



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação

ACONTECIMENTOS NAS  
BRINCADEIRAS DE RUA:

*encontros, movimentos,  
experimentações*

Autora: Juliana Prochnow dos Anjos

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirley Aparecida de Miranda

**Belo Horizonte**

**2013**

**Juliana Prochnow dos Anjos**

**ACONTECIMENTOS NAS BRINCADEIRAS DE RUA:**

*encontros, movimentos, experimentações*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Belo Horizonte

2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira – FaE/UFMG**  
**Orientador**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Shirley Aparecida de Miranda – FaE/UFMG**  
**Co-orientadora**

---

**Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago – E.E.F.F.T.O/UFMG**  
**Examinador Interno**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Pereira Lima Aspís – FaE/UFMG**  
**Examinadora Externa**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Moreno – FaE/UFMG**  
**Suplente Interna**

---

**Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli – E.E.F.F.T.O/UFMG**  
**Suplente Externo**

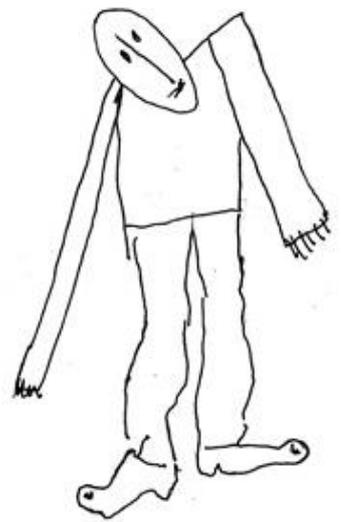
*Ao Marcelo*

## AGRADECIMENTOS

Aos encontros proporcionados por esta experiência de pesquisa. Ao professor Bernardo Jefferson e à professora Shirley Miranda, que sabem *que o esplendor da manhã não se abre com faca*<sup>1</sup> e, com sensibilidade, delicadeza, leveza, escuta e competência, mudaram o rumo deste trabalho. À professora Renata Aspís pelo carinho, acolhimento e pelos momentos de aprendizagens, sempre tão alegres. Ao Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI/FaE), pela oportunidade de conviver com professores/as e funcionários/as comprometidos/as e dedicados/as, colegas que foram grandes parceiros, especialmente o Luciano Roza, e com os/as estudantes indígenas que compartilharam comigo conhecimentos e experiências e me receberam com tanto carinho nas aldeias. Ao professor Marcelo Kraiser pela disciplina O Choque do Pensamento e pelas relações estabelecidas entre Clarice Lispector e a filosofia de Deleuze. À professora Marlucy Paraíso e ao seu grupo de orientandos/as pela leitura dedicada, revisão atenta, inúmeras sugestões, ideias e, principalmente, pelos bons momentos que passamos juntos/as. À Daniela Freitas e à Lívia Rezende por compartilharem comigo as alegrias e desafios do mestrado, pelas inúmeras contribuições a este trabalho, pela amizade, apoio e parceria. Aos/às colegas e aos/às amigos/as do Espaço do Conhecimento UFMG, pela agradável e alegre convivência. Ao Bernardo Jefferson e à Débora D'Ávila pela brilhante coordenação, sempre leve, sensível, bem humorada e horizontal. À Rúbia Ferreira, Verona Segantini, Marina Assis, Francisco Prado, Brunah Schall e equipe de mediadores/as – cada um/a, porque nos ligamos de diferentes maneiras e fazemos do Espaço um lugar delicioso de se trabalhar; a todos pela parceria, companheirismo e amizade. À Verona, também pela ideia e ajuda na organização das imagens. Ao Gil Amâncio e à Daniela Almeida por todo apoio, carinho e acolhimento. Aos/às professores/as e colegas do Circo Escola Trupetralha pelas estripulias que fizemos juntos e pelas amizades que lá se iniciaram! A quem brinca na rua, por compartilharem comigo as suas incríveis experiências. Aos amores dessa vida: Marcelo, Iara, Ézio, Val, Roberta, Luiza, Gabriela e aos amigos e amigas, principalmente Ana Amélia e Cafu, pelos momentos compartilhados!

---

<sup>1</sup> BARROS (2010, p. 299).



ESTOU SEM ETERNIDADES...

Manoel de Barros

## RESUMO

Pesquisar os acontecimentos nas brincadeiras de rua tem como objetivo atentar para a superfície das brincadeiras, sem procurar a sua essência ou a identidade dos sujeitos que brincam. Nada profundo a ser descoberto, apenas acontecimentos. Experimenta-se, dessa forma, abordar o tema das brincadeiras distanciando-as das associações exclusivas à infância e ao sujeito infantil. Busca-se, então, o estabelecimento de outras relações e de multiplicidades que não poderiam se dar sem a suspensão desses princípios identificadores das brincadeiras. É um exercício, uma experiência, uma tentativa de se pensar as brincadeiras de rua em busca de novas conexões. A hipótese é a de que tomar as brincadeiras de rua como um acontecimento, inserido nos movimentos da cidade, poderia suscitar novas sensibilidades sobre o assunto. Nesse sentido, utiliza-se a cartografia, método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que considera o caráter processual e não representativo de uma investigação, no qual o objeto de pesquisa não preexiste, mas vai sendo constituído na medida em que transforma os nossos percursos como pesquisadores/as, tocando-nos, sensibilizando-nos, fazendo-nos pensar. Foram observadas, durante um semestre, as brincadeiras que aconteceram em uma rua da região leste de Belo Horizonte. O espaço das brincadeiras de rua foi compreendido por meio das misturas incessantes entre aquilo que o organiza para circulação de veículos e pessoas; as experimentações e invenções que ocorrem e o transformam para a brincadeira; e os sujeitos que, ao brincar, organizam e desorganizam aquele espaço. Nesse processo de transformação, ocorrem encontros não programados, estratégias pra se ensinar o que não foi planejado e muitas aprendizagens.

Palavras-chave: brincadeiras de rua; acontecimento; filosofia da diferença; aprendizagens.

## ABSTRACT

The act of studying the events in street games aims to pay attention to the surface of the games, without searching the essence or identity of the person who play. Nothing deep to be discovered, only events. Tries, in this sense, to speak on the subject of games, distancing them from the exclusive associations to childhood and childlike. The aim is then to establish other relationships and multiplicities that could not occur without the suspension of these identifiers principles of the games. It is an exercise, an experiment, an attempt to think about the street games in search of new connections. The hypothesis is that taking the street games as an event, inserted in the movements of the city, could raise new sensibilities about the subject. In this sense, we use the cartography, method formulated by Gilles Deleuze and Félix Guattari (1995), which considers the procedural and not representative nature of an investigation in which the object of research does not pre-exist, but will be made while transforming our paths as researchers, touching us, sensitizing us, making us think. Were observed, during a semester, the games that took place on a street in the eastern region of Belo Horizonte. The space of street games was understood by the incessant mixtures between what arranges it for movement of vehicles and people; experimentations and inventions that occur and transform the game; and the person that, while playing, organize and disorganize the space. In this transformation process, unplanned meetings and many learnings happen, as well as strategies to teach what was not planned.

Keywords: street games; event; philosophy of difference; learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Essas meninas estão tão na rua...	11
Figura 2: Vamos brincar de roda?	12
Figura 3: Reviravolta na vida.	13
Figura 4: Quando o sangue chega no pé, como ele volta a circular?	14
Figura 5: Brincar para desenvolver? Para aprender? Brincar pra quê?	36
Figura 6: E agora, pode brincar do QuíquiZé?	37
Figura 7: Brincar – atividade privilegiada da expressão infantil?	38
Figura 8: Nem estágios, nem produção de cultura, mas experiências singulares de apropriação de espaços, de ensinos, de aprendizagens.	39
Figuras 9 e 10: Intervenções urbanas e ações efêmeras – olhe pro céu.	50
Figura 11: Transformações no cotidiano.	51
Figura 12: Muitas vozes em vários cantos da cidade.	52
Figura 13: Ao som do que as ruas querem dizer.	53
Figura 14: Num movimento de pescaria invertida, linhas são apontadas para o céu.	54
Figura 15: Sem simetria entre os campos, brinca-se de gol a gol.	66
Figura 16: Marcas por todo lado... Ei, por aqui se brinca!	67
Figura 17: Asfalto, muito mais que um local para a passagem de veículos.	68
Figura 18: Estar fora, se mantendo em casa.	69
Figuras 19 a 21: Uma lixeira	70
Figura 22: Diminuir distâncias.	71
Figura 23: Parar para ver a brincadeira	98
Figura 24: Experimentar outras maneiras de girar e pular corda.	99
Figura 25: Pípa 1	100
Figura 26: Pípa 2	101
Figura 27: Pípa 3	102
Figura 28: Pípa 4	103
Figura 29: Pípa 5	104
Figura 30: Pípa 6	105
Figura 31: Pípa 7	106

## SUMÁRIO

Ruas, reviravoltas e o que tira a ordem das coisas .....	10
A história é verdadeira embora inventada: a cartografia como método de investigação .....	15
Um olhar para as brincadeiras .....	35
Da escola para a rua: deslocamentos sobre as brincadeiras e novas percepções .....	40
Atenção ao mundo e ao tempo presente .....	49
Brincadeiras de rua como acontecimento, intervenções e experimentações nas cidades .....	55
Ampliar o espaço da rua .....	65
Composições de espaços nas brincadeiras de rua .....	72
Estar junto, desfrutar cumplicidade .....	97
Encontros, Aprendizagens e Estratégias de Ensino nas Brincadeiras de Rua .....	107
Inconclusões... ..	125
Referências .....	127

Ruas, reviravoltas e o que tira a ordem das coisas

---



*Figura 1: Essas meninas estão tão na rua... (Foto: Juliana Anjos)*



Figura 2: vamos brincar de roda? (Foto: Pedro David)



Figura 3: Reviravolta na vida. (Foto: Julia Bretas)



Figura 4: Quando o sangue chega no pé, como ele volta a circular? (Desenhos de Clara, Rachel, Francisco e Giovanna - 6 e 7 anos)

*A história é verdadeira embora inventada:  
a cartografia como método de investigação*

---

*... como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?*<sup>2</sup>

Antes desta pesquisa, a escola de Educação Infantil, mas tudo parece ter começado antes. As perguntas que moveram a minha prática como professora de crianças e as experiências vividas na escola e fora dela mobilizaram esta pesquisa e continuam me inquietando. Sinto que hoje não posso mais pensar nas questões que me movimentavam em determinada época, sem considerar as experiências que tenho atualmente: leituras que fiz, filmes aos quais assisti, aulas, conversas, encontros e tantas outras coisas que me foram possíveis desde então. Passado e presente juntos.

*... vivemos exclusivamente no presente, pois sempre e eternamente é o dia de hoje e o dia de amanhã será um hoje.*

Contar sobre algumas experiências passadas me ajuda a pensar o presente trabalho. Mas, por se tratar de memórias, há algo que sempre escapa, que não sabemos ao certo de onde veio, como começou ou o que realmente aconteceu. E há sempre a possibilidade de incluirmos elementos ficcionais que não fazem a história menos real, já que o que foi inventado pode tornar-se também parte do vivido.

*... é claro que a história é verdadeira embora inventada, pois se há algo que nos inspira, se encontramos na ficção qualquer coisa para nos ajudar a fazer relações com aquilo que queremos contar e que, sem esse encontro não conseguiríamos pensar, é porque precisamos de intercessores para nos exprimir e, neste caso, encontro em *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (1991), alguma condição para iniciar um relato. Intercessores “podem ser pessoas [...] mas também coisas, plantas, até animais [...]. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores [...]. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê” (DELEUZE, 1992, p. 156). Ao longo deste trabalho, me servirei de outros intercessores.*

---

<sup>2</sup> As frases em itálico presentes neste capítulo são do livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector.

*... é que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina.*

Clarice teve um encontro. De relance, o olhar de uma mulher – e se faz necessária a escrita de um livro. *O que é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida...* Um encontro involuntário. Um acontecimento. Um olhar que força o pensamento, porque não pensamos por boa vontade e nem com bom senso. Pensar não é uma faculdade, mas algo que desorganiza as nossas certezas. Assim, aquilo que garante unidade e não pode ser questionado: “todo mundo já sabe que...”, “ninguém pode negar que...” ou “todos reconhecem que...” garantem o bom funcionamento do bom senso, mas não do pensamento (KOHAN, 2005, p. 219).

Pergunto-me de onde vem o meu interesse pelas brincadeiras de rua e arrisco uma versão. Certa noite, procurando um endereço, vejo de relance pela janela do carro uma rua onde um grupo de garotos brincava de bola. Movida pela vontade de conhecer o que acontecia além da escola onde eu trabalhava há anos, resolvo passar por aquela rua. Meninos abrem espaço no asfalto, cedendo lugar ao meu carro que passa devagar, e voltam ao centro da rua, rapidamente, a partir de uma bola lançada de um canto ao outro. Pelo retrovisor, acompanho o asfalto ser novamente ocupado e a brincadeira retomada. Pensei poder ser a rua um lugar para eu observar, buscando respostas para questões que me colocava sobre o direcionamento de atividades na escola, sobre algumas práticas de ensino e aprendizagem, enfim, sobre o brincar.

*... se esta história não existe passará a existir.*

Agora, atenta às ruas das bolas, dos pega-pegas, do pular corda, percebo que já havia ouvido uma ou outra história sobre ruas onde se brinca em Belo Horizonte. Talvez por considerar que brincar na rua seria uma atividade de antigamente ou por achar ser arriscado demais fazê-lo nas ruas de uma grande cidade, eu não tinha, até aquele momento, me atentado para essas informações. Mas eu tinha visto uma rua onde se brinca e, desde então, sentia que precisava saber mais.

Fico sabendo de muitas ruas onde se brincava na cidade e algumas onde a brincadeira ainda persistia. Acabo ouvindo dizer, entre um relato e outro, sobre brincadeiras em uma rua no

bairro onde eu morava e vou até lá. Ser vizinha, professora, pedagoga talvez tenha facilitado a minha entrada naquele espaço e assegurado a minha permanência ali para observações semanais. Passo, então, a acompanhar as brincadeiras que ocorrem naquela rua durante quase um semestre e, com a permissão dos participantes e seus/suas responsáveis, crio um *blog* para disponibilizar textos, fotografias e vídeos sobre aquela experiência.

Em tal ocasião, tive contato com crianças, jovens e adultos; com quem brinca e quem não brinca na rua. Ouvi reclamações de uma moradora inconformada com o meu interesse pelas brincadeiras, uma vez que o portão do seu prédio era usado frequentemente como gol e as bolas não defendidas pelos goleiros faziam grande barulho. Se para essa moradora era um absurdo eu me prestar à tarefa de registrar as brincadeiras de rua, o contrário era sentido pela turma que brincava. O fato de me verem interessada por suas brincadeiras acabou criando certa cumplicidade entre nós, o que me possibilitou muitas conversas, tendo sido uma especial: o relato de uma jovem de quatorze anos sobre o seu fascínio em brincar na rua.

Eu venho na rua todos os dias, não consigo ficar sem ir na rua não, credo! Eu tenho vício de vir na rua, é sério. Até quando eu dormi na casa de uma amiga minha que mora longe, aí eu não consigo ficar presa dentro da casa dela, mesmo se tem tudo eu não consigo. Eu gosto de ficar na rua. Eu gosto de brincar. Todo o dia a mesma coisa, corda, elástico, bola, só tem isso... É um vício, a gente não consegue. A moça da escola fala pra minha mãe “essas meninas estão tão na rua”, mas quando a pessoa nasce no beco, mais ela gosta de ficar na rua. Tem assim apartamento, nesse apartamento aqui tem um tanto de gente do nosso tamanho. Você acha que fica na rua? Hum... tudo dentro de casa. Sei lá, parecendo doido. Parece que quem mora em apartamento não pode sair pra nada.<sup>3</sup>

Brincar em uma rua movimentada da capital nos dias de hoje; se espantar com quem não aproveita o espaço da rua para a brincadeira; sentir-se atraída pelas brincadeiras que acontecem na rua, ainda que sejam sempre as mesmas; declarar, aos quatorze anos, que ainda gosta de brincar – foram observações que me instigaram a querer conhecer melhor o que se passa numa rua onde se brinca e me levam a outros questionamentos: o que haveria na rua para ser um lugar tão atrativo? Por que, em meio a tantos estímulos sobre o novo, a repetição das mesmas brincadeiras não é considerada um problema, mas, ao contrário, um atrativo? Que vantagem é essa sentida em relação a quem não brinca na rua?

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://brincadeirasderua.wordpress.com>> Acesso em 25 jun. 2013.

*... enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.*

A experiência de sentar e observar o que se passava naquela rua era completamente nova para mim. A minha atração pelos movimentos de ressignificação do espaço da rua para tornar-se lugar de brincadeiras, pelas experimentações feitas ali, pelas relações de ensino e aprendizagens era mais forte que o acanhamento de me assentar no passeio e esperar algo acontecer. Lansky (2012), que desenvolveu a sua pesquisa em um parque e arredores da capital mineira, aponta uma série de constrangimentos advindos da observação de crianças em um local público<sup>4</sup>. O fato de me apresentar às crianças, aos jovens e às famílias envolvidas foi importante para eu ser bem recebida por algumas pessoas, mas não garantiu tranquilidade, de forma que, inicialmente, fui abordada com desconfiança e com alguns comentários violentos. No entanto, ao longo do trabalho, presenciei várias situações que me ajudaram a conhecer a dinâmica daquela rua e pude ficar mais à vontade. Também fui sendo convidada a registrar várias brincadeiras pelo pessoal da rua e, com o passar do tempo, fomos nos aproximando de tal maneira que comecei a participar das brincadeiras – faltava alguém para bater corda? Eu era solicitada a fazer. Segurar o elástico, por que não contar comigo? Faltava alguém para completar o time? Por que não me convidar? Até o dia em que passei a chegar à rua e ouvir “vem brincar, professora!”. Com isso, os registros sobre as brincadeiras foram ficando cada vez mais raros e difíceis de serem feitos, o que me levou a buscar outro espaço para esta pesquisa.

*... também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe.*

Dessa forma, volto a perguntar para pessoas conhecidas onde se brinca na cidade. Sigo algumas pistas, recebo indicações e experimento acompanhar uma rua no bairro Ipanema, região oeste de Belo Horizonte. No entanto, minhas idas ao local não coincidiam com os momentos de brincadeiras que aconteciam. Depois de duas semanas de insistência, presenciando uma e outra brincadeira, fui entendendo que a turma que brincava por ali havia crescido e agora seus horários de trabalho e estudo já não coincidiam mais, o que tornavam raras as situações de encontro. Volto a buscar e, novamente por indicação, passo a acompanhar, como campo para esta pesquisa, uma rua onde adultos, jovens e crianças

---

<sup>4</sup> Entre os constrangimentos, Lansky (2012) destaca a associação que a mídia ajuda a construir “em que o homem assume o papel de criminoso, especialmente em casos de sequestro, pedofilia, maus tratos, violência física e psicológica (LANSKY, 2012, p. 63).

brincam com muita regularidade. Uma rua que eu já conhecia por ter participado de duas festas juninas organizadas por moradores/as, mas que eu nunca tinha permanecido para observar brincadeiras que ocorriam frequentemente naquele espaço. Por ter conhecidos morando ali, tive a entrada bastante facilitada.

Pensar a rua como espaço de encontros e brincadeiras parecia ser o contraponto de tudo o que eu vivia na escola, onde havia muitas determinações sobre o uso do tempo e do espaço. A experiência de escrita do *blog* e questões que eu trazia, desde então, me lançaram a querer habitar o território das brincadeiras de rua de forma mais sistemática, o que resultou nesta pesquisa. Outras questões surgiam, sem que eu abandonasse o que já havia me mobilizado. Agora eu queria saber: seriam as brincadeiras de rua menos sujeitas a algum tipo de controle? Haveria menos direcionamento? Sujeitos de diferentes idades fariam parte das mesmas brincadeiras? Seriam produzidos outros sentidos para a brincadeira nesse espaço? A rua seria um local mais propício às experimentações?

Ainda que não atuasse mais como professora, as questões que me mobilizavam naquele momento traziam uma forte relação com o brincar em ambiente escolar. Uma necessidade de ver o “outro lado”, aquilo que se diferia da minha prática profissional me aproximava daquela rua. Acompanhada por vários textos e buscando inspiração na filosofia de Gilles Deleuze, fui a campo a fim de observar as experimentações feitas por quem brinca naquele espaço, sem me prender às questões anteriormente apresentadas, mas tendo-as como referência inicial.

Se, por um lado, eu era movida pelas minhas experiências na escola, por outro, sabia que era preciso abandonar algumas certezas, ideias gerais sobre quem brinca, as razões ou as necessidades que as levam a brincar. Era preciso aliviar as observações de certos princípios que norteavam a minha prática como professora, pois isso me ajudaria a perceber e acompanhar o processo de composição de um espaço para se brincar, possibilitando outra maneira de pensar as brincadeiras e, de certa forma, a educação.

Era necessário colocar sob suspeita algumas concepções que eu tinha – sobre a infância como etapa privilegiada para se brincar e sobre a brincadeira como linguagem universal das crianças – já que ir a campo, naquela rua, compreendia me deparar tanto com crianças, como com jovens e adultos brincando. Disposta a reparar os movimentos, e não os estados de coisas que dependem de identificações prévias, tornou-se importante perguntar: afinal, quem brinca?

Busquei responder a essa questão tentando me distanciar também do que seriam as características e os significados da experiência lúdica<sup>5</sup>, aproximando-me mais de singularidades, daquilo que não se pode generalizar, vendo a brincadeira como acontecimento que nos tocam e nos fazem pensar.

*... pensar é um ato. Sentir é um fato.*

Interessava-me observar situações sem ter que chegar a uma regra geral, afinal “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143). Assim, muitas coisas me chamavam a atenção, um filme, uma música, uma conversa: encontros de todo tipo. Nessa direção, organizo um pequeno texto para me acostumar com a ideia de movimentos singulares. Pequenas histórias nas quais busco encontrar relações com o que me sinto chamada a pensar. Em vez de categorias: movimentações, experimentações, acontecimentos e singularidades.

Valdete reúne-se com uma turma de meninas para cantar e dançar cantigas de roda. Hermeto toca uma canção soprando garrafas de vidro e mergulhando a sua flauta transversal em uma lagoa, enquanto executa a música. Rapazes nas areias de uma praia inventam uma brincadeira misturando futebol e vôlei. Solange realiza séries no trapézio, no tecido e com argolas coloridas<sup>6</sup>. Robson avista um amigo, não pensa duas vezes e solta logo o convite: *vamos brincar!*

*Vamos brincar de roda?* Era o que Dona Valdete, na época com 59 anos, costumava ouvir das suas colegas de oficina de expressão corporal. Atenta a essa demanda, ela fundou o grupo Meninas de Sinhá, hoje composto por senhoras entre 45 e 91 anos que cantam e dançam cantigas de domínio público. Formar um grupo para brincar de roda foi a maneira de reencontrar a alegria de viver<sup>7</sup>.

Hermeto Pascoal, compositor, arranjador, multi-instrumentista, 75 anos, resolveu, ainda criança, experimentar o acordeão de seu pai e não parou mais de brincar. Fascinado pelos sons da natureza, tornou-se famoso por extrair música de qualquer objeto<sup>8</sup> e, em 2012, lançou o DVD *Hermeto*

<sup>5</sup> Uma referência clássica sobre o lúdico é o trabalho do filósofo Johan Huizinga, intitulado *Homo ludens*, de 1938. Neste trabalho, o autor “identifica o lúdico em diferentes esferas da vida social, considerando-o, fundamentalmente, como jogo, uma atividade livre, não séria, mas absorvente para o jogador, desligada de interesses materiais e praticada de acordo com regras de ordem, tempo e espaço, e cuja essência repousa no divertimento” (MARCASSA, 2008, p. 269). Para Huizinga (2005) “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2005, s/p), sendo que “todo jogo significa alguma coisa” (idem, p. 4). Nesse sentido, o lúdico, que tem o brincar como referência, pode ser compreendido como “expressão humana de significados na/da cultura” (GOMES, 2004, p. 145).

<sup>6</sup> Imagens disponíveis em: <<http://juliabretas.com/solange-figueiredo>> Acesso em: 11 mai. 2013.

<sup>7</sup> História de Valdete Cordeiro. Disponível em: <[http://www.museudapessoa.net/\\_index.php/historia/4863-valdete-cordeiro->](http://www.museudapessoa.net/_index.php/historia/4863-valdete-cordeiro->)> Acesso em: 12 set. 2011.

<sup>8</sup> *Hermeto – Música da Lagoa*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw>> Acesso em: 11 set. 2011. *Hermeto e o som do dentista*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Q2YDd9ipAYM>> Acesso em: 11 set. 2011.

*Brincando de Corpo e Alma*<sup>9</sup>.

Natalie Martins, campeã carioca de futevôlei, comenta sobre o surgimento de um esporte que começou com uma brincadeira entre um grupo de jovens amantes do futebol “era proibido futebol na areia [da praia de Copacabana], só podia jogar vôlei, aí eles começaram a brincar com a rede de vôlei”<sup>10</sup>.

Solange Figueiredo, arquiteta, 51 anos, diz fazer hoje coisas que nunca fez quando criança e admira ter conseguido tantas proezas: malabarismo com bolinhas e argolas, rodar pratos e bambolês, saltar e girar entre fícos e mortais, equilibrar-se no trapézio e no monociclo. Há dois anos nas aulas do Circo Escola, viu a sua vida se transformar<sup>11</sup>.

Para Robson de Souza, jogador de futebol profissional conhecido como Robinho, 27 anos, o futebol é uma brincadeira séria. É preciso jogar com alegria, com amor, respeitar o adversário, mas sempre com ousadia, diz ele<sup>12</sup>.

A partir desses encontros, passo a produzir um plano no qual o importante é acompanhar movimentos. Para tanto, sigo algumas pistas da cartografia, método<sup>13</sup> criado por Deleuze e Guattari (1995) que “visa acompanhar um processo e não representar um objeto” (KASTRUP, 2009, p. 32) a fim de compreender as experimentações feitas na rua para transformá-la em lugar para se brincar. Também busco perceber os encontros para se ensinar e aprender nesse espaço, como processos em construção e não como uma realidade a ser observada a fim de ser revelada.

Deixar de relacionar a brincadeira com a infância significava movimentar ideias recorrentes na minha prática docente. Passei a perceber como essa relação era reforçada por discursos presentes em artefatos de todo o tipo: comerciais de televisão, jornais, revistas, filmes, editais culturais, entre outros. Sentia a brincadeira sendo produzida como uma necessidade para as crianças e naturalizando-se como sinônimo de liberdade, alegria e prazer tipicamente infantis.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-07-07/hermeto-pascoal-lanca-13-musicas-feitas-partir-de-sons-do-corpo>> Acesso em: 18 jan. 2013.

<sup>10</sup> Documentário *Ginga: a alma do futebol brasileiro*, direção de Hank Levine, Alexandre Machado, Tocha Alves, Brasil, 2004.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://trupetralha.wordpress.com/2012/09/10/familia-que-faz-aula-de-circo-unida-fica-ainda-mais-unida/>> Acesso em: 18 mai. 2013.

<sup>12</sup> Documentário *Ginga: a alma do futebol brasileiro*, direção de Hank Levine, Alexandre Machado, Tocha Alves, Brasil, 2004.

<sup>13</sup> Para Deleuze e Guattari (1995), o princípio de cartografia é uma das características aproximativas do rizoma. Neste sentido, é interessante destacar a consideração de François Zourabichvili (2004) do rizoma como um antimétodo, tendo em vista a ideia de “não julgar previamente qual caminho é bom para o pensamento [sendo necessário] recorrer à experimentação (p. 52 e 53). O rizoma, dessa forma, é “o método do antimétodo, e seus ‘princípios’ constitutivos são regras de prudência a respeito de todo vestígio ou de toda reintrodução da árvore e do Uno no pensamento” (idem).

Brincadeira e infância eram atreladas, justificadas e reafirmadas de muitas maneiras, em diferentes locais. Campanhas publicitárias na televisão, mídia impressa, documentários e documentos oficiais parecem difundir a importância da brincadeira para a vida das crianças, tornando-se palavra de ordem para boa infância. Brincar conforme aparecia em alguns artefatos contribuiria para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e físico das crianças<sup>14</sup>, desenvolveria a fantasia e prepararia a criança para as adversidades da vida<sup>15</sup>. Brincar seria, nada menos, que a “vida da criança”<sup>16</sup>!

*A Invenção da Infância*<sup>17</sup>, documentário de 2000, premiado em vários festivais<sup>18</sup> afirma que inventa-se a infância quando se decide deixar a criança brincar, ir à escola, ser criança. Outro filme, de 2008, voltado para as questões do alto índice de consumismo infantil nos dias de hoje<sup>19</sup>, apresenta em uma das entrevistas seu posicionamento em relação à brincadeira: não se quer a manipulação da criança para nada, por isso defendemos que a criança deve brincar.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança assegura que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”<sup>20</sup>. E o direito de brincar é elevado ao status de patrimônio cultural de acordo com a Ação Pontinhos de Cultura, promovida pelo Ministério da Cultura, cujo objetivo central é valorizar e promover a cultura no Brasil como medida pública para garantir a formação de futuros cidadãos na perspectiva do direito<sup>21</sup>. Nos três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), o brincar é entendido como um direito da criança e como linguagem infantil. É importante destacar que a prática discursiva instada no aparato jurídico estabiliza a associação entre a criança e a brincadeira e se articula ao debate sobre a função da instituição escolar destinada às crianças. A escola na infância passaria,

<sup>14</sup> ROMEU, Gabriela. **Donos da bola**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 28 de mar. 2011.

