papel importante na sociedade:

É preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. Significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhe dizem respeito(Malaguzzi apud Barbosa,2001, p.7)

Deste modo, o enfoque desta pesquisa foi olhar para as crianças que se socializam nos espaços das ruas, verificando, sentindo e olhando a criança em seu espaço natural, tentar entender as suas práticas sem a coordenação e julgamento dos adultos, elas se relacionando, estabelecendo regras e valores entre si.

Desta forma, entender a cultura produzida pelas crianças é uma forma de vê-las como atores sociais, algo que relativamente vem crescendo no meio dos pesquisadores que abordam pesquisas com crianças. De acordo com Sarmiento(1997):

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.(Sarmiento,1997,21)

Para entender a criança em seu contexto, fui a campo e foi no espaço da rua que consegui verificar como elas se relacionavam, suas práticas e a interação entre os pares. E, por ser moradora do bairro pesquisado, foi preciso analisar e olhar o bairro e toda sua estrutura de outra maneira, não com a minha visão costumeira, mas o olhar de uma observadora que estava realmente intencionada a entender como ocorria às relações entre pares. Desvelar as interpretações sociais das crianças é um dos principais meios de entendê-las e ter acesso ao seu universo infantil.

No espaço da rua, longe das instituições, como escola e família, o papel do adulto muitas vezes pode ser de companheiro ou então de observador; há uma relação mais igualitária, não há um poder centrado na figura do adulto. Averigui isto através das brincadeiras das crianças, pois eram elas quem decidiam as formas e a utilização dos brinquedos, jogos, espaços e brincadeiras, enfim as suas manifestações.

Logicamente estas manifestações não estão incólumes das influências dos adultos, visto que o adulto faz parte de todos os espaços que a criança está tanto nos culturais quanto nos sociais. Entretanto, a criança não é um ser isolado no seu mundo, ela integra a sociedade, mas, em espaços não institucionais, ela recebe maior notoriedade que não tem em outros espaços, tem a liberdade do movimento do seu corpo, da sua voz, de suas expressões, de gritar, de ouvir, dançar, cantar, rir, brincar, brigar, discutir, enfim, é livre por completo.As músicas, as danças, o reaproveitamento de sucatas foi algo recorrente que observei entre as crianças; elas se apropriavam de espaços e meios para fazerem suas práticas, brincadeiras, ou seja, fomentar a sua ludicidade.

Enfim, a principal pretensão da pesquisa foi entender o papel da criança em seu meio social, ver além dos papéis institucionais que lhes são destinados, captar quais são as manifestações e o papel socializante que estas desempenham nesse espaço chamado rua.

Assim, esta pesquisa foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo: “**As sociabilidades da rua**”, realizei um panorama teórico sobre a visão de vários autores acerca das temáticas sobre sociologia da infância, rua e cultura infantil.

No capítulo dois “**A moldura da rua, o bairro**” descrevo o espaço no qual a pesquisa ocorreu, ou seja, as ruas do bairro e sua infra-estrutura, além de descrever a falta de espaço planejado para as crianças brincarem e o perfil sócio-econômico dos moradores do bairro.

O capítulo três “**Como a pesquisa aconteceu - A pesquisa de Campo**”, relato como foi a minha entrada em campo e qual método de análise utilizei na pesquisa, juntamente com outros materiais para a coleta de dados e a importância metodológica do uso destes instrumentos em campo.

No quarto capítulo “**A rua como espaço de socialização**”, exponho o que foi vivenciado e relatado pelas crianças que brincam nas ruas, suas músicas, suas brincadeiras, enfim suas manifestações. Neste capítulo também há questões que ficam evidentes com uma observação contínua das interações dos pares, como a formação dos grupos infantis, a questão de gênero e a apropriação dos espaços do bairro.

Apesar do tempo despendido com coletas de dados, análises, leituras bibliográficas e a sistematização desta pesquisa, considero ser este trabalho introdutório, visto que há muito mais para pesquisar e adentrar no universo da criança como ser - social e produtor e propagador contínuo de cultura.

Capítulo 1

As sociabilidades da rua

1.1 A rua

Por que estudar a rua, seus componentes, e os sujeitos sociais que dela fazem parte? O que é desenvolvido neste espaço? É um lugar de todos ou de alguns? O que apreendemos e o que conhecemos neste ambiente tão múltiplo de percepções, idéias e sentidos?

A rua é sempre a rua? Ou seja, como é a visão que os sujeitos têm dela? A rua tem o mesmo sentido para as diferentes classes, grupos, gêneros, raças, idades e etnias? Qual a função ocupada pela rua nos diferentes espaços sociais?

Roberto da Matta (1994) discutindo a relação existente entre “a casa e a rua”, sugere que o sentido do espaço se confunde com a própria ordem social, de modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais e valores, não se pode interpretar como o espaço é concebido, visto que o homem expressa sua participação no mundo através do espaço social.

Espindola (2005) sugere que a rua pode ser considerada como paisagem, se mostrando como elemento da vida humana, composta por signos e símbolos sociais. É também neste espaço que encontramos parte do mundo das experiências do ser humano.

A rua, portanto, faz parte da vida habitual, da busca por caminhos ao trabalho, ao lazer, ao ócio, à educação, à informação, à ilusão, à sociabilidade. Por isso, faz-se necessário perceber e, até mesmo, compreender o quê o espaço da rua possibilita, admitindo-se não apenas a estrutura física/rígida de sua construção, mas os demais elementos que compõem essa paisagem.

Parte primordial da estrutura física de uma cidade, a rua é o meio de passagem de vários acontecimentos que giram em torno da vida em sociedade, é palco de tragédias e de alegrias que movem as representações sociais.

Segundo da Matta (1994), não basta olhar as relações que ocorrem na rua com olhar familiar, é necessário “estranhá-las”. Ver a rua além de um ambiente de logradouros e vias, compreendendo as pessoas que dela fazem parte, é vê-la como um todo e não como um espaço fragmentado, rica em contextos e práticas sociais.

No entanto, historicamente, o espaço da rua fora concebido como lugar marginalizado, estigmatizado. Este olhar permanece nos dias atuais, relacionando à rua os aprendizados ligados à delinquência. Segundo Cabral, (2005) *anterior à era contemporânea, os*

logradouros públicos podem ter sido evitados pela aristocracia, para darem lugar às classes menos favorecidas, uma vez que a estratificação social sempre existiu. Porém não se podia impedir que as pessoas se movimentassem em espaços públicos. (CABRAL. 2005, p.14).

De acordo com Matta (1994), o termo rua é entendido como isolamento, desproteção, amargura e rompimento com os valores sociais, termos tais como: “vai para o olho da rua” e “na rua da amargura”, são concepções que o ambiente da rua possui em nossa sociedade. Contraditoriamente, é neste espaço que se dá o acesso ao coletivo, ao ajuntamento e à socialização de pessoas, é neste contexto que ocorrem relações sociais simétricas e assimétricas.

A rua sempre foi vista como um ambiente propenso a acontecimentos censuráveis, como um lugar de malandragem. Quando Hermann Burmeister, em 1850, (1980; 63 apud da Matta,1994) descreve as ruas do Rio de Janeiro, ele as classifica como um lugar de “pessoas de cor” e seminuas, algo repugnante aos seus olhos, e faz também alusão a este espaço como algo popularesco, entregue à capoeira, aos vagabundos e à gente de todo tipo.

Da Matta (1994) enfatiza que esta visão da rua como lugar marginalizado não mudara até os dias atuais em nossa sociedade, sendo este espaço concebido como vulnerável a roubos, malandragens e à indiferença.

Nada pior para cada um de nós do que ser tratado como “gente comum”, como “zé povinho sem eira nem beira”. Nada mais dramático para alguém de “boa família” do que ser tomado como um “moleque de rua”; ou para uma moça ser vista como uma “mulher da vida” (Da Matta.1994:59)

Para entender todo o dinamismo que envolve a rua, é necessário ampliar a visão que se tem desta, e concebê-la para além de uma estrutura rígida ou de uma visão simplista e arraigada de marginalidade. É preciso concebê-la como um espaço de relações sociais, de possibilidades relacionais.

Segundo Certeau (1994) em seu livro *A invenção do Cotidiano*, o espaço é constituído pelas pessoas que dele fazem parte, o *espaço é um lugar praticado*, ou seja, que acolhe práticas sociais (Certeau,1994,202).

Da Matta (1994) revela que o espaço da rua pode ser amplamente demarcado por grupos sociais que fazem dele um habitat doméstico, podendo ser a rua a casa daqueles que dela se apropriam. “*A rua pode ter locais ocupados permanentemente por categorias sociais, que ali “vivem” como “se estivessem em casa”.* (Da Matta. 1994, p. 55)

Magnani (1993), em seu artigo *A rua e a sociabilidade*, revela que são nos bairros, principalmente da periferia, que a rua ganha espaços delimitados de sociabilidade. De acordo com o autor, “*O primeiro contexto onde se pode perceber a relação entre uma forma de sociabilidade e determinada delimitação do espaço urbano é o bairro, e o bairro popular, de periferia*” (pg. 6). Ainda de acordo com Magnani, a relação que ocorrem entre os sujeitos nestes espaços se dá pela convivência da cotidianidade entre seus moradores. É a partir da relação vicinal e da cotidianidade que se tecem possibilidades de redes de relacionamentos.

Entretanto não basta passar por esse lugar ou mesmo freqüentá-lo com alguma regularidade para “ser do pedaço”; era preciso estar situado numa peculiar rede de relações que combina laços de parentescos, vizinhança, procedência, vínculos definidos por participação em atividade comunitárias e desportivas, etc. Assim, era o segundo elemento – a rede de relações que instaurava um código capaz de separar, ordenar, classificar: era, em última análise, por referência a esse código que se podia dizer quem era e quem não era “do pedaço”, e em que grau- “colega”, “chegado”, “xará”, etc. (Magnani, 1993. p.8)

Assim, esta pesquisa objetiva recuperar a rua como possibilidade relacional, como espaço que permite encontros, conversas, jogos e espetáculos sociais positivos e negativos, concebendo-a como um espaço social que acolhe práticas humanas com diferentes cores, sexos, idades, nacionalidades, religiosidades etc.

1.2 A utilização dos espaços da rua

Kishimoto (1993) em sua pesquisa sobre os jogos tradicionais infantis em diferentes contextos sociais, étnicos e históricos, nos mostra que o ambiente das ruas sempre fora predominantemente ocupado por crianças mais pobres. Em seu levantamento sobre a cidade de São Paulo, entre 1900 e 1940, traçou dados sobre a origem das crianças que faziam nos espaços das ruas as mais diversas manifestações sociais. Kishimoto aponta como as classes média e alta viam este espaço de múltiplas realizações:

Considerado espaço perigoso, degenerador da criança, a rua não era tida como local ideal para sua permanência. Na visão das autoridades, brincadeiras de rua pertenciam ao mundo das crianças de rua, filha do operariado, consideradas miseráveis, maltrapilhas, promíscuas, desordeiras e imorais. Meninos e meninas de famílias mais abastadas eram proibidos de sair às ruas e suas brincadeiras restringiam-se ao espaço doméstico, nos quintais e nos clubes”.(Kischimoto, 1993, p.83).

Kischimoto (1993) analisa que o ambiente da rua sempre fora tido como um espaço desprovido de moralidade e, para autora, a sociedade tomava a privação de pessoas neste espaço como medida antecipatória, a fim de impedir futuros marginais e delinquentes. Conseqüentemente, era necessário ocupar as crianças com trabalhos úteis, os quais fortaleceriam seu caráter. Se utilizando deste pretexto, e mascarados por um caráter filantrópico e humanitário, empresários e autoridades garantiam uma mão-de-obra barata e ocupação para os miseráveis que vagavam pelas ruas, além de demonstrarem um grande incômodo vendo as crianças que permaneciam “inativas” não aproveitando o tempo com algo que fosse útil e rentável, firmando ainda mais a concepção capitalista de que “time is Money” (tempo é dinheiro).

Nesse discurso patronal, o industrial beneficiava econômica e moralmente os pequenos que controlava, pois, trabalhando nas fábricas, as crianças estavam tendo oportunidade para sua formação e diminuía os encargos da sociedade para com esta população miserável. (Kischimoto, 1993, p.85).

No entanto, as indústrias eram tidas muitas vezes como um cativeiro industrial, pois as crianças que ali trabalhavam eram tratadas como escravas. Kischimoto (1993) mostra que a função moralizadora do trabalho era considerada o contraveneno para a vagabundagem, era o furto do lúdico e das tendências infantis.

Desta maneira, nesta pesquisa pretende-se mostrar uma outra faceta da rua, expondo as possibilidades relacionais que nela ocorrem, focando, em especial, as crianças e jovens que brincam, dançam, cantam e circulam nas ruas dos bairros.

Entendendo a rua como meio de socialização que possibilita a difusão da cultura: práticas regras, valores e signos, notamos que a cultura e os modos de socialização ganham espaço e difusão, principalmente, quando vemos adotado como campo de pesquisa um bairro da periferia de um centro urbano.

Segundo Pires (1988)

A palavra periferia é usada para designar os limites, as franjas da cidade, talvez em substituição a expressões mais antigas, como “subúrbio”. Mas sua referência não é apenas geográfica, além de indicar distância, aponta para aquilo que é precário, carente, desprivilegiado em termos de serviços públicos e infra-estrutura urbana. (Pires, 1988, 142)

Pires (1998) também enfatiza as diferenças entre periferias e favelas, as favelas localizam-se, maiormente, em bairros centrais da cidade e oferecem, além da vantagem de dispensar o aluguel, a proximidade aos locais de trabalho e o acesso aos meios de transporte. Nas periferias o processo de urbanização é tardio, diferente de bairros centrais e dos próprios centros, onde há movimentação comercial e intenso tráfego de pessoas e meios de transporte. Geralmente, nas periferias, a baixa movimentação nas ruas é um dos fatores que contribuem para fortalecer as relações vicinais. Pires (1998) exemplifica tal fato:

A falta de movimentação é um dos elementos que permite que as ruas e a vida que nela transcorre assemelham-se as de uma pequena cidade do interior. A sua primeira característica é o silêncio; não há barulho de cidade, mas apenas barulho de gente. As mães não têm o porquê temer as brincadeiras de rua de seus filhos, e eles se encarregam de dominar o espaço com seus jogos de futebol, pião bolinha -de - gude, ou então com os quadrados cujos rabos acabam ornamentando todos os fios elétricos. A rua é quase que um espaço doméstico e pode-se, por exemplo, numa tarde de sol colocar algumas cadeiras em frente dos terrenos e ficar conversando (Pires, 1988 p.146)

Visto que esta pesquisa ocorreu em um bairro de periferia, foi possível, várias vezes, presenciar a situação descrita por Pires, a de cadeiras nas calçadas e até nas próprias ruas e de crianças ocupando os espaços sem terem a preocupação constante com carros, ou qualquer outro meio de transporte.

