

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA

**“EU GOSTO DE BRINCAR, ISSO ME FAZ FELIZ!”
PAISAGENS E VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM
PRESIDENTE PRUDENTE (SP)**

Presidente Prudente
2020

ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA

**“EU GOSTO DE BRINCAR, ISSO ME FAZ FELIZ!”
PAISAGENS E VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM
PRESIDENTE PRUDENTE (SP)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, câmpus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos formativos, infância e juventude

Orientadora: Dr.^a Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Presidente Prudente
2020

E92“

Evangelista, Ariadne de Sousa

“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP) / Ariadne de Sousa Evangelista.

-- Presidente Prudente, 2020

236 f. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

1. Criança. 2. Cidade. 3. Paisagem da infância. 4. Pesquisa com crianças. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Eu gosto de brincar, isso me deixa feliz! Paisagens e vivências da infância em Presidente Prudente (SP)

AUTORA: ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA

ORIENTADORA: FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. JADER JANER MOREIRA LOPES VIDEOCONFERENCIA
FE / UFF/Niterói (RJ)

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA VIDEOCONFERENCIA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dra. LIZ CRISTIANE DIAS VIDEOCONFERENCIA
Departamento de Geografia - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Prof. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI VIDEOCONFERENCIA
Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 04 de setembro de 2020

Às crianças da minha cidade – em
especial às que participaram desta
pesquisa – e aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que auxiliaram na realização deste trabalho, em especial:

A Deus, pelo dom da vida, pela minha família linda, pelo amor e paz que me inunda a cada dia, pelas pessoas que pôs em meu caminho, pela saúde, por meu trabalho, pela constante renovação das minhas forças.

Ao meu marido, Jean Fernando, pelo apoio e segurança, para que eu pudesse me entregar ao trabalho. Obrigada pelo estímulo nos momentos difíceis e pela contribuição carinhosa com as imagens do trabalho e com a edição das mesmas.

A minha filha, pela paciência e pelo carinho nos momentos de desânimo: ter você ao meu lado me lembra que insistir vale a pena.

Aos meus pais, por me ensinarem a não desistir e que a conquista tem um preço: o esforço e a dedicação.

Aos meus irmãos, pelo apoio, pelas injeções de ânimo, pelas palavras nem sempre doces, mas necessárias. Por todo o amor, carinho e paciência comigo.

Às minhas amigas “Jéssicas”, que estão sempre presentes nas minhas conquistas, preocupadas comigo, e que sempre ouvem meus desabafos, trazendo-me palavras de conforto.

À minha orientadora, pela confiança, por possibilitar a concretização dessa importante etapa na minha vida acadêmica e profissional. Pelas contribuições no percurso da pesquisa, pela paciência e zelo pelo trabalho; o seu jeito de conduzir as situações adversas não permitiu que eu me sufocasse ou me sentisse incapaz, todo o tempo em que trabalhamos juntas.

Às crianças da escola pesquisada, que se disponibilizaram a fazer parte do processo, por me aceitarem, por desejarem participar com tanta dedicação e afinco, pelos momentos agradáveis, pelos sorrisos e conversas.

Aos profissionais da escola da pesquisa de campo, por me auxiliarem no convite às crianças, por abrirem as portas da escola, por atenderem a todas as minhas solicitações prontamente, pelas contribuições para a concretização desta investigação.

Aos Secretários da Educação e do Planejamento, por aceitarem participar desta pesquisa, pelo atendimento, atenção e tempo.

À SEDUC, que permitiu acessar as crianças por meio das escolas que dirige, bem como pela autorização para a entrevista com a Secretária da Educação.

Aos amigos da “Escola do Bosque”, com que eu aprendo a cada dia, os quais me lembram que existem pessoas que lutam para que as crianças recebam um ensino de qualidade.

Às meninas da “Anhanguera”, minha primeira experiência em nível superior, que alegram muito meus sábados: com vocês, aprendi e ensinei. Também passei a respeitar e admirar a Educação à Distância.

À professora Cinthia, pela orientação durante a bolsa PAADES e pela participação na Banca do projeto. Sem suas orientações, eu não teria conseguido terminar o semestre de aula e compreender os alunos.

Às pessoas que conheci na UNESP, durante as aulas, palestras, formações, corredores, estágio de docência, bolsa PAADES, entrega de documentação e esclarecimentos. Obrigada pela paciência, conversas, aprendizados que tornaram o caminho ameno.

Aos professores da Banca, pelo exemplo, pela leitura e análise do trabalho, pela dedicação e correção necessária, pela competência, pela formação profissional e acadêmica que me proporcionam.

À UNESP, por resistir com qualidade e dedicação em formar profissionais competentes e críticos, mesmo durante este período político tão conturbado, de desvalorização da educação e inversão de valores.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Uma cidade com crianças que andem
sozinhas pelas ruas é uma cidade melhor.

Adaptação das palavras de Francesco
Tonucci (2014).

EVANGELISTA, A. S. “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP). 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

RESUMO

A pesquisa “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)” integra o Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP. O estudo tem por objetivo compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), com base nos tempos e dos espaços mais utilizados e das interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças. Parte da premissa de que, na sociedade contemporânea, as crianças têm menos tempo e autonomia para brincar livremente e desenvolver sua cidadania. Desse modo, problematiza-se: como são as rotinas das crianças, na cidade? Quais os espaços da cidade que frequentam? Quais os locais de que mais gostam? De quais locais não gostam? Como se locomovem? Quais os seus desejos em relação à cidade? Brincam? Para tanto, o trabalho se fundamenta nos Estudos da Infância, Sociologia da Infância e Geografia da Infância. Conceituam-se as crianças como cidadãs ativas, com direitos de participação garantidos por lei. Acredita-se que a relação entre as crianças e a cidade pode ser restringida ou potencializada. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, numa abordagem qualitativa. O campo de investigação foi a cidade de Presidente Prudente (SP). Participaram como sujeitos vinte crianças de nove a onze anos de escolas públicas, sendo dez de uma escola próxima à área central da cidade e dez de uma escola localizada em área periférica, considerada de exclusão social. Os procedimentos de coleta de dados com as crianças foram: elaboração de lista sobre locais de que mais gostam e não gostam da cidade; preenchimento de quadro de utensílios para definição de classe socioeconômica; entrevista semiestruturada; quadro de rotinas (atividades realizadas por cada criança durante uma semana, tendo em vista as vinte e quatro horas do dia); poema dos desejos (desenhos que concebiam a complementação das sentenças “A minha cidade é...” e “Eu gostaria de que a minha cidade fosse...”). Os resultados apontaram que as crianças vivenciam situações de restrição da cidadania: institucionalização e domesticação, insularização, dualização e fragmentação, restrição da autonomia e da mobilidade, conforme Sarmiento (2018). A ludicidade e a interatividade são valorizadas pelas crianças e, independentemente do espaço de vivência, elas preferem a interação com os pares. As vivências das crianças são afetadas pela classe socioeconômica, a rotina dos responsáveis, bem como o conhecimento e a cultura dos mesmos. De acordo com os desenhos, as crianças indicam que a cidade era concebida como espaço de passagem, com elementos naturais e artificiais coexistindo na paisagem urbana. Os desejos das crianças para a cidade foram relacionados ao lazer, à segurança, a preocupações ambientais, à saúde, à educação e à ludicidade. As paisagens da infância, na cidade de Presidente Prudente (SP), contemplam instituições (escolas, projetos e igrejas), lugares íntimos (casa, casa da avó, bairro), locais de lazer públicos (praças, Parque do Povo, Cidade da Criança), locais de lazer privados (*shoppings*, Parque Aquático, *buffet*) e locais de consumo (sorveteria, centro, lojas). Defende-se a necessidade de que se criem políticas públicas que garantam a participação infantil no planejamento urbano.

Palavras-chave: Criança. Cidade. Paisagem da infância. Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

The research “I like to play, it makes me happy”! Landscapes and experiences of children in Presidente Prudente (SP)” is part of the Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP. The goal of the study is to understand the experiences of children, in the city of Presidente Prudente (SP), based on the times and spaces most used and the interactions established, identifying the landscapes of childhood in the city, from the children’s point of view. It starts from the premise that, in contemporary society, children have less time and autonomy to play freely and develop their citizenship. Therefore, one can problematize: how are the children's routines in the city? What spaces in the city do they frequent? What places do they like the most? What places do they dislike? How do they move around the city? What are their wishes with regard for the city? Do they play? For this purpose, the work is based on Childhood Studies, Childhood Sociology and Childhood Geography. Children are conceptualized as active citizens, with participation rights guaranteed by law. It is believed that the relationship between children and the city can be restricted or enhanced. The research is characterized as a case study, in a qualitative approach. The research field was the city of Presidente Prudente (SP). Twenty children from nine to eleven years of public schools participated as subjects, ten from a school close to the central area of the city and ten from a school located in a peripheral area, considered as an area of social exclusion. The data collection procedures with the children were: drawing up a list of places in the city they like the most and dislike; filling out a table of utensils to define socioeconomic class; semi structured interview; frame of routines (activities carried out by each child for a week, with a view of the twenty-four hours of the day); poem of desires (drawings that complement the sentences "My city is ..." and "I would like my city to be ..."). The results showed that children experience situations of citizenship restriction: institutionalization and domestication, insularization, dualization and fragmentation, restriction of autonomy and mobility, according to Sarmiento (2018). Playfulness and interactivity are valued by children and, regardless of the living space, they prefer interaction with peers. The children's experiences are affected by the socioeconomic class, the routine of those responsible for them, as well as their knowledge and culture. According to the drawings, the children indicate that the city was conceived as a passing space, with natural and artificial elements coexisting in the urban landscape. Children's wishes for the city were related to leisure, safety, environmental concerns, health, education and playfulness. The childhood landscapes, in the city of Presidente Prudente (SP), include institutions (schools, projects and churches), intimate places (home, grandmother's house, neighborhood), public leisure places (squares, Parque do Povo, Cidade da Criança), private leisure places (shopping malls, Aquatic Park, buffet) and places of consumption (ice cream parlor, city center, stores). The need to create public policies that guarantee child participation in urban planning is defended.

Key words: Child. City. Childhood landscape. Research with children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico de homicídios no Brasil.	49
Figura 2: Infográfico <i>Atlas da violência</i> (2019).....	50
Figura 3: Violação dos direitos das crianças.....	57
Figura 4: Muro de escola.....	83
Figura 5: Mapa de São Paulo por municípios.....	98
Figura 6: Gráfico de número de veículos.....	101
Figura 7: Localização das escolas na cidade.....	103
Figura 8: Mapa de Exclusão Social de Presidente Prudente (2000-2010).....	106
Figura 9: Luana.....	110
Figura 10: Kevin.....	110
Figura 11: Iago.....	110
Figura 12: Peter Parker.....	110
Figura 13: Mariana.....	111
Figura 14: Rafael.....	111
Figura 15: Gabriel.....	111
Figura 16: Laura.....	111
Figura 17: Mônica.....	111
Figura 18: Gabriela.....	111
Figura 19: Evy.....	112
Figura 20: Henrique	112
Figura 21: Gabriel.....	112
Figura 22: Mikaeli.....	112
Figura 23: Vitória.....	113
Figura 24: Jasmin.....	113
Figura 25: Talita.....	113
Figura 26: Matheus.....	113
Figura 27: Pedro.....	114
Figura 28: Larissa.....	114
Figura 29: Quadro de utensílios para definição de classe socioeconômica.....	114
Figura 30: Cidade da Evy.....	155
Figura 31: Cidade do Gabriel.....	156
Figura 32: Cidade do Henrique	156

Figura 33: Cidade da Jasmin.....	157
Figura 34: Cidade da Larissa.....	157
Figura 35: Cidade do Matheus.....	158
Figura 36: Cidade da Mikaeli.....	158
Figura 37: Cidade do Pedro.....	159
Figura 38: Cidade da Talita.....	159
Figura 39: Cidade da Vitória.....	160
Figura 40: Cidade da Laura.....	170
Figura 41: Cidade do Kevin.....	170
Figura 42: Cidade da Luana.....	171
Figura 43: Cidade da Gabriela.....	171
Figura 44: Cidade do Rafael.....	172
Figura 45: Cidade do Gabriel.....	172
Figura 46: Cidade da Mariana.....	173
Figura 47: Cidade do Iago.....	173
Figura 48: Cidade da Mônica.....	174
Figura 49: Cidade do Peter Parker.....	174
Figura 50: Visão vertical das igrejas católicas.....	176
Figura 51: Desejo da Laura.....	180
Figura 52: Desejo da Mariana	180
Figura 53: Desejo do Rafael.....	181
Figura 54: Desejo da Luana.....	181
Figura 55: Desejo da Mônica.....	182
Figura 56: Desejo do Kevin.....	182
Figura 57: Desejo do Gabriel.....	183
Figura 58: Desejo da Gabriela	183
Figura 59: Desejo do Peter Parker	184
Figura 60: Desejo do Iago.....	184
Figura 61: Desejo da Larissa.....	189
Figura 62: Desejo da Evy.....	189
Figura 63: Desejo do Henrique.....	190
Figura 64: Desejo da Jasmin.....	190
Figura 65: Desejo da Talita.....	191

Figura 66: Desejo da Mikaeli.....	191
Figura 67: Desejo do Gabriel.....	192
Figura 68: Desejo do Matheus.....	192
Figura 69: Desejo do Pedro.....	193
Figura 70: Desejo da Vitória.....	193
Figura 71: Mapa dos CRAS de Presidente Prudente (SP).....	203
Figura 72: Locais de que as crianças mais gostam.....	208
Figura 73: Mapa do Centro da cidade.....	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de veículos em Presidente Prudente (SP).....	102
Quadro 2: Renda média familiar no Brasil	105
Quadro 3: Idade das crianças	108
Quadro 4: Composição familiar das crianças.....	108
Quadro 5: Os sujeitos da pesquisa da escola central	110
Quadro 6: Os sujeitos da pesquisa da escola periférica	112
Quadro 7: Pontos para definição de classe econômica.....	115
Quadro 8: Escolaridade do responsável.....	116
Quadro 9: Número de cômodos da residência das crianças	116
Quadro 10: Carga horária semanal das crianças em instituições educativas da escola periférica	130
Quadro 11: Carga horária semanal das crianças em instituições religiosas da escola periférica	132
Quadro 12: Carga horária de sono das crianças da escola periférica	133
Quadro 13: Horas externas às instituições e o sono da escola periférica.....	134
Quadro 14: Carga horária semanal das crianças em instituições educativas da escola central	135
Quadro 15: Carga horária semanal das crianças em instituições religiosas da escola central	136
Quadro 16: Carga horária de sono das crianças da escola central	137
Quadro 17: Horas externas às instituições e o sono da escola central.....	137
Quadro 18: Horas de atividades lúdicas das crianças da escola periférica.....	148
Quadro 19: Horas de atividades lúdicas das crianças da escola central.....	150
Quadro 20: Desejos das crianças da escola central sobre a cidade	185
Quadro 21: Desejos das crianças da escola periférica sobre a cidade.....	194
Quadro 22: Locais de que as crianças não gostavam.....	199
Quadro 23: Locais de que as crianças gostavam.....	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Classificação socioeconômica das crianças da escola central	115
Tabela 2: Classificação socioeconômica das crianças da escola periférica	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa
APEA – Associação Prudentina de Esportes Atlético
APO – Avaliação de Pós-Ocupação
CASOFA – Casa da Sopa Francisco de Assis
CDC – Convenção dos Direitos das Crianças
CEMESPP - Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas
CEU - Centro Educacional Unificado
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia
GAE – Grupo Ambiente-Educação
GRAACC - Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer de São Paulo
GRUPEGI - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância
HR – Hospital Regional
IBC – Instituto Brasileiro do Café
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
ProArq – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
Prolugar – Grupo Paisagem e Lugar
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	18
II CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL	22
2.1 <i>Concepções sobre a criança ao longo da história</i>	22
2.2 <i>Estudos da infância.....</i>	32
2.3 <i>Infância não, infâncias.....</i>	38
III CIDADE COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA CRIANÇA.....	43
3.1 <i>A cidade.....</i>	43
3.2 <i>As vivências nos espaços públicos e privados da cidade.....</i>	47
3.3 <i>O esvaziamento do espaço público e a expansão do espaço privado</i>	49
3.4 <i>As vivências das crianças nas cidades: o direito à cidade e os fatores de restrição da cidadania</i>	54
3.5 <i>Mobilidade das crianças nas cidades</i>	60
IV. PAISAGENS E LUGARES-TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA NA CIDADE E A CIDADANIA INFANTIL	67
4.1 <i>Vivência das crianças</i>	67
4.2 <i>Paisagens da infância na cidade.....</i>	68
4.3 <i>A Geografia da Infância: paisagens e territórios da infância nas cidades.....</i>	74
4.4 <i>O lugar na perspectiva humanista e as vivências infantis.....</i>	77
4.5 <i>A cidadania da infância.....</i>	81
V METODOLOGIA: TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	89
5.1 <i>Pesquisa com crianças.....</i>	91
5.2 <i>A caracterização da pesquisa e os procedimentos metodológicos.....</i>	95
5.3 <i>A cidade de Presidente Prudente.....</i>	98
5.4 <i>As escolas selecionadas.....</i>	104
5.5 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	107
5.6 <i>Os instrumentos de pesquisa de campo.....</i>	117
5.6.1 <i>A lista: locais da cidade de que gostam e locais de que não gostam</i>	122
5.6.2 <i>Entrevista.....</i>	122
5.6.3 <i>Quadro de rotinas.....</i>	124
5.6.4 <i>Poema dos desejos.....</i>	126
VI. PAISAGENS, VIVÊNCIAS E DESEJOS DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE	

PRESIDENTE PRUDENTE (SP)	128
<i>6.1 As rotinas das crianças na cidade</i>	<i>129</i>
6.1.1 Institucionalização e domesticação	130
6.1.2 Insularização (confinamento)	140
6.1.3. Mobilidade das crianças.....	140
6.1.4 Dualização e fragmentação	145
6.1.5 Ludicidade	147
<i>6.2 Concepções e expectativas das crianças sobre a cidade de Presidente Prudente (SP)....</i>	<i>153</i>
6.2.1 As concepções de cidade	154
6.2.1.1 Concepções de cidade das crianças da escola periférica.....	155
6.2.1.2 Concepções de cidade das crianças da escola central	169
6.2.2 Os desejos e as expectativas sobre a cidade	179
6.2.2.1 Desejos e expectativas das crianças da escola central	179
6.2.2.2 Desejos e expectativas das crianças da escola periférica	188
<i>6.3 Locais de que as crianças gostavam e locais de que as crianças não gostavam.....</i>	<i>197</i>
6.3.1 Locais de que as crianças não gostavam da cidade	198
6.3.2 Locais de que as crianças gostavam da cidade.....	206
VII. CONSIDERAÇÕES	219
REFERÊNCIAS.....	223
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	234

I INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças na cidade de Presidente Prudente (SP)” vincula-se ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Presidente Prudente (SP).

O interesse que nos levou à proposta desta pesquisa teve origem durante o Mestrado. Ao elaborar a dissertação denominada *Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil*, tivemos a oportunidade de nos aproximar da Sociologia da Infância, da pesquisa com crianças e do tema “infância e cidade”. Essa experiência nos despertou inquietações sobre o modo como as crianças vivenciam os espaços da cidade.

Partimos do pressuposto de que certos fatores, como a alta taxa de urbanização, o crescimento do volume de tráfego nas cidades, a violência urbana, a redução do número de filhos, o aumento da jornada de trabalho da mulher, a diminuição dos terrenos residenciais, o aumento da jornada escolar e de atividades extraclasse, levaram a uma diminuição de espaços e tempos de liberdade e socialização entre os pares. Os usos da tecnologia, especialmente dos computadores, celulares e tablets, contribuíram para mudanças na maneira de brincar e interagir.

A autonomia da criança para se deslocar, conhecer e explorar diferentes espaços, sem a presença de um adulto, também foi afetada, influenciada pela cultura da proteção e do medo. Pensamos que esse fenômeno da sociedade contemporânea acarreta prejuízos para o desenvolvimento infantil.

A nossa hipótese é que os espaços construídos pelos adultos para as crianças nem sempre suprem suas necessidades e expectativas e são parcialmente apropriados por elas. Nós nos propomos investigar as vivências das crianças na cidade, em função dos espaços e dos tempos das suas rotinas. Partimos do princípio de que as crianças têm uma noção fragmentada da cidade e buscamos identificar as paisagens da infância pelo olhar das crianças, elucidando os seus desejos em relação à cidade de Presidente Prudente (SP).

Desse modo, levantamos os seguintes questionamentos: como são as rotinas das crianças, na cidade? Quais os espaços da cidade que frequentam? Andam sozinhas ou acompanhadas, pela cidade? Quais os lugares de que mais gostam? De quais locais não gostam? Como se locomovem? Quais os seus desejos em relação à cidade? Brincam? Onde,

quando, de que e com quem brincam? Vivenciam experiências com pessoas de diferentes idades?

Procuramos compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), a partir dos tempos e dos espaços mais utilizados e interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças. Nossos objetivos específicos são:

- Discutir sobre as infâncias na cidade, com destaque para a concepção de criança da Sociologia da Infância e a pluralidade da infância;
- Refletir sobre as vivências na cidade e os fatores de restrição e potencialização da cidadania infantil;
- Investigar quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se locomovem, interagem e se divertem;
- Identificar e discutir as paisagens da infância na cidade de Presidente Prudente (SP), com base nas vivências das crianças.

Para atingi-los, delineamos o nosso referencial teórico, com contribuições de autores nacionais e estrangeiros. Os estudos são provenientes das áreas da Educação, Geografia, Sociologia, Psicologia Ambiental e Arquitetura e Urbanismo. Entre eles, destacamos: Alderson (2005), Corsaro (2009, 2011), Kuhnen *et al.* (2010), Lopes (2008a, 2008b, 2013); Muller e Nunes (2014), Rheingantz *et al.* (2009), Santos (1998), Sarmiento (2004, 2007), Tonucci (2014), Tuan (2012, 2013).

Entre os assuntos que foram objeto de aprofundamento, para tecer o nosso estudo, ressaltamos: infância, criança, cidade, lugar, paisagem da infância, lugares-territórios da infância, espaço público, espaço privado, pesquisa com crianças, mobilidade urbana, o direito à cidade, fatores que restringem e potenciam a cidadania infantil.

Desde a Constituição de 1988, diversas leis e documentos foram criados para defender os direitos da criança à alimentação, à saúde, à educação, à proteção e à participação. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante que a criança é um cidadão, dotado de direitos, afirmando, no art. nº 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, *on-line*)

Compreendemos a criança como ser ativo, produtor de cultura, capaz, completo e que tem direitos garantidos. Enfatizamos dois direitos que têm sido negados a praticamente todas as crianças: o de participação e o de exercer sua cidadania (SARMENTO, 2018).

Consideramos as crianças como parceiras, excelentes informantes para a pesquisa científica. Elas são capazes de realizar apontamentos sobre as suas rotinas e as paisagens da infância que foram construídas pelos adultos para elas. As crianças, em razão das suas vivências na cidade, expressam desejos, preferências, receios. Acreditamos que as suas opiniões precisam ser levadas em conta pelos adultos, ao planejar a cidade para todos.

Esta investigação se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986), pois tem a cidade como fonte direta de dados e a pesquisadora como instrumento central. Os dados recolhidos são apresentados de maneira descritiva e interpretativa.

Nosso campo de pesquisa é a cidade de Presidente Prudente (SP), de porte médio, localizada no oeste do estado de São Paulo. Seleccionamos duas instituições escolares públicas, uma localizada na área central e outra em área periférica. Participaram da investigação dez crianças, entre nove e onze anos, de cada instituição.

A pesquisa de campo se caracteriza como um estudo de caso e tem como instrumentos de recolha de dados: a elaboração de lista sobre locais de que as crianças gostam e não gostam da cidade; o autorretrato; o preenchimento de quadro de utensílios para definição de classe socioeconômica; a entrevista semiestruturada; o quadro de rotinas (atividades executadas por cada criança, durante uma semana, considerando as vinte e quatro horas do dia); o poema dos desejos (desenhos e a complementação das sentenças “A minha cidade é...” e “Eu gostaria de que a minha cidade fosse...”).

Na segunda seção desta Tese, explicitamos como as crianças foram concebidas, ao longo da história ocidental. Descrevemos nosso aporte teórico, os Estudos da Infância e da Sociologia da Infância. Por fim, discorremos sobre o termo “Infâncias” e destacamos a pluralidade da infância.

Na terceira seção, discutimos a cidade, as vivências nos espaços da cidade, o fenômeno do esvaziamento do espaço público e a expansão do espaço privado. Argumentamos sobre as vivências das crianças nas cidades, o direito à cidade (HARVEY, 2012) e os fatores de restrição da cidadania infantil (SARMENTO, 2018). Também abordamos a mobilidade das crianças, na cidade.

Na quarta seção, definimos o conceito de vivências de Vigotski (2010), valendo-nos da Geografia da Infância, para discutir os conceitos de paisagens e territórios da infância

(LOPES, 2008a, 2008b, 2013). Partilhamos com Lopes (2008) a ideia de que o conceito que melhor define a relação entre as crianças e os espaços que vivenciam boas experiências é o lugar-território. Também discorremos sobre o termo “lugar” e “topofilia” (TUAN, 2012, 2013), na perspectiva da Geografia Humanista. Elencamos os fatores potenciadores da cidadania da infância (SARMENTO, 2018).

A metodologia da pesquisa é focalizada na quinta seção. Inicialmente, defendemos a pesquisa com crianças. Explicitamos os procedimentos da investigação e os instrumentos de recolha de dados. Apresentamos a cidade de Presidente Prudente (SP), indicamos os critérios de escolha das escolas, caracterizamos as instituições selecionadas e sistematizamos informações sobre a classificação socioeconômica das crianças. Cumpre ressaltar que apresentamos as crianças da pesquisa, por elas mesmas. Para tanto, elas gentilmente elaboraram autorretratos e escolheram nomes fictícios.

Na sexta seção, expomos e analisamos os dados recolhidos na pesquisa de campo, à luz da teoria estudada. Discutimos as rotinas infantis, a partir das seguintes categorias: institucionalização, domesticação, insularização, mobilidade, dualização e fragmentação, fundamentadas nos estudos de Sarmiento (2018). Ressaltamos a ludicidade e a interatividade que se constituem em eixos estruturadores das culturas da infância (SARMENTO, 2004). Debates como as crianças concebem a cidade, em função de seus desenhos sobre como a cidade é e como gostariam que a cidade fosse. Foram feitas discussões sobre os locais da cidade de que as crianças mais gostavam e de que não gostavam, de acordo com os seus apontamentos.

Salientamos que interpretar as crianças, compreendê-las, ser sensível e fiel aos seus olhares e vozes não é uma tarefa fácil. No campo, ao acompanhar os desenhos, demos espaço para as falas, e nos desafiamos a encontrar caminhos para ouvi-las, a nos sensibilizar para a escuta, para decifrar as suas vivências e os seus desejos. Mesmo com os entraves que encontramos pelo caminho e as adaptações necessárias, defendemos a participação infantil nas pesquisas científicas. Admitimos o potencial infantil, acreditamos que “bem” ouvi-las pode apontar meios para melhorar a cidade e o exercício da cidadania, direito de todos.

A nossa expectativa é de que, somada a outros estudos afins, a nossa investigação possa contribuir com a Geografia da Infância e a valorização da participação infantil nas decisões sobre a cidade.

II CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Nesta seção, apresentamos uma reflexão sobre criança e infância. No primeiro tópico, é feita uma contextualização histórica a respeito das concepções sobre a infância, onde recorremos a Ariès (1981), Postman (1999), Sarmiento (2003, 2007, 2008, 2011), Heywood (2004), Corsaro (2011), Lopes e Vasconcellos (2008), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), Tebet (2013) e Aitken (2019).

No segundo tópico, discutimos os Estudos da Infância, a constituição da Sociologia da Infância e as principais correntes sociológicas. Para tanto, nós nos baseamos nas ideias de Quinteiro (2002), Sarmiento (2008) e Tebet (2013), entre outros.

Por fim, esclarecemos nossa concepção de infância, bem como nosso eixo estruturador à pluralidade da infância, nós nos valemos das ideias de Sarmiento (2003, 2007, 2008), Delgado e Muller (2005), Corsaro (2009, 2011), Lopes e Vasconcellos (2006), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) e Tonucci (2014).

Definir a concepção de criança e de infância é relevante, à medida que esclarece a maneira como nós, pesquisadores, olhamos, ouvimos, conversamos, interagimos com as crianças, durante o percurso do estudo. Além disso, demonstra o nosso compromisso para com esse grupo social distinto e, por vezes, menosprezado ao longo da história.

2.1 Concepções sobre a infância ao longo da história

Neste tópico, refletimos sobre as concepções de infância explicitadas pelos estudos das crianças, ao longo da história ocidental europeia. Segundo Tebet (2013), a maioria das pesquisas brasileiras na área da Sociologia da Infância se fundamenta na língua inglesa. Contudo, as pesquisas também recebem influências das correntes francesas e portuguesas.

Conforme a autora, a investigação de Ariès (1981), na década de 1960, é um marco para os pesquisadores da criança e da infância de língua inglesa, ainda que possam ser encontrados estudos anteriores, como o de Mauss, na década de 30, e o de Fernandez, na década de 40.

De acordo com Ariès (1981), na Idade Média, as crianças faziam parte do universo feminino, gineceu. Nesse sentido, a criança permanecia aos cuidados da mulher (mãe ou não) até aproximadamente os sete anos de idade, devido às suas limitações físicas, desenvolvimento dos dentes e da fala. Depois, era automaticamente incluída nas atividades

adultas, como trabalho, jogos e relações sexuais, pois se acreditava que, dessa maneira, se desenvolvia a aprendizagem.

Os estudos desse autor foram embasados na iconografia. Ele afirma que a ausência das crianças, nas telas, não é fruto da incapacidade de reproduzi-las, mas da desvalorização da categoria social. Além disso, quando são retratadas, suas roupas e sua forma física são iguais às dos adultos, em escala diferente. O autor assinala:

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (ARIÈS, 1981, p. 18).

Alguns autores, como Heywood (2004), criticam a pesquisa feita por Ariès (1981), advogando que a iconografia retrata uma parcela muito específica da sociedade, sendo um equívoco generalizá-la para toda uma época. As pinturas estudadas representam apenas a classe social alta, privilegiada, ocidental, europeia.

Para Heywood (2004), o sentimento de infância não surgiu com a Idade Moderna, pois a infância sempre existiu e sempre existirá; com efeito, o modo como é percebida muda, de acordo com as condições históricas e sociais. Conforme Heywood (2004, p. 21), “[...] a infância é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.”

Embora também censure a visão unilateral do trabalho de Ariès (1981), Sarmiento (2007) argumenta que a pesquisa do autor permite uma mudança de rumo significativa nas investigações sobre a criança. Além disso, é pioneira na ideia da infância enquanto fenômeno histórico.

Em paralelo ao desenvolvimento econômico, na Idade Moderna, progride a ideia de que a criança é um ser irracional e que precisa de proteção e cuidado; nesse sentido, faz-se necessário afastá-la das atividades adultas.

De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), é após a Revolução Francesa que os governos passam a se preocupar com o bem-estar e a educação da criança. Segundo os referidos autores, nesse período, educar significa moralizar a criança, controlar, ensinar a se submeter às regras, sem as necessidades infantis que reconhecemos hoje.

É igualmente nesse contexto que surgem as primeiras cidades e escolas, nos moldes ainda rústicos do que conhecemos, na atualidade. Assim, a criança, enquanto futuro cidadão,

passou, principalmente nos centros urbanos, a ser responsabilidade de duas instituições: a família e a escola.

A mudança de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada transforma não apenas a economia, mas também as famílias e as relações sociais. Sarmiento (2003) assevera que três fatores propiciaram a institucionalização da infância, na modernidade: o primeiro é a criação de instituições públicas de socialização, sobretudo a escola pública, e a sua democratização; o segundo são as transformações da família; o terceiro, por fim, é o conjunto de saberes sobre a criança, especialmente os da pediatria, da pedagogia e da psicologia.

Ressaltam Lopes e Vasconcellos (2006, p. 114):

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada. A educação cotidiana, local até então de aprendizagem da criança, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto.

A modernidade elaborou um conjunto de normas de administração simbólica da infância. Segundo Sarmiento (2003), foram estabelecidas regras que condicionaram a vida das crianças, por exemplo, os lugares que podem frequentar, o tipo de alimentação, o horário de participação na vida pública.

Entre essas normas, Sarmiento (2003) assegura que a modernidade criou “um ofício de criança”, relacionado às atividades escolares e ao papel atribuído à criança, na sociedade moderna, o de aluno. O referido autor (2007, p. 9) frisa que “[...] as formas específicas de trabalho das crianças - a aprendizagem escolar, a ajuda familiar, algumas atividades sazonais, por exemplo - tornaram-se ocultas na análise da divisão social de trabalho e produziram essa ideia comum, afinal ilusória, de que as crianças não trabalham.”

As famílias, antes numerosas e com convívio de até três gerações, passam a ser constituídas por um número restrito de filhos e seus genitores ou cuidadores (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008). Além disso, a entrada da mulher no mercado de trabalho intensifica a institucionalização da criança em unidade escolar, desde a mais tenra idade.

Em relação ao avanço dos conhecimentos sobre as crianças, ao longo do tempo, Sarmiento (2007) destaca algumas concepções sobre a infância. James, Jenks e Prout (1998) as chamam de imagens pré-sociológicas da infância, pois não consideram “[...] o impacto do meio social sobre a criança.” (TEBET, 2013, p. 14).

As imagens mencionadas pelos autores são as que têm a criança como objeto individual de estudo, compreendida como categoria genérica, um modelo ideal em termos de desenvolvimento biológico, excluída do contexto social, incluindo abordagens filosóficas: a criança má, a criança inocente e a criança imanente; psicanalíticas: a criança inconsciente e psicológica: a criança naturalmente desenvolvida. A teoria psicológica da criança socialmente desenvolvida é considerada uma teoria de transição para abordagens tidas como sociológicas.

A criança má é fruto do pecado original, que precisa ser moralizada, contida, civilizada, disciplinada – e este é o papel do adulto à sua volta. Nesse sentido, a criança é um vir a ser. Essas ideias têm como seus principais autores Foucault e Hobbes.

Conforme Tebet (2013), para o filósofo Rousseau, a criança nasce boa, na infância não tem noção de maldade e bondade, todavia, a forma como os adultos conduzem sua educação a corrompe. Para a autora, essa concepção refuta a ideia da criança incompleta, considera a agitação da criança uma característica de ser ativo e reconhece a infância como classe específica, com direitos e desejos.

Segundo Tebet (2013), John Locke entende que a razão humana não é inata; a criança imanente ficou conhecida como teoria da “tabula rasa”: nasceríamos como uma folha em branco em que a educação poderia imprimir os princípios da instituição.

A criança inconsciente é fruto da teoria freudiana. Ora, o autor acredita que as experiências vividas na infância são muito importantes e influenciam a vida adulta, principalmente, nos primeiros cinco anos de vida. Para ele, o processo de socialização é complexo e, se mal feito, pode ser fonte de traumas e transtornos psicológicos. Tebet (2013, p. 21) enfatiza: “Apesar de não atentar para a intencionalidade e agência das crianças, essa teoria é realçada por James, Jenks e Prout (1998, p. 21) por posicionar as crianças e suas experiências como a chave de uma socialização bem-sucedida.”

A imagem da criança naturalmente desenvolvida tem como principal autor Jean Piaget e sua epistemologia genética. Ressalta Tebet (2013, p. 22): “Nesta abordagem a criança é um ser biológico incompleto, que inevitavelmente se desenvolverá seguindo uma sequência de estágios claramente definidos e ordenados temporal e hierarquicamente ao longo da infância.” Apesar das críticas à sua teoria, Tebet (2013, p. 25) afirma que

[...] ele trouxe importantes contribuições para o diálogo entre a Psicologia e a Sociologia. Sobretudo ao questionar o “medo da repressão”, que marca a teoria do constrangimento social de Durkheim e ao propor a noção de autonomia da vontade em oposição ao medo da repressão (PINTO, 1997) e por se propor a ouvir as crianças, a partir do método da entrevista clínica ou interrogatória, a fim de

compreender os modos de pensar e se comportar das crianças. (WOODHEAD; FAULKNER, 2005).

A concepção da criança socialmente desenvolvida tem como base Vygotsky, considerado por James, Jenks e Prout (1998) como sócio-interacionista, uma teoria de transição, à medida que rompe com as imagens pré-sociológicas e que “[...] o papel desempenhado pela cultura e pela interação social já está presente [...]”. (TEBET, 2013, p. 26), no desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Prestes (2013) critica a posição de Corsaro (2011) em relação à teoria vigotskiana. Na visão da autora, as traduções dos escritos de Lev Semionovitch Vigotski têm problemas que comprometem a compreensão. Além disso, o pesquisador enquadró a teoria como construtivismo e baseou seus estudos em um único livro, o qual não pode ser atribuído ao autor. Nesse contexto, compreendeu os principais conceitos de sua obra de maneira equivocada: um exemplo é o de “Zona do desenvolvimento proximal”, termo compreendido erroneamente como se, após a instrução e ao fazer a atividade junto com um sujeito mais experiente, a criança se tornasse capaz imediatamente de a executar sozinha. Contudo, Prestes (2013) afirma que a tradução mais adequada ao termo do russo seria “Zona de desenvolvimento iminente”,

Portanto, desenvolvimento para Vigotski é um processo imprevisível, uma possibilidade e envolve períodos críticos que são sucedidos por períodos estáveis e cruciais no desenvolvimento da criança; é um processo dialético em que a passagem de uma etapa para outra não é somente evolução, mas principalmente revolução (VIGOTSKI, 2004). Ainda, ele não é linear e seu ritmo é irregular; pode ser ora rápido ora vagaroso; ora intenso, ora fraco; ora progressivo, ora regressivo e está subordinado a regularidades internas próprias; e é também um processo de autodesenvolvimento (VIGOTSKI, 2001b). (PRESTES, 2013, p. 300).

Nesse sentido, pensamos, nesta Tese, que a teoria vigotskiana denominada histórico-cultural, com base em Prestes (2013), não é uma teoria de transição entre as teorias pré-sociológicas e sociológicas. Nós a consideramos como uma teoria sociológica em que a criança tem um papel ativo, na sociedade e cultura, sem negar as suas especificidades. De acordo com Prestes (2013),

[...] a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social. (PRESTES, 2013, p. 302).

Sarmiento (2007) ressalta que, embora tenham sido mais populares em alguns momentos históricos, essas concepções de infância ainda hoje coexistem. Para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 115), “[o] aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, o desenvolvimento de uma linguagem típica, os jogos infantis (cantigas de roda, jogos de rua), os brinquedos e a literatura especializada contribuem para a formação e a manutenção dessa noção.” Ideia de senso comum, para a qual as crianças são seres dependentes e improdutivos que precisam de proteção e educação.

A institucionalização da infância propiciou a criação de várias leis de proteção e provisão que se constituíram em um avanço histórico e social significativo em favor das crianças. Sarmiento (2003) destaca a “Convenção dos Direitos da Criança” (1989), a qual norteou a formulação de muitas leis em diversos países, inclusive no Brasil; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e a criação das agências internacionais, como o UNICEF.

Contudo, Sarmiento (2003) reprova o esforço dessas leis em normatizar e homogeneizar a infância, criando uma infância global. Por exemplo, assim o ECA (1990) define a criança no segundo artigo: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990, *on-line*)

Sobre a normatização da infância, o referido autor afirma que não se consolida em todas as classes sociais. A normatização da infância compreende a maneira como as leis e a ideologia dominante compreendem que deva ser a criança, ou seja, a criança é o ser que brinca, vai à escola, não trabalha, é dependente economicamente, entre outras características. As crianças em situação de rua, ou aquelas que realizam trabalhos remunerados ou domésticos, entre outras, não se encaixam nessa descrição. Sobre as crianças de rua ou não-crianças, Sarmiento e Marchi apontam:

Na verdade, a negação ou não acesso às condições materiais que possibilitem a realização da infância, tal como a entendemos modernamente, com acesso à saúde, educação, afecto familiar, é que determina o reconhecimento implícito desta criança pobre “de rua” como uma “não-criança”: a não-realização de sua infância no plano material tem por consequência o seu não-reconhecimento no plano simbólico. Esta negação, que se expressa em princípio na falta de condições materiais de vida das crianças, é alçada ao nível simbólico através da ideia do “perigo” que estas crianças representam para a sociedade na ameaça de disrupção da paz e ordem social e, em última instância, na “ameaça” que representam para si mesmas. Trata-se de revelar, portanto, a “transformação simbólica”, com raízes nas desigualdades sociais do quotidiano de crianças “de rua”, de crianças em “não-crianças”. (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 102).

Aitken (2019) critica a CDC (1989), por universalizar a infância, defende que os direitos das crianças devem locais, porque as “[...] formas monádicas e singulares dos direitos universais não atendem aos jovens”. (p. 43) Segundo ele, a constituição da CDC é baseada no iluminismo ocidental e tem influência dos ideais universais de mercado, de maneira que foi construída para atender a alguns propósitos, coincidindo com a retirada dos poderes colonizadores de países americanos e africanos.

O autor considera a CDC ineficaz diante da diversidade mundial e defende a ética sustentável como base para a construção da cidadania infantil, amparada numa visão relacional que envolve crianças, pais ou responsáveis, cultura e Estado. Conforme o autor, “[...] a ética sustentável é melhor para os direitos das crianças, porque ela espelha uma ética comunitária de cuidado, abrindo possibilidades para se ampliar o que se entende por “capacidades dos jovens.” (AITKEN, 2019, p. 98),

Ao mesmo tempo que a contemporaneidade consolida a preocupação com a infância, iniciada na modernidade, entra em crise seu modelo de criança “normal”; um exemplo é a inclusão das crianças em locais frequentados por público adulto, como os artistas mirins do *funk*, no Brasil, os quais costumam apresentar-se em boates, casas noturnas etc.

Os *youtubers* mirins são outro exemplo. Segundo Leão e Pressler (2017), a idade mínima para se ter um perfil no *Youtube* é de treze anos, menores devem ser administrados pelos pais ou responsáveis legais. Ainda assim, nota-se uma proliferação de canais infantis. A pesquisa de Corrêa (2015, 2016) mostrou que, dos cem canais mais visualizados no ano de 2015, trinta e seis eram infantis.

Essas crianças, Youtubers criam um canal no qual contam histórias de seu cotidiano, apresentam viagens, fazem desafios, tutoriais de maquiagem, apresentam receitas culinárias, falam de assuntos diversos e ainda apresentam seus brinquedos. Os vídeos fazem tanto sucesso que essas crianças ganham status de “astros”. Na pesquisa de Correa (2016) A categoria dos YouTubers Mirins apresentou um crescimento expressivo, de 564% com relação 2015 de visualizações. (LEÃO; PRESSLER, 2017, p. 4-5).

Observa-se que as crianças mais acessadas se tornam influenciadoras das crianças que as assistem, assim como as apresentadoras de programas infantis televisivos, por isso, transformam-se em alvo para protagonizarem propagandas de diversos produtos, incentivando o consumismo (LEÃO, PRESSLER, 2017).

Nesse sentido, o lugar social da criança sofre uma nova alteração, relacionada às mudanças econômicas e sociais da contemporaneidade, denominada reinstitucionalização da infância. Assinala Sarmiento (2003, p. 6):

A 2ª modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemónica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemónicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.

O autor acredita que um dos aspectos nucleares da reinstitucionalização da infância é sua reinserção na esfera económica (haja vista que, durante a Idade Moderna, esta é camuflada e negada), tanto no que se refere ao crescente número de crianças inseridas no trabalho infantil, principalmente nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, quanto pela estimulação do consumo.

Também a escola, após a democratização do ensino, tem como consequência a heterogenia e o multiculturalismo, características novas das instituições de ensino, as quais geram tensões, e os indicadores de insucesso escolar disparam. Acrescenta Sarmiento (2003, p. 8): “O que resulta, em definitivo, destas tensões no interior das instituições educativas é a deslocação da escola do estatuto de instância de integração social, a fragilização da sua missão institucional [...]”.

Por fim, a família sofre transformações estruturais inegáveis, crescendo o número de mães e pais solteiros, de divórcio etc. O entendimento da família enquanto entidade natural precisa ser superada, e a mesma passa a ser compreendida como instituição social, passível de construção. O autor ressalta as mudanças de papéis e lugares no interior das famílias, a crescente volta dos adultos ao interior do lar e a saída das crianças para instituições controladas por adultos.

Desse modo, podemos concluir que, na Idade Contemporânea, há um distanciamento entre as gerações e a segregação das crianças em espaços sob a vigilância constante do olhar dos adultos. Podemos facilmente relacionar esse fator ao aumento do número de atividades rotineiras que as crianças geralmente executam, no período extraclasse, como, por exemplo: natação, ballet, judô, futebol. Muitas dessas atividades eram antes feitas de maneira livre, como futebol na rua, natação no rio, sem a supervisão do adulto.

Sarmiento (2018) classifica a domesticação como um dos fatores de restrição da cidadania infantil:

A domesticação está fortemente ligada à institucionalização. Esta última expressão tem um duplo sentido: constituição da infância como um “fato social”, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concepções normativas; e colocação das crianças sob a égide de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas mesmas concepções normativas. (SARMENTO, 2018, p. 235).

Corsaro (2011) critica a excessiva institucionalização da infância, iniciada na Idade Moderna e aprofundada na Idade Contemporânea, por diminuir os tempos e espaços de brincar e socializar livremente:

As crianças parecem ter cada vez menos tempo para serem crianças. Na verdade, muitos estabelecimentos comerciais (cadeias de restaurantes, parques de recreação ou áreas de lazer) tentam convencer os pais de que podem fornecer “atividades infantis” para seus filhos. Mas porque as crianças não têm permissão para criar sua própria diversão, para escolher suas próprias brincadeiras no bairro, nos parques e playgrounds próximos ou mesmo em seu próprio quintal? (CORSARO, 2011, p. 50).

Tonnuci (2014) advoga que a diminuição do tempo livre das brincadeiras acarreta uma série de consequências. Para o autor, se a criança não brinca, não se desenvolve bem, nos aspectos físicos e cognitivos. A criança que brinca sempre com os mesmos amigos da escola, do curso, do condomínio, pode viver sem a emoção do risco. Esse modo de viver diminui as situações nas quais tem que lidar com imprevistos, frustrações e perdas. A ausência de risco pode fazer com que, na adolescência, quando adquirir autonomia, não tenha responsabilidade para utilizá-la.

Sarmento (2003) menciona que o mercado de produtos culturais para as crianças também aumentou consideravelmente, na contemporaneidade, e, graças aos meios de comunicação, tem difusão global. Esse fator colabora para a ideia de que há uma só infância, no mundo. Por outro lado, acrescenta que as crianças tenham acesso aos mesmos produtos em diversas partes do planeta, elas têm a reinterpretação ativa sobre o produto, cruzando a cultura global, local e de pares, característica essa inerente à sua condição infantil.

As mudanças nas condições da infância moderna para a pós-modernidade levaram alguns estudiosos, como Postman (1999), a sustentarem o desaparecimento da infância ou, mais radicalmente, a “morte da infância”, na Idade Contemporânea. Sarmento (2008, p. 22) se posiciona contra essa ideia: “Mas, uma vez mais, isso não assinala o ‘fim’ da infância, antes aponta para a evidencia maior de que ela é um processo, uma construção, um facto histórico que está neste momento passando por novas e profundas transformações.”

Sobre as semelhanças entre as crianças, na contemporaneidade, Sarmento (2011, p. 587-588) aponta que

[...] alguns traços comuns dessas mudanças são susceptíveis de ser expressos em domínios como o da restrição do espaço-tempo das crianças, pela ocupação crescente dos seus quotidianos; a limitação da autonomia de mobilidade, por efeito da urbanização da vida quotidiana, da automobilização da circulação nas cidades e da insegurança presumida na deslocação casa-escola; a geração de oportunidades desiguais em sociedades cada vez mais abertas e cosmopolitas e os condicionalismos e restrições decorrentes de factores económicos e sociais; os factores que favorecem o desenvolvimento físico (alimentação, desporto, etc.), tanto quanto inibem uma vida saudável (sedentarismo; stress infantil, práticas nutricionais desajustadas, etc.); as transformações nas relações intergeracionais, potencialmente mais democráticas e horizontais, com o fim das sociedades autoritárias do século XX e a renovação dos costumes dos pais das gerações de 60; o acesso às tecnologias de informação e comunicação, e a influência da cultura global e da indústria de conteúdos e produtos e serviços para crianças; os factores decorrentes da promoção de uma sociedade hiperindividualista.

A partir dessas transformações, Sarmiento (2011) advoga que o ofício do aluno também passa por uma reinvenção, na segunda modernidade. Torna-se necessário que ele possua, além de disciplina e esforço, quesitos da modernidade, como criatividade, empreendedorismo, avaliação e autonomia. Alimentado pela competitividade e o individualismo, o novo ofício do aluno se pauta na autonomia de escolha em seu trajeto escolar e no controle de seus avanços, através de constantes avaliações e premiações. Segundo o autor, essa cultura enfraquece os laços sociais, abala o emocional daqueles que não atingem os patamares esperados, estimula o consumismo, o que aumenta o desperdício e reforça a desigualdade social.

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e das mídias sociais também interfere no conceito de infância contemporânea, uma vez que possibilita às crianças terem acesso à informações que antes eram previamente selecionadas pelos adultos.

Nesse contexto, Sarmiento (2011, p. 594) denomina *e-ofício* de criança “[...] o desempenho, pelas crianças, das atividades de aprendizagem enquanto utilizadores activos das tecnologias de informação e comunicação.”, seja este em âmbito escolar, seja doméstico, para atividades pedagógicas ou para diversão e lazer. Por isso, o autor considera que, no *e-ofício*, a criança e o aluno são indissociáveis.

Ao usar esse termo, Sarmiento (2011) refere-se a um programa de Portugal de inserção de informática na escola. O autor reafirma que essa realidade não é igualitária para todas as crianças e para todas as classes sociais. Na Secretaria de Educação do município pesquisado, por exemplo, a materialização da informática na escola e o acesso dos alunos ainda são extremamente rudimentares.

A criança ressignifica as informações coletadas na internet, de acordo com a sua condição social. Nessa linha, o autor afirma que o *e-ofício* modifica o ofício de criança em três aspectos: nas interações entre os pares, agora possibilitada pela virtualidade, ampliada no tempo-espaço; na linguagem verbal e escrita, através da criação de vocabulário específico para a informática, por exemplo, deletar ou lincar, como na possibilidade da comunicação não síncrona, em redes, sem linearidade; e, por fim, na cultura material da infância, pois os brinquedos tradicionais ficam escassos e os aparelhos eletrônicos se multiplicam (SARMENTO, 2011).

Ao expor diferentes concepções de infância, ao longo da história, e apontar para a imagem que trabalhamos, nesta investigação, esclarecemos que o desenvolvimento da cidade e da instituição escolar se imbricam historicamente, sempre influenciados pelo modelo econômico e sociocultural vigente.

A maioria das concepções infantis se pauta na ideia da incompletude da criança, no que falta nelas, e na busca do seu futuro promissor, sem considerar suas capacidades. Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância propõe uma outra concepção de infância, de que tratamos no próximo tópico.

2.2 Estudos da infância

Apresentamos, neste tópico, a constituição da Sociologia da Infância no interior da Sociologia, seus eixos estruturantes, algumas concepções e correntes sociológicas. Porém, acreditamos que “[...] a Sociologia da Infância não se constrói apenas no interior da Sociologia, mas em diálogo com as demais disciplinas que constituem os Estudos da Infância.” (TEBET, 2013, p. 7).

Nesse sentido,

[...] tal como Sarmento e Gouvea (2008), utilizamos a expressão “Estudos da Infância” para nos referirmos àquilo que no contexto anglo-saxônico é denominado como “Social Studies of Childhood” ou ainda “New Social Studies of Childhood”, todavia, poderíamos ter adotado igualmente a expressão “Estudos Sociais sobre a Infância” como o faz Rosenberg (2010) e Nascimento (2011) ou como o termo tem sido traduzido em alguns artigos (vide, por exemplo, Qvortrup, 2010c). Trata-se de se remeter ao desenvolvimento de pesquisas sobre a infância no interior de diversas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais que subsidiaram a criação de subdisciplinas tais como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança, a Geografia da Infância, a História da Infância, a Filosofia e Infância, a Psicologia da Criança e a Pedagogia da Infância. Tais estudos atualmente são definidos não mais em termos de disciplinas, mas como uma área de estudos interdisciplinar (QVORTRUP, CORSARO e HONIG, 2011b) ou como um campo de estudos interdisciplinar (SARMENTO e GOUVEA, 2008; ROSEMBERG, 2010; JAMES,

JENKS e PROUT, 1998) denominada “New Social Studies of Childhood”, ou como adotaremos nesta tese, “Estudos da Infância”. (TEBET, 2013, p. 7-8).

Conforme Quinteiro (2002), a produção estrangeira pautada na Sociologia da Infância aumentou, desde 1990, quando os sociólogos se reuniram no Congresso Mundial de Sociologia para discutir aspectos da socialização da criança, na sociedade contemporânea. Embora a expressão “sociologia da infância” seja usada desde os anos 30, é apenas no final do século XX que se torna destaque (SARMENTO, 2008).

Quinteiro (2002) ressalta duas pesquisas que analisam a produção científica francesa e inglesa e o modo como as crianças eram representadas, nas produções acadêmicas, as quais constataram que houve uma mudança de concepção, ao longo do tempo. Ao analisar as produções francesas, Sirota (2001) verifica que as crianças inicialmente foram retratadas em função das instituições a que pertencem, como família, escola ou justiça. Porém, após uma reinterpretação crítica, houve uma mudança em direção à visão da criança enquanto ator social. Montandon (2001) encontra muitas semelhanças nas produções inglesas. Estas se pautam principalmente em quatro categorias: as relações entre as gerações, as relações entre as crianças, o grupo de idade e as instituições para crianças. Quinteiro (2002, p. 139) argumenta:

É interessante observar que os primeiros elementos para uma Sociologia da Infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. Finalmente, a questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura.

Sarmiento (2008) afirma que, progressivamente, a Sociologia da infância vai se dissociando da Sociologia da Educação e da família, embora esteja em diálogo constante com elas, ganhando maior expressão nos dois últimos séculos, na Idade Contemporânea, através da formulação de conceitos próprios e problemáticas autônomas. O autor considera que a Sociologia da Infância necessita compreender um dos mais importantes paradoxos da atualidade: “[...] nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento.” (SARMENTO, 2008, p. 3).

No Brasil, os primeiros vestígios de preocupação com a criança surgem na esfera jurídica, relacionados a problemas de violência e fome. O “menor” é tido praticamente como

sinônimo de criança pobre. De acordo com Quinteiro (2002, p. 149), “[...] a história da infância coincide com a história da assistência, do atendimento às crianças em situação de risco, o que também contribui para a produção da imagem da criança pobre que é sempre vista como uma ameaça social a ser contida.”

Para a autora, o primeiro resquício de uma produção brasileira, no âmbito da Sociologia da Infância, se dá em 1939, sob o título “A criança desamparada”, de Saboia Lima. No entanto, é apenas em 1944, com Florestan Fernandes, que as crianças são reconhecidas como agentes de socialização e uma pesquisa sobre a cultura infantil é publicada.

Na medida em que a Sociologia da infância se estabelece como área de pesquisa, diferenciada da Sociologia Geral, passa a constituir conceitos próprios e se destaca, em número e qualidade, nas investigações com as crianças. Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 60) advertem:

Assim como nos aponta Prout (2004), é preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico. A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial.

A Sociologia da Infância, enquanto área do conhecimento dentro das Ciências Sociais, não é um campo de estudo homogêneo, pois as contradições são inerentes às investigações e propulsionam os avanços. Nesse sentido, Sarmento (2008) apresenta três fatores de diferenciação interna nesse campo de estudo: a tradição cultural e linguística, a perspectiva paradigmática e o tipo de abordagem.

Em relação à tradição cultural e linguística, destacam-se a francesa e a anglo-saxônica. Segundo Sarmento (2008), ambas se desenvolvem a partir dos estudos de Ariès (1981). Porém, enquanto a anglo-saxônica apresenta relação com diversas outras áreas, ela se mantém afastada das questões associadas à instituição escolar. A francesa, por outro lado, valoriza as discussões sobre a escola, também conserva um diálogo intenso com a Sociologia Geral, além de se abrir para discussões com a psicanálise. Ressaltamos que, conforme Tebet (2013), as pesquisas brasileiras têm recebido forte influência das de origem anglo-saxônica.

No que tange ao fator teórico e epistemológico, o que diferencia as concepções é a filiação paradigmática. Baseado em Corsaro (1997), Sarmento (2008) organiza as correntes sociológicas em dois grandes grupos: as tradicionais e as da reprodução interpretativa:

As teorias tradicionais da socialização assentam no conceito de “socialização” durkheimniano, a que associam no seu desenvolvimento outros conceitos,

especialmente o de “habitus”, formulado por Bourdieu (1972). A distinção fundamental no interior das teorias da socialização passa pela ênfase na determinação social das instâncias de socialização, ou, em alternativa, na defesa da possibilidade da condução do processo de socialização na ação social. No primeiro caso encontra-se o modelo determinístico de socialização e no segundo caso o modelo construtivista. (SARMENTO, 2008, p. 15-16).

Conforme o autor, o modelo determinístico parte do conceito de socialização de Durkheim, de *habitus* de Bourdieu e inclui as questões disciplinares de Foucault. Enquanto isso, o modelo construtivista centra-se na psicologia social de Piaget e de Vigotski.

O sociólogo americano Corsaro (2011) amplia o conceito de reprodução utilizado no campo da Sociologia da Infância e propõe a noção de reprodução interpretativa:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil da sociedade. Na verdade, [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Cabe salientar que Vigotski (2009, p. 17, grifo nosso) apresenta um conceito muito semelhante, anterior a Corsaro (2011), ao qual denomina reelaboração criativa:

As brincadeiras infantis frequentemente são eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma *reelaboração criativa* das impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças. Assim, como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Em relação às correntes da Sociologia da Infância, Sarmento (2008) sugere uma distinção entre os estudos estruturais, interpretativos e de intervenção. O primeiro tipo enfatiza a infância como categorial geracional, numa perspectiva macroestrutural, buscando compreender como a infância se relaciona com as outras categorias geracionais. O segundo baseia-se no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (1997) e utiliza estudos etnográficos, estudos de caso e qualitativos. O terceiro concebe que a infância é uma

construção histórica, mas se centra na sua situação de exclusão social, enquanto grupo oprimido.

Ainda que de correntes diferentes, Sarmento (2008) elenca dez proposições em que todas confluem:

1. A infância deve ser estudada em si própria.
2. A infância é uma categoria geracional que necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade e os de heterogeneidade.
3. O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância.
4. A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade [...] a Sociologia da infância estrutura-se em torno da ideia ou paradigma da competência infantil.
5. A infância não é uma idade de transição.
6. As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania.
7. As crianças são produtores de cultura
8. As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”.
9. As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância.
10. A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia. (SARMENTO, 2008, p. 19-24).

Tebet (2013, p. 43), ao analisar as produções apenas de origem anglo-saxônica dos Estudos da Infância, aponta quatro abordagens:

- 1 - A Sociologia do Discurso da Criança e da Infância de James, Jenks e Prout fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille.
- 2 - A Sociologia da Infância Estrutural que vem sendo defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista.
- 3 - A Sociologia das Crianças de William Corsaro respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz.
- 4 - A Sociologia da Infância Relacional de Leena Alanen e de Berry Mayall, assente na teoria de Pierre Bourdieu.

Segundo a autora, a primeira poderia ser denominada desconstrucionista, porque concentra seus esforços em desconstruir a imagem passiva da criança, criada pelos estudos pré-sociológicos; assim, entende a infância como uma construção discursiva e elege a etnografia como instrumento capaz de contribuir para os avanços dos estudos da infância.

A segunda abordagem defende que a infância é parte da estrutura social de qualquer sociedade ou geração; logo, o seu principal autor propõe que as pesquisas busquem o que há de comum entre as crianças de diversas sociedades, dando visibilidade a elas, preconizando ainda o levantamento de dados estatísticos sobre as crianças, com uma análise interpretativa (TEBET, 2013).

Sarmiento (2008) argumenta que a condição social da infância é simultaneamente homogênea e heterogênea. É homogênea, enquanto categoria social permanente, relacionada e dependente de outras categorias geracionais da sociedade; por outro lado, é heterogênea a maneira com que cruza com outras categorias sociais, historicamente construídas. Assim, o autor considera que, ao investigar a homogeneidade, é possível observar as relações estruturais que compõem o sistema social e, ao estudar a heterogeneidade, podemos interpretar as singularidades das formas sociais. O autor apresenta “as nove teses de Qvortrup” como síntese da infância enquanto fenômeno social para a Sociologia da Infância. Embora formuladas em 1992, partilhamos com a ideia de Sarmiento (2008) de que permanecem atuais:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade (...). Tese 2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva mas uma categoria social permanente (...). Tese 3: A ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural (...). Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho (...). Tese 5: As crianças são elas próprias co-construtoras da infância e da sociedade (...). Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças económicas e institucionais), ainda de que uma forma particular (...) Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado Providência (...). Tese 8: A ideologia familialista, não a parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças (...). Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas.” (QVORTRUP, 2001, p. 223-232).

A terceira abordagem, apontada por Tebet (2013), procura compreender a perspectiva das crianças, com base nas relações, brincadeiras, experiências, tendo as crianças como um grupo tribal, e investiga a “cultura de pares”, também se utilizando da etnografia para tal. A última abordagem apontada parte de estudos feministas e considera a infância enquanto grupo minoritário, emprega a teoria de Bourdieu para análise dos dados recolhidos, através de observação e entrevista. Tebet (2013) concebe essa abordagem metodológica mais indicada para as pesquisas com bebês.

Embora destaque as divergências das teorias e suas metodologias de pesquisa, a autora também aponta os pontos partilhados entre todas as abordagens: “[...] a infância é uma categoria de análise social, b) que a infância é uma construção social, histórica e cultural e c) que as crianças são sujeitos ativos, co-construtores da infância e da sociedade, mas que estão sujeitas à ação das instituições e de outros elementos macroestruturais.” (TEBET, 2013, p. 44).

Nesta Tese, não buscamos apresentar as diferentes abordagens para defender o uso de uma como base, contudo, almejamos evidenciar que, a despeito de terem diferenças, são os pontos em comum que nos interessam e que serão usados na base da análise dos dados.

Conforme Borba (2007), a Sociologia da Infância propõe uma profunda mudança entre as teorias pensadas sobre e para as crianças. Com relação à criança, preconiza sua positividade, sua atuação como sujeito ativo na sociedade, reprodutora e produtora da cultura, que se relaciona com as outras categorias geracionais, reinterpretando seus ensinamentos. As crianças são diferentes, de acordo com o espaço e o tempo nos quais estão inseridas. Podemos afirmar que não há uma única infância, todavia, infâncias no plural. Defendemos a concepção de pluralidade da infância, no tópico a seguir.

2.3 Infância não, infâncias!

A pluralidade da infância é o foco deste trabalho. Nesse sentido, indicamos a definição do termo *infâncias*, segundo a perspectiva sociológica da infância. Sarmiento (2007) contraria a visão negativa da infância, historicamente construída, argumentando:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço domésticos e para muitas, também nos campos, nas oficinas e na rua. [...] (SARMENTO, 2007, p. 10).

Para Sarmiento (2007, p. 10), a infância pode ser definida como “[...] categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo.” A infância difere dos adolescentes, dos adultos e dos idosos, por suas características físicas, psicológicas e cognitivas – porém, diferente não significa inferior.

Essa categoria é permanente, à medida que sempre existiu e sempre irá existir. Segundo Qvortrup (2010, p. 365),

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes, [...]

Conforme Corsaro, “[...] a infância é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, [...] embora a criança seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade.” (CORSARO, 2011, p. 41-42).

Essa categoria também está inserida em um contexto sócio-histórico, cultural e econômico; ainda assim, não é passiva, influencia e é influenciada por ele. De acordo com Corsaro (2009, p. 31), “[...] crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas dos quais são membros.” Porém, afetado não quer dizer que são meras cópias, imitadores ou reprodutores: as crianças “[...] não imitam simplesmente modelos adultos [...], mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender seus próprios interesses.” (CORSARO, 2009, p. 34).

Segundo Corsaro (2011), mesmo diante da excessiva institucionalização da infância, pela qual se insiste em fechar as crianças em locais que os adultos construíram para elas e com constante vigilância, as crianças produzem ajustes secundários, ou seja, criam meios de escapar da autoridade adulta. O termo “ajustes secundários” foi usado inicialmente por Goffman (2008), a fim de designar os ajustes feitos por adultos condicionados às regras de diversas instituições totais, como presídio e manicômio, mas se aplica às crianças, quando ressignificam espaços, tempos e materiais disponíveis nas instituições escolares para suas brincadeiras.

Lopes e Vasconcellos (2006) recordam que o termo *infância* se diferencia da criança, com base na perspectiva de que a cultura nos torna humanos: “A infância seria o lugar em que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 122).

Nesse sentido, podemos afirmar que não existe uma única infância, e sim infâncias, no plural: “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea.” (SARMENTO, 2003, p. 6).

As crianças são influenciadas pelo meio cultural, econômico e social em que estão inseridas. No Brasil, por exemplo, as crianças indígenas e quilombolas têm vivências diferentes das crianças que moram nos grandes centros urbanos. Mesmo nos centros urbanos, o bairro no qual habitam, a densidade demográfica, a classe social, estão entre outros fatores que interferem na maneira como as crianças vivenciam os espaços e se desenvolvem a partir deles.

Sarmento (2008) faz reflexões sobre o caráter plural da infância apontado pela Sociologia da Infância, não apenas na intenção de ressaltar as diferenças culturais e refutar a

ideia da normatização da infância, mas de fazer uma crítica às desigualdades sociais, tanto no interior dos países como em comparação entre eles:

[...] importa dizer que o reconhecimento da pluralidade, heterogeneidade ou “diversidade” da(s) infância(s) trazido à tona tanto pela SI quanto pela Antropologia da Infância, se tem como lado positivo a relativização do modelo hegemónico, tem também um lado que se pode dizer “problemático” no que ele pode significar uma minimização do peso das desigualdades entre as crianças. Com efeito, a questão não está apenas em reconhecer a diversidade (o que é certo), mas em esclarecer que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais (o que não é tão evidenciado). (SARMENTO, 2008, p. 22).

Como já indicado, Aitken (2019) critica a CDC, por universalizar a infância, eliminando sua pluralidade ou, pior, seleccionando aqueles que serão contemplados com seus direitos ou “apagados”. O autor defende a ética sustentável acima de direitos humanos, porque “[...] os direitos perdem sua eficácia quando os direitos de um grupo se sobrepõem aos de outro e, como observei, uma das principais razões para a CDC continuar não ratificada nos EUA é a preocupação com os direitos dos pais.” (AITKEN, 2019, p. 98).

Para Delgado e Muller (2005), todos os seres humanos estão constantemente em transformação e aprendizado, não apenas as crianças. Sarmento (2004) acrescenta que “[a] identidade das crianças é também identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente as culturas dos adultos.” (SARMENTO, 2004, p. 11).

É preciso diferenciar as formas culturais produzidas *para* as crianças, como, por exemplo, a cultura escolar e midiática e as formas culturais produzidas *pelas* crianças, entre as quais destacamos a linguagem e os jogos e brincadeiras. Para Sarmento (2004, p. 11),

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogénea e complexa) portuguesa mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construirem nas suas interacções “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de género, de etnia e de cultura que cada criança integra.

Sarmento (2004) assevera que as culturas da infância se constituem por quatro eixos estruturadores: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade refere-se às relações estabelecidas entre os pares (crianças e crianças) e entre crianças e adultos, em determinado espaço de convívio. O autor arrola os benefícios da cultura de pares:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A vivência com seus pares, através das atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. (SARMENTO, 2004, p. 14).

A fantasia do real concerne à linha tênue que existe entre o real e o imaginário para a criança, a não literalidade. Esse elemento ajuda a criança a superar situações dolorosas, como o luto, a fome, o abuso, a violência (SARMENTO, 2004).