<sup>15</sup> LEMOS, Inez. **Fantasiar, brincar e cozinhar**. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 16 de out. 2010.

<sup>16</sup> JANUZZI, Déa. No mundo da Fantasia. Estado de Minas, Belo Horizonte, 08 de jun. 2008.

<sup>17</sup> *A Invenção da Infância*, documentário de Liliana Sulzbach, 2000. Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672>> Acesso em: 21 jun. 2011.

<sup>18</sup> Festival de Gramado, Festival de Tiradentes, Grande Prêmio Cinema Brasil, Festival de Tokio, Festival de Cinema do Recife, Festival *Nouveau Monde* de Quebec, entre outros. Lista completa disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672>> Acesso em: 26 jul. 2011.

<sup>19</sup> Documentário *Criança a alma do negócio*, de Estela Renner, 2008. Disponível em:

<<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=8&pid=40>> Acesso em: 21 jun. 2011.

<sup>20</sup> *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (Direito à educação gratuita e ao lazer infantil – Princípio VII). Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)> Acesso em: 26 jul. 2011.

<sup>21</sup> Pesquisa realizada ao Portal Cultura do Governo Federal. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/pontinhos-culturaecidadania>> Acesso em: 11 ago. 2011.

então, a ser pensada não apenas no âmbito do cuidado, mas também como espaço para a educação mediada pelo brincar. Dessa forma, o RCNEI, ao levar em conta essa nova formulação, orienta que “o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 6)

Ainda que não seja possível precisar em que momento exato da história moderna os brinquedos e as brincadeiras passaram a ser reconhecidos como tipicamente infantis (STRAUB, 2002, p. 41), pode-se sentir os efeitos dessa associação, como nos exemplos mencionados. É importante destacar o quarto capítulo da obra *História Social da Criança e da Família*, intitulado “Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras”, na qual o historiador Philippe Ariès (2006) aponta que alguns jogos e brincadeiras eram praticados tanto por crianças, como por adultos, em determinado período. Em suas palavras, “parece, portanto, que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos” (ARIÈS, 2006, p. 46). Nesse sentido, outros estudos também vêm apontando para a relação entre infância e brincadeira como “construções culturais e históricas” (BUJES, 2004, p. 207), em vez de entender a brincadeira como “uma atividade natural da criança, algo que faz parte de uma essência infantil” (idem).

*... não se trata apenas de uma narrativa, é antes vida primária que respira, respira, respira.*

Em uma pesquisa cartográfica sobre os efeitos da leitura e do brincar em determinadas comunidades destaca-se o desejo de “fazer falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 61) e para isso apresenta-se alguns passos que constituíram o caminho de pesquisa. Alguns passos dessa pesquisa, assim como rastros de outras<sup>22</sup> que utilizaram essa ideia de cartografia, ainda que não tenham sido destacados de forma sistemática pelos/as autores/as como procedimentos a serem seguidos, são inspiradores para se pensar este trabalho, são eles: produção do conhecimento, atenção sensível, processualidade na pesquisa e escrita. Tais procedimentos não são estanques, por isso apresentarei de forma imbricada, relacionada com a minha prática de pesquisadora.

---

<sup>22</sup> Destaco as pesquisas reunidas no livro *Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) que utilizaram a cartografia como método de investigação.

*... e a ação desta história terá como resultado minha transfiguração em outrem e minha materialização enfim em objeto.*

Para dar conta das questões que apareceram para mim há algum tempo e continuam me inquietando, precisarei fabricar um mundo. Se fui assaltada por ideias que, ainda hoje, me levam a pensar, se essas perguntas se modificam ao mesmo tempo em que já não sou mais a mesma pessoa, precisei produzir uma história, fabricar a minha experiência como educadora, fazer conexões, acompanhar um pensamento que não é a representação de algo, mas uma construção. Segundo Kastrup (2009, p. 34), “tomar o mundo como fornecendo informações prontas para serem apreendidas é uma política cognitiva realista; tomá-lo como uma invenção, como engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento, é um outro tipo de política, que denominamos construtivista”. Nesse sentido, não se pode falar em coleta de dados em uma pesquisa cartográfica, mas em produção de dados.

Dessa forma, o objeto que pesquiso não preexiste, vai sendo produzido à medida que a investigação acontece, à medida que escrevo e releio o diário de campo, à medida que sou afetada por outras leituras. A realidade da brincadeira de rua vai se constituindo, enquanto também vou me inventando como pesquisadora, num movimento contínuo. Nesse sentido, há uma diferença entre pensar e representar ou conhecer.

Em filosofia não é a mesma coisa conhecer e pensar. Quando alguém conhece, se apropria do mundo, conhecer dá uma relação de quietude com as coisas. Quando se conhece alguma coisa, você se tranquiliza, dá conta dele, pode explicar como ela funciona, para que ela serve, o que ela é, enquanto que quando você pensa nas coisas, as coisas já não ficam tão quietas, tão tranquilas. Quando se pensa você abre as coisas a outros universos, a outra dimensão. Se o conhecimento estabiliza, ajuda a compreender, ajuda a aquietar, o pensamento ajuda a mobilizar, ajuda a desentender, a descompreender. (KOHAN, 2007, s/p).

Entendo que o sentido do termo conhecer utilizado pelo autor refere-se a uma ideia de reconhecimento, enquanto que pensar aproxima-se da ideia do que seria conhecer para a cartografia, algo em movimento, implicado com a criação de uma realidade. A cartografia, como método de investigação, dessa forma, abre a possibilidade de se ficar atento/a a pequenos acontecimentos, a caminhar com o objeto, “constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30).

Sem distanciamento do objeto de pesquisa, mas caminhando com ele à medida que vou montando um mapa das brincadeiras de rua, com as observações e intervenções feitas na pesquisa de campo e em outros vários encontros, dou-me conta do que vinha perseguindo. A minha busca talvez se refira àquilo que não entra em conformidade com as informações dadas, que gera novas perguntas e inquietações e que nem sempre caminham numa lógica formada por princípios racionais.

*... com esta história eu vou me sensibilizar.*

Se assim me é permitido, se posso realizar uma pesquisa prestando mais atenção àquilo que me mobiliza e me sensibiliza do que àquilo que poderia representar uma realidade, volto a evocar memórias de um trabalho que há tempos eu vinha desenvolvendo na escola, como professora. Nessa direção, a cartografia como

uma prática geográfica de acompanhamento de processos em curso [...] se oferece como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação. [...] Convoca [o pesquisador] para um exercício cognitivo peculiar, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo. (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 31).

Buscando nas brincadeiras de rua aquilo que tira a ordem das coisas, me encontro novamente no início, que não é bem onde tudo começou, na época em que eu era professora de Educação Infantil e procurava, nas conversas com os meus alunos e alunas, algo que contraria uma lógica esperada e constrói outro raciocínio. Isso me faz refletir sobre as maneiras de educar e de esperar respostas certas, de acordo com o que foi ensinado. No trabalho com aquele grupo de crianças, me surpreendia que após meses estudando alguns assuntos as relações pudessem se estabelecer de maneiras tão diversas daquilo que eu poderia prever. Passei, então, a colecionar conversas sobre temas estudados em sala. A mim me interessava o que podia ser pensado após investigarmos, estudarmos, lermos sobre determinado assunto. Interessava-me acompanhar as conexões estabelecidas, as desconpreensões dos fatos que se faziam presentes em conversas sobre os temas pesquisados coletivamente. Tais desentendimentos, a meu ver, movimentavam aquilo que parecia estável à medida que mobilizavam um pensamento.

**Falas de crianças em conversa sobre o Corpo Humano**

21/09/2009

- A gente tem dois intestinos, um pra sair o cocô, outro para sair o xixi.
- Acho que tem mais sangue na bochecha, por que ela é gorda!
- Não, é na barriga, na barriga tem mais banha.
- É na perna! Quando a gente pega, dá para sentir o tanto de sangue.
- No bumbum.
- Na gengiva também deve ter muito sangue. Eu já machuquei com 4 anos.
- No braço, porque tem mais carne dos dois lados e um osso no meio. Sabe quando corta o corpo humano dos bichos pra gente comer? É da carne que sai o sangue, então!
- Não é corpo humano dos bichos, é só corpo dos bichos, humano é de gente. O corpo dos bichos devia chamar corpo "bichano"!
- Tem o mesmo tanto de sangue no corpo todo, porque ele não fica só em um lugar, ele circula!
- Como ele circula?
- O coração ajuda. O coração é uma fonte de sangue.
- É no dedo. Quando a gente fura ou corta o dedo é o lugar que mais sai sangue, então, tem muito sangue no dedo.
- É porque a gente fica com a mão para baixo e o sangue do braço vai para a mão e depois para o dedo.
- Sangue é igual água, escorre. Ele não consegue ficar reto, parado na descida.
- Quanto mais a gente movimenta, mais o sangue circula.
- E o coração bate forte.
- Quando a gente leva susto o coração também bate forte!
- Eu só não entendo uma coisa: quando o sangue chega no pé como ele volta a circular?
- É que o sangue cai rápido e com tanta força que ele cai no pé e volta.
- Ele fica no pé, mas quando você levanta, caminha o sangue volta a circular.
- E ele passa pelos dedos, que a professora de balé fala que chama 1º artelho, 2º artelho, 3º artelho, 4º artelho. O dedão é o hálux.
- No corpo não tem só uma veia, o sangue desce numa veia e sobe em outra.
- Não! Na verdade é a mesma veia que faz a curva.
- O sangue não precisa de força para subir, a veia empurra ele. Não sei como, mas ela empurra de qualquer jeito.

*... existir não é lógico.*

Sem saber nomear, talvez já experimentasse a cartografia no exercício de professora. A cartografia que é, segundo Deleuze e Guattari (1995), um princípio do rizoma. Rizoma é um conceito apropriado da botânica para tratar de múltiplos conhecimentos que vão sendo produzidos e vão se misturando, funcionando por conexões imprevisíveis, proliferações para todos os lados, como uma grama que se alastra em todos os sentidos. O conceito de rizoma se contrapõe à imagem da árvore que tem um tronco como eixo principal, ligado a galhos, sendo tudo fixado a fortes raízes, uma estrutura comum na qual o “Uno se devém dois, depois dois se devém quatro”, seguindo sempre a lógica de um modelo “estrutural e gerativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 29). Em contrapartida, o rizoma concebe

o pensamento como multiplicidade, “pensamento sem imagem”, sem centro, sem hierarquias. Partir do meio, de qualquer parte, não há genealogia, mas a possibilidade de conexões quaisquer entre heterogeneidades, fluxos, fluxos e intensidades [...]. Sem identidade, sem re-cognição, mudar de natureza a cada nova conexão. Dessa forma o pensamento remete à experimentação: pensar não é representar. (ASPIS, 2012, p. 150).

Na imagem da árvore um pensamento pode até se multiplicar, mas isso sempre acontecerá a partir de derivações que obedecem uma hierarquia. Um rizoma, ou a imagem da grama, ao contrário, não possui uma unidade, “não centraliza, distribui” (TADEU, 2007, p. 309).

Colecionar conversas de alunos/as em que a lógica não segue os preceitos da racionalidade ocidental clássica, que não fixa identidade às coisas, mas é pensada, transformada, sem com isso tornar-se ilógica, foi, durante algum tempo, a tarefa que mais me interessou na escola. Talvez eu já buscasse acompanhar a multiplicidade do pensamento não compreendida pela lógica binária dicotômica presa ao “é ou não é”, ao “certo ou errado”, capaz de reduzir as possibilidades de combinação. Todo esse processo me faz refletir sobre a produção de uma realidade, submetida a princípios da razão.

Desde os primórdios essa nossa filosofia ocidental acredita que a razão opera segundo determinados princípios, seus próprios, que concordam com a realidade, razão pela qual podemos conhecê-la [...]. Toda a lógica que Aristóteles organiza está baseada nesses princípios [da identidade, da não-contradição e do terceiro excluído] e fundamenta o pensamento ocidental até hoje – a despeito de algumas das criações das filosofias e das ciências e das artes. (ASPIS, 2012, p. 26).

Para se trabalhar com a ideia de que não há uma realidade a ser conhecida e de que pensar não é representar, seria preciso desapegar de um “sujeito cognitivo prévio” e um “suposto mundo dado” (KASTRUP, 2009, p. 31). Então, não há normas a serem seguidas, mas invenções e experimentações a serem feitas. A cartografia trabalha com a criação de mapas. No entanto, são mapas que nada representam, mas fazem pensar. Oliveira e Condé (2002) mostram uma possibilidade de mobilização do pensamento para o caráter ficcional e inventivo das representações da realidade ao analisar “um divertido poema em que Lewis Carroll ironiza a ideia de que a ciência e suas representações não passam de meras convenções”. Neste poema, o capitão do barco que lidera a caça:

*Comprara amplo mapa mostrando o mar  
Sem o mínimo sinal de terra:  
A tripulação gritou vivas ao ar: “Com um mapa assim ninguém erra!”  
“Pra que serve o equador do Sr. Mercator,  
  
Seus trópicos , pólos, monções?”  
Perguntava o do sino. A resposta, com tino:  
“São meras pueris convenções!  
  
Feios feito quiabos, com ilhas e cabos,  
Esses mapas nos dão calafrio,  
Campainha é o maior, nos comprou o melhor:  
Um completamente vazio!*

A leitura do poema nos permite perceber que “podemos rir da utilidade de um mapa onde não se representa nada senão água, mas fica no ar a suspeita de que as representações que retratam a realidade, ainda que possam ter grande serventia, não passam de ‘invenções’” (OLIVEIRA; CONDÉ, 2002, p. 2). A proposta da cartografia se assemelha a esse movimento, pois surge levando-se em conta o caráter inventivo da ciência. Tal característica a coloca “em constante movimento de transformação, não apenas refazendo os seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 55). Tendo em vista que “a ciência moderna inventa práticas de produção do conhecimento capazes de fazer desaparecer sua origem inventiva sob o manto da descoberta científica” (idem, p. 54/55), essa ideia de cartografia se propõe a acompanhar processos de invenção, na qual o cartógrafo deve se abrir aos encontros e às conexões do seu objeto com o mundo. Nesse sentido, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30).

Se, por um lado, conhecer é fundamental para vivermos e nos localizarmos no mundo, por outro lado, inventar, duvidar das nossas certezas parece ser importante para provocarmos outros pensamentos. Buscando entender movimentos de constituição de realidades em vez de querer revelar uma realidade preexistente, as anotações em diários de campo colaboram na produção de dados, uma vez que trazem relatos com informações objetivas e precisas, mas também “impressões e informações menos nítidas [...] que buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70).

*... o que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo.*

Um “toc, toc, posso entrar na sua rua?” seria uma frase útil para se adentrar no campo de pesquisa, se não fosse uma pergunta tão disparatada. Uma rua onde costumam acontecer encontros e conversas nas calçadas enquanto um grupo brinca no asfalto parece ter uma porta que seja preciso ultrapassar ou necessite de autorização para entrar. Motos, bicicletas, automóveis, tudo o que está de passagem por ali não costuma chamar muita atenção. Uma carreta, vez ou outra, pode até causar tensão, e não é raro de se ouvir: *sai da rua, quer morrer?* Mas não atrai olhares desconfiados. Desconfiança pode causar quem chega ali pela primeira vez e, ao invés de passar, fica.

Habitar um território desconhecido é um preceito da pesquisa etnográfica e pode ser um momento da pesquisa cartográfica. Em ambas o/a pesquisador/a se insere de forma problemática em seu campo, modificando-o e sendo modificado/a pela experiência (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56). No entanto, a etnografia clássica apresenta a necessidade de descrever uma realidade, buscando nela uma estrutura de funcionamento e ainda as suas regularidades e repetições. Nessa direção, trabalha-se com “uma série sucessiva de momentos separados”, como a coleta, a análise e a discussão de dados (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59). Em contrapartida, cada momento da pesquisa cartográfica “traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (idem).

Movimentos como os de estudo, idas a campo, elaboração de perguntas, organizações de registros e escrita foram se alternando durante todo o tempo de pesquisa e acarretaram em algumas reformulações deste trabalho. À medida que relia o meu caderno de campo passei a

dar conta de alguns detalhes que não me chamaram a atenção em uma leitura inicial. Na medida em que escrevia este texto me encontrei com experiências passadas que pareciam não interferir nesta pesquisa e, a partir desses encontros, foi preciso fazer novas articulações e reformular algumas construções.

Segundo Gonçalves (2011), “sendo a escrita a própria transformação daquilo que se pensa, é a escrita, ela mesma, um agente no fazer das combinações do pensamento” (GONÇALVES, 2011, p. 115). É escrevendo que passo a relacionar minha experiência e pesquisa atual com aquela que me levou à produção de um *blog* sobre as brincadeiras de rua. Nessa associação, vêm à tona outras experiências, as vividas na escola, que pareciam esquecidas. Com tudo isso, volto a ler meus relatos de campo, minhas anotações e passo a entender melhor algumas passagens.

Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever. (KOHAN, 2005, p. 17).

A cartografia possui esse caráter processual, já que é um método de acompanhamento de percursos, do nosso próprio percurso como pesquisador/a. Dessa maneira, “a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73).

Foi escrevendo sobre o relato da jovem sobre o seu “vício” em brincar na rua e em contato novamente com as anotações do diário de campo que me dei conta de uma fala que me havia passado despercebida nesta pesquisa. Um pai que lavava o seu carro na rua enquanto o seu filho jogava bola, ao perceber uma discussão entre ele e um colega, diz “sai da rua, vai tomar banho, vai jogar videogame, deixa esse menino pra lá”<sup>23</sup>. Mas o pai não consegue convencer o seu filho com tal argumento e este permanece na rua, durante todo o dia. Seria um “vício” estar na rua? Poderíamos pensar que não dá para se imaginar em casa enquanto houver gente brincando na rua?

*... tudo no mundo começou com um sim.*

Sim. Se pude participar das brincadeiras de rua, ora observando e registrando, ora brincando, é porque recebi uma resposta afirmativa. Sim, fui autorizada pelas famílias das crianças, por

---

<sup>23</sup> Diário de campo – 14/02/2012.

elas próprias, por jovens e adultos a entrar, permanecer e vivenciar, durante um semestre, a rua em questão. Garanti a substituição dos nomes de quem participou da pesquisa por outros fictícios<sup>24</sup>, bem como a ocultação do endereço da rua pesquisada. Após uma apresentação informal e a aceitação de fazer parte da pesquisa, fui de casa em casa levando um termo de consentimento para ser assinado pelas crianças e os/as seus/suas responsáveis. Em uma das casas, uma criança argumentou com a mãe “tá vendo, é por isso que eu tenho que brincar na rua” e eu e a mãe sorrimos.

Convidei os familiares das crianças e jovens para uma conversa com um lanche, no quintal de uma das casas. A intenção era dar mais detalhes da minha pesquisa, mas acabamos conversando sobre as brincadeiras que as avós e as mães das crianças brincavam em sua época, naquela mesma rua. Segundo elas, naquele tempo, as brincadeiras eram bem melhores que as atuais.

Não sei dizer quantos “sins” recebi ao longo da pesquisa, mas foram muitos. Logo que eu aparecia na rua algumas crianças vinham ao meu encontro correndo para me abraçar. Ganhei muitos beijos e abraços, desenhos, cartinhas, uma flor, uma pipa e o nosso envolvimento foi crescendo a cada dia. Um dia, levei algumas crianças para passear em meu carro pelo bairro. Na volta, outro grupo já me aguardava e, quando eu achei que era eu quem proporcionava o passeio, fui surpreendida ao seguir as instruções dos meninos que estavam no carro e queriam muito que eu conhecesse um lugar onde o vento é ótimo para empinar papagaio, há alguns quarteirões da rua onde moravam.

Ajudei a comprar coisas para um piquenique, saí com duas meninas pelas ruas do bairro para fazer compras, busquei a mochila de uma delas na casa de uma colega. Emprestei uma corda para a meninada pular, girei a corda para que pudessem brincar, joguei bola algumas vezes, fiz fotos e vídeos que me eram solicitados e por várias vezes eu fiquei rodeada de crianças e jovens que queriam ver suas imagens. O cartógrafo, segundo Barros e Kastrup (2009), “imerso no plano das intensidades, lançado aos aprendizados dos afetos, se abre ao movimento de um território” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 74). Nesse sentido, o rigor da

---

<sup>24</sup> Participaram desta pesquisa: Alice (2 anos); Malu (3); Davi (4); André (4); Gabriela (6); Melina (7); Clara (7); Luana (7); Matheus (9); Francisco (10); Bruno (10); Raquel (11); João (11); Pedro (11); Alexandre (12); Vítor (12); Maicon (13); Rafael (13); Caique (13); Janaína (15); Alberto (15); Rodrigo (16); Manuel (16); Letícia (16); Luciano (17); Yuri (18); Daniel (29); Lucas (32); Luciana (34); Ronaldo (34); Rui (56). Outras pessoas se fizeram presentes, no entanto, optei por dar destaque aqui àquelas que se envolveram nas brincadeiras.

pesquisa refere-se a um envolvimento, a um compromisso de intervir e implicar-se na realidade, mais do que a busca por uma exatidão (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

O extremo de uma busca por exatidão poderia levar à própria representação do real, ou seja, ao idêntico a si mesmo, que continuaria, ainda assim, sendo uma reprodução. Dessa forma, um mapa que coincidissem com a realidade teria de ser o próprio objeto em movimento, com suas constantes modificações. Nem mesmo um mapa como no conto “Sobre o Rigor na Ciência”<sup>25</sup>, de Jorge Luís Borges (1946), conseguiria a façanha de representar a realidade.

A cartografia, portanto, nesta pesquisa, seria um mapa vivo e mutante que pretende acompanhar processos de composição das brincadeiras de rua e não representá-las como uma realidade a ser revelada. Não é um registro, um modelo, um mapa para ser consultado sobre caminhos determinados, dados e definidos, mas a produção de um mapa de caminhos inventados, algo aberto, em permanente construção, com suas recorrências, mas também seus escapes a formas de representação. Um mapa de acontecimentos e não de revelação de fatos, que não ordena e classifica, mas conecta e agencia...

Tomar a brincadeira de rua como uma prática inserida nos movimentos de uma cidade, acompanhar os processos de composição de um espaço para se brincar, bem como os encontros e as dinâmicas de ensino e aprendizagens que acontecem nessas situações é uma opção para se pensar as relações nas brincadeiras de rua que escapem às ideias que possam generalizar ou essencializar o brincar ou quem brinca. Dessa forma, interessa a esta pesquisa produzir experimentações, deslocamentos, perseguir movimentos singulares nas brincadeiras de rua para tentar “multiplicar os mundos possíveis” (ASPIS, 2011, p. 175).

Por se tratar de uma pesquisa que deve ser experimentada, e não aplicada, e tendo em vista a importância da escrita para essa experimentação, nos capítulos que se seguem há também relações com textos literários e intercessores de outros tipos, buscando-se sempre aumentar as relações para se pensar o que foi pesquisado.

---

<sup>25</sup> “Naquele império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava uma cidade inteira, e o mapa do Império uma Província inteira. Com o tempo, estes Mapas Desmedidos não bastaram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império que tinha o Tamanho do Império e coincidia com ele ponto por ponto. Menos Dedicadas ao Estudo da Cartografia, as gerações seguintes decidiram que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade entregaram-no às Inclemências do sol e dos Invernos. Nos Desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas” (BORGES, 2001. p. 117).

No próximo capítulo, intitulado “Da escola para a rua: deslocamentos sobre as brincadeiras e novas percepções”, são retomados alguns estudos sobre brincadeiras, sendo apresentados três deslocamentos na forma de entendê-las. O primeiro deles refere-se ao meu interesse pelas teorias cognitivistas para refletir sobre a importância de se propor brincadeiras na escola, já que estas trariam muitos benefícios para o desenvolvimento infantil. O segundo deslocamento diz respeito ao questionamento sobre o excesso de direcionamento das atividades propostas às crianças e a problematização da ideia de que o desenvolvimento infantil se daria por meio de uma sequência de estágios. Esse segundo deslocamento aponta para a necessidade de reconhecer as crianças como produtoras de cultura, levando-me ao encontro de trabalhos na perspectiva da cultura da criança. O terceiro deslocamento se dá em direção à filosofia da diferença, na opção de se trabalhar com as brincadeiras de rua por suas multiplicidades e singularidades.

No capítulo “Brincadeiras de rua como acontecimento, intervenções e experimentações nas cidades”, buscamos pensar as brincadeiras de rua em seus movimentos, resistências e ocupações do espaço público, como algumas manifestações artísticas e culturais presentes nos dias de hoje. Assim, as brincadeiras de rua não precisam ser resgatadas e preservadas, mas vividas.

Em “Composições de espaços nas brincadeiras de rua”, consideramos que as brincadeiras de rua poderiam ser pensadas por meio de seus movimentos, misturas incessantes entre aquilo que organiza a rua como espaço de circulação e as experimentações e invenções que ocorrem naquele espaço e o transformam para a brincadeira. Para isso, tomamos os conceitos de espaços liso e estriado, entendendo-os como dois momentos de um mesmo movimento de constituição de espaços.

No último capítulo, intitulado “Encontros, Aprendizagens e Estratégias de Ensino nas Brincadeiras de Rua”, colocamos em foco os encontros não programados, as estratégias para ensinar o que não foi planejado e os signos a serem decifrados e interpretados quando se busca ensinar e aprender.

um olhar para as brincadeiras

---



*Figura 5: Brincar para desenvolver? Para aprender? Brincar pra quê? (Foto: Juliana Anjos)*



*Figura 6: E agora, pode brincar do QuiquíZé? (Foto: Juliana Anjos)*



*Figura 7: Brincar - atividade privilegiada da expressão infantil? (Foto: Juliana Anjos)*



*Figura 8: Nem estágios, nem produção de cultura, mas experiências sngulares de apropriação de espaços, de ensinos, de aprendizagens. (Foto: Julana Anjos)*

Da escola para a rua:  
deslocamentos sobre as brincadeiras e novas percepções

---

Amarelinha, corda, elástico. Bolinha de gude, pipa, pião. Bola, roda, jogos de salão. Vamos fazer um brinquedo? Perna de pau, aviãozinho ou boneca de papel? O que se aprende ao confeccionar um brinquedo? Será que fabricá-lo já não seria uma brincadeira em si<sup>26</sup>? Casinha, hospital, escolinha. Faz-de-conta que eu sou..., finge que você é..., agora a gente virou... Brincadeiras poderiam ajudar a criança a aprender sobre a cultura na qual está inserida? Aprende-se brincando, brinca-se aprendendo? Conhecimentos poderiam ser ampliados por meio da atividade lúdica (BRASIL, 1998)? Correr, esconder, pular. Escalar, descer, escorregar. Rodar, balançar, dependurar. Ações como essas desenvolveriam aspectos específicos da motricidade das crianças (idem)? Que brincadeira deve-se propor para crianças de até três anos? Qual a melhor brincadeira para meninos e meninas entre quatro e seis anos?

Brinca-se para desenvolver-se? Brinca-se para aprender? Brinca-se para tornar-se um adulto saudável? Identificar os tipos de brincadeira e os benefícios que elas poderiam gerar foram esforços que fiz, durante alguns anos, como professora da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. “Brincar imaginativo”, “brincar imitativo”, “brincar criativo”, “brincar cognitivo”, “brincar de faz-de-conta”, “brincar sociodramático” (CURTIS, 2006) seriam alguns nomes para se dar às brincadeiras, conforme as características observadas nas ações das crianças. Assim, entre muitos benefícios, brincar poderia contribuir para ampliar a experiência imaginativa da criança, aumentar a sua criatividade, contribuir no seu desenvolvimento global. Afinal acredita-se que “as crianças aprendem através do brincar” (CURTIS, 2006, p. 48), e que “brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas” (SMITH, 2006, p. 26).

Tais ideias têm relações estreitas com o campo psicanalítico e o campo da Psicologia do Desenvolvimento. Bujes (2004, p. 218) chega até a afirmar que tais campos têm “dado o tom predominante à discussão contemporânea sobre a questão do brinquedo e do brincar”. O primeiro condiciona o brincar à “estruturação da personalidade sadia” (BUJES, 2004, p. 217), enquanto o segundo entende-o como um “marco na evolução cognitiva do sujeito” (BUJES, 2004, p. 208). Nesse sentido, muito se tem pesquisado tomando-se esses campos do conhecimento como referência, principalmente quando se relaciona a temática das brincadeiras com as práticas escolares. São algumas dessas pesquisas, que partem, sobretudo, do campo teórico da Psicologia do Desenvolvimento, que passo a apresentar.

---

<sup>26</sup> O site *Mapa do Brincar*, iniciativa da "Folhinha", suplemento infantil do jornal *Folha de São Paulo*, mapeou 550 brincadeiras realizadas atualmente em todo o país. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fohla/treinamento/mapadobrinca>> Acesso em: 02/03/2013.

Alguns estudos<sup>27</sup> apontam que a brincadeira pode ser utilizada como meio de ensino de algum conteúdo e estariam relacionadas ao desenvolvimento infantil. Assim, observei a intenção de uso das brincadeiras como importante recurso didático (BRASIL, 2008), seja para ampliar e redimensionar as experiências de movimentos das crianças (LIMA, 2009), seja para educar os seus sentidos, fazendo-as refletir e tomar consciência dos sons ao seu redor (GAMBA, 2007). O brincar ainda permitiria que as crianças usassem os conhecimentos originários da geometria e construíssem relações geométricas em atividades de jogos e brincadeiras (SANTANA, 2008), constituindo-se como uma importante atividade para o seu desenvolvimento global (GERMANOS, 2001; SOEJIMA, 2008).

