

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INFÂNCIAS EM BRASÍLIA: O MAPA DA CIDADE, O MAPA
DA MINA**

RHAISA NAIADE PAEL FARIAS

Brasília, 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INFÂNCIAS EM BRASÍLIA: O MAPA DA CIDADE, O MAPA DA MINA

Rhaisa Naiade Pael Farias

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Müller.

Brasília, 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F224i Farias, Rhaisa Naiade Pael
Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da
mina / Rhaisa Naiade Pael Farias; orientador
Fernanda Müller . -- Brasília, 2015.
125 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Infância. 2. Cidade. 3. Educação Infantil. 4.
Map-like model. 5. Foto-elicitação. I. Müller ,
Fernanda , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INFÂNCIAS EM BRASÍLIA: O MAPA DA CIDADE, O MAPA DA MINA

Brasília, 20 de março de 2015

Banca Examinadora

Profa. Dra. Fernanda Müller
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais
(Membro Titular)

Profa. Dra. Maria Helena da Silva Carneiro
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Profa. Dra. Wivian Jany Weller
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília
(Membro Suplente)

Dedico este trabalho a minha família. Em especial, a minha mãe que sempre, com amor, acreditou e investiu nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, a rocha da minha salvação e consolo bem presente em meio às tribulações.

À minha família. Minha mãe, Sandra Pael, que sempre me apoiou e criou meios para que os estudos fossem prioridade em minha vida. Ao meu pai, Carlos Alberto, por mesmo distante fazer parte desta história. Aos meus irmãos e melhores amigos, Ramille Pael e Carlos Pael.

Aos meus avós, Pureza Gonçalves (*in memorian*), professora dedicada que enquanto esteve conosco foi presente e colaboradora na minha caminhada. Ao meu avô Agenor Pael (*in memorian*), pelo amor que a mim dedicou.

À minha família do coração vó Lenir, tia Lícia Rodriguês e tia Elisa Cléia Nobre pelo exemplo, incentivo, carinho e correções.

Às minhas amigas de Campo Grande, Amanda Czernisz, Ariane Maia, Danielle Paschoal, Kasla Cardoso, Lorena Martins, Poliana Mori, Priscila Damazio e Tássia Nicaloski que de longa data compartilham suas vidas comigo, acompanhando de perto minhas conquistas e angústias, ao mesmo tempo que contribuíram de forma indireta e direta nesta pesquisa.

Às professoras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Ordália Alves Almeida, Regina Aparecida Marques de Souza, Jacira Helena Pereira e Constantina Xavier que sempre acreditaram em mim e, com carinho investiram seu tempo e me incentivaram a prosseguir os estudos.

Ao casal Wagner Freitas e Carol Freitas. Ela por ter sonhado e acreditado comigo que o mestrado em Brasília seria possível, e assim ajudou-me em diferentes aspectos durante essa caminhada, e ele por ter participado de todo o “movimento”.

Ao casal, Lucélia Almeida e Estevon Nagumo, pelo carinho, estudos e amizade.

À professora Fernanda Müller pelas orientações e correções.

Às amigas de Brasília, Andréia Martinez, Angélica Silva, Carol Velho, Cíntia Antônio, Débora Sales Vieira, Maria Luiza Ramalho, Marina Fernandes, Michelle Furtado e Patrícia Pederiva, por me receberem em Brasília, compartilharem suas vidas acadêmicas e pessoais comigo.

À Fabiana Scheidt e Bianca Alves, que com paciência dividiram suas casas comigo, e a Bianca por ter lido meu texto.

Às crianças participantes da pesquisa e suas famílias.

Às professoras que fizeram parte das bancas de qualificação e defesa, Wivian Jany Weller, Maria Cristina Soares de Gouvea e Maria Helena da Silva Carneiro, pelas correções e sugestões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo auxílio da bolsa de estudos.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

“E sem que se percebe, a gente se encontra.” (Oswaldo Montenegro)

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a investigar as vivências urbanas de duas meninas e dois meninos, de cinco anos, habitantes de Brasília, Distrito Federal, considerando-se que cada vez mais crianças têm habitado cidades (BÉNEKER et al, 2010), torna-se indispensável conhecer suas experiências de infâncias no meio urbano. Tendo como referência estudos sociológicos contemporâneos sobre a infância e buscando dar respostas a questões emergentes do campo pedagógico não formal, o trabalho argumenta que crianças são agentes ativos na construção dos seus mundos sociais. Com base nessa premissa, a metodologia do estudo considerou crianças como principais informantes e utilizou métodos visuais, tais como o *map-like model* (BLAUT et al, 2003) e a foto-elicitação (CLARK-IBÁÑEZ, 2004; BANKS, 2009). Os resultados do trabalho deixam transparecer que, apesar de as experiências das crianças na cidade parecerem limitadas, por terem pouca idade e frequentarem espaços especializados e privados cotidianamente, suas visões sobre o meio urbano não são restritas. Por isso, ao construir seus *map-like models*, as crianças propuseram diferentes arranjos espaciais para sua cidade e subverteram o uso de determinados espaços, o que demonstrou suas capacidades de produzir sentidos e discutir temas a elas relevantes.