Nesse processo, a criança transpõe pessoas, situações, objetos. A criança se permite ser quem ela quiser – princesa, bruxa, vaqueira –, sem deixar de ser ela própria. Faz o mesmo com relação aos objetos: vassouras viram espadas e depois cavalos, adquirem outras funções, sem deixar sua função inicial. Esse modo de interpretar o mundo se opõe aos determinismos e à subordinação de um controle total e o torna habitável (SARMENTO, 2003).

Assinala o autor: “A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, esta alteração estando patente na organização discursiva das culturas da infância [...] é coexistente com uma organização lógica do discurso [...]” (SARMENTO, 2004, p. 11).

A reiteração está relacionada à não linearidade do tempo. Sarmento (2003) denomina tempo recursivo o tempo da criança, visto que pode ser repetido ou reiniciado, a qualquer momento.

A ludicidade se remete ao brincar, que, para as crianças, tem conotação diferente do brincar dos adultos. Os adultos também brincam, mas as crianças não distinguem o brincar de outras ações: o brincar também é sério. Nas palavras de Sarmento:

[...] relatos e estudos das crianças da guerra nos contam é essa forma de conseguir criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projecção imaginária de uma realidade alternativa. (2003, p. 1).

Sarmento (2004), porém, critica os brinquedos muito estruturados, aqueles que não possibilitam que a criança exerça sua imaginação sobre eles, enfatizando que a interação e a sociabilidade que a brincadeira proporciona são mais importantes que os instrumentos do brincar.

Conclui o autor: “O lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto.” (SARMENTO, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 61) advogam:

Assim, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana.

Neste trabalho, temos a intenção de ouvir as crianças e compreendê-las, em seu contexto social, cultural e histórico, buscando evidenciar os espaços e as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), a partir da investigação sobre quais espaços frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e medos com relação à cidade e como se locomovem, interagem e se divertem.

Nós nos fundamentamos em diferentes autores, como Corsaro (2009, 2011), Muller (2008), Lopes (2008, 2013), Sarmento (2003, 2004), Tonucci (2014), os quais discutem a infância na cidade, durante a contemporaneidade. Compartilhamos da ideia de que a infância é uma categoria geracional que está em constante transformação, assim como a sociedade em que está inserida, e de que precisamos conhecer mais sobre as vivências das crianças, nas cidades.

III CIDADE COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA CRIANÇA

Nesta seção, conceituamos a cidade e sua relação com a criança. A fim de entender o conceito de cidade, recorremos a Maia (2007), Santos (1988), Carlos (2007a), Castello (2006) e Sobarzo (2006). Abordamos as vivências nos espaços públicos e privados, discutimos o esvaziamento dos espaços públicos, a expansão do espaço privado, o aumento da segregação socioespacial, a cultura do medo e a diminuição das interações sociais diversificadas nos espaços da cidade. Defendemos que o direito à cidade deve atingir a todos os cidadãos e que esta deveria ser planejada para as pessoas e não em favor dos automóveis e do capital.

Para discutir a relação entre a criança e cidade, nós nos embasamos em Muller e Nunes (2014), Sarmiento (2004, 2012, 2018), Tonucci (2014), Lazarotto e Nascimento (2016). Tratamos da cidade como um direito da criança. Discorremos sobre a institucionalização, a domesticação, a insularização e a dualização, processos que levam à restrição da cidadania (SARMENTO, 2018).

Destacamos a relevância da mobilidade urbana das crianças e a necessidade de espaço e tempo para as brincadeiras livres, com base em autores como Christensen *et al.* (2014), Malho (2004), Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015). Nesse contexto, sustentamos a importância de brincar nos espaços públicos, para a socialização e o desenvolvimento das crianças.

3.1 A cidade

No Brasil, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), a maior parte da população vive em espaço urbano, na cidade. No senso comum, a cidade é concebida como o espaço do “homem civilizado”, fruto da modernidade consolidada na contemporaneidade. Porém, conforme Santos (1988), as cidades renascem na modernidade, pois existiam aproximadamente há três mil e quinhentos anos antes de Cristo.

A constituição das cidades, tais quais as conhecemos hoje, foi possível graças à expansão do capitalismo. Na visão de Carlos (2007a, p. 21-22), refletir sobre o contexto urbano

[...] significa considerar o fato de que o capitalismo se expandiu e, ao se realizar, tomou o mundo e este momento se relaciona com aquele da redefinição da cidade, da constituição de novas centralidades, de sua explosão, da extensão das periferias e da reprodução do espaço em um outro patamar.

Durante a transição do feudalismo para o capitalismo, a cidade – ou o burgo – aparece como local de trabalho livre, onde se concentravam comerciantes e prestadores de serviços, por exemplo, os artesões e os pedreiros. Embora essa liberdade fosse relativa, a cidade é o espaço que a representa e, diante das transformações sociais e históricas, o feudalismo se torna obsoleto (SANTOS, 1988).

Com o avanço das técnicas agrícolas, o excedente de alimentos pôde ser redirecionado, bem como o de mão de obra, a qual passa a ser utilizada em outras atividades. Assim, a cidade torna-se o local de atividades não-agrícolas. A expansão marítima e o fluxo do comércio intercontinental impulsionam e possibilitam o crescimento das cidades (SANTOS, 1988).

A troca de conhecimentos influencia a expansão urbana: a cidade é o espaço das profissões “cultas”, é o local da ebulição de novas técnicas:

Nesta transição do feudalismo para o capitalismo, com o fortalecimento das cidades (burgos), a burguesia era a classe revolucionária; opunha-se à aristocracia (detentora das terras). Alguns autores, entre os quais o próprio Marx, afirmam que, em seus primórdios, o capitalismo é revolucionário na história da humanidade, pois, entre outras coisas, aumentou o número de pessoas que habitam as cidades, que têm então caráter transformador e faz crescer o trabalho livre. (SANTOS, 1988, p. 19).

Em função das tecnologias agrícolas, industriais, de comunicação e de transporte, as mercadorias cruzam o mundo. Uma cidade, independentemente do seu tamanho, pode ter relações comerciais com outras cidades do país ou fora dele. A relação entre cidade e campo se estreita de tal maneira, que se tornaram interdependentes; nessa perspectiva, não condiz mais hierarquizá-los. Um homem pode trabalhar no campo e morar na cidade, ou trabalhar na cidade e morar no campo, de sorte que o contato com os produtos e serviços é mais intenso (SANTOS, 1988).

Para Castello (2006), a cidade vai além das produções de bens e serviços, devendo ser também “[...] percebida por suas características de produção de experiências humanas.” (CASTELLO, 2006, p. 83). Nesse sentido, podemos inferir que a globalização não interfere apenas na questão econômica, mas também nas esferas sociais e culturais.

De acordo com Carlos (2007a, p. 20), a cidade pode ser definida como “[...] construção humana, produto histórico-social, contexto no qual a cidade aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo de uma série de gerações, a partir da relação da sociedade com a natureza.” Assim, a autora advoga que “[...] a cidade por ser entendida dialeticamente,

enquanto produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais.” (CARLOS, 2007a, p. 21).

A autora considera necessário pensar a cidade através de três dimensões: econômica, política e social. A dimensão econômica refere-se ao fato de ser espaço material da produção de capital. A dimensão política ocorre, porque a cidade é um espaço de dominação do Estado. A dimensão social diz respeito à produção de prática social, elemento essencial da vida humana. Essas três dimensões compõem em âmbito global e local.

Pondera Maia:

A cidade é a base material, portanto concreta, da vida urbana. As ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade. Todos esses elementos, bem como a própria vida urbana, são constantemente modificados, produzidos e reproduzidos, pois o espaço urbano é socialmente produzido e está em permanente transformação. (2007, *on-line*)

No que tange às relações sociais, Dias (2015) avalia que a cidade, na contemporaneidade, se consolida como o espaço da diversidade, o qual possui múltiplas cores, sons, linguagens, imagens e informações, onde os sujeitos sociais se relacionam, formando sua identidade social e pessoal. Nesse movimento dinâmico, o indivíduo constrói sua trajetória, conferindo significados aos encontros, às experiências e às vivências, no espaço de cidadania.

Nesse sentido, Sobarzo (2006, p. 94) define

[...] a cidade como produto e condicionante da reprodução da sociedade, da reprodução da vida, das relações sociais que se manifestam na prática socioespacial, ou seja, o espaço construído e modificado, no dia-a-dia, nas ações cotidianas, no uso e na apropriação que dele se faz e, ao mesmo tempo, o espaço influenciando essa cotidianidade.

Dias (2015), baseada em Fortuna (2001), explica que a cidade é uma instância com realidade multifacetada. Ao mesmo tempo em que pode ser definida como espaço real, também pode ser conceituada como espaço representacional, texto e contexto, ética e estética, espaço e tempo socialmente vividos e reconstruídos.

A cidade é um espaço de produção de obras, de ideias e da própria sociedade. Ela é o local de acumulação de capital, onde bens são construídos, trocados e consumidos; é ainda um produto de consumo, à medida que o espaço é recortado e vendido, enquanto produto imobiliário. Conforme Sobarzo (2006), há muita diferença no impacto causado pela dinâmica

da acumulação na metrópole, onde são poucos os espaços disponíveis para expansão, e nas cidades de pequeno e médio porte, onde as áreas não-construídas são abundantes.

Segundo Carlos (2007b, p. 29), o espaço urbano “[...] se revela como instrumento político intencionalmente organizado”, ou seja, é manipulado pela instituição de poder, municipal, estadual ou federal. O poder público determina as centralidades e as periferias da cidade, cria espaços de dominação e as hierarquias dos lugares.

Nessa direção, Correa (2012) afirma que a produção do espaço urbano não é fruto da “mão invisível do mercado”, todavia, é consequência da ação de agentes sociais concretos. Segundo o autor, esses agentes são os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos. Tais grupos constroem o espaço urbano, pacificamente ou não, conforme os seus próprios interesses.

Para Correa (2012), o Estado pode desempenhar diferentes papéis, na produção espacial, relacionando-se com todos os agentes e interferindo na atuação de todos. Logo, o relacionamento é permeado por mecanismos de negociação, cooperação, clientelismo.

O Estado, o qual deve atuar para superar a desigualdade social e garantir o direito de moradia a todos os cidadãos, por vezes, acaba por reforçá-la, quando não cria políticas e serviços públicos de qualidade que atendam a todos.

O fato de a cidade ter sido desenvolvida e moldada com base no capital, e não nas pessoas, não quer dizer que isso é o correto e que deve ser sempre assim. Gehl (2013) assevera que a base do planejamento das cidades é, ou deveria ser, a dimensão humana. “A cidade para as pessoas” – o arquiteto dinamarquês pensa que as cidades devem ser planejadas para as pessoas, com áreas verdes, espaços públicos de encontro. O autor critica a maneira como a cidade de Brasília, nossa capital, foi planejada, com um ideal modernista, focada na distribuição e estética dos prédios, na circulação dos carros e na segregação das funções (trabalho, residência, transporte), sem levar em conta a humanidade que a habitaria.

Entendemos que a cidade é um direito de todos os cidadãos, independentemente da condição física e da idade. Neste trabalho, interessa-nos discutir o direito das crianças de usufruir da cidade e de seus bens e serviços.

A cidade é um espaço urbano permeado não só por questões econômicas e de território, como também pela sua complexidade social. Em consonância, discutimos a seguir a diferença entre os espaços públicos e privados e as vivências sociais, nesses locais.

3.2 As vivências nos espaços públicos e privados da cidade

Sabemos que a definição dos conceitos de espaço público e espaço privado não é tão simples e é alvo de várias discussões, no âmbito da Geografia. Porém, neste trabalho, baseamo-nos na definição legal dos termos e nas problemáticas que são atravessados, considerando uma concepção mais humana do espaço urbano.

Segundo Puime (2014), o espaço público é aquele que pertence a todos, é de uso comum e de responsabilidade de manutenção do Poder Público. Ele pode ser municipal, estadual ou nacional. Esse espaço pode ser classificado em duas categorias: os espaços públicos livres, como os espaços de circulação (ex.: ruas e avenidas) e de lazer (ex.: parques, praças) e os espaços públicos com restrição (ex.: prefeitura, fórum, escolas e hospitais).

Muitos políticos, para fins de reeleição, deixam suas marcas em patrimônios públicos. Sobarzo (2006) assevera:

Ao estudar cidades pequenas e médias, essas relações parecem ficar mais claras, ou pelo menos são mais evidentes, pela forte concentração do poder e/ou pela maior visibilidade que ele pode ter. Essa concentração de poder propicia episódios que demonstram uma clara indefinição entre o que é público e o que é privado, mas também demonstra como o público parece se concentrar e, finalmente, personificar-se na figura do prefeito, remetendo-nos às práticas coronelistas. (SOBARZO, 2006, p. 98).

Na concepção de Sobarzo (2006), o espaço público possibilita as relações sociais, os encontros, as conversas, as discussões, todavia, não de modo civilizado e profundo, como a modernidade o concebia. O espaço público atual é carregado pelo ideal de vida moderna urbana pública, o qual advoga a favor das “[...] ruas abertas, circulação livre, encontros impessoais e anônimos, presença dos diferentes grupos sociais consumindo, observando-se, participando da política, divertindo-se etc.” (SOBARZO, 2006, p. 94).

Dias (2015) afirma que os espaços públicos, sejam praças, sejam ruas ou parques, são importantes, pois neles ocorrem diversas manifestações, conflitos, festas e celebrações, proporcionando interações sociais diversificadas e o exercício da cidadania.

Pensando nas culturas da infância, nos espaços públicos, as crianças brincam, aprendem, socializam e se desenvolvem, como cidadãos. Ressalta Almeida (2012, p. 28): “Os espaços públicos tornam-se palco do desenvolvimento de ações lúdicas coletivas e/ou individuais, expressão de cultura geracional, intergeracional, e intercultural específicas.”

Os espaços privados são os de propriedade particular, cuja manutenção e preservação são de responsabilidade de seu proprietário. Conforme a Constituição de 1988, no artigo 5,

“XXII - é garantido o direito de propriedade.” O inciso XXIII, no entanto, assegura que “[...] a propriedade atenderá a sua função social.”

Para Sobarzo (2006), a constituição da terra em propriedade privada, no Brasil, no processo de transição histórica do trabalho escravo para o trabalho livre, fez com que esta fosse supervalorizada, em favor do desenvolvimento capitalista:

Temos, então, um panorama em que a propriedade da terra significa poder econômico e político, privilégios dentro de uma escala social diferenciada. Mas também temos um panorama em que público e privado se misturam, convivem de forma conflituosa, invadem-se mutuamente, porque, numa sociedade moldada na troca de favor e no clientelismo, não basta a distinção legal para separar ambas as esferas. (SOBARZO, 2006, p. 96).

Os espaços privados podem dar acesso ao público, como, por exemplo, estabelecimentos comerciais, *shoppings*, lojas, entre outros – ou podem negá-lo, como as residências. Sobarzo (2006) destaca que o espaço público se encontra em transformação e defende a sua não idealização:

A realidade hoje nos impõe grandes questionamentos para a abordagem do espaço público. A consolidação de novos produtos imobiliários – loteamentos fechados, shopping centers, centros empresariais, parques temáticos, centros turísticos – questionam o significado do espaço público. Os novos espaços “públicos” – realmente semipúblicos ou pseudopúblicos – são muitas vezes caricaturas da vida social, negando ou ocultando as diferenças e os conflitos, tornando a sociabilidade mais “clean” e, em último termo, negando-a. (SOBARZO, 2006, p. 95).

Sobarzo (2006, p. 101) acrescenta: “Os shopping centers e os loteamentos fechados representam produtos que expressam novas formas e práticas para antigas ações – consumo, lazer e moradia – contribuindo na sua materialização para o processo de acumulação de capital.”

Segundo o autor, esses produtos inovadores reafirmam o desejo de se diferenciar, na sociedade, pelo seu poder aquisitivo. A dinâmica de acúmulo do capital fragmenta e hierarquiza os espaços, baseada na ideia de modernização dos produtos imobiliários:

Uma análise similar comporta o caso dos loteamentos fechados, que tendem a se consolidar, especialmente no plano simbólico, como a forma moderna de morar, própria dos grupos de maior poder aquisitivo. Ainda mais, em cidades médias, em comparação com espaços metropolitanos, os menores preços da terra urbana – influenciados pela maior disponibilidade de áreas loteáveis – e os custos de vida e de construção comparativamente menores facilitam o acesso a esse tipo de produto imobiliário até para grupos de poder aquisitivo médio. (SOBARZO, 2006, p. 102).

Esses novos produtos refletem, ao mesmo tempo, na maneira como a sociedade contemporânea se comporta e no que valoriza. No próximo tópico, abordamos o fenômeno de esvaziamento do espaço público.

3.3 O esvaziamento do espaço público e a expansão do espaço privado

Neste tópico, apresentamos dados da violência no Brasil, principal justificativa para o esvaziamento do espaço público e a valorização dos espaços privados, tanto na área da moradia como do lazer.

Segundo o *site* do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), a violência no Brasil aumentou significativamente nas últimas três décadas. Se considerarmos, por exemplo, o número de homicídios, este sextuplicou, entre os anos de 1979 e 2017, como mostra a figura a seguir.

Figura 1: Gráfico de homicídios no Brasil.



Fonte: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/> (2019)

Com base no infográfico lançado pelo IPEA, referente ao *Atlas da Violência*, observamos que a violência aumentou, no país. A classe mais atingida são homens, jovens, negros, com pouca escolaridade. A arma de fogo é o principal instrumento utilizado, e a ocorrência é maior nas cidades.

No que tange à violência contra mulher, as negras foram as mais atingidas, nos anos de 2012-2017. Os feminicídios ocorreram principalmente dentro das residências. Em relação ao estupro, em 2016, cinquenta por cento dos casos eram com crianças de até treze anos.

Os gastos com a violência chegaram a 373 bilhões, em 2017, segundo o IPEA (2019). Esse valor corresponde a 5,9% do PIB e equivale aos gastos com a educação. Sem dúvida, esse dado é alarmante.

Figura 2: Infográfico Atlas da Violência (2019).



Fonte: IPEA (2019)

Nessa perspectiva, o medo de se tornar vítima da violência interfere na maneira de as pessoas morarem e viverem nas cidades. A opção por condomínios fechados e atividades em espaços privados tem aumentado significativamente. Essa não é uma prática comum apenas nas metrópoles, já que as cidades de médio e pequeno porte também têm aderido a esse modo de residir e se divertir.

Na cidade de Presidente Prudente (SP), de porte médio, por exemplo, constata-se a expansão desse tipo de empreendimento imobiliário. A expansão dos condomínios fechados não se limita à classe dominante, crescendo o número de empreendimentos de muros fechados para rendas mais baixas, financiados pelo Programa Minha Casa Minha Vida do governo federal (FIORAVANTE, 2017).

Conforme Fioravante (2017), a pesquisa realizada por Maria Encarnação Spósito e Eda Goes mostra que a insegurança urbana é o principal fator apontado pelos moradores para residirem nesses espaços, porém, não negam a questão do *status quo*. Nesse sentido, a segregação espacial fica cada vez mais nítida, no mapa dessa cidade. As pesquisadoras enumeram como prováveis consequências da segregação socioespacial:

[...] a valorização dos espaços privados e a desvalorização dos espaços públicos, como o centro da cidade e as praças; o esvaziamento das ruas, que se tornam espaços de circulação e não de encontros; o crescimento de estereótipos sociais sobre os grupos mais ricos e os mais pobres; e o fortalecimento de novos mecanismos de produção do espaço urbano. (FIORAVANTE, 2017, *on-line*).

Na busca por uma melhor qualidade de vida, as pessoas têm investido nos condomínios afastados dos centros urbanos. A qualidade de vida é concebida pelo mercado imobiliário como mercadoria. O *marketing* para a venda desses espaços “[...] está associado comumente a condições privilegiadas, ligadas a um alto padrão de vida ou à possibilidade de resolução individual de condições de acessibilidade à oferta de bens e serviços, de amenização e de oferta de lazer, para quem possa pagar por tal.” (LIRA *et al.*, 2017, p. 286) No entanto, o termo qualidade de vida se refere à harmonia social e ambiental, relacionando-se com a justiça social.

Lira *et al.* (2017, p. 286) explicitam:

Os condomínios horizontais caracterizam uma tipologia habitacional que vem se expandindo em todo o mundo e são produzidos frequentemente devido à união de vários fatores: a mencionada falta de qualidade de vida nas cidades, a insegurança, a ineficiência da gestão pública, a massificação da cultura do medo, a atuação do mercado imobiliário, que promove a oferta de um “novo modo de viver”, e a procura por grande parcela da sociedade de espaços que transpareçam uma imagem de “qualidade de vida”.

Segundo o sociólogo Bauman (2009), o medo está presente no espaço urbano e, conseqüentemente, o desejo de um “porto seguro”, que nunca é encontrado e que mantém o cidadão em constante estado de alerta. A mídia estimula a cultura do medo, e a facilidade de acesso aos meios de informação e comunicação a propaga em grande escala. O medo pode ser real ou imaginário, porém, quando associado a um espaço, o indivíduo se sente inseguro para estabelecer relações sociais saudáveis. Alimentado pelo individualismo moderno, característica social do capitalismo, há um esvaziamento do espaço público, em detrimento do espaço privado.

O medo sempre existiu e provavelmente sempre existirá, articulando-se ao desconhecido, ao que não podemos controlar. Na antiguidade, as pessoas tinham medo dos fenômenos naturais, como a chuva; hoje, quando a ciência a explica e até prevê, podemos controlar a ansiedade e a insegurança que eram geradas nos antigos. Na contemporaneidade, o medo está ligado às pessoas desconhecidas com que a cidade nos obriga a conviver (TUAN, 2005).

Nesse sentido, o medo altera os comportamentos, como, por exemplo, a mudança no caminho para a residência, o esvaziamento das praças e a desertificação das ruas, em determinados horários. O medo também altera a paisagem: sobem-se os muros, aumentam-se as câmeras de segurança, as serpentinas, as cercas elétricas, os alarmes em casas e carros, entre outros cuidados. “A cidade modifica-se em sua forma, função e processo a partir da influência deste.” (LIMA; PEREIRA, 2011, p. 9).

Bauman (2009) nomeia de mixofobia o medo de misturar-se/aproximar-se do desconhecido, o isolamento social, a separação por classes, a segregação étnica/religiosa e a constante suspeita em relação ao diferente.

Esse sentimento é evidenciado pela construção de condomínios nas cidades. Entretanto, morar em condomínio não está ligado apenas à questão de segurança, porém, revela a questão do *status quo*.

Bauman (2009) denomina de mixofilia, a criação de espaços onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Em direção semelhante, Menezes (2012, p. 354) assinala:

A questão é que essa separação nunca será total. As cidades se formam e a maior parte do gênero humano mundial já vive nelas e a tendência é só crescer. É nesse sentido que Bauman (2009) afirma que, em vez de um choque de civilizações, deve existir um encontro de vizinhos, pois, para o bem da própria humanidade, a ideia de espaços urbanos vedados não é real. São respostas construídas para os medos também construídos. Nesse panorama, o homem tem a tarefa de tornar a comunidade dos homens direcionada para a compaixão e para a plena compreensão e convívio com o outro.

Segundo Lira *et al.* (2017, p. 286), muitos estudiosos da área urbana criticam o crescimento da quantidade de condomínios horizontais, por causa da “[...] forma como redefinem os espaços públicos e privados, como restringem seu acesso, segregando parcelas da população, e como auxiliam nos processos de fragmentação e prolongamento das bordas urbanas. (REIS, 2006; CALDEIRA, 2000; LEITE; AWAD, 2012).”

Os autores constataram, em sua pesquisa, realizada em alguns condomínios de alto padrão na cidade de João Pessoa, que o padrão de vida e a qualidade de vida são conceitos

não equivalentes e não se coincidem, materialmente. Baseados em Vitte e Keinert (2009), frisam que “[...] a cidade como lugar é uma condição de realização da vida cotidiana, que resulta de uma relação do indivíduo com a cidade e exerce influência direta na qualidade de vida.” (LIRA *et al.*, 2017, p. 302).

Na concepção de Gehl (2013, p. 3), o esvaziamento do espaço público também teve influência dos arquitetos, pois “[...] as ideologias dominantes do planejamento – em especial, o modernismo – deram baixa prioridade ao espaço público, às áreas dos pedestres e ao papel do espaço urbano como local de encontro dos moradores da cidade.” Entretanto, contrário a essa ideologia, o autor aponta que a dimensão humana no planejamento da cidade interfere na qualidade de vida de seus habitantes, verdadeiramente:

[...] uma preocupação crescente, com a dimensão humana no planejamento urbano, reflete uma exigência distinta e forte por melhor qualidade de vida urbana. Existem conexões diretas entre as melhorias para as pessoas no espaço da cidade e as visões para obter cidades vivas, seguras, sustentáveis e saudáveis. (GEHL, 2013, p. 7).

No que tange à questão do consumo e lazer, conforme Goes (2016), a partir da década de 1970, com a expansão dos *shopping centers*, é reforçada a segregação social. Para além da questão do fato de poder consumir naqueles espaços ou fazer consumos mínimos, a pesquisadora mostra que, através da localização (bairro e proximidades em que o *shopping* foi instalado), *marketing* (lojas/marcas ancoras do *shopping*), segurança (quantidade de recursos humanos e tecnológicos empregados à vista de seus frequentadores), os *shopping centers* das cidades de médio porte buscam se diferenciar e refletir qual público desejam atrair, ou seja, uma clientela homogênea. Realça Goes (2016, p. 75):

[...] a mediação dos sistemas de segurança estabelece limites estreitos para os contatos entre diferentes cidadãos, buscando tornar desnecessárias as evitações, embora elas acabem por se manifestar na predominância dos diferentes segmentos sociais, em termos dos dias e horários de frequência. Assim, por exemplo, jovens da periferia são esperados nas sextas à noite, quando não virão jovens de classe média; homens e mulheres trabalhadores são esperados de segunda a quinta, no período noturno; por sua vez famílias com crianças vêm principalmente aos sábados, domingos e feriados. Essas lógicas, assim como a mediação dos sistemas de segurança, limitam a produção de uma esfera pública nos espaços coletivos dos *shopping centers*, podendo chegar a sua neutralização, justamente pela limitação dos contatos entre diferentes cidadãos.

Outro sentimento que norteia a desvalorização do espaço público é o individualismo. Ressaltamos a importância da valorização do espaço público, da ideia de coletividade, da cidade como espaço de bem comum e de experiências sociais diversificadas, as quais comportem a solidariedade com o outro. Gehl (2013) aponta que a individualização (e

verticalização) arquitetônica dos prédios influi igualmente no modo como as pessoas sentem e vivem as cidades.

Vale sublinhar que um fator que impulsionou a diminuição do pedestrismo é a automobilização das cidades. As vias públicas são para os carros, as calçadas diminuem e as ruas se alargam, a fim de se criar estacionamentos ou mais vias. O arquiteto Gehl (2013, p. 9) adverte:

Em todos os casos, as tentativas de construir novas vias e áreas de estacionamento para aliviar a pressão do tráfego geraram mais trânsito e congestionamento. O volume do tráfego, em quase todo lugar, é mais ou menos arbitrário, dependendo da infraestrutura de transporte disponível, porque sempre encontraremos novas formas de aumentar o uso do carro; construir vias adicionais é um convite direto à aquisição e ao uso de mais automóveis.

O autor defende o caminhar e o pedalar, enquanto condição de uma cidade mais saudável, e dá exemplos internacionais de locais, como San Francisco e Seul, onde a diminuição do tráfego foi feita, favorecendo o encontro e o pedestrismo.

Também argumenta a favor do aumento de ciclovias. Sobre estas, a cidade de Presidente Prudente (SP) tem ampliado sua quantidade significativamente, porém, a maneira como foram planejadas e construídas tem sido alvo de muito descontentamento, por parte da população.

No próximo tópico, procuramos compreender a relação entre a infância e a cidade, na sociedade contemporânea.

3.4 As vivências das crianças nas cidades: o direito à cidade e os fatores de restrição da cidadania

Neste tópico, contemplamos discussões sobre o direito da criança à cidade, as múltiplas infâncias, os fatores de restrição da cidadania. Muller e Nunes (2014) frisam que o tema “infância e cidade” é um campo de estudo em desenvolvimento. Na sociedade contemporânea, diante das condições da vida da criança, do avanço das tecnologias da informação, dos meios de comunicação e de transporte, esse tipo de investigação se faz cada dia mais necessário.

A criança, enquanto ser ativo, histórico e cultural, constrói sua cultura através de suas vivências na cidade. Lopes (2008, p. 77) asseveram: “As crianças são, assim, produtoras

de culturas próprias e negociam com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida [...]"

Conforme o censo do IBGE (2010), o Brasil é um país onde a maior parte da população vive em zona urbana. Segundo o documento "Cenário da Infância e Adolescência no Brasil" (2018), em 2016, 81,7% da população até dezenove anos habitava a zona urbana, sendo dois a cada cinco na Região Sudeste, apenas 18,3% moravam na zona rural, mais da metade dessas estavam na Região Nordeste. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são consideradas crianças os indivíduos até doze anos de idade incompletos e adolescentes, até os dezoito anos incompletos.

Em relação ao município de Presidente Prudente (SP), em 2010, 203.375 pessoas habitavam a área urbana e 4.235 pessoas, a área rural da cidade. Dessas, 40.833 tinham até catorze anos de idade, ou seja, 20,08% da população do município.

A cidade é um direito de todo cidadão, de acordo com Harvey (2012). Embora esse autor não faça menção à criança, nós a incluímos nesse processo. Infelizmente, esse direito não tem sido garantido a todos os grupos da sociedade. As crianças, enquanto grupo vulnerável e excluído, tem, por vezes, o direito à cidade negado. Faz-se necessário lutar pela efetivação do direito das crianças à cidade.

Defendemos o direito à cidade a todos os indivíduos, inclusive as crianças. Determina a Constituição Federal de 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente [...]

Para Lazzarotto e Nascimento (2016, p. 264), "[a] noção de direitos convoca todos a participar e viver segundo seus preceitos e a partir dela se estruturam as relações sociais e a ideia de cidadania."

Vale ressaltar que, quando remetemos a infâncias, reconhecemos as diferenças socioeconômicas e culturais das crianças, porém, enquanto cidadãos de direitos, que possuem o direito à cidade, todos são "iguais". Em outras palavras, embora vivenciem a cidade de

maneiras diferentes, defendemos que todas as crianças têm o direito de experienciá-la e de usufruir, como cidadãos ativos, daquilo que ela proporciona.

O crescimento das cidades geralmente não vem acompanhado de planejamento e infraestrutura que atendam, de forma satisfatória, à sua população. Nesse sentido, as crianças, que são membros vulneráveis da sociedade, nem sempre têm acesso a saneamento básico, saúde, educação e lazer (SARMENTO, 2004). Em nosso país, essa situação se contrapõe ao que foi estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à Parte Geral profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

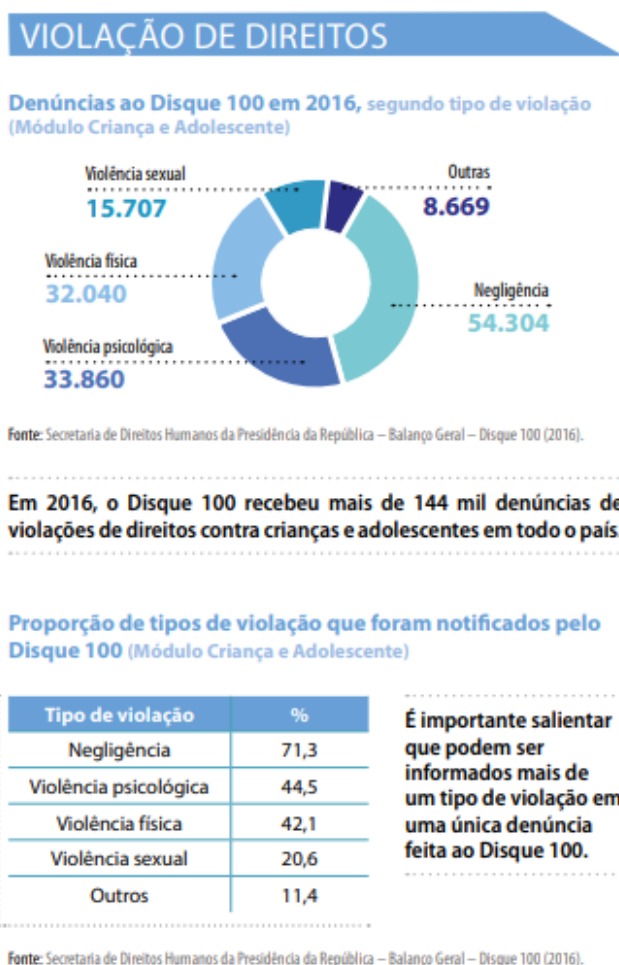
Conforme o documento “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil” (2018), das 55 milhões de pessoas que vivem no Brasil na pobreza, 17,2 milhões têm até 14 anos, ou seja, 40,2% são crianças e adolescentes. No que tange à extrema pobreza, dos 18 milhões de brasileiros que vivem nessa condição, 5,8 milhões têm até 14 anos.

Em acréscimo, esse documento, com base no que preconiza o IBGE, evidencia que se encaixam no quadro de pobreza pessoas com renda familiar *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo (R\$ 499,00, em 2019) e de extrema pobreza, quem tem renda igual ou inferior a um quarto de salário mínimo (R\$ 249,50, em 2019). Em relação a saneamento básico, 16,7% da população não contam com acesso à rede de água e 43% não dispõem de rede de esgoto.

O trabalho infantil, considerando entre 5 e 17 anos de idade, atinge 6,4% da população; desses, 24,1% trabalham em atividade agrícola. Quanto à violência, dos homicídios registrados em 2016, 18,4% eram de vítimas com até dezenove anos e 80,7% foram mortos por arma de fogo.

Por fim, no que tange à violação dos direitos das crianças e adolescentes, em 2016, das 144 mil denúncias recebidas pelo Disque 100, 71% eram de negligência, 44,5% de violência psicológica, 42,1% de violência física, 20,6% de violência sexual e 11, 4% outras.

Figura 3: Violação dos direitos das crianças



Fonte: Cenário da Infância e Adolescência (2018, p. 54)

Sarmiento (2012), baseado em Marshall (1967), explicita que o conceito clássico de cidadania tem três dimensões, nas sociedades modernas ocidentais: cidadania civil, relacionada aos direitos civis; cidadania política, concernente à participação na vida política, direito ao voto; e cidadania social, atinente direitos básicos de uma vida digna em sociedade (educação, saúde, moradia, segurança, lazer). Assim, as crianças não poderiam ser cidadãs, haja vista que não têm direitos políticos estabelecidos, e seus direitos civis e sociais são tutelados pelos responsáveis. O autor não nega a necessidade de proteção as crianças, porém, entende que a forma como a concepção de criança na sociedade moderna foi firmada produziu uma invisibilidade social entre o que a criança pode e aquilo de que é capaz.

Sarmiento (2018) afirma que a cidadania da infância, recentemente, tem sido discutida em pesquisas e acrescentada em leis nacionais. Porém, no que se refere ao direito à cidade ou uso do espaço urbano, o autor considera que este é muito restrito, em relação às crianças.

O autor pontua seis dimensões, ao explicar a restrição do exercício da cidadania pela criança: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia e mobilidade. Essas dimensões estão interligadas.

A domesticação está ligada ao fato de as atividades livres das crianças passarem a ser controladas pelos adultos, no espaço urbano. Por exemplo, as atividades realizadas em *buffets* infantis, empresas de lazer, acampamentos infantis, seções infantis no interior de estabelecimentos de alimentação ou compras. A justificativa se vincula à necessidade de segurança e proteção. Os adultos acreditam que encontraram um meio de controlar/proteger as crianças, sem tirar delas as atividades próprias da idade: “As crianças passam a realizar atividades *livres* segundo padrões que materializam o controle. Sobretudo, quando essas atividades passam a ser dependentes do mercado de serviços para crianças.” (SARMENTO, 2018, p. 234).

No entanto, essas modificações limitam a autonomia infantil, a criatividade e a inventividade, e estimulam padrões de comportamentos. É comum que essas atividades incentivem o consumo. As crianças são, constantemente, alvo dos mercados de produtos.

O medo da violência tem estimulado a segregação das crianças em espaços com vigilância constante dos adultos, diminuindo a oportunidade de ações autônomas com respeito ao espaço urbano.

Ao estudar algumas praças portuguesas, Sarmiento (2018) defende que a rua e a praça são ou deveriam ser o espaço de iniciação da vida social da criança. São espaços de transição e conexão entre o espaço privado e o doméstico, que tem a presença da autoridade adulta constante, para o espaço público da cidade, que, por ser livre da vigilância de um responsável, permite a transgressão hierárquica.

No contato com os pares, as crianças precisam negociar: assim, aprendem com o conflito a esperar, ouvir, falar, se impor, se defender, criam novas brincadeiras, adaptam as antigas. Nas culturas infantis, a linguagem e as brincadeiras são cruciais, o desenvolvimento das crianças é prejudicado pela falta do contato entre os pares e/ou a constante mediação adulta.

Corsaro (2011), Tonucci (2014) e Sarmiento (2004) defendem a necessidade do tempo livre, para brincadeiras e encontros entre crianças. Sarmiento (2004, p. 16) advoga: “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade.”

Para Sarmiento (2018), a institucionalização está intimamente ligada à domesticação e se refere à proliferação de instituições para crianças, as quais determinam regras e limites de ação no espaço, propagando a normatização da infância.

Toda instituição tem regras e limites de ação que são disseminadas em seu interior, por isso, molda indivíduos. Por exemplo, na escola pública, as crianças têm horário para todas as atividades e normas de conduta em todos os ambientes.

À medida que a quantidade dessas instituições cresce, carregam a ideologia da incompletude da criança; a escola, por exemplo, traz em si a ideia de que cabe a ela transformar as crianças em cidadãos do futuro, pois a criança não é um cidadão urbano, é um vir a ser (SARMENTO, 2018).

A institucionalização da infância operou a transformação da criança em aluno (SARMENTO, 2011) e, por essa via, atribuiu-lhe uma condição de *quase*-cidadã ou de cidadã em processo, limitativa da possibilidade da sua plena afirmação como cidadã de pleno direito. E a cidade permitiu ampliar e consolidar esse processo. (SARMENTO, 2018, p. 235).

A insularização está relacionada ao confinamento das crianças. Sarmiento (2018) aponta que as crianças, principalmente nos centros urbanos, trafegam em ilhas, de uma instituição para outra. Na mesma perspectiva, Zeiher (2003), usa a metáfora da ilha, a fim de ilustrar a vivência fragmentada das crianças, navegando em ilhas no oceano urbano. Essa restrição da mobilidade faz com que as crianças desconheçam a cidade em que moram. Essa ignorância reforça a ideia de incapacidade para interferir nas decisões urbanas (SARMENTO, 2018).

O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido. Por consequência, a sua experiência, nesses casos, é bastante limitada a respeito da vida urbana e das suas possibilidades. A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada. Desse modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum. (SARMENTO, 2018, p. 235)

Para esse autor, o efeito dessa dimensão é potencializado pela maneira como as cidades estão organizadas em “espaços de exclusivos e espaços de exclusão”, ou seja, a maneira propositada em que a cidade segrega socialmente a classe dominante e os excluídos do sistema capitalista, com algumas áreas de transição entre ambos. Nesse sentido, a insularização está vinculada às outras duas dimensões, a dualização e a fragmentação.

A dualização está associada às desigualdades sociais e, conseqüentemente, às desiguais oportunidades que as crianças vivenciam na mesma cidade. As crianças mais pobres são as mais afetadas, embora geralmente vivam suas culturas com maior liberdade, dentro de

seus bairros, têm menos acesso a espaços de bens culturais, como museus, bibliotecas etc. (SARMENTO, 2018).

Assim, as crianças mais pobres têm uma rica experiência na construção de suas culturas, através da criação de brinquedos artesanais, maior liberdade de expressão e movimento. Porém, a maior parte dessas atividades é produzida no interior dos seus bairros. Elas geralmente não têm acesso aos bens culturais, espetáculos e eventos que ocorrem na cidade.

De acordo com Sarmiento (2018, p. 236), “[...] a dualização afeta todas as crianças, ainda que de modo desigual, por meio de uma experiência fragmentária da cidade.” O autor argumenta que a fragmentação impede que o uso do espaço seja verdadeiramente democrático.

A restrição da autonomia da mobilidade infantil está relacionada à diminuição da circulação das crianças em espaços urbanos, de maneira autônoma; pesquisas mostram os malefícios dessa situação para o desenvolvimento infantil, físico, cognitivo e social. Sarmiento (2018) culpa a automobilização por esse processo, haja vista que o aumento do número de carros e, conseqüentemente, de acidentes, poluição, estacionamento, ruídos, por exemplo, restringe a circulação do pedestre, principalmente das crianças e dos idosos. Há uma inversão de valores, que desumaniza.

Segundo Nunes e Muller (2014), o uso do espaço coletivo urbano tem sido cada dia mais pensado em favor de interesses privados, assim como o planejamento das ruas privilegia os meios de transportes, em vez dos seres humanos. No processo de produção e apropriação do espaço da cidade, a criança é praticamente “invisível”.

Silva (2013) assevera que a mobilidade urbana, privilegiada no pós-Segunda Guerra Mundial, pela valorização do transporte individual, acarretou vários problemas, como, por exemplo, o preço do combustível e o aquecimento global. Contudo, os países em desenvolvimento, como o Brasil, têm mais dificuldades para superá-los, porque o sistema de transporte coletivo não conseguiu suprir a necessidade dos seus cidadãos. Tratamos do tema mobilidade urbana das crianças no próximo tópico.

3.5 Mobilidade das crianças nas cidades

Conforme Muller (2018), a mobilidade urbana das crianças tem sido alvo de pesquisas em países de alta renda, sobretudo no que se refere aos impactos dos programas de transportes para crianças.

Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015), ao realizarem um levantamento bibliográfico de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema mobilidade urbana, afirmam que, na Europa, desde 1970, se debate sobre o tema. Para eles, a liberdade de locomoção independente das crianças diminuiu, devido ao medo do tráfego e à preocupação com sua proteção. Diante desse panorama contemporâneo, muitos estudiosos questionam quais as consequências para o desenvolvimento humano. Eles detectaram a diminuição do repertório social e motor, além da redução de atividades lúdicas. Infelizmente, no Brasil, há poucas pesquisas sobre esse tema, de sorte que os autores defendem a necessidade de mais investigações para compreender a realidade infantil brasileira.

Pesquisas sobre a mobilidade urbana consideram o espaço que a criança investigada tem disponível, as práticas sociais, culturais e parentais, as condições de vida e moradia da família, a idade, o gênero e as habilidades individuais da criança (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015).

Assinalam Christensen *et al.* (2014, p. 700):

A noção de “mobilidade cotidiana” se refere a todo o espectro de movimentação corporal no qual as crianças se engajam durante suas atividades diárias (WHO, 1998), desde as atividades estacionárias realizadas enquanto estão paradas às atividades físicas mais vigorosas realizadas em um determinado local ou entre locais.

A mobilidade é muito importante para o desenvolvimento humano. Sabbag, Kuhnen Vieira (2015), com base em Günther (2003), levam em conta a relação recíproca entre o indivíduo e seu comportamento, no ambiente físico, as interações possíveis ligadas à mobilidade. Ao se movimentar, a pessoa modifica o meio; por outro lado, o meio físico restringe ou estimula determinadas ações. A maneira como cada indivíduo se movimenta e explora o ambiente está relacionada aos aspectos socioculturais, ao espaço pessoal e à privacidade. Independentemente dessas variações, a mobilidade no ambiente físico é imprescindível ao desenvolvimento humano:

Ao longo do desenvolvimento humano, surgem novas demandas e contextos cada vez mais complexos, os quais exigem o contato e a exploração de recursos do ambiente físico e social, desde a infância até a fase adulta (CRUZ, 2011; GÜNTHER, 2003; NETO; MALHO, 2004). Quando há eventos que impedem a mobilidade, como as restrições a nível pessoal ou ambiental, podem ocorrer interferências que afetam o percurso do desenvolvimento (GÜNTHER, 2003). (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015, p. 434).

No que tange à mobilidade infantil, Malho (2004) assevera que as experiências sociais dependem do modo de vida da criança em ambiente doméstico, escolar e coletivo, ou seja, na comunidade. Logo, durante as ações e interações constantes, a emoção se manifesta para a organização dos sistemas de comunicação interpessoal, de maneira que a criança desenvolve seus processos adaptativos e competências na interação social. O desenvolvimento desses processos está intimamente ligado à possibilidade de explorar o meio.

O homem estabelece uma relação de interdependência com a cidade, porém, o modo como este vive na e da cidade interfere no seu desenvolvimento global, mas principalmente espacial: o mesmo é verdadeiro quanto à criança. A vivência lhe permitirá selecionar, modificar e criar percepções e representações sobre o ambiente. Ressalta Malho (2004, p. 49): “A imagem da cidade, a imagem ambiental, essencial para a possibilidade de vida, permitindo desenvolver a memória topográfica e, conseqüentemente, a mobilidade intencional, é a resultante da vivência de cada pessoa, da sua envolvimento na vida urbana e na participação.”

A criança, bem como o adulto, embora de forma diferenciada, explora o ambiente com o corpo; nesse sentido, a motricidade é necessária para o reconhecimento do eu, do outro e do espaço de ação. Malho (2004), Sarmiento (2018), Tonucci (2014) e Corsaro (2011) preconizam a necessidade de espaço e tempo para as brincadeiras livres e espontâneas. As brincadeiras possibilitam às crianças vivenciarem situações em que aprendem a lidar com as frustrações, a exercer o autocontrole, a partilhar, a resolver problemas e a desenvolver a capacidade de viver em grupo.

Os espaços públicos, como praças e parques, propiciam, além da socialização, o desenvolvimento físico, cognitivo, social e psicológico, através da brincadeira. O brincar é permeado por fatores culturais e se modifica no tempo e espaço. Nessa perspectiva, pode ser potencializado ou inibido pelo espaço (LUZ; KUHEN, 2012).

A vida na cidade é essencial nesse processo, todavia, para Malho (2004), as possibilidades de ação da criança, entendidas como mobilidade independente, capacidade de autonomia, têm sido cada dia mais raras, de sorte que a rua, como espaço de sociabilidade e brincadeira, tem deixado de ser espaço de desenvolvimento da cultura infantil lúdica. Por isso, a autora sublinha a necessidade de se fazer pesquisas sobre o tema da mobilidade infantil, do ponto de vista das crianças. Em sua investigação, ela compartilha das ideias de diversos autores, sobre a falta de autonomia, da mobilidade independente, e questiona a representação mental infantil da cidade, com crianças entre nove e doze anos de idade. Conclui que o maior desejo das crianças é o de “sair de casa”, de ter movimentos corporais ao ar livre.

O desenvolvimento humano ocorre sobretudo em dois domínios ou dimensões, percepção e acção, o que implica uma organização permanente do Eu, ou melhor, do *life space*¹/ espaço de vida ao longo do tempo e do espaço. O sentimento de pertença só existe quando existe o sentido de identidade do lugar que leva à estabilidade do relacionamento social, daí a importância de a criança necessitar, no seu processo de desenvolvimento, de experiências motoras em espaços amplos, diversificados, informais, com possibilidades de convívio com outros para desenvolver a dimensão espacial das inter-relações humanas. O desenvolvimento de experiências contextuais positivas e de qualidade são fundamentais para que a criança se torne num adulto mentalmente saudável e equilibrado. (MALHO, 2004, p. 54).

Entre os problemas que a falta de mobilidade independente pode ocasionar às crianças, Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015) indicam o sentimento de medo constante, atrasos no desenvolvimento psicomotor e falta de oportunidade de interação social.

Christensen *et al.* (2014), ao realizar uma pesquisa internacional sobre a mobilidade cotidiana das crianças, destacam que, durante duas gerações, os padrões de mobilidade infantil europeia e norte-americana mudaram radicalmente.

Conforme apontado por Sarmento (2018) e Corsaro (2009), na institucionalização da infância, em nome da proteção, o número significativo de atividades supervisionadas por adultos aumentou consideravelmente, diminuindo os tempos livres. Essa perspectiva reforça a visão na qual a criança é considerada um cidadão do futuro, negando a possibilidade dos espaços públicos atuarem como agentes potencializadores de formação educativa e cidadã infantil.

Esse fenômeno também foi constatado no Brasil. A rua, que antes era um espaço de socialização e brincadeira, passa ser um lugar perigoso para as crianças. As praças, criadas como alternativa de lugar para lazer e brincadeira, tornam-se igualmente perigosas, pela falta de manutenção e descaso do poder público e pelo uso de seus espaços para fins ilícitos (LUZ; KUHEN, 2012)

Lansky (2014, p. 9) assevera: “A criança é uma das principais vítimas da segregação socioespacial.” Para ele, enquanto as crianças da classe média têm ficado cada dia mais presas e menos autônomas, as crianças das classes de menor poder aquisitivo, moradoras das comunidades, têm mais liberdade para explorar as ruas, andar e brincar nelas. Em pesquisa feita por ele, observou os momentos de saída e o percurso de crianças de escolas públicas e particulares em Belo Horizonte (MG) e constatou que, nas escolas públicas, um número

¹ “*Life space*/espaço de vida (Lewin, 1931, ref. por Socka, 1980) é entendido como todo o real que existe para o sujeito, real este que é vivido psicologicamente pela pessoa, através de causas conscientes e inconscientes, produzindo efeitos. O comportamento humano é resultado da interacção dinâmica entre a pessoa e o seu ambiente ou meio. A pessoa não constrói o mundo, mas a sua noção de mundo (Barracho, 2001).” (MALHO, 2004, p. 54).

elevado de crianças ia embora a pé, acompanhadas por adultos ou por outras crianças, e que o trajeto era um momento de diversão e brincadeira, enquanto as crianças das escolas particulares iam para casa, em sua maioria, de carro:

O trajeto entre a casa e a escola é uma rica oportunidade para encontrar o outro, brincar, encontrar amigos e escolher caminhos. Os espaços públicos, em especial as ruas, as praças e os parques, são contextos privilegiados de aprendizagem da cidadania e oferecem um potencial de mudança, sobretudo nas grandes cidades brasileiras, caracterizadas pela desigualdade. (LANSKY, 2014, p. 11).

Conforme Malho (2004), a conquista da mobilidade independente é gradativa, relacionada às experiências e ao desenvolvimento maturacional. Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015, p. 436) enfatizam: “Desta forma, a mobilidade independente deve ser analisada de uma perspectiva evolutiva [...]”. Assim, quanto mais a criança cresce, tem mais oportunidades de explorar o ambiente e desenvolve suas representações espaciais, através da memória, percepção e identificação.

Um fator que interfere na mobilidade independente das crianças é a maneira de agir dos familiares, porque os adultos podem permitir ou restringir a locomoção das crianças. Em relação ao bairro, por exemplo, quanto mais os pais se sentem pertencentes à comunidade, mais permitem que seus filhos se locomovam e se relacionem com os vizinhos (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015).

Os espaços disponíveis também interferem no grau de locomoção independente. Por exemplo, o parque do bairro próximo de casa, amigos que moram perto, comércios e igreja na vizinhança são fatores que favorecem a locomoção. Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015) mencionam a pesquisa de Cruz (2011), feita numa zona de ocupação de Manaus, no Brasil. Cruz verificou que as crianças brincavam em becos, mesmo este oferecendo perigos: era a maneira que encontravam para brincar e se movimentar. No Brasil, “[a] maioria das cidades apresentam problemas sociais e ambientais que dificultam a mobilidade infantil, tais como aglomeração, pobreza, periferias geográficas e sociais, desemprego, depredação dos recursos naturais e falta de infraestrutura para o saneamento básico e para a segurança.” (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015, p. 438).

Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015, p. 437), através de vários métodos de pesquisa com crianças, “[...] vêm detectando a diminuição da mobilidade independente relacionada a diversos fatores que se inter-relacionam: práticas parentais, ambientes físicos e contextos sociais das cidades, as características (idade, gênero) e o repertório da criança (habilidades).”

Os autores ressaltam o aumento da liberdade associado à idade e ao gênero masculino. Outro fator que interfere na locomoção autônoma das crianças é o tamanho da cidade e do bairro em que moram: quanto menor, mais liberdade na mobilidade infantil. A cultura do país também interfere na quantidade e qualidade da locomoção autônoma infantil.

Muller (2018), ao pesquisar a mobilidade urbana de crianças, resalta que a desigualdade social entre as crianças também é um fator que influencia. Sua investigação mostra que são inúmeras as dificuldades enfrentadas por adultos e crianças que precisam trabalhar e estudar longe de casa, haja vista que o sistema de transporte público brasileiro ainda é muito precário.

Quando se menciona o termo *mobilidade independente*, tendemos a relacionar automaticamente com o mover-se sozinho. Nós, enquanto adultos que consideramos a importância da autonomia para o desenvolvimento infantil, acreditamos que esse fator é relevante para a criança e desejo dela. Porém, a pesquisa de Christensen *et al.* (2014) evidencia que estamos enganados. O autor assinala que a descoberta geral da sua investigação (realizada em 2009 e publicada em 2014) foi que a mobilidade das crianças é de natureza social e que a companhia é um aspecto central. A aproximação com as crianças revelou que elas preferem a companhia de outros, pelo senso de companheirismo e segurança, durante os deslocamentos. Nesse sentido, o autor propõe repensar o conceito de mobilidade independente, no sentido de individual e autônoma, porque sua pesquisa revelou que essas características não refletem a maneira como as crianças compreendem e avaliam sua mobilidade.

Conforme Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015), os resultados das pesquisas têm mostrado que, quanto maior a mobilidade infantil independente, maior é a interação com os pares, a incidência de comportamentos de exploração ambiental, o senso de responsabilidade com o espaço público e a realização de atividades lúdicas.

Em concordância com essa pesquisa, quando mencionamos mobilidade urbana infantil, assumimos a ideia de que a criança precisa vivenciar mais a cidade, com o uso de movimentos corporais, não dentro dos carros dos familiares, transitando por ilhas que não permitem experienciar e desenvolver noções concretas sobre a cidade. Defendemos que as crianças andem mais, porém, acompanhadas por outras crianças ou por adultos. Ainda que o índice de violência urbana seja maior no Brasil que em alguns países europeus ou norte-americanos, advogamos que é possível que as crianças, em nosso país, sejam mais autônomas.

Também compartilhamos das ideias de Gehl (2013), quanto a ser possível criar espaços nos quais crianças e adultos possam se encontrar, tornando a cidade mais saudável.

Para o autor, com um pouco de investimento, para a melhoria de aspectos físicos do ambiente de encontro, as pessoas mudam suas atitudes em relação ao local; por exemplo, a colocação de bancos em determinada área de pedestres. Argumenta ainda que o espaço não precisa ser grande, pois o tamanho pode dar a sensação de vazio e o vazio, de medo. É importante dispor de pequenos espaços, com áreas verdes preparadas para o encontro, distribuídos na cidade. Por fim, o autor sustenta que o investimento no planejamento urbano influencia a qualidade de vida dos cidadãos e, conseqüentemente, pode beneficiar os investimentos em saúde.

IV. PAISAGENS E LUGARES-TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA NA CIDADE E A CIDADANIA INFANTIL

Nesta seção, refletimos sobre as vivências das crianças na cidade e possíveis maneiras de potencializar a cidadania infantil, tendo em vista a pluralidade da infância. Nessa tarefa, nós nos fundamentamos em estudos da Psicologia, Geografia e Sociologia.

Iniciamos com o conceito de *vivência*, segundo a teoria histórico-crítica de Vigotski (2010). Posteriormente, apresentamos o conceito de *paisagem*, a partir da abordagem crítica, humana e cultural, conforme Santos (1988), Cosgrove (2004) e Sauer (2004). Em seguida, com base na Geografia da Infância, utilizamos Lopes e Vasconcellos (2006) e Lopes (2008, 2013, 2018), para enfatizar os termos *paisagens da infância*, *territórios da infância* e *lugar-território*. Também discutimos o conceito de *lugar* e de *topofilia*, numa perspectiva da Geografia Humanista, segundo Blower (2008), Leite (1998) e Tuan (2012, 2013).

Por fim, expomos seis fatores que potencializam a cidadania infantil, de acordo com os estudos de Sarmiento (2018), acrescentando exemplos de práticas, encontradas no Brasil e no exterior, que se relacionam a esses fatores.

4.1 Vivências das crianças

Buscamos definir, neste tópico, o conceito de *vivência*, segundo Vigotski e seus colaboradores. Conforme Lopes (2013a) e Prestes (2013), muitas das publicações de Lev Semionovitch Vigotski, na língua portuguesa, têm problemas na tradução. Nesse sentido, ao estudar o autor e seus colaboradores, é preciso estar atento à fonte:

As teses desses teóricos são configuradas, sobretudo, a partir da figura de Vigotski e as traduções advindas de fontes secundárias (do inglês e espanhol, por exemplo), são apropriadas e disseminadas em diversos campos, inclusive da educação, sem questionar as alterações e possíveis intenções de seus estudos. (LOPES, 2013a, p. 126).

Assim se conceitua o termo *vivência* ou “*perejivanie*”, na língua russa, segundo Vigotski (2010):

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (p. 683-684).

Esse conceito se vincula a outro muito importante para a teoria histórico-crítica, *meio* ou “sredá”, na língua russa. Conforme Lopes (2013a, p. 129), “[a] vivência seria, exatamente, a unidade fundada entre a criança e o meio, confluências onde estaria o desenvolvimento.”

Nesse sentido, a vivência da criança está vinculada ao meio e é influenciada e influencia este. Porém, ao contrário do que entendem os deterministas, os quais afirmam que, em dada situação, a criança sofrerá certa reação no seu desenvolvimento, no termo *vivência* são incluídas as individualidades das crianças e as suas maneiras de perceber o meio e a situação vivida, “[...]isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com um certo acontecimento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Um exemplo dado pelo próprio Vigotski, no texto “Quarta aula: A questão do meio na Pedologia” (2010), é o de três irmãos que vivenciam uma situação de negligência, por parte da mãe, a qual se utiliza de bebidas alcoólicas e tem surtos, agredindo-os – cada um reage de um jeito à situação.

Cabe salientar que, de acordo com o autor, a faixa etária da criança, a maneira como toma consciência do meio é diferente, mas não é o único fator, havendo outros, como a condição intelectual ou a presença de uma doença crônica. Desse modo, consideramos “[...] a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade.” (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Nessa perspectiva, Lopes (2013a) nos aponta que temos de assumir que o espaço geográfico faz parte do meio e é um importante elemento da unidade “vivência”. Para o autor, as paisagens, os territórios, os lugares e o espaço geográfico possibilitam os processos humanos.

4.2 Paisagens da infância na cidade

Neste tópico, explicitamos o conceito de *paisagem*, na área da Geografia, com o objetivo de compreender a produção do espaço geográfico. Partimos do conceito de paisagem, mas o foco do nosso interesse são as paisagens da infância, os espaços destinados às crianças nas cidades. Nós nos atemos principalmente às discussões feitas pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), liderado por Jader Jane Moreira Lopes. Os estudos tratam das crianças e suas espacialidades e tem como referencial teórico a Geografia da Infância.

Segundo Name (2010), o termo *paisagem* não é exclusivo da Geografia, mas é um dos conceitos-chave dessa ciência. No final do século XIX, quando a Geografia se constituiu

como disciplina acadêmica, o termo tornou-se central (CORREIA, 2011). Com base nos estudos da paisagem, é possível compreender a maneira como a sociedade se organiza e como se estruturou, no passado.

Santos (1988), um dos mais renomados geógrafos brasileiros da perspectiva da Geografia Crítica, define paisagem desta forma: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988, p. 21).

O autor considera que a paisagem é um dos principais conceitos da geografia, bem como lugar, território, espaço, região. Embora usados como sinônimos, a paisagem e o espaço são diferentes:

A primeira é a materialização de um instante da sociedade. Seria, numa comparação ousada, a realidade de homens fixos, parados como numa fotografia. O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. Complementam-se e se opõem. Um esforço analítico impõe que os separemos como categorias diferentes, se não queremos correr o risco de não reconhecer o movimento da sociedade. (SANTOS, 1988, p. 27)

Conforme esse estudioso, há diferença entre paisagem natural e artificial: natural é aquela intocada pelo homem; artificial é aquela na qual o homem produziu modificações. Contudo, ele frisa que a paisagem natural propriamente dita não existe mais, pois, ainda que não tenha sido transformada pelo homem, é alvo de preocupações econômicas, políticas e sociais.

Santos (1988) afirma que cada momento histórico corresponde a modos de fazer diferentes, pois as “inovações” transformam os modos de produção e a configuração territorial. Nesse sentido, a paisagem “é objeto de mudança” (p. 24), não apenas em decorrência do trabalho humano e das possibilidades tecnológicas da época em que se insere, como também das condições econômicas, sociais e culturais.

Embora a paisagem se modifique, coexistem nela alguns elementos de outras épocas. São heranças de tempos sobrepostos. Por exemplo, é comum que as igrejas sejam elementos antigos, em praças centrais de cidades de pequeno porte; por outro lado, os quiosques de *wi-fi* gratuitos têm sido incluídos nas praças públicas.

As transformações da paisagem, segundo Santos (1988), podem ser estruturais ou funcionais. A mudança funcional se refere à mudança de função, como, por exemplo, uma

casa que se transforma em um *buffet* infantil (comércio). Santos (1988) compreende que essas mudanças estão sempre relacionadas às questões sociais, históricas e econômicas.

Os prédios de *buffet* infantis coloridos e decorados com personagens são exemplos de mudanças estruturais na paisagem, em função do contexto social e econômico atual. Há trinta anos, era comum que se preparassem as festas infantis, desde o bolo até a decoração, no ambiente residencial. As casas geralmente tinham um quintal amplo. Nos dias atuais, os pais buscam conforto e praticidade. Além disso, fazer uma festa infantil em um *buffet* está ligado ao *status quo*, porque, em geral, esses espaços são mais caros que uma festa em casa. Também se vincula à “domesticação” (SARMENTO, 2018), ou seja, com o pretexto de proteção e segurança, as atividades livres são substituídas por atividades monitoradas por adultos em espaços fechados.

No que concerne às mudanças estruturais, Santos (1988) assevera:

[...] uma mudança estrutural dá-se também pela mudança das formas. Quando se constroem prédios de quarenta, em lugar de vinte ou trinta e dois andares, é, via de regra, sinal de que outros também poderão ser construídos, de que temos atividades e gente para enchê-los, e justificar a sua construção. (SANTOS, 1988, p. 24).

Em Presidente Prudente (SP), alguns fundos de vale foram transformados em praças públicas. Áreas antes inutilizadas ou que eram usadas como depósitos de lixo ou pasto para animais passaram a ser espaços de lazer. Alguns espaços foram apropriados pela população, enquanto outros não, mas o fato é que muitos bairros adquiriram praças, nesse programa.

Outro exemplo de mudanças estruturais na paisagem são os parques infantis adaptados para crianças com deficiências físicas e os quiosques com *wi-fi* livre, em função das necessidades e concepções sociais atuais. Em Presidente Prudente (SP), contamos com um parque adaptado no Parque do Povo e com quiosques de *wi-fi* em várias praças dos bairros.

A paisagem também se transforma, conforme os períodos do dia ou os dias da semana. A essa mudança Santos (1988) denomina movimento funcional, atinente à maneira como a mesma paisagem pode ser vista ou vivida em diferentes períodos. O autor (2011, p. 24) afirma: “Ao passarmos numa grande avenida, de dia ou à noite, contemplamos paisagens diferentes, graças ao seu movimento funcional.”

Esse movimento pode ocorrer por intervenção do poder público e da comunidade: por exemplo, a Avenida Paulista, em São Paulo, fica fechada aos domingos para que os pedestres possam usá-la. Em Presidente Prudente (SP), temos um exemplo nesse modelo: as

Avenidas 7 e 14 de setembro, que circundam o Parque do Povo, têm um lado fechado para os ciclistas, aos domingos de manhã.

Principalmente na cidade, as mudanças estruturais são comuns e visíveis. Algumas acontecem por causa do envelhecimento físico das formas (SANTOS, 1988), outras, pelo envelhecimento social. Sobre esses termos, Santos assevera:

As formas envelhecem por inadequação física, quando, por exemplo, ocorre desgaste dos materiais. Já o envelhecimento social corresponde ao desuso ou desvalorização, pela preferência social a outras formas. [...] O envelhecimento físico das formas é previsível pela durabilidade dos materiais, o envelhecimento moral não é tão previsível, muda de acordo com o quadro político, econômico, social e cultural. (SANTOS, 1988, p. 25).

Recentemente, uma praça da cidade de Presidente Prudente (SP), denominada “Praça da Bandeira” foi reformada. As grades que a circundavam foram retiradas, foram postos brinquedos novos e coloridos, bancos, calçada nos espaços de circulação, aproveitaram-se as árvores existentes e se colocaram gramas em seu entorno. Ao passar por esse espaço, nota-se que a população que o frequentava mudou: antes, o local era alvo de mendigos e atividades ilícitas, hoje, é frequentado por crianças com seus familiares.

Berque (2004, p. 87), ao tratar do conceito de paisagem, sublinha: “De fato, o que está em causa não é somente a visão, mas todos os sentidos; não somente a percepção, mas todos os modos de relação do indivíduo com o mundo; enfim, não é somente o indivíduo, mas tudo aquilo pelo qual a sociedade o condiciona e o supera [...]”

Cosgrove (2004) explicita que a Geografia está em toda parte e que a palavra *paisagem* é um conceito valioso e completo, principalmente para a geografia humana, tendo surgido no Renascimento, no intuito de indicar a relação entre o homem e o ambiente físico.

A paisagem pode ser definida como “uma maneira de ver”, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo, em uma “cena”, em uma unidade visual.” (COSGROVE, 2004, p. 98).

Para Correia (2011), a paisagem tem dimensão morfológica, funcional, histórica, espacial e simbólica. A dimensão morfológica remete ao conjunto de formas naturais e construídas pelo homem que a caracteriza. A dimensão funcional refere-se à função que exerce. A dimensão histórica está na sua construção, durante o tempo. A dimensão espacial está relacionada com a superfície terrestre. Por fim, a dimensão simbólica concerne ao porte de significados, valores, crenças etc. Nesse sentido, o autor afirma que diversos outros termos

e conceitos surgiram da paisagem, como, por exemplo: paisagem do medo, paisagem vitrine, paisagem sagrada, paisagem profana.

Sauer (2004, p. 29), um dos principais teóricos da Geografia Cultural, pontua: “A geografia baseia-se, na realidade, na união dos elementos físicos e culturais da paisagem. O conteúdo da paisagem é encontrado, portanto para o homem e nas formas do seu uso da área, em fatos de base física e nos fatos da cultura humana.”

Nesse contexto, é impossível que um pesquisador, ao fazer uma análise de uma paisagem, seja neutro diante dela: ele traz em si, uma comparação com as paisagens conhecidas anteriormente, além da sua cultura e das suas crenças. Além disso, nenhuma paisagem é igual a outra, ela tem uma individualidade. Ainda assim, Sauer (2004) afirma que a investigação tem caráter científico, cabendo ao investigador estudar as suas características físicas e os usos que o homem faz dela.

Na contemporaneidade, assistimos a diversas culturas sendo “bombardeadas” por influências globais. Apesar da tendência homogeneizadora, constata-se as particularidades das paisagens. As influências externas são ressignificadas. Assim, a paisagem, enquanto produção cultural, possui características do grupo que a produziu.

Para a Geografia, o conceito de lugar, na perspectiva marxista, se refere à articulação da mundialização e das especificidades locais. Sublinha Leite (1998, p. 15): “Trata-se na realidade de uma visão na qual o lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade.” O autor continua:

É dentro deste contexto que o lugar surge tanto como uma expressão do processo de homogeneização do espaço imposta pela dinâmica econômica global, quanto uma expressão da singularidade, na medida em que cada lugar exerce uma função imposta pela divisão internacional do trabalho. (LEITE, 1998, p. 17)

Conforme Berque (2004), autor da abordagem cultural, a paisagem

[é] uma marca, pois expressa uma civilização, mas é também uma matriz porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam, em um certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza e, portanto, a paisagem do seu ecúmeno. E assim, sucessivamente, por infinitos laços de co-determinação. (BERQUE, 2004, p. 84-85).