A prática de jogos e brincadeiras também seria capaz de associar aspectos sociais, afetivos e cognitivos das crianças (GONÇALVES, 2004). O jogo livre poderia desenvolver a imaginação, construir o simbólico, a interação entre as crianças (SARTI, 2002) e ainda auxiliar na construção dos “vocabulários linguístico, escrito e psicomotor”, bem como na aquisição de autonomia (TUBELO, 2004). A imitação, prática presente nas brincadeiras, seria importante para o desenvolvimento infantil tanto na ótica walloniana quanto na antroposófica (MATWIJSZYN, 2003). O jogo infantil também poderia proporcionar o desenvolvimento integrado das potencialidades e das habilidades das crianças (MIRANDA, 2000), seria fundamental para a atuação mediadora da educação e do professor em favor do desenvolvimento da criança pré-escolar (SILVA, 2010). A ludicidade decorrente desses jogos teria ainda importante papel no desenvolvimento infantil (AMBLARD, 2005). Construir brinquedos e brincar com eles contribuiria para o desenvolvimento integral da criança, desenvolveria todas as suas potencialidades e proporcionaria uma variedade de atividades motoras, principalmente os movimentos fundamentais e sua consequente estabilização (SOUZA, 2005). Jogos e brincadeiras poderiam ser utilizados para que a criança aprendesse habilidades específicas, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento infantil (PASCHOAL, 2001).

O contexto lúdico e prazeroso das brincadeiras promoveria o desenvolvimento individual, social e cultural das crianças (BORBA; SPAZZIANI, 2007) e potencializaria não só a

---

<sup>27</sup> Os estudos que serão apresentados fazem parte de um levantamento realizado, a partir de resumos, no Portal de Teses e Dissertações da Capes, utilizando as palavras “brincadeira”, “currículo”, “educação infantil”, e também no portal eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nas reuniões anuais (29ª a 33ª), no GT (Grupo de Trabalho) de Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Respectivamente disponíveis em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>; <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em: 03/01/2011.

dimensão social da criança, mas especialmente a motora, a cognitiva e a afetiva (MACEDO; DIAS, 2006). Conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento infantil seriam oportunizados no oferecimento de um palco de conto de fadas para a criança brincar (SOUZA, 2006). O sujeito-criança, entendido como um ser de infinita potencialidade de aprendizagem e desenvolvimento, encontraria nas brincadeiras possibilidades de interpretar e compreender o mundo adulto (SECCHI; ALMEIDA, 2007), recriando a realidade por meio de sistemas simbólicos (MARTINS, 2009).

Com tantos benefícios advindos das brincadeiras, também foram encontrados vários estudos que destacam a importância das brincadeiras nas instituições de Educação Infantil. Uma pesquisa, por exemplo, demonstrou que os pais acreditam que o brincar é essencial para a aprendizagem e as professoras acreditam que haja uma relação positiva entre o lúdico e a aprendizagem (VITAL, 2003). Outra, defendia o princípio de que “é brincando que se aprende” e que toda brincadeira ensina algo (MELO, 2011). As brincadeiras infantis seriam, assim, um dos caminhos utilizados pelo/a professor/a para desenvolver a aprendizagem dos desportos, possibilitando à criança momentos de construção de seu equilíbrio, de sua gestualidade criativa, de busca da harmonia corporal, o que contribuiria para o processo contínuo de desenvolvimento da psicomotricidade humana (VIOLATO, 2005). A brincadeira seria, portanto, fonte de aprendizagem e desenvolvimento (CRUZ, 2009), por meio da qual a criança interagiria com o mundo real, apropriando-se dos conhecimentos socialmente produzidos, construindo sua identidade e autonomia (MACHADO, 2010; ARAÚJO, 2009; MARCON, 2006).

O contato com tais teorias cognitivistas sobre as brincadeiras foram fundamentais para a minha prática como professora. Se antes eu entendia que se brincava por brincar, após ter contato com tal perspectiva passei a valorizar as brincadeiras, buscando encontrar, em meu fazer diário, momentos para que acontecessem. Brincar não era mais apenas uma opção de descanso, para se relaxar entre uma tarefa escolar e outra, mas poderia ser tomada como a própria atividade, sendo planejada para determinados fins. Brincar produziria conhecimentos e traria muitos efeitos positivos para o pensamento e para os corpos infantis.

Motivada por tais princípios, em minha prática como professora, busquei propor aos/às meus/minhas alunos/as brincadeiras em espaços diferentes, utilizando materiais diversos e variando também os agrupamentos de crianças. Com essas intervenções, procurava garantir a

eles/elas oportunidades de desenvolvimento afetivo, social e corporal, bem como proporcionar uma aprendizagem lúdica de conteúdos. Basear minha prática no pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo se dava por etapas potencializou a minha atividade como professora nos primeiros anos da minha profissão. Considerava muito instigante diagnosticar as fases de cada criança da turma, relacionadas principalmente à aquisição da leitura, escrita e pensamento lógico-matemático, para intervir e propor atividades e brincadeiras que desequilibrassem as hipóteses atuais e, dessa forma, as fizessem avançar, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, por mais instigante que eu considerasse as pesquisas relacionadas à Psicologia do Desenvolvimento e, por algum tempo, me interessasse em avaliar os diferentes níveis dos meus alunos/as, fui pouco a pouco me desinteressando por tal perspectiva.

Se, por um lado, as pesquisas de Piaget (1976) foram inovadoras por passar a considerar a interação do sujeito com o meio físico e social no processo de desenvolvimento, indo além das tendências de foco nas determinações genéticas (VIEIRA; LINO, 2007), por outro, pode-se fazer uma crítica a uma descrição de estágios de um desenvolvimento universal e invariante, por meio do qual a criança progrediria. A infância, em uma perspectiva piagetiana, assume contornos naturais e progressivos, em que idades, fases e etapas anunciam as características de estruturas mentais e, conseqüentemente, provocam intervenções dos adultos que acreditam que suas ações são fundamentais para garantir à criança a passagem para o estágio seguinte. Brincar, por sua vez, associado a tal desenvolvimento, também se acomoda no campo do que é sabido, previsível e esperado, contribuindo para se estabilizar um pensamento.

Na minha prática era importante saber sobre o processo de aquisição de conhecimentos por parte das crianças, observar atividades cotidianas desempenhadas por cada uma delas e sua interação com o grupo de colegas, a fim de acompanhar de perto o desenvolvimento individual e social de cada aluno/a, buscando sempre contribuir para que pudessem progredir. Assim, de modo geral, era importante observar, avaliar se houve avanços e propor novas atividades desafiadoras em diferentes áreas, como, por exemplo, linguagem, matemática, brincadeiras, artes, para que “novos progressos” pudessem acontecer. Por um lado, a minha ação como professora era focada na busca por avanços, progressos, desenvolvimentos. Por outro, sentia um certo incômodo em meu fazer diário: as crianças desempenhavam as atividades que eu pedia (por manifestação de respeito, obediência ou carinho), mas vinham

sempre com perguntas que abalavam as minhas certezas: “Ju, agora pode fazer o que quiser?” “Pode desenhar o que quiser?” “Pode brincar do que quiser?” – O que as crianças queriam me dizer com isso? Havia muito direcionamento das atividades? Os resultados eram controlados ao extremo? O meu pressuposto sobre como se dá o desenvolvimento humano paralisava outros modos de pensar e agir em minha prática? Iniciei, dessa forma, outro deslocamento no que diz respeito às brincadeiras.

Num encontro frutífero com o músico e educador Gil Amâncio, passei a ter contato com textos e pesquisas que mostravam um olhar sensível sobre a cultura da criança e, em especial, sobre as brincadeiras infantis. A partir de muitas conversas e estudos, criamos o *QuiquiZé Casa de Brincar*, um espaço destinado às crianças que tinha como mote central a brincadeira. Além disso, passei a me interessar pelas brincadeiras não direcionadas realizadas pelo meu grupo de alunos/as nos momentos de atividades livres nos pátios da escola, em sala de aula entre uma atividade e outra, nas conversas na hora do lanche e nas situações de desenhos livres. Durante três anos, observei sistematicamente as crianças das minhas turmas nos momentos de brincadeira não dirigida. Das anotações em cadernos improvisados ao registro dessas atividades por meio de fotos e vídeos, montei um grande acervo de imagens e textos de brincadeiras. O meu maior objetivo era valorizar a brincadeira, compreendendo-a como “forma de conhecimento integrador próprio da cultura infantil” (PEREIRA, 2002, p. 49), atividade privilegiada da expressão e manifestação de “espontaneidade e inteireza” do ser humano e de conexão com a natureza (HORTÉLIO, 2003, p. 8).

Foi então que passei a ler e a estudar textos que abordassem a perspectiva do brincar infantil e encontrei alguns estudos no campo da sociologia da infância e da antropologia da criança. Segundo Gouvea e Sarmiento (2008), as teorizações em torno do conceito de socialização feitas por essas duas correntes teóricas alargariam as possibilidades de estudo da criança. Várias pesquisas apontam nessa direção, ao mostrarem que há um deslocamento para o pensamento de infância como categoria social e das crianças como atores sociais, portadores e produtores de cultura, não mais destinatários passivos da socialização adulta (SARMENTO; GOUVEA, 2008). A ideia de cultura infantil, definida pela sociologia da infância, aponta que a criança apresenta papel ativo no seu processo de socialização, significando e interpretando o mundo nas suas relações entre pares e nas relações com os adultos (SARMENTO; GOUVEA, 2008). Crianças, nesse sentido, não são mais compreendidas como seres incompletos, que encenam papéis sociais e adquirem competências ao serem socializadas, como um treino para

a vida futura, ao contrário, são vistas como seres plenos, definidores de sua própria condição (CONH, 2005). Tendo em vista seu caráter social, estudos nessa perspectiva revelariam, em vez da infância como fenômeno único e universal, uma variedade de “infâncias” (SILVA; NUNES, 2002).

Encantou-me essa abordagem sensível aos detalhes, às pequenas ações que não poderiam ser generalizadas e enquadradas em etapas desenvolvimentais, mas que deveriam ser valorizadas como únicas na relação das crianças com os seus pares e as suas culturas. Muitas leituras me sensibilizaram e contribuíram para o deslocamento das questões que eu me colocava sobre o brincar. O encontro com o livro *Amar e Brincar – Fundamentos Esquecidos do Humano* de Humberto Maturana, biólogo e filósofo chileno, e de Gerda Verden-Zöller, psicóloga alemã, possibilitou-me ver a criança por ela mesma, distanciando-me da ideia da infância entendida como uma preparação para vida adulta. Uma passagem do texto de Verden-Zöller (2004), em especial, foi marcante para um entendimento afetivo das brincadeiras, integradas às vivências e às experiências das crianças.

Em síntese, é percebendo pela experiência como uma criança configura no mundo o domínio da existência que vive, pela transformação de sua capacidade de mover-se, que conseguimos ficar abertos à compreensão de que devemos permiti-lhe simplesmente ser [...]. Mediante o livre viver dos ritmos e das formas espontâneas de seus movimentos, as crianças experienciam a si mesmas, a seus territórios, a seus âmbitos de experiência e, de fato, criam o seu entorno. (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 158).

Também tomei contato com textos da Casa Redonda Centro de Estudos<sup>28</sup>, que aponta o brincar em sua inteireza, e com a dissertação *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos* (CRUZ, 2005), que aborda o desenvolvimento da sensibilidade da criança e sua forma de se expressar por meio da linguagem do brincar. Ambos os trabalhos, pautados na ideia da existência de uma cultura lúdica infantil, sensibilizaram a minha prática como professora e pesquisadora de brincadeiras.

Nessa direção, os documentários de Clarisse Alvarenga *Umdolasi* (2001) e *Ô de casa!* (2007), que mostram com delicadeza, respectivamente, as brincadeiras realizadas em uma praça de Belo Horizonte e a construção de casinhas ou cabaninhas em espaços ociosos de Minas Gerais, chamaram a minha atenção aos detalhes de brincadeiras praticadas por crianças.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>> Acesso em: 30/06/2013.

Outros materiais também influenciaram os trabalhos que eu desenvolvia na época. Usando de delicadeza e sensibilidade, alguns vídeos de Renata Meirelles e David Reeks, como *Bambeia* (2003) e *Capitão Menino* (2006) abordam as brincadeiras, compreendendo-as como parte de uma cultura lúdica infantil. Os vídeos compõem o *Projeto Território do Brincar* que tem como foco as sutilezas do brincar, nos gestos e palavras que apresentam a essência da infância de toda criança<sup>29</sup>. Alguns deles também fazem parte do *Projeto Bira – Brincadeiras Infantis da Região Amazônica*<sup>30</sup> e entraram no livro *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*<sup>31</sup>, que possui relatos sobre o brincar em diferentes regiões do nosso País.

Os trabalhos anteriormente citados, entre outros, foram fundamentais para o deslocamento das questões que eu tinha sobre brincadeiras. Os encontros com o referencial dessa perspectiva, a observação das ações espontâneas de alunos/as na escola e a experiência com o *QuiquiZé – Casa de Brincar* modificaram minha maneira de perceber as brincadeiras. Se antes o meu interesse girava em torno dos benefícios que elas poderiam trazer para o desenvolvimento infantil, o encontro com tais estudos me proporcionou outras formas de compreender o brincar, tendo em vista os seus sentidos e significados para as próprias crianças e a importância dessa atividade na vida delas.

No entanto, compreender a brincadeira como manifestação da cultura infantil ou como atividade ligada à essência da criança tornou-se para mim outra forma de promover generalizações e interpretações. Organizar o meu trabalho a partir da convicção de que toda criança deve brincar estabilizava a minha maneira de olhar para as brincadeiras, associando-as novamente à infância. Esperar que toda criança manifestasse interesse por brincar ou considerar preocupante a atitude daquela que, tendo tempo e espaço para a brincadeira, preferisse não brincar, tornaram-se princípios importantes para a minha prática dentro e fora da escola. Eu não podia compreender como uma menina que freqüentava o *QuiquiZé*, tendo à disposição um quintal e muitos materiais para fazer o que o nome do espaço sugeria, pudesse comentar comigo “que tédio! Não tem nada pra fazer aqui”. Na época eu interpretava essa fala como uma dificuldade da criança, cabendo a mim ajudá-la a se interessar pelas brincadeiras. Em última instância, era preciso sensibilizar não somente as crianças, mas

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.territoriodobrincar.com.br/o-projeto>> Acesso em: 30/06/2013.

<sup>30</sup> Disponível em <<http://www.projetoBira.com>> Acesso em: 30/06/2013.

<sup>31</sup> MEIRELLES (2007)

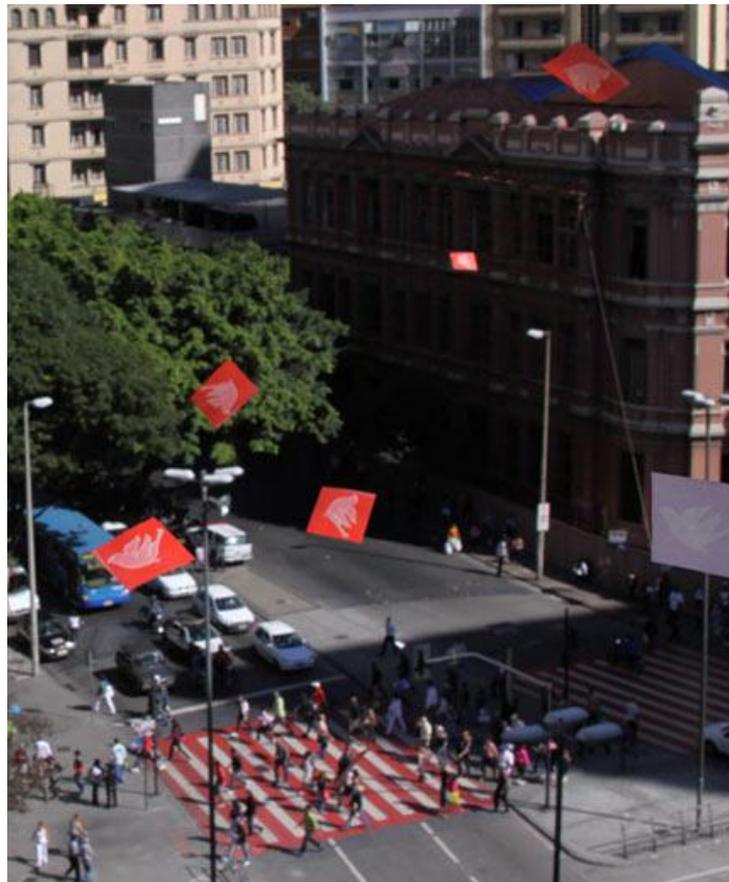
também as suas famílias para que percebessem a importância da brincadeira para seus filhos. Era preciso pensar em encontros para compartilhar experiências resultantes de estudos e pesquisas para assim apresentar a brincadeira como atividade imprescindível na infância.

Se, por um lado, apreender a criança como um ser brincante tornou minha prática mais sensível, por outro, eu novamente me encontrava numa relação de saber o que é esperado dessa fase da vida. Nesse sentido, era preciso perguntar: toda criança deve de fato brincar? É possível generalizar essa noção para todas as crianças? A brincadeira encontra-se somente na esfera da cultura infantil? A cultura infantil poderia ser resumida à brincadeira? Como diz Corazza (2002), não estaríamos condenando as crianças ao brinquedo e ao jogo, “de modo que sempre que pensasse nelas, as associasse com isso e dissesse: - É de jogar e de brincar que as pequenas mais gostam!” (CORAZZA, 2002. p. 60)? Surge, assim, a necessidade de um terceiro deslocamento, agora em direção à filosofia da diferença, que se dá em relação a uma crítica à filosofia do sujeito, à filosofia identitária. É uma filosofia que busca o movimento nas diferenças, naquilo que não pode ser essencializado e generalizado.

A opção por trabalhar com a brincadeira de rua como acontecimento recoloca para mim o tema das brincadeiras, distanciando-as das identificações de infância e sujeito infantil, em direção ao estabelecimento de outras relações, de multiplicidades que poderiam não se dar se eu não suspendesse alguns princípios. É um exercício, uma experiência, uma tentativa de pensar a brincadeira no encontro com a filosofia de Deleuze, à procura de novas conexões para responder às inquietações que ainda tenho. Pensar a brincadeira de rua como acontecimento seria importante para adentrar num plano intensivo e buscar outras associações que não criança e brincadeira, brincadeira como fundamento da cultura infantil e brincadeiras de rua no sentido de resgate e preservação de uma tradição. Nem estágios, nem produção de cultura, mas experiências singulares de apropriação de espaços, de ensinamentos e aprendizagens. Nem na escola, nem no quintal, mas a brincadeira na rua, viva, atual, inserida nos movimentos da cidade.

*Atenção ao mundo e ao tempo presente*

---



Figuras 9 e 10: Intervenções urbanas e ações efêmeras – olhe pro céu. (Fotos: Marcelo Terça-Nada! e Brígida Campbell)

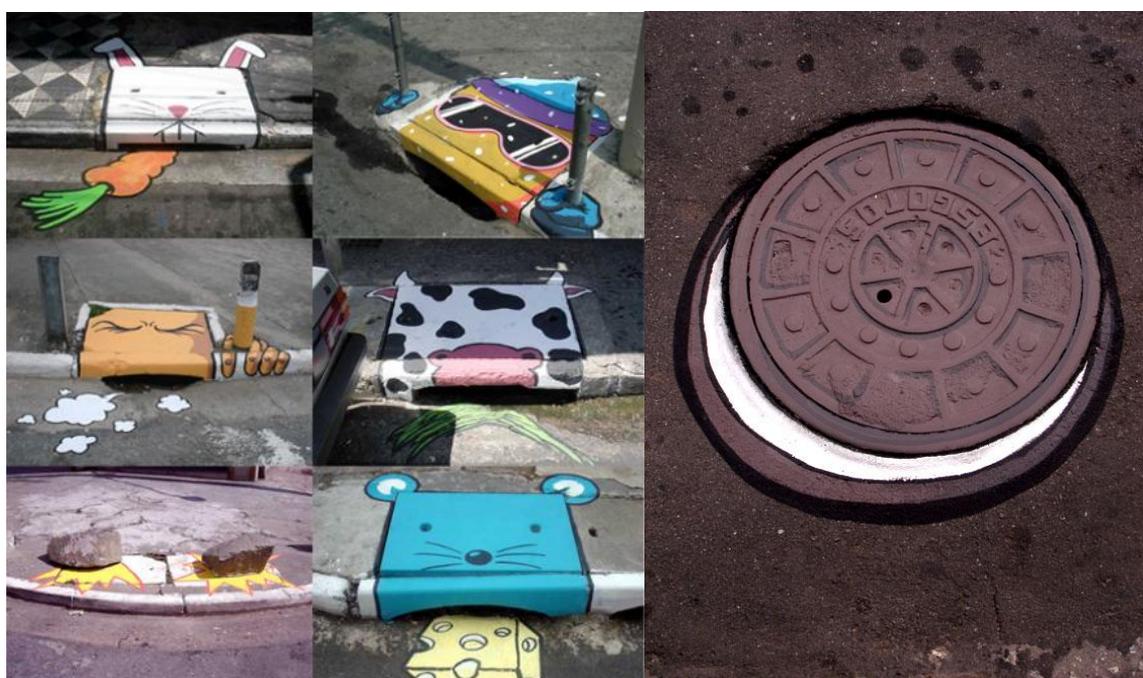


Figura 11: Transformações no cotidiano (Foto: Duo 6 e meia)



Figura 12: Muitas vozes em vários cantos da cidade. (Foto: Luther Blissett)



Figura 13: Ao som do que as ruas querem dizer. (Foto: Casa Fora do Eixo - Minas)



Figura 14: Num movimento de pescaria invertida, linhas são apontadas para o céu. (Foto: Juliana Anjos)

*Brincadeiras de rua como acontecimento,  
intervenções e experimentações nas cidades*

---

Do alto de um prédio, no centro de Belo Horizonte, papéis de seda com desenhos de pássaros são lançados. Eles passam algum tempo no ar até atingir o chão. Há quem não perceba o que se passa ali, mas há também quem pare na rua por alguns instantes para olhar o céu, naquele momento, tomado por diversas cores<sup>32</sup>. Essa é uma das ações do *Poro - intervenções urbanas e ações efêmeras*<sup>33</sup> na cidade. Também intervindo no ambiente urbano, dessa vez em São Paulo, o *duo bemeia* realiza pinturas em bueiros, postes, tampas de esgotos, calçadas. Numa experiência de transgressão às regras sobre gravura, o *duo* marca o asfalto com traços e curvas, usando ferramentas que fazem sulcos no chão. Finalizado o desenho, cobre-se o asfalto com tinta, produzindo uma matriz – um carimbo, para quem quiser extrair dali uma cópia.

Para o grupo *Poro* a palavra cidade associa-se a “movimento, deslocamento, encontro, espaço para trocas, fluxo, visível e invisível, lugar para a poesia”<sup>34</sup>. Para os artistas do *bemeia* o asfalto pode ser “um novo caminho, muito maior que uma simples separação de duas calçadas”<sup>35</sup>. Uma cidade, uma rua, uma praça podem possibilitar diferentes vivências.

Questionamentos sobre as maneiras de se ocupar espaços públicos e experimentações nessa direção trouxeram transformações em várias cidades do mundo, como aponta o documento *As Cidades Somos Nós* e contribuem com o debate de que é possível pensar o espaço urbano de diversas formas<sup>36</sup>. Também inserido nesse debate, o *Park(ing) Day*<sup>37</sup> – movimento mundial que interroga o porquê de um pedaço da nossa rua ser destinado aos carros parados durante um dia – entende que o pequeno espaço de uma vaga usada por um veículo pode ter um grande potencial.

A cidade também pode ser tomada como instituição educadora ao procurar articular a vivência em seus espaços com a experiência escolar, buscando permanentemente formar, nos

---

<sup>32</sup> “Olhe para o Céu”. Disponível em: <<http://virgulaimagem.redezero.org/poro-olhe-para-o-ceu>> Acesso em: 25 mar. 2013.

<sup>33</sup> “As ações do *Poro* tomam a complexidade do espaço urbano como suporte para intervenções de toda ordem, sempre buscando tornar a aridez da cidade um espaço fértil para a poesia e o acaso, alterando a lógica racionalista que impera”. Disponível em: <<http://poro.redezero.org/biblioteca/esses-espacos-eduardo-de-jesus>> Acesso em 25 mar. 2013.

<sup>34</sup> Vídeo *Fique Atento à Cidade*. Disponível em: <<http://poro.redezero.org/video/video-fique-atendo-a-cidade-2010>> Acesso em: 25 mar. 2013.

<sup>35</sup> O *duo bemeia*, criado e desenvolvido pelos artistas Anderson Augusto e Leonardo Delafuente, tem como objetivo modificar o meio ao qual todos vivemos, propondo pintar bueiros, postes, tampas de esgoto e qualquer outro objeto que construa o cenário urbano. Disponível em: <<http://www.bemeia.com>> Acesso em: 25 mar. 2013.

<sup>36</sup> “As cidades somos nós – 10 princípios para a mobilidade urbana”. Disponível em: <[http://www.itdp.org/documents/OCOBook\\_Portuguese.pdf](http://www.itdp.org/documents/OCOBook_Portuguese.pdf)> Acesso em: 26 nov. 2012.

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://parkingday.org>> Acesso em: 18 set. 2012.

aspectos mais diversos, os/as seus/suas habitantes ao longo da vida<sup>38</sup>. Reflexões nesse sentido vêm ampliando o enfoque sobre a cidade no que diz respeito às suas “possibilidades de integração entre ações educativas, culturais e lúdicas” para além da escola (LEITE; CARVALHO; MIRANDA, 2010, p. 10), atribuindo uma função educativa ao espaço público.

As cidades não param de se transformar, de movimentar, de se reinventar. Em Belo Horizonte, acontecem várias ações de ocupação de espaços públicos. *Já que Minas não tem mar, eu vou pra praça me banhar...* Esse pode ser um convite para quem quer frequentar a “praia de Belo Horizonte”. A *Praia da Estação*, ato político de apropriação do espaço público, também propõe uma nova forma de experimentar a cidade. A ideia surgiu para contrariar um decreto da Prefeitura Municipal que proibia a realização de eventos numa antiga e importante praça da cidade. Quem adere à Praia entende que o espaço público é de todos/as e está ali para ser usado, cuidado e desfrutado. O movimento ainda conta com um pequeno manual para se realizar o que parece impossível: seguindo as instruções indicadas, o/a interessado/a pode montar uma praia em sua cidade<sup>39</sup>.

Em ambiente virtual funciona o *blog Praça Livre BH – postagens de qualquer natureza sobre a Praça da Estação* – que tem como proposta “concentrar informações sobre as movimentações que têm acontecido, contrárias às recentes incursões de reurbanização que estão assolando Belo Horizonte”<sup>40</sup>. É um espaço coletivo para publicação de textos, fotos, notícias sem identificação pessoal ou com identidade de um grupo. O coletivo é personificado em um personagem, o *Ommar Motta*, que se define não sendo um, “mas muitas caras e expressões, homem ou mulher, marias-josés na multidão [que deseja] simplesmente poder viver a cidade como palco de suas fruições, e estar nos espaços que são seus”<sup>41</sup>.

Na região Leste da cidade, os duelos de *MCs*<sup>42</sup> reúnem centenas de pessoas sob o viaduto Santa Tereza. O duelo é uma iniciativa da cultura *Hip Hop* de BH que há mais de cinco anos ocupa o local. Além de espaço para a música, o viaduto abriga danças urbanas, com batalhas

<sup>38</sup> Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/meeting\\_discloses\\_the\\_successful\\_experiences\\_of\\_educating\\_cities](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/meeting_discloses_the_successful_experiences_of_educating_cities)> Acesso em: 19 jul. 2013.

<sup>39</sup> A Praia é um movimento horizontal, sem lideranças, auto-organizado, sem porta-voz. É constituída por cada um dos banhistas que se junta. Disponível em: <<http://imaginacopa.com.br/projetos/historia-7-praia-da-estacao>> Acesso em: 27 mar. 2013.

<sup>40</sup> Disponível em <<http://prcalivrebh.wordpress.com>> Acesso em: 22 abr. 2013.

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://duelodemcs.blogspot.com.br>> Acesso em: 25 mar. 2013.

de *b-boys* e *b-girls* (*break boys* e *break girls*)<sup>43</sup>, grafite<sup>44</sup> e o evento *game of skate* tudo isso inserido num movimento maior: o *Coletivo Família de Rua*<sup>45</sup>. Em muitas de suas músicas, os *MCs* falam sobre o encontro com a cidade.

Por quanto mais que a vida impeça a caminhada/as faixas no asfalto dão sinais de outra estrada [...]Nosso palco pra mudança ainda é o concreto armado/De um lado a censura, a repressão, o trabalho em vão/Do outro a mistura, a cultura, a criação/que brota noite adentro e no coração do centro/planta novamente a semente das *block parties*.

Reparem os semblantes ao seu lado/todos encantados ao som do que as ruas querem dizer/nós somos família e vivemos para ser sempre/pelas raízes, pela fé, por você.