Palavras-chave: Criança. Cidade. Educação Infantil. Métodos visuais.

ABSTRACT

The task at hand aims to study the urban experiences of four five-year-old children - two girls and two boys - who live in Brasília, Distrito Federal. Considering that ever more children inhabit the cities (BÉNEKER et al, 2010), it is essential to learn about these childhood experiences in urban areas. This study is based on the discussion of contemporary sociological childhood studies and seeks to answer some issues arising from the non-formal educational field, defending that children are social agents and find meaning in their world. Based on this premise, the methodology of the study considered the child a primary informant and sought to involve their perspectives using visual methodology such as the map-like model (BLAUT et al, 2003) and the photo-elicitation exercise (CLARK-IBÁÑEZ, 2004; BANKS, 2009). It was found that while childhood experiences in the city seem limited their views on the urban environment are not restricted due to their young age and their attending specialized and private spaces daily. The children's map-like models proposed different spatial arrangements for their city and subverted the use of certain spaces, thus demonstrating their ability to find meaning and discuss issues relevant to them.

Keywords: Child. City. Early Childhood Education. Visual methods.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Lucas <i>map-like model</i> (A)..... | 65 |
| Figura 2 – Lucas <i>map-like model</i> (B)..... | 65 |
| Figura 3 – Lucas <i>map-like model</i> (C)..... | 65 |
| Figura 4 – Lucas <i>map-like model</i> (D)..... | 66 |
| Figura 5 – Lucas <i>map-like model</i> (E)..... | 66 |
| Figura 6 – Indicação dos trajetos de Lucas sobre o mapa de Brasília..... | 68 |
| Figura 7 – Amanda <i>map-like model</i> (A)..... | 70 |
| Figura 8 – Amanda <i>map-like model</i> (B)..... | 71 |
| Figura 9 – Amanda <i>map-like model</i> (C)..... | 71 |
| Figura 10 – Amanda <i>map-like model</i> (D)..... | 71 |
| Figura 11 – Amanda <i>map-like model</i> (E)..... | 72 |
| Figura 12 – Indicação dos trajetos de Amanda sobre o mapa de Brasília..... | 74 |
| Figura 13 – Daniela <i>map-like model</i> (A)..... | 77 |
| Figura 14 – Daniela <i>map-like model</i> (B)..... | 77 |
| Figura 15 – Daniela <i>map-like model</i> (C)..... | 77 |
| Figura 16 – Daniela <i>map-like model</i> (D)..... | 78 |
| Figura 17 – Daniela <i>map-like model</i> (E)..... | 78 |
| Figura 18 – Indicação dos trajetos de Daniela sobre o mapa de Brasília..... | 80 |
| Figura 19 – Greg <i>map-like model</i> (A)..... | 82 |
| Figura 20 – Greg <i>map-like model</i> (B)..... | 83 |
| Figura 21 – Greg <i>map-like model</i> (C)..... | 83 |
| Figura 22 – Greg <i>map-like model</i> (D)..... | 83 |
| Figura 23 – Greg <i>map-like model</i> (E)..... | 84 |
| Figura 24 – Indicação dos trajetos de Daniela sobre o mapa de Brasília..... | 86 |
| Figura 25 – Indicação dos trajetos de todas as crianças sobre o mapa de Brasília..... | 88 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Informações pessoais | 60 |
| Quadro 2 – Datas dos encontros | 62 |
| Quadro 3 – Quantidade de peças utilizadas por Lucas | 64 |
| Quadro 4 – Espaços frequentados por Lucas | 67 |
| Quadro 5 – Quantidade de peças utilizadas por Amanda..... | 70 |
| Quadro 6 – Espaços frequentados por Amanda | 73 |
| Quadro 7 – Quantidade de peças utilizadas por Daniela | 76 |
| Quadro 8 – Espaços frequentados por Daniela..... | 79 |
| Quadro 9 – Quantidade de peças utilizadas por Greg | 82 |
| Quadro 10 – Espaços frequentados por Greg | 85 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| DF | Distrito Federal |
| CODEPLAN | Companhia de Planejamento do Distrito Federal |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| GIPI | Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| JK | Juscelino Kubitschek |
| L. | Linha/s |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| TI | Tecnologias da Informação |
| UnB | Universidade de Brasília |