Nessa perspectiva, o autor afirma que a paisagem é “plurimodal”, ou seja, passiva e ativa: passiva, na medida em que recebe interferência humano-social-cultural, e ativa, no

momento em que influencia o sujeito e sua cultura. Logo, temos na paisagem um acúmulo da história da sociedade local.

Cosgrove (2004, p. 105-106) acredita que, para conhecer “[...] as expressões que são impressas por uma cultura na paisagem, necessitamos de um conhecimento da ‘linguagem’ empregada: os símbolos e seu significado nessa cultura.”

Nesse sentido, o autor destaca que todas as paisagens são simbólicas, “[...] porque são produto da apropriação e transformação do meio ambiente pelo homem.” (2004, p. 108). As maneiras de se comportar, em certos locais, estão impressas na paisagem e na cultura local. Por exemplo, a forma como as pessoas andam dentro dos *shopping centers* é completamente diferente do modo como andam em um centro comercial, como os arredores da Rua 25 de março, em São Paulo, capital.

Segundo o autor, a cultura dominante está expressa na paisagem. Entende-se por cultura dominante aquela de um grupo que tem poder sobre outros, no que tange ao controle dos meios de vida, como capital, terra, força de trabalho. As culturas alternativas ou subordinadas são menos visíveis na paisagem, como as três apontadas pelo estudioso: residuais, emergentes, excluídas. As residuais são as que sobram de um momento passado muito importante na sociedade, as emergentes estão relacionadas a visões utópicas e futuristas, enquanto as excluídas se referem às culturas subvalorizadas, como a das mulheres e a das crianças.

As desigualdades fazem parte da paisagem urbana. A transformação do espaço geográfico urbano é produzida em função do interesse das classes dominantes. Spósito (2011, p.127) ressalta que

[...] as diferenças se transmutam em desigualdades, enquanto as desigualdades, assim observadas, revelam as diferenças de poder de consumo ou de capacidade de decisão ou de possibilidade de apreensão do espaço. Em outras palavras, as desigualdades viram diferenças, porque uma parte da sociedade, de fato, no plano econômico, no político e no social, participa precariamente da vida urbana e da sociedade do consumo, ou participa de forma qualitativamente diferente, porque incompleta, e não apenas quantitativamente desigual.

As crianças vivenciam essas diferenças, de acordo com o poder de consumo de seus responsáveis. Sarmiento (2008, p.96-97) frisa que “[...] é no aumento das ‘desigualdades’ sociais que se encontram os factores mais poderosos de ‘risco’ para as crianças, com implicações para o conjunto geracional, não podendo, por consequência, ser descartada nenhuma criança das tensões sociais que potenciam esses fatores.”

4.3 A Geografia da Infância: paisagens e territórios da infância na cidade

Neste tópico, introduzimos a Geografia da Infância. Esse termo é usado no sentido de compreender as infâncias e a vida cotidiana das crianças, a partir das relações socioespaciais.

Para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), a questão básica da Geografia da Infância é

[...] a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessa dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam diferentes geografias.

Os estudos que relacionam as crianças e sua espacialidade datam da década de 1970, conforme Lopes (2013b), influenciados principalmente pela Geografia Humanista, e almejam compreender o ser e estar das crianças no espaço.

Ora, a Geografia humanista “[...] busca compreender a percepção e apresentação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural” (LOPES, 2013b, p. 285) opondo-se à forma como o positivismo e o marxismo se constituem.

Esse campo é formado por uma base filosófico-fenomenológica e tem como pressuposto a Geografia Cultural. Também se fundamenta no conhecimento sociológico, na perspectiva da criança enquanto ator social. “Assim, percebe-se uma Geografia da Infância e uma Geografia das crianças que se estrutura na interface com a própria Geografia, mas também em relação a outros campos do conhecimento que exprimem o sentido interdisciplinar defendido por Prout (2010).” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 207).

Nesse contexto, a Geografia da Infância é influenciada por alguns estudos, como, por exemplo, a Psicologia Cognitiva de Piaget; o espaço vivido de Fremont; a toponímia e o lugar de Tuan. A obra de Lich (1960), intitulada *A imagem da cidade*, também marca o debate (LOPES, 2013b).

O avanço das pesquisas com base na Sociologia da Infância, como a de Prout (1990) e Qvortrup (1993), e o surgimento das leis e documentos de órgãos governamentais que procuram garantir os direitos da criança, por exemplo, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), possibilitam uma outra concepção de criança, como ator social e como ser de direitos, entre os quais o direito ao espaço: “[...] assim um outro foco ganha força nos estudos da geografia da infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido.” (LOPES, 2013b, p. 290).

A Geografia da Infância se contrapõe à busca da homogeneidade da infância (LOPES, 2018) e nega a concepção de criança enquanto ser a-topos, de lugar nenhum e a-temporal, de tempo nenhum (LOPES, 2008). Os estudos abordam a questão espacial, com ênfase na cidade e cidadania, através do viés político, baseados em autores como Harvey (2008) e Aitken (2014).

Entre os assuntos de interesse da Geografia da Infância, constam o crescimento populacional da cidade, o esvaziamento dos espaços públicos e a falta de um planejamento urbano que permita a construção da cidade para todos (LOPES; FERNANDES, 2018)

Os conceitos que remetem ao espaço geográfico, como paisagem, território e lugar, também compõem o campo da Geografia da Infância, embora com uma vertente específica, diferenciando-se, pois, da Geografia Geral. Para Lopes e Fernandes (2018, p. 209-210), “[a] paisagem, o território, o lugar e tudo que posiciona o espaço geográfico no mundo são linguagens que permitem a entrada e o diálogo com a vida.”

As paisagens da infância são “[...] as formas que as sociedades erguem, materialidades destinadas às crianças nos diferentes espaços, sobretudo os urbanos [...]” (LOPES, 2013b, p. 291). Também são definidas como “[d]emarkações espaciais, representam formas-conteúdos que, conjugadas com as demais dimensões paisagísticas, são cronotopos (Bakhtin, 2014) enunciativos. Isto é, postos de partidas para acessar a rede de significações que fala das crianças nos espaços urbanos [...]” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 210).

De acordo com Lopes (2013b), os estudos tendem a valorizar o contexto cultural na construção das noções espaciais. O autor considera que a aproximação com a teoria histórico-cultural de Vigotski possibilita vislumbrar a criança de uma maneira diferente:

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, seria assim uma noção social, uma construção semiótica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido. Apresenta, portanto, um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma com a construção da subjetividade. (LOPES, 2008, p. 76).

As crianças são seres ativos e competentes, criam, constroem, mesmo em situações de risco ou quando não lhes é permitido. Os territórios da infância, para Lopes (2013b), abrangem os espaços criados pelas crianças, por meio da resistência. São, por exemplo, locais onde não lhes foi autorizado brincar, criar, ficar, fazer nada com uma escada ou debaixo dela, mas que são apropriados por elas. Como afirma Lopes (2013b), os territórios da infância são “[...] lugares dados, vedados, transgressões espaciais, passam a ter grande relevância nas pesquisas da Geografia da infância.” (LOPES, 2013b, p. 291). Os territórios não são algo

simples e estável, por vezes, são perpassados por conflitos de diferentes grupos sociais, de modo que podem ser sobrepostos, cruzados.

As crianças em situação de vulnerabilidade social, as quais moram nas ruas das cidades, costumam se apropriar de espaços urbanos diferenciados das crianças que não estão nessa situação. Por exemplo, um canto de uma praça pública.

As crianças moradoras de ruas têm suas infâncias negadas, são consideradas não-crianças. Nesse sentido, Sarmiento (2008, p.100) assevera: “A categoria ‘não-criança’, embora semanticamente nova, é uma categoria-diagnóstica que emerge de estudos empíricos de diversos pesquisadores sobre a infância pobre no Brasil (particularmente presente na ideia de crianças ‘sem infâncias’).” O autor prossegue:

Entenda-se que a “negação” expressa na categoria não é uma forma de estigmatização ou atribuição de menor valor; ela visa chamar a atenção para o não-reconhecimento desta identidade – que a modernidade conferiu aos menores de idade – a certas crianças. (SARMENTO, 2008, p.103).

Sarmiento (2008) critica a posição que visa a justificar os processos de intervenção sobre essas crianças, nega a radicalização da infância na contemporaneidade e a normatização da infância. Ele afirma: “A ideia de infância tem sua universalização impedida justamente pela desigual distribuição de oportunidade que os indivíduos tem acesso.” (SARMENTO, 2008, p. 105).

As interações entre os sujeitos são carregadas de sentido e constantemente mediadas pelos outros indivíduos que ocupam esse mesmo espaço. Lopes e Vasconcellos (2006, p. 119) enfatizam que, “[...] na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação.”

Lopes (2008) assinala que, durante sua pesquisa, percebeu que as crianças promovem a transformação da lógica espacial, como o estabelecimento de lugares e territórios. Crê na necessidade de fundir os conceitos, porque, para as crianças, na prática, o que se evidencia é a presença do lugar-território. Sobre estes, o autor pensa que é possível observar a presença dos processos abaixo:

- a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco;
- os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;

- nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial;
- o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
- uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações. (LOPES, 2008, p. 78).

Nessa perspectiva, a dimensão territorial pode diferir da oficialmente estabelecida, na medida em que é composta de diferentes inter-relações e marcada pelo significado real e afetivo do grupo (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

Por fim, Lopes e Vasconcelos (2006, p. 123) asseveram que “[a] Geografia da Infância nos convida a tirar proveito dessa condição dialética que produz e é produzida por homens e mulheres ao criar sua realidade; e que, por isso, nos possibilita fisgar suas contradições e construir possibilidades de mudanças.”

Em nossa investigação, consideramos a criança enquanto ser social de direitos que produz e reproduz cultura. Buscamos compreender, na cidade de Presidente Prudente (SP), quais as paisagens das crianças da pesquisa.

No tópico seguinte, destacamos o conceito de *lugar*, numa perspectiva humanista, com foco no entendimento da transformação do espaço em lugar para criança. Nesse sentido, defendemos a importância de a criança ter experiências positivas, criar elos afetivos com o espaço, na expectativa de que, a partir das suas vivências, possa concebê-lo como lugar.

4.4 O lugar na perspectiva humanista e as vivências infantis

Neste tópico, abordamos o conceito de *lugar* e de *topofilia*, com base na Geografia Humanista, mais especificamente de acordo com as ideias de Tuan (2012, 2013). Conforme Blower (2008), uma vez que vivenciamos o espaço e temos experiências positivas, começamos a desenvolver sentimento de afeição por ele. Assim, esse espaço, antes sem identidade, será valorizado por nós, transformando-se em lugar. O mesmo acontece com a criança: se ela percebe um espaço como seu, sente-se protegida e segura nele, este passa a ser considerado lugar.

Embora, no senso comum, espaço e lugar sejam usados como sinônimos, o conceito de lugar de que tratamos está fundamentado no campo da Geografia Humanística,

especificamente nos trabalhos de Yi-fu Tuan (2012, 2013). Explicita Leite (1998, p. 9): “Sua linha de pensamento caracteriza-se principalmente pela valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente.”

Esse autor entende que “[o] espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é o centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar.” (TUAN, 2013, p. 72). Para que um espaço seja definido como lugar por um indivíduo, criança ou adulto, é preciso que vivenciem experiências positivas no local.

A transformação do espaço em lugar potencializa as vivências: por exemplo, no caso de uma escola, a criança torna-se mais segura para aprender, interagir com os colegas, explorar o espaço e vivenciá-lo.

Na visão de Tuan (2012), o termo *topofilia* refere-se ao afeto do indivíduo pelo lugar, é exclusivo aos seres humanos e se constitui a partir das vivências de experiências positivas do indivíduo com o ambiente, possibilitadas pelo aparato físico e pela percepção.

A percepção “[é] tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados.” (TUAN, 2012, p.18). O autor afirma que são os cinco sentidos que nos permitem criar sentimentos topofílicos; obviamente, a maneira como percebemos a partir deles é diferente para cada um.

A arquitetura pós-moderna, pautada na fenomenologia, também leva em conta o conceito de lugar. O termo diz respeito à identificação do sujeito com o ambiente e a uma valorização do mesmo. A percepção faz parte desse processo, mas o que a possibilita são os estímulos ambientais. “Estímulos das mais diversas naturezas, emitidos a partir de fatos ambientais que guardam relação não só com a natureza objetiva e material dos elementos do ambiente, como igualmente com sua natureza subjetiva – imaterial e imponderável.” (CASTELLO, 2006, p. 84).

Frago e Escolano (1998) diferenciam igualmente espaço e lugar, esclarecendo que os espaços podem ser projetados por arquitetos e engenheiros, enquanto o lugar é construído a partir das relações que se estabelecem, sendo o espaço o suporte.

Geralmente, o primeiro lugar em que temos experiências de afeto, segurança e proteção é o nosso lar. Nessa perspectiva, o autor explicita: “Os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato.” (TUAN, 2013, p. 168).

Para Tuan (2012) os lugares não têm uma delimitação clara. Trata-se de uma percepção inconsciente, pois, por vezes, nem percebemos o quanto nos afeiçoamos a eles até

que estejam ameaçados. Para o autor, os lugares íntimos podem se alternar ao longo da vida, de acordo com as vivências e experiências íntimas individuais.

Em contraposição ao conceito de lugar, temos os *não lugares* e os *deslugares*. Para Tuan (2013), a afeição raramente é desenvolvida de passagem. Assim, Mourão e Cavalcante (2010) denominam não lugares as ruas, as avenidas, os aeroportos, os estacionamentos. O uso passageiro desses locais faz com que raramente nos apeguemos a eles. Leite (1998) afirma que o deslugar se refere aos espaços padronizados, uniformizantes, como, por exemplo, as cadeias de *fast-foods* encontradas no mundo todo.

Entre as características do lugar, apontadas por Tuan (2013), destacamos duas: as diferentes escalas de lugar e a relação intrínseca com o tempo. A primeira característica está relacionada com as extensões espaciais diferentes, as quais são consideradas por sentimentos e complexidades diversas por um indivíduo e também estão vinculadas à capacidade de vivenciá-las e compreendê-las; nesse sentido, a criança só pode afeiçoar-se à cidade, à medida que a vivencia e a compreende. Bom exemplo, ligado à infância, é a relação com os lugares preferidos da sala de aula ou do canto do pátio, no recreio, e da moradia.

A segunda característica concerne ao tempo. Assim, quando pensamos em sentimentos, compreendemos que estes, geralmente, demandam tempo e intimidade para florescer. Porém, a relação do tempo com o lugar pode ser complexa, visto que demanda tempo para familiarizar-se com o espaço, transformando-o em lugar significativo; por outro lado, a passagem do tempo não garante essa modificação. (TUAN, 2012). Por exemplo, pessoas encarceradas podem passar um longo tempo na cadeia e esse espaço não ser tomado como um lugar, pois não teceram laços afetivos com o espaço. Por outro lado, a intensidade de significado pode fazer com que um lugar fique marcado para sempre, embora vivenciado por um curto período de permanência, como, por exemplo, uma viagem à Europa.

Muller (2007) assevera que as crianças de sua pesquisa apontaram a percepção da cidade, a partir de lugares preferidos, conhecidos, nos quais ficavam mais tempo e tinham mais experiência e controle, ainda que tivessem noção dos locais e problemas globais por influência da mídia.²

As diferenças físicas e psicológicas interferem na percepção humana, consequentemente, na produção de sentimentos topofílicos. Destacamos, por exemplo, a idade do indivíduo. Evangelista (2016), baseada em Tuan (2013), advoga:

² MULLER, F. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

A idade, a estatura física, a capacidade de locomoção e a qualificação dos sentidos interferem na forma de perceber o arredor. Ao nascer, o bebê não se diferencia do espaço externo. Com o tempo, passa a explorar o mundo de forma oral, leva tudo à boca. Sua visão progride gradativamente e ele adquire preferência por cores quentes. Mesmo qualificando sua locomoção, o espaço para uma criança até os seis anos de idade não está bem estruturado. Dos sete até aos quatorze anos de idade, a exploração das diversas dimensões conscientizadas dos espaços ganha fôlego. Na vida adulta, embora com os sentidos desenvolvidos, a maneira como os espaços são explorados e exercitados muda muito de um indivíduo para o outro. Na velhice, contudo, a visão enfraquece, já não se sentem os odores e os sabores como se desejaria e até a audição declina: assim, o mundo "diminui" novamente. (EVANGELISTA, 2016, p. 61).

Os aspectos físicos do ambiente, os aspectos histórico-culturais, o *status* socioeconômico, o tipo de emprego e o grau de instrução dos indivíduos influem na maneira como se afeiçoam pelo lugar. Tuan (2013) frisa que os povos analfabetos são intimamente ligados ao seu lugar de origem.

A criança compreende o lugar de maneira diferente do adulto. A princípio, ela se apegua a objetos portáteis e às pessoas, só gradativamente percebem e se apegam a locais. As crianças são capazes de compreender a pergunta “onde”, a partir dos dois anos e meio, porém, durante a primeira infância, continuam a relacionar pessoas a lugares e às atividades concretas práticas, no espaço determinado, por exemplo, a professora, a escola e as brincadeiras infantis.

Acreditamos, assim como Tuan (2013) e Blower (2008), que os sentimentos topofílicos podem e devem ser estimulados. A nutrição de sentimentos topofílicos, pela cidade, auxilia no zelo pelo patrimônio público, bem como no desenvolvimento humano em diversos aspectos.

O espaço reflete a concepção daqueles que o planejaram, executaram e o utilizam. Dessa forma, se desejamos que as crianças utilizem os diferentes espaços da cidade, tornando-se cidadãs ativas e responsáveis por ela, precisamos de espaços que acolham as crianças, que estejam preparados para recebê-las. Por exemplo, a maioria dos espaços públicos – praças, hospitais e vias – são pensados para os adultos que os frequentam, o que podemos notar no tamanho dos bancos, no vaso sanitário, na altura das placas.

Consideramos que, mesmo a cidade sendo um espaço mais amplo e com relações mais complexas, é possível disponibilizar espaços públicos de qualidade, os quais favoreçam a construção de relações afetivas com os locais de vivência. No próximo tópico, apresentamos fatores que buscam favorecer a cidadania infantil.

4.5 A cidadania da infância

Mesmo diante de diversos fatores que restringem a cidadania infantil, Sarmiento (2012) acredita na potencialidade da cidade e na criança, enquanto cidadã, não nos moldes da cidadania clássica:

A criança cidadã, é-o, não apenas porque vê reconhecidos direitos formais, que regem as relações do indivíduo com Estado – o que a CDC possibilita, na dialética permanente entre a lei prescrita e a lei praticada e no quadro de direitos que só são suscetíveis de se estabelecerem a medida em que se renovam, incorporando novas dimensões, nomeadamente nos domínios ambiental, das tecnologia de informação e não consumo, entre outros não contemplados no documento da ONU – mas também no domínio das relações mais amplas no interior da sociedade. Nesse sentido, a cidadania da infância só ganha sentido, se ela se constituir como cidadania institucional, no interior das organizações e instituições onde as crianças agem, e, desde logo, na escola; cidadania cognitiva, enquanto reconhecimento da “voz da criança” como expressão de culturas infantis, através das quais as crianças interpretam e exprimem o mundo e que são válidas em si mesmas, nas suas múltiplas expressões, lúdicas, plásticas, verbais, etc., cidadania íntima (Plummer, 2004), enquanto expressão de aceitação e respeito no espaço familiar, que sendo íntimo, não pode nunca ser excluído das obrigações e exigências que se consagram à condição mais geral, societária, da vida comum. (SARMENTO, 2012, s.p.).

Compartilhamos da ideia de Sarmiento (2012), quando aponta que, embora as crianças não votem, elas podem participar de ações e movimentos políticos. Também defendemos que a cidadania da infância não poderá concretizar-se sozinha, porque dependerá dos adultos para a construção de condições sociais, direitos e referências.

Salientamos que pensar em cidadania da infância requer a reconstrução do termo, não apenas para as crianças, como para todos os grupos minoritários. Sarmiento, Soares e Tomás (2004, p.1) asseveram: “Tradicionalmente, o cidadão por excelência era o varão adulto, de tal forma que as mulheres, escravos e sobretudo os jovens e, ainda mais, as crianças não eram considerados como tal.” Nesse sentido, pode-se afirmar que a cidadania era um direito apenas para alguns. As crianças ficam excluídas, devido a características biopsicológicas, inerentes à idade, as quais limitam um conjunto de competências que se julgam, supostamente, necessárias para o exercício do cidadão. Porém, os autores ressaltam:

Em alternativa, sustentamos uma concepção de cidadania activa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social. (2004, p.1)

Sarmiento, Soares e Tomás (2004, p. 2) afirmam que, para a efetivação da cidadania infantil, é necessário que

[...] se repense o próprio conceito de cidadania, uma vez que as fórmulas tradicionais, os princípios clássicos que apoiavam os velhos conceitos de cidadão e cidadania perdem cada vez mais legitimidade e acuidade. Não é possível considerar o debate da cidadania sem o incorporar na análise mais vasta das novas formas de organização social e familiar, das alterações na estrutura das desigualdades sociais, e das mudanças nas relações de gênero, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade de viver em sociedade, implicam a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania. Do mesmo modo, permitem desocultar condições de restrição de direitos, que, aparentemente, apareciam garantidos pela norma jurídica.

Sarmiento (2018), aponta seis fatores que podem potencializar a cidadania infantil: a personalização, a *affordance*, a experiência, a intergeracionalidade, a participação e a urbanidade.

“A personalização ocorre sempre que se atribui ao espaço um valor simbólico específico.” (SARMENTO, 2018, p. 237). Dessa forma, a criança, ao transformar o espaço em lugar, atribui a ele um valor próprio, cheio de significado, sentimento e emoção. Os lugares da cidade comparecem frequentemente nos desenhos infantis e integram a identidade pessoal das crianças.

Kuhnen *et al.* (2010), baseados em estudos da Psicologia Ambiental, enfatizam:

A personalização do espaço é um comportamento territorial que envolve a ação deliberada de modificar as características de um ambiente, para refletir a identidade de um grupo ou de um indivíduo (Sommer, 1974; Sundstrom, 1986, citados por Wells, Thelen, & Ruark, 2007). Ao projetar características particulares no espaço, o indivíduo define um território, regula as interações sociais e fortalece o sentido de pertencimento a um lugar (Altman, 1975; Brown, 1987, citados por Wells, 2000). (KUHNEN *et al.*, 2010, p. 539).

Esses autores argumentam que a maioria das pesquisas da Psicologia Ambiental sobre a personalização do espaço se refere à área do trabalho e de cuidado com a saúde, ou seja, não foram feitas com crianças. Ainda assim, trazem um dado relevante a todas as faixas etárias: “Restrições de opções de personalização em ambiente incontrolláveis poderiam estar relacionadas, dessa forma, à produção e ao aumento de estresse.” (KUHNEN *et al.*, 2010, p. 540).

Quando a escola expõe os trabalhos infantis, no interior da sala de aula, nos corredores, nos refeitórios ou na recepção, está favorecendo a apropriação do espaço escolar, associada ao sentimento de pertencimento. Assim, podemos chamar essa ação de personalização do espaço escolar (POL, 1996).

Nesse sentido, Martins e Gonçalves (2014, p. 623) asseveram: “As crianças se vêem projetadas no espaço quando seus desenhos e trabalhos decoram o ambiente; desta forma eles se identificam e se diferenciam no espaço.”

Segundo Kuhnen *et al.* (2010), as marcas nos espaços indicam pertencimento e territorialidade, também fazendo parte do processo de identidade pessoal e de grupo. Para Pol (1996), a apropriação relaciona-se com aspectos psicológicos e pedagógicos infantis, porque reforça a autoimagem da criança em relação a ela mesma e aos outros, desenvolvendo o sentido de sociedade e favorecendo a criatividade, diversas habilidades e valores estéticos.

Na cidade, a personalização do espaço público depende de autorização da Prefeitura Municipal, mas é possível. Em Presidente Prudente (SP), recentemente, foi personalizado com desenhos um viaduto que liga uma das principais avenidas da cidade, a Avenida Brasil, ao bairro. Existem poucas experiências com crianças, nesse sentido, entre as quais podemos citar a pintura dos muros externos das escolas.

Figura 4: Muro de escola



Fonte: Acervo da autora (2019).

O projeto “Criança fala na comunidade – escuta Glicério”³ teve início em 2015, no bairro de mesmo nome da cidade de São Paulo, tendo sido realizado pela CriaCidade, a convite do Programa São Paulo Carinhosa. As crianças do bairro foram ouvidas, através de

³ Imagens do projeto podem ser vistas no site: <http://primeirainfancia.org.br/criancaoespaco/inspire-se/inspire-se-crianca-fala-na-comunidade-escuta-glicerio/> Acesso em: 10 jan. 2019.

metodologias lúdicas, e criaram um mapa afetivo do bairro, que, além de sua função geográfica de localização, possibilitou reflexões sobre maneiras de como transformá-lo em um espaço mais saudável para as crianças. Por fim, as crianças participaram de uma experiência de cidadania com o grupo Maracatu. Os desenhos foram transpostos para os muros do bairro, o que mudou o local.

O segundo fator que potencializa a cidadania infantil é a *affordance* positiva. Esse conceito deriva da Psicologia Social, não havendo uma palavra na língua portuguesa que se equipare, porém, “[...] refere-se às propriedades dos objetos ou do contexto ambiental que podem ser apropriadas e percebidas pelo sujeito.” (SARMENTO, 2018, p. 237).

No que diz respeito ao vínculo da criança com a cidade, o conceito permite a compreensão das relações entre o sujeito e os elementos materiais que o circundam (prédios, jardins, veículos, casa, mobiliários etc.), suas interações e a maneira como um transforma o outro, mutuamente (SARMENTO, 2018). Vale ressaltar que as crianças têm percepções diferentes dos adultos.

Frisa o autor: “As propriedades dos objetos dão origem a diferentes percepções, e estas, por sua vez, podem influenciar esses mesmos objetos, promovendo transformações e mudanças que garantam a sua apropriação mais positiva.” (SARMENTO, 2018, p. 237). Nesse sentido, esse conceito está intimamente ligado ao de personalização, autorizada ou não pelo poder público. O autor compreende que a inscrição de marcas pessoais ou grupais, na cidade, potencializa a apropriação positiva. “Longe de serem um mero ato de vandalismo, as inscrições na cidade podem ser identificadas como uma forma de apropriação corporal e linguística do espaço urbano, a marcação do território, dentro da lógica de afirmação de uma cidadania diferenciada e alternativa.” (SARMENTO, 2018, p. 237)

No Brasil, a diferenciação entre o que é vandalismo e o que é arte de rua não é bem determinada pelo poder público e pelo senso comum. A *affordance* positiva é favorecida pelas oportunidades de mobilidade no espaço urbano:

[...] o encontro da pessoa com as *affordances* do ambiente é predicado de movimento, sendo que este, por sua vez, é possibilitado, em parte, pela própria *affordance* do ambiente. Chegamos, então, à interface mais molecular da relação recíproca pessoa–espaço físico, na forma da relação mobilidade–*affordance*. Mobilidade, seja enquanto comportamento concreto ou experiência passada ou antecipada, proporciona acesso às *affordances* disponíveis nos diferentes espaços físicos percorridos. Dito de outra maneira, o elo que possibilita a relação recíproca entre pessoa e espaços físicos nos Estudos Pessoa–Ambiente é constituído pela mobilidade, enquanto comportamento e experiência frente às *affordances* do espaço físico. (GÜNTHER, 2003, p. 280).

Nessa linha, o fator experiência é mencionado por Sarmiento (2018); com base na definição de Walter Benjamin (1971), está ligado à circulação da criança na cidade e à autonomia para fazê-la. O autor defende que as crianças devem construir experiências únicas, nos espaços que lhes são ofertados, mas essa responsabilidade não é individual, dos pais ou responsáveis: é coletiva e pode ser facilitada pelo poder público. “A experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contato espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus passeantes de todas as idades.” (SARMENTO, 2018, p. 238).

Podemos citar, como um exemplo de estímulo à circulação pela cidade, a iniciativa denominada “Carona a pé”,⁴ que surgiu em 2015 e foi idealizada por Carolina Padilha, uma professora do Colégio Equipe. A experiência consiste em unir grupos de crianças que moram próximas para irem juntas à escola, a pé, acompanhadas de um adulto treinado. Atualmente, abrange três escolas privadas de São Paulo e oito públicas de Belo Horizonte. Foi inspirada em ações que já acontecem ao redor do mundo e conta com a participação dos próprios pais e parceiros da comunidade local. Essa experiência está registrada no *site* das Cidades Educadoras no Brasil.

A intergeracionalidade se refere à relação das crianças com as diferentes gerações. Segundo Sarmiento (2018), a lógica capitalista contemporânea restringe a convivência das crianças com pessoas de outras gerações. Geralmente, fora do ambiente familiar, as crianças frequentam apenas as instituições, como a escola, onde convivem com outras da mesma idade ou de idades aproximadas. Os idosos, os quais, como as crianças, se encaixam num grupo não produtivo para o capitalismo, também ficam confinados em centros específicos para idosos, bailes da terceira idade, academia para idosos etc.

A interactividade é um dos quatro eixos estruturadores da cultura da infância e se remete à relação estabelecida entre as crianças e seus pares (semelhantes) e entre as crianças e adultos (diferentes). No convívio com outras gerações, as crianças aprendem valores, brincadeiras, respeito, cuidado, também têm possibilidades de ir a locais e fazer atividades que não fariam. Os idosos, geralmente aposentados, têm mais tempo livre e mais vivência da cidade, de sorte que podem proporcionar experiências diferenciadas às crianças.

Para o autor, “[a] intergeracionalidade é uma possibilidade quando intencionalizada. Para que o corte entre gerações possa ser superado impõe a adoção de políticas públicas

⁴ Mais informações podem ser encontradas no *site*: <https://caronaape.com.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

urbanas que garantam a abertura da cidade à participação de todos.” (SARMENTO, 2018, p. 238).

A cidade de Presidente Prudente (SP) conta com mais de 150 praças públicas, a maioria delas com equipamentos de exercícios físicos para idosos e *playground* para as crianças. Esses equipamentos no mesmo espaço evitam a segregação das gerações em praças específicas e favorecem a convivência. Defendemos que não devem ser criados parques específicos para uma determinada faixa etária.

Um bom exemplo de convivência entre idosos e crianças pode ser encontrado no documentário *Present Perfect*, de Even Briggs, que conta a experiência entre crianças de pré-escola da Intergerational Learning Center e idosos da casa de repouso Providence Mount St. Vicent, em Seattle, nos Estados Unidos.⁵

Quanto à participação social, trata-se de um fator que potencializa a cidadania, a qual, embora garantida na CDC (Convenção dos Direitos das Crianças), dificilmente é praticada. Para Sarmento (2018), ainda que as crianças não possam votar ou ser eleitas, elas têm opiniões e propostas para a cidade:

As crianças podem pronunciar-se sobre as diferentes dimensões da vida na cidade, da organização territorial e urbanística às questões de mobilidade, das agendas culturais às prioridades de investimento, do tipo de equipamentos ao desenho do mobiliário urbano. Se todos esses aspectos aparentam ter uma configuração técnica, que de fato possuem, as opções não deixam nunca de ser políticas e é sobre o sentido do bem comum que as crianças podem se pronunciar entre diferentes alternativas. (SARMENTO, 2018, p. 238).

É necessário que as crianças sejam ouvidas e participem das decisões sobre as cidades em que residem como cidadãos. O “Conselho das Crianças”, que existe na cidade de Fano e em outras cidades italianas, é um instrumento de participação de crianças e adolescentes que visa a propor melhorias para a vida urbana.

Um exemplo de participação das crianças, no Brasil, foi o Projeto “Orçamento Participativo Criança”, registrado em 2016. Em 2014, foram realizadas em Santo André (SP) eleições em sala de aula, que indicaram representantes para elencar os principais problemas das escolas e dos bairros. Os menores registraram suas opiniões em forma de desenhos. As reivindicações iam desde brinquedos a incrementos de aparelhos públicos de esporte e lazer. Trinta crianças se reuniram com o prefeito e vereadores, para discutir as questões. Essa

⁵ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/criancas-sao-estimuladas-adquirir-habilidades-convivio-idosos/> Acesso em: 30 mar. 2019.

experiência está registrada no eixo “políticas públicas”, no *site* das Cidades Educadoras no Brasil.

As pesquisas científicas e experiências práticas em que foi oportunizada a escuta das crianças têm comprovado que elas propõem ações intimamente relacionadas às experiências corpóreas do local, de modo que trazem preocupações originais e pertinentes (SARMENTO, 2018).

Compartilhamos do entendimento de Sarmento (2018) sobre a necessidade de participação, todavia, esta não elimina a necessidade de proteção das crianças por parte dos adultos, nem coloca as crianças como superiores aos adultos, em decisões políticas, porém, nega interpretações simplistas e reconhece as crianças enquanto atores sociais. Sarmento (2018) alerta para o uso manipulativo da participação infantil ou ainda a adultização precoce, ações contra as quais também nos posicionamos.

Defendemos que “[a]s políticas serão tanto mais adequadas quanto elas se orientarem para a construção de ‘contextos de participação’ (TREVISAN, 2014), de adultos e de crianças, vitalizando a vida democrática e configurando o espaço urbano em torno de um sentido partilhado de bem comum.” (SARMENTO, 2018, p. 239).

Sarmento, Soares e Tomás (2004, p. 2) afirmam que, para que a cidadania da infância se concretize, um “[...] reordenamento simbólico e prático terá que, antes de mais, incorporar os contributos dados pelas investigações que têm vindo a demonstrar a complexidade e heterogeneidade do grupo social da infância.” Nesse sentido, a participação é uma condição para esse efetivo exercício, considerando as pluralidades da infância, pois “[...] o movimento pela cidadania da infância insere-se no conjunto das acções que visam uma globalização alternativa, anti-hegemónica, de reorganização social.” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p. 3). Os mesmos autores prosseguem:

A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de acção constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a adequar-se a uma participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários. Em suma, a cidadania organizacional configura-se como um elemento determinante para a viabilização da participação das crianças como núcleo dos seus direitos sociais. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p. 3)

A urbanidade concerne à participação na comunidade, quanto às relações de convívio e sustentabilidade, preocupando-se com o presente e o futuro. É “[...] pela participação na vida em comum, as crianças apercebem-se das relações de poder e dos seus vínculos sociais, geracionais, de classe, de etnia e de gênero e, nesse contexto, confrontam-se com as suas próprias forças e com as suas fragilidades.” (SARMENTO, 2018, p. 239).

Ao discutir fatores potenciadores da cidadania infantil, buscamos compreender como os adultos podem incentivar a participação das crianças, no que tange à cidade, protegendo-as e politizando-as.

Embora haja fatores que restrinjam a vivência e a participação da criança, na cidade, também existem fatores que a possibilitam. Logo, nesta investigação, procuramos ouvir as vozes infantis, a fim de compreender como vivenciam a cidade de Presidente Prudente (SP).

Na próxima seção, expomos os caminhos da pesquisa e os instrumentos de recolha de dados.

V METODOLOGIA: TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção focaliza as trajetórias trilhadas para a realização desta pesquisa, descrevendo as escolhas dos sujeitos, das escolas e dos procedimentos metodológicos que possibilitaram a aproximação com o objeto de estudo.

Os itens que compõem a seção são: a pesquisa com crianças, a caracterização da pesquisa e dos procedimentos metodológicos, a cidade de Presidente Prudente (SP), as escolas selecionadas, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos da pesquisa de campo.

Iniciamos, defendendo a valorização da criança, na pesquisa científica, como informante capaz de avaliar e propor melhorias para as cidades. Ressaltamos que, para a escuta das vozes infantis, os instrumentos de recolha de dados precisam ser diferenciados, de sorte que sejam fidedignos às ideias das crianças. Nessa tarefa, nós nos baseamos em Kramer (2002), Alderson (2005), Campos (2008), Cruz (2008), Corsaro (2009, 2011), Martins Filho e Barbosa (2010) e Muller (2010, 2012).

No segundo tópico, tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Esta investigação é qualitativa, especificamente um estudo de caso. Os dados foram obtidos através da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi aprovada pelo Comitê de Ética, em 21 de setembro de 2018, com Parecer sob o número 2.909.291 (CAAE: 97633218.3.0000.5402).

No terceiro tópico, descrevemos a cidade em que a pesquisa foi realizada, Presidente Prudente, localizada no interior do Estado de São Paulo. Abordamos brevemente a construção histórica da cidade e apresentamos dados do IBGE (2010) sobre a urbanização, os serviços públicos e a caracterização da população. Nossas principais fontes documentais foram o *site* da Prefeitura e o *site* do IBGE (2010).

No quarto tópico, apresentamos as escolas selecionadas, os critérios de escolha e a relevância dessas instituições no cenário urbano. Os principais instrumentos para obter informações sobre as escolas foram os Planos Diretores (2016-2019) das instituições.

No quinto tópico, revelamos quem são os sujeitos da investigação e quais foram os critérios de seleção. Os sujeitos foram vinte crianças. Alguns dados sobre as crianças foram obtidos por meio do documento-padrão da Secretaria de Educação do município, denominado “Entrevista”, preenchido por professores e responsáveis, no início do ano letivo. Outros dados foram coletados durante as conversas com as crianças e dizem respeito às suas condições familiares e financeiras.

No sexto tópico, explicitamos os instrumentos da pesquisa de campo. Discorremos minuciosamente sobre suas características, o período e o modo como foram aplicados e as adequações que se fizeram necessárias. Os instrumentos de recolha de dados foram: elaboração de listas (locais de que gostam e não gostam da cidade), poema dos desejos (desenhos - “A minha cidade é...” e “Eu gostaria que a minha cidade fosse...”), quadro de rotina e entrevista semiestruturada. Os aportes teóricos sobre o poema dos desejos foram construídos com base nos estudos da área da Arquitetura e Urbanismo.⁶

Através desses instrumentos, tivemos por objetivo compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), a partir dos tempos e dos espaços mais utilizados e interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças. Os objetivos específicos foram:

- Discutir as infâncias na cidade, com destaque para a concepção de criança definida pela Sociologia da Infância e a pluralidade da infância;
- Refletir sobre as vivências na cidade e os fatores de restrição e potencialização da cidadania infantil;
- Investigar quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se locomovem, interagem e se divertem;
- Identificar e discutir as paisagens da infância na cidade de Presidente Prudente (SP), a partir das vivências das crianças.

Destacamos que os passos percorridos para a delimitação das escolhas metodológicas foram importantes para alcançar nossos sujeitos, acessar de modo não invasivo as suas experiências, fazer com que estas expusessem suas rotinas, conhecimentos e preferências com relação à cidade de Presidente Prudente (SP).

Consideramos as crianças sujeitos participantes, nesta investigação. No próximo tópico, discorremos sobre as possibilidades e potencialidades das crianças, na pesquisa científica.

⁶ O método Avaliação de Pós-Ocupação (APO) foi sistematizado pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (ProArq) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no livro intitulado *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação* (2009). O método analisa a qualidade de edificações concluídas e ocupadas, levando em conta a satisfação dos seus usuários, a partir de uma abordagem qualitativa e participativa.

5.1 A pesquisa com crianças

Desde a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989), consideramos as crianças seres de direitos. A partir desse evento e marco na história mundial, podemos afirmar que os direitos infantis são associados em três grandes grupos, conhecidos como os três Ps: provisão, proteção e participação.

Conforme Sarmiento (2007), os direitos de provisão e proteção são parcialmente garantidos, haja vista que não são todas as crianças que têm acesso à moradia, à saúde, à educação, à alimentação saudável, à proteção diante da violência física ou psicológica. Os direitos de participação são negados à maioria das crianças. As crianças ainda não são ouvidas, no âmbito das políticas, elas não têm o direito de votar, de dar opiniões em ambientes públicos e de se organizar politicamente.

Grande parte das pesquisas científicas é feita sobre as crianças, mas sem sua participação efetiva. As crianças geralmente não são ouvidas, no âmbito científico. O discurso de “dar voz à criança” ainda está muito mais presente no campo teórico do que na prática (SARMENTO, 2007).

Souza e Castro (2008) afirmam que pesquisar com crianças é diferente de pesquisar sobre crianças, à medida que a primeira modalidade conta com a participação ativa das mesmas, durante toda a investigação ou parte dela.

Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 83).

Qvortrup (2011) assevera que, nos estudos da infância, é necessária uma abordagem interdisciplinar, defendendo que as crianças precisam ter “Cidadania Científica”. Nesse sentido, Lopes (2008) advoga que houve alguns avanços em relação à concepção da infância, na pesquisa científica, porém, no que tange às relações entre as crianças e os espaços, ainda é preciso progredir:

Nos últimos anos um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, tem contribuído para a emergência de um novo paradigma, novos ângulos de se perceber e compreender a criança e suas ações frente ao mundo que se inserem, mas uma de suas facetas tem sido constantemente negada: as interações entre as crianças e seus espaços. (LOPES, 2008, p. 33).

Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 280), após uma cuidadosa análise bibliográfica, afirmam que houve um progresso no cenário brasileiro quanto à pesquisa com crianças:

[...] é possível perceber e afirmar que há um significativo esforço de um grupo de pesquisadores brasileiros em edificar uma compreensão cada vez mais abrangente da criança, uma vez que há uma preocupação central com seus interesses e visão próprios, encarando-a (inovadoramente) como informante competente e sujeito capaz de fazer indicações para novos rumos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa científica, bem como capaz de opinar e provocar mudanças sociais e culturais.

Alderson (2005) salienta que existem três tipos de pesquisa com crianças: a primeira se refere àquela que é feita no cotidiano escolar, por exemplo, os projetos da Educação Infantil; a segunda seria a pesquisa orientada por adultos e que conta com a participação das crianças; a última se remete à pesquisa criada pelas crianças e desenvolvida por elas. O nosso estudo se encaixa no segundo modelo, no qual as crianças participaram principalmente durante a recolha de dados.

Ressalta esse autor: “A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e dos assuntos de pesquisa.” (ALDERSON, 2005, p.423). Martins Filho e Barbosa (2010) compartilham dessa ideia e afirmam que um dos grandes desafios da pesquisa com criança é a adequação dos procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, na nossa investigação, a criança é parceira; para isso, adaptamos as técnicas de recolha de dados, a fim de sermos fiéis às suas concepções e expectativas.

Para Delgado e Muller (2005), as principais dificuldades na realização de pesquisas com crianças são consequência da lógica adultocêntrica, haja vista que o pesquisador jamais pensará como uma criança; assim, precisa ser sensível para compreender uma cultura tão diferente da sua. É preciso refletir sobre a questão ética e o equilíbrio nas relações de poder. As autoras apontam três desafios para o pesquisador: superar a visão adultocêntrica, ultrapassar o infantocentrismo, subjugar o uniformismo.

Alderson (2005, p. 423) assevera que “[...] um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisa com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso produzir provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência.”

Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 282), por sua vez, salientam: “Neste cenário em que a submissão prevalece ancorada na desigualdade de forças - criança/adulto é preciso que o pesquisador esteja atento para não promover e/ou reforçar o desejo das crianças em responder aos questionamentos da forma ‘correta’.”

Soares (2006) acredita que as crianças devem participar da definição dos instrumentos que serão utilizados na pesquisa. A autora aponta três patamares possíveis de participação das crianças, nas pesquisas: mobilização – a criança é convidada pelo adulto a participar; parceria – a criança participa desde o processo de delineamento, ou seja, este é definido em conjunto; protagonismo – os objetos e delineamento dependem da ação da criança, de sorte que o adulto é apenas um consultor. Dadas as limitações de nossa investigação, a participação das crianças se alinha ao patamar da mobilização.

Martins Filho e Barbosa (2010), ao examinarem as investigações com crianças, no Brasil, concluíram que o aporte teórico da maioria das pesquisas foi a Sociologia da Infância. Merecem destaque os trabalhos de abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, o estudo de caso e a triangulação de dados. Os contextos que prevaleceram foram as instituições educacionais. Os instrumentos de recolha de dados mais utilizados foram: registro etnográfico, registro fotográfico, filmagens em vídeo, desenhos e observação participante.

Nessa direção, procuramos deixar bem claro que não existem métodos mais ou menos corretos. O que pode existir é posicionamento mais ou menos ativo, mais ou menos intenso da parte do pesquisador, visando ou não correlacionar a expressão de sua pesquisa com a expressão ativo-humana das próprias crianças. (CARVALHO; MULLER, 2010, p. 81).

Soares (2006) aponta cinco possibilidades de construção de ferramentas metodológicas: a oralidade infantil, a criatividade em termo de registros escritos ou gráficos, recursos multimídias, empregados pelos adultos e pelas crianças, expressão dramática, técnicas de recriação de teatros ou contos e técnicas visuais individuais ou em grupo.

Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 285) compartilham da necessidade de se adequar os procedimentos, nas pesquisas com crianças. Assim, aprofundando os estudos nessa área, as autoras advogam que

[...] é importante e necessário conhecer de forma adequada os fundamentos teórico-metodológicos e abordagens interdisciplinares dos estudos da infância com crianças e a pertinência na realização de pesquisas dessa natureza, no sentido de evitar equívocos na realização das investigações e disseminação de seus resultados.

Além da questão dos procedimentos que precisam ser adaptados, para elucidar as compreensões e as diferentes linguagens das crianças, várias questões éticas perpassam as investigações científicas. No Brasil, não temos definições claras de como proceder para fazer pesquisa com crianças. Atualmente, o Comitê de Ética inclui um documento denominado

“Termo de assentimento”, para ser assinado pela criança, declarando o aceite na participação na pesquisa. Contudo, ainda é necessária a assinatura dos pais, os adultos maiores de idade, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que o primeiro documento seja validado.

Ao realizar um levantamento de estudos nacionais e internacionais sobre a ética nas pesquisas sobre e com crianças, Farias e Muller (2017) encontram quatro pontos em comum entre os autores pesquisados: consentimento, privacidade e sigilo, método e metodologias adequadas e divulgação dos resultados da pesquisa.

No que concerne ao primeiro ponto, as autoras acredita ser “[...] necessário que consintam e não somente concordem com a sua participação.” (FARIAS; MULLER, 2017, p. 654). Nesse sentido, a criança precisa compreender sua participação e ter liberdade e tempo para escolher. Ainda sobre o consentimento, as autoras apontam as críticas feitas por Cardoso de Oliveira (2004) ao fato de as pesquisas da área de ciências humanas terem que se sujeitar aos mesmos critérios das pesquisas da área da medicina.

Conforme Kramer (2002), a criança precisa ser consultada sobre a vontade de participar da investigação. Carvalho e Muller (2010) também defendem o consentimento da criança e o direito de receber a devolutiva da pesquisa. Campos (2008), porém, se opõe a essa ação: para a autora, questionar a criança sobre a participação antes do início da pesquisa pode ocasionar estresse a ela, por isso, prefere o pedido de autorização e esclarecimento sobre a pesquisa apenas aos pais. Na nossa investigação, pedimos autorização para participação para as crianças e para os responsáveis.

No que se refere à questão do sigilo do nome, também não há uma regra. Kramer (2002) afirma que o pesquisador deve ter o bom senso, ao julgar a melhor maneira de apresentar a criança, sem causar-lhe constrangimento. A autora se posiciona contra o uso de números ou iniciais do nome, pois esses meios de identificação negam a condição de sujeito da pesquisa.

Para Farias e Muller (2017), o indicado é o uso de pseudônimos para identificar crianças, adultos e instituições. Em relação às publicações, também se deve evitar identificar endereços. Segundo as autoras, “[...] jamais o estudo realizado sobre e com crianças deve ferir sua privacidade e revelar informações íntimas e detalhes de sua vida sem a permissão do participante.” (FARIAS; MULLER, 2017, p. 656).

Compartilhamos do posicionamento da autora, em nossa pesquisa, de forma que renomeamos as escolas, de acordo com a sua localização na cidade, evitando igualmente o uso de endereços. Permitimos que as crianças escolhessem nomes fictícios, os quais foram

registrados e utilizados durante a apresentação dos dados, seguindo um dos modelos apresentados por Kramer (2002), que julgamos mais adequado à nossa investigação.

Sobre os métodos e metodologias, Farias e Muller (2017) apontam que vários autores defendem o envolvimento das crianças em todas as etapas do processo de pesquisa, além da clareza das intenções e a adequação com a realidade social. Também mencionam o estímulo da criatividade e expressão das crianças, de maneira a potencializar suas participações.

Rocha (2008) argumenta sobre o direito das crianças de revisarem os dados recolhidos, a fim de verificar se as expressões apresentadas eram as pretendidas. Na nossa pesquisa, proporcionamos às crianças a devolutiva, para que conferissem suas expressões, e devolvemos os seus desenhos.

Conforme Leite (2008), a forma de o pesquisador se apresentar, no campo, às crianças pode agravar ou diminuir as tensões de poder. Carvalho e Muller (2010) compartilham dessa ideia e enfatizam que o primeiro passo na entrada no campo é a apresentação às crianças e a realização de esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa.

A apresentação no campo da nossa investigação foi feita de modo individual com a criança, em um espaço reservado da escola. Foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam aplicados.

Campos (2008) e Kramer (2002) assinalam que o pesquisador precisa ter cuidado na maneira como apresenta os dados, principalmente quando encontra casos de abusos e violência. Embora tenha o compromisso ético de denunciar ao Conselho Tutelar, precisa evitar o constrangimento da criança e conhecer a cultura local.

Farias e Muller (2017) apoiam essa ideia, afirmando que se deve evitar exposições que possam gerar perseguições às crianças e famílias participantes do estudo. As autoras ainda apontam a responsabilidade de guardar os dados, bem como a apresentação destes às crianças. Por fim, reiteram a necessidade de se divulgar os resultados da pesquisa, ampliando a visibilidade do potencial infantil.

No tópico a seguir, focalizamos a caracterização da pesquisa e os procedimentos metodológicos da investigação.

5.2 A caracterização da pesquisa e os procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta investigação, nossa opção metodológica foi a abordagem qualitativa, haja vista que tem o ambiente, neste caso, a cidade de Presidente

Prudente (SP), como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, características apontadas por Lüdke e André (1986).

Segundo Chizzotti,

[a] abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência vive entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Os dados desta pesquisa foram coletados e apresentados de forma descritiva, tendo como foco o sentido que as pessoas, neste caso as crianças, dão à cidade em que habitam. Consideramos o pesquisador, conforme aponta Chizzotti (2001, p. 80), “[...] um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.” Na pesquisa com crianças, faz-se necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre o pesquisador e os pequenos informantes.

O estudo de caso se mostrou o modo mais adequado para o desenvolvimento deste trabalho, segundo os pressupostos destacados por André (2008). Para a autora, a unidade escolhida pode ser representativa de outros casos ou distinta, porém, é imprescindível que a escolha seja bem delimitada, justificada e descrita. Se o pesquisador “[...] quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal.” (ANDRÉ, 2008, p. 29).

A autora ressalta: “Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.” (2008, p. 33).

Para Chizzotti (2001), três fases são necessárias no desenvolvimento de um estudo de caso: a seleção e a delimitação do caso, o trabalho de campo e a organização e a redação do relatório. A primeira consiste em selecionar um caso que mereça investigação e delimitar os aspectos do trabalho. A segunda corresponde à ida a campo para a recolha dos dados, além de

sua documentação. No terceiro, analisamos o problema e propomos possíveis soluções. O autor compreende que

[...] o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (CHIZZOTTI, 2001, p. 102).

Portanto, em um estudo de caso de natureza qualitativa, o pesquisador precisa apreender as relações sociais, econômicas, culturais em que seu objeto de estudo está envolvido, de sorte que consiga explicar determinada realidade. Nesta pesquisa, o nosso objeto de estudo são as vivências espaço-temporais de crianças em Presidente Prudente, uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo, Brasil.

Sobre os focos do estudo de caso, Ventura (2007) indica que podem ter o foco em uma unidade ou ser múltiplo. O foco em uma unidade faz menção a um caso único, singular, como, por exemplo, um caso clínico. No foco múltiplo, vários estudos são conduzidos simultaneamente, como, por exemplo, em várias organizações ou com vários indivíduos. Nesta investigação, os sujeitos foram vinte crianças, sendo dez de cada escola: assim, este estudo de caso tem foco múltiplo.

É preciso salientar que o contato com as crianças foi realizado através da escola, previamente selecionada, por sua localização na cidade. Saramago (2001) defende que o ambiente escolar é propício para que o pesquisador se aproxime das crianças.

O procedimento metodológico de chegar as crianças através da escola não implica que os cenários onde se desenrolaram as interações quotidianas das crianças sejam considerados ontologicamente idênticos ou equivalentes, significa apenas em termos empíricos a escola proporciona um ambiente privilegiado para desenvolver trabalho de campo com as crianças. (SARAMAGO, 2001, p. 11).

Para a autora, é possível compreender o universo em torno da criança, ou seja, o espaço e a vivência externos à escola, mesmo fazendo a recolha de dados no seu interior. A escola funciona como um canal de acesso, fornece o contato com a criança. As dimensões de sua vida social e privada estão integradas.

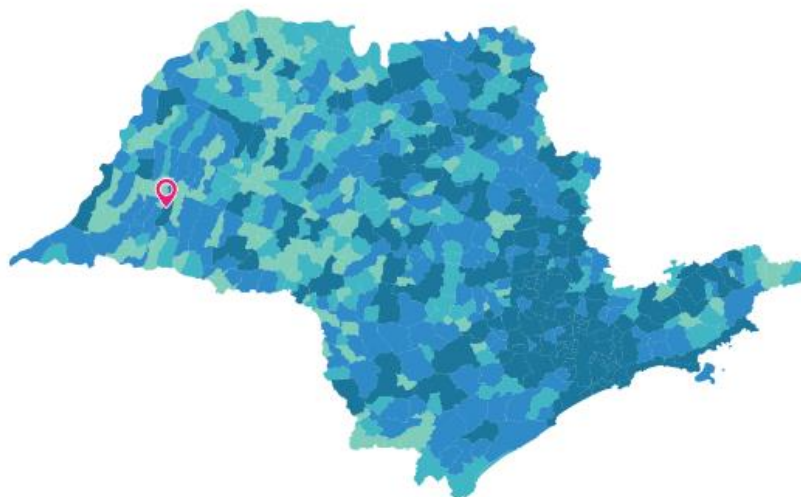
A seguir, apresentamos a cidade em que foi feita a pesquisa de campo, destacando algumas características que se relacionam com as vivências das crianças.

5.3 A cidade de Presidente Prudente (SP)

Presidente Prudente (SP) é uma cidade de médio porte, localizada no Oeste do Estado de São Paulo. Distancia-se aproximadamente 550km da capital. O município tem área de 560.637 km² e densidade demográfica de 368,89 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2010).

No mapa dos municípios do Estado de São Paulo, a seguir, podemos localizar a cidade:

Figura 5: Mapa do Estado de São Paulo por municípios.



Fonte: IBGE (2010).

A população estimada para o ano de 2018, segundo o *site* do IBGE, foi de 227.072 habitantes. É a cidade com maior número de habitantes das trinta cidades que compõem sua microrregião. Conforme o IBGE (2010), o município possuía 207.610 habitantes, sendo 40.833 com até catorze anos de idade.

Em 2010, o índice de desenvolvimento humano era de 0,806. O IDH está no limite entre o médio e o alto. Segundo o IPEA, índices até 0,49 são baixos, de 0,50 a 0,79 são médios e acima até 1 são altos. Em relação à economia, a população que tem trabalho formal recebe em média dois salários mínimos e meio. Assinala o IBGE (2010):

A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 34.0%. [...] Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 29.8% da população nessas condições, o que o colocava na posição 419 de 645 dentre as cidades do Estado e na posição 4715 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

A religião predominantemente é a católica apostólica romana. Sobre o saneamento básico, noventa e oito por cento (98%) da cidade recebem tratamento adequado de esgoto. A arborização das vias públicas também tem uma alta porcentagem, atingindo noventa e cinco por cento (95%). Porém, quanto à urbanização adequada das vias públicas (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio), a cidade atinge apenas trinta e quatro por cento (34%) de adequação, conforme os critérios do IBGE (2010).

O município foi fundado em 1917, mas possui mais que cento e dois anos de história, pois o início de seu desenvolvimento se deu muito antes dessa data. Onde está localizada a cidade, habitavam índios da etnia guarani, destacando-se três grupos: xavantes, caiuas e caingangas. Com o esgotamento do ouro das Minas Gerais, muitos posseiros começaram a migrar para esta região, em busca de terra fértil para a agricultura. Os índios lutaram para defender suas terras, mas foram derrotados e migraram para o Mato Grosso e norte do Paraná.

Além da procura por terras, muitos vieram fugidos das convocações da guerra do Paraguai. Por volta de 1850, chegou José Theodoro de Souza, um dos primeiros habitantes da cidade. As matas eram densas e havia uma rica fauna, com a presença de onças, antas e macacos-prego.

O coronel Francisco de Paula Goulart, conhecido como um dos colonizadores da cidade, organizou uma expedição que chegou no Alto do Tamanduá, onde foi construída a estação ferroviária, iniciada no dia 14 de setembro de 1917, data em que se comemora o aniversário da cidade.

Assim, índios, posseiros, empregados da construção da estrada de ferro foram constituindo a cidade. O coronel Goulart pediu que Fairbanks, engenheiro responsável pela construção da estrada de ferro, demarcasse uma avenida em frente à estação ferroviária, denominada, hoje, Washington Luiz. Nesse ponto se desenvolveram a vila e os comércios para abastecer a residência dos colonos.

Quando o trem começou a circular, dois anos depois, outro colonizador, o coronel José Soares Marcondes, abriu estradas e loteou uma área próxima às terras do Montalvão, fundando a Vila Marcondes, destinada ao abastecimento de gêneros alimentícios e atendimento à saúde.

O município recebeu muitos nomes: Alto do Tamanduá, Patrimônio do Veado, Patrimônio da Anta, Vila Goulart. Na inauguração do tráfego de trens, o filho de presidente Prudente de Moraes homenageou o pai e determinou o nome de nossa cidade. Somente em

1921, o governador Washington Luiz assinou o decreto que transformou a região em município e aconteceu a primeira eleição para prefeito e vereadores.

Por volta de 1930, o café era o principal produto das lavouras prudentinas. Com a crise nacional, o algodão substituiu o café e foram estabelecidas, na cidade, indústrias de beneficiamento que geraram novos empregos. Também se ampliaram as lavouras de milho, arroz, feijão e batata.

Em aproximadamente cinquenta anos (1950-2000) a cidade quadruplicou o número de habitantes e inaugurou muitas escolas, hospitais, universidades e indústrias, para atender a sua população.

Como podemos notar no processo histórico de desenvolvimento do município de Presidente Prudente (SP), a cidade não foi planejada para crescer. O desenvolvimento se deu, principalmente, por interesses privados de Coronéis da época, os quais fundaram, ampliaram e abasteceram a cidade por muito tempo, lucrando com a venda de terras e com o comércio local, bem como com a construção de toda a infraestrutura da cidade. A Companhia Marcondes de Colonização foi responsável pelo primeiro fornecimento de energia, em 1924, pelas doações de terra e abastecimento do comércio.

Nessa perspectiva, não é de se estranhar que, ainda hoje, a cidade apresente problemas de urbanização. São constatados também o déficit de atendimento em creches e pré-escolas e problemas na saúde pública. Aponta o IBGE (2010):

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 12.15 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.5 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 278 de 645 e 258 de 645, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 2706 de 5570 e 3330 de 5570, respectivamente.

No que se refere às habitações, o *site* do IBGE (2010) informa que existem, no município, favelas, mocambos, palafitas ou assemelhados e loteamentos irregulares, porém, não há cortiços, casas de cômodos ou “cabeças de porcos”, nem ocupações de terrenos e prédios por movimentos de moradias.

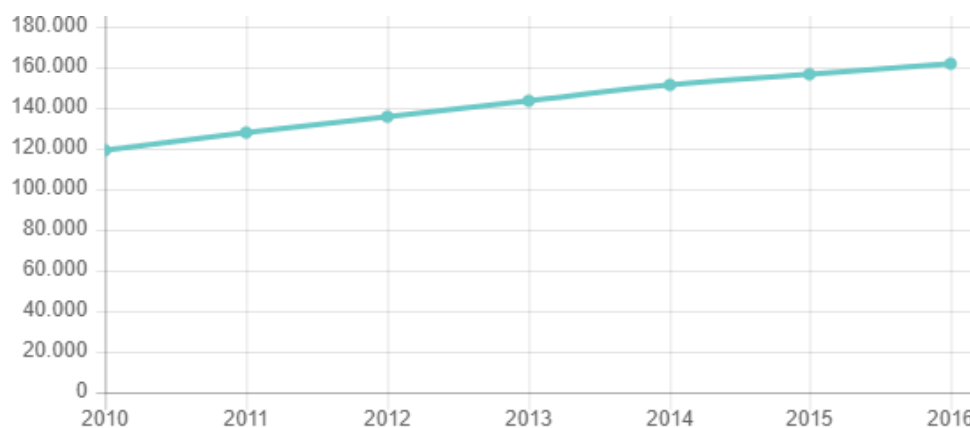
Segundo Siqueira (2016), o número de condomínios fechados tem aumentado. O que anteriormente era exclusivo da classe alta, recentemente se tem estendido a toda a população. A oferta de condomínios para a classe baixa, estimulada pelo programa Minha casa, minha vida, tem-se ampliado na cidade. Das crianças que participaram da pesquisa apenas uma morava nesse tipo de condomínio.

Em relação ao transporte, o IBGE (2010) declara que há deslocamento por van, táxi, mototáxi, transporte coletivo por ônibus intra e intermunicipal. Não há acesso de transporte de passageiros por barco, metrô e trem. O município possui ciclovias, contudo, não dispõe de bicicletário.

O transporte público intramunicipal é feito por meio de concessão. Tem direito à gratuidade do transporte deficientes físicos, idosos, crianças de até 5 anos e estudantes de rede pública de ensino. A frota é parcialmente adaptada para atender às necessidades dos deficientes físicos.

Como demonstra a Figura 6, a seguir, o número de veículos no município tem aumentado nos últimos sete anos:

Figura 6: Gráfico do número de veículos



Fonte: IBGE (2010)⁷

Sobre a frota de veículos do município, o IBGE (2010) dá conta de que, em 2016, havia 161.874 veículos distribuídos conforme o quadro abaixo:

⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/pesquisa/22/28120?tipo=grafico>. Acesso em: 05 maio 2019.

Quadro 1: Tipos de veículos em Presidente Prudente (SP)

Tipo de veículo	Quantidade
Automóvel	92001
Caminhão	4084
Caminhão trator	864
Caminhonete	12581
Camioneta	4763
Micro-ônibus	409
Motocicleta	33248
Motoneta	7267
Ônibus	889
Trator de rodas	45
Utilitários	1242
Outros	4481

Fonte: IBGE (2010).⁸

Solicitamos ao poder público que nos enviasse uma lista dos espaços públicos de lazer e cultura, haja vista que essa informação não está disponível no *site* da Prefeitura. Contudo, não fomos atendidos. Ainda assim, sabemos que a cidade possui mais de cento e cinquenta praças públicas espalhadas pelos bairros. Algumas são equipadas por *playground* infantil, área de atividade para idosos, quiosque de *wi-fi*, quadras, campo de areia, área verde e bancos. A cidade disponibiliza outros espaços de lazer/cultura, como a Cidade da Criança, o Parque do Povo, o Balneário, o Centro Cultural Matarazzo, o Instituto Brasileiro do Café (IBC), o Estádio “Prudentão”, o Teatro Municipal, o Museu Municipal e a Biblioteca Municipal.

No que concerne à educação, o município conta com 79 escolas de Educação Infantil, 83 de Ensino Fundamental e 41 de Ensino Médio.

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 6.4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.5. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 202 de 645. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 520 de 645. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8 em 2010. Isso posicionava o município na posição 384 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 2411 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2010, *on-line*).

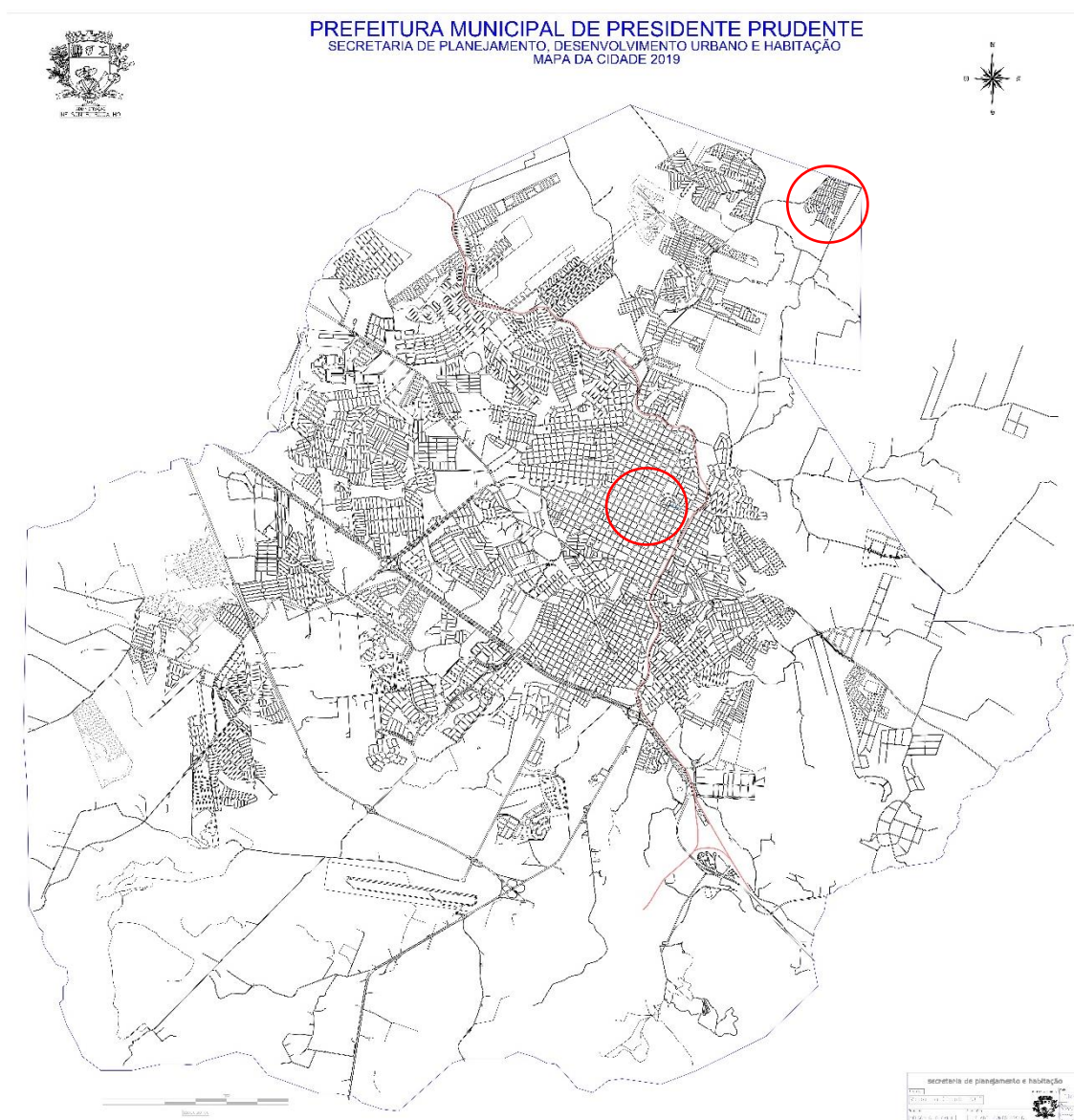
Conforme o *site* do IBGE (2010), Presidente Prudente (SP) tem a incidência de 14,47 de pobreza.⁹ O índice de Gini, o qual mede a concentração de renda em um

⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/pesquisa/22/28120>. Acesso em: 15 jun. 2019.

determinado grupo, é de 0,46. A cidade ocupa a 172ª posição no Brasil e 12ª no Estado de São Paulo. A renda é pouco distribuída.

Nesse panorama urbano, selecionamos duas escolas para realização da pesquisa com as crianças. Os critérios de seleção foram a localização das escolas (uma escola central e uma periférica) e as características socioeconômicas da população atendida. O mapa, a seguir, evidencia o posicionamento das escolas na cidade.