O meu povo se joga na roda, na rima, no risco, nas ruas da cidade que conheço como as linhas da mão/Cada esquina, cada muro, fachada e portão por onde passei e deixei minha assinatura. Parece loucura, não enxergam que é cultura.

(Projeto *O Som que Vem das Ruas* - CD com a participação de 23 artistas que fazem parte da história do *Duelo de MCs* em Belo Horizonte)

Elemento da cultura *Hip Hop*, o grafite é uma arte da rua e para rua<sup>46</sup> que quando retirada desse espaço causa grande indignação. Willyams Martins, professor na Universidade Federal da Bahia, que entende a cidade como um grande organismo vivo, extraiu mais de quarenta “peles” (fragmentos de grafites dos muros da cidade) com uma técnica que ele desenvolveu durante o mestrado em artes. A sua intenção era dar às pinturas da rua o status de obra de arte. Mas os artistas de rua não se conformam com essa atitude, entendendo-a com um “ato de extremo egoísmo para com a população, de interrupção de uma relação de comunicação na cidade”<sup>47</sup>.

As ruas de Belo Horizonte também são escolhidas por milhares de pessoas que, desde 1975, desfilam suas fantasias na tradicional *Banda Mole*, sempre no sábado anterior ao início oficial do Carnaval, seguindo trios elétricos e cantando marchinhas. Se no início foi uma ação criada por um grupo de amigos para manter viva a tradição de um bloco de rua, com o passar dos anos e com o aumento significativo de participantes, o que era uma inserção na cidade passou por processos sistemáticos de regularização e controle de tempos e espaços, transformando

<sup>43</sup> Disponível em: <[http://divirta-se.uai.com.br/app/noticia/musica/2013/01/19/noticia\\_musica,139712/duelo-de-mcs-marca-presenca-na-agenda-do-vac.shtml](http://divirta-se.uai.com.br/app/noticia/musica/2013/01/19/noticia_musica,139712/duelo-de-mcs-marca-presenca-na-agenda-do-vac.shtml)> Acesso em: 30 mar. 2013.

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://plug220.blogspot.com.br/2012/08/noite-do-grafite-2012.html>> Acesso em: 02 abr. 2013.

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://famiaderua.bandcamp.com>> Acesso em: 30 mar. 2013.

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://culturaehiphop.blogspot.com.br>> Acesso em: 30 mar. 2013.

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-78/esquina/grafite-da-discordia>> Acesso em: 01 abr. 2013.

seu caráter inicial instituinte em algo instituído. Estima-se que a *Banda Mole* já chegou a reunir cerca de 400 mil pessoas e, em 2004, a não concessão de autorização oficial motivou a criação do *Dia Municipal da Banda Mole*, por meio de lei aprovada pela Câmara Municipal, que obriga a Prefeitura a dar apoio e logística<sup>48</sup>.

Apesar de festas carnavalescas de caráter popular serem realizadas em Belo Horizonte desde o surgimento da cidade, nos últimos anos, vem crescendo o número de pessoas e blocos que saem pelas ruas durante o feriado. Segundo a Empresa Municipal de Turismo de Belo Horizonte (Belotur), em 2013, “70 blocos se cadastraram, 10 a mais que no ano passado. E pelas redes sociais é possível perceber que pequenos blocos que nem chegaram a se credenciar também foram para as ruas”<sup>49</sup>.

Em junho de 2013, as ruas de Belo Horizonte se tornaram o espaço onde milhares de manifestantes se mobilizaram em torno de reivindicações políticas. Este é um exemplo recente que mostra como historicamente a rua tem sido um espaço público escolhido para realização de marchas, passeatas e outras manifestações populares e sindicais que reclamam por direitos.

Nesse contexto de movimentações, experimentações e ocupações do espaço urbano situamos as brincadeiras de rua. Assim como as ações anteriormente mencionadas, as brincadeiras de rua também podem ser pensadas como uma experiência de ocupação, utilização e experimentação do espaço público, presente nos dias de hoje.

Podemos entendê-las, assim, como são as manifestações políticas, artísticas e culturais, senão como uma forma de “resistência contra essa cidade imposta, de marasmo, cidade insensível”<sup>50</sup>, como “microrresistência urbana: movimentos, mobilizações e gestos que, mesmo por um curto período de tempo, abalam e interrompem os usos dominantes do espaço público”<sup>51</sup>, ao menos como fuga do sistemático de um controle formal.

As brincadeiras de rua possuem uma importante dimensão histórica e cultural, sendo muitas

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.revistamarimbondo.com.br>> Acesso em: 01 abr. 2013.

<sup>49</sup> Disponível em: <[http://divirta-se.uai.com.br/app/noticia/especiais/2013/carnaval/2013/02/10/noticia\\_carnaval,140282/numero-de-blocos-e-folhoes-em-belo-horizonte-e-cada-vez-maior.shtml](http://divirta-se.uai.com.br/app/noticia/especiais/2013/carnaval/2013/02/10/noticia_carnaval,140282/numero-de-blocos-e-folhoes-em-belo-horizonte-e-cada-vez-maior.shtml)> Acesso em: 01 abr. 2013.

<sup>50</sup> Entrevista da professora Regina Helena Alves (UFMG) para a Revista Marimbondo, p. 71. Disponível em: <<http://www.revistamarimbondo.com.br>> Acesso em: 01 abr. 2013.

<sup>51</sup> Editorial da Revista Marimbondo sobre Milena Migliano (idem).

vezes relacionadas à tradição. No entanto, as brincadeiras no espaço da rua são aqui tomadas como mais uma forma de se lançar olhares para a cidade e nela intervir de diferentes maneiras, em vez de associá-las ao passado e entendê-las como prática que precisaria ser resgatada, preservada e difundida. As brincadeiras de rua, assim entendidas, vão ao encontro do pensamento do filósofo francês contemporâneo Gilles Deleuze. Segundo Gallo (2008, p. 31), a filosofia de Deleuze é “uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes que são o que de fato importa”. Dessa forma, Deleuze “desloca a atenção da filosofia dos ‘universais’ abstratos para a concretude dos eventos, dos acontecimentos” (GALLO, 2008, p. 31).

Pensar o acontecimento é ir contra o conceito primeiro de identidade, ou seja, “aquilo que designa o fixo através do bom senso e do senso comum, ambos se formam através de uma lógica do *dado, conhecido e existente*” (FIGUEIREDO, 2011, p. 77). Sendo assim, o importante seria o que se passa *entre*, nas relações que não têm um primeiro grande princípio do qual se derivariam muitos outros, em que as coisas não estão subordinadas ao verbo ser, pois “é preciso ir mais longe: fazer com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, que *mine o ser*, faça-o vacilar” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 70 *grifo meu*). As brincadeiras de rua são... contribuem para... quem brinca nesse espaço da rua é... – frases que não serão completadas. As experimentações são o que importa nessa pesquisa e não as identificações, definições e interpretações de brincadeiras. Devir. Ficar entre o que se deixou de ser e aquilo que não se é ainda pode ser importante para se pensar a brincadeira de rua como acontecimento. Trabalhar com as brincadeiras de rua como acontecimento é atentar para a sua superficialidade, não procurar essências das brincadeiras ou a identidade nos sujeitos, nada profundo a ser descoberto, apenas acontecimentos.

Fazer um acontecimento, por menor que seja, a coisa mais delicada do mundo, ao contrário de fazer um drama, ou de fazer uma história. Amar os que são assim: quando entram em um lugar não são pessoas, caracteres ou sujeitos, é uma variação atmosférica, uma mudança de cor, uma molécula imperceptível, uma população discreta, uma bruma ou névoa. (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 80).

Focar o acontecimento é algo que muda a maneira de olharmos aquilo que já conhecemos, de percebermos algo. Brincadeiras em uma pequena rua de uma capital poderiam ser um acontecimento para se pensar espaços, cidade, relações, ensinamentos, aprendizagens. Pesquisar um acontecimento não é olhar para os mínimos detalhes de todas as coisas, mas se lançar a um campo intensivo, se deixar afetar por aquilo que nos faz pensar. Tomar as brincadeiras de rua

como atividade propícia a muitas experimentações, em vez de considerá-la tão rara em nossos tempos, a ponto de precisar ser resgatada e preservada, pode contribuir para que a percebamos de forma diferente<sup>52</sup>.

Pode-se perceber o aumento do número de espaços que se dizem apropriados, seguros e planejados para a brincadeira na cidade. Bufês infantis apostam na sofisticação dos seus espaços investindo em “brinquedos radicais, games eletrônicos e circuitos de aventura, dignos de parque ecológico”, garantindo um ambiente lúdico para pais e filhos brincarem juntos<sup>53</sup>. Nessa mesma direção, os *shoppings* também têm se equipado com brinquedos e vem oferecendo atrações que garantem diversão e segurança para as crianças e os pré-adolescentes<sup>54</sup>.

Em contrapartida, distanciando-se dessas formas de organização, brincar em meio a carros, motos, velocidades de todo o tipo – se apropriar de um pequeno lugar que parecia não ter importância e não ser de ninguém – tomar conta de tudo – transbordar, preencher espaços públicos pode ser uma experiência que talvez coloque em questão novas perguntas e respostas sobre o brincar. Brincar como acontecimento.

A seguir, busco situar a rua pesquisada em pequenos trechos, objetivando destacar as multiplicidades desse espaço, as ligações e relações entre os termos presentes. Tive a oportunidade de observar vinte e dois dias de brincadeiras, mas as minhas idas à rua excederam bastante esse número, pois não era raro eu me preparar para a observação, sentar à calçada da rua e não encontrar ninguém brincando por ali. Apesar de fins de tarde e finais de semana serem mais propícios aos encontros de grupos e às brincadeiras, não havia garantia de que iriam acontecer. Conversando com quem brincava no espaço sobre a frequência das idas à rua, alguns/mas me diziam: “a gente brinca o tempo todo, qualquer hora”, mas nem sempre eu chegava nesse tempo, nessa hora.

---

<sup>52</sup> Alguns artefatos têm chamado a atenção para a necessidade de se resgatar brincadeiras de rua da cultura popular brasileira para que elas não sejam esquecidas, bem como introduzi-las no ambiente escolar, como por exemplo, no projeto de Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://designinforma.blogspot.com>>; <<http://bbel.uol.com.br/filhos/post/brincadeiras-de-rua.aspx>>; <<http://na.d24am.com/noticias/amazonas/projeto-tenta-resgatar-brincadeiras-de-rua-em-manaus/31665>>; <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/escolaintegral/livro%20de%20jogos%20e%20brincadeiras,%20atletismo%20e%20ginastic.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/escolaintegral/livro%20de%20jogos%20e%20brincadeiras,%20atletismo%20e%20ginastic.pdf)> Acessos em: 24 out. 2011.

<sup>53</sup> DIAS, Marina. FELIX, Pabline. CAMPOS, Rafael. Teste do Bufê Infantil. **Revista Encontro**, Belo Horizonte, p. 65, out. 2012.

<sup>54</sup> SARAPU, Paula. Vamos brincar no shopping. **Revista Encontro**, Belo Horizonte, p. 14, out. 2012.

## **Rua do Varal**

Ninguém sabe ao certo quem deu o apelido de Rua do Varal àquela rua, dizem que sempre foi assim. Acredita-se que o nome veio devido às roupas estendidas nos muros das casas, mas fala-se também de ter tido origem nas brincadeiras, sendo o varal não os muros com roupas, mas os fios de eletricidade repletos de rabiolas de pipas (ou papagaios, como se costuma dizer na rua). Então, fico sabendo que brinca-se naquela rua há tempos, antes mesmo de se ter asfalto no chão. A Rua do Varal era de terra e muitos terrenos baldios que possibilitava brincadeiras diferentes das que se pratica hoje. Dona Antônia conta que hoje ela manda seus netos saírem da rua, mas antigamente era a sua mãe que se empenhava para tirá-la de lá. Importante destacar que quem brinca ou já brincou naquela rua prefere a versão das rabiolas presas aos fios dos postes.

## **Movimentos, deslocamentos**

Muitas vezes entrando e saindo da rua geram muitas percepções sobre ela. Nunca igual. Meninos, meninas, rapazes, moças, adultos – juntos, separados, em grupos, duplas, ninguém. De pés descalços, calçados, com camisa e bermuda, só de bermuda. Chinelos nos pés? Principalmente em épocas de papagaios para não se correr o risco de pisar numa linha com cerol. Um dia se chega lá e encontra-se uma multidão. Ouvem-se gritos, percebe-se uma agitação, um corre-corre atrás de uma bola, um alvoroço em torno de uma corda, gritaria no jogo de truco. Nesses dias, pode ser que as brincadeiras persistam mesmo quando a noite toma conta daquele espaço. Com o pôr-do-sol, pode-se deslocar brincadeiras – corda, bola, baralho, o que for – para a parte do asfalto que recebe a iluminação de um poste, mas pode-se também fugir da luz para se tornar o mais invisível possível no esconde-esconde. Outro dia, pode-se chegar à rua e tudo que se vê é alguém chutando uma pedra sozinho/a no asfalto enquanto caminha, ou um cão faceiro vagando de um lado para o outro, ou uma conversa na calçada, ou nada disso.

## **Traquilidade e euforia**

Tranquilidade e euforia podem também se fazer presentes nas calçadas e no asfalto. Avista-se um grupo de rapazes em silêncio profundo, talvez para não espantar o vento. Num movimento de pescaria invertida, linhas são apontadas para o céu. Calma, paciência e persistência

parecem ser necessárias. Movimentos e manobras acompanham o vento e colorem o azul. Num enlace perfeito de linha na outra, com a ajuda de cerol, fisga-se uma pipa adversária e a rua é tomada por uma euforia coletiva e um corre-corre para encontrar a pipa abatida. Toma-se conta do quarteirão ou segue-se para além dele até a tranquilidade ser retomada e as atenções voltarem para o céu.

### **Medir, sentir o espaço e fazer da rua uma composição**

A rua pesquisada tem apenas um quarteirão. Com 218 passos é possível percorrê-la do início ao fim. Pulando corda ou um fio de eletricidade a medida pode ser outra, principalmente na descida (trata-se de uma rua bastante inclinada). Em deslizamento sobre tábuas, a distância é reduzida a alguns segundos. Tempo e espaço se entrelaçam por lá. Se alguém pergunta “está longe?” pode ser que o outro responda “não, tá pertinho, só cinco minutos andando”.

Ônibus urbanos passam pelas ruas perpendiculares, que são ruas de movimentos mais intensos. Mesmo sem o trânsito de ônibus, a Rua do Varal tem um fluxo constante de veículos e parece ser a preferida dos motoqueiros/as do bairro<sup>55</sup> para “cabritar”<sup>56</sup>, ou seja, que aproveitam a subida para acelerar a moto tirando o pneu dianteiro do asfalto. Muitas vezes não se avista o veículo, mas ouve-se o seu som, o que pode ser suficiente para se interromper uma jogada de bola ou pegar no colo uma criança bem pequena, antes mesmo de o veículo ser visto. Junto ao barulho intenso das motos quase sempre se ouve protestos e reclamações. Um ruído puxa o outro.

### **Quem brinca na rua**

No período da pesquisa de campo, convivi regularmente com um grupo composto por trinta e oito pessoas, entre crianças, jovens, adultos e idosos com idades que variavam entre dois e sessenta e quatro anos. Vi grande parte desse grupo participando de uma ou mais brincadeiras na rua. Destas, quatorze pessoas possuem relação de parentesco e vivem em suas casas construídas num lote comum. Durante o tempo de observação não havia portão entre o terreno

---

<sup>55</sup> Bairro popular da região leste de Belo Horizonte, segundo pesquisa do IPEA/UFMG. Disponível em: <[http://www.ipead.face.ufmg.br/site/siteipead/downloads/Classes\\_Bairros\\_BH\\_com\\_mapa.pdf](http://www.ipead.face.ufmg.br/site/siteipead/downloads/Classes_Bairros_BH_com_mapa.pdf)> Acesso em: 21 jan. 2013.

<sup>56</sup> Cabritar é um verbo que aprendi naquela rua e que relaciona os movimentos da motocicleta aos saltos de um cabrito.

das casas e a rua, o que permitia às crianças um fácil acesso à rua. As crianças menores eram observadas por familiares que ora as acompanhavam até o lado de fora, ora as observavam do quintal ou janelas de suas casas. A instalação de um portão entre o lote e a rua mudou muito a relação das crianças com a rua. As idas e vindas constantes dependiam agora de uma chave e se tornaram cada vez mais difíceis.

As aproximações e encontros das pessoas parecem, muitas vezes, seguir outras lógicas que não as de idades. Um jogo de bola pode aproximar sujeitos de nove, quinze e trinta e quatro anos. Uma brincadeira de corda é capaz de acolher quem já passou de um metro e meio e aquela que vai para a rua com a sua mamadeira de leite nas mãos. Entrar na brincadeira pode consistir, muitas vezes, em participar de uma composição em movimento, experimentar, inventar. Tomar as brincadeiras de rua como composição é entendê-las como acontecimento, como “jatos de singularidades” que trabalham no sentido da destituição de essências (DELEUZE, 1974, p. 56).

*Ampliar o espaço da rua*

---



Figura 15: Sem simetria entre os campos, brinca-se de gol a gol. (Fotos 15 a 22: Juliana Anjos)



Figura 16: Marcas por todo lado... Ei, por aquí se brinca!



*Figura 17: Asfalto, muito mais que um local para a passagem de veículos.*



Figura 18: Estar fora, se mantendo em casa.



Figuras 19 a 21: uma lixeira.



*Figura 22: Diminuir distâncias.*

Composições de espaços nas brincadeiras de rua

---

A cidade de Sofrônia é composta de duas meias cidades. Na primeira, encontra-se a grande montanha-russa de ladeiras vertiginosas, o carrossel de raios formados por correntes, a roda-gigante com cabinas giratórias, o globo da morte com os motociclistas de cabeça para baixo, a cúpula do circo com os trapézios amarrados no meio. A segunda meia cidade é de pedra e mármore e cimento, com o banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto. Uma das meias cidades é fixa, a outra é provisória e, quando termina a sua temporada, é desparafusada, desmontada e levada embora, transferida para os terrenos baldios de outra meia cidade.

Assim, todos os anos chega o dia em que os pedreiros destacam os frontões de mármore, desmoronam os muros de pedra, os pilares de cimento, desmontam o ministério, o monumento, as docas, a refinaria de petróleo, o hospital, carregam os guinchos para seguir de praça em praça o itinerário de todos os anos. Permanece a meia Sofrônia dos tiros-ao-alvo e dos carrosséis, com o grito suspenso do trenzinho da montanha russa de ponta-cabeça, e começa-se a contar quantos meses, quantos dias se deverão esperar até que a caravana retorne e a vida inteira recomece.

(CALVINO, 1990, p. 61)

Em Sofrônia<sup>57</sup> duas meias cidades se complementam. Uma delas ordena, regula e garante funcionalidade ao espaço. A outra desvia, diverte e inaugura outros usos para a cidade, sendo ambas necessárias para se seguir a vida. Ainda que na fantástica cidade de Calvino possa-se separar a meia cidade da grande montanha-russa daquela de pedra, mármore e cimento é, a partir da combinação entre elas, que a vida inteira recomeça.

As brincadeiras que acontecem na rua podem ser pensadas por meio de misturas incessantes entre aquilo que organiza a rua como espaço de circulação e as experimentações e invenções que ocorrem naquele espaço e o transformam para a brincadeira. Tomamos neste capítulo os conceitos de espaços estriado e liso de Deleuze e Guattari (1997b)<sup>58</sup>, entendendo-os como dois momentos de um mesmo movimento de constituição de espaços.

Podemos, assim, pensar os espaços em sua organização: as casas com os seus cômodos; a rua inserida no planejamento da cidade; a fábrica com o que precisa ser produzido (DELEUZE, GUATTARI, 1996). “Somos seres segmentarizados por todos os lados e em todas as direções

<sup>57</sup> Sofrônia é uma das cidades que compõe a obra *As Cidades Invisíveis*, do escritor italiano Ítalo Calvino. O livro, composto por textos curtos, segue o movimento de uma “geografia fantástica”, em que se apresenta cidades singulares, possuindo elas sempre “uma dupla face, que pode se reduplicar ao infinito” (Editora Companhia das Letras, 1990).

<sup>58</sup> Cf. Capítulo “O liso e o estriado” do quinto volume do livro *Mil Platôs*. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

[...]. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83). Espaços são organizados, segmentados, partilhados, assim como a nossa existência é recortada em “papéis, funções, atividades, desejos, gostos, tipos de alegrias e dores etc.”, mas há a possibilidade de que isso perca a sua estanquidade e clausura (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30).

Regulamentações e advertências estão por toda a parte em uma cidade. Planeja-se a cidade, classificam-se as suas vias conforme a carga de trânsito que devem suportar, calcula-se a distância entre uma calçada e outra, faz-se previsões dos usos que terão os elementos urbanos, distribui-se placas de sinalizações pelas vias de circulação. Estria-se o espaço da cidade, em geral, e da rua, em particular.

Se existe algo que regula, organiza, ordena uma cidade, há também formas de existências que escapam às fixações. Há “um sistema de estratificação particularmente complexo, e um conjunto de consistência que conturba as ordens, as formas e as substâncias” ambas ao mesmo tempo (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 150). Dessa forma, um espaço partilhado, esquadrinhado, *estriado* pode ser aberto em direções imprevisíveis, comportar deslizamentos de funções, convertendo-se em espaço *liso*.

Os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 180).

Tomando os conceitos de *espaço liso* e *espaço estriado*, seremos guiados nessa seção por duas questões: como se escapa aos limites de estriamento do espaço da rua ao se brincar nela?<sup>59</sup> E como o espaço liso criado nas brincadeiras é capturado e envolvido por um espaço estriado?<sup>60</sup>

### **Criação de espaços lisos na rua por meio de encontros e brincadeiras**

*Parada obrigatória. Sentido proibido. Velocidade máxima. Conserve-se à direita. Vire à esquerda. Obras. Trânsito de pedestres. Rua sem saída. Semáforo à frente. Não estacione. Dê*

<sup>59</sup> Questão adaptada de “O Liso e o Estriado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 198)

<sup>60</sup> Idem (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 180).

*preferência. Siga em frente.* Essas são algumas sinalizações de trânsito que orientam o tráfego urbano. Há sinais de regulamentação e advertência por toda a parte, nas esquinas e ruas da cidade. Uma rua, em sentido geral, pode ser tomada como espaço público, lugar de passagem, por vezes de permanência, onde transitam pessoas e veículos. Mas ali, na Rua do Varal, não há placas que sinalizem o espaço de brincadeiras, mas diferentes marcas: no asfalto, nas calçadas, nos portões, em ações, movimentos e sobressaltos. Marcas que parecem expressar *ei, por aqui se brinca!* Marcas que podem sugerir aos/às motoristas: *Desvie-se da bola. Passe pelo canto da via. Alinhe as rodas de seu veículo entre um chinelo e outro que marcam as traves do gol. Estacione atrás das marcações do campo, jamais entre elas. Trafegue com cuidado pela rua, mas não muito devagar, para não atrapalhar o ritmo das brincadeiras.*

Na rua observada, a placa de parada obrigatória adverte aos/às motoristas que deixam a rua em direção às avenidas perpendiculares, de grande movimento. Quem ingressa naquela rua não será advertido por nenhum tipo de sinalização formal, entretanto, poderá observar o peculiar movimento de pessoas e a disposição singular de elementos que transformam a via de circulação em rua de brincar, onde o asfalto não é mais espaço exclusivo para o trânsito de veículos.

*- Chinelos, pedras, traçados no chão: ocupação do asfalto*

Quatro meninos disputam uma bola no centro da rua, de bermuda, sem camisa e pés descalços sujos. Na calçada, adultos conversam e é de lá que sai um grito: “A moto owww!”. Os meninos param a bola, esperam a moto passar e em seguida retomam o jogo. João, Mateus, Francisco e Vitor brincam de “timinho”. Um par de chinelos marca as traves do gol de um lado. Do outro, são usadas duas pedras. Como a rua é bastante íngreme, é preciso ter muito domínio de bola para não perdê-la para o adversário e para não deixar que ela role ladeira abaixo. (Diário de campo – 08/02/2012).

Rua íngreme, asfalto, um par de chinelos, pedras, um pedaço de telha, linhas traçadas no chão, meninos/as e jovens de pés descalços, bola de couro e bola de plástico sujas e gastas. Para se transformar o asfalto em campo para uma brincadeira de bola, usa-se desses elementos. Duas pedras ou dois chinelos, alinhados a certa distância um do outro, definem por onde a bola tem que passar quando o objetivo é fazer um gol. Pés descalços, tão comuns de serem vistos nas brincadeiras de rua, possibilitam encontrar chinelos abandonados por todo canto. Procurar um par de chinelos disponível pelas calçadas ou no asfalto, pedras de bom tamanho, de forma a serem visíveis, ou um pedaço de telha para riscar o chão podem ser as primeiras ações para

construir um campo para se jogar bola. Na Rua do Varal, chinelos e pedras colocados de determinada maneira no centro do asfalto abrem caminho para que ele seja mais que um local para a passagem de veículos. Enquanto chinelos e pedras estiverem dispostos de maneira a marcar os limites do gol, cria-se no espaço das organizações de trânsito e circulação um espaço para se brincar. Ao término de um dia de brincadeiras, esses chinelos são recuperados por seus/suas proprietários/as e as pedras são retiradas do centro da rua e jogadas nas calçadas junto aos muros das casas. Esses elementos, logo chegue outro dia de brincar, podem ser usados de outras maneiras.

O asfalto foi riscado com uma pedra e o campo para a brincadeira de queimada passa a ser delimitado por dois traçados bem distantes um do outro. Atrás de cada linha fica um/a menino/a que exerce a função de “cruzar” a bola para o outro lado. Uma multidão, mais de dez pessoas, toma conta da rua e, durante o jogo, desloca-se de um lado para o outro, correndo de frente e de costas, observando os limites feitos no chão. (Diário de campo – 14/02/2012).

Vítor pega um pedaço de telha e começa a riscar o asfalto. Com os espaços demarcados, Vítor e Rodrigo rebatem uma bola. Começa a brincadeira de vôlei. Raquel explica: “Aqui é só o campo do Vítor e aqui é só o campo do Rodrigo, se ele passar pra cá, não pode”. (Diário de campo – 21/03/2012).

Os traçados e os movimentos das brincadeiras, muitas vezes, irão determinar o tamanho do espaço a se ocupar e as experimentações que nele serão feitas. Sobre o asfalto delimita-se com pedras e chinelos um campo para se jogar futebol ou com linhas traçadas no chão, um espaço para o jogo de queimada. Mas há também um espaço que se amplia com os movimentos do próprio brincar.

Vítor, Janaína e Raquel rebatem uma bola no centro do asfalto. Bruno, na porta de casa, observa. Um par de chinelos é largado no asfalto por Janaína, que os deixou para correr melhor e assim alcançar a bola. Vítor busca uma bola mais distante, dá uma manchete, termina a jogada mais perto de um jogo que acontece logo acima, entra nele, começa a chutar bola. As meninas continuam rebatendo a bola e passam a ocupar um lugar maior na rua, pois a bola cai longe do alcance. Nesse caso, o campo seria definido mais pelas distâncias percorridas pela bola no ar que por espaços traçados no chão? (Diário de campo – 08/03/2012).

Em meio a veículos que circulam pelo asfalto, as brincadeiras acontecem, tomam conta do espaço, contribuindo para ampliar os sentidos da rua, que já não é mais apenas um lugar de circulação, mas um lugar para se brincar. Segundo Deleuze e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 188), “no espaço estriado, fecha-se uma superfície, a ser *repartida* segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados; no liso, *distribui-se* num espaço aberto, conforme frequências e ao longo dos percursos”. As partes do asfalto onde se

desenrolam brincadeiras podem, dessa maneira, serem ocupadas de formas inusitadas, seja para se assentar ou se deitar, dependendo da ocasião. Se muitos/as se sentem bastante à vontade para permanecer no centro da rua, há quem ajude a prevenir sobre o trânsito de veículos, quando necessário.

Enquanto um grupo de meninas brinca de pular corda, Davi está deitado sobre o asfalto brincando com o cachorro Marrone, que morde o seu pé [...]. Alguns meninos chegam à rua. Gabriela está deitada no asfalto de barriga para cima. Mateus pergunta: “Quem quer balançar?”, já segurando os braços de Gabriela, enquanto João segura as suas pernas. Eles a balançam de um lado pro outro, fazendo-a rir. Raquel tenta que a balancem, mas parece que ela é grande para isso, então, ela pergunta ao André se ele quer ser balançado e ele se recusa. Davi se apresenta e Mateus e João o balançam da mesma maneira. (Diário de campo – 10/02/2012).

Melina e Luana deitam no asfalto de barriga para baixo para escapar das boladas durante um jogo de queimada. Fazem isso várias vezes e a estratégia parece funcionar. (Diário de campo – 14/02/2012).

Davi, esticado no asfalto, começa a descer uma parte da rua rolando sobre o próprio corpo. Melina vê e o imita. Ana, mãe de Melina, pede para levantarem, mas eles continuam. Do truco, ouve-se a voz de Yuri aflito: “Sai da rua, ó o carro, ó o carro”. (Diário de campo – 22/03/2012).

Janaína se preocupa com Davi na rua e chama a atenção dele por várias vezes: “Olha o carro Davi, olha o carro, sai daí Davi!”. (Diário de campo – 08/03/2012).