LISTA DE SÍMBOLOS

Códigos utilizados na transcrição das conversas inspirado no modelo de Marcuschi (2006):

| | |
|--------------------|---|
| (+) (++) | pausas: “pausas e silêncios são indicados entre parênteses. Em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0.5 segundo.” (MARCUSCHI, 2006, p. 11) |
| (()) | comentários do analista: “para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência.” (MARCUSCHI, 2006, p. 12) |
| MAIÚSCULA | ênfase ou acento forte: “quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual.” (MARCUSCHI, 2006, p. 12) |
| :: | alongamento de vogal: “quando ocorre um alongamento da vogal.” (MARCUSCHI, 2006, p. 12) |
| “ ‘ , | sinais de entonação: “aspas duplas - para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação) aspa simples - para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula) aspa simples abaixo da linha - para descida leve ou brusca.” (MARCUSCHI, 2006, p. 12) |
| e e e exemplo | repetições: “para repetições, reduplica-se a parte repetida.” (MARCUSCHI, 2006, p. 13) |
| ah, mhm::, aham | pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: “basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida.” (MARCUSCHI, 2006, p. 13) |
| ... ou /.../ | indicação de transcrição parcial ou de eliminação: “o uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.” (MARCUSCHI, 2006, p. 13) |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| AS TRILHAS NO MAPA: INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 – A ESCOLHA DA TRILHA: DEFININDO CONCEITOS..... | 23 |
| 1.1 Visões sociológicas sobre a cidade..... | 23 |
| 1.2 Infância e criança..... | 28 |
| 1.3 Criança e cidade..... | 32 |
| CAPÍTULO 2 – O MAPA DA INVESTIGAÇÃO: INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS | 45 |
| 2.1 Metodologia de pesquisa com crianças e métodos visuais..... | 48 |
| 2.1.1 Map-like model | 54 |
| 2.1.2 Foto-elicitación | 56 |
| CAPÍTULO 3 – NA TRILHA DO TESOIRO: OS DADOS GERADOS | 59 |
| 3.1 Lucas..... | 63 |
| 3.2 Amanda..... | 68 |
| 3.3 Daniela..... | 74 |
| 3.4 Greg | 80 |
| CAPÍTULO 4 – O TESOIRO ENCONTRADO: ANÁLISE DOS DADOS | 87 |
| 4.1 Espaços públicos e privados | 92 |
| 4.2 Espaços especializados e de usos espontâneos..... | 97 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| APÊNDICE | 119 |
| ANEXO..... | 122 |

AS TRILHAS NO MAPA: INTRODUÇÃO

No Brasil, como indica o último Censo Demográfico (IBGE, 2012), aproximadamente 80% de crianças com até seis anos de idade habitam zonas urbanas. A grande concentração de crianças que vivem em cidades é também uma realidade na maior parte dos países ocidentais (BÉNEKER et al, 2010). Considerando que cada vez mais crianças têm habitado cidades, torna-se indispensável analisar experiências de infâncias vividas nesse espaço.

Villar (2001) afirma que a cidade pode assumir um papel educativo, uma vez que seus espaços possibilitam aos habitantes estabelecerem relações de comunicação e encontro entre si e o meio. A ideia aqui defendida é que os diferentes equipamentos culturais da cidade são capazes de promover interação e convivência, tornando-a não apenas um lugar de passagem, mas de compartilhamento, de “[...] concretização de desejos, expectativas, poderes e projetos de vários grupos de pessoas.” (CASTRO, 2004, p. 23). Portanto, a escola não deve ser considerada como único espaço de aprendizagem para as crianças.

Segundo Gómez-Granell e Vila (2003, p. 16), “[...] durante anos, a escola e a família foram as instituições encarregadas, quase que com exclusividade, da educação e da formação das novas gerações. Mas hoje isso já não é possível [...]”, tendo em vista que a humanidade tem passado por grandes transformações tecnológicas e sociais. Assim, as autoras asseguram que não podemos esperar que somente a escola responda pela educação das crianças e jovens, e apontam para outros contextos que também desencadeiam experiências e aprendizagens.

Nesse sentido, a investigação dos contextos vividos por crianças para além de suas instituições formais de educação, quais sejam, a família, a escola ou a instituição de Educação Infantil, é uma demanda emergente no campo dos estudos da infância, como afirmam Delgado e Müller (2005, p. 175-176):

Estamos acostumados a pensar nas crianças como alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches e pré-escolas. Estamos condicionados a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares. Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos como a televisão, os videogames, as salas da internet, os movimentos sociais, as ruas, as vilas e favelas com seus espaços informais e clandestinos de educação, as academias, os shoppings, as escolas de samba ou as danceterias. Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas, interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada.

Concordamos com as autoras que precisamos pensar a educação das crianças para além dos muros da escola, uma vez que elas vivem suas experiências de infância e constroem suas culturas de pares em qualquer espaço em que habitam. Desse modo, a questão chave de nossa investigação é: **como as crianças dessa pesquisa entendem a cidade?**

Assim, este estudo pretende contribuir com as pesquisas realizadas pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI/UnB) o qual busca fomentar estudos sobre a criança e a infância contemporânea não apenas em uma determinada área do conhecimento, mas levando em consideração as diferentes contribuições para a área da Educação no que diz respeito aos campos da Sociologia, Antropologia, Filosofia e Geografia.