Figura 7: Localização das escolas na cidade.



Fonte: Presidente Prudente (2019).¹⁰

⁹ O Banco Mundial considera na linha da pobreza pessoas que vivem com U\$ 5,5 por dia, e, de extrema pobreza, U\$ 1,90. Geralmente, usam a gestão calórica para definir essa linha.

¹⁰ Adaptação do mapa da cidade de Presidente Prudente (SP), disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/central_mapas.xhtml. Acesso em: 25 ago. 2019.

No próximo tópico, apresentamos as escolas selecionadas e as características econômicas e sociais da população atendida por essas instituições.

5.4 As escolas selecionadas

A primeira escola selecionada está localizada próxima à área urbana central de Presidente Prudente (SP). O horário de funcionamento era das sete as dezoito horas. Segundo o Plano Diretor (2016-2019), a escola passou a funcionar no prédio, em 1958, na época com apenas doze salas; sua mantenedora inicial era a Rede Estadual de ensino. A escola foi municipalizada em 2008.

Em 2019, atendia alunos de Ensino Fundamental, Educação Integral e Educação Especial, em dois turnos (matutino e vespertino). Os alunos dos primeiros, segundos e alguns terceiros estudavam no período da tarde, enquanto os alunos dos quintos, quartos e alguns terceiros estudavam no período da manhã. Também atendia alunos da Educação Especial, no horário regular e no contraturno, na sala de recurso. Uma parte dos alunos participava do Programa Cidadescola, de educação integral. A escola contava com o Projeto de Reforço Escolar, no contraturno, para crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Em seu entorno, há uma grande quantidade de comércio, prédios públicos, prédios residenciais, clínicas médicas e veterinárias, cartório eleitoral etc. Assim, além das crianças moradoras do bairro, a escola recebia crianças vindas de diversos bairros do município, cujos pais ou responsáveis trabalhavam no centro da cidade.

Essa escola é prestigiada pela comunidade, por sua tradição no ensino. Parte dos pais, avós ou outros familiares dos alunos atualmente matriculados estudaram na escola, durante sua infância. Segundo o Plano Diretor (2016-2019), foi constatada, através de entrevistas e atendimentos, a satisfação por parte das famílias com o ensino oferecido pela escola.

Além das onze salas de aula, a escola contava com uma sala de recursos, uma sala de dentista, uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra coberta, um pátio coberto, duas salas do Programa Cidadescola e outras instalações que se referem ao funcionamento administrativo.

O corpo docente, em 2019, era formado por 21 professores, uma professora de Educação Especial e uma professora de Educação Física. A equipe gestora era constituída por um diretor, um orientador pedagógico, duas vice-diretoras e uma articuladora responsável pelo Programa de Educação Integral Cidadescola.

A escola atendia aproximadamente 600 crianças. As crianças que ali estudavam tinham entre cinco e doze anos de idade. A maioria dos pais apresentava escolaridade de nível médio, residia em casa própria, com infraestrutura adequada, e era adepta do cristianismo.

A maior parte das crianças vivia com os pais, os quais possuíam renda familiar entre três e cinco salários mínimos. O documento intitulado “Critérios de classificação econômica Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016”, disponibilizado pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP), possibilita a realização de uma classificação das classes econômicas no Brasil. Porém, notamos que, no documento, há uma tabela em que a classificação está baseada na renda familiar, mas considera certas variáveis, como bens materiais, condições de infraestrutura do bairro e escolaridade. Se considerarmos apenas a tabela salarial, os alunos dessa escola se encaixam na classificação C1 e B2, conforme o quadro 2, focalizado a seguir.¹¹

Quadro 2: Renda média familiar no Brasil

Estrato Socioeconômico	Renda média domiciliar
A	20.888
B1	9.254
B2	4.852
C1	2.705
C2	1.625
D-E	768
TOTAL	3.130

Fonte: Critérios de classificação econômica Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016. (2016).

A segunda escola selecionada está localizada na área periférica, zona nordeste do município de Presidente Prudente (SP). O horário de funcionamento, em 2019, era das sete às dezessete horas e trinta minutos.

Segundo o adendo do Plano Diretor de 2017, a escola foi inaugurada em novembro de 2006. Inicialmente, atendia apenas à Educação Infantil, desde o berçário à pré-escola, ou seja, crianças até seis anos de idade. Em fevereiro de 2007, passou a contemplar o Ensino Fundamental. Em 2019, atendia alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, em dois turnos (matutino e vespertino). A escola não tem sala de recursos, no entanto, tem alunos de Educação Especial, matriculados nas turmas de ensino regular. Também participava do Programa Cidadescola de educação integral, que atendia cerca de setenta crianças, no contraturno.

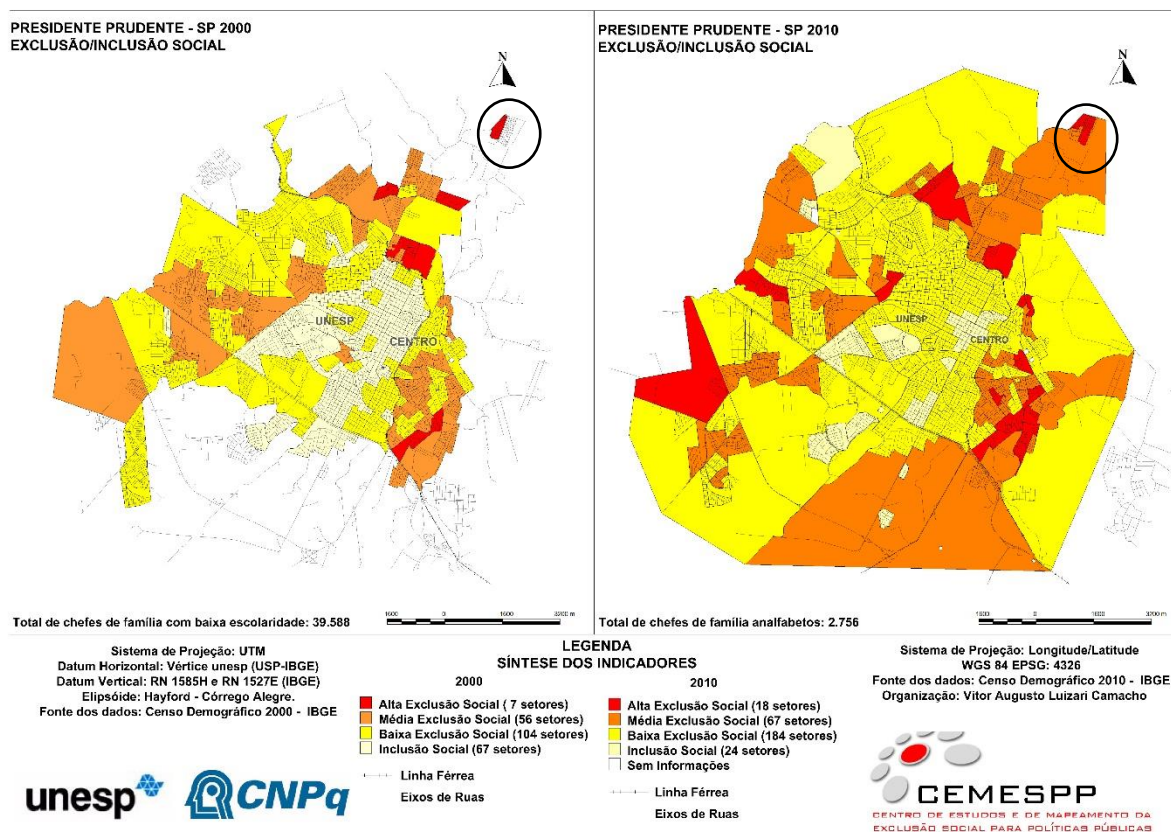
¹¹ Vale lembrar que o salário mínimo, em 2016, era de oitocentos e oitenta reais (R\$880,00), enquanto, em 2019, ano de realização da recolha de dados, o salário era de novecentos e noventa e oito reais (R\$ 998,00).

O entorno escolar é principalmente composto por residências e órgãos públicos municipais, como Posto de Saúde e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). No bairro, há alguns comércios, igrejas e Projetos Sociais. A maioria das crianças era moradora do bairro e suas adjacências.

O bairro selecionado é considerado um bairro de exclusão social, conforme podemos visualizar nos mapas a seguir. Segundo Rossi (2012), o termo *exclusão social*, que surgiu na França, por volta de 1960, ainda é alvo de diversas contradições e discussões acadêmicas. Em 1980, o termo foi utilizado em debates políticos e teóricos de escala mundial. Argumenta o autor:

A exclusão social se relaciona dialeticamente à inclusão, já que no caso da produção do espaço urbano, a distribuição das riquezas não se faz homogênea pelo espaço. Sendo assim, a heterogeneidade que regula e condiciona as desiguais distribuições pelo urbano, cria locais de inclusão inversamente contrários às localidades que sofrem com o processo excludente. (ROSSI, 2012, p. 44).

Figura 8: Mapa de Exclusão Social de Presidente Prudente (2000-2010)



Fonte: Centro de Estudos e Mapeamento de Exclusão Social para Políticas Públicas - CEMESPP (2019).

Segundo o adendo (2017) do Plano Diretor (2016-2019), a escola passou por diversas trocas de equipe gestora, o que dificultou uma continuidade no trabalho educativo. Em 2016,

a Secretaria de Educação interveio a favor da construção de um Projeto Político-Pedagógico que satisfizesse as necessidades educativas das crianças. A população era considerada carente de recursos financeiros, muitos responsáveis recebiam auxílios governamentais, como “Bolsa-Família”, e estavam desempregados.

Além das vinte e seis classes, a escola conta com uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra coberta, um refeitório amplo, uma horta, uma sala para formação de pais e outras instalações que se referem ao funcionamento administrativo.

O corpo docente era formado por 11 professores da Educação Infantil, 11 do Ensino Fundamental e 12 Educadoras. A equipe gestora era constituída por uma diretora, uma orientadora pedagógica da Educação Infantil, uma orientadora do Ensino Fundamental, uma vice-diretora e uma articuladora responsável pelo Programa de Educação Integral Cidadescola.

A escola atendia aproximadamente quinhentos e sessenta crianças, entre quatro meses e onze anos de idade, sendo duzentos e noventa do Ensino Fundamental e duzentos e setenta da Educação infantil. A maior parte tinha renda familiar de um salário mínimo, residia em casa própria, com infraestrutura adequada, e era adepta do cristianismo.

Conforme os “Critérios de classificação econômica Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016”, se levarmos em conta apenas a renda familiar, declarada pelas famílias no documento da Secretaria de Educação denominado “Entrevista”, podemos afirmar que as crianças dessa escola são do estrato social D-E.

No próximo tópico, caracterizamos os sujeitos da pesquisa, as crianças, e nossos critérios de escolha.

5.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram vinte crianças, sendo dez de cada escola. Buscamos crianças entre nove e onze anos de idade, matriculadas no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I, pelo maior desenvolvimento da linguagem oral e escrita e capacidade de registro, através de desenhos. Também procuramos um equilíbrio entre a quantidade de crianças de ambos os sexos. As crianças deveriam querer participar da pesquisa e ter permissão dos responsáveis. A partir desses critérios, as crianças foram escolhidas, na primeira escola, por uma das vice-diretoras e pela articuladora do Programa Cidadescola, e,

na segunda escola, pela orientadora pedagógica e pela articuladora do Programa Cidadescola.¹²

Em relação à idade, o qual foi o principal critério de seleção, quatro crianças tinham nove anos, onze dez anos e cinco onze anos, sendo que quatro estavam matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental e as outras dezesseis, no quinto ano do Ensino Fundamental. Buscamos equilibrar a questão do gênero, embora não fosse o nosso foco; assim, contamos com a participação de onze meninas e nove meninos.

Quadro 3: Idade das crianças

Idade	Quantidade de criança
9	4
10	11
11	5

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quanto à composição familiar, há muita variação: nove crianças moravam com a mãe/pai/irmãos, cinco crianças moravam com a mãe/padrasto/irmãos, uma criança morava com a tia/primos, uma criança morava apenas com pai/irmão, uma criança morava com pai/avós, uma criança morava com o pai/irmão/avó, uma criança morava apenas com a mãe/prima/irmãs, uma criança morava com pai/mãe/irmão/avó. Cinco crianças eram filhas únicas.

Quadro 4: Composição familiar das crianças

Composição familiar	Quantidade de criança
Pais e irmãos	9
Mãe, padrasto e irmãos	5
Tia e primos	1
Pai e irmão	1
Pai e avós	1
Pai, irmão e avó	1
Mãe, prima e irmãs	1
Pai, mãe, irmão e avó	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Segundo Pereira Neto, Ramos e Silveira (2016, p. 962), a instituição família passou por diversas transformações, desde a Idade Média, sempre em paralelo com as mudanças

¹² Apresentamos alguns dados, considerando as vinte crianças como todos os sujeitos da pesquisa, e outros dados, tendo em vista a divisão por escolas.

econômicas e sociais. Baseadas na Psicologia, as autoras entendem a família como “[...] um conjunto de relações caracterizadas por influência recíproca, direta, intensa e duradoura entre seus membros (DE ANTONI, 2005). [...] interiorizado por seus membros, formando padrões de relacionamento que se integram à subjetividade do indivíduo.” (ROUDINESCO, 2003).

Ora, a família passou por três fases: tradicional, moderna e contemporânea. Com relação às configurações familiares atuais, afirmam as autoras:

Em decorrência desse processo evolutivo, a família, hoje, é resultado da combinação de diferentes papéis e padrões relacionais, baseados na valorização da solidariedade e da fraternidade, na ajuda mútua e nos laços de afeto e de amor (HINTZ, 2007). No cotidiano, é possível encontrar famílias seguindo modelos nucleares, casais dividindo os cuidados dos filhos e da organização familiar, mulheres e homens assumindo, independentes, o sustento da família (monoparentalidade) (OLIVEIRA *et al.*, 2008; OLIVEIRA, 2009), uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados (LOBO, 2009), casais sem filhos, casais homossexuais, casais com filhos adotivos, avós com os netos, associações – grupos de pessoas não consanguíneas, normalmente amigos, que moram juntos – e uma grande variedade de formas a serem definidas (HINTZ, 2007). (PEREIRA NETO; RAMOS; SILVEIRA, 2016, p. 963).

Na questão da religião, como aparece nos documentos sobre as escolas, predominava o cristianismo, todavia, na escola central, o catolicismo era o mais praticado, sendo oito alunos católicos e dois evangélicos. Na escola periférica, o protestantismo destacou-se, sendo dois alunos católicos e sete evangélicos; um não informou.

No que concerne à proximidade do bairro onde habitavam e a escola, na escola central apenas uma criança morava no bairro, quatro moravam em bairros adjacentes e cinco moravam em bairros afastados. Na escola periférica, seis crianças moravam no bairro e quatro, em bairros adjacentes.

Com respeito à propriedade da residência, os resultados das escolas coincidiram, sendo que, em ambas, quatro crianças moravam em casas alugadas e seis em casas próprias. Todas as residências se encontravam em área urbana, tinham rua asfaltada e dispunham de água encanada, tratamento de água e esgoto e energia elétrica. Nem todas as crianças tinham acesso à internet.

Nos quadros abaixo, mostramos as vinte crianças, desenhadas pelas próprias e os respectivos nomes fictícios escolhidos por elas. Cabe salientar que os autorretratos tiveram como modelo a tese intitulada “Retratos da infância na cidade de Porto Alegre” de Fernanda Muller (2007).

Quadro 5: Os sujeitos da pesquisa da escola central

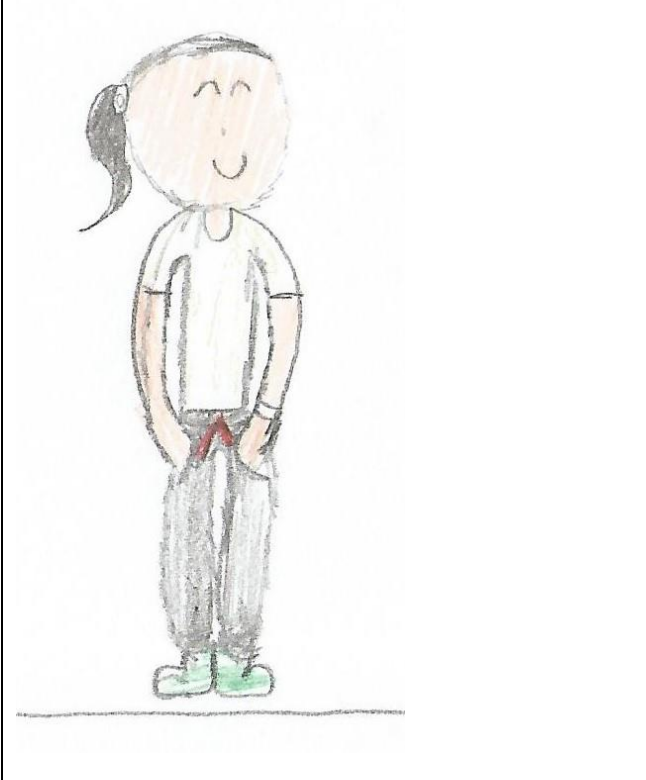
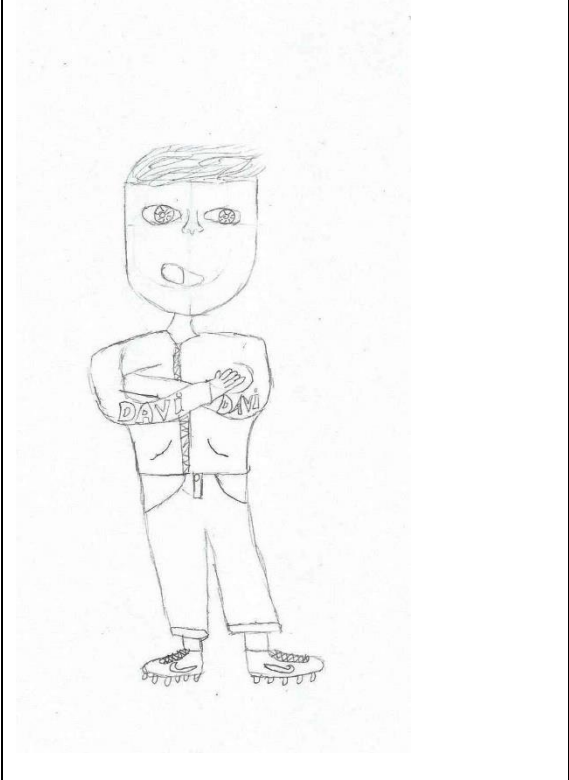
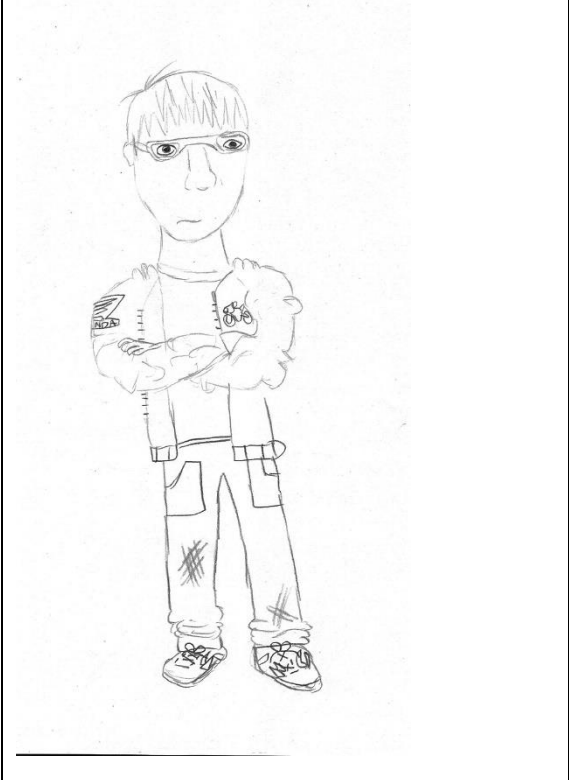
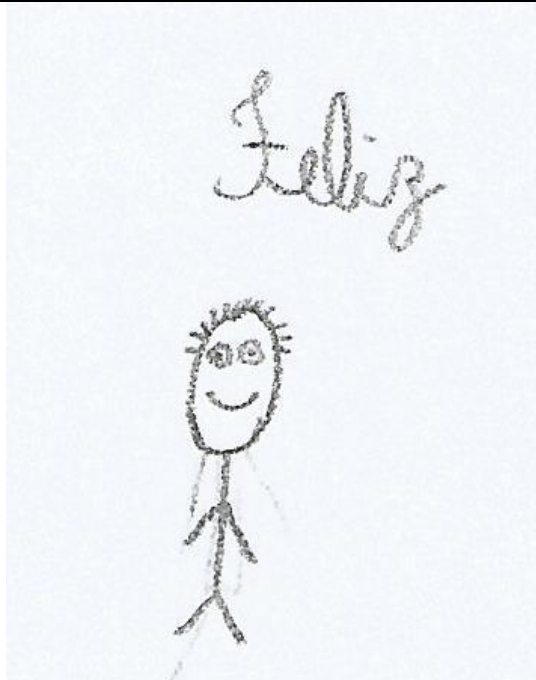
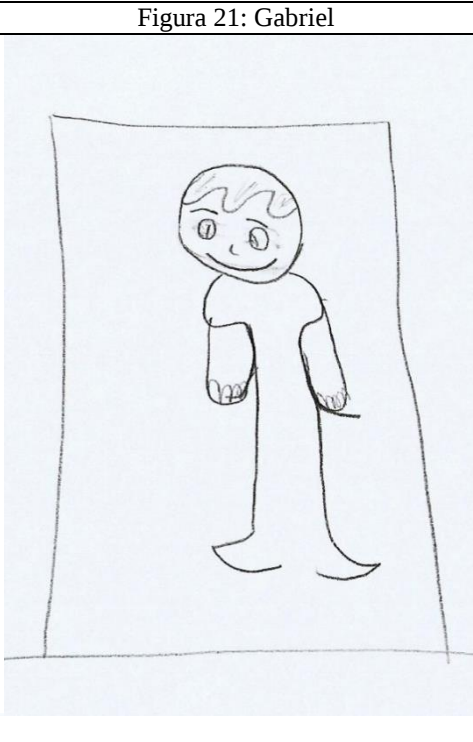
Figura 9: Luana	Figura 10: Kevin
	
Fonte: Luana (2019)	Fonte: Kevin (2019)
Figura 11: Iago	Figura 12: Peter Parker
	
Fonte: Iago (2019)	Fonte: Peter Parker (2019)

Figura 13: Mariana	Figura 14: Rafael
	
Fonte: Mariana (2019)	Fonte: Rafael (2019)
Figura 15: Gabriel	Figura 16: Laura
	
Fonte: Gabriel (2019)	Fonte: Laura (2019)
Figura 17: Mônica	Figura 18: Gabriela
	
Fonte: Mônica (2019)	Fonte: Gabriela (2019)

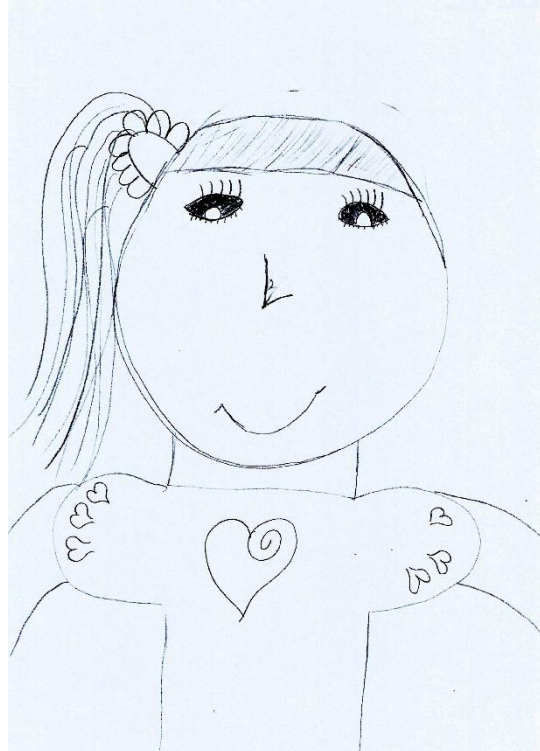
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 6: Os sujeitos da pesquisa da escola periférica.¹³

Figura 19: Evy	Figura 20: Henrique
	
Fonte: Evy (2019)	Fonte: Henrique (2019)
Figura 21: Gabriel	Figura 22: Mikaeli
	
Fonte: Gabriel (2019)	Fonte: Mikaeli (2019)

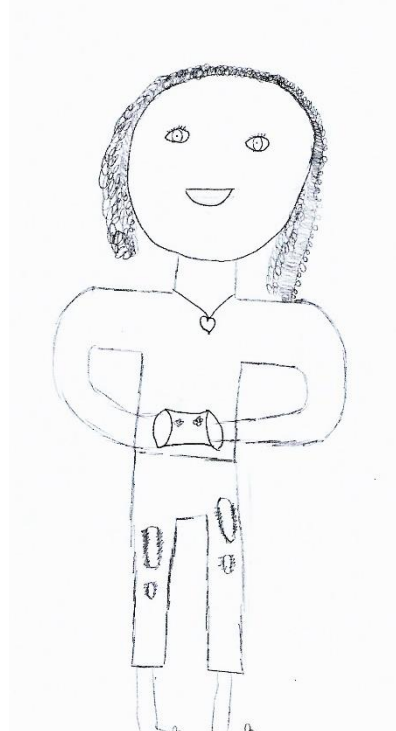
¹³ Usamos esse termo, para diferenciar as escolas e o grupo de crianças; nós nos referimos à localização da escola, fora da área central, mas nos opomos ao emprego pejorativo do termo.

Figura 23: Vitória



Fonte: Vitória (2019)

Figura 24: Jasmin



Fonte: Jasmin (2019)

Figura 25: Talita

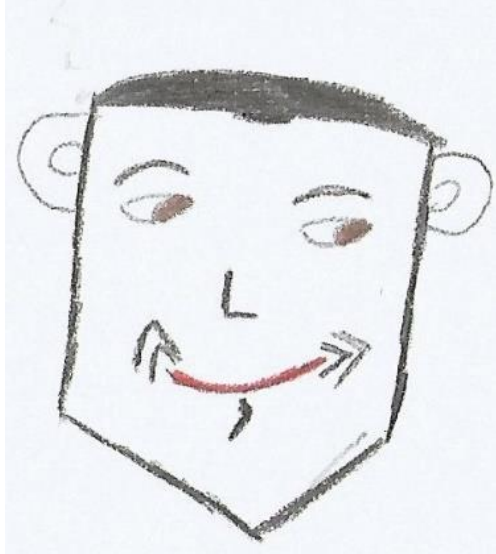


Fonte: Talita (2019)

Figura 26: Matheus



Fonte: Matheus (2019)

Figura 27: Pedro	Figura 28: Larissa
	
Fonte: Pedro (2019)	Fonte: Larissa (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com o objetivo de definir as classes econômicas das crianças, adotamos a tabela do documento “Critérios de classificação econômica Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016”, da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP).

Contudo, adaptamos esse instrumento, para facilitar o entendimento pelas crianças, embora todas fossem alfabetizadas. Decidimos transformar o quadro, de maneira que ficasse lúdico e de fácil compreensão, conforme podemos observar a seguir.¹⁴

Figura 29: Quadro de utensílios para definição de classe socioeconômica.



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

¹⁴ Todas as imagens do quadro foram retiradas do *site* Pixabay (2019), acesso de domínio público.

Os dados foram analisados com base no documento “Critérios de classificação econômica Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016”. Somamos os pontos da quantidade de utensílios domésticos (conforme preenchido pelas crianças) com os pontos correspondentes à escolaridade do mantenedor principal da família e os pontos correspondentes ao acesso aos serviços públicos (água encanada e rua pavimentada).¹⁵ O Quadro 7 indica a pontuação para definição da classe econômica, de acordo com a Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa.

Quadro 7: Pontos para definição de classe econômica

Classe	Pontos
A	45-100
B1	38-44
B2	29-37
C1	23-28
C2	17-22
D-E	0-16

Fonte: Critérios de classificação econômica Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016

Vale ressaltar que obtivemos informações aproximadas da renda familiar das crianças. Em alguns documentos não constava esse dado, em outros, as informações estavam desatualizadas. Muitos responsáveis não tinham renda fixa e podiam estar desempregados.

As Tabelas 1 e 2, a seguir, mostram os dados da classificação socioeconômica dos alunos da escola central e dos alunos da escola periférica, respectivamente:

Tabela 1: Classificação socioeconômica das crianças da escola central

A	0	0%
B1	8	80%
B2	2	20%
C1	0	0%
C2	0	0%
D-E	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

¹⁵ Estes últimos dados foram indicados pelos responsáveis das crianças, no documento denominado “Entrevista”, da Secretaria de Educação.

Tabela 2: Classificação socioeconômica das crianças da escola periférica

A	0	0%
B1	1	10%
B2	4	40%
C1	3	30%
C2	2	20%
D-E	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Notamos, nas Tabelas 1 e 2, que as crianças que estudam na área central têm uma condição financeira mais favorecida que as crianças que estudam na área periférica.

Quadro 8: Escolaridade do responsável

Escolaridade	Escola central	Escola periférica
Ensino Fundamental Completo	0	5
Ensino Médio Incompleto	1	1
Ensino Médio Completo	4	1
Ensino Superior	5	0
Não informou	0	3

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 9: Número de cômodos da residência das crianças

Cômodos	Escola central	Escola periférica
2	0	2
4	3	6
5	3	0
6	1	1
7	1	0
8	1	0
9	1	0
Não informou	0	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O Quadro 8 revela que a escolaridade dos responsáveis da escola central é superior à dos pais da escola periférica. O número de cômodos da residência também demonstra uma realidade diferente, segundo se observa no Quadro 9.

Defendemos o potencial das crianças na pesquisa científica e compartilhamos da reflexão de Martins Filho e Souza (2010) sobre a necessidade de adaptação dos instrumentos de recolha de dados.

5.6 Os instrumentos da pesquisa de campo

Neste tópico, indicamos os instrumentos de recolha de dados utilizados na busca de ouvir a voz infantil, de maneira fidedigna. Os instrumentos de recolha de dados da pesquisa de campo com as crianças foram:

- Preenchimento de quadro de utensílios para definição de classe socioeconômica;
- Autorretrato;
- Elaboração de lista sobre locais de que gostam e não gostam da cidade;
- Entrevista semiestruturada;
- Quadro de rotinas (atividades realizadas por cada criança, durante uma semana, considerando as vinte e quatro horas do dia);
- Poema dos desejos (desenhos que concebiam a complementação das sentenças “A minha cidade é...” e “Eu gostaria que a minha cidade fosse...”).

Os encontros com as crianças aconteceram nas escolas, de forma individual, durante o período de aula ou do Programa Cidadescola. As crianças foram retiradas da sala de aula e levadas a outro espaço, onde se deram os encontros, os quais duraram aproximadamente quarenta minutos.

Em relação aos espaços disponibilizados, embora tenham sido alterados várias vezes, na escola da periferia, foi possível aplicar todos os instrumentos sem a presença de terceiros e interrupções. Na escola central, houve pequenas interrupções, e alguns encontros foram feitos na biblioteca, que é um espaço de grande circulação de pessoas.

Os instrumentos foram aplicados com as crianças em três encontros.¹⁶ O primeiro contato com elas foi de forma individual, em espaço restrito, quando esclarecemos as dúvidas sobre a pesquisa, falamos sobre a cidade, a importância da sua participação, explicitamos a autonomia e a liberdade que teriam, durante o processo. Depois, solicitamos que assinassem o termo de assentimento.

As crianças da escola periférica haviam sido consultadas pela orientadora pedagógica e as crianças da escola central, pela articuladora do programa Cidadescola.¹⁷ Por isso, não tiveram muitas dúvidas e nenhuma desistiu de participar.

¹⁶ A quantidade de encontros variou conforme a criança, mas, em média, cada criança participou de três encontros.

¹⁷ As crianças da escola central haviam tido algum contato com a autora da pesquisa, haja vista que é professora da instituição, entretanto, nenhum sujeito da pesquisa foi seu aluno.

Algumas crianças perguntaram se deveriam escrever apenas o primeiro nome ou o nome completo, no termo; demos liberdade para escolherem. Notamos que se sentiram importantes por estarem assinando um documento, haja vista que essa é uma atividade comum de adultos.

Embora tímidas, as crianças demonstraram gostar de participar de uma atividade diferente das que estavam habituadas. Após a assinatura, pedimos para que falassem o nome de dez locais de que mais gostavam e dez de que menos gostavam, na cidade, e os anotamos. Solicitamos que preenchessem o quadro de utensílios domésticos, aplicamos o primeiro poema dos desejos, complementando a sentença “A minha cidade é...” Disponibilizamos uma folha A4 branca e materiais para desenho, lápis de cor, lápis de escrever, borracha e apontador. Por fim, pedimos que as crianças fizessem um autorretrato, um desenho de si mesmas. Decidimos por esse instrumento, a fim de valorizar a imagem das crianças e acolher as suas diferenças e características.

As crianças reagiram positivamente diante da assinatura do termo, do preenchimento do quadro, das perguntas da entrevista e do desenho da cidade. Algumas fizeram comentários a respeito do desenho de si mesmas. Apagaram mais vezes, corrigiram os traços e refletiram quanto às próprias características. Frases como “não sou muito bom em desenhar”, “precisa pintar”, “acho que está bom” apareceram mais, nesse momento, em comparação ao desenho da cidade. Nenhuma criança se negou a fazer o desenho. Supomos que como uma forma de negação ou dificuldade de aceitação da própria imagem, duas crianças fizeram o desenho rapidamente e praticamente sem detalhes.¹⁸

Ressaltamos que, embora haja um instrumento específico para o diálogo, a entrevista semiestruturada, ele permeia todos os instrumentos de recolha de dados. Assim, todas as falas relevantes foram registradas, durante esta investigação, e algumas são apresentadas na análise dos dados.

No segundo encontro, preenchemos o quadro de rotinas, questionamos sobre as atividades que as crianças faziam, durante uma semana, os parceiros nessas atividades e modos de locomoção. Durante o terceiro encontro, foi realizado o poema dos desejos, com a sentença “Eu gostaria que a minha cidade fosse...”.

¹⁸ Henrique (2019) e Gabriel (2019).

Algumas crianças faltaram à escola, mas todas participaram de todos os instrumentos; nesses casos, alteramos apenas a ordem e a quantidade de instrumentos por encontro.¹⁹

Como em todas as pesquisas de campo, passamos por percalços, em seu percurso. Além das faltas e mudanças constantes de espaços, no interior da escola, para nos encontrarmos com as crianças, tivemos que promover adaptações e optamos por descartar alguns dados obtidos. Aplicamos três instrumentos com as crianças, cujos dados obtidos foram excluídos da análise: seleção visual, mapa mental e indicação de trajetos nos mapas. Decidimos apresentar nossa trajetória, pois a aplicação desses instrumentos foi significativa, ao possibilitar que nos aproximássemos das crianças, e sinalizou para potencialidades e limitações de alguns instrumentos de pesquisa. A experiência também foi oportuna, no sentido de avaliarmos os cuidados necessários que devemos ter, com relação ao uso da fotografia em pesquisas.

O mapa mental constitui um instrumento no qual um indivíduo ou um grupo elabora desenhos ou relatos de memória das ideias sobre um determinado ambiente ou percurso. Pedimos que as crianças desenhassem um mapa dos locais a que vão, durante a semana, e os pontos de referência de que se lembrassem, no caminho. Foi aplicado, no segundo encontro, após o quadro de rotinas, individualmente, durando aproximadamente trinta minutos. Algumas crianças não compreenderam a ideia de mapa: foi preciso explicar novamente, contudo, algumas estavam cansadas do preenchimento do quadro de rotinas e decidiram não pintar, apenas uma se negou a fazer a atividade. Notamos desinteresse por parte das crianças em criá-los. Ao cruzar os dados recolhidos nesse instrumento, da entrevista e do quadro, verificamos que os resultados não exibiam dados novos e significativos, tornando a apresentação dos mesmos repetitiva.

Sobre a indicação do trajeto nos mapas da cidade, intencionamos trabalhar com mapas com as crianças, próximo ao modelo das pesquisas de Marta Muchow (2012), apresentado por Lopes e Fichtner (2017). Esse instrumento foi aplicado no terceiro encontro, antes do poema dos desejos “Eu gostaria que a minha cidade fosse...” Oferecemos às crianças a planta da cidade e pedimos que traçassem os caminhos que percorriam. Notamos que as crianças localizavam com facilidade nos mapas apenas as suas moradias; outros locais, como a escola e os espaços de lazer que faziam parte da rotina, eram dificilmente encontrados. Nesse

¹⁹ No percurso, encontramos alguns obstáculos: destacamos as faltas das crianças e os espaços para encontros privativos. Em relação às faltas, retornamos diversas vezes às escolas, até que todas as crianças participassem de todos os instrumentos. Esse fator alterou nosso cronograma inicial de aplicação dos instrumentos, de modo que, em algumas situações, foi necessário aplicar mais de um instrumento por dia para uma criança.

sentido, optamos por excluir esse instrumento da pesquisa e devolvemos os mapas para as crianças.

Ainda que nossa comanda tenha sido diferente de Muchow (2012), conforme Lopes e Fichtner (2017), a autora pediu que as crianças localizassem os locais da cidade que elas conheciam e frequentavam. Acreditamos, a partir da forma como as crianças se comportaram, durante a aplicação, que, mesmo assim, não conseguiriam localizá-los.

O tempo que passamos com as crianças não nos permite fazer afirmações sobre as causas desse resultado, mas levantamos algumas hipóteses: as crianças não estão familiarizadas com a manipulação de mapas e plantas; as crianças vivenciam pouco a cidade e, quando caminham por ela, geralmente estão em veículos, o que prejudica a percepção do todo da cidade; há falta de formação cartográfica nas escolas; os modelos de mapas oferecidos para as crianças, durante a aplicação de instrumentos cartográficos, precisavam de adaptação.

A seleção visual é um instrumento da área da Arquitetura e Urbanismo. Segundo Rheingantz *et al.* (2009), este foi criado por Sanoff (1991), mas o grupo Pro-LUGAR fez algumas adaptações. Esse instrumento se materializa através da seleção de imagens previamente selecionadas, relacionadas ao tema trabalhado, a escolha dos usuários e seus apontamentos orais sobre aspectos presentes das imagens. O emprego da seleção visual teve como propósito desvelar as preferências das crianças em relação aos espaços mencionados da cidade. Buscamos identificar como avaliavam esses locais, quais suas potencialidades e restrições, se estabeleciam elos afetivos com os mesmos. Também procuramos identificar os espaços de que não gostavam, como avaliavam esses locais, quais os motivos e os sentimentos que geravam a repulsa por tais locais.

Nesta investigação, fizemos algumas adaptações. Logo, as imagens que compuseram o instrumento de seleção visual foram selecionadas em função da lista de locais mais apontados pelas crianças de que mais gostavam e de que não gostavam, em Presidente Prudente (SP). Fotografamos tais locais, exibimos as imagens e pedimos que selecionassem três e que apontassem aspectos positivos e negativos em relação a eles.

As crianças se interessavam pelas fotos e por avaliar os locais. Alguns locais eram conhecidos por todas as crianças, e elas não tiveram dificuldades de destacar os aspectos positivos e negativos. Contudo, algumas crianças apresentaram dificuldades em reconhecer alguns locais. Notamos que algumas fotos não representavam os locais que as crianças tinham indicado. Uma das crianças, por exemplo, indicou o velório como um local de que não gostava. Fizemos uma foto do velório municipal, mas provavelmente a criança estava se referindo a outro velório. Várias delas não reconheceram o local da foto do velório municipal.

Nesse sentido, ao reavaliarmos a potencialidade dos instrumentos, acreditamos que o ideal seria que as crianças tivessem fotografado tais locais ou que tivéssemos feito a fotografia de vários ângulos, para que escolhessem qual representava o pensamento da criança, antes de imprimir a fotografia. Porém, não disponibilizávamos de tempo hábil e nem de instrumentos materiais para realizar tais procedimentos.

Ao trabalhar com imagens, também é preciso ter cuidado com as questões de direitos autorais e autorização da exposição das imagens. Inicialmente, fizemos as nossas próprias imagens; quanto às que não conseguimos, tomamos o cuidado de utilizar *sites* com imagens livres, por exemplo, do Pixabay. Porém, muitas fotos do Pixabay não correspondiam às imagens mentais das crianças dos locais e as fotos que tiramos dos locais também não poderíamos utilizar sem a devida autorização. Compreendemos que era necessário ter a autorização dos proprietários dos locais, a fim de que não fôssemos acusados de exposição ilegal ou difamação, pois apareceram críticas das crianças sobre alguns locais, no decorrer das análises. Em relação aos locais públicos, o pedido da autorização foi feito para a Prefeitura de Presidente Prudente (SP), por meio de protocolo eletrônico, e o uso das imagens foi autorizado pelo Secretário das Comunicações. Acerca dos locais privados, o pedido de autorização era mais complexo, porque alguns locais tinham proprietários, outros um responsável (gerente, chefe de departamento, assessor de imprensa). Nesse contexto, não conseguimos autorização de todos os locais, sendo que dois deles, inclusive, foram fechados durante o tempo da pesquisa.

Decidimos não utilizar nenhuma imagem, ao longo do texto, todavia, aproveitamos as falas das crianças em relação aos locais. As falas são apresentadas ao nos referirmos à lista de locais de que gostavam e não gostavam, por nos ajudar a compreender as paisagens da infância em Presidente Prudente (SP), a partir das vivências e opiniões das crianças.

Efetuamos igualmente uma entrevista semiestruturada com dois adultos, o Secretário do Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Habitação e a Secretária da Educação do município, a fim de identificar e discutir as paisagens da infância, especificamente os espaços públicos destinados às crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), de modo a compreender se a infância era considerada, durante os projetos de planejamento urbano, no que diz respeito à mobilidade urbana, e se havia projetos de atividades que levam em conta as vivências das crianças, na cidade.

Em relação aos adultos, ambos solicitaram com antecedência as perguntas, as quais foram enviadas por *e-mail*. A entrevista com a Secretária da Educação, realizada em julho de 2019, ocorreu em sua sala, em um encontro previamente agendado, por um período

aproximado de uma hora. A entrevista foi gravada, com sua autorização. Posteriormente, as respostas foram transcritas e analisadas. Com o Secretário do Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Habitação, a entrevista foi respondida por *e-mail*. Porém, decidimos excluir os dados das duas entrevistas das análises, na intenção de dar ênfase à potencialidade infantil, na pesquisa, valorizar as concepções das crianças como fonte de pesquisa e evidenciar a defesa do direito das crianças à cidade

Detalhamos, a seguir, os instrumentos da pesquisa de campo.

5.6.1 A lista: locais da cidade de que gostam e locais de que não gostam

Pedimos para que as crianças falassem o nome de dez locais, na cidade de Presidente Prudente (SP), de que gostavam e dez de que não gostavam. Enquanto se pronunciavam, registramos os locais de cada criança em uma lista, para posterior quantificação e análise.

Nosso intuito foi evidenciar os espaços e as vivências das crianças na cidade de Presidente Prudente (SP), quais os seus desejos e medos quanto à cidade, além de identificar e discutir as paisagens da infância, especificamente os espaços públicos.

Os locais com os quais as crianças têm elos afetivos estabelecidos são lembrados como locais de que gostam e, geralmente, são os preferidos. Para Tuan (2013, p. 72), “[...] o lugar é o centro calmo de valores estabelecidos.” Nesse sentido, o autor afirma que ter lugares é uma necessidade humana.

Os locais de que não gostam, geralmente, se relacionam com sentimentos negativos, como medo, tristeza, dor, desconforto. São considerados “não lugares”, espaços que não fazem aflorar sentimentos que propiciam o pertencimento (LEITE, 1998).

Posteriormente, selecionamos os locais mais votados e questionamos o porquê de tais escolhas, que aspectos positivos e negativos apontavam neles. A seguir, explicitamos os procedimentos realizados com relação às entrevistas com as crianças.

5.6.2 Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas qualitativas educacionais, bem como nos estudos de caso. Através desse instrumento, o pesquisador busca informações sobre diversos assuntos.

Sobre o potencial da entrevista, Lüdke e André (1986, p. 34) sublinham que “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.”

Segundo essas autoras, podemos classificar a entrevista em três tipos: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. A primeira refere-se a uma entrevista com roteiro previamente determinado, aproximando-se do questionário. A segunda faz menção à escrita de um roteiro mais flexível, apenas para nortear a conversa, enquanto a última não prevê roteiro pré-determinado, é mais livre. As autoras defendem: “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se de esquemas mais livres, menos estruturados.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para Manzini, “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes as circunstâncias momentâneas à entrevista.” (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Entrevistamos as crianças e, embora tivéssemos um roteiro de perguntas, essas se deram através de conversas, durante a aplicação de outros instrumentos. A entrevista com as crianças teve por objetivo compreender suas rotinas, quais os espaços frequentavam, por quanto tempo e como utilizavam, com autonomia ou acompanhados, e quais seus tempos livres para brincar e aqueles preenchidos por atividades orientadas por adultos.

Azevedo e Betti (2014) afirmam que esse instrumento tem grande potencialidade, se bem utilizado. A questão é a maneira como as perguntas são feitas e o relacionamento que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, porque a hierarquização precisa ser ausente, durante a investigação.

Em relação às entrevistas, recurso muito presente nas pesquisas etnográficas, entendemos que as crianças sabem e querem falar, mas em alguns casos a entrevista pode não ser produtiva por um motivo bem óbvio: as entrevistas geralmente exigem que o entrevistado esteja sentado e é muito difícil para uma criança pequena ficar imóvel. (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 263).

De acordo com os autores, o pesquisador da infância deve estar preparado para ouvir a criança, não apenas através das palavras e dos desenhos, mas das manifestações corporais, assumindo que é um desafio compreender que a criança é um corpo em movimento e que o movimento é expressivo.

O brincar é uma importante atividade na infância, já que, através dele, as crianças se desenvolvem física, cognitiva, emocional e socialmente. Para Redin (2009, p. 123), “[...] uma

das características essenciais das crianças é o brincar, atividade na qual elas compartilham sentidos e significados para o mundo ao seu redor”. Segundo Wajskop (1995, p. 66), o brincar “[...] é ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adulto.”

Nesse sentido, obtivemos informações sobre as vivências lúdicas das crianças, como se divertem, interagem, quais os espaços frequentados, as paisagens da infância. Buscamos, com a entrevista, compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), identificando os tempos e espaços mais usados, com e sem autonomia, livres e programados, a partir do ponto de vistas das crianças.²⁰

1. Você brinca? Todos os dias?
2. Onde você brinca?
3. Com quem costuma brincar?
4. Do que costuma brincar?
5. Com quais brinquedos costuma brincar?
6. Quais dias e horários costuma brincar?
7. Do que prefere brincar?
8. O que costuma assistir?
9. Você tem celular?
10. Você usa ele todos os dias?
11. O que te deixa feliz?
12. Quem são seus amigos?
13. O que você e sua família costumam fazer para se divertir?
14. O que você e sua família costumam fazer juntos?
15. Onde você passeia com a sua família?
16. O que você costuma fazer sozinho?
17. Onde você pode ir sozinho?
18. Na cidade, tem algum lugar para crianças?
19. E no seu bairro?

Descrevemos, a seguir, o quadro de rotinas.

5.6.3 Quadro de Rotinas

Durante o segundo encontro, preenchemos o quadro de rotina, que consistiu na identificação das atividades realizadas por cada criança, durante uma semana, considerando as vinte e quatro horas do dia. Em relação ao final de semana, foram consideradas as atividades

²⁰ Essa conversa foi gravada e transcrita com permissão das crianças.

permanentes e as que aconteceram no final de semana anterior à data de aplicação do instrumento. O modelo adotado é exposto a seguir.

QUADRO DE ROTINA

DIA DA SEMANA		<i>DOMINGO</i>	<i>SEGUNDA</i>	<i>TERÇA</i>	<i>QUARTA</i>	<i>QUINTA</i>	<i>SEXTA</i>	<i>SÁBADO</i>
HORAS	06							
	07							
	08							
	09							
	10							
	11							
	12							
	13							
	14							
	15							
	16							
	17							
	18							
	19							
	20							
	21							
	22							
	23							
	00							
	01							
	02							
	03							
	04							
	05							

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Aplicamos o quadro de rotina, na intenção de obter informações sobre as vivências das crianças, os espaços que frequentam, o tempo que ficam nesses locais, as pessoas com quem convivem, o modo como se deslocam e suas preferências.

As crianças foram consultadas oralmente, e nós registramos as informações no quadro. Algumas crianças não deram muitos detalhes, demonstraram um menor interesse por essa atividade. Por isso, após a transcrição, foi preciso retomar a atividade com algumas crianças, a fim de complementar o quadro.

A seguir, apresentamos o poema dos desejos.

5.6.4 Poema dos desejos

O Poema dos desejos ou *Wish Poem*²¹ é um instrumento da área da Arquitetura e Urbanismo que adaptamos para a área da Educação, com o objetivo de evidenciar os espaços, as vivências das crianças, as suas concepções e os seus desejos com relação à cidade.

Nesse instrumento, os usuários do ambiente estudado declaram, por meio de escrita ou desenho, necessidades, sentimentos e desejos relativos ao local analisado, tendo como ponto de partida uma sentença previamente proposta, por exemplo: “Eu gostaria que o/a (ambiente)...” Enfatizam Rheingantz *et al.* (2009, p. 43): “Trata-se de um instrumento não estruturado e de livre expressão, que incentiva e se baseia na espontaneidade das respostas.”

Essas declarações espontâneas compõem um conjunto de informações ilustrativas que possibilitam um perfil representativo dos desejos e demandas dos usuários. A análise permite a identificação do imaginário coletivo, do ideal de ambiente para seus usuários (RHEINGANTZ *et al.*, 2009). Para Rheingantz *et al.* (2009, p. 43), “[...] os resultados são ricos e representativos das demandas e expectativas atuais e futuras dos usuários.”

Com crianças, recomenda-se o uso dos desenhos. Porém, faz-se necessário o registro da sequência desenhada, bem como a identificação de cada um dos elementos que compõem a imagem, a fim de uma análise fidedigna *a posteriori*. Gobbi (2005, p. 71) argumenta que “[o] desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados.”

Durante a aplicação do instrumento, notamos que as crianças não verbalizavam sobre o desenho, pelo contrário, permaneciam concentradas e dedicadas a representarem da melhor forma possível os elementos da cidade. De maneira geral, não foi preciso registrar o que eram os elementos, apenas a ordem em que foram representados. Acreditamos que esse fator se deve à idade das crianças.

Para a aplicação do Poema de Desejos, Rheingantz *et al.* (2009) orientam o uso de uma ficha padronizada, com um cabeçalho contendo os dados de identificação e objetivos da pesquisa, com a sentença “Eu gostaria que o ambiente...”, em destaque, e um espaço em branco para expressão livre. O pesquisador deve interagir com os participantes e fazer anotações em uma folha separada. Os materiais usados no desenho devem ser fornecidos pelo

²¹ Criado pelo arquiteto americano Henri Sanoff (2001). No Brasil, o grupo Pro-LUGAR, da FAU/UFRJ, utiliza esse instrumento, entre os procedimentos das avaliações de pós-ocupação (APO).

pesquisador. Não se deve ultrapassar vinte minutos de aplicação. No caso de escola, recomenda-se a exposição dos desenhos.

Nesta pesquisa, fizemos algumas adaptações, de sorte que as crianças realizaram o Poema dos Desejos em dois momentos: inicial e final. No primeiro encontro, pedimos que completassem a sentença “A minha cidade é...” Solicitamos que fizessem um desenho. Como isso foi feito individualmente, em uma sala de uso restrito, não foi necessário preencher o cabeçalho. Todas as anotações, inclusive os dados de identificação, foram registradas em folha separada, que depois foi anexada ao desenho da criança.

Entregamos uma folha A4, com a sentença impressa, e disponibilizamos uma caixa com doze lápis coloridos, um lápis de escrever, uma borracha e um apontador. Informamos sobre o tempo e o que deveria ser feito.

No último encontro, pedimos que as crianças falassem e depois desenhassem, completando a sentença “Eu gostaria que minha cidade fosse....” Solicitamos que as crianças dissessem, antes, como gostariam que fosse; nós gravamos e só depois pedimos que desenhassem. O modelo de aplicação e os materiais utilizados foram os mesmos mencionados anteriormente.

Para a avaliação das informações, é recomendado o emprego de análise de conteúdo de Bardin (1995) e uma leitura criteriosa dos desenhos e anotações, para categorização. A triangulação dos dados e o uso de gráficos para deixar a análise mais ilustrativa também são indicados (RHEINGANTZ *et al.*, 2009).

Nesta seção, definimos as escolhas metodológicas e descrevemos os percursos feitos, na busca de captar com fidelidade a voz dos sujeitos da pesquisa. Consideramos que as crianças produzem espacialidades, ao vivenciarem os espaços, de acordo com a sua visão de mundo. Na próxima seção, expomos os dados obtidos e suas respectivas análises.

VI. PAISAGENS, VIVÊNCIAS E DESEJOS DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

Nesta seção, analisamos respectivamente os quadros de rotinas, as entrevistas, o poema dos desejos e as listas que as crianças produziram, durante a recolha dos dados.²² Em todos os encontros, conversamos com as crianças e levamos em conta as suas falas, ao tecermos as análises.

Temos, por objetivos: compreender as vivências das crianças na cidade de Presidente Prudente (SP), a partir dos tempos e dos espaços mais utilizados e interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças; investigar quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se locomovem, interagem e se divertem; identificar e discutir as paisagens da infância na cidade de Presidente Prudente (SP), com base nas vivências das crianças.

O quadro de rotinas nos possibilitou compreender os locais que as crianças frequentavam, no período de uma semana. Também explicitamos as companhias, os meios de locomoção, os horários e a duração das atividades semanais. Nossa intenção foi compreender como as crianças se locomoviam, interagiam e se divertiam, além de identificar e discutir as paisagens da infância.

A entrevista nos permitiu identificar os locais, os horários, as companhias, os meios de locomoção, as brincadeiras, os momentos de lazer e diversão. Buscamos entender como as crianças interagiam e se divertiam, especificamente nos espaços públicos. Perguntamos ainda sobre família: se a criança passeava com a família, onde podia ir e o que costumava fazer sozinha. A intenção foi alinhar considerações sobre a interação com os adultos e a autonomia da criança, com referência à mobilidade urbana.

O poema dos desejos foi solicitado em dois momentos. No início da recolha de dados, pedimos que completassem a sentença “A minha cidade é...”, para compreender como as crianças concebiam a cidade, quais elementos representavam dela. No final, solicitamos que completassem a sentença “Eu gostaria que a minha cidade fosse...”, na intenção de vislumbrar quais os desejos e expectativas com respeito à cidade de Presidente Prudente (SP).

Pedimos que as crianças elaborassem uma lista de dez locais da cidade de Presidente Prudente (SP) de que gostavam e dez de que não gostavam. Selecionamos os locais mais

²² Os dados da classe social e do autorretrato foram apresentados na seção de metodologia desta Tese.

apontados, nas duas categorias, e solicitamos que os qualificassem, apontando aspectos positivos e negativos.

Ao citar os locais de que mais gostavam, as crianças qualificavam esses espaços e nos davam pistas sobre as potencialidades desses locais indicados, para serem lugares para elas, de nutrirem relações afetivas por eles. Ao revelarem os locais de que não gostavam, também qualificavam esses espaços, negativamente. Estes últimos podiam também ser locais de repúdio e de medo.

A partir dos vários instrumentos de coleta de dados, pudemos realizar aproximações com os objetivos e tecer conclusões, as quais serão oportunamente reveladas, nesta seção.

6.1 As rotinas das crianças na cidade

Neste tópico, apresentamos os resultados das entrevistas semiestruturadas e do quadro de rotinas, feito com as crianças. Solicitamos que as crianças nos dissessem quais eram as suas atividades, parceiros e meio de locomoção, durante o período de uma semana.

A exposição individual dos quadros de rotina é inviável, no corpo do texto, haja vista que cada um tem aproximadamente três páginas e muitas atividades se repetem. As transcrições das entrevistas também não são adequadas, dado o volume de dados; assim, trechos das entrevistas serão oportunamente explicitados, no texto, a fim de evidenciar aspectos relevantes para a compreensão da rotina das crianças.²³

O quadro de rotinas e as entrevistas contribuíram para a compreensão das vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP). Identificamos os tempos e espaços mais utilizados e os fatores de restrição da cidadania infantil.

As categorias de análise dos dados são baseadas nos estudos de Sarmiento (2018) sobre as dimensões de restrição da cidadania da infância, a saber: “[...] domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade.” (2018, p. 234). Consideramos ainda a interatividade, a ludicidade e a pluralidade da infância, como focos norteadores das análises. Embora as crianças morem na mesma cidade, tenham idades aproximadas, frequentem escolas públicas e pertençam a classes sociais não tão distintas, foi possível comprovar aspectos que denotam a pluralidade da infância.

²³ Analisamos os conteúdos de cada quadro de rotina referente a uma semana e de cada entrevista, e definimos categorias de apresentação. Há momentos nos quais expomos os resultados do grupo por escola e outros em que comparamos as vivências de todas as crianças envolvidas.

6.1.1 Institucionalização e domesticação

Na concepção de Sarmiento (2018), um dos fatores que restringem o exercício da cidadania infantil é a institucionalização. Na contemporaneidade, muitas crianças passam diversas horas em instituições, sob a proteção, supervisão e orientação dos adultos. Esse fator diminui o tempo livre das crianças e interfere, principalmente, no desenvolvimento da socialização e na autonomia infantil. Na pesquisa, as instituições que compareceram na vivência dessas crianças foram: família, escola/programa Cidadescola/reforço escolar, atividades religiosas, projetos sociais e cursos.²⁴

Outro fator de restrição da cidadania mencionado por Sarmiento (2018) é a domesticação, a qual se refere às atividades que comumente eram de uso livre pelas crianças e que, na contemporaneidade e no espaço urbano, têm sido controladas pelos adultos.

O Quadro 10 mostra a carga horária semanal que as crianças da escola periférica passavam dentro de instituições.

Quadro 10: Carga horária semanal das crianças em instituições educativas da escola periférica

Nome Fictício	Escola	Escola/Programa Cidadescola	Projetos Sociais	Curso	TOTAL POR CRIANÇA
Henrique	22h 5min	15h	0	0	37h 5min
Matheus	22h 5min	15h	0	0	37h 5min
Gabriel	22h 5min	0	12h 30 min	0	34h 35min
Talita	22h 5min	15h	0	0	37h 5min
Evy	22h 5min	0	0	0	22h 5 min
Vitória	22h 5min	0	10h	0	32h 5 min
Jasmin	22h 5min	0	12h 30 min	0	34h 35min
Larissa	22h 5min	15h	0	0	37h 5min
Pedro	22h 5min	15h	0	2	39h 5min
Mikaeli	22h 5min	0	10h	0	32h 5 min

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nessa escola, apenas uma criança não frequentava nenhuma instituição, em horário oposto ao escolar. As crianças ficavam 4 horas e 25 minutos por dia na escola. Cinco crianças participavam do Programa Cidadescola por 3 horas diárias, totalizando 7h 25m o tempo diário despendido na escola. Outras quatro ficavam na escola no período da manhã, depois iam para

²⁴ Cumpre destacar que a nossa intenção não é discutir o tempo gasto com a família, no interior da casa, mas em espaços externos.

casa, almoçavam, descansavam e entravam nos projetos sociais por volta das 13h30, indo embora por volta das 16h. Dessas, duas crianças participavam do Projeto do CRAS (Centro de Referência em Assistência Social), que tinha aula até quinta-feira, enquanto duas participavam da CASOFA (Casa da Sopa Francisco de Assis), a qual tinha aulas de segunda a sexta-feira.

O Programa Cidadescola é um programa da Secretaria Municipal de Educação, que consiste em promover educação integral, para um número de alunos matriculados nas escolas municipais do Ensino Fundamental I. Nele, as crianças permanecem mais três horas na escola, em período oposto às aulas regulares, com diversas atividades. As atividades desenvolvidas no Programa Cidadescola, na instituição em análise, segundo as crianças, foram: basquete, ida ao Centro Cultural Matarazzo ou ao Museu, educação física, aula de música, orientação de estudos e leitura, aula de meio ambiente (reciclagem).

O CRAS é o Centro de Referência de Assistência Social do bairro; entre suas ações, está a promoção de atividades para um grupo de crianças, em horário oposto às aulas. As atividades desenvolvidas no CRAS, conforme as crianças, foram: educação física, caratê, judô, leitura, dança, pintura em tela. Vitória (2019) afirma que, quando não há professor, vão para a quadra – que é perto e dá para os adultos olharem –, com certos materiais, como bola, corda, jogos de cartas e tabuleiro para brincar livremente.

Nesse comentário, observamos a domesticação, como forma de restrição da cidadania. De acordo com Sarmiento (2018, p. 234), “*Domesticação* é a designação adotada por Leverett (2011) para identificar o facto de um conjunto alargado de atividades de uso livre pelas crianças ter, no espaço urbano, sucessivamente vindo a ser controlado pelos adultos.”

O CASOFA é uma entidade filantrópica que inicialmente servia sopa aos moradores do bairro; atualmente, entre as suas ações, está a promoção de atividades para um grupo de crianças, em horário oposto às aulas. As atividades do CASOFA, segundo as crianças, foram: educação física, judô, artesanato, cordel, leitura (com a psicóloga) e dança.²⁵

Entre as crianças dessa escola, apenas uma fazia um esporte fora dessas instituições. Pedro (2019) tinha aula de futebol duas vezes por semana, na Associação Prudentina de Esportes Atlético (APEA), que é um clube privado da cidade. O futebol também era uma atividade livre que acontecia geralmente nas ruas dos bairros. Hoje é comum que sejam

²⁵ Existem divergências de informações entre as crianças que frequentavam o mesmo projeto. Obviamente, poderíamos questionar os coordenadores do projeto, para conferir as atividades oferecidas, mas seria a visão adulta prevalecendo sobre a infantil. Nesse sentido, decidimos incluir todas as falas das crianças.

ministradas aulas de futebol em espaços fechados e supervisionados por adultos. Trata-se de um exemplo de domesticação das crianças.

A frequência à instituição religiosa era relevante, na rotina de 50% das crianças que participavam de atividades semanais ligadas à religião. Em relação às idas à igreja, apenas Matheus era católico; ele frequentava a catequese uma vez por semana e fazia o percurso sozinho. Três crianças mencionaram participar do Projeto Piai, que acontecia numa igreja evangélica do bairro, todas as quintas-feiras, no período noturno, por uma hora e meia. Tais crianças declararam fazer o trajeto acompanhadas por outras crianças ou por adultos: por ser período noturno, consideravam mais perigoso andar sozinhas.

Evy (2019) frequentava a igreja evangélica com os responsáveis, aos finais de semana, ao passo que Vitória (2019) frequentava uma igreja evangélica localizada fora do seu bairro, por isso, também sempre estava na companhia de adultos.

Quadro 11: Carga horária semanal das crianças em instituições religiosas da escola periférica

Nome Fictício	Igreja	Projeto Piai	Catequese
Henrique	0	0	0
Matheus	0	0	1h
Gabriel	0	0	0
Talita	0	0	0
Evy	2h	1h30min	0
Vitória	4h	0	0
Jasmin	0	0	0
Larissa	0	1h30min	0
Pedro	0	1h30min	0
Mikaeli	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Contabilizamos as horas que as crianças dormiam, para identificarmos a porcentagem do tempo ativo que passavam em instituições e tecermos uma avaliação do significado desse tempo, diante das suas vivências na cidade.

Quadro 12: Carga horária de sono das crianças da escola periférica

Nome Fictício	Seg. a Sex.	Total Seg. a Sex.	Sábado	Domingo	Total semanal
Henrique	8h	40h	10h	11h	61h
Matheus	9h	45h	11h	9h	65h
Gabriel	9h 30m	47h30h	11h	11h	69h30m
Talita	8h	40h	8h	9h	57h
Evy	9h	45h	9h	10h	64h
Vitória	9h	45h	11h	10h	66h
Jasmin	7h	35h	10h	10h	55h
Larissa	9h	45h	11h	10h	66h
Pedro	9h	45h	10h	12h	67h
Mikaeli	8h	40h	10h	11h	61h

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Notamos que as crianças desse grupo dormiam de 7 a 9h30m por dia, durante a semana, e de 8 a 12 horas diárias, no final de semana. É recomendado que crianças de nove a onze anos durmam de nove a doze horas por dia.²⁶ Verificamos que 40% das crianças não dormiam o necessário, ao longo da semana, pois uma dormia 7h e as outras três, 8 horas. No final de semana, apenas uma criança dormia 8h, no sábado.

O Quadro 13, a seguir, sintetiza as horas da rotina semanal (segunda a sexta-feira) das crianças, quando frequentavam instituições escolares, programas sociais, cursos, atividades religiosas e dormiam. Vale ressaltar que as horas que sobravam do dia para as outras atividades cotidianas variaram de 7h7min a 10h31 min. Esta é a média diária de horas restantes que as crianças tinham disponíveis, de segunda a sexta, para todas as atividades da sua vida, como, por exemplo: comer, fazer a higiene pessoal, as tarefas da escola, se locomover, visitar os amigos, brincar.

²⁶ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/qual-e-o-tempo-ideal-de-sono-para-criancas-e-adolescentes/>
Acesso em: 23 jun. 2019.

Quadro 13: Horas externas às instituições e o sono da escola periférica

Nome Fictício	Escola	Escola/ Programa Cidadescola	Projetos Sociais	Curso	Atividades Religiosas	Sono	Horas restantes
Henrique	22h5m	15h	0	0	0	40h	8h35m
Matheus	22h5m	15h	0	0	0	45h	7h35m
Gabriel	22h5m	0	12h 30m	0	0	47h30m	7h35m
Talita	22h5m	15h	0	0	0	40h	8h35m
Evy	22h5m	0	0	0	1h30m	45h	10h31m
Vitória	22h5m	0	10h	0	0	45h	8h35m
Jasmin	22h5m	0	12h 30m	0	0	35h	10h19m
Larissa	22h5m	15h	0	0	1h30m	45h	7h29m
Pedro	22h5m	15h	0	2	1h30m	45h	7h7m
Mikaeli	22h5m	0	10h	0	0	40h	9h37m

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Evy (2019), que não participava de nenhuma atividade institucionalizada, no período da tarde, declarou que, depois que chegava da escola, trocava de roupa, pegava um brinquedo (*hooverdoad*) e ia para casa da avó, onde ficava brincando até uma prima chegar. Ela ajudava a cuidar da sua avó, que tomava remédios. Observamos que as horas de instituição foram substituídas por outra atividade que exigia responsabilidade – a obrigação de colaborar no cuidado de um idoso.

Outra criança indicou ter muito contato com os avós, responsabilizando-se por eles, no período noturno. Mikaeli (2019) saía da sua casa todos os dias, por volta das 20h30m, e ficava com os avós até aproximadamente as 22h30m, quando eles fechavam o bar do qual eram proprietários e iam dormir. Essa rotina se iniciou após a avó ter passado mal, e a criança teve que prestar socorro e chamar os pais. As casas dos seus pais e avós eram próximas. Essa proximidade das casas trazia benefícios recíprocos, por facilitar a interação entre as gerações. Ela contou ter ido a duas festas (aniversário e batizado) com os avós, no final de semana.

Massi *et al.* (2016) afirmam que a relação entre crianças, adolescentes e idosos pode ser benéfica para todos os grupos. Os autores constataram que

[...] as atividades dialógicas intergeracionais proporcionaram momentos de aprendizagem, aproximação e troca de experiências entre idosos, crianças e adolescentes. Nessa direção, indicou que tais atividades exercem influências positivas na percepção que crianças e adolescentes têm sobre idosos e vice-versa. Do ponto de vista dos idosos, a possibilidade de dialogar e de participar de atividades em conjunto com crianças e adolescentes levou-os a vislumbrar a necessidade de respeitar e valorizar a geração mais nova. Já, as crianças e os adolescentes enunciaram que os encontros intergeracionais propiciaram reflexões

em torno de visões estereotipadas da velhice, diluindo representações preconceituosas e carregadas de conotações negativas. (MASSI *et al.*, 2016, p. 406-407).