Mariane atravessa a rua rapidamente para tirar Alice da rua, porque escuta um barulho de moto (Diário de campo – 10/02/2012).

Desce um carro pela rua e Melina vai de um lado ao outro do passeio dizendo: “Ooooooh, o carro” e é advertida por Yuri: “Oh? Você vê o carro e corre na frente?”. Ele diz mais algumas coisas para ela, provavelmente sobre a sua atitude, mas eu não consigo entender, só o vejo gesticulando. Depois disso, Melina encosta-se ao poste, timidamente. (Diário de campo – 08/03/2012).

O espaço organizado da rua ganha novos sentidos dependendo de como é apropriado por quem brinca ali. No entanto, não se pode desconsiderar que além do movimento de pessoas, das experimentações feitas e das brincadeiras que acontecem, há também um movimento constante de veículos que circulam pela via. É preciso ficar atento/a ao fluxo de automóveis e, sempre que necessário, alertar aqueles/as que estão distraídos/as brincando ou conversando no asfalto. Brincar na rua parece abrir possibilidades de se viver um cuidado coletivo, uma certa implicação nas vidas que estão ali.

*- Portões alinhados, abertos, fechados e um par de postes*

Em outras brincadeiras, porém, não são chinelos nem pedras que definem os limites para se chutar a bola, e sim o coincidente alinhamento dos portões de duas casas, uma em frente à

outra, separadas pelo asfalto que as atravessa. De cada lado, frente a um portão, uma pessoa defende o seu gol. É preciso avançar até certo ponto do asfalto para chutar a bola. É necessário recuar rapidamente quando se trata de fazer defesa na brincadeira “gol a gol”.

O “campo” é inclinado e não tem limites laterais, o que o define são os dois portões das casas que ficam um em frente ao outro e uma linha que marca até onde cada jogador pode ir. Essa linha “é da rua”, diz Pedro, que já estava ali. É resultado de uma freada de automóvel, é marca de pneu no asfalto. Ela não está na metade exata da rua, o que torna um campo maior que o outro. (Diário de campo – 16/03/2012).

Novamente o futebol de “timinho” é interrompido por um carro. Um adulto que estava parado em frente à sua casa grita “ó o carro aí, sô!”, “ó outro carro”. Quem estava com a bola para a jogada, em seguida recomeça a jogar. Um dos meninos grita: “Gooooool”, outro diz: “Não foi gol”, “Foi sim, olha só onde a bola passou, então foi gol, acabou, já deu 5 a 1”. Venceu o time que marcava gol na descida. Eu perguntei se não era mais fácil para o time que atacava em direção à descida e Vítor disse: “Não, fazer gol na subida é mais fácil”. (Diário de campo – 08/02/2012).

A marca de pneu no asfalto, considerada a divisão entre os campos, confunde-se com outras marcas do chão. Quem está acostumado a brincar na rua reconhece-a prontamente, mas quem vai brincar pela primeira vez não consegue visualizá-la com facilidade. Nesse caso, um par de chinelos pode ser colocado sobre a marca no asfalto para reforçar a linha que divide os lados do campo. Os critérios para se definir os limites do espaço seguem outra lógica na qual a ausência de uma simetria entre os campos e a inclinação da rua não impedem que a brincadeira aconteça. Da mesma forma, o fato de se ter um campo maior que o outro não parece incomodar quem brinca, talvez porque “um campo, um espaço liso heterogêneo, esposa um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem *medi-lo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 38 – grifo dos autores). Ocupar sem medir pode ser uma maneira de experimentar o espaço, de fazer o múltiplo.

Nem mesmo o desnível entre o asfalto e a calçada torna-se empecilho para se jogar bola ali. O que parece atrapalhar provisoriamente o ritmo da brincadeira é o fato de os portões, eventualmente, serem abertos para a entrada e saída de veículos, ou seja, o uso convencional daqueles portões, novamente dados às estriagens do espaço. Mas o espaço liso só se constitui pela presença de espaço estriado. A existência de ambos se dá pela mistura entre eles, “pelo fato de um estar constantemente sendo transvertido no outro, revertidos um no outro, movimento de mistura que não cessa, por isto é que cada um existe” (ASPIS, 2012, p. 197), que talvez a rua seja espaço tão atraente para se brincar. É pela organização das casas com

seus portões que se pode transformá-los em gols, inaugurando outros sentidos para aquela rua. Da mesma forma, os postes de iluminação presentes na rua podem ser tomados como delimitações de campo para uma brincadeira de futebol e, assim, gerar um questionamento sobre o uso do asfalto para o estacionamento de veículos.

Chego à rua, estaciono o carro [...]. Depois de algum tempo, um rapaz pergunta de quem é aquele veículo e pede, educadamente, que eu o estacione em outro lugar, pois eu parei nos limites do campo de futebol. Pergunto quais são as referências usadas para marcar o campo e um deles me diz que são os postes de iluminação do lado direito da rua. Transfiro o meu carro de lugar e os jovens agradecem. (Diário de campo – 06/06/2012).

Nessa ocasião, são os postes que definem o espaço de se jogar bola e, como anteriormente, o inconveniente é o fato de se estacionar um veículo na rua, em espaço coletivo, já que as brincadeiras acontecem no asfalto e nas calçadas. Conquista-se um espaço para se jogar bola a partir daquilo que existe na rua e foi pensado para outras finalidades.

Aquela parte da rua é ocupada comumente por jovens e, aquele que tem a casa no domínio dos campos, ou seja, entre os postes, disponibiliza água para quem está no jogo. O portão entreaberto com uma mangueira que sai da garagem e vai até a calçada marca a possibilidade de se beber água ou recobrar o fôlego nas pequenas pausas das brincadeiras que ocorrem por ali.

O asfalto, os portões das casas, as pedras, os chinelos, as maneiras de se estar ali ampliam o espaço para além dos limites esperados. Faz da rua um lugar de possibilidades e da cidade um lugar para se viver experiências, já que a experiência não abre caminho para a imposição – de pensamentos, teorias, verdades – mas para a exposição, pois somente aquele que se expõe é capaz de viver uma experiência (LARROSA, 2002). Porque se nos apegarmos somente àquilo que podemos prever e garantir, nos fecharmos para as multiplicidades que ainda não estão dadas, mas se dispõem no meio da travessia e, talvez, isso seja uma limitação. Nas palavras de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa: “Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada” (ROSA, 2001, p. 51). Ser capaz de viver uma experiência: ser “um território de passagem” (LARROSA, 2002, p. 7)! Criar movimentos que possam gerar vida e espaços lisos onde se imaginava estriado demais.

Na rua observada, chinelos, pedras, portões, mangueira, asfalto dispostos de determinadas maneiras, sujeitos posicionados frente às garagens de algumas casas ou riscos e traçados pelo chão ampliam o espaço da rua, alargam as suas funções primordiais, fundam lugares de se brincar, enchem a rua de vida.

*- Tábuas, fio de eletricidade e outras coisas encontradas pelo chão*

Muitas vezes, o que se torna brinquedo nas brincadeiras de rua só assume esse valor quando entra em um agenciamento e, sem ter sido pensado para se brincar, acaba sendo todo o motivo de uma brincadeira. Agenciamento é um conceito criado pelo filósofo Gilles Deleuze e desenvolvido, posteriormente, em parceria com Félix Guattari, em contraponto às teorias estruturalistas que se interessam por “sistemas relativamente homogêneos e estáveis” (KRTOLICA, 2009, p. 98)<sup>61</sup>. Agenciamento pode ser entendido como uma combinação de elementos heterogêneos que trabalham na contracorrente da estabilização (TADEU, 2004). Elementos encontrados nas brincadeiras de rua ou levados para esse espaço vão na contramão da orientação de que “temos que escolher os brinquedos mais adequados para meninos e meninas: aqueles que os motivem à superação pessoal, à expressão dos sentimentos e das emoções, aqueles que estimulem a sua vontade de compartilhar” (MARÍN; PÉNON, 2004. p. 30). Um pedaço de tábua largada pela calçada pode ser usado para brincar e estabelecer conexões com os espaços da rua, nesse caso, com a parte mais íngreme que será usada para escorregar.

Vejo Vítor e Pedro, cada um com uma tábua nas mãos. Eles encontraram essas tábuas jogadas na calçada. Pedro pega uma pedra e tenta tirar alguns pregos que atravessavam a tábua que ele escolheu. Depois de algum tempo, os dois garotos começam a testar o atrito delas no asfalto, percebem que elas deslizam bem, sentam-se sobre elas e descem a parte mais íngreme da rua. Outros meninos começam a procurar tábuas ou papelões para também escorregarem. Em silêncio, cada um procura, entre os entulhos deixados no passeio, algo que o faça se juntar ao grupo. Quem já possui a sua tábua desliza em direção à grande e movimentada avenida perpendicular à rua. Rafael encontra uma boa tábua, coloca os chinelos nas mãos e se arrasta do passeio até chegar na parte mais inclinada da rua, onde consegue deslizar em boa velocidade. Agora são quatro: Pedro, Vítor, Alexandre e Rafael. Eles ficam na mesma linha e quando um diz: “Já!”, todos pegam impulso para descerem a rampa, assentados em suas tábuas de madeira. Vendo aquele alvoroço, uma moradora, que passa naquele momento pela rua, se detém por alguns instantes para observá-los e em seguida comenta comigo: “Esses meninos inventam cada diversão, essa rua é inédita!” (Diário de campo – 14/02/2012).

---

<sup>61</sup> Tradução livre.

Subir a rua com as tábuas nas mãos, esperar que todos se posicionem para descer a ladeira sobre as tábuas é o que acontece repetidas vezes. No momento em que descem a rua com toda velocidade, de longe, ouve-se os gritos que se sobrepõem ao barulho da madeira no asfalto. Na volta, o que se escuta são as gargalhadas e os comentários de como fizeram para conseguir frear antes de chegarem à avenida principal ou como o colega quase caiu ao tentar girar o corpo.

Brincar com objetos encontrados na rua e utilizá-los de forma diferente da maneira convencional – seja o uso dado às tabuas, sejam os chinelos colocados nas mãos – não são situações raras de se ver quando a rua é tomada pelas brincadeiras. No entanto, aquela situação poderia ter algo de *inédita*. A intensidade dos movimentos de subida e descida, dos gritos e das risadas pareciam carregar a força de que não há modelos fixos para se brincar nesse espaço, e sim a freqüente experimentação de se seguir um fluxo, em vez de sempre reproduzir o já conhecido. Em situações como essa, o lema parece ser: nada de “ponto de vista fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem [mas ao contrário: sempre se deixar arrastar] por um fluxo turbilhonar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 40).

Experimentam-se escorregar no declive da rua de diversas maneiras, ora sentados de frente para a descida, ora de costas e até em pé, equilibrando-se sobre as tábuas. Descidas velozes, subidas lentas, gritos e risadas parecem não ter fim.

A mãe de Pedro me vê e se aproxima para conversar: “É Deus que toma conta desses meninos, quando eu mudei pra essa rua, o Pedro tinha 4 anos e eu pensei que não iria deixar ele ir pra rua de jeito nenhum, mas não teve jeito, ele ama brincar aqui. Eu morro de medo dos carros, mas deixo pra não ter que brigar com ele, bater nele”. Pedro vem subindo com a tábua na mão e ela diz pra ele parar com essa brincadeira, pois há pregos na tábua. Ele diz que não tem problemas, pois a bermuda que ele está usando já está furada. (Diário de campo – 14/02/2012).

Não apenas as tábuas, mas outros elementos encontrados também podem acarretar em outras formas de se brincar: um pneu velho encontrado em lote vago pode tornar-se um balanço quando amarrado a uma árvore; um fio de eletricidade, ser usado como corda para se pular; e um frasco vazio de xampu, chutado como bola pela rua. Nas brincadeiras de rua, elementos encontrados pelo chão, em lotes vagos, em qualquer canto, podem ganhar outras funções quando são mobilizados para as brincadeiras. Dessa forma, é importante se ter em conta que “não são os elementos que formam o agenciamento, mas o agenciamento que forma os elementos que nele entram” (TADEU, 2004, p. 161). Lidar com elementos encontrados pela

rua, com aquilo que parecia não ter importância e por isso foi abandonado, pode dar início a uma brincadeira, abrir o espaço para novas experiências.

Chego à rua e vejo de longe Janaína, Raquel e Luana “pulando corda” com um fio de eletricidade que a Raquel encontrou jogado no quintal da sua casa [...]. Luana parou de pular e correu em minha direção para me cumprimentar e conversar. João pediu o fio emprestado para a Luana e ela lhe entregou. João subiu e desceu a rua pulando o fio, sozinho, na parte do asfalto, próximo à calçada. A subida era lenta e parecia difícil, mas a descida sugeria compensar o esforço, pois João descia a rua sorrindo enquanto pulava. [...] Luana pede o fio e João a convida para pularem juntos, ela aceita e eles pulam. (Diário de campo – 22/03/2012).

A composição de um espaço para as brincadeiras se dá pela possibilidade de “arranjo, combinação de elementos heterogêneos e díspares” (TADEU, 2004, p. 158) e não pela harmonia de instrumentos planejados para cumprirem uma finalidade de recreação, pois “o que é importante não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas; não são os hereditários, os descendentes, mas os contágios, as epidemias, o vento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 83).

André havia levado uma peteca para brincar na rua. Na primeira tentativa de mandar para a Gabriela, o cachorro Marrone a abocanha e sai correndo para dentro de casa. André e Gabriela tentam várias maneiras para recuperar a peteca. Seguem Marrone, mas não conseguem pegar a peteca dele. Gabriela passa algum tempo procurando algo pelo chão, acha um frasco de xampu vazio e manda para o cachorro. Marrone pega o frasco sem largar a peteca e aqueles/as que estão na rua riem da esperteza dele. A partir desse momento, todos querem pegar a peteca e planejam o que fazer para isso. Correm atrás do cachorro, tentam cercá-lo, se divertem com a correria. Gabriela manda outro objeto na direção de Marrone e agora com muitas pessoas envolta acaba perdendo a peteca. André pede para eu guardar a peteca na minha mochila para o Marrone não farejar e querer pegá-la de volta. Marrone volta à rua. Davi corre atrás dele e o abraça. Melina assiste a cena comigo e comenta às gargalhadas: “O Davi trata o Marrone como se ele fosse gente”. (Diário de campo – 20/04/2012).

*- Esmalte, maquiagem, baralho, futebol de moeda, dinheiro de papel e uma lixeira muito especial*

Novas conexões são constantemente feitas nas brincadeiras de rua. Novos elementos são produzidos em agenciamentos diversos nos quais esmaltes, maquiagem, baralho, futebol de moeda e dinheiro de papel produzem espaços lisos. Os elementos ali agenciados ampliam os limites dados e reconhecidos da rua, tornando-a um espaço para se estar junto, um abrigo, à maneira de uma “uma permanência” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24), onde se pode estar fora com a segurança e familiaridade de se estar dentro.

As calçadas daquela rua tão íngreme são, em boa parte, desniveladas, estreitas e esburacadas. Às vezes, essas calçadas são utilizadas para depositar materiais de construção e para despejar entulhos. Pintar as unhas, se maquiar para uma festa, conversar, jogar baralho e futebol de moeda, pular corda, montar uma “casinha”, esconder um montante de dinheiro de papel: por que não utilizar as calçadas?

Alice atravessa a rua em minha direção, senta-se ao meu lado, no passeio, com um vidro de esmalte nas mãos [...]. Gabriela oferece: “Quer que eu passe?”, ela responde que sim, com a cabeça. Gabriela tenta pintar as mãos de Alice, mas ela as esconde atrás do corpo e mostra-lhe os pés. Gabi [...] pinta as unhas do pé da sua prima. Quando termina, Alice oferece as mãos. (Diário de campo – 17/02/2012).

Raquel chega à calçada com um estojo de maquiagem e pede para a sua vizinha Janaína maquiá-la, pois ela vai à casa de sua avó e depois elas irão passear. (Diário de campo – 16/03/2012).

Atrás de mim, na calçada, uma casinha começa a ser montada. Melina, Gabriela e Luana brincam com dois *laptops* de brinquedo, papel e lápis. Melina grita bem perto da Luana: “Cadê meu lápis”, Luana responde cantando: “Nossa, nossa, assim você me mata”, e elas riem [...]. As três meninas continuam brincando, uma delas diz: “Você era mãe dela e veio visitar ela”. Outra desenha e recorta um papel. O cachorro Marrone passa no meio da “casinha”, Gabriela reclama: “Sai daí, bundão”. (Diário de campo – 08/02/2012).

No passeio em frente ao lote de suas casas, Alice e Malu enchem três copos de plástico com areia. Com uma colher, Alice brinca de dar comida na boca de Malu e Davi. (Diário de campo – 29/03/2012).

Na calçada, Rafael e Bruno jogam truco sobre um pedaço de madeira desprezado como entulho [...]. No passeio, do outro lado da rua, Letícia e Rodrigo também jogam o mesmo jogo. Letícia atravessa a rua aos gritos, como é comum nesse jogo de baralho, e volta para terminar a jogada. (Diário de campo – 21/03/2012).

Malu vai a sua casa e volta com um maço de dinheiro de papel para me mostrar. Ela pede para eu guardar para ela pular corda. Depois de um tempo, eu o devolvo a ela e digo para ela guardar em casa, para não perder. Malu encontra entre o asfalto e o passeio um buraco e coloca todo o seu dinheirinho ali me dizendo que o escondeu. (Diário de campo – 21/03/2012).

Pode-se pensar um uso flexível para as calçadas, imaginar usos que possam vir a ter, mas não se pode prever de que maneiras serão ocupadas. Espera-se, por exemplo, que as calçadas, consideradas de boa largura sejam um “ótimo lugar para crianças brincarem sob as vistas da mãe, para adolescentes namorarem, para velhos tomarem sol, para os vizinhos baterem papo” (SANTOS, 1988, p. 98). Mesmo quando se considera um uso flexível do espaço da rua, esse uso pode se dar por meio de previsões e planejamentos. No entanto, para acontecer na rua, um espaço que não foi idealizado e construído para a brincadeira, é preciso a todo o momento experimentar, improvisar. Mas aqui improvisar terá o sentido de “ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 117).

Ainda que alguns elementos sejam variáveis, outros são utilizados continuamente no território das brincadeiras de rua. Situada em uma calçada da rua, uma lixeira de metal é muito mais que um suporte para lixo, ela é uma propriedade, não dos/as moradores/as da casa que a detém, mas de quem brinca naquele espaço. Vazia, ela é constantemente utilizada por quem brinca para prender uma das pontas de uma corda ou de um fio de eletricidade, quando muitos querem pular e poucos se interessam em fazer a corda girar.

Luana começa a rodar um fio na rua e chama Davi para pular. Davi pula, Malu se aproxima e Luana decide amarrar o fio na lixeira, dizendo: “É pra gente pular!” [...]. Luana pede para André rodar o fio e reclama: “Não é queimadinho não, André. Bate a corda no chão. Nossa senhora, André” [...]. Sentado na lixeira, Davi observa tudo de cima e canta: “Não sabe, não sabe, tem que aprender, orelha de burro, cabeça de ET” [...]. Malu espera a sua vez de pular deitada na lixeira. (Diário de campo – 21/03/2012).

Nesse domínio, a grande lixeira de ferro, além de servir como suporte para se amarrar uma corda ou um fio, pode ter a sua utilização ampliada, dependendo da ocasião: torna-se cesta de basquete; suporte para aparelho de som portátil, quando se quer ouvir música na rua; lugar para guardar os papagaios, taquaras, papéis, rolos com linha; apoio para vassoura, quando se cuida da limpeza das calçadas após a confecção de papagaios; local escolhido por crianças mais novas, quando elas querem observar algumas brincadeiras e conversar.

Malu sobe na lixeira e pede para eu tirar uma foto dela. Faz poses, convida o Davi para ir para lá também e ele vai [...]. Raquel amarra o fio na lixeira [para pularem], usa os dentes para apertar o nó [...]. Malu, de cima da lixeira, diz: “Eu também *quero* ir”. (Diário de campo – 22/03/2012).

Em meio a uma brincadeira de bola, na qual garotos participavam, e a duas cordas que eram giradas ao mesmo tempo para meninas e meninos pularem, Ronaldo pede para Mateus, seu filho, pegar na casa uma caixinha de som e levar até a rua. Mateus entrega-a ao pai e Ronaldo a coloca na lixeira, que fica na calçada. Começa o *funk!* (Diário de campo – 29/03/2012).

Após a produção de vários papagaios, Ronaldo pega uma vassoura em casa e varre o passeio e parte do asfalto. Quando ele e os meninos fazem papagaios nas calçadas, ao final dessa atividade ficam retalhos de papel, fios, pedaços de plástico e taquaras espalhados pelo chão. Ronaldo varre o chão cuidadosamente. Eu pergunto se ele sempre faz isso e ele diz que sim, pois há vizinhos que implicam com restos de materiais deixados no chão. Ronaldo para um pouco de varrer, conserta a barbela do papagaio de um dos seus filhos e, em seguida, retoma a atividade. (Diário de campo – 17/06/2012).

A lixeira e as calçadas comportarão experimentações que não são marcas fixas da rua, mas ao contrário, assinalam movimentos que acontecem ali, abrindo outras possibilidades de se relacionar com o espaço da rua, com a própria cidade. Uma cidade seria “o espaço estriado

por excelência; porém assim como o mar é o espaço liso que se deixa fundamentalmente estriar, a cidade seria a força de estriagem que restituiria, que novamente praticaria espaço liso por toda a parte, na terra e em outros elementos – fora da própria cidade, mas também ela mesma. A cidade libera espaços lisos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 188).

*- Veículos na rua? Está proibido!*

A rua como lugar de circulação se impõe, mas na contracorrente do que seriam determinações, há toda uma maneira de lidar com o fluxo de veículos para continuar brincando nesse espaço. São pensadas estratégias para lidar com os automóveis que circulam por ali e até propostas soluções para esse espaço, como proibir a passagem de carros ou fechar a rua.

Treze pessoas, entre 6 e 15 anos, jogam queimada na rua [...]. Uma moto atravessa a rua, eles/as se afastam e gritam em coro: “Tá proibido, tá proibido, tá proibido” [...]. Mateus me diz que ele quer fechar os dois lados da rua para não passar mais carros. (Diário de campo – 14/02/2012).

Melina espera a passagem de um carro para pular corda. Ela finge empurrá-lo para que desça mais rápido [...]. Pergunto para ela qual seria a velocidade ideal para um carro passar na rua, Melina diz: “Rápido”; e Raquel completa: “Uns 30 km/h, porque a gente está brincando”. (Diário de campo – 29/03/2012).

Admite-se a passagem de veículos pelo asfalto, mas não se considera que o asfalto seja um espaço exclusivo para a circulação deles. Desestabiliza-se, assim, o uso dessa rua, desorganiza-se as suas funções, conquista-se um espaço liso, no espaço ordenado do asfalto. No entanto, como mencionado anteriormente, brincar na rua é muitas vezes arriscado, tenso e perigoso. Quando se toma parte do asfalto como quadra ou campo e há jogadores/as posicionados/as de costas para um dos lados da rua, torna-se importante adverti-los sobre a chegada de veículos.

Luciano entra na brincadeira com Vitor e Caique que parece ser só dominar a bola e mandar um para o outro. Luciano tira a bola que caiu debaixo de um carro e volta a jogar. Luciano avisa para Caique e Vitor que estão de frente para ele, mas de costas para um dos sentidos da rua: “Olha a moto aí!”. (Diário de campo – 27/03/2012).

Essa euforia e cuidado, no entanto, não são manifestados para todos os veículos. Carros conhecidos não costumam ameaçar nem atrapalhar as brincadeiras. Quem brinca naquela rua conhece os veículos dos/as vizinhos/as e outros que circulam com frequência por ali, sabem

exatamente até onde eles vão, em que garagem entram, se estão de chegada ou de saída. Conhecem algumas rotinas da rua, seus ordenamentos, suas estriagens, e o que se faz é apenas dar licença para esses veículos conhecidos, sem prejuízo da atividade desenvolvida. Um dos veículos que não representa perigo para quem brinca, mas, ao contrário, é esperado por todos/as, é o carro de biscoito.

Sem função [num jogo de bola], Janaína faz um ritmo com as palmas e dança no meio da rua. Desce um carro e ela vai em direção à calçada. Raquel avisa: “É Jamil, Janaína”, mostrando que conhece o dono do carro e sabe até onde ele vai. De fato, o carro entrou na garagem de uma casa e não passou por onde elas estavam. (Diário de campo – 08/03/2012).

A queimada recomeça e é interrompida por um carro com grandes auto-falantes que anuncia [...] “olha o carro de biscoito caseiro, é pamonha, é milho verde cozido, é o milho verde e a pamonha e o delicioso bolo de milho verde, é o carro de biscoito passando em sua rua”. O carro estaciona bem no “campo da queimada”. Gabriela repete: “É milho verde, é milho verde”. Faço as minhas anotações no caderno e, ao terminar olho para a rua e não vejo ninguém. Aos poucos, crianças, jovens e adultos vão aparecendo com dinheiro nas mãos, seguem em direção ao carro de biscoito e compram de tudo. (Diário de campo – 14/02/2012).

Não apenas as desorganizações e intervenções no espaço se fazem presentes, mas também as constantes inter-relações entre o tempo e o espaço. Os tempos e espaços das brincadeiras de rua são elásticos e variáveis, dependendo do horário ou da idade daqueles/as que irão participar da atividade.

Perguntei ao Vítor até onde vale se esconder. Ele disse que depende de quem está brincando, se tiver gente pequena só de uma esquina até a outra, se forem só os grandes, vale todo o quarteirão. (Diário de campo – 16/03/2012).

Vítor conta o dinheiro que tem para comprar mais linha no mercado do Seu Lili, que fica na rua de cima, próximo à Igreja. Pergunta se eu posso emprestar R\$1,00 para ele. Procuo na minha carteira e vejo que só tenho uma nota de R\$ 2,00. Dou para ele e digo que não precisa me devolver. Ele agradece sorrindo e sobe a rua sozinho, em direção ao mercado. (Diário de campo – 16/03/2012).

Em relação ao tempo, para brincar de esconde-esconde é preciso que seja noite, que o ambiente esteja escuro e, para soltar papagaio, espera-se a época de ventos, ou seja, estarmos nos meses de junho, julho e agosto. Dessa forma, as brincadeiras de rua parecem seguir outras determinações e, em algumas situações, serem regidas pelo tempo.

Começa a armar chuva, o céu escurece e começa a ventar. Uma moradora da rua comenta: “É a enchente das goiabas!”. Alice é a única criança que está na rua e é colocada para dentro de casa por sua avó. Não vejo ninguém brincando na rua. Dali a poucos minutos a chuva caiu, forte. (Diário de campo – 11/03/2012).

Iniciar e terminar uma atividade na rua pode estar relacionado a diferentes fatores. Comumente, o início de muitas delas está atrelado aos encontros, aos agenciamentos, às situações de experimentações. Pode-se encontrar um novo uso para um material corriqueiro na rua, como é o caso da corda. A nova maneira de utilizá-la e os novos encontros que dali decorrem podem alargar ainda mais o território da brincadeira, contagiar quem ainda não havia se envolvido em tais situações, ganhando uma dimensão que surpreende até mesmo aqueles que iniciaram a atividade.

Raquel começa a girar a corda e ela mesma começa a pular enquanto gira. Na outra ponta da corda, Janaína faz a mesma coisa, apesar de Melina pedir: “Agora bate, deixa eu!”. As meninas não param. [...] Raquel e Janaína giraram a corda para a Melina. Antes de ela entrar, porém, Raquel começa a pular junto, sem parar de girar a corda. Janaína vibra com as duas pulando juntas, aguarda o momento certo e também entra na corda. Deu certo! As três agora pulam juntas. Janaína grita comemorando: “Aaah! Eu entrei!” e continuam pulando. Elas repetem a brincadeira, Raquel e Janaína giram a corda e entram nela. Melina se dá conta e, de fora da corda, avisa: “Eu tinha que entrar primeiro”, elas riem e recomeçam. (Diário de campo – 29/03/2012).

Elas brincam mais um pouco de pular corda e várias pessoas vão se aproximando. Raquel leva a corda para o meio da rua. Meninos e meninas tentam entrar juntos na corda e pular todos juntos, em maior número possível. Em um momento, seis pessoas pulavam de uma só vez e ainda tentavam colocar mais uma na corda. Nicolas, pai de Alice, que observava tudo da calçada, entra na brincadeira: “Agora sou eu e a Alice!”, mas a turma passava na frente dele, não o levando a sério. Nicolas insiste: “Deixa eu”, “Agora sou”, “Eu vou pular agora”, “Então eu bato a corda” [...] Nicolas pula com a Alice no colo e grita: “A minha carteira”, observando que ela caiu do seu bolso. Depois, pula sozinho, alguém reclama que ele está pulando e ele diz: “O que é que eu fiz?” e acaba perdendo o tempo do primeiro pulo. Então recomeça e pede foguinho: “Foguim, foguim, foguim, foguim”. Pula até errar e sai da fila. Nicolas volta e agora pula com o Vítor. Quando eles erram, ele diz: “Fui eu!” e sorri. Ele pega Alice novamente no colo para pular com ele e diz que dessa vez quem fez ele errar foi a Melina que soltou um lado da corda e diz: “Agora ainda sou eu e Alice!”. (Diário de campo – 27/03/2012).