É no espaço da rua que ocorrem as trocas e as relações entre os pares, como é evidenciado por Zacarias (1999)

É a rua espaço compartilhado, local de aprendizagens e intercâmbios. Na ocasião das brincadeiras é preciso entre os participantes dessa prática uma disposição a ensinar, a aprender, uma intenção não de guardar o conhecimento, mas, ao contrário, de reparti-lo [...] como parte do processo de brincar, nos indicando formas como as práticas lúdicas na rua são revestidas de um caráter socializador. (Zacarias, 1999, p.10)

Esta troca de experiências, este compartilhar é bem mais propenso quando há relações vicinais entre as crianças. Tal fato é evidenciado por Florestan Fernandes (2004) em seu livro

Folclore e mudança social na cidade de São Paulo, no qual o autor destaca a importância das interações sociais: “*As situações sociais de convivência, como espaços e tempos que possibilitam as funções socializadoras dos grupos infantis, independente dos centros de interesses relacionados com os folguedos folclóricos*”. (Fernandes, 2004, p.15) Nesta obra de Florestan Fernandes é possível compreender que a interação não se dá apenas por interesse de brincadeiras em comum, mas pelas relações de proximidades entre as crianças.

Um dos focos da pesquisa de Fernandes é a influência socializadora das relações de vizinhança e do sentido atribuído pelo pertencimento ao grupo, ou seja, as trocinhas¹. Para Fernandes (2004), é de grande importância a participação das crianças nas trocinhas, pois é a partir dessa interação que ela apreende as condições do ser “social” em outros grupos primários, tal como a família. Na interação e participação nas trocinhas ela não só aprende a brincar como também “cresce socialmente”.

Fernandes (2004), após intensa pesquisa de observação das manifestações folclóricas na cultura infantil, amplia sua área de pesquisa para as relações de socialização, para as brincadeiras, e para os papéis determinados de cada um no grupo, além de verificar a importância das relações vicinais na organização dos grupos infantis e na manutenção das trocinhas. Assim Fernandes (2004) conclui que a condição primordial para a formação e continuação das trocinhas é a vizinhança.

A condição básica para a formação das “trocinhas” é a vizinhança. A contigüidade espacial das famílias facilita a síntese social dos indivíduos, embora não a crie. [...] podemos dizer que a vizinhança é a condição e os elementos da cultura infantil tradicional a causa desses agrupamentos as “trocinhas” (Fernandes, p.204, 1994)

A introdução das brincadeiras folclóricas, segundo Fernandes (1994), acontece através de um intercâmbio cotidiano, ou seja, através das vivências existentes entre os pares. Não há transmissão sistemática e ordenada da cultura infantil, mas as trocas mútuas entre criança-criança e entre estas e os adultos, criando e recriando conteúdos e práticas.

Em minhas observações pude constatar que muitas brincadeiras folclóricas ainda se encontram presentes no cotidiano das crianças, como as rodas, as cantigas infantis, os jogos de bolinha de gude e pega-pega, esporadicamente o pião, entre outras.

¹ Termo usado por Fernandes (2004) para designar os grupos infantis que se encontram regularmente para brincar.

Fernandes (2004) observa que, enquanto o folclore transparece na vida cotidiana de um grupo ele constitui uma realidade cultural, desta forma, mesmo considerando as mudanças sociais e históricas que ocorrem em nossa sociedade, o folclore não deixa de existir e de influenciar o comportamento e a mentalidade dos homens.

No entanto, é sabido que a herança tradicional do folclore foi sendo gradativamente fragmentada com a crescente urbanização e a nova concepção de homem que começara a existir; foi revelado um novo tipo de saber e novas adaptações do homem à sociedade. A concepção científica racional urbana de homem e de sociedade condenava o saber popular como um saber sem “fundamentação”, sendo o saber erudito vangloriado, os principais meios de difusão social tais como igrejas, escolas entre outros eram os responsáveis pela propagação deste.

A igreja católica tornou-se, progressivamente, mais severa com as “crendices populares” e com as “manifestações profanas” que circundavam as práticas religiosas nas camadas populares. A Escola Primária (como outras instituições educacionais) imprimiu uma organização mais eficiente à difusão e à democratização do “saber erudito”. A polícia aumentou o rigor da repressão a atividades que podiam parecer “perniciosas” ou “impróprias” a uma cidade civilizada. (Fernandes, 2004, p.30)

O folclore, então, era tido como algo atrasado, inferior e que não deveria se perpetuar; esta deterioração já se encontrava em estado bem avançado desde a época da pesquisa de Fernandes (2004). O autor já prescrevia que o folclore, futuramente, perderia cada vez mais espaço, no entanto, as brincadeiras e as manifestações folclóricas infantis se encontram presentes, atualmente, nas ruas.

Fernandes (2004) retrata que as manifestações folclóricas estão intimamente ligadas à socialização dos imaturos, pois grande parte das manifestações culturais dos grupos infantis consiste de elementos que incorporaram através do intercâmbio com a cultura tradicional dos adultos. Para Fernandes, o suporte da cultura infantil está nestes grupos e nesta interação que aparece em diversos elementos do folclore infantil.

Segundo Fernandes (2004), é necessário esclarecer que a cultura infantil vem, em grande parte, dos elementos da cultura adulta.

Em grande parte- a quase totalidade- esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporando à cultura infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo.

(Fernandes, 2004, p.214)

Todavia, Fernandes (2004) esclarece que as crianças não somente se apropriam da cultura dos adultos, mas também são responsáveis por sua produção, mesmo que com base na cultura de “gente grande”. As modificações da cultura infantil são repassadas para os demais grupos infantis. Fernandes (2004:217) diz que: *“o papel da criança consiste em receber os precedentes culturais dos adultos e executá-los em suas manifestações: as modificações são, como todas as outras do domínio tradicional, lentas e inconscientes”*.

Anna Cristina C. Delgado e Fernanda Muller (2005) apresentam as crianças não como meros consumidores de cultura, e sim como sujeitos que compartilham e produzem, ativos no que fazem e no que participam.

É usual tratarmos de culturas infantis em nossos trabalhos principalmente porque a Sociologia interpretativa dos atores sociais rompe com a forma de entender a socialização como programação cultural, em que as crianças absorvem passivamente as realidades com as quais entram em contato. Não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia
(Delgado e Muller,2005,p.6)

Corsaro (apud Delgado e Miller, 2005,) define a cultura de pares como um conjunto de atividades, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças. Assim, vemos que a criança cria a sua própria cultura e adapta o que lhe convém para sua prática, ou seja, ela não cria em meio ao vazio social, sendo de extrema importância as relações que esta tem na interação com os adultos.

É necessário ver a criança não como um objeto isolado, e sim compreendê-la na interação com seus pares, nas suas manifestações e na sua cotidianidade, interpretar qual o meio que ela detem e para qual meio repassa suas descobertas e seus conhecimentos, ou seja, qual o contexto cultural que as manifestações culturais ocorrem.

Segundo Corsaro (apud Delgado e Miller)

O termo reprodução captura a idéia que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. O termo interpretativo remete-se aos aspectos

inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. Mais uma vez é reafirmada a idéia da criança como produtora de cultura e dos espaços que elas fazem parte. (Corsaro apud Delgado e Miller, 2005, p.3)

Para Sarmento (2005):

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (Sarmento, apud Delgado e Miller, 2005, p.5)

É corriqueira a visão que se tem da criança como um “vir-a-ser”, ou seja, como um sujeito que detém grande potencial a ser afluído anos mais tarde, sendo necessário para isso moldá-la e instruí-la. No entanto, com base em estudos de vários autores, as crianças são vistas como sujeitos atuantes que precisam de espaço para serem ouvidas e compreendidas.

Sobre a escassez de pesquisas que tratem a criança como sujeito social e que procuram entendê-la em seus mais variados contextos, Santos (apud Delgado e Muller, 2005) relata que a sociedade tem calcado seu conhecimento em um tipo de ciência que valoriza o olhar do adulto, e não qualquer adulto, mas o adulto do sexo masculino e exclui a cultura de infância como objeto de estudo da sociologia.

Giménez e Traversos (apud, Delgado e Muller, 2005) evidenciam que a cultura e as pesquisas muitas vezes estão segmentadas em uma linha posta e paradigmática:

O discurso moderno caracteriza-se pela universalidade e generalização, ou seja, nossos referenciais de análise contemplam uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, "normal e adulta" nas análises "sobre" e não "com" as crianças. Os autores convidam-nos a desconfiar desses discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias e reivindicam a alteridade, que significa ouvir e respeitar as outras vozes, entre elas, as vozes das crianças. (Giménez e Traversos apud Delgado e Muller, 2005)

Assim, vários autores, entre eles Dallery (1997); Ferreira (2001); Jaggar, Bordo (1997); Joaquim (2001); Narayan (1997); Perrot (1984; 1988); Ramalho (2001), Santos (2001), Faria (2001) ; Delgado e Muller (2005) evidenciam que é necessário diversificar a visão que se tem da criança e compreender as especificidades dos diferentes grupos, saber que estas não se

encaixam em moldes especiais e que há diferenças étnicas, sociais, econômicas, regionais de gênero, entre outras.

Delgado e Muller (2005) falam que a criança tem que ser um sujeito observado individualmente, mesmo estando em coletivo, ou seja, que esta observação respeite as suas peculiaridades, seu agir, pensar e produzir, de maneira subjetiva.

É no cotidiano que as crianças que brincam na rua fazem deste seu espaço um “reduto” de valores, regras, sentidos e arte para suas vivências e afirmações como produtores e receptores de cultura e de todas as manifestações sociais e culturais que as cercam. Para entender e compreender as manifestações da cultura infantil é necessário abandonar os julgamentos e toda a visão adultocêntrica que, muitas vezes, marca a nossa bagagem social. É necessário olhar e sentir com os olhos de criança.

Como é colocado por Bastide (Apud Fernandes, 1994), é preciso muito mais que olhar a criança como expectador, é necessário se inserir em seu universo e tornar-se uma delas. Em seu espaço a criança é protagonista de suas ações, e nele onde ela encontra ambiente para seus jogos, brinquedos e brincadeiras.

Dentre estas três práticas, brinquedos, brincadeiras e jogos, há singularidades que mostram as diferenças entre elas. Definir a dessemelhança que há entre o jogo e a brincadeira não é uma tarefa simples, Kishimoto (1993) revela que demanda um amplo estudo para se entender a origem e o significado dos jogos tradicionais: *“Compreender a origem e o significado dos jogos tradicionais infantis requer a investigação das raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento”*. (Kishimoto, 1993, p.16)

Chateau (1987) define o jogo em várias ramificações e inúmeros aspectos. Desta forma, não há uma representação unívoca da origem do jogo. Todavia ele define a importância deste na constituição da criança: *“O jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas”*. (Chateau, 1987, p.29)

Para Chateau (1987), o jogo também é o cumprimento de regras e deveres, desta forma há oposições com a brincadeira: *“O jogo é um juramento feito primeiro para si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas instruções, certas regras. Essa fórmula é essa e não outra aquela que contém tais palavras e não outras* (Chateau, 1987, pg.125)

Segundo Helal *“a brincadeira é definida como qualquer atividade espontânea, voluntária sem regras fixas que proporciona prazer e diversão e que não tem finalidade ou sentido além ou fora de si”*. (Helal, apud Hinuma, p.12, 2007)

A brincadeira não é algo natural que nasce do vazio, mas é acompanhado de todo o contexto histórico-social, Brougère (1995) diz que: “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, Aprende-se a brincar, a brincadeira não é inata”.E, ainda segundo este mesmo autor, a brincadeira é adaptada ao contexto da criança.

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias[...] a brincadeira é uma sucessão de decisões.(Brougère, 1995 p.100)

A criança inserida em um contexto social vai incorporando os comportamentos e os valores morais da sociedade. Desta forma, segundo o autor: “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”. (Brougère, 1995, p.97)

A brincadeira nasce da cotidianidade, das relações que são tecidas entre os sujeitos e o meio, esta busca não é só do interesse individual, mas do coletivo, uma vez que há negociações entre eles. A prática do brincar consiste em uma educação vivida e negociada entre os sujeitos que participam desta.

É a partir das brincadeiras que a criança socializa seus medos, descobertas e conhecimentos, não somente pelo que é imposto pela realidade que a cerca, mas também pela sua imaginação e pela capacidade de fazer uma realidade paralela aos elementos culturais e sociais que lhe são oferecidos.

O brinquedo, no contexto da criança, “entra como um suporte de ação de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, forma e imagens, símbolos para serem manipulados” (Brougère, 1995, p.40)

E ainda segundo este mesmo autor, o brinquedo não é uma reprodução fidedigna do mundo real, pois em contato com o lúdico e com a forma que a criança se apropria deste, surgem vários significados e utilidades do brinquedo para ela.

O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação”. (Brougère, 1995, p.14,)

Além disso, a qualidades que o brinquedo adquire recebe outras especificidades no contexto das crianças. Benjamim (1984) diz que a criança tem a capacidade lúdica de fazer

história com o lixo desta, assim, o autor mostra objetos que parecem inúteis e desprovidos de valor para os adultos, porém, no contexto social e lúdico das crianças, ganham uma nova dinâmica, uma nova vivacidade.