Quanto à interatividade, questionamos com quem as crianças ficavam na escola e anotamos a primeira resposta: cinco responderam que ficavam com os amigos, três com a professora e dois com ambos, amigos e professora. Notamos que o foco da interatividade para esse grupo de crianças eram os pares, mas o adulto era uma figura igualmente importante.

O Quadro 14 contém a carga horária semanal que as crianças da escola central passavam dentro de instituições.

Quadro 14: Carga horária semanal das crianças em instituições educativas da escola central

Nome Fictício	Escola	Escola/Programa Cidadescola	Reforço escolar	Cursos	TOTAL POR CRIANÇA
Laura	22h 5m	15h	0	3h	40h 5m
Luana	22h 5m	15h	0	0	37h 5m
Peter	22h 5m	15h	0	3h	40h 5m
Rafael	22h 5m	15h	0	0	37h 5m
Iago	22h 5m	15h	0	4h	41h 5 m
Kevin	22h 5m	15h	0	2h	39h 5 m
Gabriel	22h 5m	15h	0	1h30m	38h 35m
Mariana	22h 5m	15h	0	0	37h 5m
Gabriela	22h 5m	0	2h 30m	3h30m	28h 5m
Mônica	22h 5m	15h	0	0	37h 5 m

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como podemos observar, a instituição em que as crianças passavam mais tempo era a escola; apenas uma criança não participava do Programa Cidadescola, porém, participava do reforço escolar, com carga de duas horas e meia por semana.

Seis crianças da escola central frequentavam os seguintes cursos: inglês, *ballet*, natação, curso de bordado de chinelo, judô, futebol, corrida. A única dessas atividades que não era numa instituição fechada era a corrida, feita duas vezes por semana, em uma praça pública próxima da casa da criança. Kevin (2019) participava da corrida com a avó e um grupo, orientado por um instrutor. O correr, que era uma atividade que acontecia de maneira livre, atualmente tem sido supervisionada por profissionais. Conforme já se frisou, Sarmiento (2018, p. 234) classifica esse tipo de fenômeno como domesticação: “As crianças passam a realizar as suas atividades ‘livres’, segundo padrões que materializam o controle. Sobretudo, quando essas atividades passam a ser dependentes do mercado de serviços para as crianças.”

A rotina semanal de 70% das crianças era composta da participação em atividades religiosas. Em relação às instituições religiosas, destacamos os horários semanais de frequência à igreja e também os horários de catequese. Duas crianças eram evangélicas e destinavam mais horas à igreja, em comparação com as outras crianças. Gabriela (2019) passava 4h e Luana (2019) 7h30m em atividades religiosas. Outras cinco crianças católicas faziam catequese pelo período de uma hora. Dessas, apenas duas mencionaram que iam à missa.

Quadro 15: Carga horária semanal das crianças em instituições religiosas da escola central

Nome Fictício	Igreja	Catequese
Laura	0	1h
Luana	7h 30m	0
Peter Parker	1h	1h
Rafael	0	1h
Iago	0	0
Kevin	1h	1h15m
Gabriel	0	1h
Mariana	0	0
Gabriela	4h	0
Mônica	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Vale ressaltar que as atividades religiosas são mais intensas, nos finais de semana. Três crianças fazem catequese no meio da semana. Quanto às companhias, as crianças declararam ir para atividades de catequese ou celebrações acompanhadas de adultos, geralmente familiares ou parentes, seja a pé, como é o caso de Luana (2019), seja de carro, como é o caso da maioria das outras crianças.

O Quadro 16, a seguir, focaliza a carga horária de sono das crianças da escola central.

Quadro 16: Carga horária de sono das crianças da escola central

Nome Fictício	Seg. a Sex.	Total seg. a sex.	Sábado	Domingo	Total semanal
Laura	8h	40h	9h	12h	61h
Luana	9h	45h	11h	10h	66h
Peter	10h	50h	11h	12h	73h
Rafael	8h	40h	11h	9h	60h
Iago	9h	45h	9h	11h	65h
Kevin	9h	45h	8h	10h	63h
Gabriel	9h	45h	9h	8h	62h
Mariana	9h	45h	11h	11h	67h
Gabriela	9h	45h	9h	9h	63h
Mônica	9h	45h	9h	9h	63h

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como podemos notar, as crianças dormiam em média nove horas por dia. De segunda a sexta feira, apenas 20% das crianças dormiam menos tempo que o recomendado para a idade. No final de semana, somente uma criança afirmou dormir 8 horas no sábado e outra, 8 horas no domingo. No final de semana, a maioria das crianças dormia por mais tempo.

O Quadro 17, na sequência, unifica as horas da rotina semanal das crianças (segunda a sexta-feira) que frequentavam instituições escolares, cursos, atividades religiosas e dormiam. Vale ressaltar que as horas que sobravam do dia para as outras atividades cotidianas variaram de 5h49m a 9h25m.

Quadro 17: Horas externas às instituições e o sono da escola central

Nome Fictício	Escola	Escola/ Programa Cidadescola/ Reforço escolar	Cursos	Atividades Religiosas	Sono	Horas restantes
Laura	22h5m	15h	3h	0	40	8h01m
Luana	22h5m	15h	0	0	45	7h37m
Peter	22h5m	15h	3h	1h	50	5h49m
Rafael	22h5m	15h	0	1h	40	8h25m
Iago	22h5m	15h	4h	0	45	6h49m
Kevin	22h5m	15h	2h	1h15m	45	7h4m
Gabriel	22h5m	15h	0	0	45	7h37m
Mariana	22h5m	15h	0	0	45	7h37m
Gabriela	22h5m	2h30m	3h30m	0	45	9h25m
Mônica	22h5m	15h	0	0	45	7h37m

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Verificamos que a carga horária que sobra desse grupo em geral é menor que do outro, ou seja, essas crianças têm menos tempo livre para atividades rotineiras, como comer, fazer a higiene pessoal, as tarefas da escola, se locomover, visitar os amigos, brincar, passear com a família, entre outras.

Quando questionadas sobre as companhias em ambiente escolar, oito crianças (80%) declararam estar com os amigos e duas (20%) com as professoras e os amigos. Percebemos que esse grupo de crianças dá ênfase aos amigos, no espaço escolar. Os dados da entrevista e do quadro de rotina nos mostram que, além dos companheiros escolares e irmãos, essas crianças têm pouco convívio com outras crianças. Mariana (2019) declarou que só pode ir à casa das colegas (vizinhas), se a mãe ficar olhando ou levar. A única criança que contou brincar na rua, sem a presença de adulto, foi Gabriel (2019), que morava em um bairro novo, com poucas casas, afastado do centro da cidade.

Dessa escola, três crianças moravam com os avós e uma, a avó morava no mesmo quintal. Mariana (2019) explicou que a avó morava na casa dela, mas ia se mudar para um asilo. Esta ficava com ela e o irmão até os pais chegarem do trabalho e também a levava à pracinha. A avó de Kevin (2019), a qual morava no mesmo quintal, ficava com ele até os pais chegarem, fazia corrida com ele e o levava à pracinha. Mônica e Rafael (2019) não moravam com as mães, desse modo, as avós ocupavam esse papel. Notamos, assim, que a relação intergeracional com familiares se diferencia entre as crianças dos grupos escolares.

Embora, para ambos os grupos, a interação com os pares seja de extrema relevância, a autonomia para fazê-lo é maior nas crianças da escola periférica. Elas declararam ir para a escola, para o projeto e para a praça com os amigos e a pé.

Vale salientar, como um dos aspectos comuns da realidade das crianças das duas escolas, o fato de a carga semanal em instituições quase se equiparar às horas de trabalho de um adulto, que, em média, no Brasil, são de 40 horas semanais. Concluímos que, durante a semana, se considerarmos a carga horária que as crianças passavam em instituições, somando com o tempo destinado às atividades religiosas e às horas de sono, sobravam poucas horas para as demais atividades cotidianas.

A partir dos dados levantados, questionamos sobre quanto tempo essas crianças dispõem para o brincar. Ao defender o direito de espaços e tempos para o brincar livre, o documento “A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente” (2017, p. 23) assevera:

O mais importante é criar condições para o desenvolvimento do livre brincar, aquele que surge de forma espontânea, sem um direcionamento ou objetivo. Ele é

fundamental no desenvolvimento infantil e precisa ser estimulado numa sociedade em que as crianças têm cada vez mais compromissos e responsabilidades.

O que diferencia a realidade das crianças das duas escolas são as horas destinadas aos cursos fora da instituição e aos projetos sociais, já que 60% das crianças da escola central participavam de cursos e apenas 10% das crianças da escola periférica o faziam.

Nenhuma das crianças da escola central era responsável por cuidar ou ajudar as avós, segundo constatamos que acontecia com algumas crianças da escola periférica; pelo contrário as crianças da escola central disseram que as avós ajudavam a cuidar delas.

Na verdade, o foco da interatividade para as crianças das duas escolas eram os pares, mas os adultos também foram mencionados.

Embora pareça contraditório, com relação à institucionalização e à domesticação, é necessário ressaltar o papel da escola para a formação do cidadão. Conforme Saviani (2017, p. 654), “[...] a escola democrática se relaciona com a questão da cidadania, sendo entendida como a instituição que forma cidadãos ou, como consta da legislação, que prepara para o exercício consciente da cidadania.”

A escola também deve ser um espaço que favoreça a interatividade e a ludicidade. Esses dois eixos das culturas da infância favorecem o desenvolvimento infantil em diversos aspectos. Lima e Lima (2013, p. 228) comprovam:

O eixo ludicidade colaborou para a aprendizagem em múltiplos aspectos, favorecendo, além do desenvolvimento da capacidade imaginativa das crianças, a qualificação e a diversificação dos movimentos básicos, a ampliação da cultura lúdica, avanços na capacidade de organização, atitudes e consciência em relação às regras e a demonstração de satisfação e alegria no interior da escola.

É oportuno ressaltar que a educação, no Brasil, não é apenas a que acontece na escola; ora, a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) afirma: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, *on-line*). Nesse sentido, observamos alguns assuntos de extrema importância, como, por exemplo, a reciclagem, os movimentos corporais, a tecnologia, sendo abordados em outros espaços.

6.1.2 Insularização (confinamento)

Conforme Sarmiento (2018, p. 235) a insularização está intimamente vinculada à institucionalização e à domesticação, à medida que se trata da “[...] condição da vida confinada das crianças. O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido.”

Consideramos que todas as crianças dessa pesquisa vivenciaram situações de insularização (confinamento). Contudo, temos duas situações de confinamento diferentes. As crianças da escola central passavam mais tempo confinadas em prédios, casas e veículos; mesmo no restante do dia, geralmente ficavam dentro de casa e realizavam tarefas da escola, domiciliares, descansavam e se alimentavam. As crianças da escola periférica chegavam à casa por volta das dezesseis horas, algumas declararam sair para brincar, ao entardecer. Contudo, as crianças da escola periférica viviam um confinamento no bairro, porque, mesmo nos finais de semana, a maioria declarou ficar no seu interior.

São situações de confinamento diferentes, mas que confirmam o posicionamento de Sarmiento (2018, p. 235): “O efeito de insularização é ampliado pelos modos como a cidade se constitui diferenciadamente e se desenvolve como espaço dual. [...] As cidades foram organizadas em espaços exclusivos e espaços de exclusão, com áreas de transição entre ambos.”

6.1.3 Mobilidade das crianças

As crianças do bairro periférico andavam mais que as que estudavam no bairro central; conheciam o seu bairro e tinham liberdade para se locomover sozinhas ou acompanhadas por outras crianças, em trajetos no bairro de moradia. Contudo, duas crianças mencionaram que eram proibidas de andar – porém, no período noturno.

Todas as crianças declararam ir para a escola sem acompanhamento de um adulto: iam a pé, sozinhas ou em companhia de amigos. As duas crianças da escola periférica que moravam fora do bairro da escola tomavam ônibus, faziam o percurso até o ponto, juntas, sem a companhia de adultos.

Os adultos participavam esporadicamente desses percursos, não como compromisso ou obrigação. Evy (2019) contou que, nas sextas-feiras, a mãe participava de um curso na escola, por isso iam embora juntas.

O mesmo acontecia em relação às atividades oferecidas nos projetos sociais. As crianças faziam o caminho de ida e volta sozinhas ou com amigos, sempre a pé. As atividades de lazer, comuns depois das quatro horas da tarde, como ida ao parquinho, quadra, praça ou pasto, casa dos parentes e amigos que moravam no bairro, também eram realizadas a pé.

Sobre os benefícios do percurso a pé, o documento “A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente” (2017, p. 11) afirma:

Numa simples caminhada pelo bairro uma criança se exercita, conversa com o responsável que a acompanha, reconhece as pessoas que vivem e trabalham ali, pode encontrar algum amiguinho, ter contato com árvores e plantas e desfrutar da sensação do sol tocando sua pele e do vento batendo em seus cabelos. Além de melhorar a saúde infantil, estas experiências trazem identificação com o espaço e a comunidade onde os pequenos estão inseridos, aspectos centrais no desenvolvimento humano.

Apenas Larissa (2019) declarou brincar apenas com a vizinha da casa da tia e não gostar de ir à praça, porque tinha medo: só ia na companhia da tia. Essa criança morava com a tia, a qual dava liberdade a ela, porém, a mãe orientava para que tivesse cuidado com os espaços públicos.

As crianças que participavam do “Projeto Piai” (reunião para crianças em instituição religiosa evangélica, localizada no bairro), que acontecia todas as quintas-feiras, no período noturno, iam sempre acompanhadas por adultos ou por colegas. Pedro (2019) disse que ia com a vizinha e voltava com ela, porque a mãe não frequentava e era perigoso ficar andando à noite no bairro, sozinho.

Pedro (2019) também declarou que andava de ônibus sozinho, para fazer aulas de futebol, mas a mãe o encontrava no local do curso e voltavam juntos de ônibus ou de *uber*. Larissa (2019) destacou igualmente andar de *uber*, para visitar a mãe ou o pai.

As saídas do bairro aconteciam em sua maioria nos finais de semana, geralmente acompanhadas por adultos, responsáveis ou parentes, de carro próprio ou de caronas. Essas saídas foram, na maior parte, idas à casa de parentes, para eventos ou apenas para brincar.

No final de semana anterior à nossa entrevista com as crianças, somente Pedro (2019) afirmou ter saído para ir ao centro para fazer compras, no sábado, durante o período da manhã. Vitória (2019) mencionou ter ido à casa do pastor, tomar conta dos irmãos, enquanto o padrasto ajudava a construir a igreja. Duas crianças geralmente visitavam os pais, nos finais de semana, pois estes eram divorciados. Henrique (2019) contou que o pai não tinha ido buscá-lo, enquanto Talita (2019) afirmou ter passado o fim de semana na casa do pai, foi ao balneário com a família, e todo percurso foi feito de carro.

Somente Matheus (2019) frisou ter saído para passear e comer, no período noturno, ainda assim, sua situação era bem específica: seu pai era viúvo e caminhoneiro, de sorte que, nos fins de semana, iam juntos a duas feiras buscar seu pagamento. Nessas ocasiões, passeavam e comiam pastel.

As crianças da escola periférica que participavam do projeto Cidadescola saíam duas vezes por semana, nas terças e sextas-feiras, para o Centro Cultural Matarazzo, onde participavam de algumas atividades, como cinema, teatro e contação de história, e para a E.M. José Carlos Pimenta, onde tinham aula de música; também iam de ônibus com o grupo de alunos e os responsáveis da escola.

A segregação socioespacial acontece na cidade, onde o acesso ao lazer e à cultura é seletivo. Assinala Moreira Junior (2010, p. 6):

O jogo do mercado imobiliário reforça a exclusão da população menos abastada e estigmatizada certas partes da cidade. Essa fratura social e espacial é um fato concreto, visivelmente presente no processo de metropolização brasileiro, ao passo que produz espaços exclusivos para determinadas funções e usos, concomitantemente, espaços exclusivos para certos homens, ou mais precisamente para determinadas classes e não para outras.

Esse autor foca sua discussão na questão da moradia. Embora possamos constatar a exclusão pelo distanciamento do bairro, nosso foco foi o acesso ao lazer e à cultura. O documento “A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente” (2017) faz algumas sugestões para melhorar a realidade das crianças:

Melhorar a segurança viária (p. 14);
Privilegiar o investimento em meios de transporte alternativos ao rodoviário convencional; (p. 14);
Promover a educação viária; (p. 14);
Garantir a manutenção e a segurança nos espaços dedicados às crianças; (p. 24);
Criar editais de incentivo à cultura [...]; (p. 25);
Criar espaços específicos para a promoção da cultura [...] (p. 25);
Formar profissionais, sensibilizar a família e investir em geração de conhecimento sobre cultura e arte [...]; (p. 26);
Promover a cultura em espaços infantis; (p. 26).

Notamos que, embora a vivência e a liberdade dessas crianças fossem maiores, no bairro, o acesso a diferentes espaços de lazer e cultura fora dele era limitado. Segundo Sarmiento (2018, p. 236), são as crianças de classes menos favorecidas, “[...] em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas aos parques.”

A rotina e mobilidade das crianças que estudavam na escola central era mais complexa. Três crianças iam e voltavam da escola de *van*, em um tempo de percurso que variava de vinte a cinquenta minutos. Cinco crianças iam para escola de carro particular com os pais. Apenas duas crianças declararam ir para escola a pé, pois moravam perto da escola; mesmo assim, iam acompanhadas de um adulto, os pais ou a avó.

Entre as cinco crianças que iam de carro, Gabriel (2019) voltava de ônibus, pois a mãe trabalhava perto da escola e o buscava no horário de descanso dela, levando-o para o ponto do ônibus e ali ficava até que ele tomasse a condução. Laura (2019) também saía da escola e ia andando até o trabalho da mãe, que ficava perto, depois iam juntas buscar o irmão na escola; nas segundas-feiras, o pai buscava todos de carro. Nos outros dias da semana, iam para os cursos de carro (quando o pai não o usa) ou a pé. Quando terminavam, o pai ia buscá-los.

Quanto às atividades que eram feitas após a escola, a maioria ia de carro. Duas crianças, Iago e Laura (2019), declararam ter que esperar o irmão terminar o curso, uma vez por semana, para poderem ir embora juntos. Laura e Peter Parker (2019) afirmavam ir direto da escola para seus respectivos cursos, acompanhados dos pais. A atividade de corrida era feita por Kevin (2019) na companhia da avó, a pé, porque o local ficava perto.

No que tange à catequese, a mobilidade das crianças foi diversificada, Laura e Rafael (2019) iam e voltavam de carro com os responsáveis. Peter Parker (2019) ia com o pai de carro e voltava a pé, sozinho. Kevin (2019) ia e voltava sozinho, a pé. Gabriel (2019) ia a pé com um amigo e, depois, o pai buscava de carro, a fim de levá-lo ao futebol.

Ao serem questionados sobre a mobilidade independente, duas crianças contaram que não podiam ir sozinhas a nenhum local fora da casa. Iago (2019) morava no condomínio da MRV, descia sozinho para brincar e ir à piscina, entretanto, fora do condomínio, não podia ir a nenhum local. As outras oito crianças disseram que tinham autorização para ir: à casa dos amigos (10%), à catequese (30%), à casa da avó (10%), à praça (20%), ao barbeiro (10%), ao mercadinho (20%), à padaria (20%), ao Centro Cultural Matarazzo e ao Instituto Brasileiro do Café (IBC) (10%). Todos esses locais eram próximos da casa das crianças, embora fossem localizados em bairros diferentes.

Essas crianças participaram de atividades de lazer com a família, no final de semana anterior à nossa entrevista. Peter Parker (2019) viajou com a família, de carro, para casa da avó, que ficava em uma cidade vizinha. Rafael (2019) ficou doente, embora, depois de passar o dia no hospital (particular), fosse ao lanche com o pai, a namorada do pai e o irmão. No dia seguinte, foram ao Parque do Povo. Luana (2019) foi com a família a uma pizzaria, a pé. Mônica (2019) passou os finais de semana com os avós maternos: lá foram ao lanche, ao

Parque do Povo, ao mercado e à casa da tia, todos percursos feitos de carro. Laura (2019) foi ao SESC com a família, de carro. Mariana (2019) foi de carro com a família a um *buffet* infantil, para os pais fecharem o contrato do aniversário do irmão.

O Programa Cidadescola oferecia atividades fora do ambiente escolar. Na escola central, saíam somente uma vez, às terças-feiras, para o Inova, de ônibus para a aula de Realidade Virtual e de Culinária. O Inova, segundo seu *site*²⁷ é

[...] um complexo com infraestrutura e serviços capazes de promover o desenvolvimento de empreendedores e pequenas empresas, a pesquisa aplicada para a melhoria ou criação de novos produtos ou processos, objetivando a inovação. O Centro também é capaz de estimular a articulação entre as empresas, as instituições de ensino e pesquisa e a sociedade.

A pluralidade da infância pode ser constatada a partir dos resultados que obtivemos com as crianças. Verificamos que as crianças da escola periférica tinham mais autonomia para andar no interior do bairro, porém, saíam menos dele. A maioria das crianças da escola central andava mais de carro particular e vivenciava espaços de lazer mais diversificados, nos finais de semana.

Para mudar a realidade das crianças, aumentando sua mobilidade e circulação na cidade, o documento “A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente” (2017, p.12) propõe que

[...] a infraestrutura e a segurança viárias, a acessibilidade das ruas, o modelo de transporte público predominante e a oferta de espaços de convivência precisam ser repensados e novamente planejados. É urgente que os municípios brasileiros promovam uma transformação que envolve uma mudança de paradigma: tratar o espaço público como o lugar prioritário para as pessoas, garantindo o direito à cidade para crianças e adultos.

Vale salientar que o acesso a saneamento básico e à malha asfáltica é garantido em todos os bairros nos quais as crianças dessa pesquisa residem, porém, a manutenção dos espaços de convivência e a segurança viária aparecem como preocupação das crianças.

Existem projetos e programas, no Brasil e no mundo, com objetivo de garantir o direito à cidade a todos, especialmente às crianças, que têm tido ótimos resultados. O documento “A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente” (2017) traz alguns exemplos: Criança pequena em foco, Exploradores de Rua, Olhe o degrau, Vozes da Cidade: Crianças e Adolescentes participando da construção de Salvador.

²⁷ Disponível em: <https://www.inovaprudente.com.br/> Acesso em: 13 maio 2019.

As crianças vivenciam a cidade de maneira diferente. Entre os fatores que interferem nessa situação está a classe social, os meios de transporte utilizados e a forma como seus responsáveis lidam com o espaço urbano. No próximo tópico, abordamos as divergências e semelhanças para as crianças da pesquisa, com base nesses critérios.

6.1.4 Dualização e Fragmentação

Conforme Sarmiento (2018), a dualização está relacionada às oportunidades diferentes que as crianças de classes sociais distintas têm de vivenciar a cidade.

Compartilhamos das pesquisas para as quais as crianças de condições sociais mais baixas têm maior liberdade, no interior do bairro, tanto na mobilidade independente quanto nas culturas lúdicas. Também comprovamos que, infelizmente, tais crianças têm menos acesso às atividades culturais e de lazer, fora do bairro em que residem.

Sarmiento (2018, p. 236) assevera:

As crianças pobres, que vivem nas periferias mais ou menos desqualificadas, confinadas aos “bairros sociais” ou às favelas, onde passam a totalidade do seu tempo, são as mais afetadas pela dualização social do espaço. Mas são elas, em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas aos parques. Isso não significa, bem entendido, que as crianças pobres não tenham uma experiência rica na construção das suas culturas (nomeadamente pela construção e uso de brinquedos populares e artesanais, pela maior liberdade de movimento e de expressão cultural, pela afirmação das formas peculiares das suas culturas infantis, como a investigação sobre as culturas das crianças das classes populares largamente documentadas) (ARENHART, 2016; BARRA, 2016). Significa, outrossim, que a organização dual do espaço urbano se associa à estratificação social e é desta uma componente indissociável.

A condição social faz com que os espaços da cidade que exigem um maior investimento financeiro para usufruí-los sejam frequentemente menos vivenciados por algumas crianças. Porém, comparecem nos desejos das crianças.

As crianças da escola central faziam mais cursos que não estavam vinculados à escola ou às instituições filantrópicas. Nesses locais, tinham a possibilidade de conhecer pessoas diferentes e ampliar as suas vivências culturais.

Constatamos que mesmo as atividades de lazer realizadas nos finais de semana foram limitadas aos mesmos grupos de convivência, à família e aos colegas do bairro. As crianças que saíram de suas casas foram à casa de parentes ou de amigos dos pais.

Os diferentes espaços que as crianças da escola central frequentaram, no final de semana, ainda que acompanhadas com familiares, ofereceram a oportunidade para que pudessem conhecer outros espaços e talvez outras pessoas.

É oportuno ressaltar que o acesso à internet das crianças da escola periférica é precário; nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento, ainda que virtual, de outras pessoas e locais também fica limitado.

As crianças da escola central demonstraram ter uma maior disponibilidade de recursos de internet. Um dado curioso é que as crianças da escola periférica tinham mais acesso ao aparelho celular, em comparação com as crianças da escola central. O acesso ao aparelho não está diretamente ligado ao acesso à internet e, conseqüentemente, à informação e/ou comunicação. No bairro, havia quiosque de *wi-fi* gratuito, mas as crianças não mencionaram o seu emprego, de sorte a deduzirmos que o uso não fazia parte das vivências desse grupo.

A fragmentação se refere ao fato de as crianças não conhecerem a cidade como um todo, mas pequenas partes de espaços fragmentados. Sarmiento (2018, p. 236) afirma: “Um dos principais fatores de limitação da autonomia de mobilidade é a automovilização das cidades.”

Os fatores de dualização e fragmentação como restrição da cidadania estão presentes na realidade de todas as crianças. As crianças da escola central andavam muito de carro e pouco a pé, enquanto as crianças da escola periférica andavam muito a pé, em um espaço limitado, e pouco em outros veículos, em espaço amplo.

Sarmiento (2018) critica a valorização dos automóveis, em detrimento da valorização humana, e aponta as crianças como principais prejudicadas:

Um dos efeitos mais funestos da automovilização da cidade é a desumanização de muitas ruas e avenidas. As crianças e as pessoas idosas são as primeiras a serem retiradas da circulação a pé, quer pelos riscos (reais e projetados) que isso implica, quer pela inexistência de condições de conforto na circulação e atravessamento das ruas. Por isso mesmo, a inversão dessa situação é uma das prioridades de política pública para a conversão das cidades em espaços humanizados (TONUCCI, 2001). (SARMENTO, 2018, p. 236).

Sobre as tarefas domiciliares, como este não era o foco de nossa investigação, anotamos apenas aquelas que as crianças mencionaram, ao falar da rotina. As crianças da escola periférica elencaram uma maior quantidade de tarefas domiciliares. Se compararmos os gêneros, as meninas têm mais responsabilidades que os meninos, em ambas as escolas. As crianças da escola periférica têm compromissos fora do lar, como cuidar dos avós ou levar os irmãos para a escola. Esse fato não ocorre com as crianças da escola central: as tarefas são,

em sua maior parte, domiciliares, como lavar a louça, limpar o quarto ou cuidar dos animais domésticos.

A pluralidade da infância pode ser observada na maneira com que os diferentes grupos vivenciam suas infâncias, as diferentes oportunidades de acesso aos espaços de lazer e de cultura e à internet, bem como o tipo de tarefas domiciliares. Ainda assim, nesse panorama, verificamos que a limitação do desenvolvimento da cidadania atinge a todos. Percebemos que as condições sociais e a forma como os adultos responsáveis lidam com o espaço urbano também refletem no modo como as crianças o usufruem.

No próximo tópico, verificamos que, mesmo durante atividades lúdicas, como brincar, assistir à televisão e usar equipamentos eletrônicos, há variações de acordo com as culturas familiares, as condições materiais e o tempo dispensado.

6.1.5 Ludicidade

A ludicidade, que se refere ao brincar, é considerada um dos eixos das culturas da infância, conforme a Sociologia da Infância. Lima e Lima (2013, p. 212) argumentam: “A natureza interativa e imaginativa do brincar é um dos primeiros componentes das culturas da infância.”

Apenas uma criança da escola periférica e uma criança da escola central negaram brincar. Quando questionamos se Vitória (2019) não brincava nenhum dia, ela respondeu: “Só no fim de semana.” A criança da escola central respondeu: “Oh brinca... eu brinco pouco, que fico mais no computador sabe.” (MARIANA, 2019).

Esse fato é real para maioria das crianças. Quando perguntamos se brincavam todos os dias, na escola central, oito crianças responderam que sim. Gabriela (2019) condicionou o ato de brincar à vontade da irmã: “Se minha irmã quiser, eu brinco.” Cabe ressaltar que somente duas crianças de cada escola são filhas únicas. As que têm irmãos os narram como parceiros das brincadeiras, no interior das casas.

Na escola periférica, três crianças responderam que brincavam e seis responderam que não (mais no fim de semana). Henrique (2019) condicionou à presença de companhia: “De vez em quando, quando não tem amigos pra brincar, eu mexo no celular.” Outra resposta que merece destaque é a de Gabriel (2019), para quem o que importa é sua própria vontade, demonstrando muita autonomia para a atividade: “Quando eu quero brincar, eu peço para minha mãe, ela deixa eu brincar.”

Contabilizamos as horas das atividades lúdicas. Segundo pode ser observado no Quadro 18, dividimos em dias da semana e finais de semana, e em três tipos de atividades: brincar, assistir à televisão e mexer no celular.²⁸

Os termos televisão, celular e *videogame* foram utilizados pelo grupo de crianças da escola periférica. O grupo da escola central mencionou, além desses, computador e tablete.

Quadro 18: Horas de atividades lúdicas das crianças da escola periférica

Nome Fictício	DURANTE A SEMANA			FINAL DE SEMANA		
	Brincar	Uso da TV	Uso do Celular/ <i>Videogame</i>	Brincar	Uso da TV	Uso do Celular/ <i>Videogame</i>
Henrique	0	0	10h	2h	0	14h
Matheus	0	0	5h	6h	2h	6h
Gabriel	10h	0	5h	19h	0	2h
Talita	10h	10h	0	10h	5h	3h
Evy	15h	15h	0	18h	2h	0
Vitória	5h	5h	5h	2h	2h	0
Jasmin	10h	15h	0	20h	0	5h
Larissa	0	5h	0	19h	2h	0
Pedro	0	12h	0	2h	8h	2h
Mikaeli	5h	12h	0	13h	4h	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O uso da televisão é maior durante a semana do que nos finais de semana. O emprego dos celulares e *videogames* é maior no final de semana. As crianças brincam mais nos finais de semana. Se somarmos a utilização dos aparelhos eletrônicos, verificamos que, durante a semana, as horas ultrapassam o tempo do brincar (totalizam 99h); no final de semana, isso não ocorre (totalizam 57h).

As crianças da escola periférica declararam brincar na pracinha, na quadra, no pasto, na rua ou na calçada perto da casa, na casa dos amigos, na casa da avó, preferencialmente acompanhadas. Apenas Pedro (2019) afirmou brincar, geralmente, sozinho e em casa. Matheus (2019) mencionou brincar com seu cachorro.

Quando questionados sobre os amigos, só Larissa (2019) nega ter amigos: “Não, eu tenho colegas, amigos só minha mãe e Deus. Mas, colegas eu tenho bastante.” Todos os outros declararam ter amigos na escola, no bairro, citaram os vizinhos e os primos. Porém, aqueles que mencionaram nomes, afirmaram ter amigos apenas do mesmo sexo que o seu.

²⁸ Seleccionamos tais categorias, de acordo com as atividades mencionadas pelas crianças no quadro de rotinas; confirmamos algumas informações com as entrevistas semiestruturadas.

Três crianças afirmaram não brincar com brinquedos, Gabriel (2019) afirma “Não gosto de brinquedo.” Sete declararam usar, de vez em quando: *air soft*²⁹, lego, bola, arminhas, patins, corda, boneca, panelinhas, tampa de plástico. No entanto, durante o quadro de rotinas, também mencionaram *hoverboard*³⁰, pipa e bicicleta.

Quanto às brincadeiras favoritas, seis crianças escolheram as coletivas (queimada, polícia-ladrão, futebol, esconde-esconde, pega-pega), quatro, brincadeiras possíveis de brincar sozinho (lego, andar de patins, corda). As brincadeiras, com exceção do lego, proporcionam movimentos corporais. Podemos inferir que as crianças gostam de companhias ao brincar e preferem brincadeiras agitadas.

Entre as atividades feitas no celular, as crianças citaram: jogar, assistir a vídeos e tirar fotos. Apenas Pedro (2019) disse que usava para falar com a mãe. Metade das crianças desse grupo não tem acesso à internet em casa; Talita (2019) tem acesso na casa do pai, mas não na da mãe, onde passa a maior parte do tempo. Sete crianças declararam ter celular, duas que tinham, mas se quebrou; somente uma confessou não ter, todavia, usava o da mãe com frequência. Notamos que praticamente todas as crianças possuíram, em algum momento, celular, contudo, uma parte significativa não tinha acesso à internet em casa.

Balbani e Krawczyk (2011, p. 435), sobre adolescente e o uso do celular, asseveram: “Observa-se que eles começam a utilizá-lo cada vez mais precocemente e são seduzidos não apenas pela tecnologia, mas também pela ideia de que o aparelho simboliza autoafirmação e status social, como indica a pesquisa do WCF-Brasil.”

A respeito do assistir à televisão, das dez crianças, apenas Pedro (2019) tinha acesso ao NetFlix. Gabriel e Mikaeli (2019) assistiam a canais fechados. Evy (2019) declarou assistir a filmes no DVD. Jasmin (2019) passava as imagens do celular para a internet (possível em SmartTV). Todas as outras assistiam somente a canais abertos.

No Quadro 19, a seguir, apresentamos a quantidade de horas despendidas em atividades lúdicas das crianças da escola central.

²⁹ Arma de brinquedo que funciona com pressão.

³⁰ Skate elétrico, a bateria.

Quadro 19: Horas de atividades lúdicas das crianças da escola central

Nome Fictício	DURANTE A SEMANA			FINAL DE SEMANA		
	Brincar	Uso da TV	Uso do Celular/ Tablete/ Computador	Brincar	Uso da TV	Uso do Celular/ Tablete/ Computador
Laura	1h	5h	0	5h	5h	5h
Luana	5h	5h	0	4h	8h	0
Peter	5h	5h	0	16h	3h	0
Rafael	9h	5h	5h	6h	0	0
Iago	7h	0	0	4h	2h	5h
Kevin	0	4h	3h	9h	3h	3h
Gabriel	15h	5h	5h	9h	5h	2h
Mariana	0	0	10h	12h	4h	1h
Gabriela	7h	5h	0	9h	5h	0
Mônica	0	10h	0	12h	8h	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As crianças da escola central realizavam atividades lúdicas por menos tempo, em comparação com as crianças da escola periférica, com exceção do uso da televisão, no final de semana. As horas despendidas, durante a semana, em aparelhos eletrônicos foram superiores as utilizadas para brincar para 50% das crianças, não obstante as crianças também brinquem pela internet. No final de semana as horas dispensadas para o brincar é maior para 70% das crianças que as horas de uso dos aparelhos eletrônicos.

O desenhar compareceu nas atividades lúdicas de Peter Parker (2019) e Kevin (2019). Essas crianças demonstraram brincar mais no espaço da casa e do quintal, apenas duas declararam usar a rua para brincar, também se utilizavam de mais brinquedos que as crianças da escola periférica. Os brinquedos citados foram: bola, carrinho, corda, bicicleta, lego, pista de carrinhos, carro de controle remoto, patinete, boneca, massinha, tapete. Foram apontadas peças do vestuário empregadas para brincar: chuteira, meião, caneleira e blusa de jogador.

Quanto às brincadeiras preferidas, as crianças declararam: *Ladybag*³¹, desenhar, casinha, andar de patinete, pega-pega, esconde-esconde, futebol (mencionado 4 vezes, apenas pelos meninos). Seis crianças preferiam atividades com movimentos intensos, três com movimentos mais leves.

Em relação à companhia, quatro atividades indicadas podiam ser realizadas individualmente, enquanto as outras precisavam de pelo menos um parceiro. As crianças

³¹ É uma personagem de um desenho que passa em canal fechado; trata-se de uma heroína, adolescente, que vive na cidade de Paris. No Brasil, foram lançadas várias bonecas com esse nome. A criança não especificou se brincava com a boneca ou se fingia ser a heroína.

disseram brincar com os colegas da escola, do bairro, vizinhos, irmãos, mãe, pai e primos. Ao nomear os amigos, as crianças dessa escola mencionam crianças de ambos os sexos.

Seis crianças dessa escola não possuíam celular. As quatro crianças que tinham declararam usar todos os dias, para assistir ou jogar. Luana (2019) frisou não ter celular mais, mas ter *notebook* e tablete, porém estava sem internet em casa. Mônica (2019) também respondeu ter tablete e utilizar para assistir. Mariana (2019) afirmou que era proibida de assistir no celular, porque o irmão tinha um problema de vista e não podia ver no celular e ia ficar com vontade (contudo, podia mexer e assistir no computador).

Esse dado nos mostra que nem sempre a aquisição de aparelhos eletrônicos de comunicação está relacionada à classe econômica, ao poder de compra. A aquisição desses produtos pode ter como motivação a questão cultural, o grupo de pertencimento ou o *status quo*.

No entanto, no que tange ao acesso à internet, apenas uma criança desse grupo declarou não dispor desse serviço em casa. No outro grupo, metade não tinha. Esse dado confirma que o acesso à informação e comunicação por esses dispositivos é menor para o grupo das crianças da escola periférica.

É importante estabelecer regra de uso de celulares, tablets, computadores, *videogames* e televisão pelas crianças. Segundo Eisenstein e Silva (2015), o emprego excessivo das tecnologias de informação e comunicação pode acarretar prejuízos para crianças e adolescentes:

Há evidências na literatura científica de que hábitos alimentares pouco saudáveis, obesidade, sedentarismo, tendência a comportamentos violentos ou agressivos, tabagismo, uso ou abuso de bebidas alcóolicas, entre outras substâncias entorpecentes, desenvolvimento de depressão, transtornos da imagem corporal, do sono, hiperatividade e transtornos de conduta social e sexual estão associados à idade de início e ao tempo de uso de mídias digitais, bem como a mensagens transmitidas por meio de mídias sociais. Embora não possam ser apontadas como único fator causal, as mídias sociais e digitais exercem uma contribuição substancial em todos estes comportamentos de risco (STRASBURGER et al., 2012). Transtornos de sono e dificuldade de dormir, por exemplo, estão entre as queixas mais frequentes de pais e tutores legais: em uma revisão de literatura sobre 31 pesquisas realizadas envolvendo crianças e adolescentes, identificou-se uma associação direta entre este tipo de transtorno e o uso de computadores (94%) ou de videogames (84%) (HALE; GUAM, 2015). Transtornos do sono também podem estar associados às causas comuns da queda do rendimento escolar, como cansaço, transtornos de atenção, concentração e memória, depressão, além de queixas frequentes de cefaleia e sensação de tontura (DWORAK et al., 2007). (EISENSTEIN; SILVA, 2015, p. 118).

Os fatores que interferem na saúde mental estão associados à exposição à violência, ao *cyberbullying*, à vitimização *on-line* e à dependência do uso dos aparelhos tecnológicos e internet.

Vale salientar que a atual pandemia mundial, Covid-19, que chegou no Brasil em 2020, evidenciou a necessidade da recorrência a meios de comunicação, como o computador, o telefone, o celular e da internet, para a obtenção de informações, realização de compras, reuniões, aulas, entre outras atividades. As aulas presenciais foram interrompidas e as aulas remotas lançaram mão do recurso tecnológico, a fim de mediar os processos educativos. Nesse sentido, podemos inferir que as pessoas com menor acesso, incluindo as crianças, ficaram prejudicadas. São necessárias ações, por parte do poder público, para garantir o acesso à internet e aos equipamentos de comunicação (computador, celulares).

Ao avaliarmos as rotinas das crianças, pudemos compreender as suas vivências, na cidade de Presidente Prudente (SP). Identificamos os tempos e os espaços que frequentavam. Embora não fosse o foco da pesquisa, tivemos a curiosidade de indagá-las sobre o que as deixava felizes, na expectativa de delinear os espaços e tempos mais significativos nas suas rotinas, os quais proporcionavam momentos de felicidade. As falas indicaram que as relações são fundamentais para essas crianças, principalmente aquelas estabelecidas com as famílias. As crianças não indicaram objetos, mas apontaram as pessoas de sua convivência. Compartilhamos as falas, na íntegra. As crianças da escola central afirmam que o que as deixa felizes é:

Eu estar com a minha família. (IAGO, 2019)
 Minha família. (GABRIEL, 2019).
 Minha família. (MÔNICA, 2019).
 Quando meus pais brincam comigo. (GABRIELA, 2019).
 Ficar com a minha família e meus amigos. (KEVIN, 2019).
 O que me deixa feliz, estar com minha família, poder ajudar uma pessoa que necessita e brincar com meus amigos e só. (RAFAEL, 2019).
 Ir para escola, passear e ficar com minha família e amigos. (LUANA, 2019).
 Brincar com os meus amigos, passear, viajar, dormir. (LAURA, 2019).
 Meus cachorros. (MARIANA, 2019).
 Desenhar. (PETER PARKER, 2019).

Paras as crianças da escola periférica, o que as deixa felizes é:

Minha família. (HENRIQUE, 2019)
 Ver minha família unida. (VITÓRIA, 2019)
 Eu ajudar minha família. (GABRIEL, 2019)
 Ter meus pais do meu lado. (TALITA, 2019)
 Meu pai. (MATHEUS, 2019)

Ver minha mãe feliz. (LARISSA, 2019)

Quando eu estou mais... com muita gente assim. (MIKAELLI, 2019)

Eu gosto de brincar, isso me faz feliz. (EVY, 2019)

Ah tudo. (JASMIN, 2019)

Os momentos que as crianças privilegiaram, nas suas rotinas, eram principalmente aqueles passados com as famílias (70% - escola central e 60% - escola periférica). Para as crianças da escola central, a indicação dos amigos (40%) também foi expressiva. Fundamentados nas falas das crianças, nós nos questionamos sobre qual o tempo que estamos compartilhando com elas, no contexto familiar. Acreditamos que essas falas sejam representativas e que se constituem em um alerta para os adultos refletirem profundamente a respeito de como concebem as crianças e que vivências estão oferecendo a elas.

As crianças vivenciam de diferentes formas os fatores de restrição da cidadania, a ludicidade e a interatividade. A classe social, o gênero, a constituição familiar, a localização do bairro, entre outros aspectos, interferem nas vivências e preferências infantis.

Nesta seção, discutimos as rotinas das crianças, com base nos estudos de Sarmiento (2018) sobre as dimensões de restrição da cidadania da infância. Abordamos a institucionalização e a domesticação, a insularização, a mobilidade, a dualização e a fragmentação. Consideramos também a interatividade, a ludicidade e a pluralidade da infância, como focos norteadores das análises. Embora as crianças morem na mesma cidade, tenham idades aproximadas, frequentem escolas públicas e pertençam a classes sociais não tão distintas, foi possível comprovar aspectos que denotam a pluralidade da infância.

6.2 Concepções e expectativas das crianças sobre a cidade de Presidente Prudente (SP)

Neste tópico, apresentamos os desenhos e as falas das crianças referentes à aplicação do instrumento de recolha de dados denominado “Poema dos desejos”. Solicitamos às crianças que fizessem dois desenhos e anotamos as suas falas, no momento em que realizaram essas tarefas. O primeiro deles foi sobre a frase “A minha cidade é...” e o segundo, sobre “Eu gostaria que a minha cidade fosse...” Esse instrumento possibilitou verificar como as crianças representavam a cidade e alguns dos seus desejos e expectativas sobre como gostariam de que ela fosse.

Notamos que a oralidade é bem menos utilizada por crianças nessa idade, em comparação com crianças menores. As crianças menores, até os seis anos de idade, costumam

falar durante a produção dos desenhos, explicitando o que pretendem reproduzir, todavia, entre nove e onze anos de idade, isso não acontece ou ocorre com uma frequência menor.

O desenho foi feito individualmente e, enquanto as crianças produziam, observamos a ordem na qual os elementos compareciam e se existia algum que não conseguíamos identificar. Nesses casos, pedíamos para que a criança explicasse. Durante o primeiro desenho do Poema dos desejos sobre “A minha cidade é...”, não foi necessário questionar nenhuma criança.

6.2.1 As concepções de cidade

O Poema dos desejos permitiu visualizar, através dos desenhos, os elementos da cidade de Presidente Prudente (SP) que se destacavam no imaginário das crianças. Solicitamos que as crianças desenhassem, completando a sentença “A minha cidade é...”

Esse instrumento de recolha de dados foi utilizado para a obtenção de informações complementares, com o propósito de identificar e discutir as paisagens da infância, na cidade de Presidente Prudente (SP), a partir das vivências das crianças.

Foram explicitados aspectos que indicam elementos da paisagem natural e da paisagem artificial; os espaços públicos e privados, as casas e os locais de lazer. Compareceram, nos desenhos, os serviços públicos/privados oferecidos na cidade e os equipamentos e construções que caracterizam a infraestrutura urbana, como rede elétrica, antenas, hospitais. Alguns aspectos evidenciam a mobilidade urbana, com detalhamento das vias, meios de transporte e sinalização.

Ressaltamos, nos desenhos, elementos que remetem aos eixos estruturadores da cultura da infância levantados por Sarmiento (2004), especificamente a ludicidade e a interatividade. Os dados materializam a paisagem da cidade reconhecida pelas crianças.

Consideramos a cidade “[...] a base material, portanto concreta, da vida urbana. As ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade.” (MAIA, 2007, *on-line*).

Diferenciamos cidade e campo, não pautados na localização das áreas, pelo modo de trabalho ou, ainda, pela densidade demográfica ou pela quantidade de paisagens naturais e artificiais. Compartilhamos das ideias de Bagli (2006), ao diferenciar o campo e a cidade. Para a autora, importa o modo de vida: “O campo é, dessa forma, o lugar onde prevalece o modo de vida rural e as ruralidades, ao passo que a cidade é o lugar do modo de vida urbano e

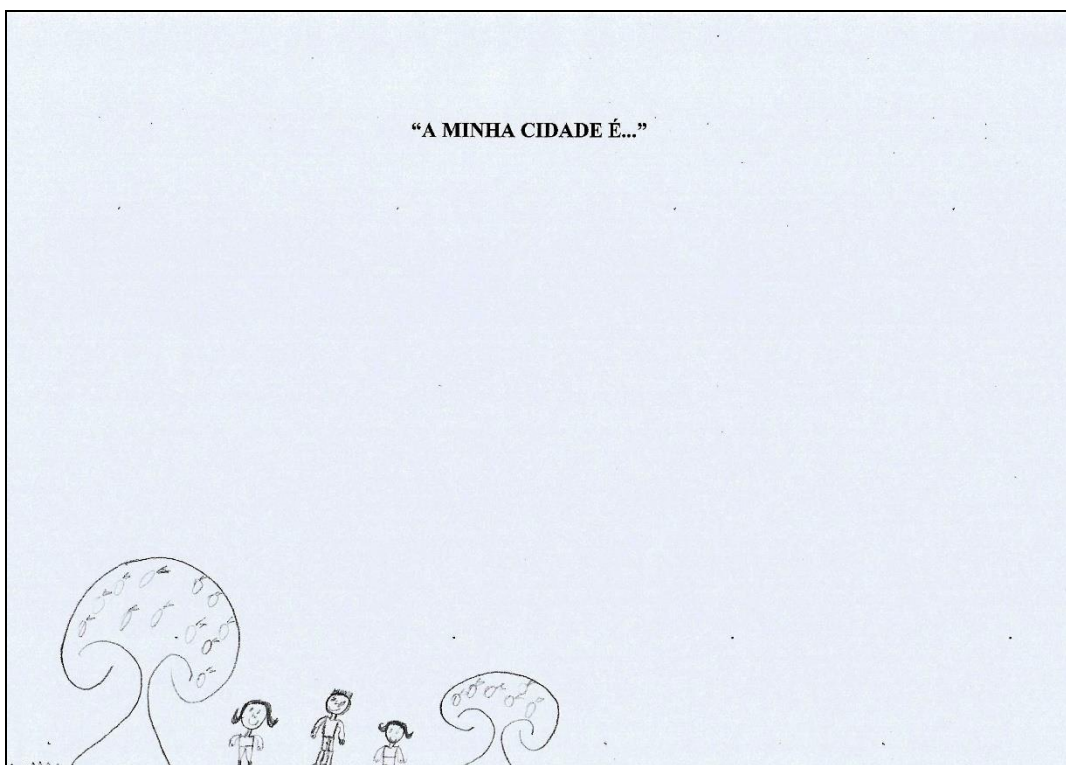
das urbanidades. Sob essa lógica formativa, o campo é espaço rural e a cidade espaço urbano.” (BAGLI, 2006, p. 61).

As crianças das duas escolas têm características sociais e vivências diferentes. Apesar de residirem na mesma cidade e frequentarem escolas públicas, observamos a pluralidade da infância. Nesse sentido, optamos por apresentar os resultados relativos às crianças das duas escolas separadamente e ressaltar as homogeneidades e as heterogeneidades que marcam as suas representações, desejos e expectativas sobre a cidade de Presidente Prudente (SP).

6.2.1.1 Concepções de cidade das crianças da escola periférica

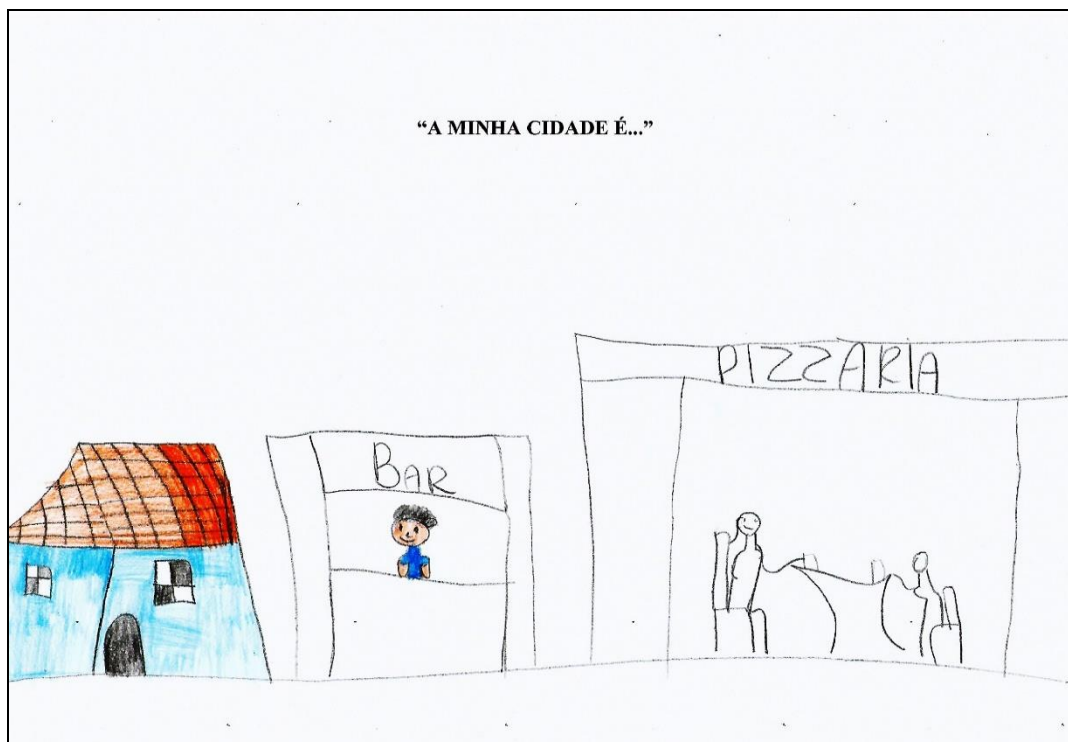
Apresentamos a seguir os desenhos das crianças da escola periférica sobre a cidade. As crianças dessa escola vivenciavam os bairros da escola e de onde moravam, de maneira mais intensa, tendendo a sair menos deles.

Figura 30: Cidade da Evy



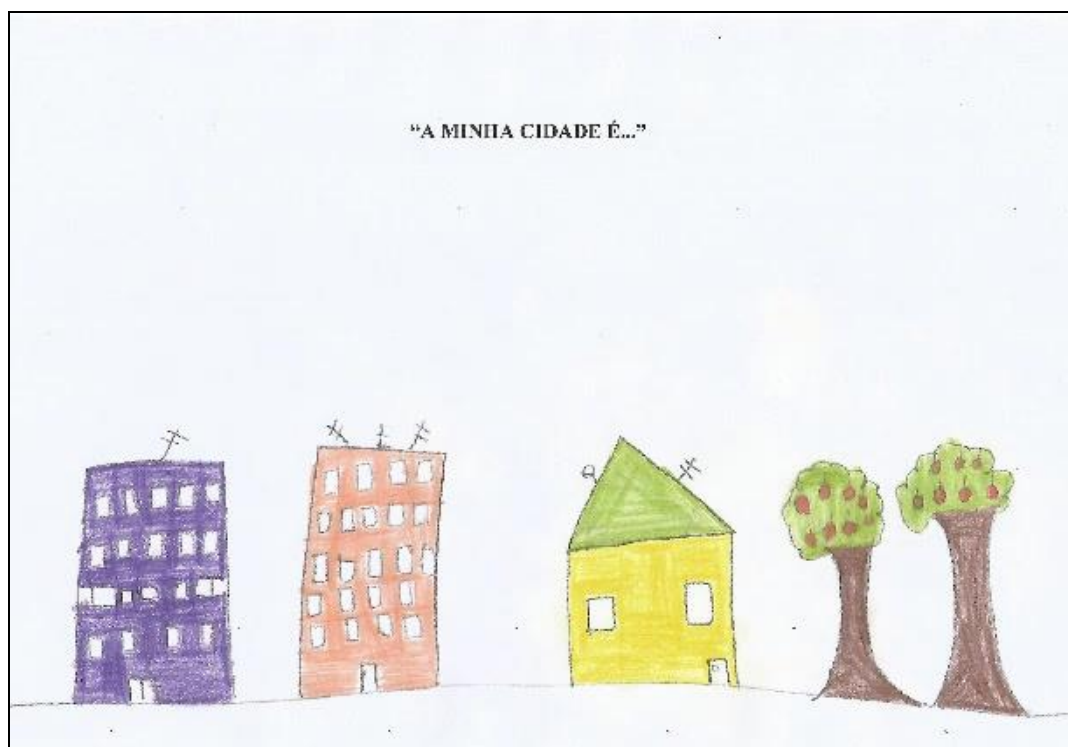
Fonte: Evy (2019)

Figura 31: Cidade do Gabriel



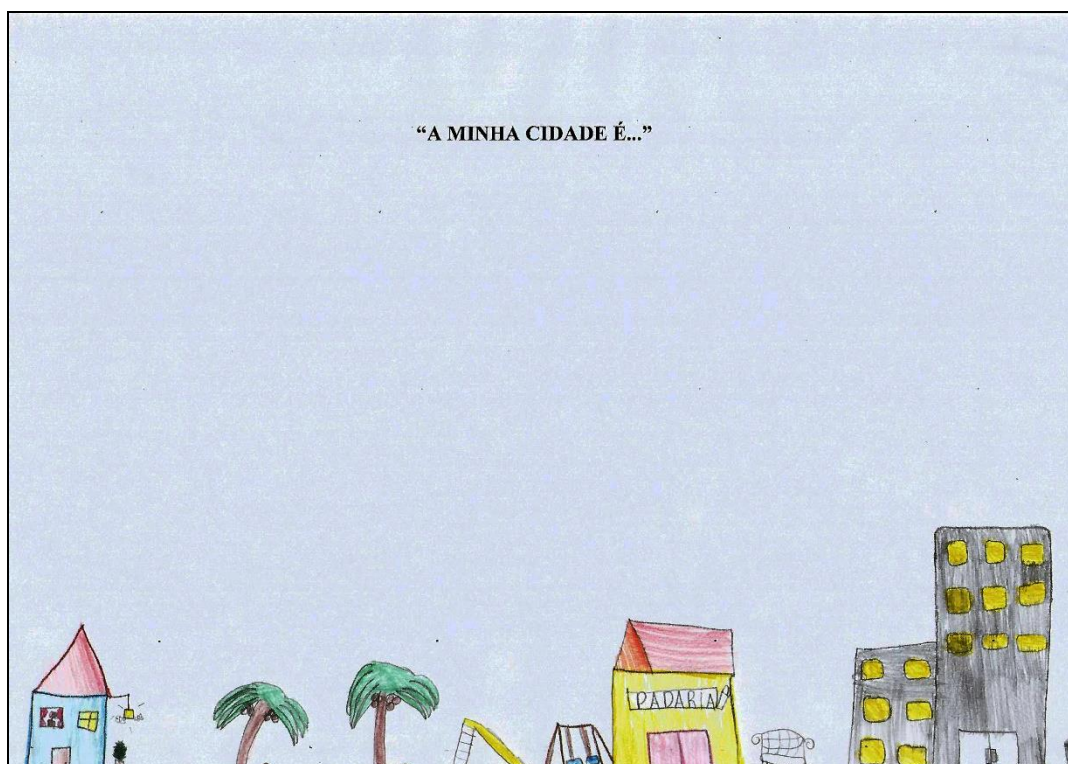
Fonte: Gabriel (2019)

Figura 32: Cidade do Henrique

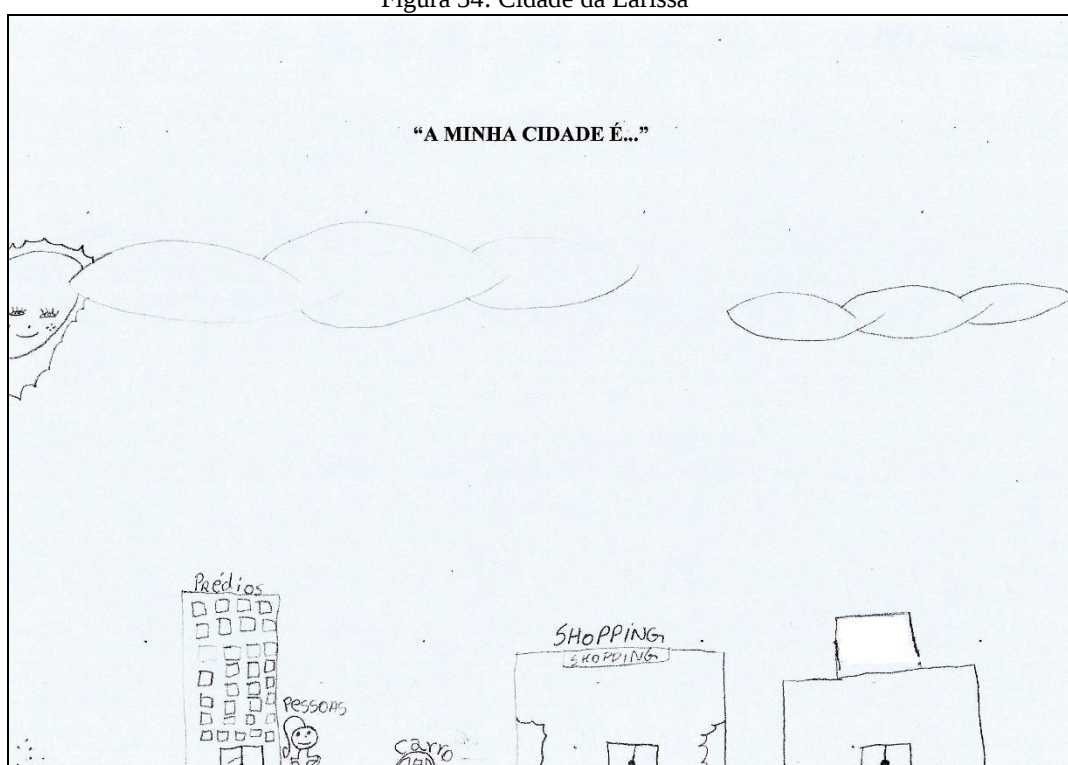


Fonte: Henrique (2019)

Figura 33: Cidade da Jasmin



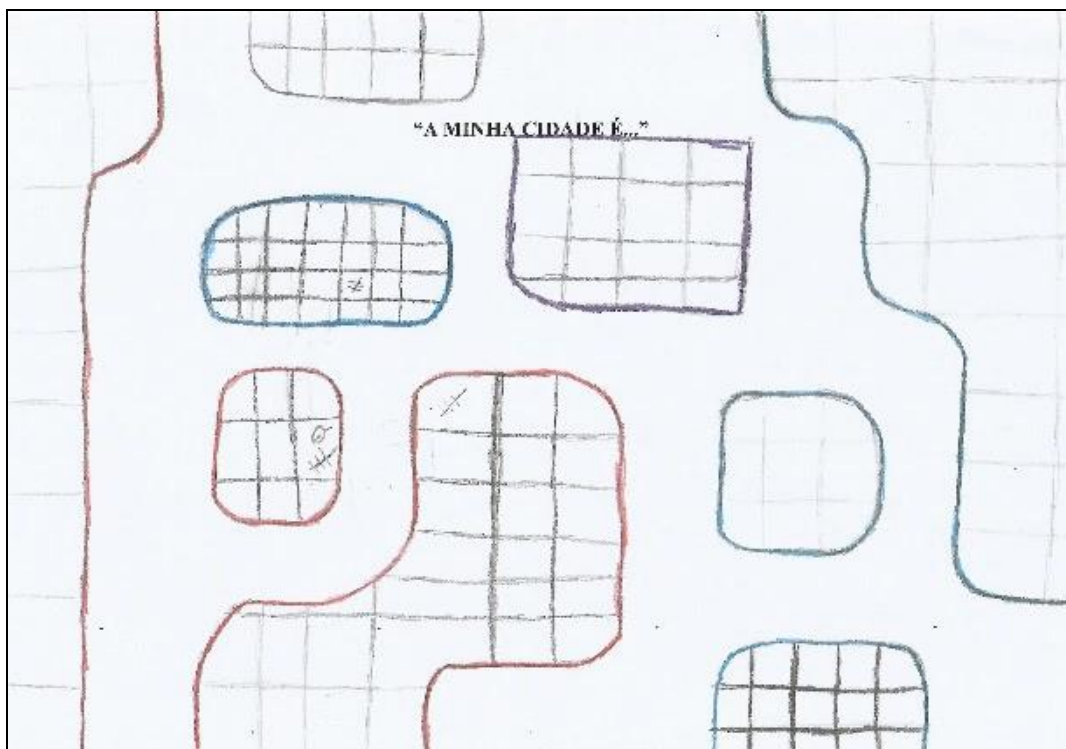
Fonte: Jasmin (2019).

Figura 34: Cidade da Larissa³²

Fonte: Larissa (2019)

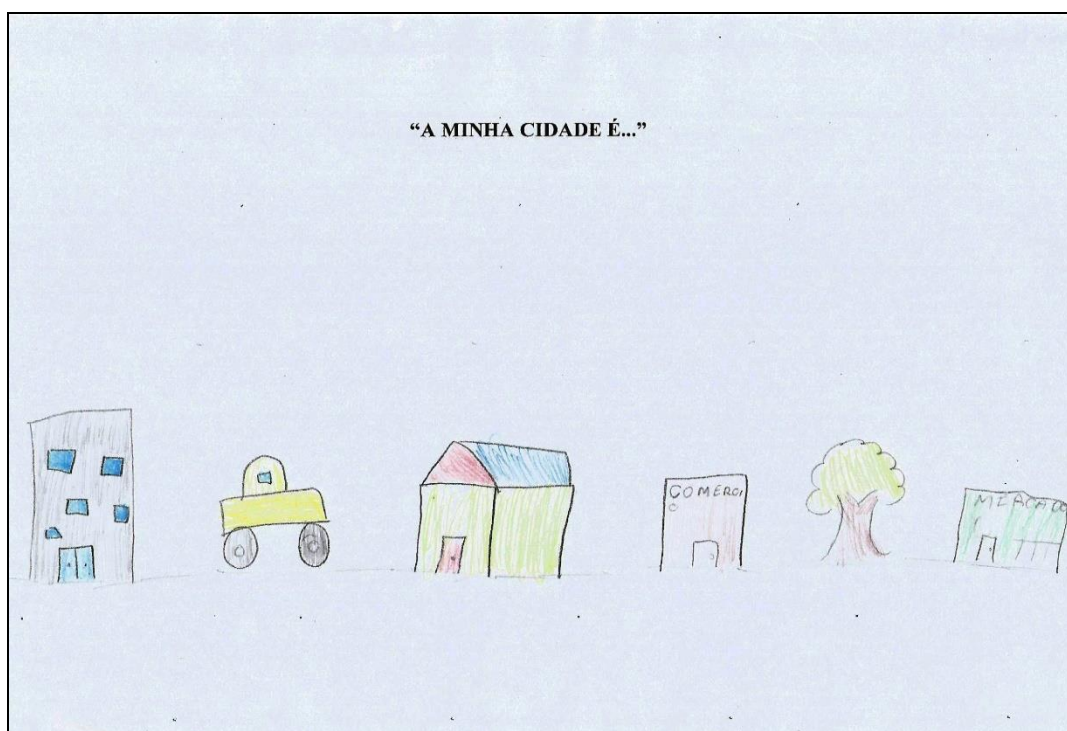
³² Este desenho foi alterado para preservar o nome da escola.