No GIPI várias têm sido as pesquisas desenvolvidas, dentre as quais ressaltamos as dissertações de mestrado de Antônio (2013): “O que dizem os números sobre as crianças matriculadas nas creches brasileiras (2007/2011)”; Silva (2014): “Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011)”; Furtado (2014): “Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação”; Fernandes (2014): “Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês”; e o projeto de dissertação de Silva (2014): “O uso do tempo pelos/para os bebês”. Dessa forma, a presente pesquisa está atrelada aos demais estudos citados, na medida em que privilegia a discussão sobre a infância contemporânea. Ao mesmo tempo, conecta-se a um projeto anterior de Müller (2007).

Nesse sentido, nossa investigação fomenta o campo de pesquisas científicas que discute a criança e a cidade, contribuindo com o preenchimento de uma lacuna de estudos que envolvam, em especial, as crianças pequenas. Ao mesmo tempo discute a organização da cidade, das possíveis aprendizagens e dos processos de socialização que podem ocorrer no meio urbano (NUNES, 2003).

Vale lembrar que, ao longo do texto, nos referimos à criança com dois sentidos, ora estaremos nos remetendo de forma geral, conforme a idade estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que considera crianças aqueles entre 0 e 12 anos, ora estaremos tratando especificamente das crianças que participaram do presente estudo.

Nosso objetivo principal foi compreender como quatro crianças de cinco anos, sendo duas meninas e dois meninos, moradoras do Plano Piloto de Brasília, Distrito Federal (DF), entendem a cidade. A idade das crianças foi decidida uma vez definido o critério de considerar crianças pequenas e que ainda estivessem frequentando a Educação Infantil; também enfatizamos que essa idade é ainda pouco explorada em estudos que envolvem a

cidade e a infância. Já a delimitação do espaço, o Plano Piloto, justifica-se por este já ter sido estudado e, portanto, poderíamos dispor de análises de pesquisas anteriores.

As crianças dessa pesquisa, Lucas, Amanda, Daniela e Greg¹ foram escolhidas a partir de nosso capital social. Uma colega da pós graduação apresentou sua prima que morava na Asa Norte e tinha um filho, Lucas, de cinco anos, que estava frequentando uma instituição de Educação Infantil. A partir do contato com Isabel, ela nos indicou outras crianças e suas famílias da mesma turma de pré-escola de Lucas. A indicação das crianças e suas famílias partiu do vínculo de proximidade que Isabel possuía com as mesmas.

Antes do convite feito a Greg, outro menino foi contactado, que aceitou participou de dois momentos, entretanto, desistiu e não deu continuidade aos demais. Assim, respeitando sua vontade em não participar da pesquisa, mais uma vez nos foi indicado outro colega da turma de Lucas. Ainda como parte importante do protocolo de pesquisa e por questões éticas, como posto por Morrow e Richards (1996), ao final da pesquisa todas as crianças participantes receberam gravados em mídia os dados que geraram durante a investigação.

Vale ainda ressaltar que, como habitantes da Asa Norte de Brasília, essas crianças nos informaram sobre uma determinada infância, que tem relação com a uniformidade das camadas médias brasileiras. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (2014) realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), a renda domiciliar média dos moradores do Plano Piloto em 2013/2014 era de R\$ 12.742,21 e a renda *per capita* perfazia aproximadamente R\$ 5.188,84.

Nesse sentido, reiteramos que as crianças que participaram da pesquisa representam uma determinada infância de classe média/alta ao compartilharem experiências comuns a partir do mesmo ponto de vista geográfico e econômico. Frequentavam a mesma instituição privada de Educação Infantil, compartilhavam a mesma área de residência e pertenciam a mesma camada social.

Salientamos que essa foi uma opção de recorte para o estudo, mas de maneira nenhuma negamos ou desprezamos a necessidade de estudos sobre as experiências de crianças moradoras das outras regiões administrativas do DF.

¹ Morrow (2008) recomenda que os nomes dos participantes da pesquisa sejam omitidos e lugares mencionados sejam disfarçados, de modo a proteger o anonimato e a confidencialidade da investigação. Por isso, assim como Morrow (2008), pedimos que as próprias crianças escolhessem seus pseudônimos e lhes explicamos por quê. Nesse mesmo sentido, os endereços que aparecem neste trabalho não estão completos. Esse procedimento também vai ao encontro da exigência do Comitê de Ética em Pesquisa.

Sobre a cidade habitada pelas crianças, é preciso destacar que Brasília possui características peculiares, que a distinguem de outras cidades. Ela foi planejada e construída na década de 1950, sobre o terreno plano do Planalto Central, riscada a partir de uma cruz. Seu nascimento é explicado por Risério (2012) a partir de dimensões políticas, econômicas e culturais, já que o momento era de colonizar, modernizar e civilizar o país, política essa desenvolvida no plano de ação do governo de Juscelino Kubitschek para que o país se desenvolvesse “Cinquenta anos em cinco”.