Os brinquedos que agora são integrantes das brincadeiras das crianças, há tempos atrás, até a década de 1940, eram objetos de adorno para as crianças mais pobres, como é evidenciado por Kischimoto (1993):

O brinquedo surgiu nas organizações filantrópicas e religiosas como peças de adorno da instituição. Complementando o sistema de higienização de estabelecimentos infantis, alguns brinquedos apareciam em cima dos armários, como peças decorativas".
(Kischimoto, 1993, p.86)

Como os espaços eram distintos dos das crianças pobres, as crianças ricas tinham os brinquedos industrializados ou artesanais, e as crianças pobres tinham a imaginação lúdica e a natureza a seu favor.

Antigamente, a rua dividia as crianças conforme sua estratificação social; brincadeiras de rua e "brinquedos ecológicos" para as pobres, e brinquedos artesanais ou industrializados para aquelas economicamente privilegiadas que deveriam ocupar espaços domésticos....
(Kischimoto, 1993, p.87).

A ludicidade e a capacidade da criança em abstrair o significado do que há em suas mãos faz com que o material na visão fracionada de criatividade do adulto ganhe um contexto, e, através do contato com diferentes objetos, a criança externaliza a sua representação e ainda consegue discernir o objeto de seu significado padrão. Oliveira (1997) fala desta representatividade do brinquedo na visão de Vgostsky. Segundo Vygotsky (1998), a criança consegue separar o brinquedo do pensamento, assim a ação surge das idéias e não das coisas, o objeto que a criança detem pode ganhar diferentes dinâmicas dependendo do contexto: *"Um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos"*.
(Vygotsky, 1998, p.128)

Percebe-se assim, que a criança é inserida em vários contextos sociais e que seu papel na sociedade vai muito além de receptores de cultura, do bom filho e aluno. A criança é produtora e questionadora de todos os elementos (regras, valores, ideais) que a sociedade lhe oferta. Desta forma, interação, socialização e aprendizado de regras e valores não é algo

destinado exclusivamente aos ambientes familiares e escolares, a educação vai muito além de instituições fechadas e regradadas.

Segundo Sarmiento (2004), o mundo da criança é múltiplo e heterogêneo, pois ela está em contato com várias realidades diferentes, com várias maneiras de aprender e apreender valores e regras para sua formação pessoal e social.

Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação das tarefas familiares. Esta atividade é eminentemente interativa; antes de tudo mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilhas em comum.(Sarmiento,2004p.14).

Fernandes (2004) compartilha com a posição de Sarmiento de que a educação também se dá da criança e pela criança, contudo cabe a estas definirem e estabelecerem quais os valores que pertencem à cultura infantil e é através destes elementos (valores, regras, direitos) que elas têm o contato direto com os valores da sociedade. Esta educação não escolarizada que é a educação feita em ambientes não institucionais, esta não conta com regras paradigmáticas a serem seguidas, ela é diferente das escolas e outras instituições burocráticas, a relação se dá de modo horizontal e não vertical. Este tipo de educação, muitas vezes, não tem espaço nas escolas e não compreende as crianças como produtoras de cultura. Faria (2005) diz: *“a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos”*.(Faria,2005,p.12)

É preciso que se construa uma política que realmente pense nas crianças muito além do papel de filhos e alunos, uma política por meio da qual a produção cultural infantil ultrapasse os muros institucionais e ganhe notoriedade na vida social, Fernandes(2004) mostra que a socialização e a cultura infantil têm que deixar legado em nossa sociedade:

O interessante, para nós, é que se trata exatamente, do aspecto de socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade.(Fernandes,2004,p.219)

Capítulo 2

A moldura da rua - o bairro

Minha pesquisa foi realizada no bairro Parque Floresta três, situado na região oeste de Campinas, localizado a, aproximadamente, 30 km do centro. O bairro é asfaltado e conta com rede de abastecimento e saneamento básico, a CPFL é a empresa de energia que concede luz à região, e, apesar de ser regularizado, há vários locais com ligações clandestinas, denominados pela gíria local de “gatos”.

Moradores mais antigos, entre eles *Dona Juraci, quarenta e seis anos, funcionária pública da prefeitura, e umas das primeiras moradoras do bairro, relata que, assim que chegou ao bairro, o espaço era um imenso vazio, só havia terrenos baldios e dava para contar nos dedos o número de casas.

“-Antes, só havia eu, o Anízio e o Carlos, que estava começando a construir, e lá na frente (ela aponta para dois quarteirões à frente) era o bar do seu Geraldo (o primeiro comércio da região)”. (D. Juraci)

Juraci mostra fotos de como era a região há, aproximadamente, dez anos. Segundo esta mesma moradora, os terrenos do Residencial Parque Floresta 3 e 4 eram destinados a funcionários públicos da prefeitura que não tinham casa própria, o pagamento era facilitado e feito pela COHAB. Segundo fontes da COHAB, foram 1301 lotes que começaram a ser entregues no ano de 1996.

Todavia, como o bairro está localizado distante do centro, não houve tanta adesão dos funcionários, sendo os lotes que sobraram destinados aos moradores de baixa renda que queriam comprar terrenos de maneira facilitada.

O preço dos lotes variava de acordo com a localização. Segundo Tereza, os terrenos que ficavam na parte alta do bairro eram denominados “área azul”, eram os lotes mais caros. Os da área ao redor, a “área verde”, eram o segundo mais caro, e os lotes mais baratos eram os da “área amarela”. Havia, ainda, os da “área vermelha”, que eram os terrenos das áreas mais baixas e mais íngremes; estes foram destinados aos moradores que estavam em áreas de riscos.

Os moradores da área de risco não se acostumaram com o bairro e voltaram a seus lugares de origem, vendendo suas casas de maneira não formal, por preços irrisórios ou trocando por carros em condições não muito boas.

*Valentina, trinta e quatro anos, dona-de-casa, moradora do bairro há nove anos, relatou que, antes de morar aqui, estava na ocupação de um terreno particular, e que uma funcionária da COHAB destinou cinquenta terrenos para os ocupantes, mas muitos não quiseram vir para o bairro por ser longe da área central.

“-Os lotes foram destinados para financiarmos em até 20 anos com, parcelas reduzidas, mas como eu e meu marido trabalhávamos, pegamos um terreno em uma parte melhor e financiamos em menos tempo”.(Valentina)

Valentina referiu-se à área azul e, segundo a moradora, na COHAB havia um mapa que designava os preços dos terrenos segundo sua localização, assim como relatado por Tereza.

A historiografia do bairro foi confirmada pelo * Sr. Antônio, sessenta e dois anos, aposentado e ex -funcionário da COHAB, que participou ativamente de todo o processo. Mesmo não sendo morador do bairro, prestava serviços para esta região e acompanhou toda a evolução da área.

Seu Antônio diz que os terrenos deste bairro eram destinados aos funcionários da prefeitura, mas não houve tanta adesão. Desta forma, a compra foi aberta à população que ia à COHAB em busca de terrenos com preços mais acessíveis. Às pessoas que estavam em área de ocupação também foi oferecida a compra facilitada do terreno, informação esta já citada por Valentina.

Como sou moradora do bairro há, aproximadamente, dez anos, pude comprovar todo o seu desenvolvimento e como esta transformação ocorre de maneira rápida e ininterrupta. Vê-se, assim, que umas das principais características da periferia é seu dinamismo e sua constante rotatividade, tanto de pessoas, como de seu aspecto físico.

Apesar do seu grande crescimento, devido à chegada de muitas famílias no bairro, não há indústrias e o comércio é restrito a alguns mercados, mercearias, bares, padarias e ao comércio domiciliar². A população, para ter acesso a produtos diferenciados, tem que se deslocar para a região próxima ao Terminal Campo Grande, que fica de três a cinco km de distância, ou ir ao centro da cidade. Não há farmácias e nem lotéricas no bairro, sendo muitas vezes necessário o deslocamento da população para os bairros onde se concentram outros estabelecimentos comerciais.

Na região do Campo Grande, especificamente próximo à Praça da Concórdia, construída há dois anos, concentra-se o “centro” comercial da região. É neste espaço que se localiza a única lotérica da região, além de bancos e supermercados de maior porte. Neste

espaço, são também encontradas lojas, sorveterias e lanchonetes. É um ponto de encontro dos moradores nos finais de semana. Durante o dia, pais, crianças e responsáveis passeiam e ocupam este espaço usufruindo do parquinho e da grande área livre existente ao redor. À noite, o espaço é utilizado pela população para promover bailes cujo estilo musical predominante é o forró, o sertanejo, o psy e o rap.

No Parque Floresta, os serviços públicos contam com duas creches, um posto de saúde e uma escola Estadual que atende desde o 1º ano até os supletivos noturnos. Sendo que estes dois primeiros serviços estão localizados no Parque Floresta 1, muito próximo do Parque Florestas 3.

O Parque Floresta 1 e 2 são bem diferentes do Parque Floresta 3 e 4, os dois primeiros são muito próximos, não sabendo a “olho nu” como diferenciar ambos, não há um limite específicos que mostra a mudança de bairro.

As casas do Parque Floresta 1 e 2 são chamadas de casas embriões³. Mas há também muitas casas que foram modificadas com os famosos “puxadinhos” e até sobrados. No entanto, a grande maioria preservou a estrutura original destas casas.

As residências são muito próximas umas às outras, sugerindo um aspecto de amontoadas. As ruas do Parque Floresta 1e 2 são mais estreitas, aumentando ainda mais o aspecto de amontoamento.

Já as casas do Floresta 3 e 4, formam um mosaico no bairro. Encontram-se desde casas só de tijolo baiano, até sobrados adornados por pedras. As ruas são mais largas, o que nos dá a impressão de um maior espaço. A escola de ensino fundamental e médio também fica localizada nesta região, além do açougue e dos mercados e padarias maiores.

A cotidianidade é algo que faz parte destas áreas, há uma sincronia de pessoas em horários específicos. O bairro acorda aos poucos com os trabalhadores indo, pouco a pouco, ao trabalho; a circulação maior ocorre quando as mães levam as crianças às creches. As crianças maiores, que já podem se “virar”, vão com os vizinhos mais próximos ou com grupos de crianças.

As crianças estão sempre nas ruas do bairro, seja em frente de casa, andando no meio-fio das calçadas ou em turmas, estão sempre ocupando este espaço. Alternam-se devido ao horário que vão para escola. Elas estão sempre na rua, andando, não sem rumo, mas na sua direção, na direção de algo que lhes chamem a atenção.

² Comércio domiciliares são pequenos estabelecimentos como bares, bazar, mecânica e salão de beleza que utilizam o espaço da casa para a função.

³ Casa embrião são casas compactas e formadas por cômodos pequenos: um banheiro, uma sala e um quarto.

O Parque Floresta, assim como muitos bairros de periferias, é chamado de “bairro dormitório”, ou seja, é um bairro que não conta com postos de trabalhos, sendo assim os moradores do Parque Floresta trabalham a semana toda fora, só retornando para a casa no período da noite, tendo, na maioria das vezes, tempo só para dormir.

A ausência dos moradores neste espaço é compensada nos finais de semana. É neste período que este ambiente tem grande significação, é durante este tempo que ocorre o momento de sociabilidade com os demais, seja com os vizinhos, familiares ou com os colegas.

Vê-se que este espaço é muito mais aproveitado por crianças que se apropriam dele e que ainda não tem compromisso com os valores da sociedade capitalista, que segrega o tempo e o espaço. As crianças fazem seu próprio tempo.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico da creche do bairro, documento que além de especificar o plano de atividades desenvolvidos na creche, faz um mapeamento da comunidade na qual está inserida, pude constatar o perfil dos moradores do bairro, o que condiz muito com o que vejo cotidianamente.

- Os responsáveis pelas crianças, quando estas não estão na CEMEI, consiste em 50% os pais (pai e mãe), e, segundo lugar, os avós com 22%. Os vizinhos e as babás empatam com 5%, outros (tios, amigos... etc) 10% e 8% não disseram com quem deixam os filhos fora da creche.
- Os responsáveis pelas crianças, ou seja, as pessoas com quem as crianças moram são: em 51% dos casos os pais (pai e mãe), sendo que em 35% dos casos só a mãe, em 7% só o pai, em 3% os avós e 1% outros.
- A faixa salarial dos pais que trabalham é de um salário mínimo⁴ (R\$418,00) em 32% dos casos. 16% são aqueles que ganham 2 salários (R\$836,00), 5% são os que ganham 3 salários (R\$1245,00) e os que não têm nenhum tipo de renda (R\$ Ø) são 10% dos pais. 1% não respondeu.

Depois deste breve levantamento, vemos que as mulheres, muitas vezes, se tornam chefes da família contribuindo no sustento da casa e na educação dos filhos, devido à ausência dos companheiros, e mesmo quando estas não são responsáveis pelo grupo familiar, a renda do companheiro não é suficiente para manter o sustento da família. A ausência do parceiro ou mesmo a insuficiência na renda familiar acarreta, muitas vezes, em extremas dificuldades

⁴ Salário mínimo referente ao Estado de São Paulo.

financeiras, e quando a renda é insuficiente ou mesmo quando estas não têm renda econômica, o auxílio vem de programas governamentais assistencialistas como o “Bolsa família”.

Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006. (Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>)

Durante os cinco últimos anos, o bairro ganhou vários benefícios. Segundo Sr. Luiz*, um antigo morador do bairro Parque Floresta 3, isto ocorreu “*graças ao Drº Hélio*”. Segundo este morador, foi este prefeito quem mais “olhou” para aquele lado da cidade. As placas dos feitos da prefeitura são estampadas por todo o bairro, como a pavimentação, a construção e a revitalização de áreas abandonadas, assim como a construção do Ginásio Esportivo e da Cemei.

Vê-se, então, que os moradores deste ambiente estão preocupados com os problemas do bairro onde moram, o sentido de coletividade e pertencimento a este espaço foi evidenciado por Pires (1988):

Viver num bairro periférico, é dessas experiências que se pode considerar como sendo comum, querendo com isso designar alguma coisa que, de um modo geral, é vivida igualmente por todos. Seguramente desse tipo de experiência dos moradores da vila em relação ao urbano: A distância, a falta de infra-estrutura e de serviços públicos são problemas que não dizem respeito a este ou aquele grupo de moradores por diferentes motivos, mas que são comuns a todos eles. (Pires,1988.p.143)

Outro fato cultural relevante que presenciei no bairro foram as festas que ocorreram em julho, foi durante esta época que os moradores organizaram a festa junina. A rua ganhou um outro cenário, bandeirinhas e bambus a enfeitavam. As crianças tinham grande participação neste evento, as quais iam desde recolher bambu para confecção da barraca (no bairro há uma área verde com algumas árvores e um riacho, este espaço fica bem na entrada), até ajudar na venda de comidas.