Figura 35: Cidade do Matheus



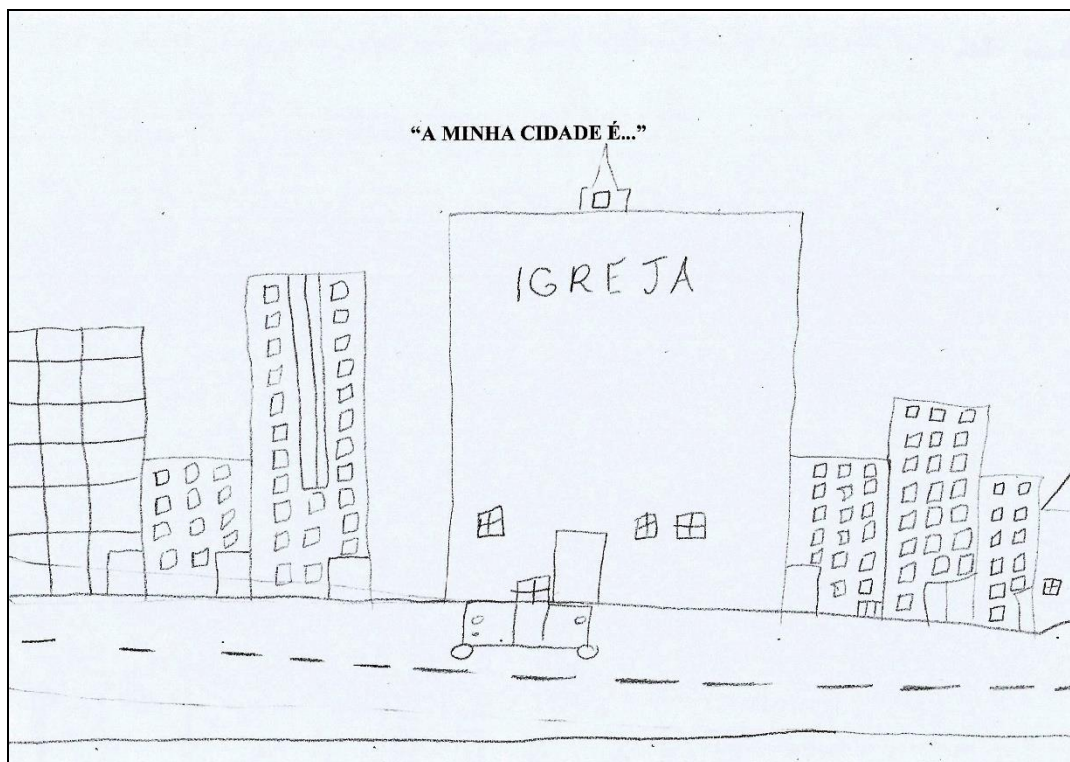
Fonte: Matheus (2019)

Figura 36: Cidade da Mikaeli



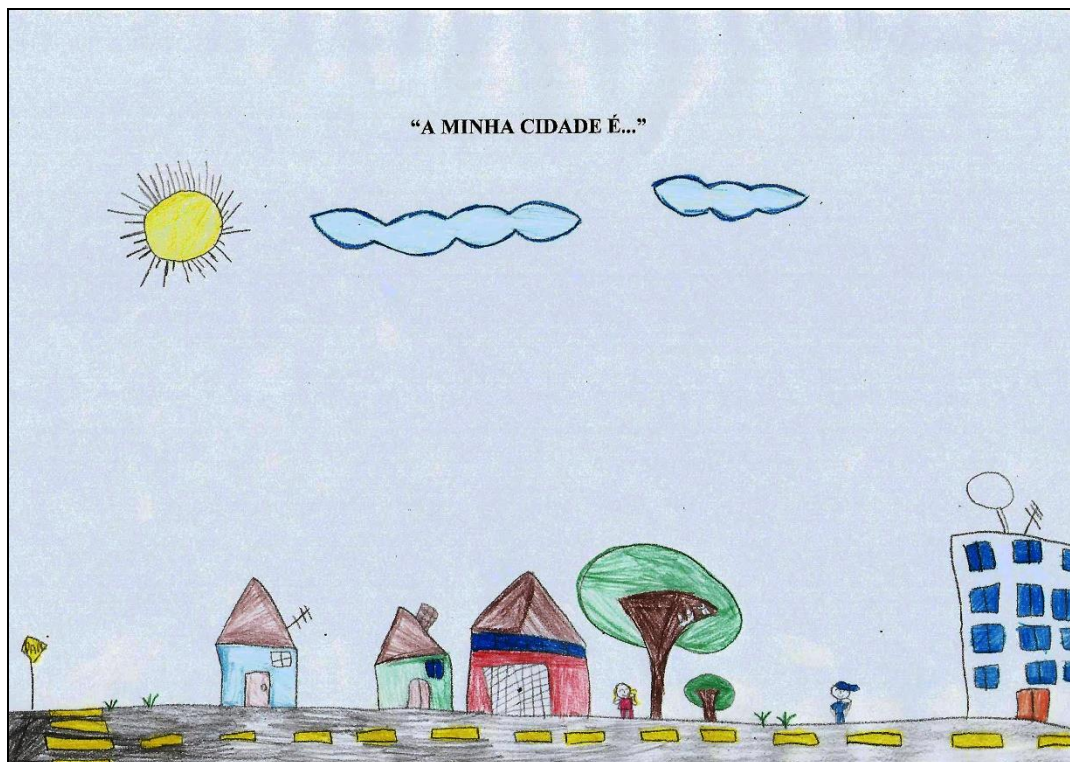
Fonte: Mikaeli (2019)

Figura 37: Cidade do Pedro



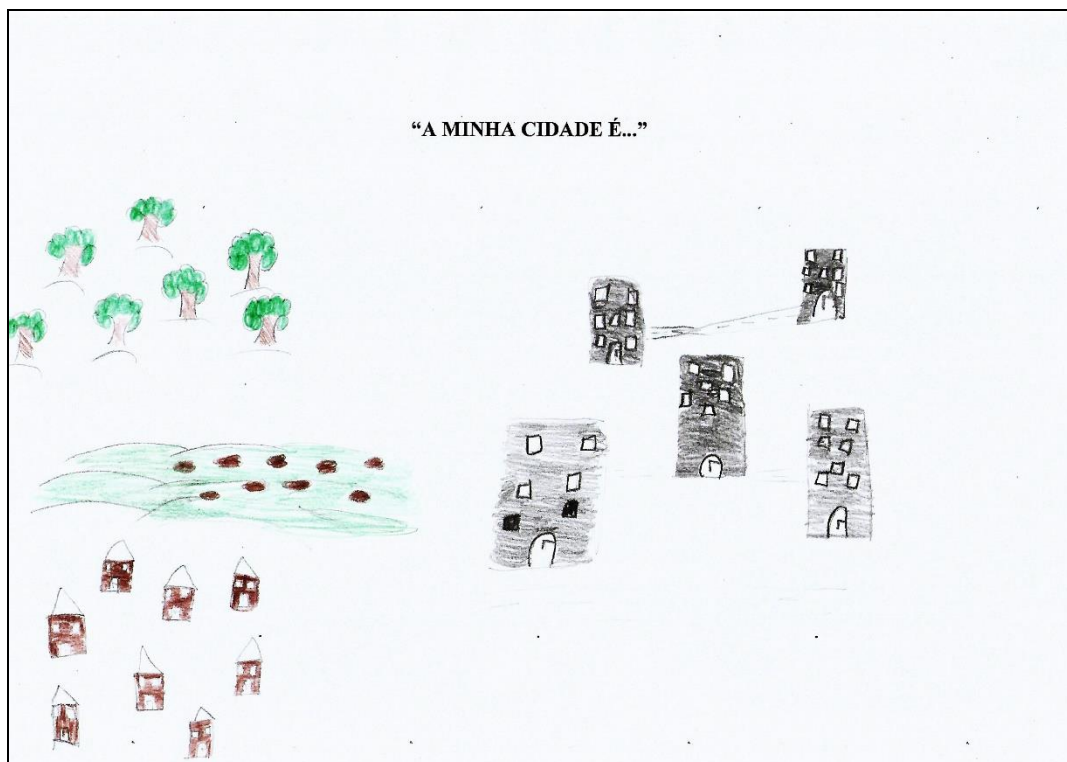
Fonte: Pedro (2019)

Figura 38: Cidade da Talita



Fonte: Talita (2019)

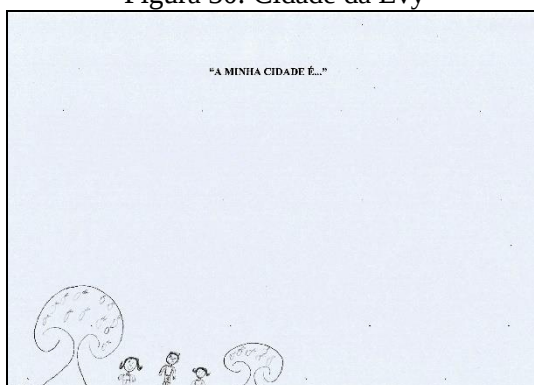
Figura 39: Cidade da Vitória



Fonte: Vitória (2019).

Observamos que apenas uma criança não desenhou elementos artificiais e estruturais da cidade, como casas, prédios, ruas, iluminação, sinalização. Essa criança afirmou ter desenhado sua família (ela, o pai e a mãe), no sítio. A zona rural no entorno do bairro periférico faz parte da vivência de algumas crianças. No caso de Evy (2019), o pai possuía animais em um espaço rural e ela ajudava no processo de alimentação diária dos mesmos.

Figura 30: Cidade da Evy

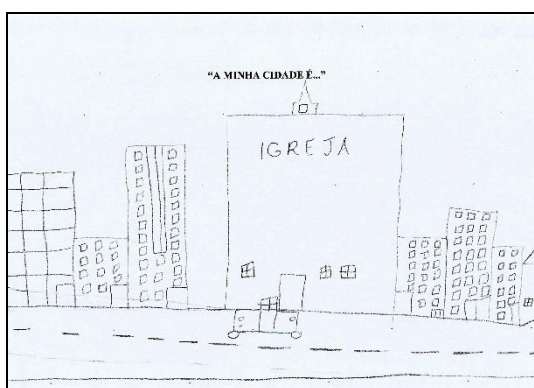


Fonte: Evy (2019)

Pensamos que as crianças têm competência para diferenciar a zona rural da urbana, porém, quando solicitadas para que desenhassem a sua cidade, ilustraram o que lhes era mais significativo emocionalmente.

Somente um desenho das crianças dessa escola retrata a área central da cidade. Pedro (2019) foi a única que disse que saía do bairro, no mínimo uma vez por semana, para aula de futebol em um clube. Além disso, afirmou ir ao centro com a mãe, quase todos os sábados.

Figura 37: Cidade do Pedro



Fonte: Pedro (2019)

Nessa situação específica, notamos uma contradição, ao analisarmos isoladamente os três conceitos de restrição da cidadania (institucionalização, domesticação e dualização), propostos por Sarmento (2018). Ao fazer aula de futebol, a criança aumenta suas horas em instituições, no caso, o clube, participando de uma atividade sob vigilância adulta, o que corresponde à domesticação. Porém, é o momento, em sua rotina semanal, quando sai do bairro, transita próximo ao centro da cidade, local onde fica o clube, e vivencia uma atividade partilhada com crianças de outras classes socioeconômicas.

Desse modo, através de uma situação que caracteriza a domesticação e a institucionalização, diminui-se a dualização e se promove a interação com pares diferentes. Destaca Sarmento (2018, p. 36): “A dualização oferece oportunidades desiguais às crianças, provocando uma restrição da cidadania por não observação dos direitos sociais.”

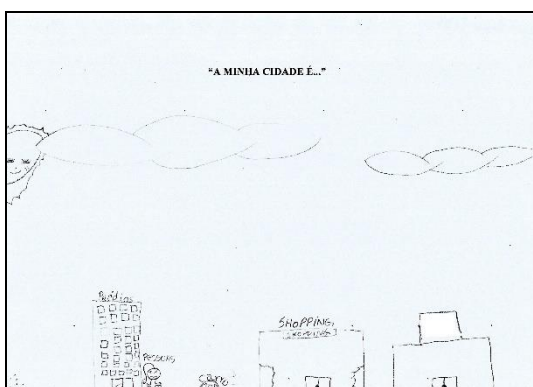
Com exceção dos desenhos de Evy (2019), de Larissa (2019) e de Matheus (2019), todos os outros sete têm a ilustração de pelo menos uma casa. Na representação do centro da cidade de Pedro (2019), é possível verificar metade de uma casa, no canto direito.

Angelini e Van Kolck (1969), com base na vertente psicanalista, especificamente de Freud e Jung, afirmam que o desenho da casa é a representação inconsciente ligada ao corpo

físico, por isso, a maioria das pessoas tende a desenhar casa com telhado de duas águas, sendo que há poucas casas que ainda usam esse modelo. Neste trabalho, não compartilhamos desse tipo de análise. Acreditamos que, ao representar a cidade, as crianças desenharam casas pelo forte convívio em bairros residenciais e com a sua própria família.

Larissa (2019) era uma criança que tinha um convívio familiar diferente das outras, morava com a família da tia e visitava a mãe e o pai, às vezes, passava dias com outros parentes. Ela não escondeu o desejo de morar com a mãe e protegê-la. Assim, a criança provavelmente tinha pouca referência de uma casa que fosse dela, um lar, um lugar. Larissa (2019) desenhou a escola, o *shopping* e um prédio, além de pessoas, carro, sol e nuvem.

Figura 34: Cidade da Larissa

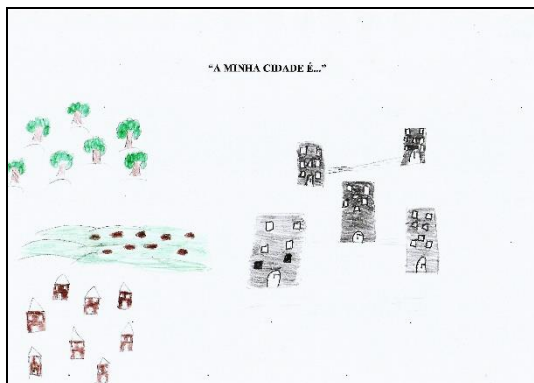


Fonte: Larissa (2019)

Entre os desenhos das casas, destacamos também o de Vitória (2019), a qual retratou a padronização das casas e dos prédios, a homogeneização da paisagem. Recentemente, um conjunto habitacional extenso foi entregue próximo ao bairro onde moravam. A estrada que liga o bairro ao restante da cidade passa em frente ao início desse conjunto.

No que tange aos prédios na cidade, há vários conjuntos da MRV, os quais se aproximam da ilustração. Sabemos que as principais vias de acesso do bairro ao centro da cidade passam perto do maior conjunto de prédios da MRV da cidade. Nesse caso, quando as crianças se deslocavam, de carro ou ônibus, podiam visualizar esses locais.

Figura 39: Cidade da Vitória



Fonte: Vitória (2019)

Os condomínios, os espaços de moradia fechados, têm aumentado na cidade, inclusive para o segmento das classes sociais mais baixas. Segundo Goes e Spósito (2014, p. 3), esse fator está ligado ao medo da violência:

O lançamento desses novos produtos imobiliários, na perspectiva dos agentes interessados diretamente na sua comercialização e a partir da visão dos que escolhem esses espaços para habitar, apoia-se no pressuposto de que há um aumento generalizado da violência urbana, que abordamos como insegurança urbana.

O programa “Minha casa, minha vida”³³ possibilitou a construção de diversas casas e conjuntos habitacionais, nas cidades de grande e médio porte, pelo país. De acordo com Thery (2017, p. 2), o programa se “[...] tornou um instrumento para reduzir o déficit habitacional do país, mas não escapa de críticas dos especialistas que estudaram seus empreendimentos.” As principais críticas estão relacionadas à qualidade das moradias entregues.

Para o autor, o programa provoca mudanças nas paisagens urbanas, graças ao investimento governamental e à facilidade de pagamento do financiamento, com parcelas baixas:

Das duas milhões de casas previstas até 2014, 1,2 milhão eram para famílias que ganhavam até R\$ 1 600 por mês. Para famílias com renda de até R\$ 3 100, a meta era contratar 600 mil habitações. Já com renda até R\$ 5 mil, seriam 200 mil unidades. Além disso, o governo tinha atendido a reivindicação das construtoras e ampliado o valor médio das moradias para a população de mais baixa renda, de R\$ 42 mil a R\$ 55 mil.

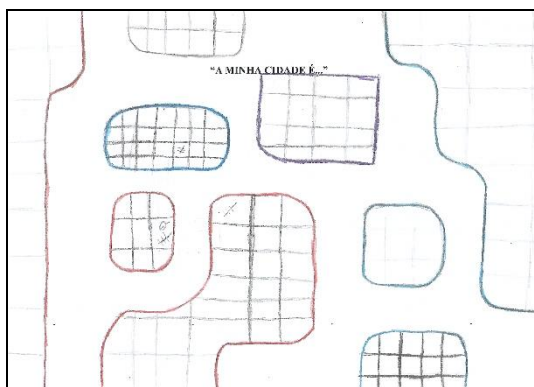
³³ Iniciado em 2009, pelo governo Lula, constituiu bandeira política do governo Dilma.

Os prédios foram representados em sete desenhos. Contudo, no bairro onde as crianças moravam e estudavam, não havia nenhum prédio.

Apenas uma criança dessa escola desenhou na perspectiva vertical. Em seu desenho, destacamos as ruas e as antenas. As ruas compareceram em cinco desenhos, ou seja, cinquenta por cento das crianças dessa escola as representaram.

Maia (2007, *on-line*) afirma “[...] a importância da rua para o entendimento da cidade, seja enquanto elemento basilar de sua forma, seja enquanto lugar de realização das manifestações sociais e, portanto, da vida urbana.”

Figura 35: Cidade do Matheus



Fonte: Matheus (2019)

As antenas foram contempladas em três desenhos. Na sociedade contemporânea, as vivências das crianças estão permeadas pelas tecnologias dos meios de comunicação. No caso dessas crianças, a televisão ainda é o meio de comunicação mais utilizado, em comparação a equipamentos ligados à internet.

Salientamos que, nos telhados das casas da cidade de Presidente Prudente (SP), nas áreas mais afastadas do centro, era comum o uso de antenas externas para a amplificação do sinal analógico. Durante a transição para sinal digital, os Correios distribuíram antenas para adaptação das televisões de tubo ao sinal digital, para pessoas de baixa renda.

Observamos que a dualização apontada por Sarmento (2018) fica explícita, nesses quesitos de acesso à internet e uso das ruas como espaço de brincadeiras e encontros. Para o autor, as crianças das classes mais baixas têm oportunidades diferentes de exercer sua cidadania:

[...] em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas

aos parques. Isso não significa, bem entendido, que as crianças pobres não tenham uma experiência rica na construção das suas culturas (nomeadamente pela construção e uso de brinquedos populares e artesanais, pela maior liberdade de movimento e de expressão cultural [...]) (SARMENTO, 2018, p. 236).

Os elementos naturais compareceram em sete desenhos dessa escola. Entre eles, apenas o de Evy (2019) não apresentou também os elementos artificiais, provavelmente porque retratou um sítio. Os elementos artificiais foram contemplados em nove desenhos.

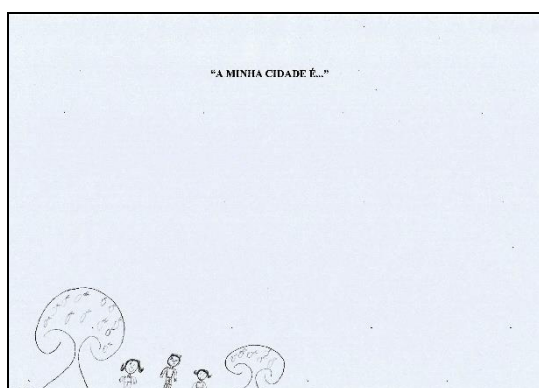
Os elementos naturais desenhados foram: árvores, sol, nuvens, grama, céu. Segundo o IBGE (2010), Presidente Prudente (SP) é uma cidade arborizada. As árvores apareceram em seis desenhos.

Diante das questões ambientais que o mundo tem vivido, Tiriba (2018, p. 4) questiona: “O que será de um planeta cuja infância e juventude crescem distante da natureza, sem a possibilidade de desenvolver sentimentos de amor e compreensão clara, existencial, do que são os processos de nascimento, crescimento e morte dos frutos da Terra?”

O documento intitulado “Desemparedamento da infância” (2018), elaborado com base nos estudos do Instituto Alana, aponta que as consequências do distanciamento da infância e a natureza, na sociedade contemporânea, especialmente no espaço urbano, são muitas: “[...] obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física – e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por este contexto.” (2018, p. 14).

As pessoas foram retratadas em quatro desenhos, mas apenas Evy (2019) deu identidade a elas. Em somente dois desenhos se pôde observar a interação entre as pessoas; nos outros dois, a pessoa está isolada ou distante. A interação tem sido desvalorizada pela sociedade atual, contudo, é através da interatividade que as crianças se desenvolvem, se reproduzem e criam cultura.

Figura 30: Cidade da Evy



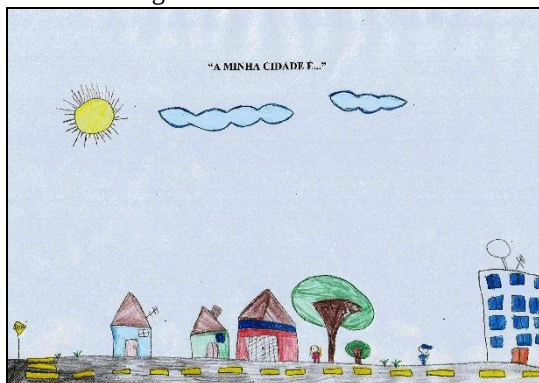
Fonte: Evy (2019)

Figura 31: Cidade do Gabriel



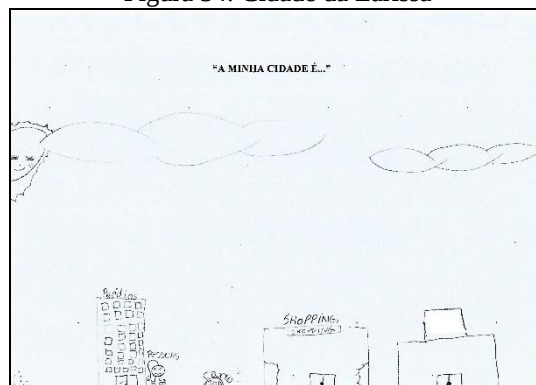
Fonte: Gabriel (2019)

Figura 38: Cidade da Talita



Fonte: Talita (2019)

Figura 34: Cidade da Larissa



Fonte: Larissa (2019)

Sarmento (2018, p. 238) considera que a interatividade é de suma importância para o desenvolvimento social e emocional da criança, interferindo na construção de sua identidade. Conforme o autor, existem ações em espaços públicos que podem favorecer as experiências e as interações:

A experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contato espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus passeantes de todas as idades.

Os comércios compareceram em cinco desenhos, entre os quais dois retrataram ambientes de consumo distantes do bairro e das vivências das crianças. Pedro (2019) representou o centro e Larissa (2019), um *shopping*. O tipo de um comércio não é identificado. Dois desenhos foram sobre comércios de alimentação. Esse tipo de comércio está presente em vários bairros.

Essas crianças têm acesso, com autonomia, a esses comércios do interior dos bairros. Talita (2019) narrou que, no fim de semana que estava na casa do pai, foi com a irmã ao mercadinho comprar doces. Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015, p. 437), ao investigarem a mobilidade independente, asseveraram:

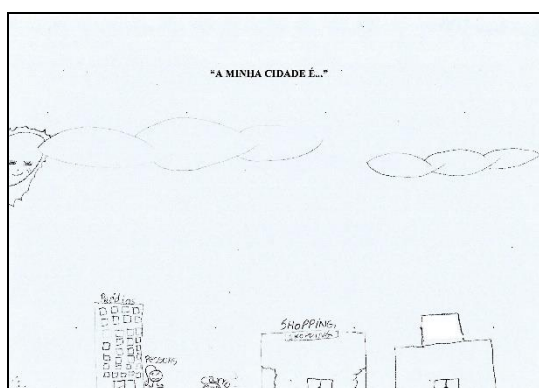
Para a análise da mobilidade infantil, também deve ser considerada a licença ou permissão que a criança tem para se mover de forma independente no ambiente, sendo que o nível de mobilidade está relacionado às regras definidas pelos pais/cuidadores (KYTTÄ, 2004; CARVER; TIMPERIO; CRAWFORD 2012; O'BRIEN et al., 2000). Os autores destacam o papel dos familiares que podem facilitar ou restringir as oportunidades de exploração do ambiente físico pela criança (HILLMAN; ADAMS, 1992; NETO; MALHO, 2004; KYTTÄ, 2004).

No que tange à mobilidade, o carro foi o único meio de transporte visível nos desenhos, restrito ao trabalho de três crianças. Cabe salientar que, no bairro onde estudavam,

passava ônibus, inclusive era o meio de transporte que duas crianças usavam, para chegar à escola.

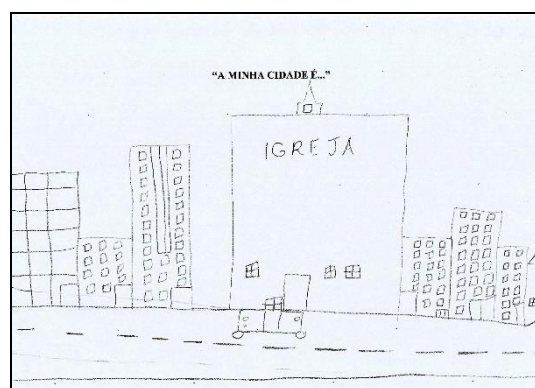
Silva (2013, p. 377) confirma a valorização do automóvel individual, nas cidades: “As décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial foram dominadas pelo domínio do automóvel na mobilidade urbana, tanto no que se refere à sua crescente importância na repartição modal, como na definição das políticas públicas e estratégias de acessibilidade.” Conforme os dados do IBGE (2010), a frota de veículos na cidade de Presidente Prudente (SP) aumentou, na última década, chegando a 171.561, em 2018. Contudo, três famílias das crianças da pesquisa não possuíam veículo privado.

Figura 34: Cidade da Larissa



Fonte: Larissa (2019)

Figura 37: Cidade do Pedro



Fonte: Pedro (2019)

Pedro e Larissa (2019), durante as conversas, mencionaram o uso de *uber*, para se locomover. Segundo Sarmento (2015, p. 1),

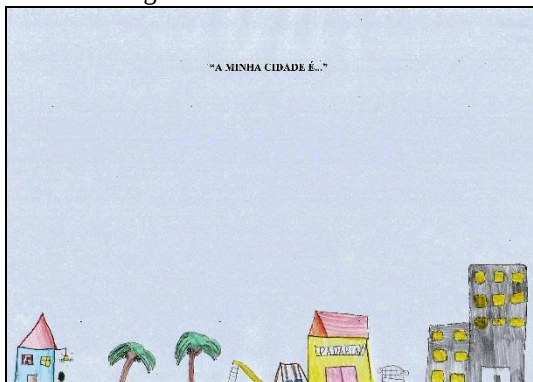
[...] o aplicativo UBER é uma plataforma tecnológica para smartphones lançada nos Estados Unidos em 2010, que permite estabelecer uma conexão entre motoristas profissionais e pessoas interessadas em contratá-los. Por seu intermédio, indivíduos previamente cadastrados no site/aplicativo da Consulente conseguem encontrar, de modo simples e ágil, motoristas parceiros da UBER para transportá-los com conforto e segurança.

Esse serviço gerou alguns conflitos, ao chegar ao Brasil, com os taxistas, em várias cidades. Em Presidente Prudente (SP), o serviço foi aceito, mas com algumas regras estabelecidas pelo poder público, conforme o Decreto Municipal nº 29115, de 2018. Por exemplo, a partir de 1º de janeiro de 2019, só poderiam circular carros com placas do município, para tal serviço.

Por fim, verificamos que só uma criança desenhou um parquinho, um elemento lúdico. Podemos inferir que, embora os parques sejam importantes para as crianças, não são

representativos de “cidade”, a despeito de o município ter mais de cento e cinquenta praças com parque.³⁴

Figura 33: Cidade da Jasmin



Fonte: Jasmin (2019)

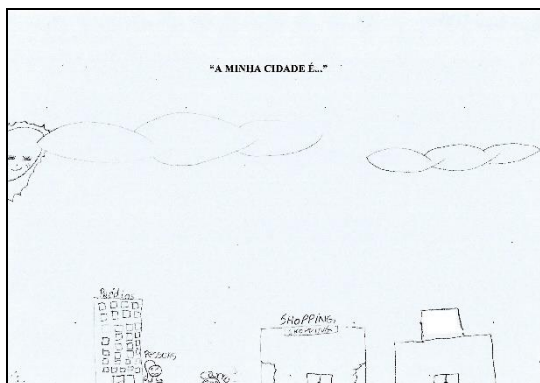
Luz e Kuhnen (2012, p. 552) enfatizam:

O uso do espaço público foi se modificando ao longo dos séculos a partir de mudanças sociais, econômicas e espaciais. A rua, outrora espaço de socialização e brincadeira, foi tornando-se espaço de perigo, principalmente para as crianças. No século XX foram criadas as praças e os parques públicos como alternativas de lazer e locais de brincadeira (Oliveira, 2004). Atualmente não são considerados seguros, pois nem sempre obedecem às normas de segurança quanto à instalação e manutenção dos equipamentos (Harada, Pedreira, & Andreoti, 2003) e, por vezes, são utilizadas para fins ilícitos.

Duas crianças representaram a escola, nos desenhos. A escola é um equipamento público que se destaca no bairro, tanto pela sua extensão e estética quanto pelo seu significado. Acreditamos que a instituição escolar é um espaço importante para a construção de uma vida com mais qualidade. Embora as crianças vivenciem dificuldades de aprendizagens e conflitos, nas escolas, em nenhum momento desta pesquisa as crianças a retrataram como um elemento negativo.

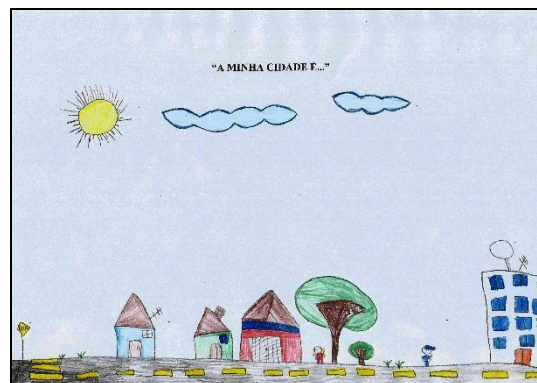
³⁴ Informação fornecida pelo Secretário do Planejamento, Habitação e Desenvolvimento do município (2019).

Figura 34: Cidade da Larissa



Fonte: Larissa (2019)

Figura 38: Cidade da Talita



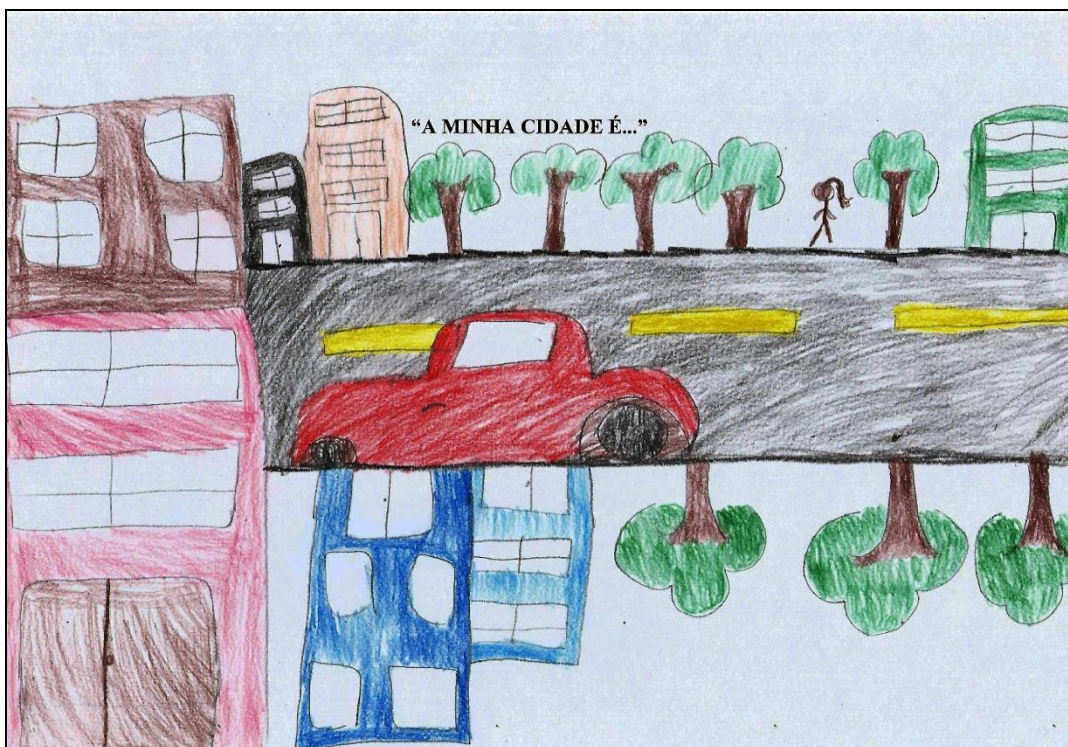
Fonte: Talita (2019)

A cidade, para as crianças da escola periférica, é um espaço com elementos naturais e artificiais, públicos e privados, com pessoas e elementos lúdicos, com equipamentos, meios de comunicação e transporte, com vias, placas e sinalizações para a circulação. Porém, não é um espaço de interatividade, de ludicidade e dos animais. Entre os espaços públicos, a escola e o parque são valorizados. Entre os espaços privados, os comércios alimentícios são prestigiados. Notamos a presença da igreja em um dos desenhos. A seguir, verificamos diferenças e semelhanças nos desenhos das crianças da escola central.

6.2.1.2 Concepções de cidade das crianças da escola central

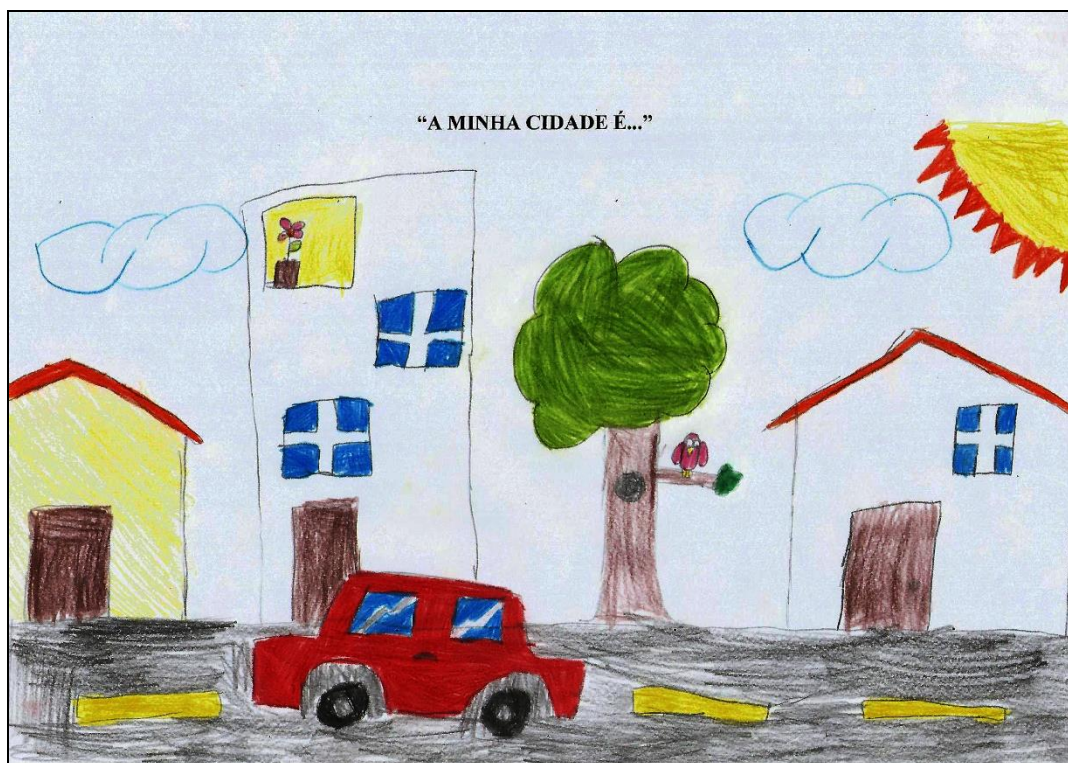
Apresentamos a seguir os desenhos feitos sobre a cidade pelas dez crianças da escola central:

Figura 40: Cidade da Laura



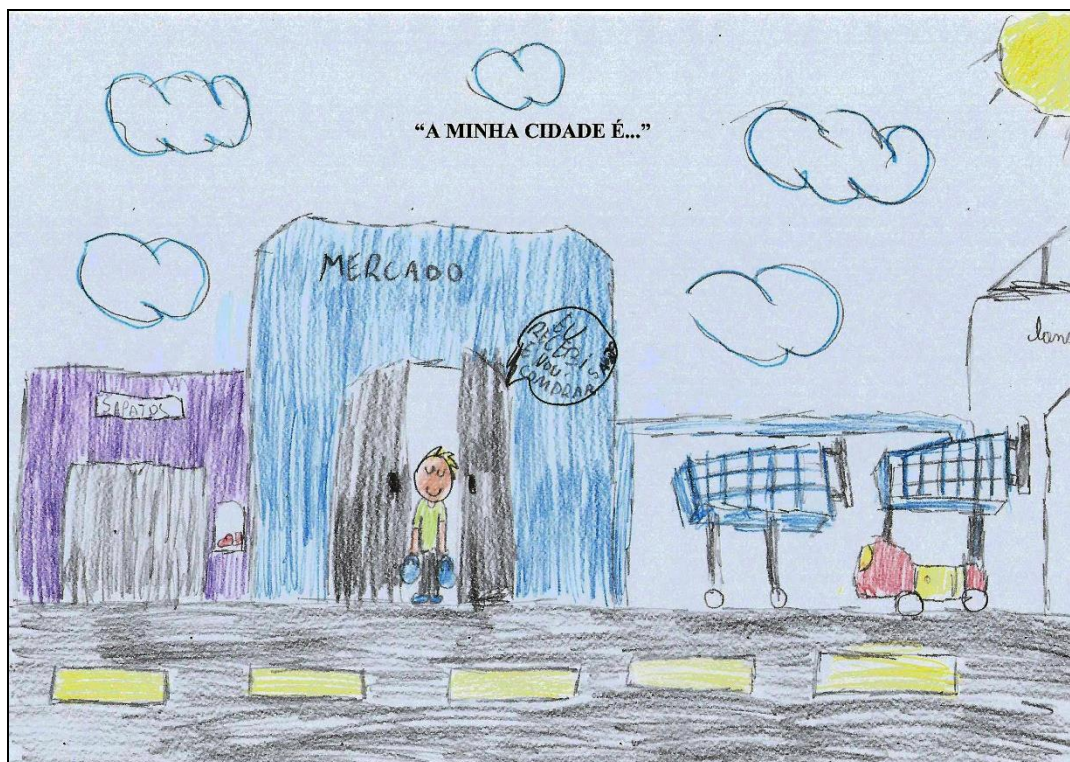
Fonte: Laura (2019).

Figura 41: Cidade do Kevin



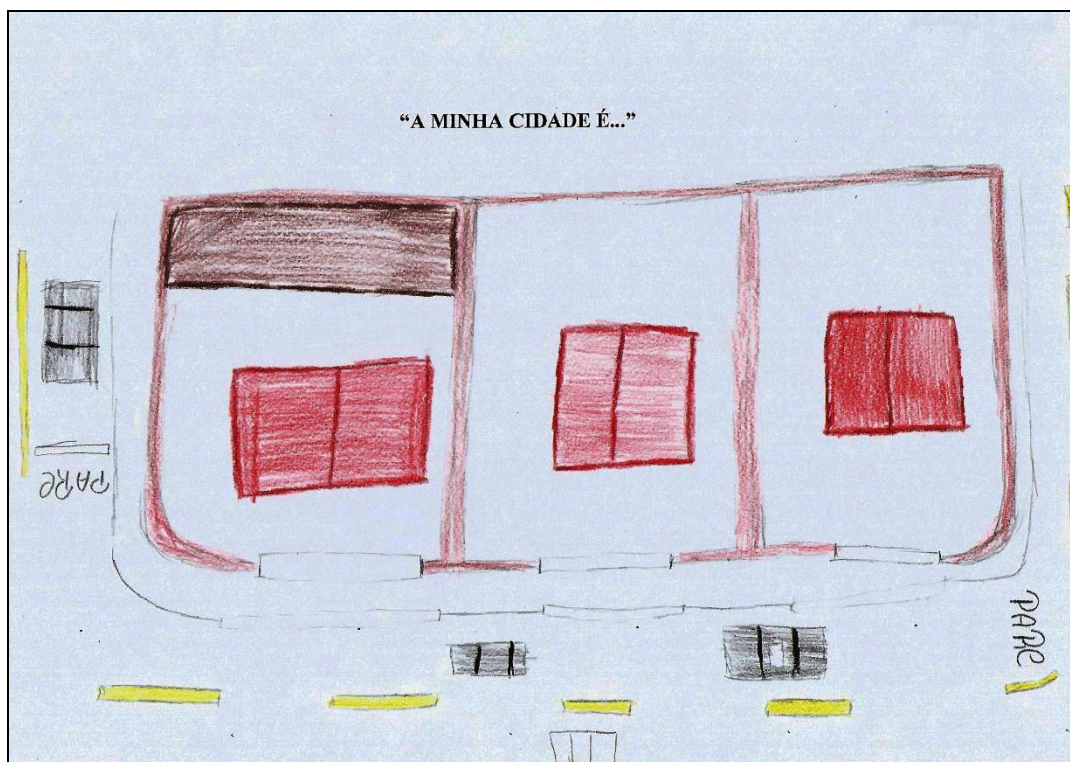
Fonte: Kevin (2019).

Figura 42: Cidade da Luana



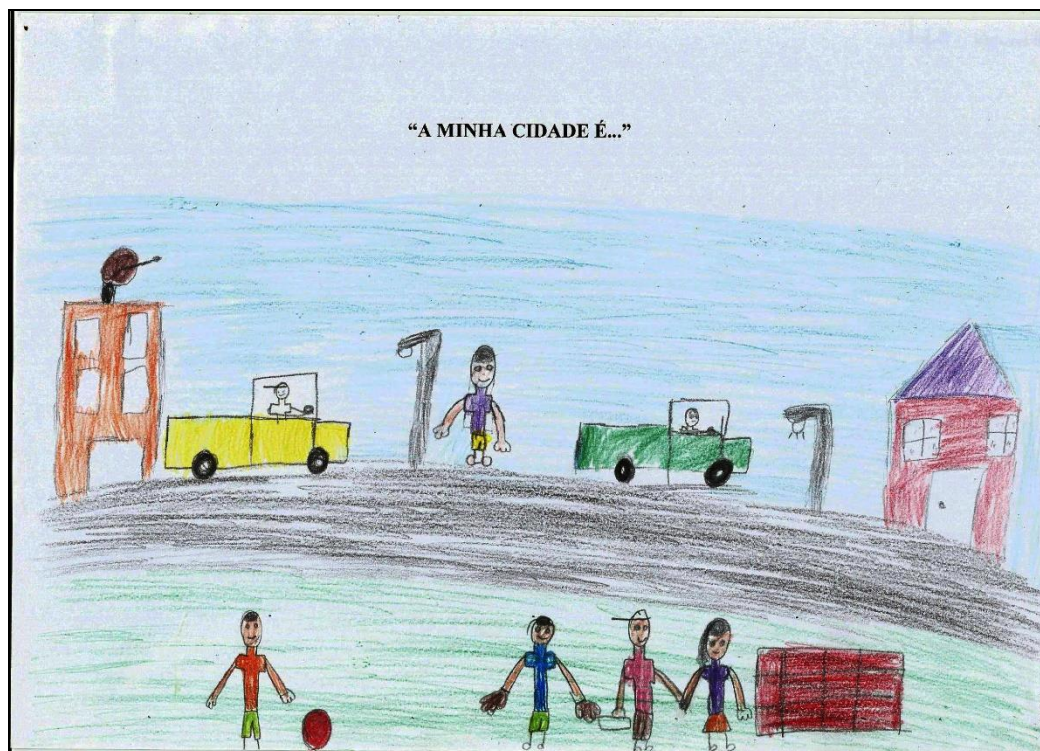
Fonte: Luana (2019).

Figura 43: Cidade da Gabriela



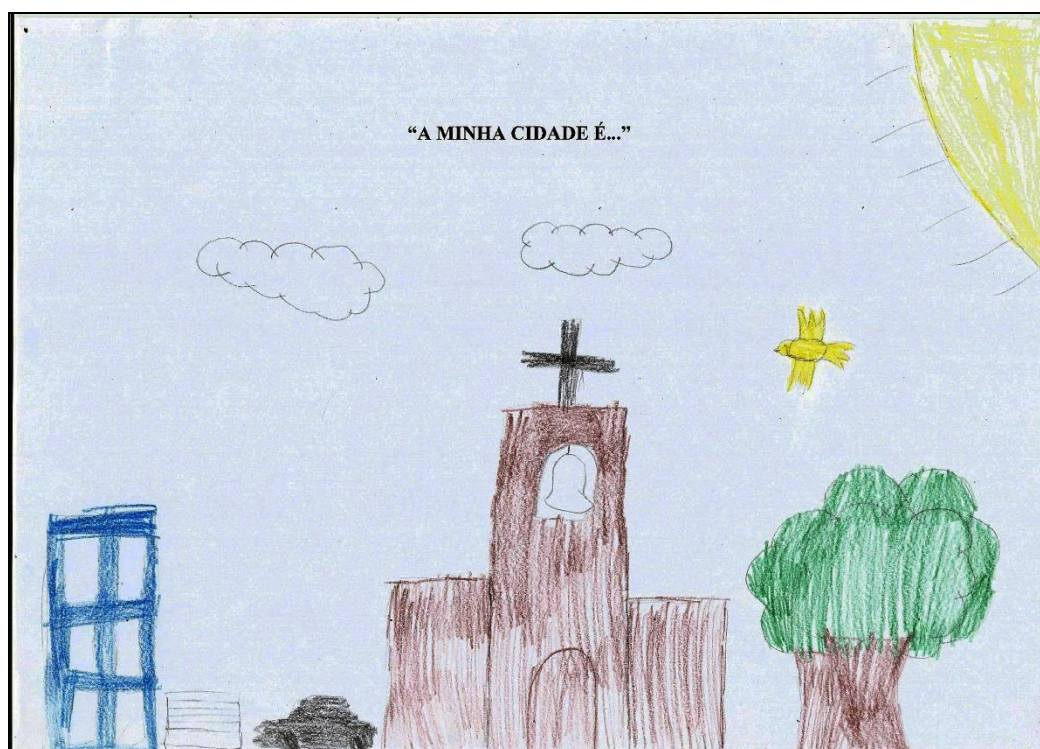
Fonte: Gabriela (2019).

Figura 44: Cidade da Rafael



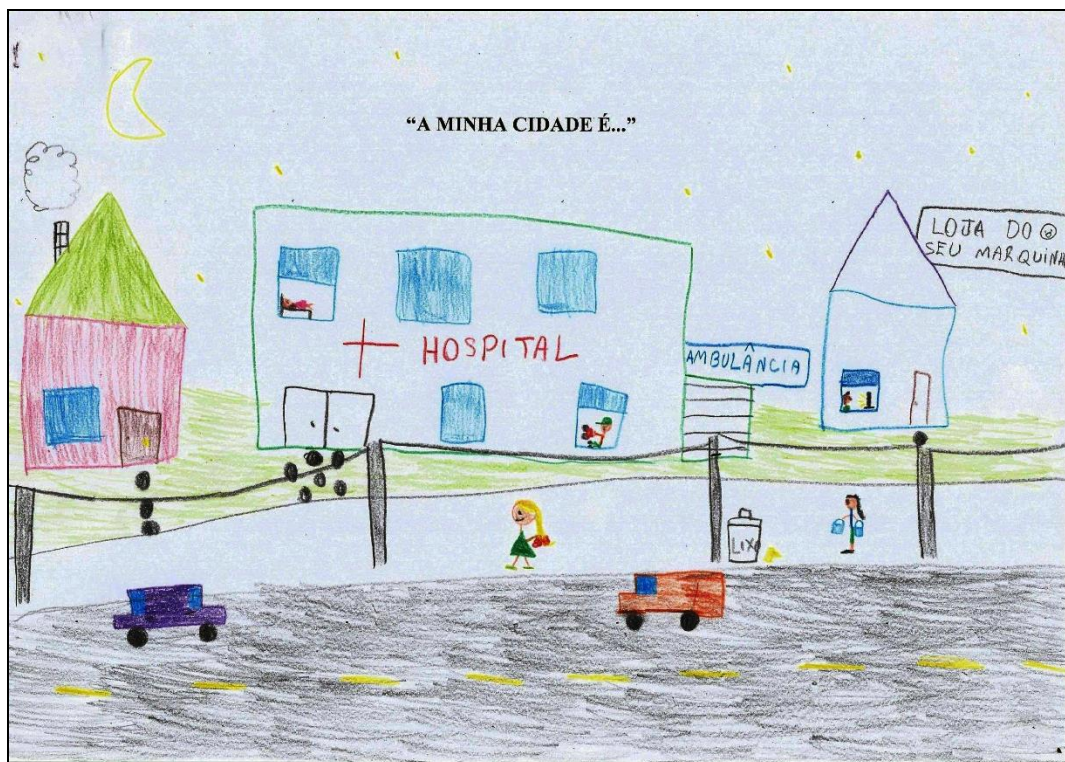
Fonte: Rafael (2019).

Figura 45: Cidade do Gabriel



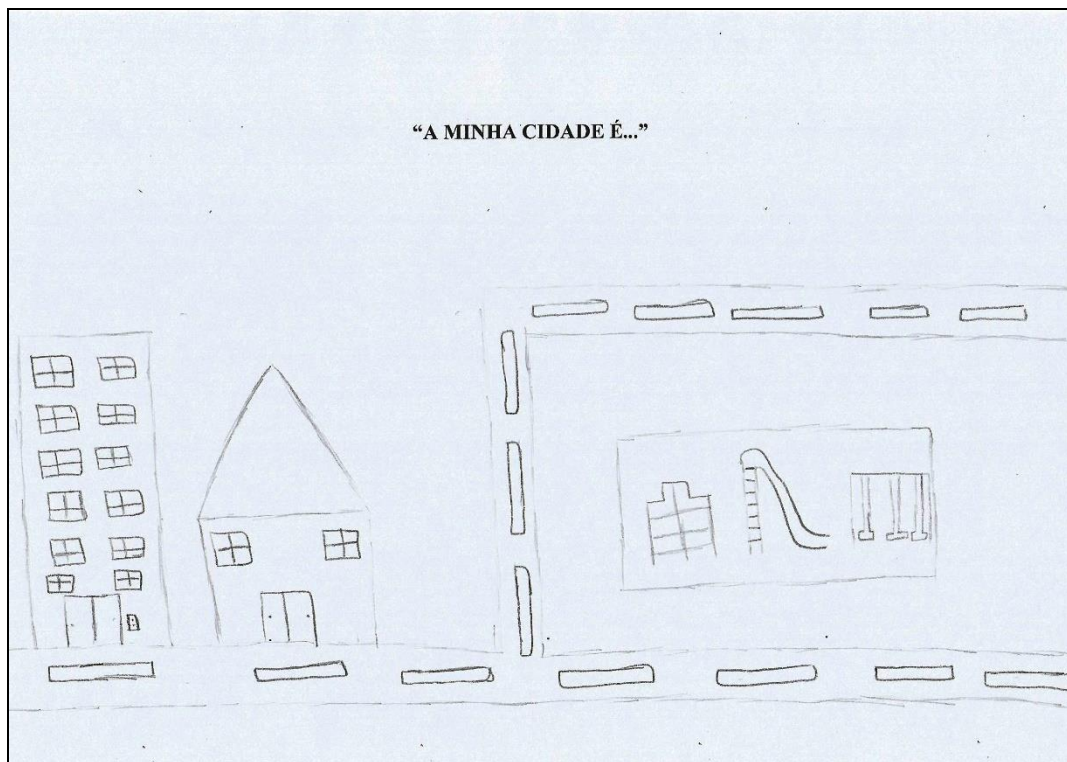
Fonte: Gabriel (2019).

Figura 46: Cidade da Mariana



Fonte: Mariana (2019).

Figura 47: Cidade do Iago



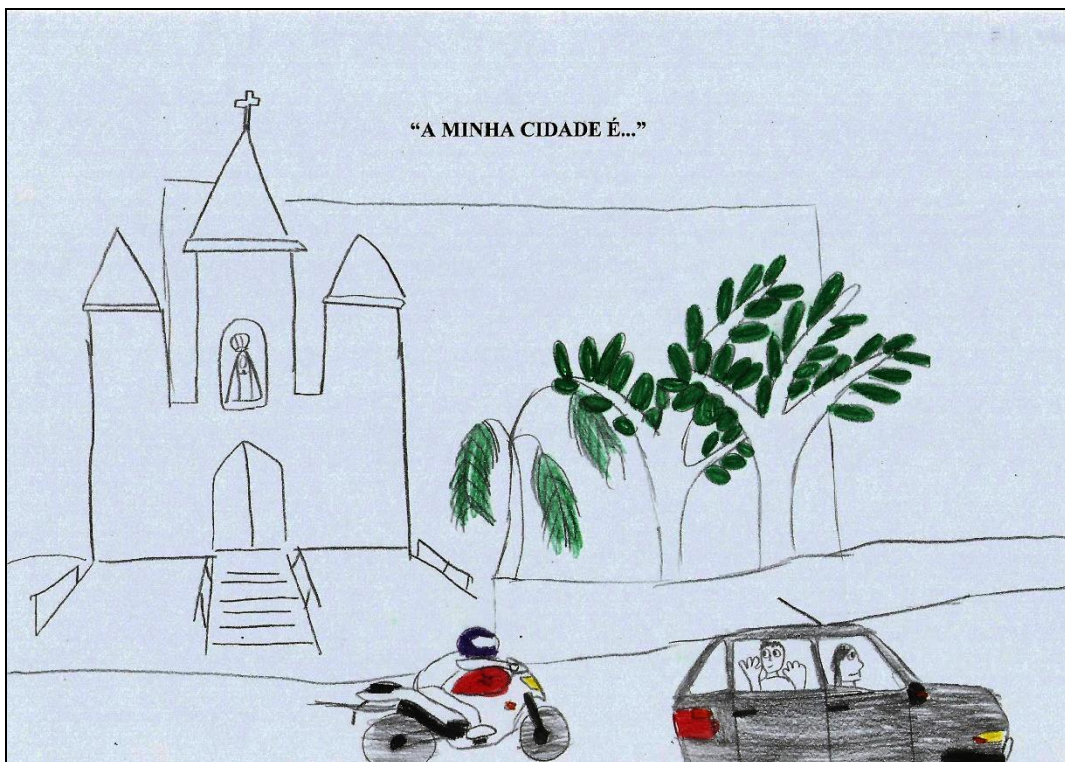
Fonte: Iago (2019).

Figura 48: Cidade da Mônica



Fonte: Mônica (2019).

Figura 49: Cidade do Peter Parker



Fonte: Peter Parker (2019).

Nessa escola, somente uma criança, igualmente, retratou a cidade da perspectiva vertical, enquanto a maioria dos desenhos foram feitos do ponto de vista frontal. Todavia, o desenho, visto de cima, se diferencia do da criança da outra escola, porque, nele, notamos mais detalhes nas ruas e a presença de veículos, havendo apenas uma casa por terreno.

A presença de pessoas incide sobre seis desenhos. Destes, só um retrata um momento de interação, a brincadeira com a bola (RAFAEL, 2019). Nesse sentido, podemos inferir que a cidade representada pelas crianças desta pesquisa é um local de passagem, não ponto de encontro. Carlos (2007, p. 38) aponta essas mudanças, nas cidades grandes: “O significado da rua muda radicalmente, priorizando o movimento e transformando-se em lugar de deslocamento e passagem, onde o que importa é o percurso.”

Outros elementos significativamente representados foram os empreendimentos comerciais ou de consumo, os quais constaram em três desenhos. Luana (2019) ilustra um mercado, uma loja de sapatos e um lanche. Em frente ao mercado, vemos dois carrinhos para fazer compras, um deles com a adaptação de um carrinho de brinquedo: esse carrinho-brinquedo é comum em alguns hipermercados na cidade e visam, a partir de um aparato lúdico, entreter as crianças enquanto os responsáveis fazem compras, a despeito de estimularem o consumismo infantil. A fala da pessoa representada diante da porta do mercado também impressiona, porque, no balão, está escrito :“Eu recebi sábado e vou comprar”.

Bissaco *et al.* (2015) assinalam que precisamos diferenciar o consumo do consumismo, pois consumir é uma necessidade humana. A noção de que o consumo está vinculado ao dinheiro (“receber”) também não é ruim, é a realidade. O consumismo, porém, está relacionado ao ideal de felicidade ligado ao desejo de possuir, comprar, ter. Notamos que, nessa imagem, a criança representa a cidade como o local de consumo, com um aspecto lúdico e expressão de felicidade na pessoa ilustrada.

Enfatizamos a ilustração de Mônica (2019), a qual afirmou ter representado a “Cidade das crianças”. Essa área de lazer é pública e de acesso livre. Contudo, no seu interior, há comércios alimentícios, atrações pagas, como o pedalinho e o Parque Aquático. Não há pedágio, como seu desenho indica, apenas roletas para acesso ao Parque Aquático.

A paisagem urbana se altera: em função dos transportes, criam-se faixas, placas, estacionamentos, rotatórias, ruas novas etc. Percebemos que as crianças focalizaram, nos desenhos, alguns desses elementos, principalmente os meios e as vias de transportes.

Os meios de transporte estão presentes em sete desenhos. As crianças desenharam automóveis, caminhonetes e motocicleta. Os meios de transporte representados são de uso individual e privado. No Brasil, o transporte individual predomina sobre o transporte coletivo. Ressaltamos que, conforme Silva (2014), a mobilidade é um direito do cidadão e, por questões sociais e ambientais, o transporte coletivo ou modos mais ativos (bicicleta, a pé) são os mais indicados. Os países desenvolvidos têm buscado diminuir o emprego do transporte individual e investir na qualidade do transporte público oferecido à população. Contudo, a situação dos países em desenvolvimento é diferente:

Nesses casos, não só a indústria do automóvel é um dos mais importantes motores da nova industrialização e modernização do tecido produtivo que conhecem, como as suas elites e classes médias consolidadas não concebem outro tipo de mobilidade que não seja a baseada em transporte individual. Não se trata apenas de uma questão de status e prestígio social, mas porque o próprio sistema de transportes coletivos não tem capacidade e a flexibilidade suficientes para, simultaneamente, responder a uma procura de massas (cuja dimensão se situa na ordem dos vários milhões de viagens diárias) e conseguir assegurar as condições de conforto e de atratividade que lhe permitam competir com o transporte individual. (SILVA, 2014, p. 382).

Os veículos foram mais evidenciados, nos desenhos dessas crianças, em comparação com os desenhos das crianças da escola periférica, provavelmente porque utilizavam mais os veículos para se locomoverem, tanto para a escola como para outros locais. Apenas uma criança dessa escola declarou que a família não possuía transporte privado.

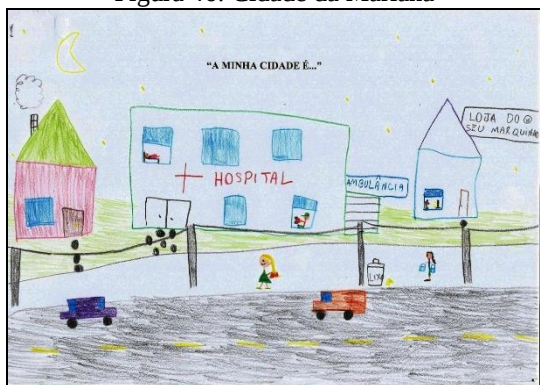
A antena se destacou em um desenho. Na sociedade contemporânea, onde os meios de comunicação são muito importantes, é compreensível a ênfase nesse objeto. Observamos uma diferença, quanto ao desenho das crianças da escola periférica: o modelo desenhado, geralmente, é instalado para compra de canais fechados.

Os elementos naturais compareceram em sete desenhos, porém, em nenhum de forma predominante, como na escola anterior. Os elementos naturais e artificiais coexistem na cidade, contudo, predominam os artificiais. Entre os elementos naturais, as aves constam em dois desenhos.

Por fim, o parque foi igualmente enfocado somente em um desenho, mas este não retrata um parque público. Iago (2019) morava em um condomínio de prédios, na cidade, que tem um parque intramuros.

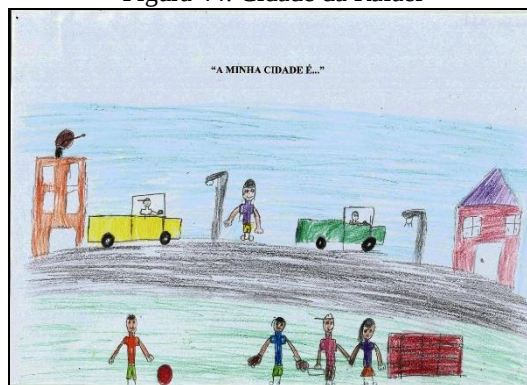
Os eixos da infância, ludicidade e interatividade podem ser observados no desenho que representa um jogo com uma bola, numa área verde. Conforme Luz e Kuhnén (2012), a presença de vegetação e equipamentos em espaços públicos está associada ao nível de interação e diversidade de brincadeiras. Embora o desenho não retrate vegetação, apenas grama, há um equipamento, uma pequena trave, a qual indica e estimula o jogo de futebol.

Figura 46: Cidade da Mariana



Fonte: Mariana (2019).

Figura 44: Cidade da Rafael



Fonte: Rafael (2019).

Mariana e Rafael (2019) representam elementos da rede elétrica, poste de iluminação pública. Na cidade de Presidente Prudente (SP), a distribuidora de energia elétrica é do grupo Energisa. A rede elétrica privada atinge a maior parte população urbana e rural. Considerando o tempo de instalação da rede elétrica na cidade, as crianças desta pesquisa conhecem apenas a falta de energia momentânea, a qual gera a impossibilidade de utilizar eletrodomésticos e escuridão.

Entretanto, a iluminação retratada é a pública: nesse caso, a distribuição é feita pela mesma empresa, mas a manutenção das lâmpadas é feita pela Prefeitura Municipal. Esse fator também se verifica em forma de preocupação, em outro momento desta investigação, como insuficiente nos parques infantis, apontada por Kevin (2019), da escola central. Nesse sentido, inferimos que, para essas crianças, a ideia de pouca iluminação está vinculada à cultura do medo e à insegurança pública.

Apenas Mariana (2019) retratou um hospital e uma ambulância. Assim como a escola, as instituições que cuidam da saúde são importantes instrumentos públicos de melhoria da qualidade de vida.

Outro elemento que se destaca no desenho de Mariana (2019) é a presença de uma lixeira, em espaço público de circulação (calçada). Verificamos que, ao lado da lixeira, há um “lixo” no chão, pintado em amarelo. Ora, para essa criança, no espaço urbano, ainda que haja lixeiras nos espaços públicos, é comum que as pessoas joguem o lixo no chão.

A cidade, para as crianças da escola central, é semelhante em vários aspectos da escola periférica, porém, as crianças desenhavam mais elementos, preenchendo praticamente toda a folha, como se a cidade fosse mais densa, com mais componentes, um ao lado dos outros, e pouco espaço vazio entre eles. Podemos inferir que, para essas crianças, a cidade é mais aglomerada, tem mais tipos de meios de transporte e a presença de aves. Constatamos que o prédio público que se destaca na cidade é o hospital.

No próximo tópico, apresentamos os desejos das crianças em relação à cidade.

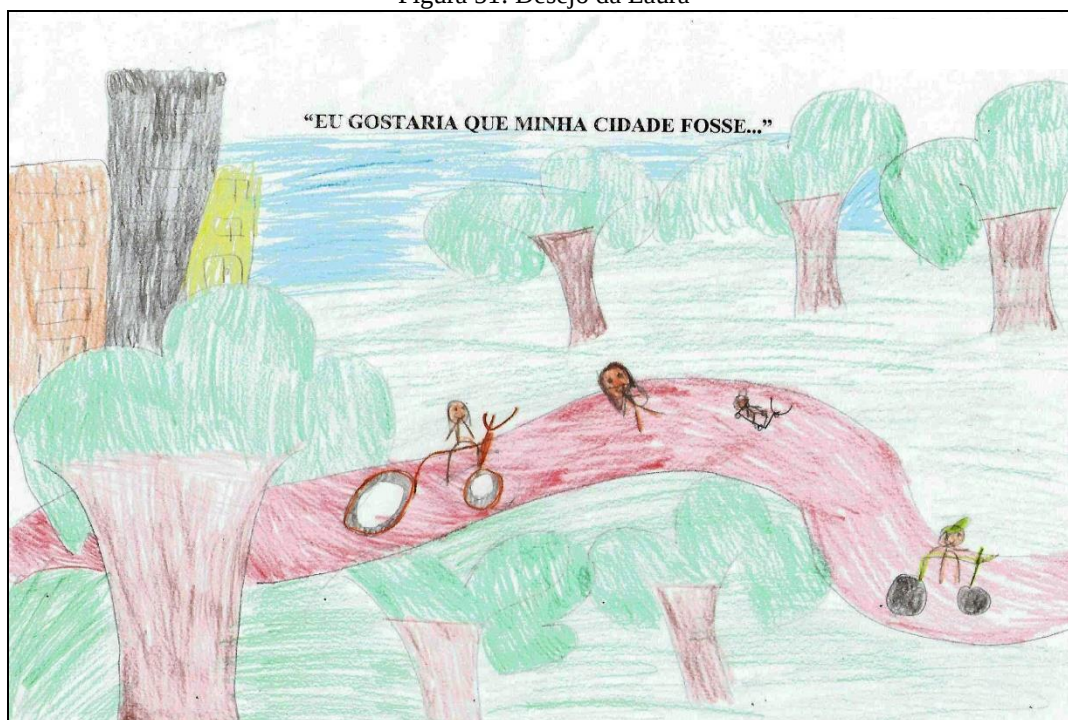
6.2.2 Os desejos e as expectativas sobre a cidade

Neste poema dos desejos, solicitamos que as crianças desenhassem, completando a sentença “Eu gostaria que minha cidade fosse...” A análise foi feita por escola. Algumas crianças disseram o que desejavam na cidade; gravamos e transcrevemos as falas embaixo dos desenhos.

6.2.2.1 Desejos e expectativas sobre a cidade das crianças da escola central

Expomos a seguir os desenhos das crianças da escola central.

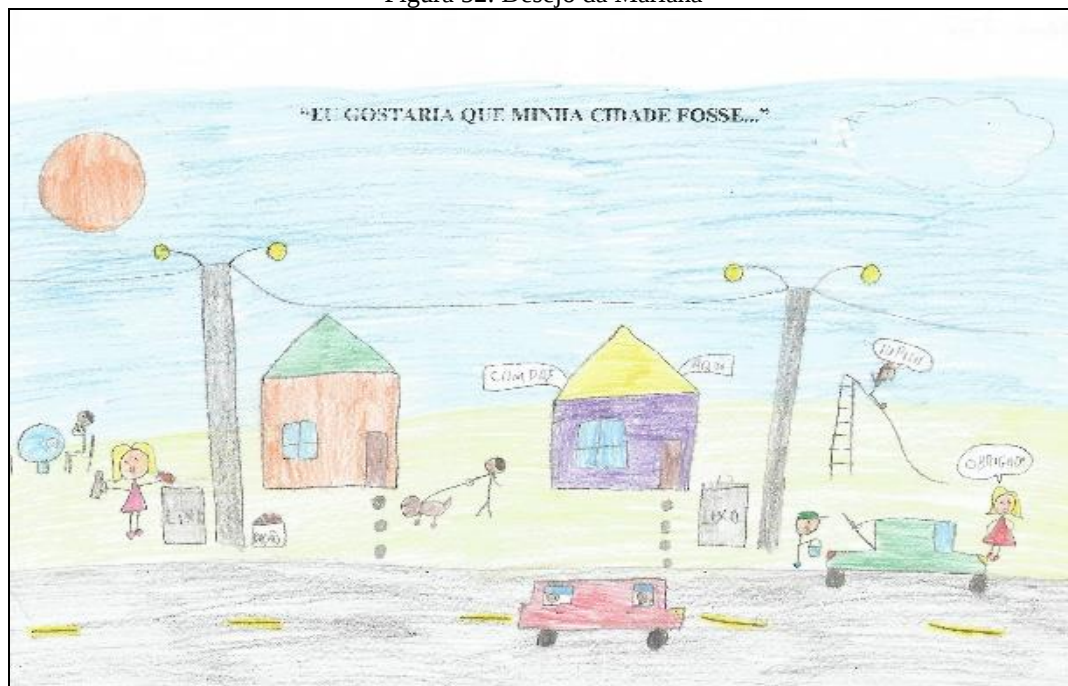
Figura 51: Desejo da Laura



Fonte: Laura (2019).

“Eu gostaria que tivesse mais espaço ao ar livre, para andar de bicicleta, de patins e tivesse menos prédio.” (LAURA, 2019)

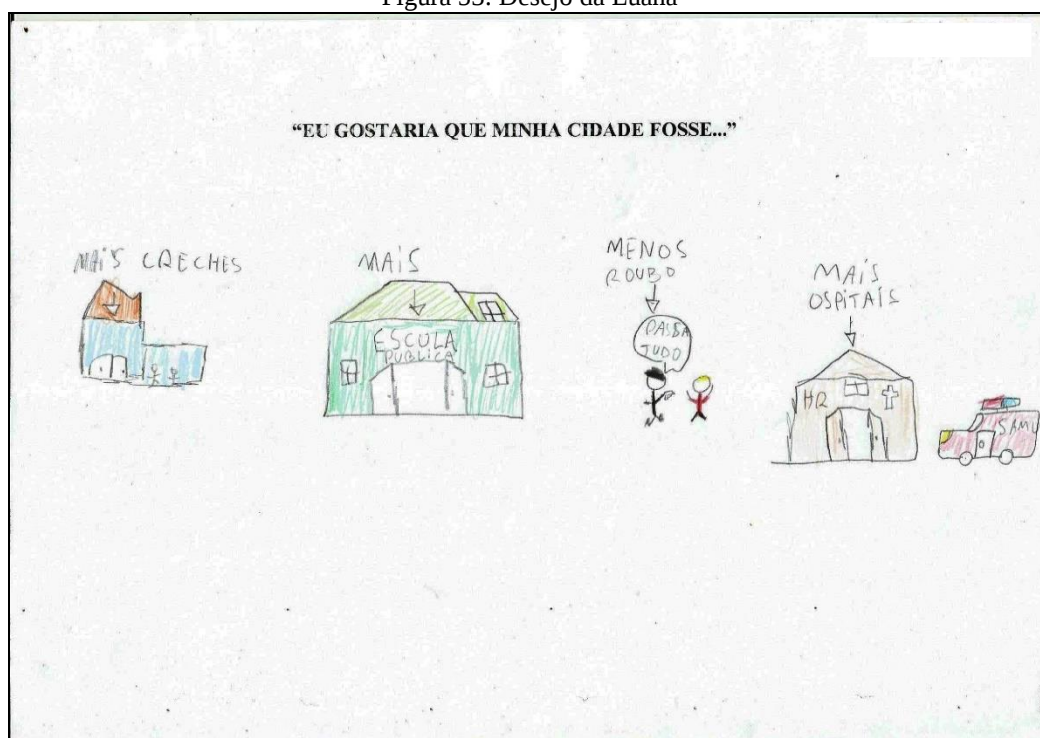
Figura 52: Desejo da Mariana



Fonte: Mariana (2019).