A escolha do local de instalação da nova capital teve, entre outros motivos, o intuito de interiorizar o desenvolvimento, sendo escolhida a região Centro-Oeste para sua construção. O projeto da construção da cidade está também intrinsecamente ligado às trajetórias de vida individuais de Lúcio Costa, seu idealizador, e Oscar Niemeyer, seu arquiteto. Quando construída, a cidade representou “[...] um instrumento de mobilização e transformação social e cultural, apontando para um futuro brasileiro” (RISÉRIO, 2012, p. 142). Seu projeto tinha a utopia de que, a partir de um ambiente diferente, a cidade poderia “[...] preservar o convívio, evitar a segregação e encurtar distâncias sociais” (RISÉRIO, 2012, p. 294). Ainda sobre a fundação da cidade, Schmidy (1997, p. 9, grifos do autor) afirma:

[...] produto da onda urbanístico-arquitetônica modernista, ancorada na política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, a partir de decisões geopolíticas procedentes do Segundo Reinado, Brasília nasce como *espaço construído* para, depois e naturalmente, transformar-se no *espaço sociológico e político* onde estão sediados os poderes formais da República Federativa do Brasil.

Nesse espaço rígido, em que seus habitantes já teriam um papel pré-definido, o espaço urbano configurou-se, segundo Nunes (1997, p. 17), como o de:

Uma cidade que não tem o cafezinho da esquina, não tem o boteco, onde não se estabelece vínculos cotidianos com o verdureiro, o padeiro ou o marceneiro [...]. Uma cidade que não aceita aquele que não tem um automóvel, transformando a apropriação de seu espaço como algo impessoal, distante. [...] O espaço urbano é um lugar privilegiado para a construção destas identidades (sociais); as culturas urbanas vão surgindo a partir do confronto, das alianças; essa é a dinâmica do espaço social nas cidades. Brasília escapa disso. Aqui se tem um Estado que, mediante seu sistema de planejamento, encarrega-se de garantir a uniformidade social do Plano Piloto, transformando-o em um bairro de classe média presente em qualquer grande centro urbano [...]. Em Brasília não há mistura [...].

O autor ainda destaca que, segundo o planejamento do governo, a maioria dos habitantes do Plano Piloto enquadrar-se-iam nas classes médias e altas, geralmente servidores do poder público. Assim, Brasília caracteriza-se como a cidade do poder, em que a mistura

das pessoas, característica da maioria das grandes cidades, não ocorre de forma explícita. Isso é dificultado pela falta de esquinas, longa distância entre os locais, falta de sombra no eixo monumental, etc.

E, por fim, o número reduzido de participantes na pesquisa justifica-se por nosso interesse em:

Mais do que reunir amostragens representativas de uma população, devemos centrar todo o nosso interesse nos indivíduos, em cada indivíduo em particular [...]. A lupa da investigação deve aproximar-se até obter um grande plano da criança em situação. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

Nesse sentido, acreditamos que as crianças escolhidas para a pesquisa nos ajudam a refletir sobre a cidade. Uma vez que a investigação assume a premissa em Mayall (2002) de criarmos relações que partem de singularidades (criança) para compreensões plurais (crianças). Isso significa que não podemos fazer generalizações a respeito das crianças, pois elas são singulares e participam de mundos sociais particulares, afinal, mais do que um grupo etário, são indivíduos.

Como afirmam Morrow e Richards (1996), o termo criança pode mascarar várias categorias de crianças. Nesse sentido, a questão fundamental é perceber como as crianças falam tanto como indivíduos, com suas experiências únicas, e como habitantes de uma determinada infância vivida em um espaço social, cultural, econômico e político específico (JAMES, 2007). Assim, reconhecemos que “[...] a diversidade que distingue uma criança de outra é tão importante e tão significativa como aqueles pontos comuns que possam ter [...]” (JAMES; JAMES, 2004, p. 16, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, buscamos realizar o exercício de relativizar o olhar (VELHO, 1978). O que significa estranhar aquilo que nos é familiar para não naturalizarmos o universo pesquisado. Portanto, o comum e familiar são tomados como exótico. É preciso, conseqüentemente, estabelecer uma distância social e psicológica do objeto de pesquisa, e, para isso, Velho (1978, p. 130) assegura que:

A “realidade” (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-la enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa. Este movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros.

Assim, não negamos nosso ponto de vista em relação às questões referentes ao objeto de estudo, mas sim, relativizamos tais ideias e ultrapassamos as limitações do nosso olhar para buscar no familiar uma realidade complexa (VELHO, 1978).