Os espaços utilizados variavam dependendo da localização. A festa acontecia nas ruas onde as praças eram próximas, como no caso da rua Alfredo Ferreira, onde a praça fora utilizada para a festa. No entanto, mesmo não havendo praças para a realização da festa, esta acontecia nas ruas, como é caso das ruas Cadete Dirceu Vedovello, André Massini e Walter Erbolato.

Além das barraquinhas de bambus, as bandeirinhas de papel de seda ou de jornais ornamentavam as ruas. Apesar de ser uma festa denominada de “festa junina”, os elementos típicos de tal festa, como as músicas, quadrilha e fogueira, não foram vistos nestes espaços. Assim, observamos que ocorre uma grande modificação nos modos de manifestações culturais festivas. Magnani (1998) descreve estas mudanças em relação à transição dos valores culturais.

A mudança de uma vestimenta, a substituição de um instrumento ou a adaptação de um antigo costume são vistos como sintomas da progressiva diluição das tradições populares. É, pois, uma visão estética e “museológica”, que encara a cultura como acervo de produtos acabados e cristalizados, alheios à mudanças das condições de vida de seus portadores [...] analisar as crenças, costumes, festas, valores e formas de entretenimento na forma que se apresentam hoje, pois a cultura, mais que soma de produtos, é o processo de sua constante recriação, num espaço totalmente determinado. (Magnani, 1998, p.26)

Apesar da utilização dos espaços das ruas pelos moradores do bairro, tanto os adultos para promoverem festas e quanto as crianças que recriam cenários para suas brincadeiras, podemos conceber o espaços do bairro Parque Floresta 3 como um local que não conta com uma infra-estrutura, com um espaço idealizado para tais práticas, pois não há espaços para as crianças brincarem ou para os moradores idealizarem eventos sem a preocupação da passagem de automóveis.

Como pesquisadora e moradora, tive a possibilidade de “estranhar o familiar”, ou seja, ver com outros olhos a estrutura física e os espaços destinados às crianças, e ver que, além de não contar com praças e um espaço destinado às crianças, também falta um projeto político urbanístico de sinalização e arborização.

As ruas, em sua maioria, são estreitas e não contam com calçadas amplas. Os espaços que são utilizados como campinhos, na verdade, são terrenos baldios desocupados, sendo estes utilizados por crianças que, muitas vezes, fazem destes espaços seu ambiente de lazer.

O único espaço de lazer constatado foi um parquinho. No entanto, os equipamentos deste, já se encontram deteriorados, além de não haver um espaço fechado para que os moradores fiquem protegidos em dias de sol intenso, de chuvas e de ventos.

A falta de “sombra” das árvores foi uma reclamação constante das crianças e das mães e/ou responsáveis que ficam no parque com elas. As crianças, muitas vezes, preferem brincar à noite para não terem que se “esconder” do sol.

Assim, fazem-se necessárias reivindicações dos moradores, além de um planejamento dos governos locais das cidades para proporcionar melhores condições para esta localidade, não só para o Parque Floresta, mas para outros lugares que se encontram nesta situação. É urgente que se planeje espaços de lazer e de socialização destinados às crianças, a fim de que estas possam brincar de modo seguro e condizente às suas necessidades lúdicas.

Tonucci (2005) relata que os espaços encontrados nas periferias são de verdadeiro descaso com a população e que, muitas vezes, são terrenos abandonados sem vegetação ocupados por lixo, o que torna a área inóspita.

Seria uma solução plausível a união dos moradores, juntamente com as crianças, para que fosse feito neste espaço um lugar de área verde projetado para toda família, projetando assim uma nova visão ao bairro. Esta participação poderia contribuir ainda mais para o sentido de responsabilidade e pertencimento ao local que esta população reside.

Apesar de todos estes problemas apontados na infra-estrutura e na escassez de recursos para esta população, vê-se que as crianças realmente fazem das poças d’água verdadeiros oceanos em suas práticas e brincadeiras. Isto é evidenciado no próximo capítulo, no qual descrevo as práticas das crianças no espaço da rua.

* Os nomes são fictícios para preservar a identidade nos entrevistados.

Capítulo 3

Como tudo aconteceu -A pesquisa de campo.

A presente pesquisa foi desenvolvida no ano de 2008 e a coleta de dados realizada nas ruas do bairro Parque Floresta ocorreu no período de março. A metodologia, as técnicas de coleta e as técnicas de análise de dados foram orientadas pela abordagem qualitativa de pesquisa.

Segundo Bogdan Robert e Biklen Sari: “Investigação Qualitativa em Educação” compreende tais características: a apreensão em pormenores dos grupos analisados, a investigação dos fenômenos em toda sua complexidade e a observação em contextos naturais.

Minha problemática gira em torno de pesquisar o que leva as crianças da periferia a utilizarem a rua como um meio de locomoção e trajeto, mas, também, como um ambiente de lazer, socialização e formação de valores morais e coletivos.

O objetivo do pesquisador neste tipo de investigação qualitativa é de compreender o que os sujeitos desenvolvem em seus ambientes naturais e ir em busca dos significados e dos sentidos das práticas sociais, ou seja, por meio da observação, buscar apreender o ponto de vista do nativo.

A observação é o principal instrumento deste tipo de pesquisa. Ao estudar um grupo no seu espaço natural, grande parte das considerações, indagações, descobertas, vinculam-se aos acontecimentos e às práticas observadas. Desta forma, as práticas têm que ser descritas, compreendidas e analisadas em seu ambiente natural, pois é de grande importância que haja um estudo do contexto e que se entenda a história e o papel social do ambiente o qual se está estudando e o sentido que os sujeitos atribuem às suas práticas.

A pesquisa foi de tipo etnográfico, pois minhas observações apoiaram-se em períodos dedicados a percorrer as ruas, a observar e a entender as manifestações culturais infantis das crianças. Como moradora do campo de pesquisa, pude ter livre acesso às ruas pesquisadas em diferentes dias e horários da semana. Eckert (2006) evidencia que:

A etnografia "na" rua consiste no desenvolvimento da observação sistemática em uma rua e/ou em ruas de um bairro e na descrição etnográfica dos cenários, dos personagens que conformam a rotina da rua e bairro, dos imprevistos, das situações de constrangimento, de tensão e conflito, de entrevistas com *habitués* e moradores, buscando as significações sobre o viver o dia-a-dia na cidade. (Eckert, 2006, p.2)

A observação deve ser criteriosa, pois em uma pesquisa de cunho qualitativo não se conta com números e, sim, com práticas, palavras e imagens, sendo necessários outros recursos para complementar a pesquisa. Para esta contei, além da observação criteriosa, com um diário de campo, fotografias, relatos dos moradores, documentos das escolas e um sucinto questionário feito com as crianças.

O diário de campo foi de suma importância para a minha pesquisa, pois, a partir deste instrumento, pude relatar meus anseios, minhas interpretações, meus sentidos e sentimentos do que observava em campo. Winkin (1998) denomina três funções primordiais do diário de campo: *catártica, empírica e analítica/reflexiva*.

O diário deve ser um registro de cunho pessoal do observador, ou seja, o que é descrito em suas páginas é algo particular de quem escreveu, são suas observações, seu ponto de vista do campo observado, este é confidencial. Winkin (1998) denomina esta função como *catártica*.

É preciso que o diário seja privado, que vocês tenham o direito de lê-lo e relê-lo[...] a relação entre vocês e o seus diários é um trabalho de controle, de transferência. O diário é o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmo, ante o mundo social estudado. (Winkin, 1998, p.138)

Os relatos feitos no diário tendem a começar de forma mais prolixa, mas, com o tempo, tornam-se mais eficazes, é o que o autor denomina como função *empírica* do diário, na qual se começa a anotar tudo através da observação contínua, conseguindo então treinar o olhar para os acontecimentos mais relevantes.

As informações sistematicamente descritas no diário devem ser constantemente lidas e relidas. Isto é o que Winkin (1998) denomina como função *reflexiva e analítica*, a qual se detém minuciosamente aos fatos e reflete sobre a importância deles em sua pesquisa.

Outro instrumento utilizado no trabalho foram documentos coletados em uma EMEI do bairro, a fim de mapear as condições sociais e culturais dos moradores, além da leitura do Projeto Político Pedagógico desta instituição (além da sua parte primordial que fala sobre a entidade e de todo seu funcionamento e o projeto educacional desenvolvido ali, havia uma parte com um breve resumo do bairro e o perfil sócio-econômico de grande parte da população, uma vez que a maior parte dos moradores têm seus filhos matriculados na EMEI). Estes dados quantitativos na pesquisa qualitativa têm como finalidade traçar o perfil e as necessidades dos moradores, ou seja, saber como é a população com a qual você está lidando. Segundo Bogdan e Biklen (1991): “*Estes tipos de dados podem abrir novos*

caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (Bogdan e Biklen, 1991, p.194).

A fotografia também foi um instrumento válido na pesquisa, consegue-se, através dela, “congelar” situações, além desta funcionar como um importante suporte para o estudo observacional. Este instrumento auxilia, mas nunca pode substituir a vivência e a realidade observada pelo pesquisador. Bogdan e Biklen (1991) relatam que:

Um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente; mas um bom conservador humano pode proporcionar o sentido de toda a textura de relações que não podem ser veiculadas fotograficamente. Assim, a colaboração pode ser o modo de elaboração ideal para alguns estudos. (Bogdan e Biklen, 1991, p.143).

A percepção dos fatos também é algo que vamos conseguindo com o tempo, como a capacidade de perceber. Nada do que vemos e ouvimos pode passar despercebido ou como algo corriqueiro, sem importância. Devemos ter a capacidade de discernir e utilizar os diálogos, imagens e ações como um instrumento para investigação, como é colocado por Bogdan e Bikle (1991):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (Bogdan e Bikle, 1991, p.49)

Estudar o que fazia parte do meu cotidiano, no qual estive presente todos os dias, foi algo que exigiu de mim uma nova visão e interpretação do ambiente, não como meu bairro, mas como campo de estudo; e não como moradora, e sim como uma observadora direta e também participante. A dificuldade em estudar o que faz parte do cotidiano é destacada por Bogdan e Biklen (1991) “*As pessoas intimamente envolvidas numa ambiente têm dificuldades em distanciar-se, quer das preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações*” (Bogadn e Biklen, 1991, p.86)

Foi necessário que eu me despisse dos conceitos e julgamentos de moradora para ceder lugar à observadora participante. Foi essencial um olhar novo e não o costumeiro perante as situações vivenciadas pelos grupos. Por isso, uma das minhas maiores dificuldades como pesquisadora, foi a aproximação junto aos grupos de jovens e crianças, de inserir-me em um grupo no qual, apesar de me ser tão familiar, era, ao mesmo tempo, tão estranho e distante.

Minha presença nos grupos foi feita de modo gradativo, nos primeiros contatos, havia um certo estranhamento, isolamento; no entanto, com as constantes visitas, e sempre me vendo nas ruas, as crianças até se acostumaram, e quando me viam em outras ruas me perguntavam se eu estava “olhando” também.

Bogdan e Biklen (1991) relatam que a presença de um estranho, de um “intruso”, observando as manifestações de um grupo influencia o comportamento de tal:

Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o “meio ambiente natural”- e o que de facto estuda-
“um meio ambiente com a presença do investigador.
(Bogdan e Biklen,1991,p. 69)

Desta forma, fica ainda mais explícito que ao não pertencer ao grupo, as atitudes dos integrantes era diferente com a minha presença, eram mais retraídos e o diálogo mais restrito. A comunicação se dava entre eles, em grande parte, por códigos. Talvez, a minha intenção fosse entrar como um adulto, com o meu olhar e os meus questionamentos. Corsaro (1998) declara que, muitas vezes, os adultos querem muito mais do que o conhecimento e a troca com a criança, os adultos sempre anseiam por mais.

Os adultos querem iniciar conversas com as crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas destas, eles não compreendem os longos períodos de silêncio dos pequenos, os quais estão compenetrados em suas atividades, o que para a crianças é compenetração, para os adultos são longos períodos de silêncio. Muitas vezes, os adultos começam as conversas fazendo perguntas-teste (coisas para as quais já conhecem as respostas) para ver o que as crianças estão pensando a respeito do que estão fazendo ou simplesmente para transformar a troca em experiência de aprendizagem.

Enxergar ao invés de ver foi o que mais precisei fazer nesta estadia em campo e isto é algo que exige muito mais que tempo, mas um treinamento do olhar. A idéia de que não vemos nada de diferente no território que estamos observando, não vemos mudanças ou acontecimentos altissonantes é uma das primeiras dificuldades do observador quando este vai a campo. Segundo Winkin (1998) são os ambientes tidos como simples e comuns os que oferecem as mais intrincadas dinâmicas.

A inquietude de uma iniciante na arte da observação foi algo que me acompanhou durante o tempo que estive em campo. Tentei entender tudo (sem perceber que nem todo o conhecimento cabe a nós ou está ao nosso alcance): as mudanças de comportamento e a

desconfiança dos grupos a qual era algo esperado por mim (sabia que o grupo não ia permanecer o mesmo com a minha presença, afinal não fazia parte das descobertas, situações do cotidiano, era alguém que, de repente, queria ir “além do jardim”).

O quê acontece na rua, neste espaço de múltiplas relações? Coube-me tentar destrinchar os múltiplos episódios que ocorrem neste espaço, não somente como uma observadora inativa, mas como uma receptora de novos conhecimentos, de novas práticas e tentar entender as crianças em seu meio.

Todos os dias, mesmo quando não estava em ação, observando, nas minhas idas ao mercado à faculdade, sempre encontrava crianças nas ruas e não conseguia desvincular a minha prática de observadora do meu cotidiano, era como se a observação fosse algo intrínseco, constante, eu sempre queria apreender mais.