Novos agenciamentos são produzidos, novas conexões são feitas, outros sujeitos passam a entrar na composição daquelas brincadeiras, dando novos contornos a elas. Nesse contexto, no exercício de uma observação sensível, podemos pensar com Suely Rolnik (1989) “o quanto cada um/a se permite falar por afeto, habitar o espaço, buscando matéria de expressão para efetuar e expandir suas intensidades” (ROLNIK, 1989, p. 45). A utilização da corda nesses episódios cria vínculos, possibilita a criação de elos que certamente não foram previstos. Mas há encontros que podem ter mais previsibilidade. Para se iniciar uma brincadeira, às vezes, é preciso esperar que os/as vizinhos/as cheguem da escola ou saiam de casa. Muitas vezes é preciso aguardar por algum tempo.

Chego à rua e encontro Vítor assentado no passeio, sozinho. Pergunto o que ele faz ali e ele me diz estar esperando os colegas aparecerem na rua. Rafael está conversando com a mãe, em pé, na porta de casa. Pedro sai de casa de bicicleta, Vítor diz: “Pedro, chama o Alexandre” e, em seguida, me avisa: “Peraí, rapidão, que eu vou chamar o Alexandre”. (Diário de campo – 17/02/2012).

- *Quem está de fora, já não estaria fazendo parte?*

Os tempos de duração das brincadeiras, no espaço da rua, parecem variáveis e contingentes. Uma brincadeira pode terminar porque alguém se recusa a brincar devido a uma discussão; pode também ser interrompida por alguma intervenção no espaço, como pela passagem do “carro de biscoito”; quando se escuta gritos dos domínios da casa, dando alguma ordem, como, “Vem tomar banho, vai tirar o uniforme”, “Já pra dentro”; ou quando a bola cai na casa do vizinho que ainda não voltou do trabalho, como podemos ver nos trechos abaixo.

Ameaça chover e a avó de Vítor sai à porta e pede para ele entrar. Ele se recusa, ela diz que ele tem um livro para ler e que o pai dele mandou, mas ele continua andando de bicicleta e responde que vai ler depois. A avó entra, ele continua subindo e descendo a rua. Ela sai de novo no portão da casa e diz: “Vítor, sua mãe deixou um recado aqui agora, vem cá!”, e o menino obedece. (Diário de campo – 21/03/2012).

Pedro mira o poste com o seu estilingue. Gabriela e Davi o ajudam a encontrar pedrinhas para se fazer novos disparos. De vez em quando, ele acerta o vidro que protege a lâmpada do poste e é possível se ouvir o estalido da pequena pedra. A mãe dele grita de sua casa: “Pedro, para de fazer travessura”. Ele responde: “Por quê?”, e, inconformado, para de lançar as pedras. (Diário de campo – 22/03/2012).

Rafael jogou a bola de vôlei da Raquel na casa do vizinho que ainda não tinha chegado do trabalho e pediu desculpas a ela, pois eles ficariam sem a bola até o vizinho retornar para casa. Ela fica preocupada e diz que o vizinho avisou que ia furar as bolas que caíssem na casa dele. Rafael disse que ele fala isso, mas não fura e, depois, sempre devolve. (Diário de campo – 16/03/2012).

*Vem tomar banho! Vai tirar o uniforme! Vou te por pra dentro!* Não é necessário estar presente na rua para se fazer presente no domínio das brincadeiras de rua. De gritos vindos de longe também se constrói esse espaço! É de dentro das casas que saem algumas ordens, advertências e ameaças que escutamos na rua. Quem grita tem a sua voz sempre reconhecida por quem frequenta aquele espaço. No entanto, em alguns casos, é necessária a presença física de quem chamou de longe para realmente modificar uma ação ou uma conduta na rua.

Gritos, em alguns casos, e aparições precisas, em outros. Vizinhos/as que não brincam também participam, muitas vezes, de forma pontual e discreta, mas nem por isso menos importante. Caiu uma bola no quintal de uma casa? Bata no portão, toque a campainha e grite

também se for preciso! Vizinhos/as comumente sabem do que se trata e, de formas diferentes, entram em articulação com o que se passa fora de suas casas. Abrem, assim, os seus portões ou disponibilizam objetos para a recuperação de bolas perdidas e, em alguns casos, ainda emprestam algum material para uma brincadeira, como no caso do empréstimo da corda.

No jogo de gol a gol, Rui, um vizinho que nesse dia resolveu brincar com a turma na rua, jogou a bola no telhado de uma casa. Vitor correu para pegar um cano que estava jogado próximo à calçada. Como o cano era curto, não resolveu o problema. A dona do telhado, que acompanhava toda a movimentação, trouxe uma vassoura. Vitor recuperou a bola, devolveu a vassoura e agradeceu à vizinha. (Diário de campo – 16/03/2012).

Melina chega da escola e vem correndo me dar um abraço, depois diz: “O Rui [vizinho] me emprestou a corda dele, vamos brincar? Emprestou a corda branca que é maior do que aquela outra levinha, sabe? É maior do que aquela e ainda é pesada, dá pra todo mundo pular”. (Diário de campo – 27/03/2012).

Chego à rua e encontro um grupo de rapazes chutando bola. Havia um grupo na rua e outro sentado na calçada assistindo. A bola caiu no quintal de uma das casas e ficou presa nos arbustos do muro. Um dos meninos que estava jogando pede ao vizinho uma vara comprida para tentar recuperar a bola. Rui empresta para ele o que seria um apanhador de frutas. Depois de muitas tentativas, eles conseguem pegar a bola, devolvem o instrumento, agradecem e voltam a jogar. (Diário de campo – 10/04/2012).

A participação de quem está na rua, mas não está brincando no momento, também é importante. Em jogo de bola, basta estar de fora para se assumir a posição estratégica de não deixar a bola usada na brincadeira despencar ladeira abaixo. No meio da rua, no início da descida, não precisa ninguém solicitar, quase sempre há alguém ocupando esse lugar. É da combinação “jogo com bola”, “rua íngreme” e “alguém ocioso ou fora da brincadeira” que surge tal função.

Quando queimado, Bruno se posiciona na descida para conter as bolas perdidas. Raquel há pouco ocupava esse lugar. (Diário de campo – 08/03/2012).

Raquel toma o terceiro gol e sai da brincadeira, Vitor entra em seu lugar. Raquel assume o lugar de Vitor na descida da rua para conter a bola. (Diário de campo – 27/03/2012).

Conter as bolas na descida da ladeira, fiscalizar jogos, ditar regras surgem conforme a ocasião e parecem indicar que estar de fora das brincadeiras não implica a não participação em tais situações. *Foi gol? Eu fui queimada? Quem pisou na corda?* São perguntas desnecessárias quando um observador, um espectador entra em cena. Há regras compartilhadas entre todos/as que são lembradas quando necessárias e fiscalizadas, principalmente por quem está de fora

do jogo. Há posturas que não deixam dúvidas de que quem não está brincando no momento pode ser chamado a intervir na situação.

Bruno, que anda de bicicleta próximo ao jogo de futebol, para um pouco e fica observando. Quando acontece um lance duvidoso ele opina, dizendo “a bola não saiu” e os meninos aceitam. (Diário de campo – 27/03/2012).

Um senhor, avô de algumas crianças, sentado na calçada, observa uma brincadeira de pular corda em que uma mesma criança pula várias vezes, mesmo depois de errar, e diz: “Ó, tem mais meninos pra brincar”. Nesse dia eu reparei que ele ficava atento às brincadeiras e intervinha ora para comentar algo, ora para chamar a atenção de alguém. (Diário de campo – 27/03/2012).

Pedro, que tinha ido em casa, volta, assiste ao final de uma briga entre Luana e Melina [...] que estavam pulando corda. Ele assume a função de bater a corda, já que uma das pontas estava amarrada à lixeira. Luana erra, Pedro manda ela recomeçar do “zero” e ela aceita a ordem. Em outro momento, quando ela pula antes da Melina, Pedro diz: “Não Luana, não pode ir na vez do outro”, negando com a cabeça. Depois de algum tempo, Pedro diz para Luana voltar para o “zero” e ela protesta: “A Melina pulou um tantão de vez, ah, não!”, mas como Pedro fica irredutível, ela volta ao “zero” como ele mandou. Depois de Luana pular duas vezes e pedir para Melina esperá-la, Pedro diz: “Tudo bem, você está no oito mesmo” e Luana volta a ficar junto com a amiga. (Diário de campo – 20/04/2012).

No futebol de moeda, Pedro faz um gol contra. Bruno comemora, Pedro duvida que fez gol contra, Vitor diz que foi e me pergunta: “Não foi não?” e eu sugiro “Vamos ver na minha máquina?”, já que eu estava filmando. Os três meninos adoram a ideia e um deles diz que vai ter *replay*. Eu volto o vídeo e mostro para eles, que confirmam que foi gol e voltam a brincar. (Diário de campo – 21/03/2012).

A conquista de um espaço liso na rua proporciona tempo e espaços flexíveis para se brincar, com possibilidades de se assumir lugares nas brincadeiras sem que alguém precise determiná-los verbalmente, partindo de quem brinca a iniciativa de ocupá-los. Mas, como os espaços se entrecruzam e há sempre passagens de um espaço ao outro (DELEUZE; GUATTARI, 1997b) aparecem situações de controles e ordenamentos, que ficam sujeitas a novos alisamentos.

### **Estriagens e novos alisamentos**

*- Maneiras de se ordenar, segmentar, dividir, controlar*

Algumas brincadeiras têm suas regras compartilhadas por um grupo de sujeitos, mas não são apenas as normas dessas atividades que regem a dinâmica de brincar nesse território. Brincar na rua é constantemente atravessado por encontros variados que, de alguma forma, extrapolam a própria regra da brincadeira. Há negociações, controles, ordenações de todo o tipo. Há diferentes formas de segmentação e exclusão, seja por idade, seja por gênero. Falar palavrões pode ou não ser permitido e é mais ou menos admitido, dependendo da situação.

Luana [brincando de esconde-esconde] sobe em uma árvore. Ela é encontrada pelo pegador e grita um palavrão. Gabriela, que está desenhando ao meu lado, na calçada, diz: “Ô Luana, você não tá na sua casa não, para de falar palavrão”. Melina a retruca, dizendo: “Gabriela, ela tá na porta da casa dela, então pode falar sim”. (Diário de campo – 16/03/2012).

Raquel chama Luana para voltar à brincadeira. Ela tinha saído porque estava falando palavrões. Raquel a chama: “Pode vir, Luana, brincar, vem, vem, mas ficar falando palavrão não pode, viu?” Há pouco, Janaína havia falado um palavrão e não foi reprimida por ninguém. Acho que isso aconteceu devido ao fato de ser maior e mais velha que as meninas que participavam da brincadeira. (Diário de campo – 27/03/2012).

Raquel volta à rua e justifica para mim: “Ju, eu não deixei o Pedro brincar com a corda que você me emprestou porque ele tava falando muito palavrão, muita besteira. Só pra você ter uma idéia, passou um policial e ele disse ‘chupa o meu saco’, então se ele reclamar com você, você já sabe”. (Diário de campo – 03/04/2012).

Davi e Pedro giram a corda. Luana e Melina pulam. Pedro diz: “Para a Melina, você bate fraco, para a Luana, forte, porque ela tá falando palavrão”. (Diário de campo – 20/04/2012).

Há várias maneiras de se ordenar, segmentar, dividir, controlar. Modelos de ordenação, controle e imposição agem nas brincadeiras de rua. O uso de apelidos é um exemplo. Quem recebe o apelido reconhece quando está sendo chamado, mas não se reconhece na caracterização depreciativa e, muitas vezes, se mostra incomodado/a com a situação. Ninguém quis me contar como era chamado, mas revelava o apelido dos/as colegas: Cabeça grande, Caraquento, Botijão, Dente de Chupar Laranja, Mijão, Hellboy, Tiririca e Michael Jackson entre outros. Ainda que “brincadeiras”, piadas e apelidos possam apontar para o funcionamento de práticas racistas sutis e corriqueiras (NUNES, 2010), não foram percebidas relações desses apelidos com tais práticas, uma vez que parecem destacar características físicas diversas, não referentes àquelas comumente associadas à raça. No entanto, a situação a seguir gera dúvidas a esse respeito.

A bola bate no muro e volta. Bruno continua jogando. A bola quica, começa a descer. Yuri tenta evitar, se atrapalha e Bruno acaba dominando a bola com os pés até devolvê-la ao jogo com um chute. Janaína recebe e manda a bola com força. A bola fica presa em uma árvore. Yuri bate palmas de reprovação. Raquel se prontifica a subir na árvore, mas é criticada por Maicon e Yuri. Um diz: “Pra quê, ô macaca?” e, o outro, completa: “É o Idi Amin”<sup>62</sup>. Os meninos já haviam recuperado a bola, sacudindo a árvore. Raquel não diz nada e continua na brincadeira. (Diário de campo – 08/03/2012).

<sup>62</sup> Idi Amin foi um gorila considerado a principal atração do Zoológico de Belo Horizonte. Ele chegou à cidade em 1975, acompanhado de uma fêmea, de nome Dada, que morreu três anos depois. Os dois vieram de um zoológico francês, com aproximadamente dois anos de vida. A imprensa da capital mineira noticiou com frequência episódios da vida Idi Amin, até a sua morte em março de 2012, dando destaque às várias tentativas de se encontrar uma nova parceira para ele. Mais informações em “Morre o gorila Idi Amin, principal atração do zoológico de BH”. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/morre-o-gorila-idi-amin-principal-atra%C3%A7%C3%A3o-do-zool%C3%B3gico-de-bh-1.395874>> Acesso em: 21 jul. 2013.

Ainda que não tenhamos condições de saber se Raquel foi chamada de macaca e gorila por ser negra ou pelo fato de se dispor a subir na árvore para recuperar a bola, essa situação nos faz refletir sobre o funcionamento do racismo. Isso nos faz atentar para o fato de que quem brinca na rua, ainda que não acione intencionalmente um discurso racista, muitas vezes, o reitera em práticas corriqueiras, como nas brincadeiras. Mesmo que esses jovens não soubessem que Idi Amin Dada foi um ditador negro de Uganda e que o gorila foi batizado com o seu nome, eles acionaram esse enunciado e, de certa forma, reiteraram a prática de associar pessoas negras a macacos. Tal prática, assim como a de colocar apelidos, são, portanto, maneiras de identificar, segmentar e excluir os sujeitos também nas brincadeiras de rua.

Exclusões de outro tipo também são feitas. *Você não pode entrar por isso, agora não vai mais brincar por aquilo*. Determinações que seguem relações de força e poder, sejam dos mais velhos sobre os mais novos, sejam meninos se impondo diante das meninas.

Duas cordas sendo giradas ao mesmo tempo atraiu a atenção “dos grandes”. Os jovens jogavam bola na rua, enquanto um grupo de crianças pulava corda. Rafael, Yuri, Manuel e outros rapazes começam a pular, sem levar em consideração a espera dos menores por sua vez. Gabriela fica muito brava com a situação e diz, olhando para eles: “Quando os grandes chegam a gente nem pode mais brincar”. Gabi segue para a calçada bastante chateada. A caixa de som levada para a rua anima os rapazes que esperam para pular, alguns meninos e meninas dançam *funk*. Yuri entra na corda e pula, quem está em volta comemora: “Aêeee”; e ele completa: “Eu falei que sabia, caramba!”. Maicon entra com Yuri nas cordas e diz: “Eu também sei, besta!”. Raquel tentou entrar algumas vezes na corda, mas não teve chance. Depois de algum tempo, ela entra e pula junto com o Rafael. Luana observa, faz que vai entrar, mas recua. Juntamente com Melina e Gabriela reclamam que só os grandes pulam. (Diário de campo – 29/03/2012).

Melina pede para entrar no esconde-esconde e ouve: “Você não vai entrar não, porque ta toda atiradinha, ta toda pequeninha e besta”. Melina responde: “Besta é você, seu feioso”. Ela fica chateada, não entra na brincadeira e não diz mais nada. (Diário de campo – 08/02/2012).

Depois de muito brincar com a bola, passando-a de toda maneira para o Vitor: com pés, de joelho, matando no peito, dando cabeçadas, Ronaldo lança-a em direção ao gol. João, que atuava como goleiro, repõe a bola e não sai do campo. O pai manda-o sair. João diz: “Ah, não, pai, foi fora, você que saiu!” e Ronaldo responde: “Foi fora não, só, foi gol”. João insiste: “Ah não, pai...”. O pai continua no jogo e diz “Tchau, João”. João reclama por mais algum tempo e depois desiste, assentando-se na calçada [...]. Maicon, adolescente e primo dos meninos, entra no jogo. Agora tio e sobrinho brincam com a bola, jogam um para o outro, riem, mandam a bola longe, correm para pegá-la tentam chutes mais ousados, se divertem e quase não saem mais da disputa. Os menores acabam tendo que disputar apenas o lugar de goleiro. (Diário de campo – 17/02/2012).

Há também outras práticas para se deixar alguém de fora da brincadeira, sem que isso seja verbalizado. A única menina que participa de um determinado jogo de bola fica aguardando a

sua vez de jogar, mas isso não acontece. Mesmo de dentro da roda, ocupando lugar semelhante aos demais participantes do jogo, ela é excluída. Gostar de futebol é uma das características culturalmente consideradas masculinas apontadas em alguns estudos recentes sobre gênero nas escolas e currículos (REIS, 2011). Uma vez que, discursivamente, “futebol e menino são coisas tão atreladas, aquele que não pratica esse esporte provoca um estranhamento” (REIS, 2011, p. 122). E é bem possível que o contrário também aconteça. A presença feminina nesse domínio pode gerar deboches e exclusões entre os próprios meninos.

Chego à parte mais plana da rua e me deparo com um jogo de bola entre João, Francisco, Bruno, Vítor, Maicon e Ronaldo. Raquel entra depois. Trata-se de um “peruzinho” ou “bobinho” jogado com os pés. As pessoas formam um círculo e chutam a bola umas para as outras, sendo que quem está no centro da roda tenta tomar posse da bola. Rafael chega da escola, observa o jogo por um tempo, chuta a bola quando ela vem até ele e depois entra em casa para tirar o uniforme e guardar a mochila. Dona Antonia, mãe de Ronaldo, chama-o para resolver um problema com um de seus filhos, neto dela. Ele entra em casa e quando volta à rua pergunta: “Não vamos continuar não? Quem que é?” e entra recebendo a bola. Raquel passa todo o jogo posicionada na roda, como se estivesse brincando, mas a bola nunca chega aos seus pés. Como não joga, ela dança no lugar: faz coreografia e rebola como se estivesse ouvindo música. (Diário de campo – 29/03/2012).

Marcos pergunta se eu quero brincar de gol a gol com ele, já que os colegas estão jogando truco. Eu fico com vergonha de chutar bola no portão das casas e conto isso para ele. Marcos me chama para uma “dibrinha” e eu aceito. Hoje comecei a brincar na rua também, além de pesquisar... Os meninos do truco comentam debochando de Marcos: “Tá levando uma surra dela?”, quando percebem que eu consigo ficar algum tempo com a bola nos pés. (Diário de campo – 16/03/2012).

Na brincadeira de gol a gol eu joguei duas vezes, comecei ganhando a primeira, contra Vítor. Janaína o provoca dizendo: “Nossa, Vítor, vai perder de uma mulher?” (Diário de campo – 16/03/2012).

Gomes e Gouvêa (2008) também sinalizam as divisões etárias e de gênero nas situações de brincadeira de rua, considerando o futebol, ou melhor, a “pelada”, uma prática masculina, enquanto a queimada seria um jogo “caracteristicamente feminino” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 62). Na rua pesquisada, apesar de perceber o interesse das meninas por algumas brincadeiras em especial, como o vôlei, a corda e a queimada, não presenciei restrições ou exclusões de meninos nesses espaços. Isso me dava uma sensação de que o trânsito masculino era permitido nessas brincadeiras. Já as meninas, vez ou outra, eram excluídas do futebol. Um estudo problematiza os “discursos biológicos que legitimam que meninos são mais habilidosos na brincadeira do futebol” (WENETZ, 2012, p. 162), apontando para o funcionamento de uma lógica binária entre masculino/feminino<sup>63</sup>. Essa diferenciação de

<sup>63</sup> No item “Negociações de masculinidade(s) e feminilidade(s): o futebol em disputa” da tese *Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade*, a autora discute os

gênero não acontecia somente a partir das brincadeiras, outras práticas também funcionavam na rua para operar essa diferenciação.

Chego à rua, não encontro ninguém brincando e inicio uma conversa com a mãe de Bruno. Relatando algumas de suas preocupações com o filho, ela comenta: “Você sabe como é quando eles estão em turma, com os amigos, tenho medo que experimente drogas. Eu tenho pedido para o Bruno não ficar na rua, mas outro dia meu marido chegou do trabalho e ouviu o Marcelo e o Rafael na janela aqui de casa falando: ‘A filhinha da mamãe não vai para a rua hoje? A bichinha vai ficar em casa, a mulherzinha não pode sair?’ Meu marido acabou com os meninos, xingou eles demais por estarem mexendo com o Bruno, que estava quieto. A gente sabe que essas coisas acontecem, que vão chamar ele de bichinha se não quiser provar droga, então eu converso com ele e fico sempre por perto”. (Diário de campo – 11/03/2012).

Novamente, sinto falta das meninas na rua. Pergunto ao Bruno porque elas não estão brincando mais na rua. Ele responde: “Quem brinca mais aqui de soltar papagaio são meninos, mas lá dentro quem brinca mais é as meninas”. Pergunto de que elas brincam e ele diz: “Boneca, mímica, pique-encantada, que é quando a pessoa que é pega tem que ficar parada, como se estivesse encantada, e quando alguém encosta e salva, fica desencantada.” (Diário de campo – 16/07/2012).

Tais episódios nos remetem a uma discussão que problematiza a relação entre universo masculino e lugares públicos e que associa a presença feminina aos ambientes privados. Desde a Modernidade há, nas sociedades ocidentais, demarcações de fronteiras entre esferas públicas e privadas, sendo “a mulher guardiã do espaço familiar”, enquanto “a esfera pública, nos espaços de circulação da rua, é representada como lócus masculino por excelência (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 49).

Há também situações, além daquelas de cristalização de identidades que impediriam os bons encontros na rua, em que a ordem do espaço parece ser restabelecida. Nesse momento, são retomadas as funções ordenadoras do espaço urbano, no que diz respeito ao fluxo, à circulação de pessoas e veículos, aos perigos presentes na via de circulação.

Fazia tempo que eu não via as meninas pela rua. Encontro a Luana na rua, ela vem conversar comigo. Pergunto por que ela não estava mais brincando na rua e ela me responde: “Quando a gente fica na rua, a gente parece mendiga, sabe por quê? Porque a gente fica sujo. Porque a rua é só para passar carro e passeio só para passar gente. Minha vó falou que a rua tem que ficar limpa, se não o mundo fica triste. Quando a rua fica limpa, o mundo fica livre” [...]. Perguntei onde ela estava brincando, naquele dia, e ela disse que estava na casa da vizinha. Ela continuou me dizendo, pausadamente, pois viu que eu me interessei pela resposta, quase em tom de “ditado” para eu conseguir anotar em meu caderno: “a gente tem que convidar os

---

processos de inclusão e exclusão de meninas na brincadeira de futebol, problematizando os requisitos necessários para serem aceitas nesse jogo, como “‘não ter medo da bola’ ou ‘não ficar chorando’, elementos considerados indissociáveis para o ‘saber jogar’” (WENETZ, 2012, p. 182).

amiguinhos para ir para casa brincar, porque a rua, quando a gente tá brincando, o moço olha pro lado e atropela a gente, a minha vó falou. Então, tem que chamar os amiguinhos para lancha na nossa casa, brincar no nosso quarto. E também não pode pichar a rua.” (Diário de campo – 28/07/2012).

O que está em jogo nessas situações e que consideramos importante destacar é que, apesar de todas as experimentações, criações e agenciamentos que parecem diminuir as distâncias entre idades e gêneros, há também, nas brincadeiras de rua, “a tristeza, os afetos tristes [que] são todos aqueles que diminuem a nossa potência de agir” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75).

No entanto, ainda que haja pontos de estabilização, segmentação e estriamento nas brincadeiras de rua, existem muitas possibilidades de se estabelecer novas relações nas brincadeiras de rua, escapando-se novamente aos limites de estriamento desse espaço.

Vítor, aguardando a sua vez, vai em casa e volta com um copo com sucrilhos. Oferece para mim, primeiramente, depois para os colegas. Pedro coloca as duas mãos abertas e Vítor coloca só um pouquinho em uma das mãos, ele aceita e come rapidamente. Alice chega à rua e ele fala para ela: “Ei, toma aqui, ó!” e coloca na mão dela um punhado do cereal. Ela sorri e ele também. Davi aparece e diz: “Me dá!” Vítor esconde o cereal atrás das costas, dizendo: “Você nem sabe o que que é, se você adivinhar eu dou”. Davi diz “me dá” várias vezes e ele não dá. Davi desiste e vai ver o futebol de moeda. Vítor, então, tira um pouco do copo e dá para ele. Alice, que estava na rua, volta para a calçada para pedir mais e ele coloca mais em sua mão. Davi aproveita e pede também. Vítor nega, argumentando: “Eu nem comi o negócio e olha onde ele já tá” e passa a comer o cereal bem rápido. David insiste que quer mais e ganha o cereal. Pedro comenta: “Não pode trazer nada pra rua que esses meninos pede tudo. Um dia eu vim com chup-chup aqui, o chup-chup tava cheinho, né? E ficou na metade.” (Diário de campo – 21/03/2012).

Luana e Melina fazem uma brincadeira de mãos, cantando uma música. Davi e Malu observam, querem aprender. Luana vai em casa e volta com um pirulito na boca. Malu pede uma “chupadinha”, ela não dá. Depois, para voltar a brincar de bater mãos, pede para Malu segurar o pirulito para ela. Malu dá varias chupadas bem rápidas sem que Luana veja, Luana parece se esquecer do pirulito de tão envolvida na brincadeira. Malu chega a mordê-lo. Quando percebe, Luana reclama: “Você mordeu meu pirulito? Nunca mais te peço para segurar pra mim!”. (Diário de campo – 20/04/2012).

Pedro chama João e Francisco para brincar com ele. Eles marcam as traves do gol com dois pares de chinelos, um em cada extremidade, delimitando o campo. Pedro começa jogando contra Francisco. João fica de fora, esperando a vez de entrar, ou seja, depois que um dos dois sofrer 3 gols. Raquel avisa que está na “de fora”, dizendo: “Eu vou jogar, a segunda é minha!”. Depois de um tempo, ela entra para jogar com o Pedro e, quando parte em direção ao gol, a bola é desviada nas pernas da Janaína, que ensina Luana a plantar bananeira nos limites do “campo”. Raquel fica brava e diz: “Sai da frente, sô!”. Janaína pede respeito, diz que ela deve pedir licença, Raquel diz que já havia pedido, pega a bola e diz para o Pedro que vai repetir a jogada e, antes dele dizer qualquer coisa, ela sai jogando de onde havia parado. (Diário de campo – 27/03/2012).

Na brincadeira de “gol a gol”, Luana conquistou o direito de jogar com um pacote de biscoitos. Balançando-o em uma das mãos, ela pediu para Rafael, o seu irmão,

para ficar na “de fora”. Ele não permitiu, então, ela disse que não lhe daria o biscoito e ele aceitou a entrada dela. Manuel mostra uma música no seu celular para a Janaína. Os dois começam a dançar. Manuel diz que vai lhe mostrar um passo que aprendeu. A cena é boa: os dois no meio da rua dançando e, atrás, o gol a gol e a fila de espera na calçada. (Diário de campo – 16/03/2012).

Ana, mãe de Melina, sai de casa, assiste um pouco ao jogo de futebol que acontece na rua. Quando a bola chega em seus pés, ela demonstra muita habilidade, fazendo algumas embaixadinhas e devolve a bola sorrindo para os meninos. Ela continua acompanhando o jogo. Depois de um tempo me vê assentada no passeio e me cumprimenta, um pouco sem graça, dizendo que não tinha me visto antes. (Diário de campo – 08/02/2012).

Tais situações escapam ao controle, não ocorrendo sem resistências, inversões, criações de novas relações. Brincar na rua é constantemente atravessado por encontros variados, agenciamentos que ressignificam o espaço da rua e criam outros sentidos para a brincadeira que acontece ali, ainda que se estabeleçam ordenamentos nesse espaço, de tal forma que “aprimoram intensidades” e “fixam singularidades” (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 177). Então, é importante se pensar em novas maneiras de se construir espaços lisos, de fazer “conexões, muitas conexões, abandonar as essências, as identidades” (ASPIS, 2012, p. 201). Conexões que desfaçam as essências das brincadeiras – lugares adequados ou inadequados; de meninos ou de meninas; dessa ou daquela idade – e as essências de quem brinca nesse espaço, em direção a um pensamento-acontecimento que não opera por universais. Dessa forma, será sempre necessário multiplicar os sentidos daquilo que está dado, estabilizado, definido, em busca de novos movimentos, novos encontros, novas formas de pensar, capazes de gerar vida nas brincadeiras de rua.

*Estar junto, disfrutar cumplicidade*

---



Figura 23: Parar para ver a brincadeira. (Fotos 23 a 31: Juliana Anjos)



*Figura 24: Experimentar outras maneiras de girar e pular corda.*



Figura 25: Pípa 1.



Figura 26: Pipa 2.



Figura 27: Pipa 3.



Figura 28: Pípa 4.



Figura 29: Pípa 5.



Figura 30: Pípa 6.



Figura 31: Pípa 7.