Realizamos um exercício em dois momentos de nossa investigação: primeiro enquanto habitantes da cidade e segundo na condição de adultos que já foram crianças. Por sermos habitantes da cidade, a paisagem urbana torna-se comum em nosso cotidiano, entretanto, como afirma Velho (1978), isso não significa que compreendemos a lógica e as relações estabelecidas nesse contexto. E, por já termos experienciado a infância, podemos ter a impressão de saber o que as crianças preferem ou como agem, entretanto cada criança vive a infância de maneira particular.

Dessa maneira, o título do estudo carrega em si um significado especial na pesquisa. Sua primeira parte ‘Infâncias em Brasília’ indica o lugar de onde falam as crianças participantes da investigação. A segunda parte ‘o mapa da cidade’ faz referência à metodologia desenvolvida por Blaut e Stea (1974), que propuseram às crianças a construção de *map-like models*² com objetos tridimensionais, procedimento que nos inspirou. E, finalmente, ‘o mapa da mina’ é a metáfora da cidade como uma mina de ouro a qual, como em uma caça ao tesouro, apresenta riscos, aventuras e descobertas.

A dissertação está organizada da maneira que segue.

No primeiro capítulo, desenvolvemos uma breve discussão a respeito dos principais conceitos que norteiam nosso trabalho, ou seja, a cidade enquanto espaço de convivência social e a criança como agente social. Na sequência apresentamos uma compilação de trabalhos que mais contribuíram para nossa discussão referente à temática criança e cidade.

No segundo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da investigação. Estes pretenderam valorizar os saberes e diferentes formas de comunicação das crianças a fim de conhecer suas opiniões e desejos sobre a cidade, de maneira que este estudo configura-se “com” e não somente “sobre” elas. Para tanto, fizemos uso de diferentes estratégias. São incluídos, portanto, a contação de história (VEALE, 2005), o *map-like model* (BLAUT et al, 2003) e a foto-elicitação (BANKS, 2009; CLARK-IBÁÑEZ, 2004) como métodos visuais de inspiração.

No terceiro capítulo, expomos os dados gerados pelas crianças durante os três encontros da pesquisa e o mapa de seus trajetos mais comuns em Brasília. O primeiro encontro previu a contação de uma história; o segundo possibilitou a construção de um *map-*

² O conceito de *map-like model* será tratado posteriormente.

like model; e o terceiro considerou a foto-elicitação. Todos esses encontros foram conduzidos com cada uma das crianças, individualmente, em suas casas.

Para fins de organização, os dados gerados pelas crianças foram sequenciados a partir da data em que o primeiro encontro foi realizado com cada uma. Portanto, a ordem de apresentação dos resultados de cada criança que será seguida é: Lucas, Amanda, Daniela e Greg. No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados em campo, que indica que as crianças dessa pesquisa percebem a paisagem macro da cidade por meio de seus deslocamentos por ela, ao mesmo tempo estão atentas ao caos do trânsito, a problemas sociais, ao pouco espaço que lhes é dado para estarem. Principalmente, por meio de sua imaginação, expressaram seu desejo em participar de contextos públicos da cidade. Igualmente, consideramos que os resultados de nosso estudo não necessariamente dizem respeito a todas as crianças moradoras do Plano Piloto de Brasília, pelo contrário, expressam, em muitas maneiras, a infância urbana contemporânea vivida por milhares de crianças em diferentes cidades. Em tempo, é necessário esclarecer que mesmo considerando a participação de duas meninas e de dois meninos na pesquisa a categoria gênero não aparece como relevante para a análise, uma vez que os instrumentos metodológicos não permitiram comparações e contrastes referentes a tal tema.

Neste sentido, o capítulo final compila os principais pontos da análise, quais sejam:

- O estudo baseou-se no respeito às questões éticas que envolvem a participação de crianças em pesquisas;
- As metodologias utilizadas priorizaram a participação das crianças desde a geração dos dados até sua interpretação;
- O *map-like model* pode ser considerado uma estratégia plausível para discutir com as crianças questões referentes à cidade;
- As crianças deste estudo vivenciam poucos espaços públicos da cidade, estando diariamente em espaços especializados, o que pode dar-lhes uma visão limitada sobre a cidade;
- Entretanto, observamos que eles percebem e entendem a dinâmica urbana e a relacionaram ao espaço de trânsito, à arborização, aos espaços onde as pessoas moram e desenvolvem atividades relacionadas ao lazer e alimentação;
- As crianças podem opinar sobre a cidade que habitam e até mesmo sugerir melhorias.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLHA DA TRILHA: DEFININDO CONCEITOS

Neste capítulo apresentaremos inicialmente um repertório teórico de inspiração sociológica sobre a cidade contemporânea e as relações sociais estabelecidas nela por seus habitantes. Para tanto, utilizamos como principais referências Wirth (1979), Park (1979) e Simmel (1979). Isso porque tais autores são clássicos da Sociologia Urbana e voltam seus trabalhos para questões de comunicação, vivência e fragmentação do espaço urbano, assuntos os quais guiaram nossa reflexão.