Como as crianças eram portadoras da minha pesquisa, cada vez que as encontrava brincando, cantando, dançando, ou seja, produzindo suas manifestações culturais, era um evento. Cada criança se comportava diferente com a minha presença, tinham o interesse de saber o quê eu estava fazendo e realizavam várias perguntas, além de quererem saber o quê eu estava escrevendo quando ia a campo com o diário. Alguns pequenos me viam como integrante da paisagem, ou, como é colocado por Bastide (Bastide apud Fernandes, 2004, p.195), como "*elemento externo ao seu mundo*":

Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos (Bastide apud Fernandes, 2004. p.195)

Nos meses que fiquei observando, conversando com os moradores, pude conhecer um novo viés, entender a “árvore genealógica” do bairro, compreender que as crianças fazem destes espaços, muitas vezes mal estruturados e vazios de ludicidade, um escape para a negligência e para o esquecimento que os poderes públicos têm para com a população mais pobre. Segundo Sousa (1997), a criança recria o espaço para atender as suas necessidades: “*O que a criança faz do espaço do adulto é transfigurá-lo num espaço outro, onde a lógica não é de sobreviver, mas de viver de modo pleno a possibilidade de experienciar uma infância digna*”. (Sousa,1997, p.89)

Capítulo 4

Manifestações nas ruas-A rua como espaço de socialização.

O que acontece quando as crianças estão nas ruas? Quais são seus prazeres, suas ocupações? Como estas ocupam e se apropriam destes espaços que oferecem tão poucos recursos, mas que a ludicidade das crianças faz com que terrenos baldios, ruas mal sinalizadas e divididas com carros se tornem espaços de lazer?

Estas foram as principais indagações no decorrer do meu trajeto até a faculdade. Por morar na periferia de Campinas, ao longo do trajeto que fazia para chegar até a Unicamp, pude observar as mudanças que ocorrem, como a falta de crianças brincando nas ruas nos bairros mais próximo das regiões centrais.

Minha problemática consiste em pesquisar o quê leva as crianças da periferia a utilizarem a rua como ambiente que extrapola sua característica de meio de locomoção; usufruindo desta como um ambiente de lazer, socialização e formação de valores morais e coletivos.

As ruas do bairro que pesquisei, no Parque Floresta 3, nunca eram vazias de crianças. Sempre que andava pelo bairro as encontrava em diversos lugares, em grupos, ou sozinhas, estavam sempre se apropriando dos espaços das ruas.

Os lugares mais observados foram as ruas Cadete Dirceu Vedovello e as adjacentes a ela, tais como Walter Erbolatto, Capitão Delvécio Rossato, além da pracinha e dos terrenos baldios. Nestes lugares havia diferentes arranjos de crianças e brincadeiras. Em lugares como a pracinha, era mais comum a presença de crianças menores, até seis anos, acompanhadas de seus responsáveis; foi constatado que neste ambiente não havia muitas pessoas. Todavia, nos finais de semana, esta mesma pracinha, ganhava outra dinâmica, além das crianças menores acompanhadas dos responsáveis, havia também crianças maiores, com idade superior a 6 anos.

Os terrenos vazios (ou baldios como denominado popularmente), ademais, eram espaços que esboçavam outro cenário nos finais de semana. A sua apropriação e os sujeitos que faziam parte deste lugar mudavam completamente. Se, durante a semana, eram as crianças, na faixa etária de 4 a 10 anos, que ocupavam os terrenos e faziam deste local espaço para brincar de bolinha de gude, carrinho, pega-pega, entre outras brincadeiras; nos finais de

semana, os terrenos baldios eram ocupados por jovens e adultos com uma única finalidade, os jogos de futebol.

Constatei que as relações vicinais eram de suma importância para o surgimento das trocinhas, assim como evidenciou Fernandes (2004), pois os grupos de meninos que sempre ficavam juntos eram da mesma rua e seu ajuntamento era constante. As trocinhas tinham peculiaridades, eram, em sua maioria, formadas por meninos de 9 a 13 anos. Já as crianças menores não tinham este sentimento de pertencimento ao grupo, era comum ver meninos e meninas brincando juntos. Fernandes (2004) mostra que a segregação de gêneros tende a acontecer conforme as crianças chegam na puberdade.

As brincadeiras mais dinâmicas eram destinadas aos meninos, que se apropriavam do espaço da rua, dos terrenos baldios em grupos de meninos ou raramente sozinhos. As meninas só os acompanhavam em brincadeiras mais dinâmicas quando os meninos eram menores ou quando os estes, sendo maiores, não estavam fechados em seus grupos, ou quando as meninas tinham um irmão ou algum parentesco no grupo, mas a aceitação não era nada harmoniosa para as meninas que queriam se adentrar em trocinhas já estabelecidas. Presenciei uma menina, irmã de um menino de uma trocinha, que queria ficar perto dos meninos e foi amplamente repudiada pelo irmão. Alexia não parece se intimidar, tanto que vai provocar os meninos, empurra Fabinho e dá uma risadinha. Caíque se descontrola: “-*Sai daqui, filha-da-puta, eu não tô com graça com você não!*” (Pega nos cabelos da irmã e fala para ela sumir de lá.) (grifos meus)

Fernandes (2004) demonstra que este repúdio ocorre nos grupos infantis estabelecidos, não há espaço para meninos em grupos de meninas e vice-versa.

Até o fim da primeira infância, e às vezes também durante parte da segunda infância, não se verificam círculos fechados entre as crianças do grupo infantil, participando dos folguedos tanto meninos como as meninas. No final da puberdade, entretanto, a separação torna-se visível; aí, podemos distinguir os grupos infantis femininos e os grupos infantis masculinos, os quais são totalmente fechados a indivíduos de sexo diferente. (Fernandes, 2004, p.205)

Se alguém do grupo tenta repudiar esta norma, logo é repreendido, não só pelos pares, mas, também, pelos adultos. Presenciei este fato quando a avó de um menino fala para ele sair de perto das meninas, pois ali não era local para garotos “-*Gabriel vai procurar meninos para brincar! Sai de perto das meninas, cê é homem rapaz!*” (Ela acenava para ele brincar de bola com os meninos que jogavam ali perto) (Grifos meus)

Fernandes (2004) mostra que a questão de gênero é um fator muito arraigado na nossa cultura, e fica evidente que, desde sua pesquisa realizada na década de 1940, as relações entre meninos e meninas não mudaram muito:

Essa separação por sexo corresponde ao início de atividades recreativas díspares, quer quanto aos imaturos, quer quanto aos femininos. Eles passam a orientar-se na escolha dos folguedos, de acordo com as habilidades geralmente consideradas próprias dos homens e das mulheres.(Fernandes, 2004, p.207)

As meninas não têm a mentalidade de coletividade consolidada como a dos meninos, geralmente, elas brincavam em pares ou em trios, e seus espaços não iam muito além das calçadas. As brincadeiras costumavam ser mais brandas e representavam atividades que estas garotas já fazem em casa, tal como cuidar dos irmãos menores e ajudar nos afazeres domésticos.

Percebi também, que quanto maiores as meninas, menos tempo estas ficam nas ruas, pois as responsabilidades com as tarefas do lar aumentam.

Segundo Gobbi (1997), a mulher é moldada para determinar tais papéis na sociedade, ela é preparada desde a infância para ser mãe. Isto fica evidente nas brincadeiras que estão presentes no cotidiano destas.

Outra autora, Leite (2002), mostra como isto é verídico:

As meninas, em seus momentos de brincadeira (casinha), comumente continuam inseridas no mesmo contexto de suas tarefas, portanto estes espaços ficam diferenciados de forma muito tênue - ao brincarem de casinha, as panelas são potinhos vazios e latas velhas, o fogão é uma tábua em cima de tijolos... mas em suas atividades domésticas, lidam com arroz, feijão e macarrão de verdade, dentro de grandes panelões, na frente de fogões.
(Leite, 2002, pg.6)

Ribeiro (2006) observa que esta classificação de meninos e meninas em grupos separados, comumente conta com a intervenção dos adultos, e que estes sempre fazem intervenções se as crianças não estão nos grupos certos, ou seja, meninos com meninos e meninas com meninas.

Nos espaços das ruas havia brincadeiras compartilhadas entre meninos e meninas, como vôlei ou bet's. No entanto, existiam as brincadeiras só de meninos como: bolinha de gude, soltar pipa, jogar futebol, brincar de "Bope"; e as brincadeiras tipicamente e

socialmente praticadas pelas meninas como: casinha, comidinhas, escolinha, boneca entre outras.

Verifica-se que existe uma construção de gênero sugerindo que as meninas têm que ser mais comportadas, femininas e ter o controle do corpo, com movimentos mais suaves. Já os meninos são mais livres para falar palavrões, correr, subir em muros e em árvores. A cobrança em parecer com o grupo que se faz parte, de corresponder às expectativas exigidas é fator recorrente. Constatei tal relato em minha pesquisa de campo, quando um menino não conseguia fazer a atividade do modo que os meninos “*têm que fazer*”.

-Tem que segurar firme igual homem parece bicha segurando!(Juninho então sobe empurrando a bicicleta frustrado por não conseguir empinar.)

Segundo Ribeiro(2006), os padrões de masculino e feminino, de brincadeiras de meninos e de meninas, não são atribuídos pelas crianças em suas interações de maneira inata, mas natural no legado deixado pela sociedade que segrega a cultura infantil em atividades de meninos e de meninas. E esta herança cultural, infelizmente, segue arraigada em nossa cultura:

Entre as próprias crianças, portanto, ser homem e ser mulher está relacionado não somente com o aparato anatômico-fisiológico, mas com concepções sociais, muitas aprendidas na família e no sistema das relações em que vivem. A categoria homem e mulher, neste caso, menino e menina, envolve atributos sociais e simbólicos, como poder fazer certas coisas, exercer legitimamente a sexualidade, assumir comportamentos dentro de uma determinada ordem.(Ribeiro, 2006, p.13)

Uma situação muito corriqueira que pude presenciar foi a utilização de materiais que as crianças pegavam nas ruas. Há muitos terrenos baldios nos quais os moradores jogam entulhos de construção, entre outros objetos, e, com estes objetos, estas faziam cenários para suas casinhas, escolinhas e representações. Neste contexto, é oportuna a colocação feita por Benjamim (2005) de “*que a criança faz história através do lixo da história*”.

Presenciei meninos e meninas, geralmente vizinhos ou da mesma família, andarem pelo bairro a procura de latinhas e outros objetos para vender, e, sempre, nestas buscas, achavam algo de interesse deles, este era logo transformado em brinquedo. Notei inúmeras vezes as crianças se apropriarem de materiais inutilizados (sucatas) para fabricação de objetos que iam desde tornozeleiras com fios de telefone, até os jogo de dama, confeccionado por eles mesmos.

Tal autonomia na fabricação de seus próprios brinquedos sem custo com materiais indica, segundo Salles (1989), que as crianças têm poder sobre o processo de criação, além da criatividade e da valorização dos objetos culturais e a não subordinação aos apelos da indústria capitalista, a criança se torna artesã da sua ludicidade.

Através do objeto lúdico que constrói, o artesão anônimo de brinquedo se transforma em um produto de cultura. Acrescenta a ele o caráter lúdico, a alegria e o encantamento. Prescinde até mesmo do dinheiro, ponto principal que rege as relações econômicas, sociais e culturais na sociedade capitalista.
(Salles, 1989, p.25).

As meninas também criavam os cenários de suas brincadeiras através de materiais encontrados tanto nas ruas com no interior de suas casas.

Ela vai até o outro lado da rua e pega um pedaço de madeira (do outro lado da rua tem uma construção que está parada, e por isso tem vários entulhos), o pedaço de madeira é um pedaço de porta (a folha), tijolos, fazem parte da composição da casinha, ela vai até sala de sua casa pega alguns brinquedos como panelinhas, pratinhos, panos velhos e potes de sorvete para compor a brincadeira.(grifos meus)

Fernandes (2004) observa que os folguedos, como casinha, não mudam em sua estrutura, mas nos elementos secundários, como a qualidade dos móveis ou número de participantes. Todavia, a representação é algo que fica evidente nas encenações destas brincadeiras. Oliveira (1997) mostra que ao brincar com o objeto em ação a criança se relaciona com o significado em questão e não com o objeto concreto que tem em mãos. Benjamim (1994) fala que *“ao brincar a criança cria o domínio do seu próprio mundo, e a libertação da ludicidade e do mundo dos gigantes que as cercam com ordens, e regras”*.

Foi possível verificar diversas manifestações culturais das crianças, que iam desde cantar as músicas do momento (funk e forró) e brincar de interpretação de novelas, até a presença das brincadeiras folclóricas, como amarelinha, pega-pega, bolinha de gude, casinha, pipa, entre outras, as quais serão descritas ao longo do capítulo.

Outro fato muito relevante é que as brincadeiras atuais, influenciadas pela mídia, não impediam as crianças de brincarem constantemente com as brincadeiras mais antigas, era comum usarem o laptop da *“Barbie”* para brincarem de casinha e de médico, ou carrinhos da marca *“hot wheels”* para brincar no barro. Interessante eram as interpretações que estas

faziam das brincadeiras, elas adaptavam estas para seu contexto, como é colocado por Sarmento(2001):

Há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto destas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturais de pares. As crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Dili ou Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso destes produtos, põem em acção características próprias inerentes á sua condição infantil (Sarmento, 2001, pg 9/10)

Constantemente, observei as crianças brincarem de “mutantes”, novela transmitida por um canal aberto que relata histórias de seres sobrenaturais, e também brincarem de “Bope” alusão ao filme sobre a briga entre policiais e traficantes nos morros cariocas.

Estes elementos televisivos, cinematográficos eram o que fomentava o universo lúdico das crianças. Brougère (1995) diz que é a partir da ficção, das imagens que a televisão transmite para as crianças, que estas se apropriam e transformam os conteúdos recebidos, não de maneira estática, mas adaptando-os e recriando-os ao seu contexto lúdico.