Encontros, Aprendizagens e Estratégias  
de Ensino nas Brincadeiras de Rua

---

Aprender algo que não foi planejado para ser ensinado. Ensinar uma lição, um conteúdo, uma técnica sem orientações diretas, prescrições e explicações. Perseguir um mestre e uma aprendizagem sem cessar, entendendo-os singulares e insubstituíveis. Tais formas de pensar o ensino e a aprendizagem podem ser percebidas nas brincadeiras de rua.

Para colocar em foco os encontros e as possibilidades de aprendizagem presentes nas brincadeiras de rua, foi preciso desassociar essas aprendizagens das situações de ensino que ocorrem nesse espaço, uma vez que as situações de aprendizagem e as estratégias de ensino nem sempre são correlatas. Nas brincadeiras de rua, todavia, podem acontecer encontros, nos quais há signos a serem decifrados e interpretados quando se busca ensinar e aprender.

### **Manoel, Vieira e os signos a serem decifrados**

*Foi com o Padre Antônio Vieira que o poeta Manoel de Barros aprendeu que era possível se enxergar uma imagem ao se ouvir uma frase: ver de ouvir. Encantado com tal ensinamento, Manoel pintou a Manhã de pernas abertas para o sol, sem lápis e papel, mas com palavras e materializou, assim, uma imagem feita de sons<sup>64</sup>. Manoel aprendeu com Vieira uma maneira de compor poemas, embora três séculos separem o ensinante e o seu aprendiz.*

Vieira não planejou ensinar uma maneira de se compor poesias, mas Manoel aprendeu. Aprendeu algo que não foi planejado, simplificado e facilitado para ser transmitido. Aprendeu o que estava ali disponível para todos/as, mas que o poeta captou de uma maneira especial. De alguma forma, fazer poesia daquele jeito mexeu com o que, até então, ele entendia pelo assunto, trouxe movimento à sua maneira de escrever e acarretou em um aprendizado.

Nas brincadeiras de rua, da mesma forma, aprende-se o que não foi planejado para ser ensinado. Diferentes saberes estão disponíveis e podem ser compartilhados entre sujeitos de diferentes idades. Brincar na rua parece seguir a lógica dos encontros, na qual não há organização prévia e definições externas. A possibilidade de ter brincadeiras acontecendo no espaço público pode ser o início de um processo de aprendizagem. Ao chegar da escola, no fim de tarde, antes de se entrar em casa, por exemplo, já é possível se deparar com um cenário de brincadeiras.

---

<sup>64</sup> Na ocasião eu aprendera em Vieira (Padre Antonio, 1604, Lisboa) eu aprendera que as imagens pintadas com palavras eram para se ver de ouvir. Então seria o caso de se ouvir a frase para se enxergar a Manhã de pernas abertas? (BARROS, 2006, p. III).

Vítor joga bola com Jorge no asfalto. Vejo de longe Pedro que está chegando da escola, caminhando. Antes de entrar em casa, fica assistindo à brincadeira. Quando a bola vem em sua direção, ele, ainda de mochila nas costas, chuta-a de volta para os meninos. Os três brincam no asfalto. Rafael desce a rua, também vindo da escola, vai direto para o jogo, do jeito que está, com mochila e uniforme, e fica igualmente um tempo brincando antes de entrar em casa, (Diário de campo – 27/03/2012).

Melina chega de [van] “especial” da escola. Coloca a mochila em casa e vai para a rua. Volta correndo. Janaína abre os braços e pede um abraço e Melina corre em sua direção para abraçá-la. Na rua, um grupo de jovens já brincava de “corta três”. Melina observa tudo bem de perto, de pé, no centro da rua junto ao grupo que brinca, mas sem participar. A bola passa perto dela e ela não sai do lugar, fica onde estava, mexendo no cabelo. Melina acompanha os movimentos do jogo e algum tempo depois decide entrar na brincadeira. (Diário de campo – 08/03/2012).

Nas brincadeiras de rua, há uma série de signos que fazem parte daquele ambiente, em especial. É preciso perder tempo conhecendo os signos do espaço em questão, se familiarizando com tudo o que é tão específico que só pode ser correspondente àquele domínio, buscando-se compreender “a que signos obedecem esses mundos” (DELEUZE, 1987, p. 6). Linguagens, vocabulários, ações, posturas, nuances, um sistema de signos que constitui um mundo específico apresenta-se disponível (DELEUZE, 1987). Nesses encontros aprende-se, antes de tudo, a especificidade, o “sistema de signos emitidos por pessoas, objetos matérias” (DELEUZE, 1987, p. 5) que precisam ser decifrados, interpretados nas brincadeiras de rua.

Um jogo de baralho, o truco, por exemplo, bastante presente na rua, comporta um sistema de signos. Dois ou quatro jogadores, sentados diretamente no passeio ou em bancos em torno de uma mesa também no passeio, alternam momentos de silêncio e gritaria. Quem está por perto, mas não participa do jogo, pode ver as cartas dos jogadores e acompanhar as jogadas. O truco era bastante praticado na rua, principalmente por jovens e adultos. No entanto, um dia fui abordada por Mateus, de nove anos, para uma partida. Eu sempre o percebia observando as partidas, mas nunca o havia visto jogando.

Com um baralho na mão, Mateus pergunta se eu sei jogar truco, e eu respondo que sim. Ele me entrega três cartas e pede para eu começar. Eu ganho a primeira e a segunda rodada e cada um de nós fica com apenas uma carta nas mãos. Ainda assim, Mateus diz “truco”, fazendo toda a *performance* que o jogo exige: levanta-se do passeio, fala alto e grosso, fica com a expressão séria. Eu digo que o jogo já terminou, pois eu ganhei duas das três rodadas, mas ele insiste em trucar. Eu aceito a condição e ele, muito faceiro, mostra o “zap”<sup>65</sup>, a maior carta do jogo, e diz que venceu! (Diário de campo – 08/02/2012).

<sup>65</sup> O Zap é o quatro de paus, é a carta de maior valor no jogo de truco.

Mateus está sempre trazendo o seu baralho para a rua, mesmo que seja para deixá-lo no passeio enquanto ele brinca de outras coisas. Às vezes, consegue alguém para brincar com ele (Diário de campo – 17/02/2012).

Tal como o jogo de baralho, há na rua um universo de sistemas de signos que são compartilhados por aqueles/as que frequentam o local e o fato de estarem disponíveis já pode ser o início de uma aprendizagem. Mas, como sabemos, nem todos vão perder tempo observando e acompanhando as mesmas coisas. No entanto, não basta apenas perder tempo para se aprender, é preciso ser tocado por regimes de signos que são forças sensíveis. De alguma forma, a percepção sensível de Mateus aos signos do truco o leva a buscar uma aprendizagem, a querer experimentar algo novo. Um signo, nesse sentido, é “qualquer coisa que, de fora, nos afeta, nos atinge, que faz com que algo em nós se mexa” (TADEU, 2004, p. 181): signos de Vieira, captados pelo senhor Manoel. Nas palavras de Deleuze, é aquilo que “desencadeia um afeto, o que vem efetuar o poder de ser afetado” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74).<sup>66</sup>

Assim como Mateus, que por dias não se desligou do baralho, Raquel dedicou-se bastante tempo a rodar uma corda, buscando encontrar o melhor local para se fazer isso. Em tal situação, é possível notar dois movimentos que dizem respeito à aprendizagem. Enquanto Raquel se coloca questões para fazer a corda girar e experimenta diferentes locais e estratégias para isso, Malu parece perder tempo, acompanhando os movimentos de quem movimenta a corda e de quem pula.

Chego à rua e vejo Raquel com uma corda de sisal. Ela convida Melina para pular com ela. Elas tentam algumas vezes, conseguem dar somente um ou dois pulinhos. Gabriela entra no lugar de Melina e também não consegue. Desistem [...]. Raquel continua tentando pular corda, agora sozinha. Raquel decide rodar a corda rente ao chão para as amigas pularem. Elas chamam essa brincadeira de “reloginho”<sup>67</sup>. O cachorro Marrone pega a corda, morde. Melina grita: “Solta Marroonêee”, “Ô Marrone, saaaai”. Raquel amarra um chinelo na ponta da corda. Teve que fazer isso

<sup>66</sup> A semiótica é campo de conhecimento que deve ser entendido como a teoria geral dos signos e dos sistemas dos signos. Seus dois representantes são o fundador da linguística moderna, Ferdinand de Saussure (1857-1913), e o filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914), criador da semiótica propriamente dita. Na concepção de Saussure, o signo verbal se relaciona com dois elementos, o significante (imagem acústica formada pelo som e pela forma gráfica da coisa) e o significado (que é a ideia). Já Peirce entende o signo como qualquer coisa que representa algo para alguém. Assim, ele introduz um elemento a mais, o interpretante, para qualificar o signo (SANTAELLA, 1983). Nesta pesquisa, tratamos o conceito de signo tal como é compreendido por Deleuze (1987).

<sup>67</sup> Na brincadeira de “reloginho” uma pessoa gira uma corda rente ao chão. Os/As demais participantes ficam em volta dessa pessoa e pulam quando a corda se aproxima dos seus pés. A brincadeira é chamada de Reloginho, pois a corda faz as vezes de ponteiro de um relógio. Disponível em: <<http://brincadeirasderua.wordpress.com/2010/05/04/reloginho>> Acesso em: 10 ago. 2012.

com as mãos para cima, para Marrone não pegar a corda e o chinelo. Raquel volta a rodar a corda, agora com o chinelo amarrado a sua ponta. Melina pula e chama: “Vem Luana”. Raquel achou que onde estavam não estava dando certo, então disse: “Vamos mais pra cima” e sobe a rua com a corda. As meninas a seguem e Marrone também. Ela fala com ele: “Sai, Marrone, nossa!”. Melina, Gabriela e Luana pulam. Maria Luiza (Malu), de 3 anos, observa. Levou bastante tempo para Raquel conseguir girar a corda de uma maneira que a turma conseguisse pular mais vezes. Brincam por bastante tempo. Quando param, elas chegam perto de mim e eu pergunto por que amarraram o chinelo na ponta da corda. Raquel começa a responder: “A corda é muito leve pra rodar, tive que colocar o chinelo para ficar mais...”. Raquel faz uma pausa porque algo lhe chama a atenção e Malu completa: “*Dulo*”. Raquel corrige: “Duro não, mais pesado”. (Diário de campo – 10/02/2012).

Aprender parece não se iniciar no entendimento das regras do jogo, como no caso do truco, ou em executar algo que já se conhece no que vai resultar, como no caso da corda de sisal. O importante parece ser perceber, primeiramente, o movimento das coisas, do jogo de baralho, da ação de pular para, então, se colocar em movimento. Decifrar os signos de uma poesia, do jogo de baralho, da corda é, portanto, uma questão de percepção, é notar “algo que lhe convém, que ensina, que abre e revela alguma coisa” (DELEUZE, 2001).

O aprendizado da sensibilidade, da atenção sensível coloca em destaque os signos, deslocando a ideia de que o aprendizado está ligado a uma estrutura de inteligência prévia com tendência ao equilíbrio. Deleuze afirma, portanto, que “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 1987, p. 22). Da mesma forma, não se sabe se os signos afetaram alguém e o levaram a ficar bom em determinada coisa.

No conto *Afinação da Arte de Chutar Tampinhas*, de João Antônio, talvez possamos acessar as percepções daquilo que convém a alguém. Talvez possamos acompanhar algumas experimentações de um personagem que perde tempo se especializando na arte de chutar tampinhas, decifrando seus signos. Quem sabe, o texto literário possa proporcionar um encontro com a multiplicidade que cerca aqueles/as que perseguem uma ação, um fazer, uma atividade e que acabam, um dia, se tornando especialistas em determinadas coisas. Assim, convidamos o/a leitor/a a também perder tempo com parte do conto que transcrevemos a seguir. Mas, se preferir, pode seguir a leitura a partir do próximo tópico.

Há algum tempo venho afinando certa mania. Nos começos chutava tudo o que achava. A vontade era chutar. Um pedaço de papel, uma ponta de cigarro, outro pedaço de papel. Qualquer mancha na calçada me fazia vir trabalhando o arremesso com os pés. Depois não eram mais papéis, rolas, caixas de fósforos. Não sei quando começou em mim o gosto sutil. Somente sei que começou. E vou tratando de trabalhá-lo, valorizando a simplicidade dos movimentos, beleza que procuro tirar dos pormenores mais corriqueiros da minha arte se afinando.

Chutar tampinhas que encontro no caminho. É só ver tampinha. Posso diferenciar ao longe que tampinha é aquela ou aquela outra. Qual a marca (se estiver de cortiça para baixo) e qual a força que devo empregar no chute. Dou uma gingada, e quase já controlei tudo. Vou me chegando, a vontade crescendo, os pés crescendo para a tampinha, não quero chute vagabundo. Errei muitos, ainda erro. É plenamente aceitável a idéia de que para acertar, necessário pequenas erradas. Mas é muito desagradável o entusiasmo desaparecer antes do chute. Sem graça.

Meu irmão, tipo sério, responsabilidades. Ele, a camisa; eu, o avesso. Meio burguês, metido a sensato. Noivo...

- Você é um largado. Onde se viu essa, agora!

É que eu, às vezes, interrompo conversas na calçada para os meus chutes.

Só um sujeito como eu, homem se atilando naquilo que faz, pode avaliar um chute digno para determinadas tampinhas. Porque como as coisas, as tampinhas são desiguais. Para algumas que vêm nas garrafas de água mineral, reservo carinho. Cuidado particular, jeito. É doce chutá-las bem baixo, para subirem e demorarem no ar. Ou de lado, quase com o péito do pé, atingindo de chapa. Sobem. Não demoram muito, que ainda não sou um grande chutador. Mas capricho, porque elas merecem.

Minhas tampinhas... umas belezas.

Descobri com encanto que meus sapatos de borracha se prestam melhor para apurar minha tarefa. Doce e difícil tarefa de chutar tampinhas. Realmente. A tampinha parece nem sentir. Vai até o outro lado da rua com alguma facilidade. Está claro que na razão direta da propulsão dos chutes. A borracha apenas toca o cimento, a tampinha desliza, vai embora. Necessário equilibrar a força dos pés.

Mas quem se entrega a criar vive descobrindo [...]. Agora me lembro – minhas favoritas vêm acima do gargalo das garrafas de água mineral marca Prata. Em vermelho e branco. A cortiça coberta por uma espécie de papel impermeável e branco e brilhante. O que mais as valoriza é a cortiça forrada. Harmoniosas e originais. Muito jeitosas.

Para elas diligencio firmeza, apuro. Às vezes, encontrando-as por circunstância na rua, eu as guardo no bolso do paletó, para aproveitá-las mais tarde. Por que só os sapatos de borracha são dignos de minhas favoritas. E mesmo calçando-os fico estudando os chutes. Necessário valorizá-las como merecem, ir trabalhando os pontapés com cautela, até que a borracha se aproxime de leve e atinja a tampinha e a faça subir, voar, pequenas distâncias atravessando na noite. Só o barulho da borracha no chute e depois o barulho da tampinha aterrissando. E um depois do outro, os dois se procuram, os dois se encontram, se juntam os dois, se prendem, se integram, amorosamente. É preciso sentir a beleza de uma tampinha na noite, estirada na calçada. Sem o que, impossível entender o meu trabalho.

As tampínhas comuns não lígo. Ordinárias, aparecem à toa, à toa. Vadias da calçada. Não as abandono, porém. Sirvo-me delas para experimentos, estado rude dos meus chutes em potencial. Porque desenvolvo variações, aprendo descobrindo chutes, chaleiras, usando o calcanhar, os lados dos pés. Com o direito, com o esquerdo, meio de lado... Tentativas.

Consigo, por exemplo, embocá-las nos bueiros da rua. Se é impossível trabalhar na calçada, passo para o asfalto e fico a chutar. Muito bom pela madrugada, quando os carros são poucos e a luz dos postes se atira sobre as tampínhas no asfalto.

Muito injusto esquecer-me que as de cerveja preta são interessantes. Igualmente. Não posso desprezá-las. Elas com seus símbolos no meio. Uma cabeça de bovino ou muar. Também me dedico com simpatia às de cerveja preta. Provavelmente porque me lembram serões, almoços improvisados, trechos duros da vida [...].

Faço serão, fico até tarde. Números, carimbos, coisas chatas. Dez, onze horas. De quando em vez levo cerveja preta e levo Huxley. (Lí duas vezes o "Contraponto" e leio sempre) [...].

Deixando o escritório. A madrugada costuma enegrecer tudo. Casas e homens. Só as minhas tampínhas reluzem na calçada. "Contraponto" debaixo de um braço. Garrafa vazia de cerveja preta no outro. Assobiando, mãos nos bolsos.

[...] Eu, Huxley e tampínhas somos coincidências. Que se encontraram e que se dão bem. Perguntou o que eu fazia da vida. A pergunta veio com jeito, boas palavras, delicada, talvez não querendo ofender o silêncio em que eu me fechava. Quase respondi...

- Olhe: sou um cara que trabalha muito mal. Assobia sambas de Noel com alguma bossa. Agora, minha especialidade, meu gosto, meu jeito mesmo, é chutar tampínhas da rua. Não conheço chutador mais fino.

(ANTÔNIO, 1993)

### **Seguir signos, perseguir aprendizagens, eleger um mestre que ensine**

No livro *O velho e o Mar*, o garoto Manolin não se conforma em não poder mais pescar com o velho Santiago, afinal "o velho ensinara o garoto a pescar e por isso ele o adorava" (HEMINGWAY, 2007, p. 14). Manolin procurava Santiago pela manhã, antes de seguir para o seu trabalho em outro barco, e no fim de tarde, quando já havia cumprido a sua obrigação. Ele dizia "existem muitos pescadores bons e alguns mesmo ótimos. Mas como você não há nenhum" (idem, p. 26), "agora iremos pescar juntos, pois ainda tenho muito que aprender [...] tenho muito o que aprender e você pode me ensinar" (idem, p. 124/5).

O personagem Manolin, embora reconheça a existência de ótimos pescadores em sua vila, considera que apenas um deles, o velho Santiago, seja capaz de lhe ensinar aquilo que ele

deseja aprender. Manolin não busca instruções sobre como pescar, não quer conhecer as melhores técnicas para se pegar um peixe grande, deseja apenas estar perto do velho Santiago, voltar a acompanhá-lo em uma pescaria, pois acredita que, dessa forma, possa aprender algo. O garoto Manolin sabe o que quer aprender e conhece quem pode lhe ensinar.

Nas brincadeiras de rua não há um conteúdo definido a ser ensinado, mas, nem por isso, deixam de existir ali estratégias de ensino. Diferentes pessoas que brincam naquele espaço orientam seus/suas colegas sobre os mais diversos aspectos: demonstra-se, por exemplo, a maneira correta de se girar duas cordas ao mesmo tempo; aconselha-se sobre como aprumar um papagaio; instrui-se sobre a melhor forma de se fazer um gol em um jogo de bola, entre outras situações; aprende-se fazendo, na ação, na repetição.

Raquel e Rodrigo rodam a corda que uma vizinha trouxe e um fio ao mesmo tempo para Rafael pular. Ele consegue, chega a pular de um pé só e todo mundo vibra. Raquel comemora com um grito: “Uuuuuu, aí Janaína!”, chamando a atenção da amiga que achava que a brincadeira não ia dar certo e ainda bate palmas para ele no final. Rodrigo quer tentar pular duas cordas. Rafael vai bater a corda, mas diz: “Eu não sei bater”. Rodrigo ensina “É assim ó 1,2 – 1,2” e faz os gestos com as mãos. Rafael e Raquel começam a bater, mas Rodrigo não consegue entrar. Rafael, que havia acabado de conseguir pular, diz: “Vai mais rápido, tenta mais uma, vai, vai Raquel [buscando acertar o ritmo da batida da corda], vai mesmo Rodrigo”. Rodrigo demora para entrar, fica esperando o momento certo e Raquel grita: “Vai Rodrigo!”, como ele não vai ela pede para outra pessoa bater a corda e o fio e vai para a fila tentar pular. Rodrigo e Rafael abandonam a brincadeira. (Diário de campo – 21/03/2012).

É preciso um encontro não programado entre sujeitos que brincam e os elementos ali dispostos para que surja a necessidade de uma aprendizagem. O encontro é o que acontece primeiro. Há um signo, um sinal que faz alguém se movimentar, buscando aprender algo. Persegue-se esse signo e, nessa trajetória, pode ocorrer um encontro, no qual alguém se elegerá ou será eleito mestre de alguém, buscando estar junto para desfrutar cumplicidade.

Luana roda um fio rente ao chão e chama Davi para pular. Davi pula e Maria Luísa, Malu, chega correndo para também participar. Luana decide amarrar o fio na lixeira, dizendo: “É pra gente pular!”. Malu não gosta da ideia, chora, sapateia [...]. Raquel abandona a brincadeira de vôlei e ajuda Luana a organizar a brincadeira com o fio. Pede licença para o André, pega as mãos da Malu e pede para a Luana rodar o fio. Raquel diz: “Pula Malu” e depois de alguns pulos que elas dão juntas, comenta: “Eu que errei, a Malu conseguiu” e bate palmas para ela. Raquel pergunta para a Malu: “Quer ir mais um pouquinho?”. Ela aceita com um gesto de cabeça. As duas, de mãos dadas, dão vários pulos ao som de “pula, Malu, pula, Malu...”, ditos por Raquel com uma empolgação crescente. No final, Raquel comemora: “Aêeee, a Malu conseguiu pular! (Diário de campo – 21/03/2012).

Maria Luísa, Malu, apesar de ter apenas três anos de idade participa de quase tudo o que acontece na rua. Há tempos percebo-a próxima dos/das meninos/as no momento em que pulam corda. Malu acompanha com os olhos o movimento da corda, movimentando o seu corpo como se também fosse entrar para pular. Até aquele dia em que Raquel perguntou se ela queria pular, Malu praticamente só participava de brincadeiras como “reloginho” e “cobrinha” em que a corda é girada ou agitada rente ao chão. Aquele encontro entre Raquel e Malu desencadeou uma série de ações que, dali para frente, objetivaram fazer a Malu aprender a pular corda.

Começam a brincadeira de passa zero<sup>68</sup>. Malu entra na fila e consegue passar. Melina a levanta do chão com um abraço dizendo: “Êeeee Malu, você conseguiu!!!”. Enquanto Gabriela, Luana e Melina decidem o que vão pular, Malu entra na corda para pular na frente delas. Raquel diz: “pula Malu, pula Malu, pula Malu, êeeee!” e pede para o seu primo: “Chama a mãe dela pra ela ver a Malu pulando”. A sua mãe chega à rua e Raquel diz: “Vai, Maria Luísa, fica aqui”, Gabriela completa: “Pula direito” e Raquel continua: “Deixa ela pular sozinha!” (Diário de campo – 21/03/2012).

Desse encontro surgem estratégias para se ensinar algo que não foi planejado, mas que seguem o movimento de busca tanto por parte de quem aprende como de quem ensina. Raquel faz tudo o que pode para Malu aprender a pular: tira os seus chinelos para ela não cair, posiciona-a no lugar que considera mais adequado, demonstra como deve fazer, pega a sua mão para pularem juntas, num ritmo de aprendizagem que “segue a via dos encontros e dos amores” (SCHÉRER, 2005, p. 1191). Além dos cuidados e estratégias anteriormente relatadas, Raquel também conforta Malu ensinando-a pular três vezes, mas dizendo que é “apenas um pulo”. Raquel e Malu, completamente envolvidas com a brincadeira de pular, tornam-se mestre e aprendiz, e Malu, sempre que está na rua, busca a companhia de Raquel.

“Pula Malu, espera, é quando eu falar pula... pula Malu”, diz Raquel. “Arreda pra cima, Malu. Malu é só um pra você pular. Roda aqui Luana, pra eu mostrar ela!”, continua Raquel. Luana diz: “Ela não sabe pular”. Raquel vai para o meio da corda e pede para Malu observar: “Aqui, Maria Luísa, só um [pulo] ó: 1, 1 e 1, parou” [...] “Vai, Maria Luísa, espera, pula, não, tira o chinelo, você vai cair”. Rodrigo pede para entrar, Raquel diz: “Espera, deixa só ela pular a última”. Vítor entra na corda e diz: “É assim, deixa eu, deixa eu mostrar” e fica pulando no meio. Raquel vai em direção da Malu e pega as suas mãos dizendo: “Vem cá, Malu, pra você pular comigo”. (Diário de campo – 21/03/2012).

---

<sup>68</sup> É o nome dado à brincadeira de entrar na corda em movimento. Primeiramente, deve-se passar correndo pela corda, sem pular e sem encostar nela. Este é o “passa zero”. Se conseguir, a mesma pessoa entra novamente, pula uma vez e sai. E assim em diante: entra, pula duas vezes, sai. Entra de novo, pula três vezes, sai. A brincadeira termina quando se chega aos dez pulos. Disponível em: <<http://brincadeirasderua.wordpress.com/2010/05/04/reloginho>> Acesso em: 10 ago. 2012.

Raquel pede para a Luana girar o fio, pega as mãos da Malu e treina com ela uns pulinhos dizendo: “Tenta pular só um, assim: um, um e um”. Enquanto segura as mãos da Malu, Raquel conta para a Luciana, mãe do Bruno, que no dia anterior Malu entrou na corda e pulou uma vez. Luana segura o fio de um lado e Luciana pega a outra ponta das mãos de Melina, insistindo em bater em seu lugar: “Deixa eu bater, deixa eu bater”. Raquel fica observando, na expectativa, e treina alguns pulos com a Malu, de fora do fio. Malu tenta pular sozinha, mas não consegue. Raquel vem para perto e diz: “Espera aí, Malu, deixa eu pular com você, quando eu falar pula”. Elas não conseguem. Passa um carro, vai todo mundo para perto da calçada. Raquel diz: “Ô Malu, é só um, roda aí Luciana, vou mostrar a ela, é que ela pula um tanto, é assim, Malu, só um, olha, um, um e um, entendeu? Vem cá, Malu [e pega Malu pelas mãos], vai Luciana gira a corda, pula Malu, não fica olhando pro lado não, fica olhando pra nós”. Malu pula três vezes e Raquel comemora: “Êeeee” e a abraça, dizendo: “De novo, de novo”. Raquel chama a mãe de Malu que passava pela rua para vê-la pulando (Diário de campo – 22/03/2012).

Segundo Aspis (2012), o fato de nunca sabermos como uma pessoa aprende, apesar de saber que o aprendizado se dá por intermédio dos signos, não significa que se deve abrir mão do ensino. Os signos que tocam um aprendiz, que fazem com que alguém aprenda, certamente não são planejados, no entanto tais signos são “involuntários para os alunos, mas não para os professores. O ensino, este sim, pode ser planejado, planejado para ser acontecimento, isto é, para trombar com os alunos (como signos) e mudar algo em suas formas de sentir e de pensar” (ASPIS, 2012, p. 144-145). O fato de não existirem professores/as e alunos/as predeterminados nas brincadeiras de rua não significa que não ocorram situações de ensino e que possa haver algum tipo de preparação, ainda que essa preparação decorra de um encontro e seja pensado um pouco antes do momento em que se deseja ensinar algo.

Em outras situações, o “pula, Malu” foi utilizado por outras pessoas que participaram daquela situação de ensino e talvez tenham sido afetados por ela. Quando aconteciam momentos de brincadeiras com corda e Malu estava por perto era comum alguém se prontificar para ensiná-la assim como fez a Raquel. Dessa forma, com o passar do tempo, Malu passou a pular também com outras crianças e não apenas com a Raquel.

Malu está entre as meninas que tentam pular duas cordas. Observa tudo. Quando chega a sua vez, Raquel bate uma corda só. Malu erra. Melina, que estava assentada na calçada, se levanta e entra para pular com ela. Raquel, então, diz: “Malu, fica olhando pra Melina, quando ela pular, você pula”. Malu consegue dar um pulo. Gabriela resolve pular com ela, mas as duas não conseguem pular juntas. (Diário de campo – 29/03/2012).

Raquel começa a rodar a corda com o Alexandre para o Francisco pular. Pedro chega, observa a brincadeira e não entra. João e Bruno começam a pular também. Alexandre convida a Malu para pular e faz “cobrinha” para ela (Diário de campo – 03/04/2012).

Alexandre e Raquel tentam acertar a batida de duas cordas. A brincadeira não deu

certo, ninguém conseguiu pular. Alexandre pega uma delas, roda e pula com Gabriela. Malu vem correndo e tenta entrar de costas, para a corda não bater no rosto dela, não consegue, eles erram. Alexandre recrimina, dizendo: “Êee, Malu” e continua a pular com Gabriela. Malu tenta entrar de novo, do mesmo jeito, correndo, de costas, sorrindo, e novamente não consegue. Maicon orienta: “Calma, Malu, vai devagar!”. Ela só observa, de longe. Gabriela sai da brincadeira e Malu diz para o Alexandre: “Agora eu!”, mas ele entrega a corda para o Pedro e sai (Diário de campo – 03/04/2012).

Melina busca uma corda em casa. Pedro e Bruno começam a rodar. Raquel pula um pouco, depois a Luana e a Melina pulam. Raquel volta para o balanço de pneu que ela fabricou com a ajuda do Vítor e pendurou em uma árvore e comenta comigo: “Eu sou esperta, eu finjo que vou pular corda só para o balanço ficar só pra mim”. Na hora de Malu pular, Melina avisa para os meninos que giram a corda: “A Maria Luiza não sabe entrar do lado certo, ela entra do lado errado” e os meninos invertem o sentido do giro da corda. Bruno e Pedro batem a corda para a Malu. Pedro repete várias vezes: “Pula Malu, pula Malu” e a Malu tenta pular. (Diário de campo – 10/04/2012).