Na sequência, apresentamos o conceito de criança e infância adotado como referencial em nosso estudo, para, posteriormente, apresentarmos trabalhos nacionais e internacionais selecionados para introduzir nossas discussões sobre a criança e a cidade.

1.1 Visões sociológicas sobre a cidade

Sentimos a necessidade de entender, a partir de leituras sociológicas, como a cidade tornou-se lugar de morada, espaço e tempo de aglomeração do humano. Para tanto, apresentamos o conceito de cidade adotado e de onde partimos para pensar o contexto urbano em que vivemos contemporaneamente.

O estudo sobre a cidade envolve vários aspectos, por exemplo: “[...] diversidade econômica, ambiental, cultural, urbanística, arquitetônica, política e social. As cidades são tanto os dados imediatos de suas materialidades, quanto o impalpável dos sonhos, dos desejos” (BRANDÃO, 2006, p. 21). Como assinala Freitag (2002), a cidade é uma criação humana que congrega características do plural em suas praças, ruas, avenidas e, ao mesmo tempo, da singularidade, evidenciada em seus becos, vielas e cantos, portanto um núcleo vivo de trocas simbólicas e materiais.

Outra definição pode ser encontrada em Wirth (1979, p. 96), para quem, “[...] uma cidade pode ser definida como um núcleo relativamente grande, denso e permanente, de indivíduos socialmente heterogêneos.” O que nos chama a atenção na afirmação do autor é que a densidade demográfica de uma determinada área é apenas um dos critérios para a discussão sobre urbanização, ou seja, a quantidade de pessoas concentradas em um local não pode servir de parâmetro único para diferenciar áreas urbanas e rurais. É necessário levar em conta as formas como as relações humanas são estabelecidas entre pessoas e pessoas, pessoas

e espaços. Ainda nesse sentido, Park (1979, p. 26) destaca que, para além de um aglomerado de homens com suas conveniências sociais e instituições, a cidade é:

[...] um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições e de sentimentos e atitudes organizados, inerentes a esses costumes e transmitidos por essa tradição. Em outras palavras, a cidade não é meramente um mecanismo físico e uma construção artificial. Está envolvida nos processos vitais das pessoas que a compõe; é um produto da natureza, e particularmente da natureza humana.

Prédios, ruas, sinais de trânsito e demais artefatos físicos parecem ser a cidade, porém, de um ponto de vista sociológico, esses são meros dispositivos que, na verdade, compõem a cidade “[...] quando, e enquanto, se interligam através do uso e costume, como uma ferramenta na mão do homem, com as forças vitais residentes nos indivíduos e na comunidade.” (PARK, 1979, p. 27).

Portanto, são os habitantes da cidade que a organizam, dispõem seus espaços, planejam suas regiões, delimitam os locais destinados à moradia, lazer, comércio, entre outros. Ao estabelecerem tais pontos, os indivíduos deixam suas marcas, imprimem seus hábitos e costumes no cotidiano cidadão. Entretanto, não só zonas físicas são estabelecidas, mas também zonas morais³, o que, por conseguinte, geram, na mesma cidade, diferentes climas.

Mas, como surgem esses aglomerados? Mumford (2004, p. 11) destaca que antes de pensarmos a origem da cidade é preciso “seguir uma trilha para trás”, qual seja:

Antes da cidade, houve a pequena povoação, o santuário e a aldeia; antes da aldeia, o acampamento, o esconderijo, a caverna, o montão de pedras; e antes de tudo isso, houve certa predisposição para a vida social que o homem compartilha, evidentemente, com diversas outras espécies animais.

Nessa trilha, o autor indica que os mortos foram aqueles que primeiro tiveram uma morada fixa, ou seja, “a cidade dos mortos antecede a cidade dos vivos” (MUMFORD, 2004, p. 13). Porém, para os vivos, aquele era um lugar de encontro, por isso, antes mesmo de ter função de moradia, a cidade era lugar de reunião. O autor também explica que o advento da domesticação de animais, o desenvolvimento da agricultura, a colonização e aumento da produção de comida exigiram do homem sua fixação por mais tempo em determinado local, o que, com certeza, contribuiu para sua organização em aldeias.

³ Para Park (1979, p. 64), zonas morais são “[...] ambientes isolados nos quais os impulsos, as paixões e os ideais vagos e reprimidos se emancipam da ordem moral dominante”.

Dando um salto temporal, Paula (2006) traça um rápido panorama da história das cidades na Europa. O autor explica que, após um grande ciclo de migrações dos habitantes da cidade em busca de um novo lugar, estes se submeteram à servidão nos feudos e só voltaram à vida na cidade no século XI, quando elas renascem como busca da liberdade ao regime feudal. A cidade se torna, então, sinônimo de solidariedade e proteção, uma vez que leis e regras passaram a ser criadas e respeitadas por e para todos. Ao contrário do que hoje as cidades representam, até o século XVIII elas resistiram ao capital. Mas foram, segundo Paula (2006, p. 29), as ações de imposição da burguesia que transformaram significativamente a cidade: “[...] as necessidades do capital, suas contradições e incontrolável força expansiva explodiram os limites da cidade, espalharam-na tanto mais se desenvolveram as tecnologias de transporte e comunicação.”