Além de exercer a criatividade e a re/criação, as adaptações de elementos da mídia televisiva e cinematográfica, segundo Brougère (1995), propiciam autonomia para as crianças dominarem, experimentarem e controlarem os papéis que representam nestas brincadeiras. Há uma relação entre as práticas lúdicas das crianças e os meios televisivos e cinematográficos, desta forma, o quê é vivenciado, visto, ou seja, o quê a criança tem contato em sua realidade é utilizado por estas no seu cotidiano. Brougère (1995) ainda relata que os meios midiáticos, para se tornarem brincadeiras para as crianças, não contam só com suas imagens, mas estas têm de se integrarem ao universo lúdico das crianças e ao meio cultural que estas fazem parte. Barbosa observa que:

A infância, como a modernidade procurou produzir, uma, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos cds, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente.
(Brougère, 1995, pg.9)

As crianças sempre escreviam no chão ou “escondidos” nas paredes das casas, escreviam com tijolos ou cal. O uso destes materiais para escrever mostra a ressignificação do objeto transformado em brinquedo como é denominado por Benjamim (2002).

Era escrevendo que eles deixavam suas marcas, sua impressão sobre os acontecimentos decorrentes de sua cultura. Sempre os olhei só que nunca procurei saber os seus significados, o valor simbólico que estes representavam para as crianças.

Perguntando para os meninos que desenhavam no chão, soube que cada desenho era representativo de uma gangue, e o que pude constatar era a presença de três gangues⁵ diferentes: “OS PODRÕES”, “OS REGISTRADOS” e “OS MAIS IMUNDOS”. No entanto, para os meninos não era importante fazer parte da gangue, os desenhos em questão eram como se fosse um escudo dos times que torcessem, eles se apropriavam das ruas para dar um significado àqueles desenhos.

O rap, assim como funk, eram músicas que estavam sempre no cotidiano das crianças, estes sons eram escutados por elas tanto em suas casas, como também em ambientes externos, tais como bares e carros que andavam com o som extremamente alto.

As brincadeiras, como bet's, bolinha de gude, bicicleta, bola, canto ou dança ocorriam simultaneamente. As letras de funk tinham o conteúdo que reportavam à sexualidade da mulher, as que eu ouvia com mais frequência traziam em seus refrões: “*eu puxo seu cabelo, faço o que você gosta, dou tapa na bundinha, vou de frente, vou de costas*” e “*Eu vou pro baile procurar o*

⁵ Não há divulgação do que sejam estas gangues, o que pude constatar destas era a socialização entre os jovens pichadores. Estas gangues forma observadas sites de relacionamentos, onde há provocações entre eles e os “points” de pichações. Segundo Pereira (2007), “*A atividade de pichar, segundo ele, está relacionada à organização espacial e social da metrópole. Ser da periferia, das ‘quebradas’ da cidade, é um aspecto muito forte na construção da identidade desses jovens. É isso o que os marca como iguais*”. (Pereira, 2007) Pude constatar também, que as crianças que desenhavam nas ruas não sabiam explicitar de onde eram as figuras, desenhavam por se espelhar em irmãos ou próximos que faziam ou tinham um conhecimento maior sobre as gangues, havia adolescentes que pertenciam às ramificações destas, mas não falavam sobre sua participação, somente que faziam parte.

meu negão, vou subir ao palco ao som do tamborzão, sou cachorrone mesmo e late que eu vou passar, agora eu sou solteira e ninguém vai me segurar”.

O funk era mais cantado pelas meninas, o rap era executado por ambos, mais a incidência era bem maior entre os meninos. Estes que sempre cantavam vários raps, mais os preferidos eram os *PROIBIDÕES*⁶. O *bonde de Campinas*, grupo de rap formado por moradores do próprio bairro, eram os autores das músicas que eles mais cantavam. Uma das minhas maiores dificuldades na pesquisa foi a de conseguir as letras destas músicas, pois não são vinculados em meios midiáticos e também não são passados para qualquer pessoa, tem que ser por conhecidos ou tem de fazer parte do grupo. No entanto, tive acesso a uma letra (anexo), verifiquei várias vezes as crianças cantando os raps proibidos. “*Mas os vermes tão na bota tentando me embarrar se me trombam de matina, já querem me enquadrar, me encurralar, interrogar e não tem acordo não, dizem que o som que eu tô mandando é tipo proibido*”. O presente trecho da música faz alusão aos policiais que, logo de manhã, os param para fazer vistoria e para falar que o rap é proibido. Os signos e as gírias são algo presente nos grupos e/ou nas comunidades e só quem faz parte destes pode entender o seu significado. Além destas manifestações culturais, as brincadeiras folclóricas foram muito encontradas no ambiente das ruas.

Um outro quesito que pude constatar nas minhas conversas com as crianças é que certas brincadeiras folclóricas tinham seu tempo para acontecer, ou seja, havia tempo para brincar de bolinha de gude, soltar pipa, caçar tanajuras (formigas), jogar pião. Todavia, tinham as brincadeiras atemporais, que eram praticadas durante todo ano, tais como jogar bola, andar de bicicleta e brincar de casinha, boneca, comidinha, entre outras. Questionei as crianças se caso algum menino ou menina praticasse determinada brincadeira de época fora do tempo, o que aconteceria? A resposta obtida foi a seguinte: este é *guerreiro*⁷.

Bolinha de Gude:

As crianças que brincavam com bolinha de gude geralmente faziam parte da mesma trocinha, tinham, em sua maioria, de 9 a 13 anos e eram, predominantemente, formadas por meninos: jogar bolinha de gude é uma brincadeira típica do sexo masculino. Os garotos se

⁶ O termo *proibidos* designa as letras de rap que têm como finalidade letras que exaltam os crimes, a rivalidade entre os homens (policiais) e a insatisfação dos jovens por ter seus companheiros (aliados) presos ou mortos. Segundo Batista(2006), “*A exaltação do crime e de seu cotidiano, narrado nos “proibidos”, marca uma expressão de insatisfação, de uma “rebelião jovem” delineada pela realidade que os circundava, pelas experiências semelhantes de vida ocasionadas pelo isolamento oferecido*”.

⁷ O termo *guerreiro* é utilizado para designar a criança que brinca sozinha, a criança que está fora do tempo das brincadeiras temporais.

reuniam ou em terrenos baldios, ou em calçadas de terra, segundo eles, chão de terra era melhor de jogar, no asfalto as bolinhas não ficam paradas. Durante a observação, havia regras estabelecidas por eles, a primeira era a ordem dos jogadores. A forma de seleção usada pelas crianças era “zoinho”. Sobre as formas de seleção, Fernandes (2004) mostra que são necessárias, pois nem sempre a ordem ou os papéis podem ser agradáveis: *“Esses papéis podem ser agradáveis ou não e, por isso, a necessidade de formas de seleção prescritas e sancionadas pelos membros do grupo se impõe”*.

Para participar do jogo, cada integrante tinha que ter suas bolinhas de gude, quando pergunto para os meninos como sabiam diferenciar as bolinhas de gude, eles falam que têm diferentes formas e cores. Não consegui ver com os “olhos de criança”, achando as bolinhas do mesmo tamanho e formato.

O jogo acontece em meio a muita discussão e gírias que designam os termos dos jogos, ⁸“secou”, “pakas”, “abraça”, “tudo para mim” Caíque, que fiscalizava o jogo, era quem determinava se a jogada era válida ou não. Rafael é o mais quieto e nunca retruca as ordens de Caíque, mas Marcos e Caio sempre questionam se Caíque está *“vendo direito”*.

Quando outro menino que não era da turma, só “conhecido”, vinha olhar e pedir para brincar, os meninos não o deixavam entrar na brincadeira sem bolinhas e as crianças mais novas que entravam na brincadeira só poderiam jogar caso possuíssem bolinhas, mas estas eram facilmente enganadas pelos jogadores mais experientes. Fernandes (2004) observa que, ao escolher para quem empresta as suas bolinha de gude, a criança emprega o sentimento de reciprocidade: *“A criança que empresta as suas bolinhas ao parceiro, porque este procedeu desta forma para com ela ou porque considera um dever agir deste modo, põe em prática um princípio altamente abstrato, que é o da reciprocidade.”*(Fernandes, 2004, p. 20)

Fernandes (2004) mostra que os truques para se dar com os menos experientes são usados por aqueles que dominam técnicas do jogo. No entanto, conforme a “fama” de bom jogador, maior era a vigilância dos companheiros de jogo sobre este.

“Um menino “sabido” pode explorar certos truques ao “Jogar bolinhas” com estranhos. Nas competições com membros da mesma “trocinha” precisará ser mais estrito na observância das normas estabelecida”. (Fernandes, 2004, p. 17) Os jogos duravam até a finalização das bolinhas no espaço, e venciam quem tivesse mais bolinhas conquistadas.

Andar de Bicicleta.

A bicicleta entre as crianças do bairro era como se fosse suas outras duas pernas, pois estas eram utilizadas de meio de transporte durante boa parte do tempo para os pequenos irem ao mercado, padaria, levarem irmãos à creche, pegarem pipa, ou mesmo andarem pelo bairro. Brincavam de corrida e também de quem conseguia ficar mais tempo empinando. Quem não tinha bicicleta sempre pegava carona no guidão ou na garupa (caso houvesse). Havia também a possibilidade de empréstimo para aqueles que não a possuíam.

Soltar Pipa.

*Época de pipa o céu ta cheio*⁹, o trecho da música mostra que a época de pipa é um grande evento para as crianças, não só às crianças, mas também aos adolescentes e aos adultos. Esta brincadeira intercala várias idades diferentes, há o contato das crianças diretamente com os adultos, interação esta que contribui para os diferentes modos de socialização das crianças, mostrando que as relações sociais no espaço da rua possibilitam a troca de experiências, além de apresentar uma relação mais horizontal entre as crianças e os adultos, permitindo a relação entre estes. Esta interação mostra que os menores adquirem e perpetuam as brincadeiras folclóricas. Segundo Fernandes (2004), *“o folclore pode ser um elo entre o presente e o passado. (Fernandes, 2004, pg.14)*

Soltar pipa envolvia várias etapas que vão desde a sua fabricação, até o manuseio correto para manter sua pipa longe de ser cortada.

Era mais comum as crianças fabricarem suas próprias pipas do que comprá-las, participando assim de toda a criação do brinquedo; elemento este muito valorizado pelo grupo. Sobre este tema Salles (1989) observa que:

Os brinquedos artesanais sempre terão um espaço muito importante na formação social das pessoas, são insubstituíveis justamente porque são concebidos e realizados na sua totalidade por homens (e não por

⁸ Secou= perdeu a chance, abraça=perder a jogada, tudo pra mim= ganhar as bolinhas que acertar e pakas=muito.

⁹ O trecho é retirado de uma letra de rap do grupo RACIONAIS MC'S

máquinas), no ritmo humano, como produto da habilidade manual, da fantasia e da capacidade criadora de cada um (Salles, 1989, p.12)

O uso de *cerol* era constantemente feito pelas crianças, eles fabricavam tal artefato com cola e vidro moído, depois passavam próximo à pipa, mas nunca na rabiola, este era usado para cortar as pipas no céu. Mesmo sendo proibido, há inclusive leis que vetam o uso do *cerol*, eles não se preocupavam com os danos; a emoção de cortar a pipa no céu falava mais alto. Fernandes (idem) esclarece que, ao fazer dos seus interesses superiores as demais normas estabelecidas, a criança faz com que a regra constituída em seu grupo ganhe mais importância que as tidas fora destes:

Tanto no que concerne à disciplina, quanto no que diz respeito à participação da vida grupal, é possível discernir os efeitos construtivos dessas experiências socializadoras. Elas pressupõem certos progressos na domesticação de tendências egoísticas do indivíduo e, o que é mais importante, na disposição a agir segundo normas e alvos suprapessoais. Além disso, elas alargam o horizonte intelectual do imaturo, fazendo-o pensar em si mesmo como membro de um grupo com o qual ele se identifica volitiva e conscientemente. (Fernandes, 2004, p.21)

Perguntei aos meninos como aprenderam a fazer o *cerol*, eles responderam que foi com os moleques da rua. Fernandes (2004) mostra que esta socialização de informação é um tipo de educação informal, a troca de experiência é um dos meios que a criança adquire novos elementos sociais constituídos na cultura infantil.

¹⁰**Brincadeiras de Roda, Folguedos e Pular corda.**

Durante as minhas observações no bairro, fora muito comum encontrar grupos, em sua grande maioria de meninas, brincando de corda ou brincadeiras de mão. Eram grupos de meninas que variavam desde meninas menores, na faixa etária dos seis anos, quanto de maiores, que ia até os catorze anos. No entanto, muitas vezes, os grupos eram mistos, meninas maiores e menores brincando juntas. Tanto nas brincadeiras de roda, brincadeiras de mão e de corda, as cantigas folclóricas faziam-se muito presentes.

Nas brincadeiras de roda os folguedos mais utilizados entre as crianças era o de *ciranda-cirandinha*, se eu fosse um peixinho, atirei o pau no gato, Sapo Jururu, Cai-cai

¹⁰ Letras de algumas músicas em anexo

Balão, Samba lêle, entre outras. Como constatou Fernandes (2004), as brincadeiras de roda eram mais praticadas por meninas menores, as meninas da primeira infância; a brincadeira consistia em ficarem de mãos dadas em círculos acompanhando a melodia da música.

Nas brincadeiras de mão o repertório era : “*Don-don baby , adoleta lê petit petit póla*”, *lá em cima do piano* e na brincadeira de corda os folguedos mais utilizados pelas crianças eram: *salada- saladinha, rei- capitão e Um homem bateu em minha porta*. Na brincadeira de corda havia variações conforme o ritmo da música.

E interessante ressaltar que os folguedos, tanto os de corda, de roda e de mão, eram mais lembrados entre as crianças menores, pois, segundo elas, ouviram na creche e/ ou na escola. As brincadeiras de roda, corda e cantiga de mão são jogos que, muitas vezes, são vistos no âmbito da escola e que se propagam fora dele também. Entretanto, diferentemente do que ocorre na escola, não dura só 15 minutos (horário do intervalo) e não é direcionado pelos adultos, que muitas vezes usam estas brincadeiras na aula de educação física. Os jogos não são bem quistos por muitos pais e até professores, afinal, *os filhos não vão á escola para ficar brincando!* Kischimoto(1993) observa que esta concepção das brincadeiras no espaço escolar é algo que provoca aversão aos pais: escola é lugar de “aprender”.