O “pula, Malu” ultrapassou a própria situação da brincadeira de corda e transformou-se posteriormente em “pula, Davi”, “pula, Alice” e “pula, André” para ensinar as crianças menores que costumam brincar na rua. O “pula Malu” transbordou da situação inicial para novas situações de aprendizagem, envolvendo outras pessoas, outros encontros. Segundo Deleuze (1987) “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém” (DELEUZE, 1987, p. 22). O encontro entre Raquel e Malu acarretou em um aprendizado, contagiou outras pessoas que brincam naquele espaço e daí decorreram vários outros encontros. E o “pula, Malu” foi ainda mais longe, tornou-se um carinho, algo bom de falar e de se ouvir.

Davi e Malu estão assentados na calçada em cima da lixeira de ferro. Eles conversam e observam quem passa pela rua. Davi olha para a Malu e diz: “Pula Malu, pula Malu, pula Malu”. Ela sorri para ele e ele também sorri. (Diário de campo – 22/03/2012).

Com esse episódio, podemos pensar que “a experiência não é aprendida para ser repetida, passivamente transmitida. Ela acontece para recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças” (PARAÍSO, 2010, p. 166).

Vejo Vítor e Pedro, ainda de uniforme, jogando gol a gol entre os portões de duas casas. Manuel está assentado no passeio, aguardando o momento de entrar. [...] Vítor perde e Manuel entra em seu lugar para jogar contra o Pedro. Vítor observa o jogo, de pé, no asfalto. [...] Diz “golaço!” e repete o gesto do chute de Pedro, porém sem bola. Pedro chuta forte e alto e é advertido por Vítor: “Não faz isso não, véio, vai isolar!”. Pedro faz gol em direção à casa do vizinho que não voltou do trabalho ainda. Os meninos usam a última bola que têm, pois as outras estão presas no telhado do vizinho. Pedro pega a bola, domina e Vítor aconselha: “Vai, Pedro, vai, corta pra dentro e chuta!” Vítor entra em “campo” para demonstrar como Pedro deve fazer [...]. Vítor, assentado no asfalto, diz “Pedro, o que que eu falei, véio? Não

chuta assim não, burro!” Vítor demonstra como tem que ser. Pedro tenta outro chute e Vítor diz: “Falei, você chuta fraco” e faz mais uma demonstração de como deve ser. (Diário de campo – 16/03/2012).

Pedro não solicitou a ajuda de Vítor, mas aceita as suas intervenções sem questionar. Vítor participa da partida como se estivesse jogando. Instrui sobre como Pedro deve agir, alerta sobre o que não se pode fazer, demonstra os movimentos que são necessários para se fazer um gol. Ensinar, nas brincadeiras de rua, assim como aprender, segue os rumos dos encontros, das buscas, das perguntas, distanciando-se dos planejamentos prévios e das determinações. Vítor encontra-se em uma situação que o toma de corpo inteiro. Ele se inquieta com a maneira como Pedro está jogando futebol e se põe a ensiná-lo o que deve ser feito. Usa de estratégias para chamar a atenção de Pedro, mas nada disso funciona. Pedro continua jogando como se nada estivesse acontecendo.

Tanto no episódio em que a Raquel empenha-se a ensinar a Malu a pular corda, como naquele em que Vítor procura orientar o Pedro, os dois “mestres” parecem seguir a mesma lógica: ensinar aquilo que eles buscam, aquilo que eles pesquisam, ou seja, o que os afeta efetivamente<sup>69</sup>. A corda é para Raquel uma inquietação que a leva a várias experimentações. Raquel quer pular duas cordas ao mesmo tempo, quer aprender a girá-la para os amigos, quer experimentar outras maneiras de pular e o mesmo acontece com Vítor em relação ao jogo de bola.

Zourabichvili (2005) destaca a importância de ensinar aquilo que se quer saber, mais do que aquilo que se sabe. O ensino pode, dessa forma, ser também uma experiência para quem ensina, pois “se aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições da aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência” (ZOURABICHVILI, 2005, s/p).

Ainda que no território das brincadeiras de rua, não seja muito comum presenciar uma situação em que se sai de casa com o objetivo pré-definido de ensinar um jogo, uma brincadeira, um procedimento a alguém e que essas situações decorram de encontros nesse espaço, isso acontece também. Certa vez presenciei um pai que estava com o filho no centro do asfalto, dando-lhe alguns ensinamentos. Talvez ele tenha planejado ir à rua com o filho para tal finalidade, talvez mais que um planejamento, isso tenha sido uma promessa de pai,

---

<sup>69</sup> Cf. ZOURABICHVILI, 2005.

um combinado entre eles e ele estava no asfalto com o filho desempenhando a função que talvez havia se proposto a fazer.

Chego à rua e vejo rapazes e meninos tentando aprumar um papagaio amarelo. Alexandre está na parte mais alta da rua, soltando papagaio com o seu pai. O menino se afasta com o papagaio nas mãos. O pai, de bermuda e chinelo, orienta: “Vai lá, Xande” e fica segurando o rolo de linha. Depois de algum tempo, o pai ensina ao filho o jeito de enrolar a linha para não embolar: “Mexo pra cá, pra lá não, tem que enrolar a linha do jeito que ela está no chão”. (Diário de campo – 23/06/2012).

No geral, parece não ser a rua um local onde se decide de antemão o que se considera importante que alguém deva aprender. Mas os encontros proporcionam situações em que alguém pode se colocar na posição de passar instruções a outras pessoas, de lhe ensinar algo. No entanto, é preciso desvincular ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar não depende de alguém que aprenda, nem que aprenda aquilo que foi ensinado.

Ronaldo segue observando o papagaio dos filhos e grita com o Mateus: “Não vou te falar de novo, quando o vento estiver pra lá [em direção aos fios de eletricidade] não pode empinar o papagaio”. Depois grita com os meninos que estão na rua, além de seus filhos, se dirige a Vítor e Pedro: “Não tem vento, o que é que vocês estão caçando, não vale de nada correr”. Os meninos o escutam, param de correr por um tempo, mas depois de algum tempo, voltam a repetir a ação para tentar colocar o papagaio no céu. Ronaldo vai a sua casa pegar os materiais necessários para se fazer um papagaio [...]. Da calçada, ele fica observando Mateus e grita para ele: “Para de dar *topadinha*<sup>70</sup>, papagaio é pra ficar no alto, não é pra ficar no baixo não”. Mateus sobe e desce a rua correndo para fazer o papagaio subir. (Diário de campo – 17/06/2012).

## **Ensino sem explicação**

*Em uma aldeia indígena do Amapá, Valdo e Donato aprendem a fazer um pião com Miguel, o seu pai. Miguel não dá explicações precisas de como manusear a faca e a semente de tucumã, tampouco narra o procedimento a ser feito, “apenas faz seu pião na frente dos meninos, que o observam, giram a cabeça entre o pião do pai e os seus próprios e vão arriscando, fazendo junto, sem falar, perguntar ou pedir ajuda” (MEIRELLES, 2007, p. 160).*

Em silêncio, sem explicações sobre o uso de instrumentos, nem comentários sobre as técnicas necessárias, Miguel ensina aos filhos o que eles precisam para fazerem seus próprios brinquedos. São os meninos que procuram o pai para que ele os ajude a fazer um pião que gire

<sup>70</sup> A brincadeira de papagaio possui um vocabulário bastante específico, compreendido por todos que brincam ali. Naquela rua, dar *topadinhas* significa puxar a linha, o que, naquela situação, fez o papagaio bater várias vezes no chão.

e faça barulho (MEIRELLES, 2007). Nessa seção, destaco algumas situações de ensino e aprendizagens ocorridas nas brincadeiras de rua que prescindiram de explicações, assim como a experiência de Miguel e seus filhos.

Na rua, não é raro assistirmos a situações em que momentos de agitação são intercalados por longos períodos de silêncio. Na brincadeira de soltar papagaio isso acontece com frequência. Passa-se muito tempo em silêncio, observando o movimento dos papagaios no céu e tentando fazer uma manobra para “mandar” os papagaios que são empinados nas ruas próximas, ou seja, buscando-se cortar as linhas de outros papagaios fazendo uso de cerol<sup>71</sup>. Formam-se grupos nas calçadas para se remendar os papagaios encontrados, ganhados ou conquistados e para fabricar um novo papagaio, quando se é necessário ou quando não há vento. Em todos esses momentos, parece que o aprendizado se dá enquanto se observa quem brinca ou quem constrói seu brinquedo.

Vítor, com uma faca grande, prepara a *taquara de meio* para fazer um novo papagaio. Pergunto como aprendeu a fazer o corte e ele diz: “Eu aprendi vendo o meu pai fazer”. Enquanto ele inicia a confecção de outro papagaio, os meninos continuam empinando os seus. Eles tentam *mandar* um papagaio da outra rua. Vítor me diz: “Tomara que esse transparente caia lá em casa que eu arrumo ele”. Vítor volta a fazer seu papagaio, mas fica atento a tudo que se passa na rua. Se algo chama a sua atenção, ele para de fazer o seu papagaio por alguns instantes e, depois de observar o que se passa, volta a fabricá-lo. (Diário de campo – 23/06/2012).

Em situações como essa, não se pede explicação de como se deve fazer, mas observa-se quem faz. Vítor comenta que aprendeu a cortar a taquara vendo o seu pai e, para cortá-la, usa uma faca afiada, apoiando-a em uma de suas pernas e ninguém lhe aconselha a tomar cuidado. Um garoto com uma faca na mão fazendo o seu brinquedo parece ser uma ação corriqueira naquela rua. O mesmo não acontece com a produção do cerol, que não é autorizado a qualquer um fazer. Nas situações a seguir, há impedimentos de sua produção, sendo que, nas duas últimas, criam-se soluções para transgredir proibições não somente à feitura do cerol, mas ao próprio ato de empinar papagaio.

Vi alguns meninos empinando papagaio. Perguntei para o Mateus: “Sua linha tem cerol?” e ele respondeu: “Não”. Eu continuei: “Por quê? Seu pai não deixa?” e ele responde: “Não, porque ele ainda não fez”. (Diário de campo – 06/06/2012).

---

<sup>71</sup> Cerol é uma mistura de cola com vidro triturado que serve para passar no fio do papagaio para cortar a linha de outros o fio de outros papagaios. De acordo com Vítor, “o cerol faz parte [da brincadeira] do papagaio” e, com um certo orgulho, me apresenta a sua mão toda cortada de enrolar linhas com cerol (Diário de campo – 23/06/12).

Lis, ex-vizinha que mudou-se para outra cidade há algum tempo e foi visitar a mãe que mora na rua, viu Ronaldo fazendo um papagaio e se aproximou dele para conversar. Ela comenta que antigamente eles pegavam sacolas plásticas de supermercado para fazer rabiola, mas agora, com a proibição, as pessoas não cedem mais, está difícil conseguir e isso deve estar dificultando soltar papagaio. Eles relembram o tempo em que brincavam juntos, contam casos. Lis pergunta se eu sou a esposa de Ronaldo e eu me apresento, dizendo sobre a pesquisa. Começamos a conversar e ela me convida para conhecer a casa da sua mãe, parecendo querer destacar a importância do local: “Vem conhecer a casa da minha mãe, é lá que o Rafael faz cerol, porque a avó dele não deixa”. Sou recebida por uma senhora muito simpática que confirma a história, logo que eu chego. (Diário de campo – 29/07/2012).

Rafael, posicionado próximo à calçada, vê a sua avó descendo a rua. Ele entrega ao Vítor a lata de linha do seu papagaio para ser enrolada e pede apressado: “Continua aqui pra mim, vou fingir que estou em casa, daqui a pouco eu volto”. Ele já tinha dito que a vó ia bater nele se o visse na rua. (Diário de campo – 29/07/2012).

Quem chega à rua e vê crianças pequenas com os seus papagaios no céu pode não conseguir dimensionar o processo necessário para fazer o papagaio chegar até ali. Não é simples confeccionar um papagaio, muito menos colocá-lo nas alturas. Tudo isso demanda muito conhecimento. É preciso saber, inicialmente, se o papagaio que se tem nas mãos está com o peso bem distribuído. Se o tamanho de sua “barbela” está compatível com o tamanho do papagaio. Se o vento é suficiente para fazê-lo subir e permanecer no céu, entre outros saberes que envolvem o assunto. Conseguir empinar um papagaio é uma ação muito complexa e, apesar disso, não é simplificada para ser ensinada no território das brincadeiras de rua. Tem-se contato com o todo, todo o tempo.

Na calçada, Ronaldo divide um pedaço de plástico com os filhos e com o Pedro e, em seguida, começa a fazer um papagaio. Mateus, seu filho, também está fazendo o seu. Ronaldo faz o seu acompanhando o movimento do filho. De repente, diz: “Tem que acertar o tamanho da taquara antes de amarrar, ô Mateus” [...]. João pergunta: “Ô pai, você tem bambu lá dentro?” Ronaldo responde: “Debaixo da caixa de ferramenta”. João vai a casa correndo [...]. Eles trabalham em silêncio por algum tempo. Francisco pede para o pai fazer um quadrado com o plástico que ganhou para iniciar a feitura do seu papagaio. Ronaldo corta o plástico, mas avisa: “Não vou amarrar não, viu?” [...]. Quando chega o momento de amarrar a taquara, Ronaldo ensina o filho: “Esse lado [da taquara] que tá o nó é da mão esquerda. Essa é a taquara de enverga” e aponta uma taquara no chão. Francisco pega a taquara errada, Ronaldo xinga: “Essa aí é a taquara de meio”. Ele pega a taquara certa e o pai diz: “Qual é a sua mão esquerda? Ah, bom!” (Diário de campo – 23/06/2012).

No momento em que estão juntos, comenta-se sobre a produção de um papagaio, sobre alguém que perdeu o seu papagaio ou conquistou um, sobre algo curioso que tenha acontecido, mas não se explica qual o procedimento exato para se fazer um papagaio ou como se deve aprumá-lo. Segundo Kohan (2005, p. 190) “há toda uma série de métodos e técnicas sobre como fazer compreender, como explicar melhor, como ensinar a aprender, como

aprender a aprender. Explicações de explicações”. No entanto, no território das brincadeiras de rua, a lógica da explicação não parece ser tão importante. Fabricar um papagaio capaz de subir ao céu, avaliar o vento para se saber o momento certo de “dar flechadas”<sup>72</sup>, compreender as manobras que devem ser feitas para mandar outros papagaios são ações complexas que precisam ser vividas, experimentadas e que pouco adiantaria se fossem explicadas passo a passo. Uma espécie de conhecimento adquirido na vida, pela experiência, aquele que não cabe num manual, o que combina muito com a noção de aprendizagem para Deleuze e que torna-se modelo de toda experiência (ZOURABICHVILI, 2005).

As únicas situações de explicações detalhadas que eu presenciei na rua foram as tentativas de quem brinca naquele espaço de me ensinarem sobre o papagaio. Como eu não conhecia “o universo do papagaio” e queria entender o que estava se passando ali, eu recebia muitas explicações e demonstrações de o que deveria fazer para produzir um papagaio. Percebi que apenas eu recebia esse tratamento, pois, para quem brinca na rua, o conhecimento não circula de maneira ordenada e seqüenciada como aconteceu no meu caso. Segundo uma lógica explicadora, apesar de se pensar que o explicador reduz a distância entre o conhecimento e o aprendiz, é justamente a postura assumida pelo explicador, como único detentor do saber, que “cria a distância, contribui para ampliá-la, e não para reduzi-la” (KOHAN, 2005, p. 188). No entanto, ainda que eu tenha recebido explicações sobre a confecção de papagaios, essas situações não pareciam funcionar de acordo com a lógica explicadora, já que não tendiam à ampliação de uma distância, mas, ao contrário, ao estabelecimento de uma relação de proximidade.

Mateus veio para perto de mim para me ensinar como se coloca o *bambulim* (tiras de plástico) na linha para fazer a *rabiola*. Explica-me passo a passo como fazer, onde se amarra, como “rósca” a linha. (Diário de campo – 29/07/2012).

Ronaldo vai a sua casa pegar os materiais necessários para se fazer um papagaio para me mostrar. Senta-se no passeio e me mostra passo a passo como se faz. Eu filmo e fotografo as etapas. Alberto pergunta se trata-se de um tutorial para o *youtube*. Ao final, Ronaldo me presenteia com o papagaio que fez. (Diário de campo – 17/06/2012).

Em uma obra sobre a emancipação intelectual, o filósofo Jacques Rancière apresenta a concepção explicadora de mundo como uma ficção estruturante na qual “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal”

---

<sup>72</sup> “Flechada” significa puxar a linha para fazer o papagaio subir.

(RANCIÈRE, 2005, p. 23). Essa ficção produz uma desigualdade que impõe uma hierarquia às inteligências, que separa os sábios dos ignorantes, cabendo aos primeiros decidir, selecionar e transmitir o que os segundos seriam capazes de aprender. Em contrapartida a essa desigualdade, é possível “ousar se aventurar” (RANCIÈRE, 2005, p. 49) a aprender por si mesmo, sem mestre explicador, mas não sem um mestre. Aprender “pela tensão do seu próprio desejo ou pelas contingências de situação” (RANCIÈRE, 2005, p. 30).

Malu aproveita que Pedro soltou a corda e corre para pegar uma das pontas. Juntamente com João começa a girar a corda e o faz perfeitamente, dando condições de algumas crianças pularem. Fiquei impressionada com a cena! João desce a rua correndo para pegar a bola que escapou de um jogo que acontecia acima de onde estavam. Malu o espera com a corda na mão. Pedro pega a outra ponta e a convida: “Vamos bater eu e você!”. Ela aceita satisfeita e eles giram a corda (Diário de campo – 03/04/2012).

Para se aprender o universo de ações e o vocabulário que envolve a brincadeira de papagaio, não é possível que haja distância que separe quem ensina de quem aprende e que faça o aprendiz depender sempre de outros mestres e de suas explicações suplementares (RANCIÈRE, 2005, p. 42). Aprender nas brincadeiras de rua supõe estar sujeito a todo tipo de aprendizado sem ter que se submeter a uma lógica ordenadora de conteúdos que classifica o que deve ser explicado inicialmente, pois, se assim não for feito, possivelmente não será captado.

O que há na rua em tempos de ventos, que são os tempos de papagaios, em tempos de cordas, em tempos de bola são pessoas que dominam intimamente os signos dessas brincadeiras e emitem a todo o momento tais signos. Segundo Deleuze (1987) “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 1987, p. 22). Para aprender os conhecimentos que envolvem uma brincadeira, como a de papagaio, é preciso captar os signos emitidos por quem se tornou sensível a eles, captar os signos da própria matéria, do papagaio em si, encantar-se com desenho que ele traça no céu, com os movimentos que ocorrem nas ruas e nas calçadas. Para isso, não são necessárias explicações. As explicações, ao contrário, nada favorecem ao aprendizado, afinal “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode entendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2005, p. 23), “é paralisar seu pensamento, dinamitar a confiança em sua própria capacidade intelectual” (KOHAN, 2005, p. 191).

Nas brincadeiras de rua, há saberes disponíveis, há toda sorte de signos emitidos, encontros, buscas por aprendizagens e maneiras de se ensinar que se confundem com modos de aprender.

Nesse sentido, “quem ensina aprende e quem aprende ensina, se ensinar e aprender têm um caráter de experiência” (KOHAN, 2005, p. 202). Nas brincadeiras de rua, os atos de ensinar e aprender não parecem estar atrelados um ao outro, não são dependentes, sendo o ensino a condição para uma aprendizagem. Ainda que alguém ensine algo, não se pode controlar o que foi aprendido. Na rua, os encontros têm muita importância. Isso porque “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc [...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2006, p. IX).

Inconclusões...

---

“É cada um de nós que, graças à filosofia, encontra-se incessantemente em conversações e em guerrilhas consigo mesmo.” (Deleuze, 1992, p. 9)

Lançar-me em espaços pouco conhecidos, tanto pela opção de deixar um ambiente organizado – o escolar – e ir para a rua, como por buscar inspiração no pensamento de filósofos que não tratam diretamente da educação, foi, desde o início, mais do que um grande desafio: um misto de atração e medo. A atração vinha do fascínio que os textos desses filósofos provocavam em mim, por me fazerem experimentar outra maneira de pensar. O medo era de não dar conta desta pesquisa, também por experimentar outra maneira de pensar. E, não por acaso, entrar no campo das experimentações e incertezas fez com que eu me perdesse e me encontrasse diversas vezes durante este percurso.

Assim, fui atravessada por vários acontecimentos, experiências e questionamentos, que me fizeram sentir as brincadeiras de outra maneira, bem diferente da forma que eu estava acostumada a pensá-las. Experimentar alguns caminhos serviu para que eu percebesse que estes também poderiam ter sido outros, bem como as relações poderiam ter sido construídas de maneiras diversas.

Dos encontros que tive, posso destacar as relações com o campo de pesquisa, no que diz respeito às negociações e às experiências afetivas vividas ali. Em breve, estarei novamente na rua, mostrando as fotografias e os vídeos feitos das situações de brincadeiras, projetando-os de uma calçada ao muro externo de uma casa, do outro lado da rua, sujeito às interferências e intervenções que acontecem nesse espaço.

Outro encontro foi com a cartografia, pela suspensão de juízos, cedendo lugar ao estabelecimento de conexões diversas, o que me possibilitou, inclusive, outra relação com a escrita. Assim, passo a me valer também de fontes literárias e de imagens que não pretenderam ser o complemento do texto e sim uma outra narrativa.

Tendo em vista o movimento contínuo e a construção de um mapa inacabado, sujeito a constantes mudanças e possibilidades de novas relações, não se almeja chegar a uma conclusão, uma vez que o “campo problemático de uma pesquisa ocorre também por suas inconclusões” (BARROS; KASTRUP, p. 72). Nesse sentido, experimentar o movimento de um plano suscetível a mudanças me fez retomar e interrogar novamente os deslocamentos que

inicialmente fiz sobre as brincadeiras, de modo que, agora, posso compreendê-las de outras maneiras.

Chego a pensar que os princípios que segui para entender as brincadeiras não foram propriamente rígidos, mas talvez a minha maneira de relacioná-las a determinados conhecimentos é que podem ter limitado a abertura para o estabelecimento de outras relações. Por que não relacionar brincadeira à infância *e* ao que escapa dela *e* às possibilidades de desenvolvimento *e* à produção de culturas *e* às novas experimentações *e, e, e...*? Quantas relações ainda seriam possíveis? Quem sabe, a minha busca pelos pontos principais de cada perspectiva tenha limitado outras combinações? Ou, quem sabe, foram os deslocamentos que me possibilitaram estabelecer outras relações, suspender algumas convicções, pensar?

Das aprendizagens, a mais importante: a de estar sempre em movimento.

## Referências

---

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. **Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo**. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 1, 2009.

AMBLARD, Viviane Maria Lauer Bressan. **A construção da ludicidade sob ótica do educador infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

ANTÔNIO, João. **Afinação da arte de chutar tampinhas**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.

ARAÚJO, Denise Silva. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e Educadoras de creche. In: **32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASPIS, Renata Pereira Lima. Um ensino de filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e sub-versões. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.169-180, Jan./Jun., 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino de filosofia e resistência**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BARROS, Laura Pozana de. KASTRUP Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas – A Segunda Infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. Manoel de. Uma didática da invenção. In: **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BORBA, Valdinéia; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. Afetividade no contexto da Educação Infantil. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2007.

BORGES, Jorge Luís. **Do rigor na ciência**, 1946.

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima. **Significações da Educação Infantil na Perspectiva de Professores que Atuam neste Segmento**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel. **Criança e brinquedo: feitos um para o outro?** In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo [et al.] (Orgs). *Estudos Culturais em educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONH, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação – Era uma vez, quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos**. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças. In: **32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

CURTIS, Audrey. **O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias**. In: MOYLES, Janet R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. **Proust e Signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.

\_\_\_\_\_. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FIGUEIREDO, Gláucia Maria. **Imagens embaralhadas: cenas-acontecimentos e geopedagogia**. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Sílvio; OLIVEIRA JR, Wenceslao (Orgs.) *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...* Petrópolis, RJ; Brasília, DF: CNPq, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

GAMBA, Lélia Regina Kremer. **Oficinas do jogo: educação dos sentidos**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado De Santa Catarina, 2007.

GERMANOS, Ana Paula Ponce Ribeiro. **Desvendando o Jogo: os dizeres de professoras sobre o brincar no trabalho**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista De Piracicaba, 2001.

GOMES, Ana Maria Rabelo. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo**. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. MARTINS, Sérgio (orgs). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne Luce. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Denise Jovê Cesar. **A prática pedagógica do professor de educação física na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.

GONÇALVES, Juliana Aparecida Jonson. **Escrita dos perceptos: de palavras a imagens-sensação**. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Orgs.) *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...* Campinas, ALB, 2011.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HORTÉLIO, Lydia. Brincar é o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem: entrevista com Lydia Hortélio: In. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I. N°3. Dezembro 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e educação**. Entrevista concedida em áudio ao programa Logofonia. Rádio UFMG Educativa. Exibido em 20 de Novembro de 2007.

KRTOLICA, Igor. Diagrammeetagement chez Gilles Deleuze - L'élaboration Du concept de diagrammeaucontact de Foucault. In: **Filozofiza I Drustvo**, 2009. Disponível em: <<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0353-5738/2009/0353-57380903097K.pdf>> Acesso em 6 mai. 2011.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças: uma etno-grafiaespecializada**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LEITE, Helena Alvarez. CARVALHO, Levindo Diniz. MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs). **Educação integral e integrada : Módulo V – educação integral como arranjo educativo local**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. **Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil**. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2006.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. Registros pedagógicos de professoras da Educação Infantil. In: **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2010.

MARCASSA, Luciana. Lúdico. In: GONZÁLEZ, Paulo Evaldo Fensterseifer (org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

MARCON, Telmo. **Educação intercultural e infância**. In: *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2006.

MARÍN, Imma; PÉNON, Silvia. Que brinquedo escolher? **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n.3, março/2004.

MARTINS, Rosimari Koch. As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural. In: **32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

MATWIJSZYN, Marise. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. **Uma Educação Infantil Centrada no Brincar: a experiência da TE-ARTE**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2011.  
MIRANDA, Simão Francisco. **Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2000.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo contra negros: um estudo sobre preconceito sutil.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Thomas Kuhn e a nova historiografia da ciência.** In: ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências, v.4, n.2, dez/2002. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/53/89>>. Acesso em 21 jan. 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **É possível fazer um currículo desejar?** In: PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.) Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **O lúdico no contexto da pré-escola: concepções de professores e o currículo - uma proposta de intervenção.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2001.

PASSOS, Eduardo. BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Apresentação.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. Derrubaram os últimos jardins para construir prédio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** São Paulo. Zahar, 1976.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REIS, Cristina D'Ávila. **Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de mestrado, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SANTANA, Mirian Brito de. **Geometria e Educação Infantil: múltiplas imagens, distintos olhares.** Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2008.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira. **A cidade como um jogo de cartas.** São Paulo: EDUFF – Editora Universitária e Projeto Editores Associados Ltda., 1988.

SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Apresentação: olhares sobre a infância e a criança.** In: SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. **O brincar na prática pedagógica e no referencial curricular nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2002.

SAUVAGNARGUES, Anne. Deleuze, de l'animal à l'art. In: ZOURABICHVILI, François, SAUVAGNARGUES, Anne, MARRATTI, Paola. **La philosophie de Deleuze.** Paris: PUF, 2004.

SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

SECCHI, Leusa de Melo. ALMEIDA, Ordália Alves. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da. NUNES, Ângela. **Introdução.** In: SILVA, Aracy Lopes da. NUNES, Agela. MACEDO, Ana Vera L. P. (orgs) Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Edilson Azevedo da. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na Educação Infantil de cuba.** Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2010.

SMITH, Peter K. **O brincar e os usos do brincar.** In: MOYLES, Janet ... [et al]. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOEJIMA, Fátima Mitie. **Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Januária Andrea de. **Os Jogos de Construção na Educação Infantil: um estudo de caso na Creche Amas – Piracicaba.** Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

SOUZA, Luiz Fernando de. Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na Educação Infantil. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2006.

STRAUB, José Luiz. **Brincadeiras práticas culturais de governo da criança.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

TADEU, Tomaz. **Um plano de imanência para o currículo.** In. TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Linhas de Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Políptico.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.4, jun. 2007.

TUBELO, Liana Cristina Pinto. **Psicocinética e Brincar: construção do vocabulário lingüístico, escrito e psicomotor da criança**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

VERDEN-ZÖLLER. Gerda. **O brincar na relação materno-infantil**. In: MATURANA, Humberto. VERDEN-ZÖLLER. Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. **As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância**. In: *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Orchida; PINAZZA, Mônica Appezato. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIOLATO, Paulo Roberto Stefani. **Um olhar voltado ao lúdico e à pedagogia do movimento em uma concepção desportiva: uma experiência vivenciada ao lado de crianças das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2005.

VITAL, Márcia R. **A priorização dos conteúdos escolares em detrimento das atividades lúdicas na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. Tese de doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Gilles Deleuze**. São Paulo: Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. Deleuze e a questão da literaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400012&script=sci_arttext)> Acesso em 23 jun. 2013.