“Então, assim... com menos animais na rua, quando vô pra escola, vejo bastante cachorro na rua, cachorro não é brinquedo, pra deixá na rua. Com menos *bullying*, menos preconceito e menos lixo na rua.” (MARIANA, 2019)

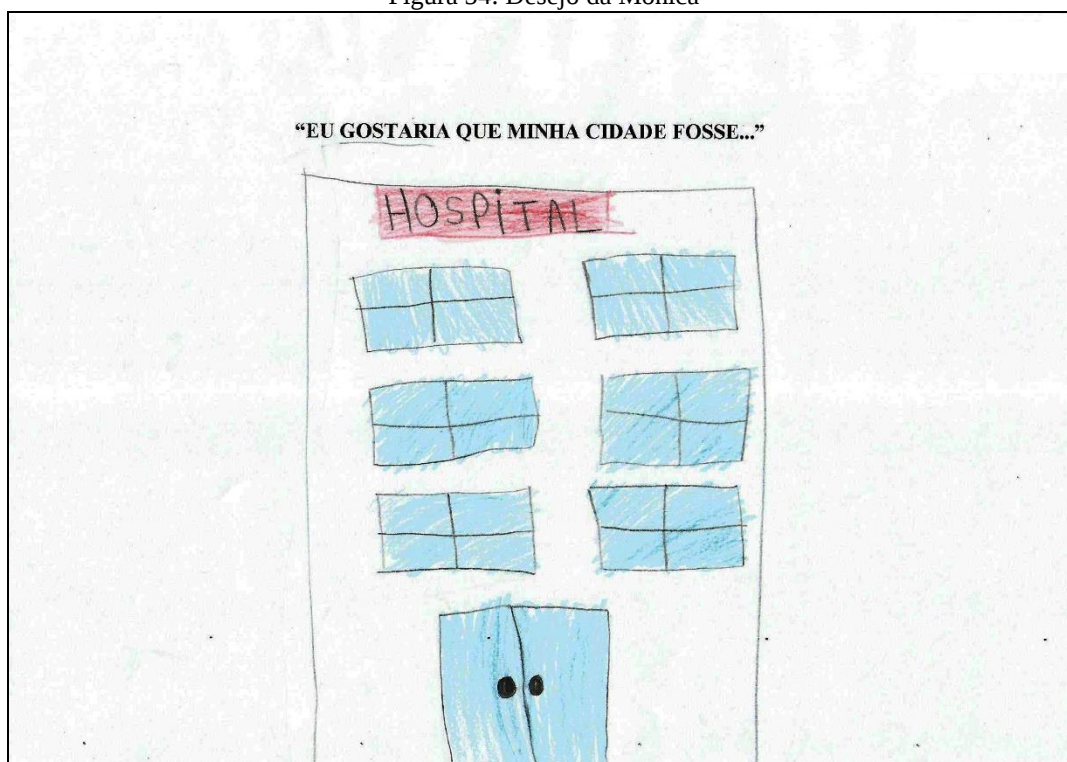
Figura 53: Desejo da Luana



Fonte: Luana (2019).

Desejou mais escolas, creches, hospitais e menos roubos.

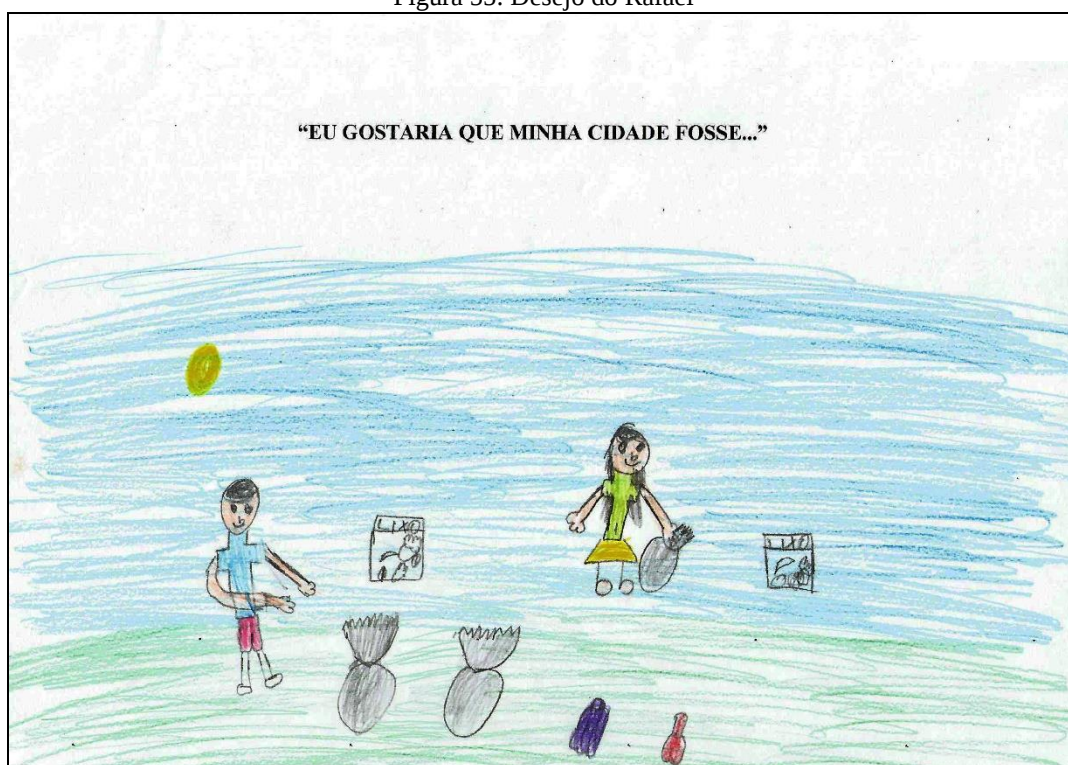
Figura 54: Desejo da Mônica



Fonte: Mônica (2019).

“Mais lugares bons para cuidar de pessoas que ficam na rua”. (MÔNICA, 2019)

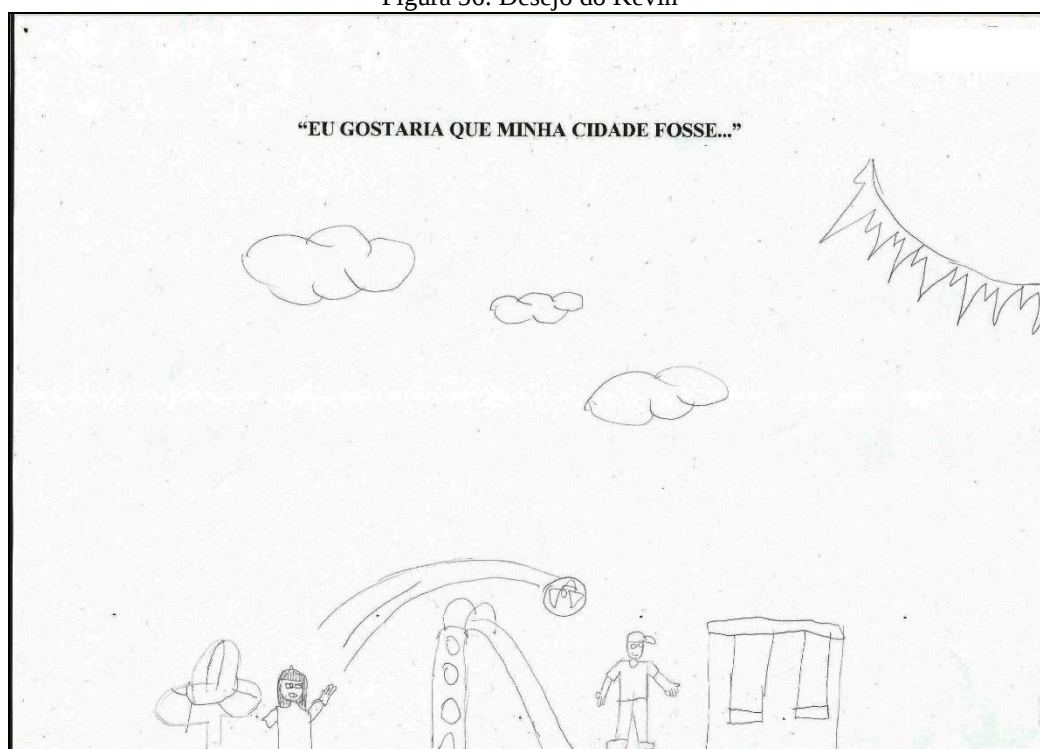
Figura 55: Desejo do Rafael



Fonte: Rafael (2019).

“Eu gostaria que as pessoas jogassem menos lixo na rua, que cuidassem mais do nosso mundo, não gastassem muita água, queria também que eles limpassem o lixo, que tem muito lixo na rua, não deixassem água parada, que dá dengue.” (RAFAEL, 2019).

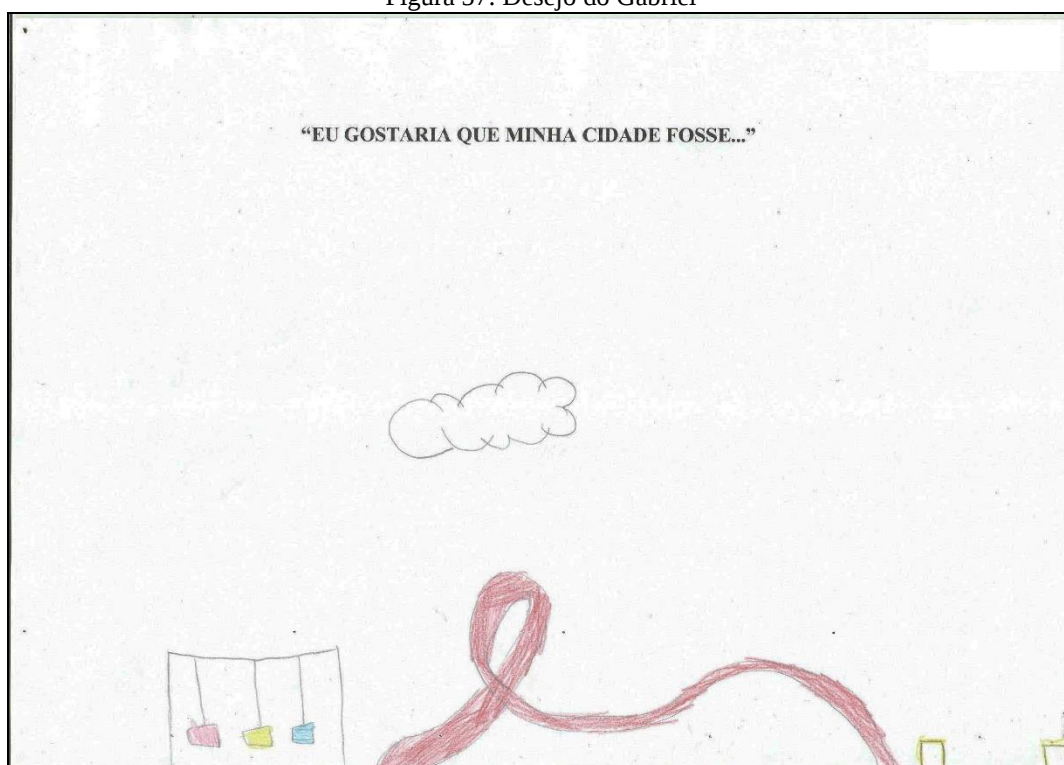
Figura 56: Desejo do Kevin



Fonte: Kevin (2019).

“Com um monte de pessoas brincando, sem ladrão.” (KEVIN, 2019)

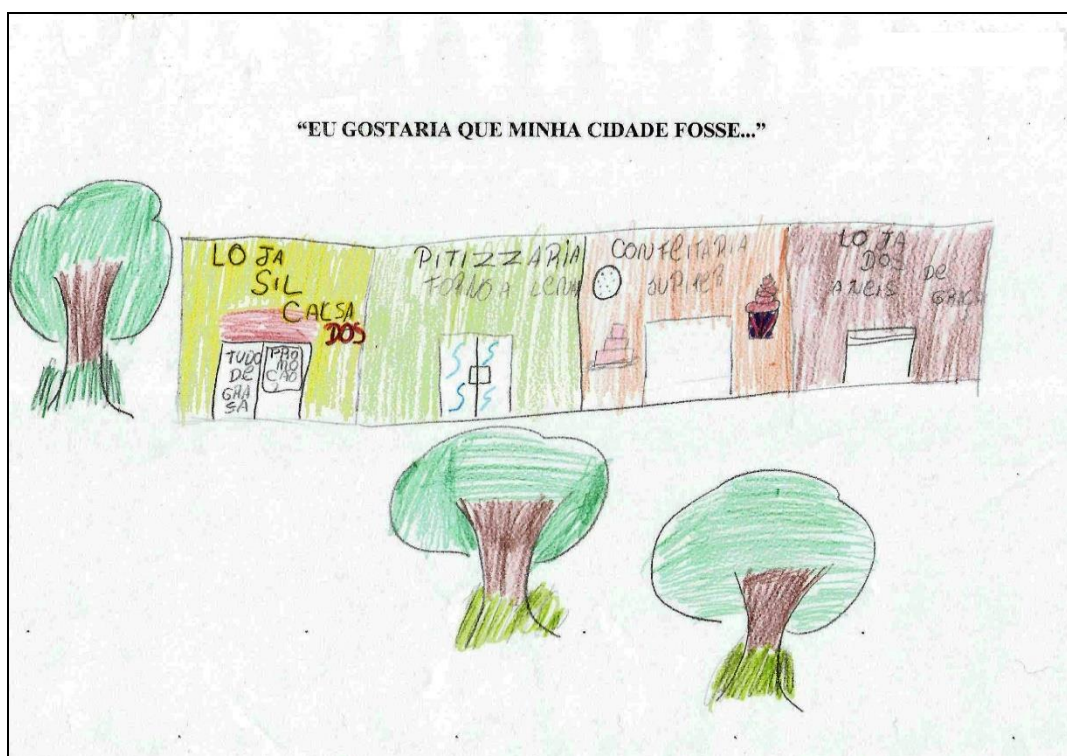
Figura 57: Desejo do Gabriel



Fonte: Gabriel (2019).

Desejou um parque de diversão fixo na cidade (balanços e montanha russa), não tem, apenas itinerantes.

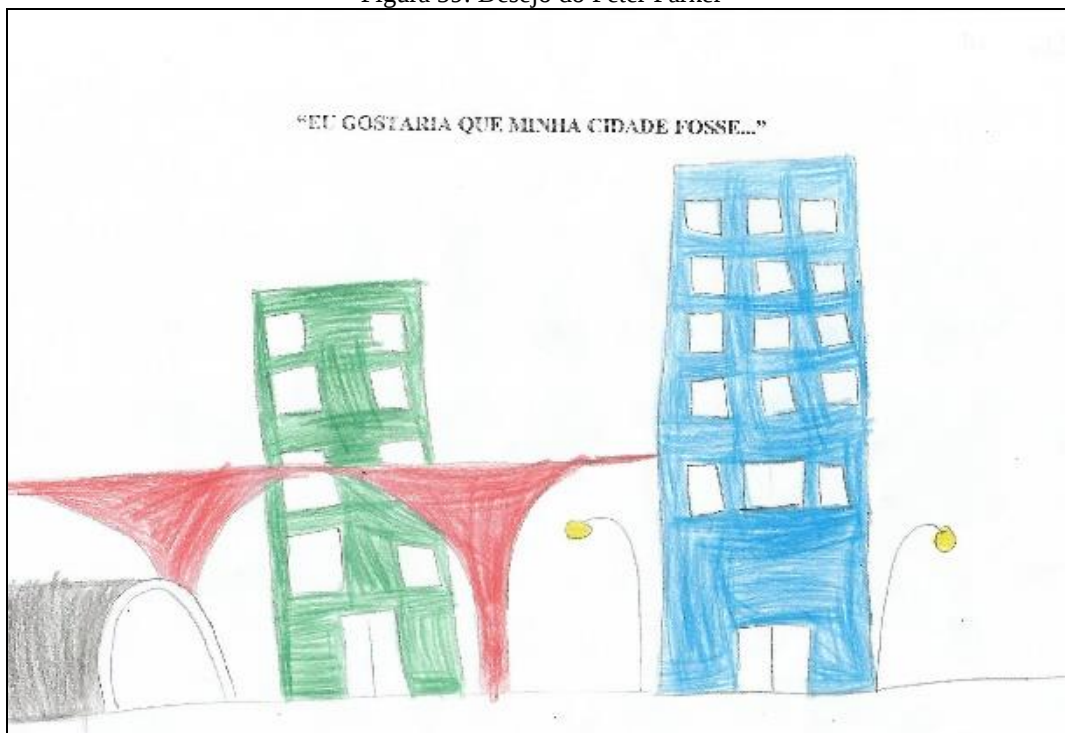
Figura 58: Desejo da Gabriela



Fonte: Gabriela (2019).

“Eu gostaria que tivesse mais lugar pra comer, mais lugar pra brincar e várias lojas com roupa, sapato, acessórios... de graça.” (GABRIELA, 2019)

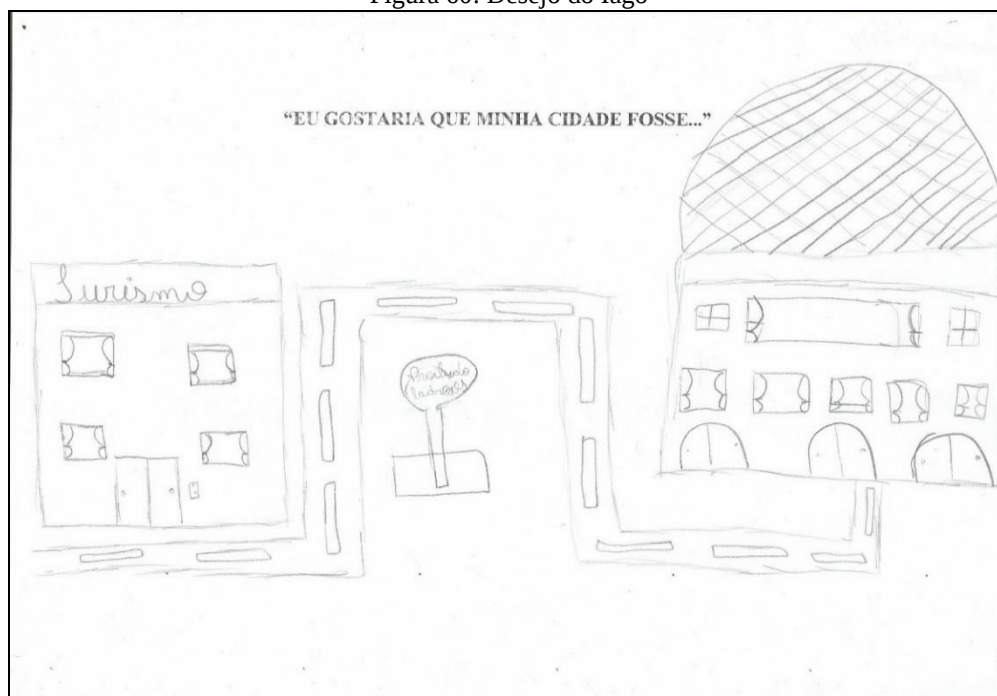
Figura 59: Desejo do Peter Parker



Fonte: Peter Parker (2019).

“Eu gostaria que Presidente Prudente fosse perto do mar, tivesse prédios altos e várias pontes.”(PETER PARKER, 2019)

Figura 60: Desejo do Iago



Fonte: Iago (2019).

“Eu gostaria que não tivesse ladrão aqui, que nossa cidade fosse limpa, que ninguém roubasse as coisas, e também que tem mais pontos turístico para nós irmos, mais coisas legais, mais coisas novas”. (IAGO, 2019)

Como podemos observar, os desejos das crianças foram relacionados ao lazer, à saúde, à educação, à segurança, ao cuidado com o meio ambiente e ao consumo.

Quadro 20: Desejos das crianças da escola central sobre a cidade

CATEGORIAS	ESCOLHAS
Espaços de lazer	6
Segurança	3
Educação ambiental (menos lixo na rua, gastar menos água, não deixar água parada)	3
Saúde (hospitais)	2
Educação (creches/escolas)	1
Lojas (de graça)	1
Menos <i>bullying</i>, menos preconceito	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Lembramos que o acesso à saúde, à educação, ao lazer, à segurança e à limpeza pública é direito de todos os cidadãos brasileiros. Contudo, para as crianças, esses direitos não eram garantidos de maneira satisfatória, pois consistiam em objetos de desejo, ao relatarem como gostariam que a cidade fosse.

O espaço de lazer foi o quesito mais mencionado pelas crianças, mas as abordagens foram diferentes. Consideramos como o desejo por espaços de lazer as seguintes colocações:

“[...] mais espaço ao ar livre para andar de bicicleta, de patins [...]” (LAURA, 2019);
 “Com um monte de pessoas brincando” (KEVIN, 2019);
 “[...] mais lugar para comer, mais lugar pra brincar” (GABRIELA, 2019);
 “[...] que Presidente Prudente fosse perto do mar [...]” (PETER PARKER, 2019);
 “[...] mais pontos turísticos para irmos [...]” (IAGO, 2019).

Gabriel (2019) também desejou um parque de diversão fixo na cidade, haja vista que os parques visitam a cidade esporadicamente (itinerantes).

Algumas crianças desejavam mais construções destinadas ao lazer, outras mais áreas ao ar livre. Constatamos uma contradição quanto a construções de prédios. Uma criança desejou prédios altos e pontes, ao passo que outra preferia que a cidade tivesse menos prédios.

O desejo por mais segurança se destacou, sendo citado por 30% das crianças. Estas mencionaram os roubos e gostariam de que não houvesse ladrão. O roubo não foi o único tipo de violência mencionado e temido pelas crianças. Uma criança desejou “[...] menos *bullying*, menos preconceito [...]” (MARIANA, 2019). A propósito desse aspecto, Dalosto e Alencar (2013, p. 364) asseveram:

O *bullying* é um tipo de violência que tem crescido no ambiente escolar. Essa prática acontece muitas vezes de forma velada e se manifesta por meio de “brincadeiras”. O fenômeno tem atingido muitos alunos, trazendo consequências muitas vezes dramáticas para as suas vidas. Essa violência pode ocorrer em qualquer escola, independente das condições sociais e econômicas de seus alunos.

O termo *bullying* é derivado do verbo inglês *bully* que significa intimidar. Mesmo sem tradução literal para o português, essa palavra tem se tornado bastante conhecida no Brasil.

É possível verificar que a educação ambiental e o comportamento ético das pessoas também perpassaram os desejos, porque o cuidado com o meio ambiente foi lembrado por 30% das crianças. Veja-se a fala de Rafael (2019): “Eu gostaria que as pessoas jogassem menos lixo na rua, que cuidassem mais do nosso mundo, não gastassem muita água, queria também que eles limpassem o lixo, que tem muito lixo na rua, não deixassem água parada, que dá dengue.”

A educação ambiental é um tema que vem sendo abordado em documentos educacionais brasileiros, desde 1996 (FREITAS, 2018). Porém, um documento específico foi lançado somente em 2012, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental”. Segundo a autora,

[...] constata-se a mobilização por parte das organizações governamentais e da sociedade em geral, no sentido de criar estratégias que reduzam os impactos socioambientais. Contudo, para que os objetivos firmados nesses momentos possam ser efetivados são necessários esforços para que ocorra a Educação Ambiental “crítica, ética e transformadora”, que promova a sensibilização e a aquisição de conhecimentos de todos a respeito dos problemas ambientais e que culmine em ações alinhadas à conservação ambiental. É oportuno refletir sobre o papel de cada um para melhorar o espaço em que se vive, sem deixar de compreender a atuação do Estado e das grandes empresas neste contexto. (FREITAS, 2018, p. 106).

As ações de educação ambiental têm surtido efeito na formação das crianças. Elas demonstram preocupação com o meio ambiente em que vivem, a cidade.

Mariana (2019) preocupa-se com os animais em situação de abandono, os quais moram na rua; com relação ao seu desejo, ela afirma: “Então assim... com menos animais na rua, quando vô pra escola, vejo bastante cachorro na rua, cachorro não é brinquedo, pra deixá na rua” (MARIANA, 2019).

A cidade conta com uma Secretaria do Meio Ambiente e, conforme o *site* da Prefeitura, a função de tal secretaria é assim explicitada:

A Secretaria Municipal do Meio Ambiente é o órgão responsável pela preservação, manutenção e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no Município, condições ao desenvolvimento socioeconômico, conciliando-o aos interesses da segurança de sua comunidade e à proteção dos

ecossistemas, em benefício das gerações atuais e futuras. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020, *on-line*).

No interior dessa Secretaria há um departamento de maus tratos aos animais. Este departamento atende a denúncias de maus tratos, cada caso é analisado e, se necessário, o “Centro de Zoonoses” da cidade recolhe o animal.³⁵ A cidade não conta com um local específico de responsabilidade municipal para esse serviço, porém, há ações emergenciais. Nesses casos, o papel da população é denunciar os maus tratos.

A cidade dispõe igualmente de ONGs que agem nesse sentido (Anjos de quatro patas e o Beco da esperança). A “Pastoral de Proteção aos Animais São Francisco de Assis Presidente Prudente”, vinculada a uma igreja católica da cidade, também atua na proteção dos animais.

A questão da dengue, no município, é ainda tema da observação de uma criança. A dengue é uma doença transmitida pela picada do mosquito *Aedes aegypti* contaminado. *Por causa dos altos índices de pessoas infectadas na cidade, é comum que as crianças a mencionem.* Uma publicação no site da Prefeitura, de 26 de março de 2020³⁶, explica:

A Secretaria Municipal de Saúde, por meio da VEM (Vigilância Epidemiológica Municipal), confirma nesta quinta-feira (26/03) mais 255 casos positivos de dengue em Presidente Prudente e chama atenção para os números da doença que não param de aumentar na cidade.

Com os novos registros, o município contabiliza 1.037 confirmações. Embora o número seja alarmante, a VEM pontua que ainda pode aumentar consideravelmente, isso pelo fato de outros 1.861 exames aguardarem resultados.

A Secretaria Municipal de Educação tem um projeto para trabalhar o assunto, nas escolas municipais, almejando ensinar a população sobre a importância da limpeza dos quintais e estratégias para evitar o acúmulo de água e proliferação do vetor. Embora a menção tenha sido na escola central, segundo a reportagem, a principal área de risco é a área da escola periférica, denominada Área 7. “Em relação às áreas, a situação mais crítica permanece na Área 7, que registra 245 confirmações em bairros [...]” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020, *on-line*).

Em relação à saúde da cidade, duas crianças demonstraram insatisfação, ao desejar mais hospitais para o atendimento populacional. Vale ressaltar que a cidade conta com vinte e quatro equipes de Estratégia Saúde da Família (ESF) e onze Unidades Básicas de Saúde

³⁵ Essa informação foi fornecida verbalmente por uma funcionária da Secretaria do Meio Ambiente.

³⁶ Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=48027> Acesso em: 14 abr. 2019.

(UBS), além de uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA).³⁷ Dispõe ainda de um Hospital Regional que faz atendimentos públicos. Há vários hospitais particulares na cidade. Notamos que, embora a cidade disponibilize opções de atendimento à saúde, do ponto de vista dessas crianças, esse atendimento é considerado insuficiente.

Uma das crianças desejou “[...] várias lojas com roupa, sapato, acessórios... de graça”. (GABRIELA, 2019). As crianças percebem que questões econômicas limitam suas atividades de lazer e poder de compra. Há momentos em que “comprar” (comida, roupa, sapato) é considerado divertido para as crianças.

Constatamos uma diferença entre os desenhos da cidade e de como gostariam de que a cidade fosse. A ludicidade e a interatividade, os quais são eixos da cultura da infância, apontados por Sarmiento (2018), estão mais presentes nos desenhos de como as crianças gostariam de que a cidade fosse. Percebemos a representação de locais de brincar e de brinquedos/equipamentos de parques (escorregadores, balanços, bola, bicicleta) e de pessoas interagindo.

6.2.2.2 Desejos e expectativas sobre a cidade das crianças da escola periférica

Apresentamos a seguir os desejos das crianças da escola periférica, sendo possível observar que não se diferenciam muito dos desejos das crianças da escola central.

³⁷ Essas informações foram extraídas do *site* da Prefeitura, na aba da Secretaria da Saúde.

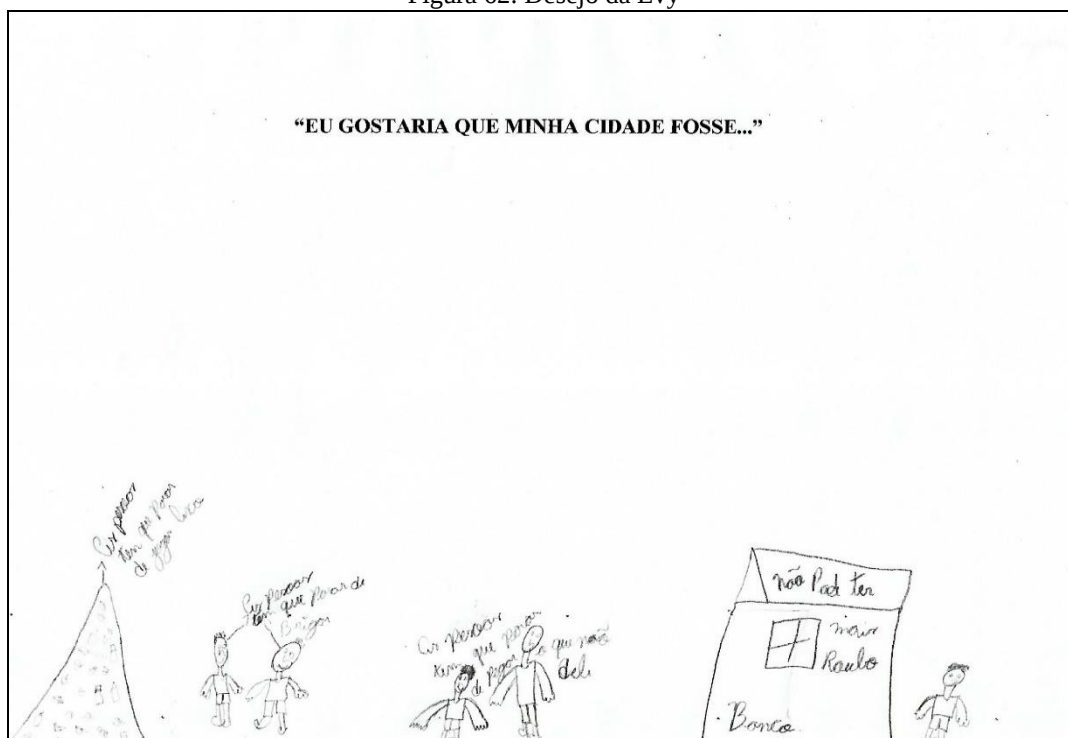
Figura 61: Desejo da Larissa



Fonte: Larissa (2019).

“Mudaria o jeito das pessoas, não ficar jogando lixo na rua, nos terrenos, limpava o mundo inteiro, ajudava as pessoas, explicava para elas como que faz pra não ficar poluído [...] o jeito das pessoas de ser, ficar roubando, matando, pra que fazer isso, não traz futuro pra ninguém. Eles estão prejudicando eles mesmos e a gente também.” (LARISSA, 2019)

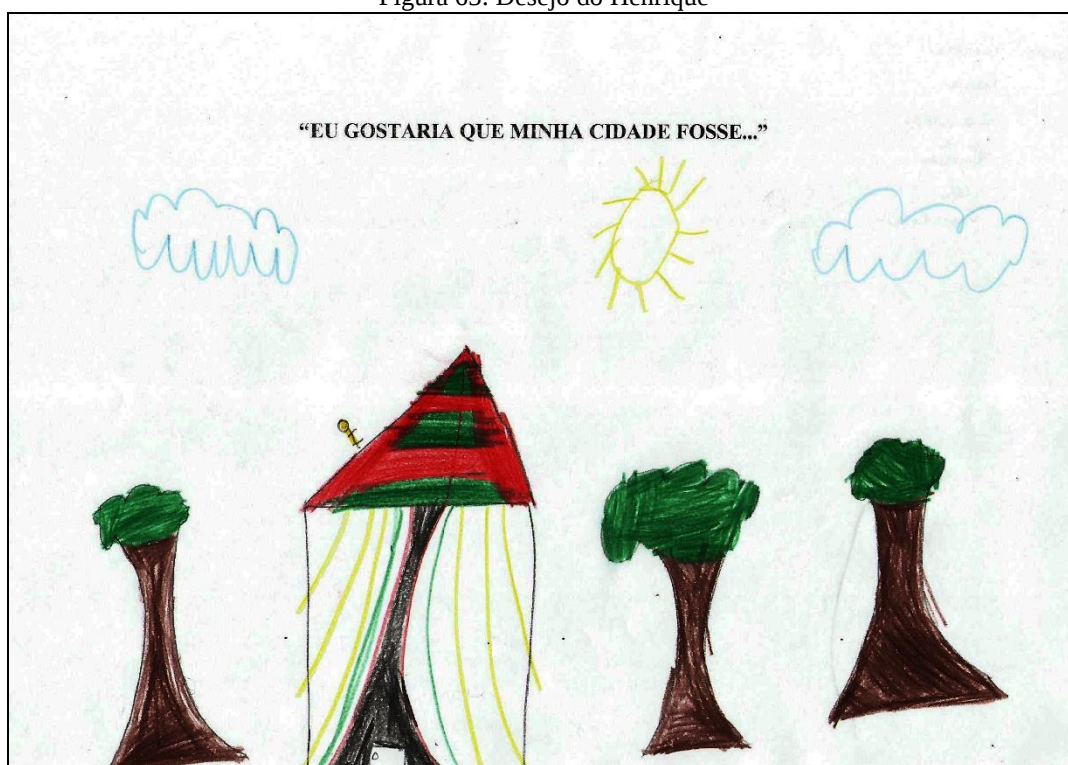
Figura 62: Desejo da Evy



Fonte: Evy (2019).

“Que não tivesse muito lixo, não tivesse roubo, não tivesse cara que pega criança e mata, esqueci o nome... não tivesse briga, porque quando a gente briga sempre alguém sai machucado.” (EVY, 2019).

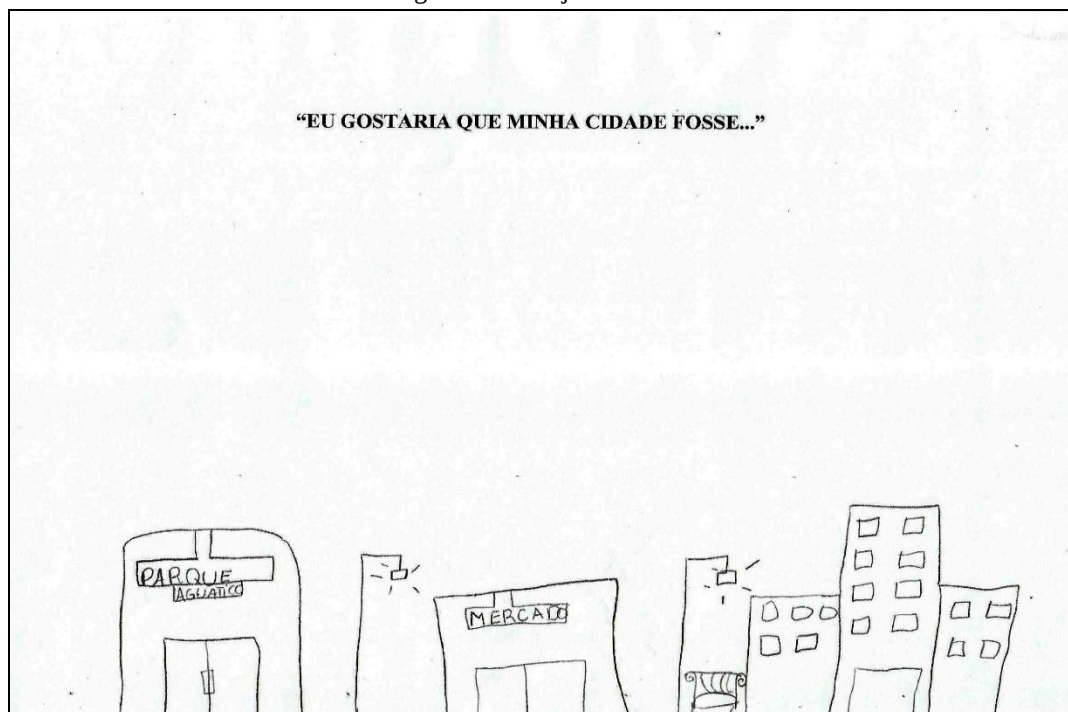
Figura 63: Desejo do Henrique



Fonte: Henrique (2019).

“Menos coisas construídas e mais árvores e menos matança.” (HENRIQUE, 2019)

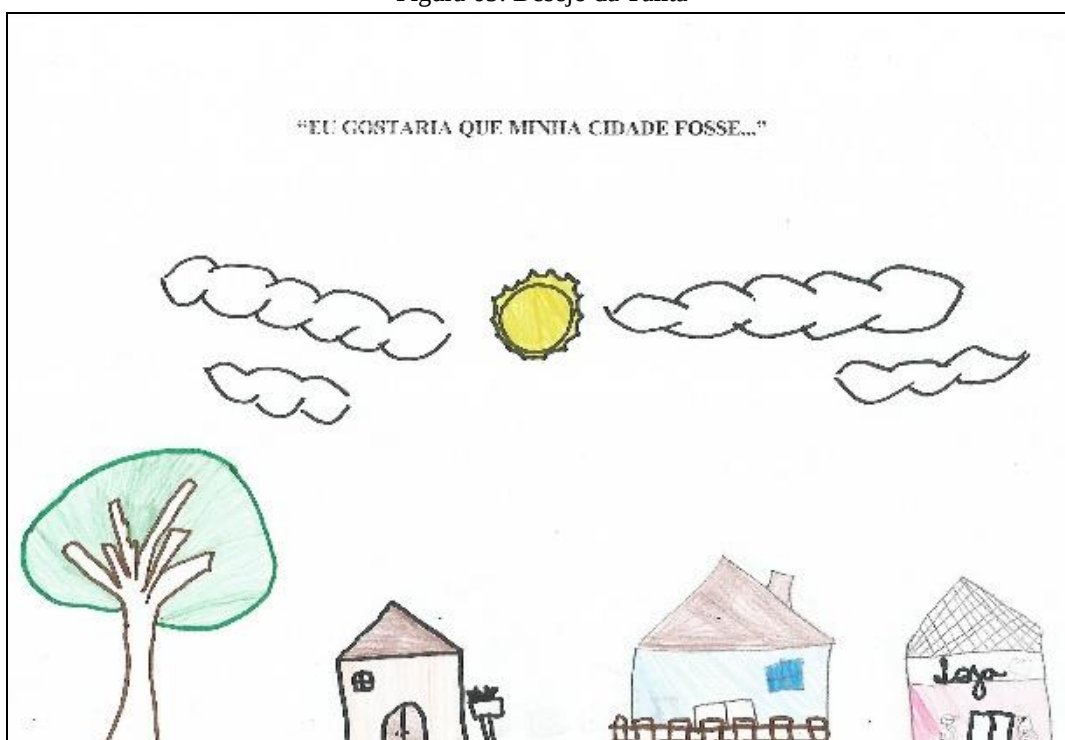
Figura 64: Desejo da Jasmin



Fonte: Jasmin (2019).

“As coisas que está longe fosse mais perto, Parque Aquático, Cidade da Criança, mercado, *shopping*.” (JASMIN, 2019)

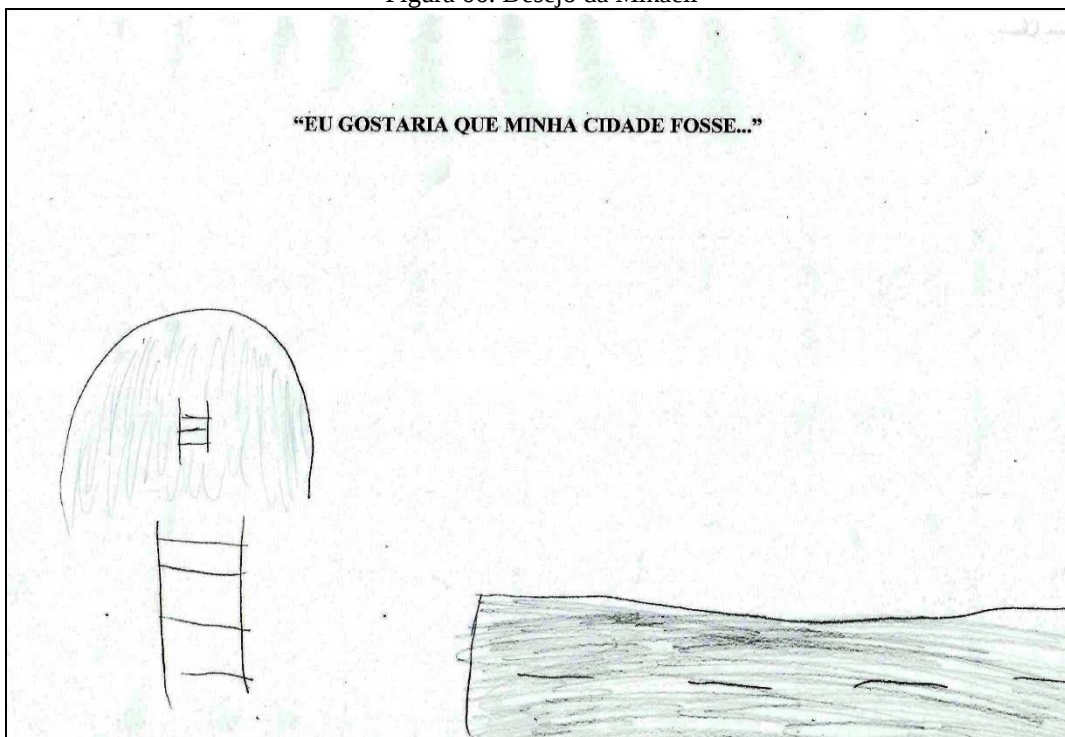
Figura 65: Desejo da Talita



Fonte: Talita (2019).

“Eu queria que as pessoas cuidassem da cidade, não jogasse lixo na rua, e queria que tivesse muito brinquedo para as crianças brincarem.” (TALITA, 2019).

Figura 66: Desejo da Mikaeli



Fonte: Mikaeli (2019).

“Lá no centro, tem um negócio, tem uma rampa, eu queria que lá não fosse daquele jeito, fosse de outro.” (MIKAELI, 2019)³⁸

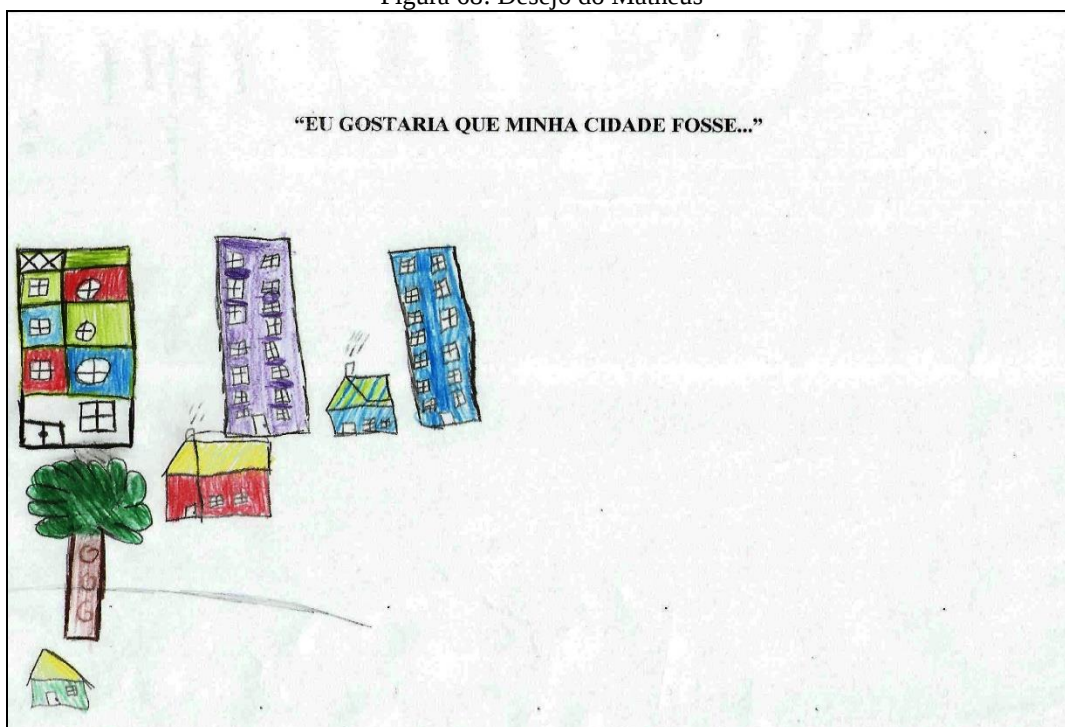
³⁸ Refere-se ao túnel que liga o Camêlo e a Igreja Nossa Senhora Aparecida. Também desejou que se consertassem os buracos das ruas.

Figura 67: Desejo do Gabriel



Fonte: Gabriel (2019).
Desejou mais espaços para brincar, soltar pipa.

Figura 68: Desejo do Matheus



Fonte: Matheus (2019).
"Eu gostaria que tivesse praia, tinha que ter mais escola, mais lotérica, mais mercado, menos batidas." (MATHEUS, 2019)

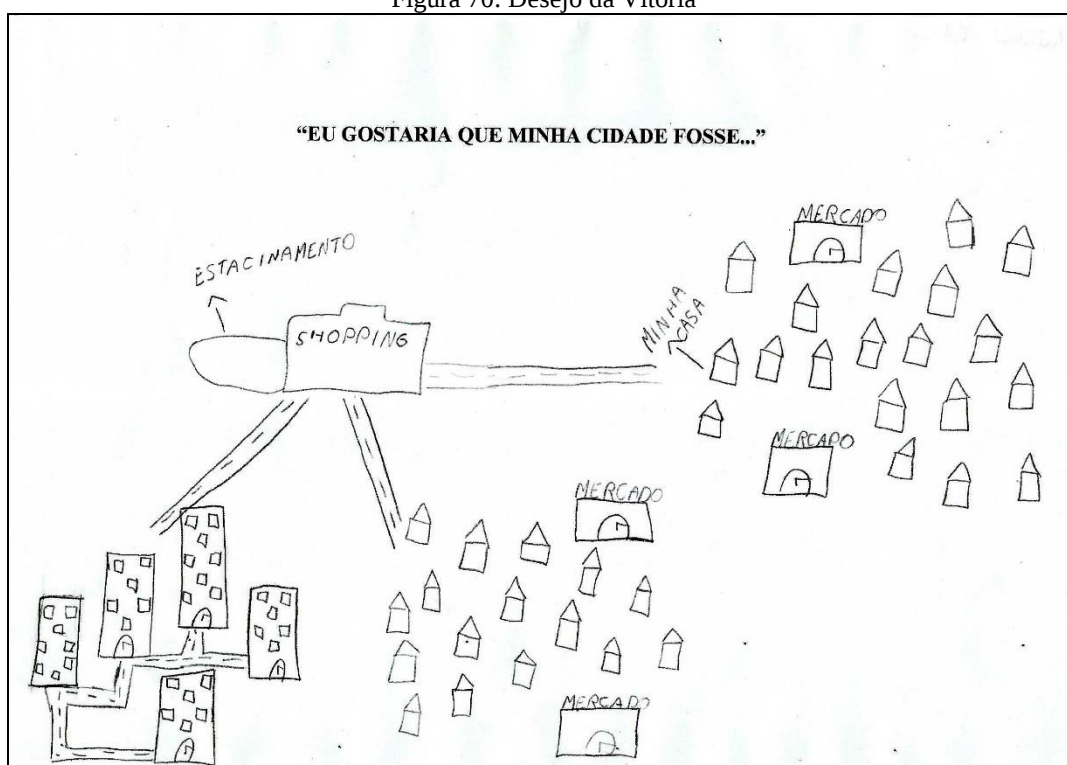
Figura 69: Desejo do Pedro



Fonte: Pedro (2019).

“Fosse sem poluição, e com mais policiais, pra não acontecer roubos, pra proteger mais.” (PEDRO, 2019)

Figura 70: Desejo da Vitória



Fonte: Vitória (2019).

“Que tivesse um shopping perto da minha casa e uma horta grande, pelo menos três mercados em cada bairro.” (VITÓRIA, 2019)

Os desejos das crianças das duas escolas com relação a “como gostariam que a cidade fosse” foram semelhantes. No Quadro 21, a seguir, podemos observar os desejos das crianças da escola periférica.

Quadro 21: Desejos das crianças da escola periférica sobre a cidade

CATEGORIAS	ESCOLHAS
Segurança	4
Espaços de lazer	4
Educação ambiental (menos lixo/sem poluição)	4
Estabelecimentos comerciais perto	3
Educação (escolas)	1
Mais brinquedos	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As crianças desejaram mais segurança e menos violência (roubo, briga) e destacaram o homicídio e o sequestro, conforme podemos constatar, nas falas a seguir:

[...] não tivesse roubo, não tivesse cara que pega criança e mata, esqueci o nome, não tivesse briga, porque quando a gente briga sempre alguém sai machucado”. (EVY, 2019);
 [...] menos matança.” (HENRIQUE, 2019);
 [...] o jeito das pessoas de ser, ficar roubando, matando, pra que fazer isso, não traz futuro pra ninguém. Eles estão prejudicando eles mesmos e a gente também.” (LARISSA, 2019);
 [...] com mais policiais, pra não acontecer roubos, pra proteger mais.” (PEDRO, 2019).

A preocupação ambiental também foi expressiva. Pedro, inclusive, desenhou os recipientes da coleta seletiva. As falas, na sequência, comprovam essa expectativa:

Mudaria o jeito das pessoas, não ficar jogando lixo na rua, nos terrenos, limpava o mundo inteiro, ajudava as pessoas, explicava para elas como que faz pra não ficar poluído. [...] (LARISSA, 2019)
 Eu queria que as pessoas cuidassem da cidade, não jogasse lixo na rua [...] (TALITA, 2019)
 Que não tivesse muito lixo [...] (EVY, 2019)
 Fosse sem poluição [...] (PEDRO, 2019).

Os espaços de lazer foram apontados por quatro crianças. Os espaços desejados foram praia, Cidade da Criança, espaço para soltar pipa, *shopping* e Parque Aquático.

É digno de menção que os *shoppings*, o Parque Aquático e a Cidade da Criança são espaços existentes, porém, localizados longe dos bairros de moradia das crianças. É possível concluir que elas desejavam ter mais oportunidades de usufruir dos espaços existentes na cidade, mas a distância provavelmente constituía um elemento que dificultava essa vivência.

Nesse sentido, Jasmin (2019) pondera: “As coisas que está longe fosse mais perto, Parque Aquático, Cidade da Criança, mercado, *shopping*. ”

Matheus (2019) também desejou mais estabelecimentos dos que existem na cidade; deduzimos que a solicitação também se refere à maior proximidade dos hipermercados (grande), lotéricas e prédios (com mais de dois andares), inexistentes no seu bairro e comuns no centro da cidade.

Vitória (2019) faz referência igualmente à distância, ao desejar que serviços fossem oferecidos próximos da sua casa: “É que tivesse um *shopping* perto da minha casa e uma horta grande, pelo menos três mercados em cada bairro.” O mercado mencionado, provavelmente se refere aos hipermercados que a cidade possui, haja vista que, nos bairros periféricos, há comércios menores de venda de alimentos.

Vitória (2019) desenha várias casas e prédios iguais. As aglomerações de casas e prédios iguais sinalizam para a homogeneidade na paisagem, provavelmente em função dos conjuntos habitacionais. Ela também ilustra vias que ligam tais espaços a áreas comerciais, como mercado e *shopping*. Vitória (2019) percebe, ao seu modo, a importância das vias de transportes para a circulação das pessoas e demonstra o seu descontentamento com as distâncias.

Entre os desejos de Vitória (2019), destaca-se o da horta grande. Cabe salientar que, nessa escola, havia uma pequena horta. A cidade também possui uma horta municipal, porém, não foi possível descobrir se atualmente ela está ativa. O espaço era utilizado para ações de distribuição de verduras e educação ambiental, com uma localização longe do bairro onde a criança mora.

As hortas urbanas são aquelas cultivadas nas cidades, em espaços coletivos (comunitárias) ou domésticos (em casas ou apartamentos). Entre os principais objetivos para cultivá-las, estão: a distribuição de alimentos, a diminuição do consumo de agrotóxico e a contribuição para o meio ambiente. As hortas podem ser horizontais ou verticais, em grandes espaços ou pequenos, em canos, garrafas *pet*, vasos, latas e pneus. Assinala Cardoso (2019, *on-line*):³⁹

As hortas urbanas têm se mostrado uma tendência nas grandes cidades, passando a ocupar condomínios, praças e outros terrenos públicos ou privados para a produção de alimentos orgânicos, que são vendidos ou consumidos por quem participa do plantio ou faz parte do entorno. E elas têm uma característica especial, que vai além da produção de alimentos mais saudáveis e acessíveis: são espaços de convívio que mobilizam comunidades.

³⁹ Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/especiais/hortas-urbanas/#hortas-urbanas>. Acesso em: 09 set. 2019.

Notamos, na visita que fizemos ao bairro, que há espaços vazios para a construção de uma horta comunitária, sendo necessária a organização da comunidade local. A cartilha “Hortas urbanas: moradia urbana com tecnologia social” ensina como fazer. As hortas urbanas favorecem a alimentação saudável, além de ter preço mais justo e acessível. Também beneficiam o convívio social, geram empregos e renda. A participação das crianças estimula a educação alimentar e ambiental. Dadas as características da comunidade na qual Vitória (2019) convivia, acreditamos que uma horta comunitária traria inúmeros benefícios.

Esse desejo de Vitória (2019) revela o quanto a participação infantil se faz necessária, no planejamento urbano. Sarmiento (2018) defende a participação social da infância na cidade como forma de potencializar a cidadania infantil. Para o autor, ainda que as crianças sejam afastadas da ação política direta, em uma democracia, não há impedimento de que sejam representadas em órgãos e que tenham suas opiniões e propostas ouvidas.

[...] a participação, no sentido preciso de possibilidade de apresentação da sua própria posição com influência na vida em comum, constitui um dos aspetos mais relevantes sinalizados no reconhecimento da cidadania ativa das crianças, nomeadamente no espaço urbano (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Isso porque a cidade favorece relações de proximidade que tornam concretos os sentidos das propostas e posições das crianças sobre o espaço público. As crianças podem pronunciar-se sobre as diferentes dimensões da vida na cidade, da organização territorial e urbanística às questões de mobilidade, das agendas culturais às prioridades de investimento, do tipo de equipamentos ao desenho do mobiliário urbano. (SARMENTO, 2018, p. 238).

Além disso, conforme o autor, as pesquisas sobre a participação ativa das crianças em espaço urbano têm comprovado que “[...] as propostas das crianças estão sempre profundamente enraizadas na experiência corpórea do lugar. Isto é, exprimem uma posição original, frequentemente inesperada e alheia ao sentido mais comum das preocupações adultas, sem que por isso percam pertinência.” (SARMENTO, 2018, p. 238).

Surgiram os desejos por mais escolas, praia e brinquedos. Vale salientar que a cidade de Presidente Prudente (SP) apresenta um déficit no número de instituições de Educação Infantil, mas de Ensino Fundamental tem o suficiente e atende 98% das crianças. O desejo da praia pode estar relacionado ao clima quente da cidade.

A questão do brinquedo se liga à ludicidade, mas também ao poder aquisitivo necessário para comprá-lo. Atualmente, o mercado de brinquedos oferece uma grande variedade de produtos, mas acessá-los está associado ao poder de compra e à cultura dos responsáveis. Neste sentido, as crianças desejam utopicamente, a gratuidade destes produtos.

Cabe ainda ressaltar que bairros de baixa renda são constantemente alvo de ações voluntárias de distribuição de brinquedos e outros produtos, porém, nem sempre estes são de boa qualidade.

Existe um túnel que liga o bairro Vila Marcondes a um espaço onde funcionava o Camelô (final do calçadão, no centro). A entrada do túnel fica embaixo do pontilhão, local que é frequentado por andarilhos e mendigos e tem um odor de urina. Mikaeli (2019) demonstrou um certo receio com relação a esse espaço e desejou: “Lá no centro, tem um negócio, tem uma rampa, eu queria que lá não fosse daquele jeito, fosse de outro”.

Também compareceram como desejos das crianças que houvesse menos acidentes de trânsito (batidas) e que se consertassem os buracos das ruas. Nesse sentido, as crianças notam problemas na malha viária da cidade e de segurança, no que concerne ao trânsito.

Encontramos desejos e expectativas comuns entre as crianças das escolas, no que se refere à cidade. Elas almejavam maior acesso à saúde, à educação e à segurança. Também mencionaram preocupações ambientais e expressaram o desejo por espaços de lazer.

Contudo, observamos que, embora as crianças das duas escolas tivessem a mesma faixa etária, estivessem matriculadas em escola públicas e fossem moradoras da mesma cidade, algumas expectativas e vivências sinalizaram para a pluralidade da infância.

Alguns desejos foram manifestados apenas pelas crianças da escola periférica, como foi o caso da aproximação da moradia aos locais de lazer e de consumo, da horta e da mudança na estrutura do túnel.

Salientamos que, embora as crianças morassem num bairro distante dos estabelecimentos que desejavam, talvez a aspiração nem sempre possa estar relacionada apenas à distância, todavia, à limitação ao acesso a esses estabelecimentos. A limitação ao acesso pode ter diversas causas: financeiras, de locomoção, de acessibilidade, cultura dos responsáveis etc.

6.3 Locais de que as crianças gostavam e locais de que as crianças não gostavam

Solicitamos que as crianças mencionassem dez locais de que gostavam e dez locais de que não gostavam, na cidade. Registramos os locais em listas individuais. As justificativas de suas escolhas não foram exigidas no primeiro momento: deixamos as crianças à vontade e anotamos suas falas.

Posteriormente, unimos os apontamentos e os quantificamos, para descobrir quais os locais cada grupo de crianças destacava, na cidade, quais as suas paisagens e de quais locais não gostavam.

A maioria das crianças mencionou menos que dez locais, em ambas as categorias propostas, porém, o número de apontamentos de locais de que gostavam foi muito maior do que os locais de que não gostavam. As crianças da escola periférica citaram 63 locais de que gostavam, na cidade, e somente 11 locais de que não gostavam. As crianças da escola central citaram 71 locais de que gostavam e 12 de que não gostavam.

Com o objetivo de identificar as paisagens da infância e os locais que tem potencial para se transformar em lugares para as crianças, com relação aos “locais de que mais gostam, na cidade”, selecionamos para análise apenas os que foram apontados por mais de uma criança. Quanto aos locais de que não gostam, selecionamos todos os citados.

Em outro momento, durante a aplicação do instrumento denominado Seleção Visual, expusemos as fotos dos locais destacados pelas crianças e pedimos que elas escolhessem três imagens do grupo de que gostavam e três imagens do grupo de que não gostavam, referentes à sua escola. Depois, solicitamos que apontassem três aspectos positivos e três aspectos negativos dos locais escolhidos.⁴⁰

Optamos por analisar as escolhas de acordo com as categorias “Gosta” e “Não gosta” e não a partir da diferenciação das escolas.

6.3.1 Locais da cidade de que as crianças não gostavam

Os locais apontados pelas crianças como aqueles de que não gostavam podem ser locais de medo, repúdio, sinalizando para locais com restrições que dificilmente se tornarão um lugar de pertencimento. No Quadro 22, observamos os locais indicados como aqueles de que não gostavam.⁴¹

⁴⁰ Conforme ressaltado na metodologia, retiramos parte da análise desse instrumento, por causa da autorização das imagens e por percebermos que se tratava dos mesmos espaços que aparecem nas listas. Porém, as justificativas, os aspectos positivos e negativos dos locais escolhidos ficavam mais evidentes nesse instrumento; assim, decidimos unir tais resultados.

⁴¹ Excluímos desse quadro “sítio/chácara”, por não pertencerem à cidade.

Quadro 22: Locais de que as crianças não gostavam

ESCOLA PERIFÉRICA		ESCOLA CENTRAL	
LOCAIS DE QUE NÃO GOSTO NA CIDADE	QUANTIDADE	LOCAIS DE QUE NÃO GOSTO NA CIDADE	QUANTIDADE
POSTO DE SAÚDE	1	POSTO DE SAÚDE	1
CONVENIÊNCIA DO BAIRRO	1	MERCADO	1
VELÓRIO	1	CENTRO	1
PRAÇA (DE CIMA)	1	PARQUE DO POVO	1
CURTUME	1	PRACINHA (PERTO DA TIA)	1
FERRO VELHO	1	HOSPITAIS	1
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS)	1	PARQUES ESCUROS	1
CASA DA SOPA	1	FONTE DA PRAÇA	1
UNIDADE DE PRONTO ATENDIMENTO (UPA)	1	CATEDRAL	1
		BANCO	1
		BAR	1
		BIBLIOTECA	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre os locais de que não gostavam, as crianças destacaram as instituições que cuidam da saúde. Foram mencionados os hospitais, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e os postos de saúde. As crianças relacionaram esses locais predominantemente como ruins, à medida que só os frequentavam quando não estavam bem.

O posto de saúde do bairro é um local marcado por sentimentos contraditórios de “amor-ódio”. Se, por um lado, as crianças recebem nesse espaço tratamento e remédios para melhorarem seu estado físico, por outro, lembram-se da dor e do desconforto de estar doente, como podemos observar nas falas: “Muitos gritos e choros” (LUANA, 2019), “Sai de lá feliz” (JASMIN, 2019) e “Medicamento para ficar bom” (EVY, 2019). Também é digno de menção que as crianças avaliaram o atendimento prestado, fizeram críticas quanto à demora, ao fato de terem de esperar. Entretanto, reconheceram como aspecto positivo “atendente” (MIKAELLI, 2019), o que significa que são sensíveis a um atendimento, provavelmente humanitário e eficiente, que receberam.

Talita (2019) disse: “Passar álcool em gel” – esse hábito, que era comum apenas nos estabelecimentos de saúde, tornou-se extremamente importante como medida de prevenção da Covid-19 e foi estendido a outros locais.

Uma forma de potencializar o relacionamento positivo da criança com os ambientes hospitalares é através da ambientação, da personalização e da *affordance* positiva. No Brasil,

temos várias iniciativas no sentido de humanizar os espaços: podemos citar o GRAACC (Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer de São Paulo),⁴² o qual disponibiliza um espaço de brinquedoteca. Explicitam as informações do *site* da instituição: “O Hospital do GRAACC é todo pensado para diminuir o impacto do tratamento na vida dos pequenos pacientes. A Brinquedoteca é nossa grande sala de espera.” O *site* avalia que “[o] tratamento lúdico auxilia na qualidade de vida dos pacientes, na socialização e também na troca de experiências entre as famílias – que contam ainda com atividades específicas e terapêuticas, como oficinas de artesanato e artes plásticas.”

Outro exemplo significativo é o Aquário Carioca, que é um centro de tratamento de crianças com câncer do Rio de Janeiro. De acordo com o *site*, “[a] proposta do Aquário Carioca é a de transformar a área de atendimento ambulatorial do câncer infantil em um espaço lúdico, mágico e acolhedor, inspirado no fundo do mar.”⁴³

Os ambientes hospitalares podem se tornar mais agradáveis e acolhedores apenas com a mudança nas cores. Boccanera, Boccanera e Barbosa (2006, p. 344), afirmam: “As cores exercem grande influência no ambiente, modificando-o, animando-o ou transformando-o, e assim, podem alterar a comunicação, as atitudes e a aparência das pessoas presentes, pois todos nós temos reações às cores.”

Os autores pesquisaram uma UTI (Unidade de Terapia Intensiva) e concluíram que as cores têm relevância para pacientes e funcionários. Eles asseveram: “A cromoterapia é uma ciência que usa a cor para estabelecer o equilíbrio e a harmonia do corpo, da mente e das emoções, sendo utilizada pelo homem desde as antigas civilizações.” Os autores defendem que se deveria dar mais atenção a essa questão, na área da saúde: “Na área de saúde a aplicação de cores precisa ser adequada para transmitir a sensação de maior bem estar para o paciente, família e profissionais.” (BOCCANERA; BOCCANERA; BARBOSA, 2006, p. 345).

Nas cidades médias, é comum que os instrumentos públicos sejam pintados das cores que lembram a figura do Prefeito, como aponta Sobarzo (2006), no intuito político de se promover. Atualmente, as cores predominantes na cidade de Presidente Prudente (SP) são vermelho, azul e branco. Podemos observar tais cores nos postos de saúde e na escola do bairro periférico.

As crianças também relacionaram o velório com um momento de perda e de tristeza. Todas as crianças demonstraram ter vivenciado a dor de perder um ente querido.

⁴² Disponível em: <https://graacc.org.br/> Acesso em: 10 mar. 2019.

⁴³ Disponível em: <http://curumimcancerinfantil.org.br/novo/aquario-carioca/> Acesso em: 25 abr. 2019.

Os locais indicados pelas crianças como aqueles de que não gostavam podem estar associados ao medo. Bauman (2006, p. 59) assinala: “A vida urbana transforma-se numa selva onde impera o terror, acompanhado de um medo onipresente.” Notamos que esse medo atinge também as crianças.

A conveniência do bairro não é um local de prestígio para as crianças da escola periférica. Algumas tinham medo dos alcoólatras que frequentavam o local e m reclamaram igualmente da qualidade da comida, mas reconheceram que o local era “barato” (EVY, 2019). O bar apontado pela criança da escola central era concebido pelas crianças como espaços de bebedeiras e violência. Quando questionamos outras crianças sobre esse espaço, os poucos aspectos positivos mencionados se referiam à compra de doces e comida.

As crianças matriculadas nos quintos anos, nesse município, participam do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), ministrado uma vez por semana por um policial militar, durante um período de quatro meses. Esse programa visa a prevenir o contato das crianças com drogas lícitas e ilícitas; assim, podemos inferir que esses projetos podem ter influenciado a opinião das crianças.

Segundo a revista *Exame* (2018)⁴⁴, o relatório da OMS (Organização Mundial de Saúde) aponta que três milhões de pessoas morrem anualmente por causa do álcool, estando 28% das mortes relacionados a acidentes, à violência, a suicídios e outros atos violentos, enquanto o restante está ligado à doenças causadas em consequência do uso contínuo. Não perguntamos para as crianças se conviviam com familiares alcoólatras, porém, suspeitamos que as observações das crianças com respeito às pessoas alcoolizadas podem estar vinculadas às experiências vivenciadas.

Os parques escuros e a pracinha perto da casa de uma das tias são apontados como locais de que não gostavam, por motivos relacionados à violência e ao medo de roubo e assassinato. A praça “de cima”, como as crianças a denominaram, é uma das duas praças do bairro da escola periférica. Ela fica no início do bairro, próxima à rua que o liga com o resto da cidade. É composta apenas por um campo com duas traves de metal e uma “academia de idosos”, como geralmente são chamadas as áreas com equipamentos para exercícios físicos das praças. A outra praça fica no interior do bairro e conta com quadra poliesportiva, quiosque com *wi-fi*, equipamentos para crianças (*playground*), equipamentos para andar de *skate*, pista de caminhada, entre outros elementos. No domingo em que visitamos ambas as praças, para fazer as fotos, notamos que a “praça de cima” estava mais vazia que a outra. Também

⁴⁴ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mundo/alcool-e-responsavel-por-3-milhoes-de-mortes-por-ano-diz-oms/> Acesso em: 13 dez. 2019.

podemos perceber que é um espaço que quase não recebia manutenção. Nesse sentido, podemos inferir que, quanto menor a oferta de equipamentos e ações de manutenção, menos atrativos se tornam os locais para o uso da população.