Finco(2007) mostra que nos espaços institucionais a criança desde cedo ocupa seu teu tempo e espaço para aprender , e isso ocorre até mesmo na hora de brincar: *Muitas vezes o brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais- o jogo educativo*(Finco apud Faria,2007,pg.95)

A temporalidade nas brincadeiras é algo que está presente no cotidiano das crianças, as brincadeiras e esta dinâmica está em todo o bairro, pois só os guerreiros, que são poucos, ousam burlar a lei da temporalidade, dificilmente vi uma pipa no céu sozinha, ou um menino brincando de bolinha de gude, ou jogando pião sozinho.

Sobre a temporalidade das brincadeiras, não só o sentido de coletividade, mas também fatores climáticos são importantes para manutenção das atividades nos tempos designados pelas crianças. Por exemplo “caçar tanajura” só é possível no verão, assim como soltar pipa, atividade para qual os ventos têm de estar adequado.

Quando as crianças impõem seu tempo e ainda preservam as brincadeiras populares ganham não só autonomia aos seus atos, de escolher e estabelecer o tempo das brincadeiras, como também ajudam na manutenção destas brincadeiras.

Ayala(2000) mostra que :

Diante do extremo individualismo que marca a sociedade capitalista ao tender a reduzir as relações sociais a relações competitivas, utilitárias e de mercado, ao alienar o homem de si mesmo, dos outros, do fruto de seu trabalho e da natureza, a cultura popular se desenha como uma resposta de pessoas marginalizadas e resistentes a esse efeito opressor da sociedade contemporânea. (Ayala, 2000, p.6)

A manutenção das brincadeiras populares está contraposta ao sistema capitalista e, segundo Thompson (2005), na visão destes teóricos, a cultura popular mais antiga era sob muitos aspectos ociosa, intelectualmente vazia. Desta forma, a transgressão das normas exigentes do capitalismo, centradas na competição e no demarcado ritmo da natureza, e a imposição de seu próprio tempo da brincadeira demonstra que a criança faz seu próprio tempo, vive no mundo dos adultos, mas tem um universo à parte das exigências e limitações do mundo adulto centrado.

Considerações finais

A pesquisa tomou como hipótese a possibilidade da rua exercer uma função socializadora no cotidiano de grupos infanto-juvenis que habitam as periferias da cidade de Campinas. A pesquisa tem evidenciado que, apesar da violência urbana, a rua continua desempenhando um papel educativo na vida desta população. Na rua, crianças e jovens têm voz e vez por meio de brincadeiras, jogos, brinquedos, expressões artísticas e musicais. A pesquisa constatou que a rua continua acolhendo manifestações culturais que envolvem as práticas infanto-juvenis.

No entanto, os espaços das ruas não são adaptados e nem pensados para as práticas infantis, isto foi observado na falta de lugares propícios como parques, clubes ou locais de lazer, sendo que, muitas vezes, as crianças são vistas brincando em terrenos baldios ou disputando espaços com carros e ruas precariamente mal sinalizadas.

Tal fato demonstra que à criança não cabe o espaço público, esta visão é contraposta por Tonucci (1996) o qual afirma que ao priorizarmos as crianças usuárias do espaço público e incluir suas propostas sobre a organização urbana contemplaríamos não só as crianças, mas toda a sociedade.

São nestes espaços públicos, que nem sempre são idealizados para as crianças, que estas se conhecem, se socializam, produzem e propagam suas manifestações culturais. A formação de grupos infantis foi algo muito recorrente que observei durante a minha frequência nas ruas. Segundo Fernandes (2004), os grupos infantis são caracterizados “*como uma sociedade em miniatura*”, pois a partir das relações que são estabelecidas entre eles são organizadas e aprendidas regras, valores e normas que os colocam em contato com os valores da sociedade adulta.

O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade. (Fernandes, 2004, pg.219)

Os grupos infantis são construídos majoritariamente pelas relações vicinais, pois pude constatar que os ajuntamentos aconteciam entre crianças da mesma rua. Foi observada a presença de regras, deveres e normas estabelecidas em meio a estes grupos infantis, e sua transgressão era resolvida no próprio grupo. Temos assim um outro fato muito importante que

denota aos grupos infantis a autonomia adquirida por estes em relação aos olhares punitivos e controladores dos adultos. Os grupos infantis eram marcados, como relatado no capítulo anterior. Não havia consonância em grupos mistos. Este fato mostra que a questão de gênero está muito presente no cotidiano das crianças que brincam nas ruas, elas são educadas desde cedo para desempenharem seu papel de menino ou menina. Finco (2007) relata que as relações de gênero são constituídas desde a vida intra-uterina:

Desde muito cedo, até mesmo antes de nascermos, somos envolvidos por inúmeras expectativas, em função do nosso sexo. A identidade de gênero vai-se delineando, já no útero de nossas mães, a partir de expectativas que são depositadas pelo fato de sermos menino ou menina. (Finco apud Faria, 2007, pg.103).

Desta forma, as relações de gênero moldadas precocemente na relação do indivíduo com o meio são refletidas desde cedo em todos os aspectos da vida; e no período da infância as relações de gêneros são demarcadas, não só nos ajuntamentos em grupos distintos, como também na separação de brincadeiras e brinquedos destinados para meninos e meninas. Os brinquedos e as brincadeiras que observei nas manifestações infantis demonstram claramente qual espaço é destinado para determinado sexo.

As meninas, mesmo quando brincam nas ruas, têm seu espaço delimitado, as calçadas. E as brincadeiras mais “ativas” eram pular corda ou brincar de pega-pega. No entanto, havia meninas que brincavam juntamente com os meninos, mas estas eram crianças menores que não tinham ainda a mentalidade grupal entres as crianças. Fernandes (2004) demonstra que entre as crianças muito pequenas não se constata ambientes fechados e, por isso, tem-se a combinação de meninos e meninas.

Todavia, assim que as crianças adquirem o sentimento grupal, a segregação é evidente, tanto das companhias como dos brinquedos e brincadeiras. Aos meninos cabem os espaços das ruas, as brincadeiras livres como *correr, soltar pipa, jogar futebol, brincar de “lutinha”*, e às meninas a preparação do “vir-a ser” mulher, dona de casa. Estas representações ficam evidentes nas brincadeiras de *casinha, comidinha, mamãe*. Finco (2007) afirma que os brinquedos disponibilizados e permitidos às crianças são mecanismos de modelação que têm a pretensão de designar os comportamentos sociais que devem ter meninos e meninas.

Outro fato relevante que foi apresentado na pesquisa foi a adaptação dos objetos em brinquedos, era corriqueiro ver as crianças utilizarem sucatas na confecção destes. Os brinquedos serviam como base e ornamentação de cenários para brincadeira de casinha. Os

papéis de bala, linhas, tampinhas de garrafas também se tornavam brinquedo em poder da criança. Vygotsky (1998) afirma que a criança faz do objeto instrumento para sua brincadeira: *“A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa agir independentemente daquilo que vê”*. (Vygotsky, 1998, pg127.)

Benjamim (2002) mostra que para criança não é preciso o brinquedo com todas as suas características evidentes de brinquedo, basta apenas a audácia de criar e imaginar.

... nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos - pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que 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”.(Benjamim, 2002, pg.92)

A fabricação do próprio brinquedo também foi algo recorrente entre as crianças, que faziam suas próprias pipas, roupinhas de boneca, tabuleiro de damas e até bijuterias. O produto artesanal ganhava notoriedade no grupo, pois aquele que o fabricava e se via dono de sua criação ganhava destaque nas brincadeiras, como “aquele que sabe fazer”.

Além da fabricação dos brinquedos, a determinação das brincadeiras, ou seja, a época de cada brincadeira, tais como soltar pipa, jogar bolinha de gude ou caçar tanajuras, mostra a autonomia e a coletividade entre as crianças, mostrando que o tempo das brincadeiras depende não de condições impostas pelos adultos, mas de fatores decididos por eles, um destes fatores é o clima.

Mesmo não sabendo, estas crianças que fabricam seus próprios brinquedos e que determinam a época das brincadeiras, são responsáveis por transgredir a lógica do sistema capitalista do consumo paradigmático e em massa, além de ter a possibilidade de participar de todo o processo de criação e da utilização do espaço e do tempo não condizente aos fatores econômicos.

Apesar das crianças não passarem muito tempo em frente à televisão (geralmente estavam nas ruas, ou na escola e algumas famílias não tinham televisão em casa por doutrinas religiosas), estes traziam muito da televisão para suas brincadeiras, exemplos como brincar de boneca e falar que está com *dengue* (fato muito divulgado nos telejornais), brincar de *Bope* (brincadeira que faz alusão ao filme “*Tropa de Elite*” que tem como eixo central à batalha entre traficantes do morro e policiais do Bope) e brincar de *Mutantes* (brincadeira que faz

alusão à novela “*Mutantes*” de um canal aberto, na qual os personagens têm poderes especiais), mostra como a mídia se faz presente no cotidiano das crianças.

Brougère (1995) mostra que a televisão atua como suporte para as brincadeiras, mas são as crianças que adaptam os meios midiáticos a estas, elas não recebem os conteúdos de maneira passiva, mas selecionam os papéis para suas práticas.

Dentro de todo o panorama que foi mostrado na pesquisa, da socialização das crianças, de suas manifestações culturais e, propriamente da sua cultura infantil, o fator primordial é o campo que foi desenvolvido toda estas constatações, um ambiente tão desdenhado e para muitos inóspito: a rua.

Infelizmente, é arraigado em nossa sociedade que a rua é desprovida de valores e que nela só há marginalidade, sendo apenas os ambientes com profissionais preparados o lugar onde as crianças adquirem experiências, regras, valores e a moral para ser um cidadão.

Como a presente pesquisa foi realizada em um bairro de periferia, foram constatadas inúmeras diferenças entre o espaço escolhido para a pesquisa de campo e os bairros localizados em regiões centrais ou em áreas nobres, onde as crianças só utilizam as ruas como meio de acesso, não fazendo deste espaço seu ambiente de lazer e diversão. Estas utilizam seu tempo fora da escola com diversas atividades extra-curriculares .

Os espaços públicos, como a rua, é um dos espaços onde as crianças interagem com diferentes pessoas de diferentes idades e que podem se organizar, pensar e ter a liberdade de criar e recriar-se enquanto criança. O que as instituições podem aprender com os meios não institucionais, o que a escola pode levar para “dentro dos muros?”

É evidente que os espaços públicos não são um paraíso, incólumes de perigo e de más influências, no entanto, o intercâmbio que instituições podem fazer com estes espaços é muito válido, pois as relações estabelecidas com a criança que usufrui dos espaços públicos mostra que neste ambiente há o acesso às regras, valores e à produção infantil produzidas por eles.

Cabem a pesquisadores, profissionais de diferentes áreas, cidadãos como um todo a busca de entender a criança em sua amplitude de conhecimentos, não a fragmentado em categorias, de alunos, filhos, pacientes. Não cabe separar a criança em cenários, escolas, hospitais, família, rua e sim integrá-las em todo o espaço social, de maneira múltipla.

Fazem-se necessários estudos que abranjam a infância como algo muito mais que textual, como algo vivenciado, como é posto por Gullestad (2005) “*Uma infância textual pode ser definida como uma infância contada, enquanto uma infância vivida é uma infância do modo como foi experimentada*” (Gullestad, 2005, pg.511) e que para que isso ocorra as

crianças devem ser ouvidas. Sarmento(2005) considera a cultura da infância como algo múltiplo:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.(Sarmento,2005,p.8)

A cultura infantil não deve ser algo só estudado pelos adultos, ela tem que ter como protagonistas as crianças, e que estas propaguem sua cultura para além dos grupos infantis, para o âmbito de toda a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Scheila Espindola. Comunicação Lúdica: **A rua enquanto meio e mensagem**, Artigo do Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Pesquisa e Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Catarina, 2005
www.nepef.ufsc.br/labomidia/arquivos/producao/2005/03.pdf
Acesso em: 11/08/2008
- AYALA, Maria Ignez Novais – Memória do coco em Tambaú. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Universidade Federal da Paraíba. Nº1, abril, 2000. Acesso em 31/10/2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, nº 100, Out, 2007.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: Fernandes, Florestan. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 3ª ed.
- BATISTA, Carlos Bruce. **Funk, o batidão Proibido**. Caros amigos, nº 140, ano 2008.
http://carosamigos.terra.com.br/nova/ed122/so_no_site_reportagem_funk.asp
Acesso em: 11/08/2008
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Porto Editora: Porto, Portugal, 1994.
- BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortês, 1995.
- CABRAL, Lílian. **A rua no imaginário social**. Barcelona. Scripta Nova. Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales. Vol. IX, nº. 194 (60), 2005.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Imagens do poder e da sociedade (o mundo cotidiano de moradores da periferia-** Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo,1982

CHATEAU, Jean.**O jogo e a criança.**São Paulo: Summus Editorial. 1987.

CERTAU, Michael. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer.**Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005.

CUNHA, Camila Tenório. Traços da cultura infantil: um estudo com crianças que brincam livremente. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

DA MATTA, R. **A Casa & a Rua.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DELGADO, Ana .C.Coll & MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisas**. Campinas, Vol.35, nº 125, Maio/Agosto. 2005.

ECKERT, Cornélia.**A etnografia na rua e câmera na mão.** Projeto integrado Cnpq desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na UFRGS (extraído do site: <http://www.studium.iar.unicamp.br/oito/2.htm>)

Acesso em :11/08/2008

FARIA, A.L.G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol 26, nº 92,Outubro.2005.

FINCO, Daniela . A educação dos corpos femininos e do masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007, v. , p. 94-119.

- GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.** , *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.
- GULLESTAD, Marianne. Infâncias Imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.26, nº91. Maio/ago. 2005.
- HINUMA. Vanessa Briantini. **Manifestação da Cultura Infantil no Município de Hortolândia SP, Monografia**, Unicamp, Campinas, 2007.
- LANSKY, Samy . Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação Região Sudeste, 2007, Vitória - ES. Desafios da educação básica: programação e anais. Vitória : UFES, 2007.
- LEITE, Maria I.F. Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: Reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.22 nº 56, Abril.2002
- MAGNANI. José.G. Cantor. **A Rua e a Sociabilidade: Os Urbanitas: Revista Digital de Antropologia**, São Paulo: Água Forte. 1993.
- MAGNANI. José.G. Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade, São Paulo: Hucitec**: Editora da Unesp, 1988.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26 n. 91, p. 391-403, 2005.
Acesso em: 05 /9/2007
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 3ª ed.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Paulo Sales. **O que é o brinquedo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. : De Rolê pela cidade: os pichadores em São Paulo In: Rede de relacionamento é motivação entre dos jovens pixadores.
<http://www.usp.br/agen/repgs/2005/imprs/284.htm> **Agenda USP de notícias**. São Paulo, 2005
Acesso em: 12/08/2008
- RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre as crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, Jan/ Jun, nº 26, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia de infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol .26, nº 91, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas de infâncias nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In M-J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto.Portugal: Asa Editora, 2004.
- SOUSA, Marise Aparecida. **Se essa rua, se essa rua fosse minha...Estudos sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Campinas, 1998.
- THOMPSON, E.P. **“Tempo disciplina de trabalho e capitalismo industrial”**. **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, L.S. "O papel do brinquedo no desenvolvimento". In: VYGOTSKY, L.S., **A formação social da mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZACARIAS, Lídia dos Santos. **Crianças no mundo da rua: socialização, cultura e gênero**. Mestrado, Unicamp, 1999.

WINKIN, Yves. **A nova Comunicação: Da teoria ao Trabalho de Campo**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Anexos

LETRA DAS MÚSICAS

O Rap da comunidade- O bonde de Campinas.

Salve, direto de Campinas, interior Paulista Dudu CP, um de *nóis*é *nóis* que tá.

Eu vou cantar, vou mandar mano cheguei pra sacudir, *tá ligado*, eu tô de volta sou Dudu o MC, na pista eu to todo dia só curtindo um *tamborzão*, aqui a *chapa esquentada* então se liga nesse som. Mas os *vermes* tão na bota tentando me *embarrerar* se me *trombam de matina*, já querem me *enquadrar*, me *encurrular* interrogar e não tem acordo não dizem que o som que eu to mandando é tipo *proibidão*.

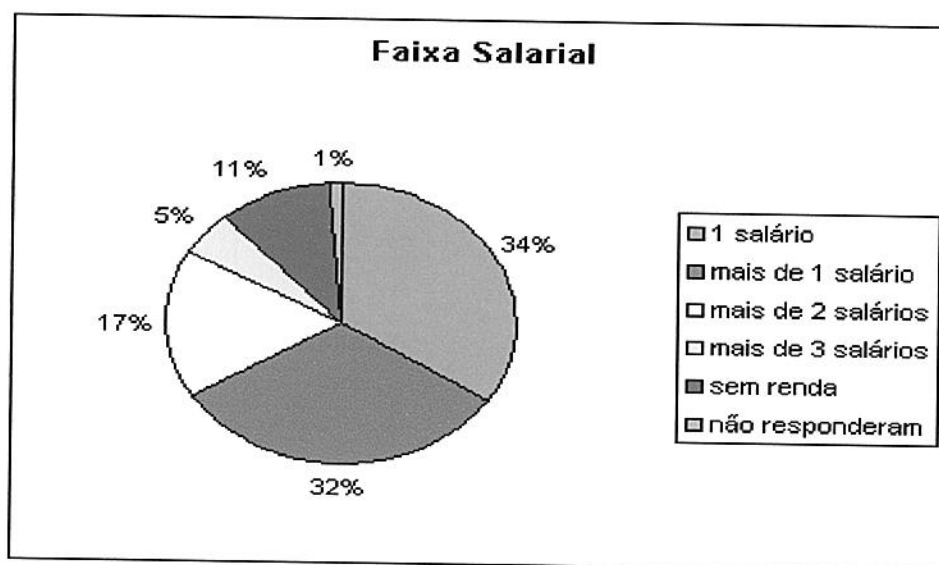
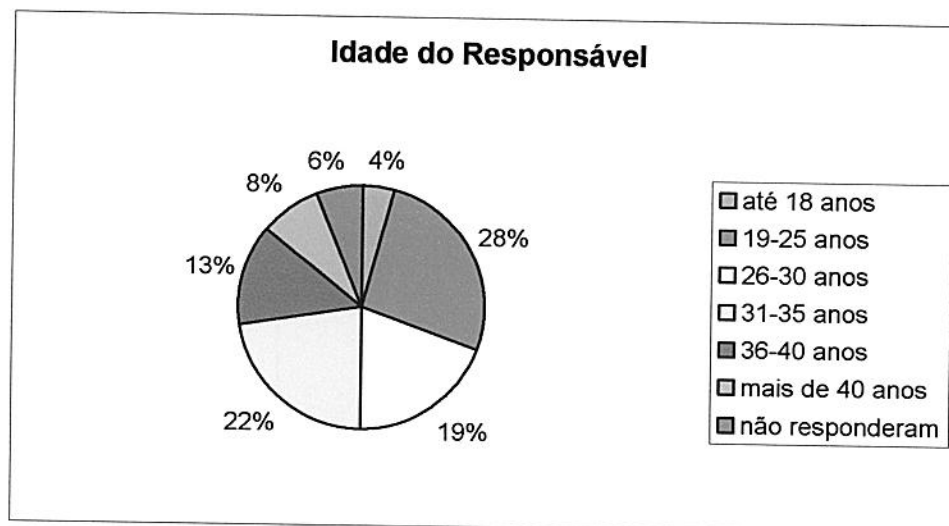
.Mas o som que eu to mandando, tem origem das favelas, mano eu canto nos *bote*, nos becos e nas vielas, represento na humildade sem fazer apologia apenas cito o que ocorre dentro das periferias, Floresta é minha *quebrada*, e é essa minha rima, represento o Campo Grande é o bonde de Campinas, cem por cento revoltado, e aqui não têm *arrego*, quem dá voz na minha quebrada agora é o guerreiro negro.

O bonde é *pesadão*, só *guerreiro aliado*, não posso me esquecer do Jr e do Blindado, um salve mano Rodrigo valeu meu mano Rael, meu lema é cantar só estou fazendo o meu papel se liga no meu papo porque eu to *boladão*, onde estiver esteja com Deus *mó* saudade do Carlão, o mano era *chapa quente* e deixou muita saudade cem por cento atitude sempre na *atividade*, prefiro mudar de assunto vou falar de alegria, agora vou mandar um *salve* pras periferias.

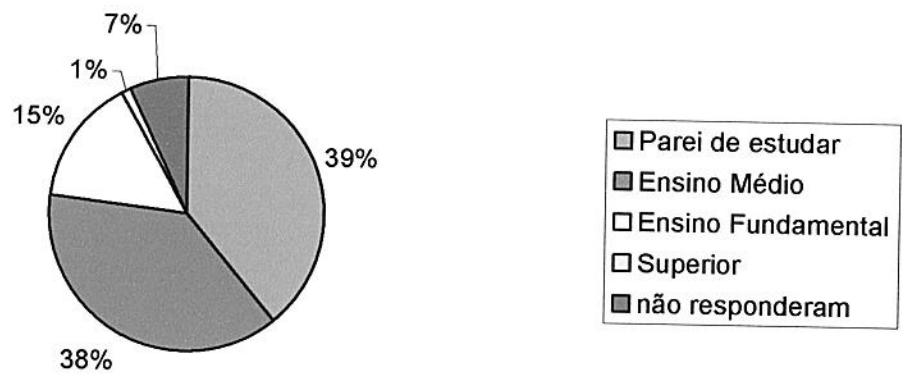
E fecha a *vera* com o bonde, e só tem mano *correria*, um *salve* Vila Bela, Vila Rica e a Brandina. Vacilão não tem vez, é melhor nem botar a cara, *salve* Carlos Lourenço, São Fernando e Itatiaia, nosso bonde prossegue se liga no que eu te digo um *salve* morro do Macaco, Jardim Londres Campos Elíseos, Campo Belo, São José, Monte Cristo e Oziel quebrada de atitude aonde o bonde é cruel. Região do Ouro Verde só quebrada da hora, um *salve* Mauro Marcondes e Vida Nova e Vila Vitória esse é o bonde de Campinas várias táticas de guerrilha, *salve* pro Anchieta, bairro e Vila Boa Vista um *salve* vila Moscou, Inferninho e Cafezinho, Buraco do Sapo, Vila Nogueira e São Quirino. Infelizmente Meus manos o rap chegou ao fim, *salve* Jardim Florença, Satélite e o Rossim agradeço a Deus por ter chego até aqui. Valeu é *nois* que tá qualquer dia *tamo* aí, fala que *nóis* um de *nóis*...valeu...eu vou cantar, vou mandar, mano cheguei pra sacudir, *tá ligado* eu to de volta sou Dudu o MC.

**LEVANTAMENTO DO QUADRO SÓCIO ECONÔMICO DOS ALUNOS
DA CEMEI IDALINA CALDEIRA DE SOUZA PEREIRA(2008)**

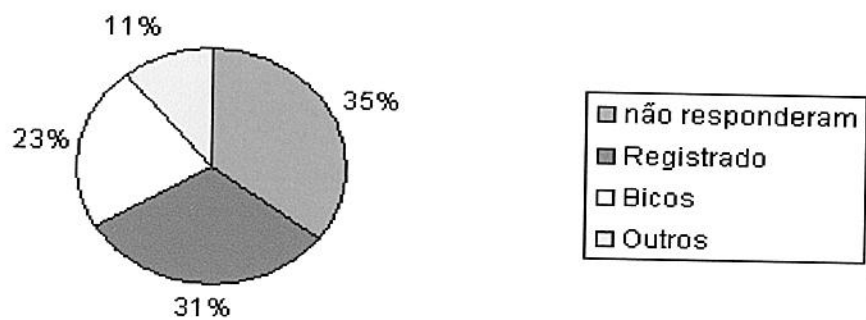
FONTE:PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE 2008.



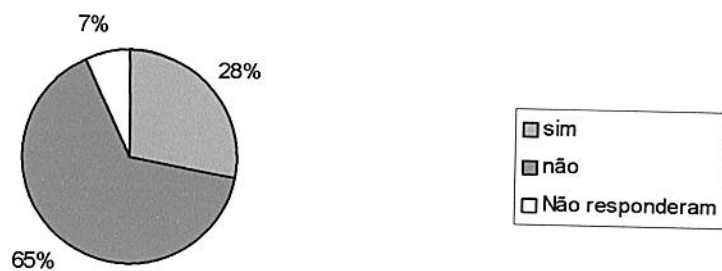
Escolaridade do Responsável



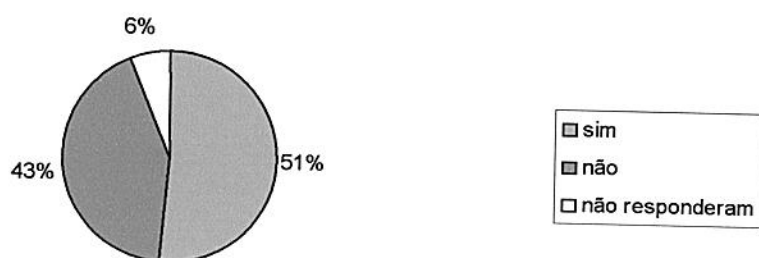
De que forma trabalham



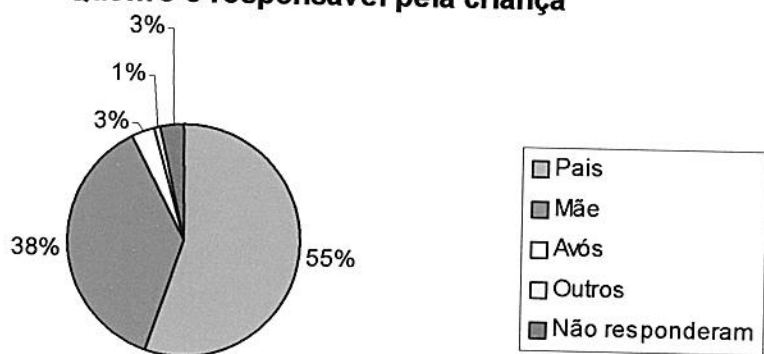
Famílias que recebem Bolsa-Família



Pais trabalhadores



Quem é o responsável pela criança



Músicas Folclóricas

Sapo Cururu (ou Sapo Jururu)

Sapo Cururu
Na beira do rio
Quando o sapo pula,
Ó maninha,
É que esta com frio
A mulher do sapo
O que está fazendo?
Fazendo rendinha,
Ó maninha,
Pro seu casamento.

Samba lê-lê .

Samba lê lê está doente
está com a cabeça quebrada
samba lê lê precisava
de umas boas lambadas.
Samba, samba, samba lê, lê
pisa na barra da saia lá, lá
oh! Morena bonita
onde é que você mora
moro na rua da praia
digo adeus e vou embora.
Samba, samba, samba lê, lê
pisa na barra da saia lá,lá

Ciranda-Cirandinha

Ciranda, cirandinha
vamos todos cirandar
vamos dar a meia-volta
volta e meia vamos dar
O anel que tu me deste
era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
era pouco e se acabou
Por isso, D. Fulano
entre dentro dessa roda
diga um verso bem bonito
diga adeus e vá-se embora
A ciranda tem três filhas
Todas três por batizar
A mais velha delas todas
Ciranda se vai chamar

Atirei o pau no gato.

Atirei o pau no gato, tô, tô
mas o gato, tô, tô
não morreu, reu, reu
dona Chica, cá, cá
assustou-se, se
do berrô, do berrô que o gato deu
MIAU!

Espaços de socialização: As ruas do bairro



Foto- Crianças brincando de roda na rua Cadete Dirceu Vedovello.



Foto- O parquinho do Bairro, localizado na Av: Adolpho Bloch.



Foto- desenhos das crianças na rua Cadete Dirceu Vedovello.



Foto- Meninos jogando bola em um terreno baldio na rua Tenente Belmiro Fogagnoli.