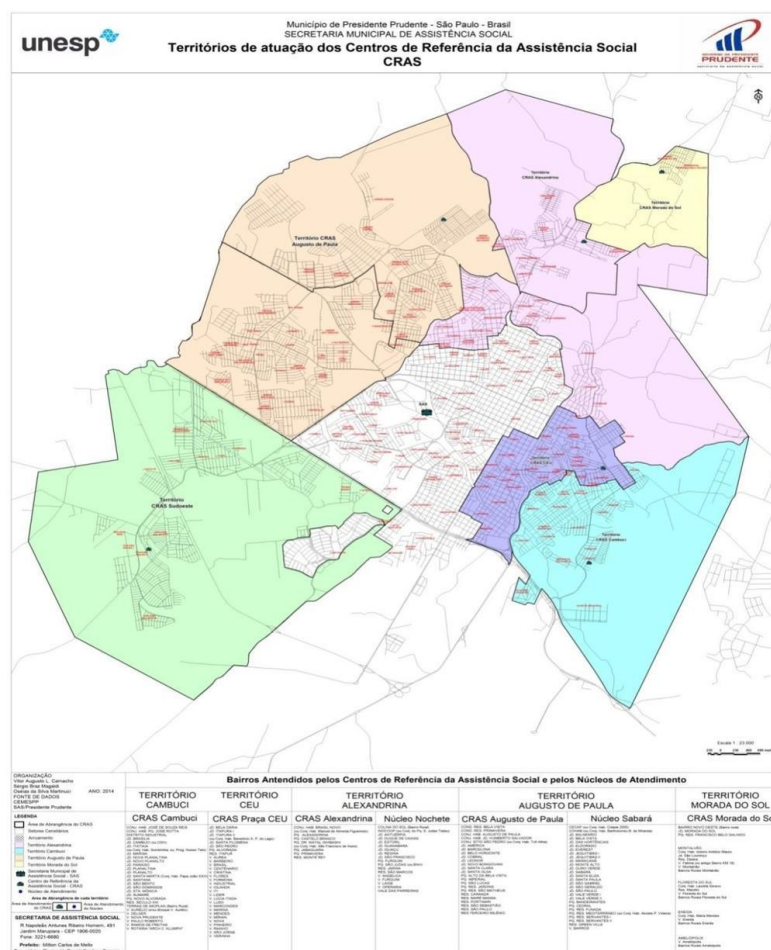
Luz e Kuhnen (2012, p. 558), ao estudarem, com base na psicologia ambiental, o comportamento do brincar em praças públicas, concluem que os equipamentos interferem nas brincadeiras:

Dentre as características sociais e físicas das praças investigadas, a disponibilidade de equipamentos e a manutenção parecem intervir no comportamento de uso dos espaços pelas crianças de forma mais forte que a presença de vegetação. Nas praças em que havia espaços planejados de forma direcionada e em condições de manutenção mais adequadas, as crianças permaneceram por mais tempo em uma mesma atividade e setor, ou seja, se concentraram por mais tempo brincando no playground e na quadra poliesportiva. Por outro lado, nos locais que apresentaram condições de manutenção e disponibilidade de equipamentos menos adequados, as crianças tenderam a explorar mais outros setores e a permanecer por menos tempo numa mesma brincadeira, sobretudo quando este mesmo local não dispunha de vegetação abundante. O playground foi menos utilizado e os tipos de atividades foram mais diversificadas, contudo o tempo dispensado nas brincadeiras também foi menor.

Algumas instituições paradoxalmente foram consideradas como locais bons e ruins, por algumas crianças; por exemplo, o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e a Casa da Sopa (ONG). Ambos os locais ficam dentro do bairro da escola periférica e têm projetos com atividades oferecidas para as crianças, em horário oposto à escola.

Segundo o *site* da Prefeitura, o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) “[...] é uma unidade pública estatal descentralizada de assistência social, responsável pela organização e oferta dos serviços de proteção social básica.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019). Os centros são instalados em locais de maior vulnerabilidade social. Presidente Prudente (SP) possui seis CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). A região onde realizamos a pesquisa de campo é a assinalada no mapa, em amarelo claro.

Figura 71: Mapa dos CRAS de Presidente Prudente (SP)



Fonte: Viudes (2016).

A Casa da Sopa Francisco de Assis (CASOFA) é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que começou seus trabalhos em 1991. Inicialmente, servia sopa aos moradores do bairro, por isso o nome. Atualmente, conta com um prédio amplo e diversos projetos e atividades que buscam atender a todas as idades, como, por exemplo, os projetos educacionais, os de apoio à saúde e à alimentação. A entidade adota princípios da Doutrina Espírita.⁴⁵

O curtume e o ferro velho foram mencionados por uma criança da escola periférica, a qual passava em frente a esses locais com frequência, por causa do trabalho do pai. Podemos relacionar seu apontamento ao desconforto visual e olfativo. Ao transitar nas imediações dessas empresas, pode-se sentir um odor forte do processo de industrialização. Enfatiza Campos, (2003, p. 11):

⁴⁵ Informações disponíveis no site <http://www.casofa.org.br/index.html>. Acesso em: 09 set. 2019.

Durante o processo produtivo, são gerados efluentes líquidos com elevada carga poluidora e consideráveis quantidades de resíduos sólidos. Os curtumes representam um dos seis ramos industriais de mais intensa ação poluidora. Além da elevada carga orgânica, esse setor industrial, devido ao intenso uso de produtos químicos no processo de curtimento, gera, também, uma carga inorgânica de poluentes bastante significativa, caracterizada, principalmente, pela presença de cromo, sulfeto e pigmentos orgânicos e inorgânicos utilizados para o tingimento.

Em relação ao curtume, Pedro (2019) assinala, como aspecto positivo, a “carne para comer” e, como aspecto negativo, “matar os animais”. Ora, isso suscita dois sentimentos diferentes nas crianças da escola periférica: o de piedade dos animais e o desfrute do prazer de comer carne.

As crianças apresentaram preocupações com questões ambientais em relação ao ferro velho, como cheiro, poluição, presença de pragas. Também foi classificado como um local “perigoso”, por Matheus (2019).

Larissa (2019) declarou: “Dá para reutilizar os ferros”, demonstrando reconhecer o valor os objetos jogados no lixo e o efeito positivo da reutilização para o meio ambiente, conforme frisa igualmente Freitas (2018, p. 79):

O ato de reutilizar está diretamente ligado à possibilidade de se prolongar a “vida útil” dos materiais e dos Resíduos Sólidos. Nesse sentido, quando descartamos algum material sem possibilitar a reutilização, estamos “jogando fora” também a energia e matéria-prima empregada para a produção deste material, além de todo investimento financeiro e do trabalho realizado em várias etapas até que o produto seja adquirido.

As crianças da escola periférica que participavam do programa Cidadescola e do CASOFA tinham aulas de “Meio ambiente”. Certamente, as aulas contribuíram para a formação ambiental das crianças. Freitas (2018, p. 80) defende o ensino significativo da educação ambiental:

Por uma “educação verdadeiramente transformadora”, além de uma sensibilização e vivência maior a respeito dos problemas ambientais, percebe-se nessas instituições uma grande preocupação com a temática dos Resíduos Sólidos e o descarte correto desses materiais, o que faz com que estas escolas desempenhem o papel de pólos de aprendizagem sobre o meio ambiente. Percebe-se também uma preocupação com os mobiliários, espaços e materiais pedagógicos mais sustentáveis, o que revela a possibilidade das crianças inseridas nestas instituições vivenciarem experiências significativas que resultem na aquisição de conhecimentos, hábitos e atitudes sobre os Resíduos Sólidos no seu cotidiano.

Por causa do alto índice da dengue na cidade, algumas medidas foram tomadas em relação aos ferros velhos. A Lei Municipal n. 8.549, de 2014, proíbe que esses

estabelecimentos sejam em local descoberto: “Art. 1º Ficam proibidas a comercialização e o depósito de ferro velho, veículos inservíveis, papéis, pneus, plásticos e recicláveis em geral, em área descoberta, na zona urbana e rural da cidade.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2014). A lei ainda estabelece o prazo de dois anos para a adequação dos comércios antigos, bem como o valor da multa, caso seja descumprida. Seis anos depois, verificamos que, infelizmente, há falha na fiscalização.

Alguns locais foram mencionados por causa do desconforto físico ou emocional que causam: o banco, o centro (ou calçadão), o mercado, o Parque do Povo e a biblioteca. A ida à instituição bancária era realizada pelas crianças, na companhia dos adultos. Nesse sentido, as crianças reclamaram da demora no atendimento, fato que causava desconforto. Também revelaram ter uma imagem controversa da instituição: elas a consideraram relevante para guardar e movimentar o dinheiro, mas expressaram que ela “rouba”. As crianças evidenciaram não ter clareza sobre o que seria esse “roubar”, apontado com frequência pelos adultos, provavelmente relacionado aos juros e taxas cobradas.

O centro ou calçadão foi mencionado pelo desconforto do sol e da caminhada. Como aspecto positivo, uma criança aponta o consumo: “coisas para comprar” (MARIANA, 2019). O mercado também está ligado à demora e às aglomerações.

Vale ressaltar que apenas uma criança indicou o “Parque do Povo” como local de que não gostava. Este é um espaço público de lazer importante da cidade e foi escolhido como local de que mais gostavam por cinco crianças da escola periférica e sete crianças da escola central. O Parque foi reformado, foram acrescentados bebedouros, um *playground* infantil, e feita a revitalização da calçada, com adequação para deficientes físicos e visuais. Porém, ao visitar esse espaço, notamos que quase todos os bebedouros foram retirados e que os banheiros eram insuficientes. O mesmo ocorre no centro da cidade, no “calçadão”, como é conhecido, que atende de maneira precária às necessidades básicas do ser humano, como a disponibilização de banheiro e água. São oportunas ações para que os espaços públicos sejam seguros e que ofereçam condições mínimas de infraestrutura para satisfazer a população. Investimentos para tornar esses espaços confortáveis e acolhedores trariam benefícios para as pessoas.

A biblioteca foi apontada pela questão do desconforto e pela estética. A criança que a mencionou é da escola central. Como o instrumento estava sendo aplicado na biblioteca, então, questionamos se ela estava se referindo à biblioteca da escola. A criança respondeu: “[...] bibliotecas em geral, tem muita gente, e aqueles livros velhos empilhados, não gosto.” (LAURA, 2019).

É oportuno sublinhar que, no dia em que visitamos a biblioteca municipal, não havia ali muitas pessoas. Contudo, o espaço da biblioteca escolar, geralmente, é de grande circulação, por alunos, funcionários, estagiários, o que acaba alterando sua função. O que deveria ser um local de silêncio, concentração para o estudo e troca de livros, acaba sendo um ponto de encontro, principalmente para os funcionários.

A criança que citou a catedral é evangélica. Luana (2019) afirmou: “as estátuas da catedral me dão medo”. Há três estátuas na fachada da igreja.

6.3.2 Locais da cidade de que as crianças gostavam

A partir da lista dos locais de que gostavam, indicados pelas crianças, é possível fazer inferências sobre as paisagens da infância. Para Lopes (2009, p. 36), “[...] a paisagem, as formas presentes na superfície terrestre, são reveladoras, numa primeira instância, das relações espaciais ocorridas em determinados grupos sociais, pois elas ‘guardam’ em suas materialidades os processos que animam as sociedades.”

Nesse sentido, voltando-nos para a infância, compreendemos que, “[...] na configuração das paisagens, na estrutura ou organização espacial, locais destinados para as crianças, gestados por diferentes agentes produtores do espaço e que só podem ser compreendidos a partir das representações de infâncias que preexistem nessas sociedades.” (LOPES, 2009, p. 40). Assim, podemos afirmar que as paisagens da infância são locais construídos para as crianças, e esses locais são revelados pelo próprio olhar das crianças.

Segundo Tuan (2013), os seres humanos são capazes de se afeiçoarem ao seu espaço de vivência, tornando-o significativo, um lugar. “O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é o centro calmo de valores estabelecidos.” (TUAN, 2013, p. 72).

A topofilia é descrita como “[...] laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente” (TUAN, 2012, p. 135). Logo, os sentimentos topofílicos são desenvolvidos predominantemente em relação a lugares nos quais os indivíduos convivem com uma certa frequência. Para o autor, o desenvolvimento do senso de lugar exige sentimentos de familiaridade, confiança, segurança por parte do indivíduo – e esses sentimentos não brotam instantaneamente.

Por outro lado, o tempo não garante que o espaço seja transformado em lugar. As experiências positivas vivenciadas no local é que fazem com que o mesmo seja transformado em lugar (TUAN, 2012).

No Quadro 23, destacamos os locais de que gostavam que foram mais citados pelas crianças.

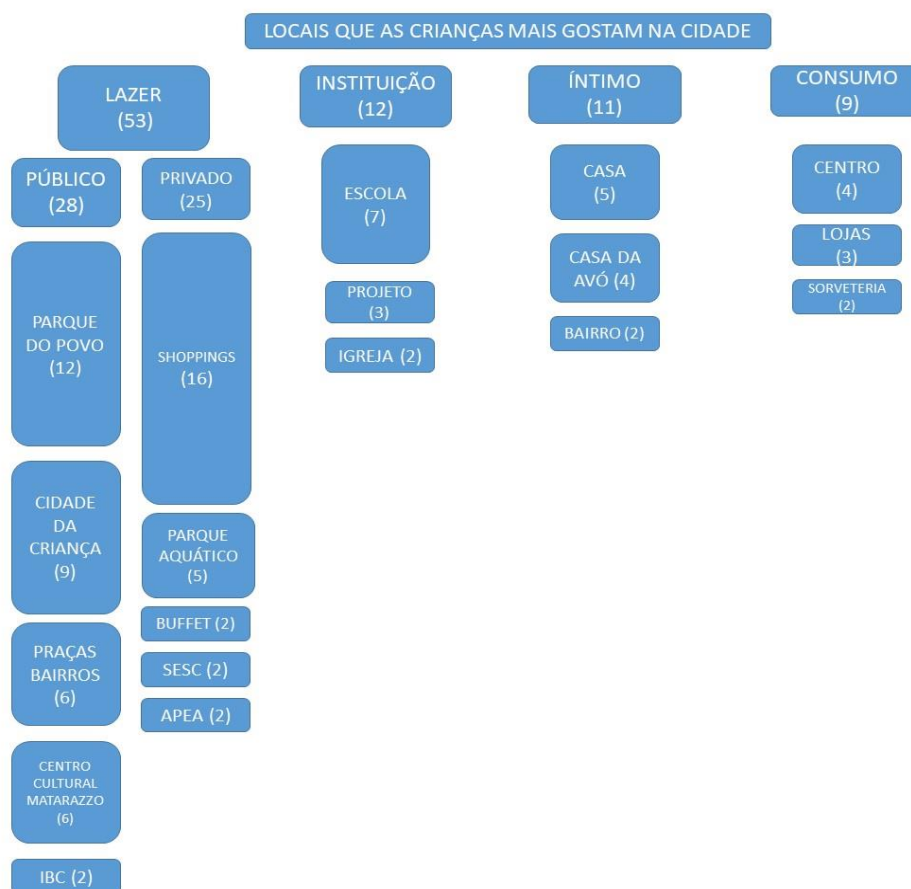
Quadro 23: Locais de que as crianças gostavam

Escola Periférica		Escola Central	
LOCAIS DE QUE MAIS GOSTO NA CIDADE	QUANTIDADE	LOCAIS DE QUE MAIS GOSTO NA CIDADE	QUANTIDADE
CIDADE DA CRIANÇA	5	SHOPPING	9
PARQUE AQUÁTICO	5	PARQUE DO POVO	7
PARQUE DO POVO	5	MATARAZZO	6
SHOPPING	5	ESCOLA	5
CENTRO (CALÇADÃO)	4	MINHA CASA	5
PARQUINHO (BAIRRO)	3	CIDADE DA CRIANÇA	4
PROJETO “CASA DA SOPA”	3	CASA DA AVÓ	4
BAIRRO	2	PRACINHA (BAIRRO)	3
ESCOLA	2	LOJAS	3
PRUDENSHOPPING	2	SORVETERIA	2
ZIG ZAG ZOOM	2	APEA	2
		INSTITUTO BRASILEIRO DO CAFÉ (IBC)	2
		SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC)	2
		IGREJA	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na Figura 72, a seguir, apresentamos, em categorias de análise, os locais de que gostavam, os quais foram mais ressaltados pelas crianças.

Figura 72: Locais de que as crianças mais gostam



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

As crianças mencionaram, como locais de que gostavam: os locais de lazer, os locais de consumo (sorveteria, centro, lojas), os lugares íntimos (casa, da avó, bairro) e as instituições que frequentavam (igreja, escola, projetos, cursos).

O lazer é um direito da criança e do adolescente, estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, *on-line*).

As áreas de lazer apontadas pelas crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), foram: Cidade da Criança, Parque Aquático, Parque do Povo, *shoppings*, parquinho/prças do

bairro, Prudenshopping, Zig Zag Zoom, SESC, IBC e Centro Cultural Matarazzo. Fazemos uma breve descrição de cada local, a seguir, separando-os em espaços públicos e privados; depois, expomos os aspectos positivos e negativos desses locais, destacados pelas crianças.

Os espaços públicos destinados ao lazer são as praças dos bairros: a Cidade da Criança, o Parque do Povo, o Centro Cultural Matarazzo e o IBC. A cidade possui outros espaços públicos que são usados para lazer (bem como cursos, eventos, fins educacionais e esportivos). Por exemplo, o Estádio Paulo Constantino (conhecido como Prudentão), o Centro Olímpico, o Inova, o Parque de Uso Múltiplo (PUM), o Centro de Exposições. Entretanto, nenhum desses locais foi apontado pelas crianças.

As praças, que são mais de cento e cinquenta pela cidade, têm equipamentos para crianças, geralmente parques, mas a extensão, a quantidade e a qualidade da manutenção dos equipamentos variam conforme o bairro. Como ressaltado pelas próprias crianças, dentro do mesmo bairro, podem existir diferenciações.

A Cidade da Criança fica numa área afastada da cidade e conta com uma ampla área verde, parques infantis, observatório, planetário, restaurantes, lago, exposição de animais, kartódromo, Rotary Clube e Parque Aquático. Embora seja um espaço público, no seu interior há áreas privadas, onde ocorre a cobrança para utilização, como, por exemplo: o Parque Aquático, o kartódromo, os pedalinhas do lago e os restaurantes. O Parque Aquático fica no interior da Cidade da Criança e se caracteriza como uma área privada, com piscinas, equipamentos e restaurantes.

O Parque do Povo é uma extensa área verde, rodeada de duas avenidas, com equipamentos públicos em toda a sua extensão. O espaço tem parques infantis, quadras, banheiros, ciclovias, pista de skate e equipamento para idosos. Também possui alguns equipamentos privados, como quiosques fixos para alimentação e brinquedos infláveis móveis.

O Centro Cultural Matarazzo é composto pela Biblioteca Municipal, Biblioteca Municipal Infantil, Secretaria da Cultura, Teatro, sala cinematográfica, espaço de exposição, sala de informática e salas para cursos. Foi construído em um espaço histórico da cidade e recebe muitos eventos gratuitos e pagos.

O IBC (Instituto Brasileiro do Café) é um espaço de consumo e lazer, itinerante, onde acontecem eventos pontuais. O espaço pertence à Prefeitura, porém, é alugado por pessoas que queiram fazer eventos. É um galpão extenso, localizado em um bairro próximo ao centro, construído de zinco e madeira. O prédio é um patrimônio histórico de Presidente Prudente (SP) e foi tombado em outubro de 2019, conforme o Decreto 30.268/2019: “Ficam tombadas

as instalações do antigo Instituto Brasileiro do Café - IBC, contando com um terreno e armazém, situadas [...], Vila Furquim, nesta cidade de Presidente Prudente, que foram cedidas pela União Federal.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019).

Os espaços privados de lazer apontados pelas crianças foram: o Parque Aquático, os *shoppings*, o *buffet* e o SESC.

O Parque Aquático é um espaço com várias piscinas, o que o torna muito atraente, dada a condição climática da cidade. Além disso, embora seja um espaço privado, todo o público tem acesso, diferentemente dos clubes da cidade, os quais exigem associação. Ressaltamos que, no projeto inicial do parque, a intenção era que fosse público e gratuito, já que tinha sido construído com recursos financeiros municipais, todavia, na sua conclusão, sua concessão foi feita. Atualmente, o empreendimento é de responsabilidade do CIOP (Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista).

Existem dois *shoppings* na cidade: o Prudenshopping, localizado próximo ao início do Parque do Povo, e o Prudente Parque Shopping, localizado perto da Estação Rodoviária. Ambos contam com lojas, praça de alimentação, espaços *kids* e cinemas. Porém, o Prudenshopping tem uma área maior.

Os *shoppings* são considerados áreas de lazer e consumo. Contam com lojas de roupas, calçados, bolsas, cosméticos, telefonia, eletrônicos, óculos, móveis, hipermercado, *pet*, cinemas, praça de alimentação e espaços *kids*. Entretanto, há eventos culturais, como pequenas apresentações e exposições gratuitas. Em algumas datas comemorativas, como Natal, Páscoa e Dia da Criança, oferecem alguma atividade gratuita às crianças.

Para Goes (2016), os *shoppings* retratam áreas seguras/fechadas de compras. A autora afirma que a frequência aos *shoppings* está intimamente ligada à capacidade de

[...] gerar desejos, através de imagens, garantindo apenas satisfação parcial via consumo, mas ampla satisfação via acesso visual (ver e ser visto), como um desejo dirigido, aparentemente sem tensão, e pela participação de diferentes grupos de frequentadores, incluindo aqueles que podem efetivamente consumir suas mercadorias e os que se limitam a consumos mínimos (Sarlo, 2009) ou à simples fruição coletiva do espaço (Freitas, 1996; Cachinho, 2006). (GOES, 2019, p. 67).

O Zig Zag Zoom é um *buffet* infantil, localizado próximo ao estádio de futebol “Prudentão”. É um espaço privado, onde acontecem eventos, geralmente aniversários de crianças, dispondo de brinquedos eletrônicos e mecânicos sofisticados, bem como de um cardápio de alimentos açucarados e gordurosos.

É notável o aumento do número de *buffets* infantis na cidade, nos últimos cinco anos. Esses espaços são fechados, geralmente um amplo salão que oferece serviços de eventos, primordialmente infantis, por um custo por pessoa. Incluem a alimentação, garçons, monitoramento infantil, decoração. Contudo, o grande atrativo são os equipamentos eletrônicos e mecânicos de diversão.

A princípio, essa espécie de comércio se restringia à classe mais elitizada, era localizado em bairros mais nobres e o custo do serviço era inviável às pessoas de classe baixa. Atualmente, os *buffets* infantis atendem desde as classes mais baixas até as classes mais altas. A praticidade, o conforto e o *status quo* são mobilizadores desse mercado e as crianças, o alvo.

Sarmiento (2018, p. 234) adverte sobre o prejuízo da domesticação, para a autonomia e a socialização infantil, “A par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos.”

Durante a pandemia causada pela Covid-19, que se iniciou no Brasil em 2020, observamos a proibição dos usos desses espaços fechados (*buffet* e *shopping*). Diante desse contexto, indagamos se, no futuro, os espaços públicos abertos virão a ter maior valorização, por parte da população e do poder público.

O SESC é um clube ligado ao Sindicato do Comércio, onde há atividades abertas ao público, como teatros, apresentações musicais, cursos, tratamentos fisioterápicos e atividades exclusivas para associados, como o uso das piscinas para lazer, academia e atendimento odontológico. Tem uma ampla área verde, piscinas e salas de atendimento.

Parte do prédio e piscinas do SESC foram construídos com dinheiro público, sendo conhecidos como “Thermas de Águas Quentes”. Posteriormente, o prédio foi doado para o SESC, sob a alegação de incapacidade de manutenção, por parte da Prefeitura, e a exigência de manter alguns atendimentos à população, conforme a Lei Municipal 6352 de 2005:

Art. 1º Fica a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente autorizada a alienar, por doação, ao Serviço Social do Comércio (SESC), imóveis destinados à instalação de uma Unidade de Serviço, constantes das matrículas nºs 3.088, 7.083, 11.789, 11.790, 11.791, 11.792 e 12.270, do 2º Cartório de Registro de Imóveis de Presidente Prudente.

As piscinas do local contribuem para o bem-estar físico, proporcionam lazer e interação, constituindo também um local de prática esportiva e tratamento fisioterapêutico. Esses vários atributos são valorizados pelas crianças.

Nas áreas verdes, são oferecidos cursos curtos para adultos e crianças, práticas esportivas, materiais para brincadeiras livres e teatros. Luz e Khunen (2012, p. 553) mencionam a valorização das áreas verdes pelas crianças, nos espaços urbanos do brincar, e destacam os benefícios que esses espaços podem trazer:

Além de estimular as habilidades sociais, os ambientes naturais parecem melhorar a função cognitiva (atenção), estimular a atividade lúdica e a criatividade e diminuir os efeitos negativos dos eventos de estresse (Wells, 2000). Outro aspecto importante que tem sido relacionado à presença de vegetação é o de auxiliar no contato com o espaço ao ar livre, aumentando o nível de atividade física e, consequentemente, prevenindo a obesidade infantil (Bell, Wilson, & Liu, 2008; Janice, Jeffrey, & Gilbert, 2008). Neste sentido, a presença de vegetação assume um papel de facilitador no acesso das crianças a tais espaços, uma vez que os torna mais atrativos (Faber Taylor & Kuo, 2009).

As crianças apontaram, como locais de consumo: lojas, sorveterias, centro (calçadão) e *shoppings*. Três crianças mencionam lojas de roupas e calçados como locais onde gostavam de estar; cabe salientar que as três são da escola central e são meninas.

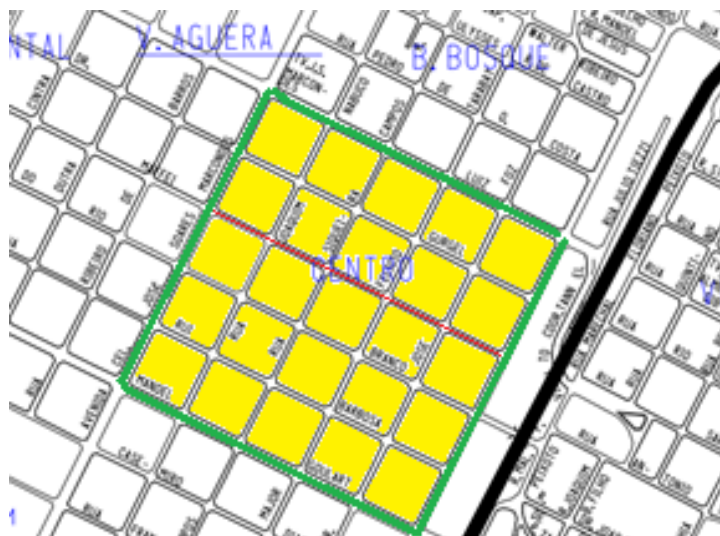
Sobre o consumo, baseamos nossa análise na explanação de Goes (2016, p. 66):

[...] o consumo é considerado como o meio a partir do qual as práticas espaciais e as lógicas econômicas podem ser apreendidas na atualidade. O ponto de vista que justifica tal opção está fortemente apoiado na ideia de Bourdin (2005), para quem o consumo mudou de intensidade e conteúdo, bem como de status, conformando o mundo e se associando à tendência de individualização da experiência e aos processos de diferenciação. Nesta linha de interpretação, autores, como Baudrillard (1991), Lipovetsky (2007) e Bauman (2008) consideram que vivemos numa “sociedade do consumo”, sem deixar de levar em conta as intrínsecas relações entre produção e consumo e os problemas decorrentes de tal constatação, sobretudo, em função da alienação que implica.

As sorveterias também são lembradas pelas crianças da escola da área central, porque, dado o clima da cidade, o número de estabelecimentos que vendem sorvete é elevado, não apenas em áreas centrais, mas também nos bairros. No bairro da escola periférica, há igualmente uma sorveteria, porém, não foi indicada pelas crianças.

O “centro” corresponde à área comercial central de Presidente Prudente (SP), contando com um calçadão que abrange cinco quarteirões (de vermelho, no mapa a seguir), com passagem exclusiva de pedestre. Contudo, a extensão comercial continua nas ruas paralelas que a cercam, até as grandes avenidas históricas da cidade: Avenida Manoel Goulart, Avenida Washington Luiz, Avenida Brasil e Avenida Cel. José Soares Marcondes (de verde, no mapa a seguir).

Figura 73: Mapa do Centro da cidade



Fonte: Elaborada pela autora. Adaptação de Presidente Prudente (2019).

As instituições mencionadas pelas crianças foram: a escola, o projeto Casa da Sopa e a igreja. Ambas as escolas foram apontadas como espaços de que gostavam. As crianças passavam, no mínimo, quatro horas e vinte e cinco minutos na escola, espaço no qual aprendiam, conviviam, se alimentavam. Das vinte crianças, catorze participavam do projeto de educação integral “Cidadescola”, ou seja, permaneciam mais três horas na escola, em atividades complementares.

A Casa da Sopa (CASOFA), uma entidade filantrópica com um projeto que atende as crianças em horário oposto ao da escola, com atividades extracurriculares, fica no bairro da escola periférica e duas crianças participam desse projeto. As ONGs são importantes parceiras em zonas de vulnerabilidade social.

A igreja foi citada, nesse momento, apenas por crianças da escola central. Notamos, durante as entrevistas e preenchimento do quadro de rotinas, que algumas crianças faziam catequese, frequentavam cultos e missas, ou seja, a ida à igreja fazia parte da sua rotina semanal.

Segundo Menezes (2006), a principal função da igreja é a celebração dos fiéis; nesse sentido, afirma que, na sociedade contemporânea, ao se projetar uma igreja, o foco deve estar voltado a atender às necessidades da comunidade onde se encontra. O autor assevera que, antigamente, as igrejas católicas, considerando a história do nosso país, eram construídas no centro da cidade, eram os prédios mais altos, com intenção de destacar-se dos outros. O autor frisa “[...] a preocupação de outros tempos em que a igreja-edifício devia ser a mais alta, colocada no centro geográfico da cidade; hoje deve estar colocada apenas no centro

geográfico da comunidade a que serve, representativa da arquitetura que estamos vivendo.” (MENEZES, 2006, p. 24).

Em relação aos lugares íntimos, percebemos que as crianças da escola central apontaram a sua casa e a casa da avó. Algumas crianças da escola periférica mencionaram o Bairro⁴⁶. Consideramos a própria casa e a casa da avó como espaço íntimo, por serem espaços conhecidos, familiares, de cuidado, de carinho, de encontro com diversas gerações e parentes. No que tange ao bairro, vale ressaltar que Henrique (2019), que o mencionou, não morava nele. Ainda assim, frequentava o bairro de segunda a sexta-feira.

Questionamos os aspectos positivos dos locais escolhidos como os de que mais gostavam, a fim de compreender quais elementos as crianças valorizavam, nas paisagens da infância. A partir dos apontamentos das crianças, constatamos que elas valorizavam os seguintes aspectos: a ludicidade, o conforto físico e emocional, as interações, o consumo e a relação com a natureza.

Lima e Lima (2013) estudaram a ludicidade nas instituições de Educação Infantil, porém, acreditamos que suas inferências são adequadas aos espaços da cidade. Assim, os autores asseveram que,

[...] ao possibilitar que, brincando, as crianças se apropriem dos códigos culturais de uma sociedade, estar-se-á contribuindo para o seu processo de socialização. Por isso, é fundamental criar tempos e espaços [...] para que o brincar aconteça, pois a brincadeira é cultural e socialmente transmitida e aprendida [...] (p. 213).

As crianças valorizavam o brincar, a diversão, o assistir à televisão, o jogar no celular, o ir ao cinema, o passear, o ir a festas, as piscinas e a hora do recreio.

Cabe ressaltar que os cinemas da cidade estão exclusivamente localizados nos dois *shoppings*. Conforme Marques e Leite (2006), o cinema é um dos principais produtos tecnológicos de entretenimento disponíveis no mundo.

Quanto ao consumo, Bissaco *et al.* (2015) assinalam que consumo e consumismo são diferentes: o consumo é necessário para a sobrevivência humana, enquanto o consumismo é artificial, “[...] determinado por um padrão imposto e sustentado pela idealização de uma felicidade baseada na satisfação individual de querer, desejar e almejar.” (p. 212).

Os autores acrescentam: “As crianças tornam-se desde muito pequenas consumidoras, ganhando um lugar na sociedade mediado pelo grau de consumo ao qual se destinam. Tornam-se antes de seres de direitos legalmente construídos, seres que têm direito de consumir.” (BISSACO *et al.*, 2015, p. 210). Ora, defendemos, assim como os autores, a

⁴⁶ Ocultamos o nome para preservar a privacidade dos moradores.

necessidade de reflexão sobre o consumismo infantil e suas consequências, danos ao meio ambiente e à sociedade.

O consumo de alimentos para as crianças está ligado não apenas à saciedade, mas à ludicidade. Nesse sentido, muitos restaurantes têm feito espaços *kids*, em seu interior, para atrair dois públicos-alvo diferentes: as crianças e os adultos, geralmente pais. Esse fato pode ser perigoso, à medida que alguns alimentos nada saudáveis são vinculados ao lúdico e se tornam extremamente atrativos às crianças.

Em relação ao conforto físico, salientamos que a Psicologia Ambiental comprova que os aparatos físicos capazes de trazer conforto ou desconforto interferem na maneira como as pessoas se relacionam com o espaço. As crianças enumeraram alguns termos, como “descansar”, “bem fresco”, “sombra”, “água”, ao qualificarem os aspectos positivos dos locais de que mais gostavam da cidade.

O conforto emocional está relacionado às sensações de “segurança”, “privacidade”, “carinho”, “cuidado”, proporcionadas pelos locais de que mais gostavam. Conforme Blower (2008), sentimentos positivos são importantes na transformação de um espaço em lugar:

O espaço, uma vez vivenciado e experienciado, passa a ser reconhecido como **ambiente**. A este último, as sensações vividas determinarão sentimentos e lhe atribuirão valores; desta forma, o espaço, antes sem identidade, passa a ser compreendido como **lugar**. (BLOWER, 2008, p. 39, grifo do autor).

A questão do lugar como elo afetivo, de pertencimento, também perpassou as falas das crianças. Uma criança mencionou “meu quarto”, ao referir-se à própria casa como local de que mais gostava, na cidade. As crianças tendem a afeiçoar-se mais a esse cômodo da casa, por questões de domínio, segurança, conforto, identidade. O quarto geralmente é um centro de significado para a criança.

As crianças privilegiaram, como aspectos positivos dos locais de que mais gostavam da cidade, as interações travadas nos diferentes espaços. As interações mencionadas foram com a família, a avó, os amigos, os primos e a professora. Notamos que o lazer longe do bairro está sempre vinculado à presença dos familiares, em ambos os grupos de crianças. A interatividade é um eixo das culturas da infância e, segundo Sarmiento (2004), a vivência das crianças em vários espaços e com diferentes pessoas contribui para a formação da sua identidade pessoal e social.

Os elementos naturais apontados foram árvores e animais. Conforme Elali (2003), as crianças valorizam o contato com a natureza, e a permissão/propiciação dessa atividade é importante para o seu desenvolvimento.

Questionamos também os aspectos negativos dos locais escolhidos como os de que mais gostavam, a fim de compreender quais elementos desagradavam às crianças, nas paisagens da infância, e poderiam dificultar que se tornassem lugares.

O desconforto foi o aspecto negativo mais citado pelas crianças e está relacionado aos incômodos olfativo, tátil e auditivo. Por exemplo, o excesso de “barulho”, o “cheiro ruim”, o calor e o frio (“abafado”, “ar condicionado”). O desconforto também foi associado a frustrações, como “demora no caminho” e “hora de ir embora”.

Uma criança citou “pombos”. Ressaltamos a questão dos pombos, no centro da cidade, que foi alvo de denúncias da população. As fezes dos pombos causam grande sujeira e risco de doenças. Segundo o G1, em maio de 2019, foi feita a proposta de arrancar doze árvores que servem de poleiros, para diminuir a população. Em 2014, já tinha instalado um sistema sonoro, o que não resolveu o problema.⁴⁷ Além disso, causam mau cheiro.

O preço é apontado como aspecto negativo de alguns locais, pois as crianças perceberam a impossibilidade de utilizar certos espaços, por questões financeiras. Elas citaram: “caro”, “tem que pagar”, “a alimentação é cara”.

Segundo Goes (2006), o aumento de estabelecimentos comerciais fechados, como *shopping centers*, nas cidades de porte médio, o modo como são fisicamente e sua localização na cidade “induzem” ao tipo de consumidores que se espera, nesses estabelecimentos, e “afastam” os possíveis frequentadores indesejados. Nesse sentido, notamos que, desde a infância, as crianças atentam a questões econômicas e sofrem com a “exclusão.”

Com relação aos riscos à saúde e a segurança dos locais, as crianças mencionaram seus medos. Elas manifestaram a possibilidade de ocorrerem determinadas situações, como afogamento (piscina), atropelamento (muitos carros), perder-se, por serem locais grandes, adoecer (“gripe”, “dor de garganta”, com referência à sorveteria), assalto/roubo. Lima e Pereira (2011, p. 2) pontuam:

O medo está relacionado ao desconhecido, podendo se expressar de várias maneiras, seja através do convívio com os estranhos e a vivência da diferença, assim como construído por processos comunicacionais e de consumo, muito presente nas áreas centrais metropolitanas, palco da diversidade e da multidão. Paradoxalmente é também no centro que se registram as maiores e menores taxas de criminalidade na cidade.

⁴⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2019/05/08/prefeitura-quer-arrancar-12-arvores-para-diminuir-superpopulacao-de-pombos.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2019.

Assim como nos Poemas dos desejos, a questão do distanciamento de certos locais da residência e do isolamento dos bairros aparece nas críticas das crianças. As falas que denotam esse aspecto foram: “bairro isolado”, “não tem muitas casas”, “longe de casa”.

As proibições dos locais também foram destacadas pelas crianças e foram ligadas às regras de convívio dos diferentes espaços. Por exemplo, Mariana (2019) relatou a impossibilidade de brincar, quando o avô dorme, à tarde. A impossibilidade da satisfação imediata dos desejos individuais está presente em qualquer convívio coletivo. Nas relações intergeracionais, as crianças desenvolvem o respeito ao próximo, o cuidado com os mais velhos, a empatia, a espera, a paciência, a capacidade de lidar com a frustração, entre outros aspectos.

As crianças apreciam o contato com a natureza e a ida a áreas verdes, com animais. Porém, demonstraram uma compreensão contraditória, em alguns momentos. Citaram, por exemplo, como aspectos negativos, “os animais soltos” e “os insetos”, com referência à Cidade da Criança. Conforme Elali (2003), essa é uma visão comum entre os adultos, os quais desejam ter contato com uma natureza ilusória e possível de controlar – árvore que não suja, insetos que não picam. Nas palavras da autora:

Ela deve ser uma natureza “controlada/domesticada”: animais presos em gaiolas ou cercados, que não arranhem, biquem ou tenham odores fortes; areia que não suje nem contenha micróbios; árvores que sombreiem mas não soltem folhas ou atraiam insetos, e nas quais as crianças não devem subir por uma questão de segurança. Em outras palavras, o discurso adulto aponta para uma compreensão do ambiente natural como um cenário para a ação infantil e não como um elemento com participação ativa na vida da criança. (ELALI, 2003, p. 315)

As crianças reclamaram, como aspecto negativo da escola, a lição de casa. É importante comentar mais esse aspecto: além do tempo que passam na escola, elas ainda têm que fazer lição em casa. Tonucci (2014) se opõe as tarefas de casa, para crianças que passam entre 30 e 40 horas na escola, neste período é possível que todas as atividades pertinentes à prática escolar estejam incluídas, principalmente no ensino fundamental. O autor afirma que “[...]em geral, os deveres de casa, além de roubar o tempo da brincadeira, fazem aumentar, ao invés de diminuir, as diferenças entre os melhores e os piores alunos.” (TONUCCI, 2014, p.6)

Os resultados apresentados comprovam que precisamos ouvir as crianças, seus desejos, suas preferências, suas lógicas, se estamos interessados na melhoria da qualidade de vida de todos cidadãos. Provavelmente, se indagássemos dos adultos moradores de Presidente Prudente (SP) sobre os locais de que gostam e de que não gostam, na cidade, ainda que

morassem nos mesmos bairros das crianças dessa pesquisa, as respostas seriam bem diferentes, pois os projetos sociais, por exemplo, dificilmente seriam notados.

VII CONSIDERAÇÕES

Nossa investigação colabora com os estudos sobre a criança e a cidade. Acreditamos que se faz necessário compreender as infâncias como plurais e criar espaços e metodologias para que as crianças se expressem. Suas vozes precisam ser ouvidas e, principalmente, consideradas, ao se conceber a cidade para todos.

As nossas análises buscaram compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), a partir dos tempos e dos espaços mais utilizados e interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças.

Para entender o universo infantil, nós nos valem dos estudos da infância, principalmente da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância.

Ao analisarmos as rotinas e as entrevistas das crianças, especificamente os tempos e os espaços da cidade empregados, constatamos os aspectos tratados por Sarmento (2018) como fatores de restrições da cidadania infantil. As crianças são afetadas no seu cotidiano, de maneira diferente, pela institucionalização, a domesticação, a insularização, a dualização, a fragmentação e a restrição da autonomia de mobilidade.

Todas as crianças passavam um período significativo confinadas em instituições, o que implicava limitações no seu tempo de brincar. A situação de confinamento também acontecia nas residências.

As atividades, as quais antes eram feitas livremente, em espaços abertos, como a rua, com autonomia e sem a presença de adultos, – por exemplo: jogar bola na rua, correr, nadar no rio – essas crianças fazem em instituições ou com a presença de adultos: aulas de natação, aulas de futebol, corrida com instrutor, brincadeiras na quadra com supervisão. Nesse sentido, a domesticação, indicada por Sarmento (2018), faz parte das vivências dessas crianças.

O confinamento das crianças da escola central se revelou mais significativo, à medida que as crianças da escola periférica tinham mais autonomia na mobilidade, pelo menos no que se referia ao interior do bairro em que moravam. Contudo, tinham menos vivências em relação aos outros espaços da cidade. As crianças da escola central se locomoviam mais, no espaço urbano, porém, no interior de veículos. Esses dados apontam para uma experiência fragmentada da cidade.

Ainda que as classes socioeconômicas das crianças não fossem tão distintas, as experiências das crianças da escola periférica se assemelham às encontradas por outras

pesquisas em comunidades, restritas ao espaço do bairro. Logo, a dualização é verificada sobretudo em relação aos acessos a espaços de lazer e cultura da cidade e à internet.

Notamos que a ludicidade e a interatividade, que são dois eixos da infância, perpassam as vivências infantis e foram narradas por elas, em várias situações. É possível observar que as crianças não consideravam os momentos orientados nas instituições e em cursos como lúdicos. Para elas, apenas os tempos livres, em casa, na praça ou na instituição, sem orientação adulta, compunham os momentos de brincar. Vale ressaltar a importância que deram à companhia dos pares. Nos caminhos percorridos a pé, pelas crianças do bairro periférico, vimos que as companhias eram desejadas. As crianças da escola central citaram as interações entre elas, nos veículos que as levavam à escola. Os momentos de interação entre os pares foram destacados com entusiasmo.

O encontro entre diferentes gerações foi notado apenas no interior das instituições (relação profissionais-crianças) e das famílias. A relação entre as crianças e idosos foram narradas exclusivamente no interior das famílias; assim, as diversas maneiras de lidar com essa relação se vinculam à cultura familiar.

A felicidade das crianças está intimamente ligada a família. Neste sentido, é importante para essas crianças uma cidade que favoreça a relação familiar, bem como a interação entre os pares e as várias gerações.

Os resultados dos desenhos das crianças indicam que a cidade era concebida como espaço de passagem, com elementos naturais e artificiais coexistindo na paisagem urbana. Entre os elementos artificiais, foram enfatizados: as casas, os prédios, os estabelecimentos comerciais, as igrejas, as vias, a rede elétrica e os meios de transporte (carro, motocicletas e caminhonetes) e de comunicação (antena). Entre os elementos naturais, foram sublinhadas as árvores, sol, nuvem e aves. A falta de interação⁴⁸ entre as pessoas, nos desenhos de como a cidade é, denota que a cidade não é um local de encontro.

Os desejos das crianças para a cidade foram associados ao lazer, à segurança, a preocupações ambientais, à saúde, à educação e à ludicidade.

Ao analisar as listas com os locais da cidade de que as crianças mais gostavam, percebemos que estão ligados ao lazer, aos lugares íntimos, às instituições que frequentavam e ao consumo. Notamos que, embora os locais de lazer fossem os mais apontados, não eram os mais frequentados pelas crianças. Concluimos que, provavelmente, as vivências nesses locais proporcionaram uma experiência intensamente boa/feliz, o que fez com que as crianças os

⁴⁸ Apenas três desenhos retrataram momentos de interação entre as pessoas.

desejassem incessantemente. Os lugares íntimos e as instituições correspondiam aos espaços de vivência onde se sentiam seguras, protegidas.

Quanto aos locais de que as crianças não gostavam, na cidade, verificamos que, em ambas as escolas, se referiam principalmente aos locais de vivências desagradáveis ou tristes, onde sentiram medo ou desconforto. Muitos desses espaços não eram vivenciados com frequência.

A partir desses resultados, podemos inferir que as paisagens das crianças em Presidente Prudente (SP) eram formadas por instituições (escolas, projetos e igrejas), lugares íntimos (casa, casa da avó, bairro), locais de lazer públicos (praças, Parque do Povo, Cidade da Criança), locais de lazer privados (*shoppings*, Parque Aquático, *buffet*) e locais de consumo (sorveteria, centro, lojas).

As paisagens infantis, na cidade de Presidente Prudente (SP), estão intimamente relacionadas às vivências infantis, diferenciando-se entre as crianças que moram e/ou estudam em áreas centrais ou periféricas. Ora, entre os aspectos que interferem nas escolhas, destacamos a classe socioeconômica, a concepção religiosa e cultural da família. Ressaltamos que nossos resultados concernem a um estudo de caso, à realidade de crianças com características particulares, de sorte que não os generalizamos, dada a pluralidade da infância.

Defendemos que as crianças precisam de mais tempo e espaços para o brincar livre e fora de casa o que requer uma mudança cultural que priorize o brincar nos espaços públicos e a interatividade. Faz-se necessário ressignificar a cidade, ouvir as demandas das crianças e investir em espaços de brincar acolhedores, seguros, arborizados, iluminados e que favoreçam a imaginação e a criatividade.

A cidadania infantil é um direito da criança, e é dever da cidade proporcioná-lo. Na busca de garantir esse direito, a cidade de Presidente Prudente (SP) tem um número de áreas de lazer públicas e gratuitas considerável. Também conta com alguns projetos educacionais e eventos que aproximam as crianças da cidade.

Ainda assim, questionamos: o que o poder público pode fazer, para que as pessoas usufruam dos espaços públicos de lazer? Para que se tornem acolhedores, atraentes e satisfaçam as pessoas de qualquer nível social? O que o poder público pode fazer, para potencializar o encontro intergeracional e com os pares?

As crianças dessa pesquisa apontam que Presidente Prudente (SP) tem potencial para avançar quanto ao “direito a cidade”, contudo são necessários investimentos em políticas públicas que garantam o acesso das crianças e das famílias de todas as classes sociais aos

espaços de cultura e de lazer da cidade. Também é fundamental a conscientização da população, para uma mudança cultural.

A cidade deve promover, para as crianças, experiências diversificadas, permitir que elas andem a pé e de bicicleta, explorem espaços públicos, interajam com os pares e pessoas de outras gerações, tenham acesso à saúde, à educação, ao lazer e à cultura, sem se eximir da proteção e da segurança.

As vivências das crianças, nas cidades, são fundamentais para o seu amadurecimento e, nessa perspectiva, a comunidade tem um papel primordial para a construção de uma cidade acolhedora, a qual promova experiências diversificadas e significativas para as crianças.

Segundo Gehl (2013), o poder público pode alterar a realidade urbana, através de planejamento e investimento. Defendemos, assim como o autor, que o planejamento seja feito com base na dimensão humana. Para ele, do mesmo modo como a sociedade não é estável, a cidade também não é – e uma mudança de paradigma demanda tempo; por isso, através de boa vontade do poder público e planos decenais, é possível transformar o panorama atual.

De maneira prática, o autor indica a construção de pequenos espaços de encontro, na cidade, com boa manutenção e acolhimento, espaços convidativos e sustentáveis, com áreas verdes e bancos. Podemos observar que as crianças estão atentas à questão dos espaços e são igualmente atraídas por áreas verdes e pela possibilidade de interação.

Neste sentido, é necessário que se criem políticas públicas que garantam o direito das crianças a cidade, a participação infantil no planejamento urbano. Conforme Didonet (2014, p.18) políticas públicas que escutem as crianças são orientadas para “[...] oferecer os serviços essenciais de saúde, educação, alimentação, água, higiene e limpeza, moradia adequada, meio ambiente saudável, espaços de brincar, de aventura, de passeio e lazer seguros, lugares para encontro intergeracionais, cinema e teatro para as crianças.” Outras cidades fizeram a experiência de incluir as crianças no planejamento urbano e obtiveram ótimos resultados, assim, acreditamos que esse tipo de ação seja benéfico, não apenas às crianças, mas a todos os cidadãos.

Desejamos que este estudo sirva como fonte de reflexão e consulta para os outros profissionais que atuam com crianças e cidades. Consideramos, porém, que todo e qualquer trabalho pode ser aprimorado, por meio de outras pesquisas, de sorte que permanecemos em constante aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

- AITKEN, S. C. **Jovens, direitos e território**: Apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Tradução de Talita Guimarães Sales Ribeiro. Ed. Maria Lidia Bueno Fernandes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- ALMEIDA, M. T. P. de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. 2012. 445 f. Tese de doutorado – Universidade de Barcelona.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- ANGELINI, A. L.; VAN KOLCK, O. L. Estudo psicológico de desenhos livres: relato de pesquisa com crianças de grandes cidades da região centro-sul do país. **Boletim no. 312 – Psicologia Educacional**, n. 9, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, São Paulo, 1969.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Pesquisa Etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.
- BAGLI, P. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema**: dos mitos pretéritos às recentes transformações. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.
- BARROS, M. I. A. (org.) **Desemparedamento da infância**. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BERQUE, A. Paisagem-marca, Paisagem-matriz: Elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, R. L. ROSENDAHL, Z. (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 84-91.
- BISSACO, C. M. *et al.* Consumismo infantil: um olhar bakhtiniano às ideologias veiculadas pela mídia. **Revista do Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32 n. 1, p. 209-228, 2015.
- BLOWER, H. C. S. **O lugar do Ambiente na Educação Infantil**: Estudo de Caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer, 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOCCANERA, N. B.; BOCCANERA, S. F. B.; BARBOSA, M. A. As cores no ambiente de terapia intensiva: percepções de pacientes e profissionais. **Revista Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 343-349, 2006.

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momentos: diálogos em educação**. Rio Grande, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2007.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 5. ed. Brasília: Revista dos Tribunais, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069, promulgada em 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 01 abr. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Consumismo Infantil**: na contramão da sustentabilidade. Cadernos de Consumo Sustentável. Instituto Alana. 2014. Disponível em: https://www.akatu.org.br/wp-content/uploads/file/Publicacoes/12_10_31_Consumismo_infantil_contramao_sustentabilidade_Alana_MMA.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

CAMPOS, F. H. A indústria de curtimento de couro em presidente prudente: a relação sociedade-natureza em questão. 2003, 94f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007a.

CARLOS, A. F. A. **O lugar do/no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007b.

CARVALHO, A. F.; MULLER, F. Ética nas pesquisas com crianças. In: MULLER, F. (org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p.65-84.

CASTELLO, L. O lugar geneticamente modificado. **Revista Arqtexto**. Rio Grande do Sul, n. 9, p. 76-91, 2006.

CENÁRIO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL. 2018. Fundação ABRINQ. Disponível em: https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/04/cenario_da_infancia_2018_internet.pdf Acesso em: 30 mar. 2019.

CHRISTENSEN, P. H. *et al.* Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 128, p. 629-715. jul./set. 2014.

CHIZZOTTI, A. Parte II Pesquisa Qualitativa. In: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-106.

CORRÊA, L. **Geração youtube**: Um mapeamento sobre o consumo e a produção de vídeos por crianças. ESPM: São Paulo, 2015. Disponível em: <http://pesquisasmedialab.espm.br/criancas-etecnologia/>. Acesso em: 04 jul. 2016.

CORRÊA, L. **Geração youtube**: Um mapeamento sobre o consumo e a produção de vídeos por crianças. ESPM: São Paulo, 2016. Disponível em: <http://pesquisasmedialab.espm.br/criancas-etecnologia/> . Acesso em: 14 abr. 2017.

CORRÊA, R. L. D. C. A paisagem e as imagens. **Espaço e Cultura**, UERJ, n. 29, p. 7-21, jan. /jun. 2011.

CORRÊA, R. L. D. C. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B. (org.). **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2012. p. 41-51.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica de Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas Paisagens Humanas. In: CORRÊA, R. L. ROSENDAHL, Z. (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 92-123.

DALOSTO, M. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Manifestações e Prevalência de Bullying entre Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, jul./set., 2013.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-361, maio/ago. 2005.

DIAS, M. S. Espaços públicos: ambiências urbanas para infâncias contemporâneas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ESPAÇOS PÚBLICOS. 2015, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre, 2015.

DIDONET, V. É preciso escutar as crianças. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 16-19, jul./set. 2014.

EISENSTEIN, E.; SILVA E. J. C. Crianças, adolescente e o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação: desafios para a saúde. *In: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil* [livro eletrônico]: TIC Kids *online* Brasil, 2015. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. PDF. p.117-126.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 265 p.

FERNANDES, O. S.; ELALI, G. A. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008.

FERREIRA, E. A. G. R. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior da biblioteca vivida. *In: SOUZA, R. J. (org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 69-85.

FIORAVANTE, C. Condomínios: a melancólica expansão das não-cidades. **Revista FAPESP**. 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/condominios-a-melancolica-expansao-das-nao-cidades/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FREITAS, N. T. A. **Educação ambiental, consumo e resíduos sólidos no contexto da educação infantil: um diálogo necessário com os professores**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

GEHL, J. **Cidade para as pessoas**. 2. ed. Tradução de Anita Di Marco. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. D. P.; PRADO, P. D. (org.). Por uma cultura da infância*. Metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GÓES, E. M. Shopping center: Consumo, simulação e controle social. **Finisterra**, v. 51, n. 102, p. 65-80. 2016.

GÓES, E.M.; SPÓSITO, M. E.B. A insegurança e as novas práticas espaciais em cidades brasileiras. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA*, XIII., 2014. **Anais [...]** Barcelona, 2014. p. 1-17,

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GÜNTHER, H. *Affordance*. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 21-27.

HARVEY, D. O direito à cidade. Tradução de Jair Pinheiro. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010a. Estatísticas por cidade. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>. Acesso em: 01 abr. 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça cidades e estados do Brasil**. 2010b. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 03 jan. 2019.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Atlas da violência. 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHNEN, A. *et al.* A importância da organização do ambiente para a saúde humana. **Psicologia & Sociedade**, n. 22, v. 2, p. 538-547, 2010.

LANSKY, S. Segregação e encontro entre a escola e a casa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 8-11, jul./set. 2014.

LAZZAROTTO, G. D. R.; NASCIMENTO, M. L. do. Infância e Cidade: inventar espaços e modos de viver. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 257-265, maio/ago. 2016.

LEÃO, D.; PRESSLER, N. Youtuber Mirim e o Consumo Infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 40., 2017. **Anais [...]** 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2925-1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

LEITE, A. F. O lugar: Duas Acepções Geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LEITE, M. I. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 74-85, jan./abr. 2006.

LIMA, B. F. M. P.; PEREIRA, V. **Geografias do medo**: representações da violência urbana na vida cotidiana de Belo Horizonte. 2011. p. 1-20. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/25.pdf> Acesso em: 05 jun. 2019.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, n. 27, p. 207-231, 2013.

LIRA, A. H. C. de; SILVEIRA, J. A. R. da; RIBEIRO, E. L.; SILVA, M. D. da; PASSOS, L. A. dos. Avaliação da qualidade de vida urbana nos condomínios horizontais da cidade de João Pessoa, PB. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 285-304, out./dez. 2017.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Unijuí, ano 23, n.79, p. 65-82, jan./jun. 2008a.

LOPES, J. J. M. As crianças suas infâncias e suas histórias: Mas por onde andam suas geografias? **Educação em foco**, UFMG, v. 13, n. 2, p. 31-44, set, 2008b.

LOPES, J. J. M. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, E. (org.). **O fio tenso que une a Psicologia a Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013a. p. 125-136.

LOPES, J. J. M, Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013b.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da infância. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, J. J. M.; FICHTNER, B. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez., 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, G. M.; KUHEN, A. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 26, v. 3, p. 552-560. 2012.

MAIA, D. S. A rua e a cidade. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, p.1-3, 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=25&id=277>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MALHO, M. J. A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, V. 2004. **Actas [...]** 2004. p. 49-56. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628ed529c42d_1.pdf Acesso em: 10 jan. 2018.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, J.; LEITE, E. Impactos do entretenimento na sociedade da informação. **UNIrevista**, v. 1, n. 3, jul. 2006.

MARTINS, R. J.; GONÇALVES, T. M. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a Psicologia Ambiental. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 26, p. 622-631, 2014.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

MASSI, G. *et al.* Impacto de atividades dialógicas intergeracionais na percepção de crianças, adolescentes e idosos. **Revista CEFAC**. n.18. v. 2, p. 399-407. mar./abr. 2016.

MENEZES, D. G. de. Confiança e Medo na Cidade Zygmunt Bauman. **Bagoas**. n. 07, p. 351-355, 2012.

MENEZES, I. P. **Arquitetura Sagrada**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.

MOREIRA JUNIOR, O. Cidade Partida: Segregação induzida e auto-segregação urbana. **Caminhos de Geografia [revista online]**. v. 13, n. 33, março. p. 1-10, 2010.

MOYLES, J. R. Desemaranhando o “Mistério” do Brincar. In: MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.17-30.

MUCHOW, M.; MUCHOW, H. H. **Der Lebensraum des Großstadtkindes**. Weinheim, Deutschland: Beltz Juventa, 2012.

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

MÜLLER, F. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

MÜLLER, F. Mobilidade urbana das crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 177-188, maio/ago. 2018.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 659-674. jul./set. 2014.

NAME, L. O conceito da paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. **GeoTextos**, Universidade Federal da Bahia, v. 6, n. 2, p. 163-186, dez. 2010.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A Construção Social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, n.79, p.47-63, jan./jun. 2008.

NUNES, B. F.; MÜLLER, F. A criança como agente da cidade. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 12-15, jul./set. 2014.

PEREIRA NETO, E. F.; RAMOS, M. Z.; SILVEIRA, E. M. C. Configurações familiares e implicações para o trabalho em saúde da criança em nível hospitalar. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 26, v. 3, p. 961-979, 2016.

PILLI, L. (coord.). **Critérios de classificação econômica Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016**. ABEP. 2016. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 01 mar. 2019.

POL, E. La apropiación del espacio. In: IÑIGUEZ, L.; POL, E. (coord.). **Cognición, representación y apropiación del espacio**. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals, n. 9, 1996. Disponível em: <http://www.ub.edu/escult/editions/0apropia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar e José Laurencio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. p. 134-156.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº 6.352/2005**. Autoriza a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente a alienar, por doação, ao Serviço Social do Comércio (SESC) imóveis destinados à implantação de uma Unidade de Serviço. Presidente Prudente: Câmara Municipal de Presidente Prudente, 2005.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº 8.549/2014**. Dispõe sobre a normatização e imposição de regras para licença e funcionamento de estabelecimentos comerciais do ramo de comércio de ferro velho, veículos inservíveis, papéis, pneus, plásticos e recicláveis em geral. Vereador Adison Regis Silgueiro. Presidente Prudente: Câmara Municipal de Presidente Prudente, 2014.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Plano Diretor (2016-2019)**. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, 2016.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 29.115/2018**. Disciplina o uso do Sistema Viário Urbano municipal para exploração de serviço de transporte individual privado remunerado de passageiros, intermediado por aplicativos ou outras plataformas de comunicação em rede e dá outras providências. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, 2018.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 30.268/2019**. Dispõe sobre o tombamento das instalações do antigo Instituto Brasileiro do Café - IBC, e dá outras providências. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, 2019.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PUIME, E. **Diferenças entre espaço público, privado e acessível ao público**. 2014. Disponível em: <https://emiliopuime.jusbrasil.com.br/artigos/112339069/diferencas-entre-espaco-publico-privado-e-acessivel-ao-publico> Acesso em: 03 jan. 2019.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuição para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Letícia B.P. Nascimento. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução de Giuliana Rodrigues. Revisão técnica de Maria Letícia B.P. Nascimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **A criança e o espaço**: a cidade e o meio ambiente. Brasília: RNPI, 2017. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/05/ebook_CriancaeoEspaco.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

RHEINGANTZ, P. A. *et al.* **Observando a qualidade do lugar**: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

ROMÃO, J. Um lugar para viver e aprender. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 40-43, jul./set. 2014.

SABBAG, G. M.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. A mobilidade independente das crianças em centros urbanos. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 433-440, jul./dez. 2015.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 1988. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2018/01/21/milton-santos-12-livros-em-pdf-para-download/> Acesso em: 03 jan. 2019.

SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 35, p. 9-29, 2001.

SARMENTO, D. A. de M. Parecer. **Ordem Constitucional Econômica, Liberdade e Transporte Individual de Passageiros: O “caso Uber”**. Rio de Janeiro, 10 jul. 2015. Disponível em: <http://s.conjur.com.br/dl/paracer-legalidade-uber.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes. 2008. p.17-39.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria. Política e pensamento crítico**. UNIPOP, n. 2, p. 45-49, 2012.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, **Configurações**, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n. 4, p. 91-113, 2008.

SAUER, C. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R. L. ROSENDAHL, Z. (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004 [1925], p. 12-74.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SILVA, F. N. Mobilidade urbana: os desafios do futuro. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 377-388, dez. 2013.

SIROTA, R. A emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31. mar. 2001.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 19, p. 93-111, 2006.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

SPOSITO, M. E. B. A produção do espaço urbano: escalas, diferenças e desigualdades socioespaciais. *In*: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 123-145.

TEBET, G. G. de C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2013.

THERY, H. Novas paisagens urbanas do programa minha casa, minha vida. **Mercator**, Fortaleza, v. 16, e16002, p. 1-14, 2017.

TONUCCI, F. As crianças e a cidade. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 4-7, jul./set. 2014.

TUAN, Y. Medo na cidade. *In*: TUAN, Y. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 231- 278.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 383-386. set./out. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução de Zioa Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIUDES, P. F. N. **A incorporação do conceito de território pela política pública de assistência social como estratégia de gestão nas áreas de abrangência dos CRAS**. 117f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

ANEXO A

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Paisagens e vivências da infância na cidade

Pesquisador: Ariadne de Sousa Evangelista

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 97633218.3.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.909.291

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado Paisagens e vivências da infância na cidade, construído com suporte na sociologia da Infância, tem como propósito investigar as vivências de crianças de diferentes escolas, bairros e realidades sociais sobre o espaço que circulam e usufruem na cidade em que vivem, Presidente Prudente, em contextos diversos, com e sem autonomia, em atividades livres ou programadas. Conforme aponta a autora, no resumo do projeto, a pesquisa tem como objetivo...

refletir sobre os conceitos de cidade educadora e de lugar de pertencimento, relacionando suas potencialidades práticas com a cidade analisada; evidenciar os espaços e as vivências das crianças na cidade, a partir da investigação sobre quais espaços frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e medos com relação a cidade e como se locomovem, interagem e se divertem; identificar e discutir as paisagens da infância, especificamente os espaços públicos, destinados as crianças na cidade; analisar as potencialidades e restrições como espaço educativo e lugar de pertencimento para as crianças.

A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa qualitativa em que crianças de oito a dez anos irão fornecer dados sobre suas vivências a partir de entrevistas gravadas e instrumentos adicionais como desenho, poemas de desejos e avaliação de pontos positivos e negativos a partir

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 2.909.291

de estímulos visuais fornecidos a partir de seleções visuais sobre a cidade. Não está definido o local da coleta de dados, nem o tipo de sala, nem se haverá ou não a presença de adultos de confiança da criança, na sala ou por perto, a quem ela possa recorrer, em caso de ansiedade excessiva.

Também está prevista entrevista com dois secretários municipais.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é avaliar a qualidade e o significado do uso do espaço urbano pelas crianças em um contexto em que a circulação tende a estar restrita e sob condições adversas em função do contexto social moderno, com diminuição do número de filhos, aumento da violência e da exposição excessiva sobre a violência feita pela mídia, surgimento de novas tecnologias que favorecem contatos virtuais em detrimento de um contato social direto no espaço urbano e tendência à busca de prazer em contexto individual e no espaço privado ou protegido. Assim, discute as possibilidades e limitações de se usufruir o espaço urbano e construir o sentimento de pertencimento em relação a ele, ao mesmo tempo que confronta tais possibilidades com os direitos e garantias previstos às crianças e adolescentes contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como benefício podemos apontar uma maior compreensão da contribuição do espaço urbano para a formação da criança e a percepção de limites desse espaço que possam ser superados por políticas públicas adequadas e inclusivas. A princípio, não há grandes riscos envolvidos, como aponta a pesquisadora. As temáticas não tendem a ferir a privacidade e a intimidade da criança, nem as expor frente às demais por nenhum motivo ou de nenhuma forma, dado o sigilo em relação ao material coletado. Não está, entretanto, definido o local da coleta de dados, e nem se as crianças serão consultadas individual ou coletivamente em cada uma das etapas ou para cada um dos instrumentos de coleta de dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante, tende a contribuir com uma nova área de pesquisa envolvendo a relação entre a criança e o espaço urbano a partir de contribuições da sociologia da infância. Nesse sentido, acabará por relacionar conhecimentos da sociologia, da geografia e possivelmente também da psicologia, em certo sentido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos da apresentação obrigatória estão completos e adequados, inclusive o teor dos

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE**



Continuação do Parecer: 2.909.291

TCLE e termo de assentimento, em que pese algumas dúvidas já apontadas quanto ao local, sala e procedimento de coleta de material.

Recomendações:

Creio ser razoável a aprovação do projeto, recomendando-se, entretanto, definição, cautela e proteção da criança na especificação dos locais, salas e procedimentos de coleta de dados, uma vez que envolve sujeitos que são crianças relativamente pequenas, de oito a dez anos de idade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo para aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 21.09.2018, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1183544.pdf	02/09/2018 20:54:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento2018.doc	02/09/2018 20:54:01	Ariadne de Sousa Evangelista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2018adultos.doc	02/09/2018 20:52:42	Ariadne de Sousa Evangelista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2018.doc	02/09/2018 20:52:28	Ariadne de Sousa Evangelista	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoderespdearq.jpg	18/08/2018 16:24:17	Ariadne de Sousa Evangelista	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecomp.jpg	18/08/2018 16:23:25	Ariadne de Sousa Evangelista	Aceito
Declaração de	autorizacaoSEDUC.jpg	18/08/2018	Ariadne de Sousa	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE**



Continuação do Parecer: 2.909.291

Instituição e Infraestrutura	autorizacaoSEDUC.jpg	16:22:35	Evangelista	Aceito
Folha de Rosto	folhaderos.docx	18/08/2018 16:11:15	Ariadne de Sousa Evangelista	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado6.doc	30/07/2018 09:09:04	Ariadne de Sousa Evangelista	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 21 de Setembro de 2018

Assinado por:

**Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br