Sennett (2008) destaca que as tecnologias permitiram às pessoas várias conquistas, entretanto, parecem ter interferido na convivência em sociedade, já que elas motivaram o distanciamento da população da parte concreta da cidade. À medida que o deslocamento passou a acontecer prioritariamente por meio de veículos próprios ou transporte público, os habitantes da cidade utilizam menos as calçadas e mais as ruas. Além do que, permitiu que as pessoas se dispersassem geograficamente para diferentes áreas, resultando, segundo Sennett (2008, p. 18), na visão de que “[...] hoje em dia, ordem significa justamente falta de contato.”

Ao que indica o autor, ruas, becos, quarteirões, praças, entre outras construções, antes eram locais cheios de pessoas circulando e se esbarrando. Esses espaços forçavam as pessoas a se tocarem, o que, conseqüentemente, desencadeava relações entre os corpos e, assim, proporcionavam reações, alterando sua percepção de “[...] como se vêem e se ouvem, como se tocam ou se distanciam” (SENNETT, 2008, p. 15).

Porém, com o desenvolvimento dos meios de transporte, parece que o espaço da cidade transformou-se apenas em um lugar de trânsito, ajustado pelo modo com que dirigimos ou passamos por ele. Assim sendo, podemos afirmar que a velocidade do deslocamento possibilita ou reforça as sensações que temos com o espaço. Se cada vez mais pessoas andam em veículos motorizados ao invés de caminharem, sua relação com a cidade torna-se desconexa, afinal, como Sennett (2008, p. 16) afirma, “[...] em alta velocidade, é difícil prestar atenção na paisagem.”

A tecnologia, além de criar meios de transporte, também propiciou ao homem uma nova e mais rápida maneira de construir. Portanto, o autor faz uma crítica aos projetos urbanísticos desenvolvidos na modernidade que, por vezes, distanciam ainda mais as pessoas, ao considerar que:

A privação sensorial a que aparentemente estamos condenados pelos projetos arquitetônicos dos mais modernos edifícios; a passividade, a monotonia e o cerceamento tátil que aflige o ambiente urbano. Essa carência dos sentidos tornou-se ainda mais nítida nos tempos modernos, em que tanto se privilegiam as sensações do corpo e a liberdade de movimentos. (SENNETT, 2008, p. 13).

Para Sennet, arquitetos e urbanistas deixaram a essência das construções mais antigas que tinham uma relação intrínseca com o corpo humano, como exemplo dos romanos que primavam pela bilateralidade de suas edificações, pois assim como o corpo é bilateral, as grelhas da cidade também eram e a geometria que unia o corpo unia também a cidade.

Além das mudanças já citadas, é possível perceber outros impactos na vida social do homem como decorrência de sua organização em grandes centros. O primeiro aspecto diz respeito às mudanças no tipo de relação empregada entre os habitantes das cidades grandes. Observa-se que nas pequenas cidades as relações eram de proximidade e os centros de grande concentração urbana passaram a ser impessoais. Nesse sentido, Park (1979, p. 46) afirma que “[...] o crescimento das cidades foi acompanhado pela substituição de relações diretas, face a face, ‘primárias’, por relações indiretas, ‘secundárias’, nas associações de indivíduos na comunidade.”

E ainda, se pensarmos que o aumento da população produziu um grande aglomerado na cidade, poderíamos supor que, por morarem mais próximos, os indivíduos também seriam próximos, entretanto, isso não necessariamente acontece. Mesmo o transporte e a comunicação, que provocaram o aumento das possibilidades de relações entre o homem, tornaram os seus contatos e associações mais superficiais, breves e instáveis, o que faz com que sua aparência tenha mais destaque do que suas atitudes.

Sennett (2008), ao falar de Londres no século XIX com suas novas invenções, dá como exemplo o metrô e os projetos de parques e ruas, os quais foram idealizados com a pretensão de facilitar a rápida circulação das multidões e não sua aglomeração, a fim de evitar grandes manifestações de grupos organizados, como aconteceu durante a Revolução Francesa em Paris. O autor destaca ainda que tais projetos urbanísticos estavam intrinsecamente ligados às descobertas da medicina do século XVII sobre o funcionamento do corpo humano, pois relacionavam as vias de circulação das cidades ao sistema de circulação do sangue. Tal estudo coincidiu com o desenvolvimento do capitalismo moderno, assim, os habitantes da cidade passaram a circular com mais facilidade e seu fluxo de um lugar para o outro intensificava-se, gerando um forte sentimento de individualismo quando, ao tocarem-se na rua, não sentiam o outro, ou seja:

Corpos individuais que transitam pela cidade tornaram-se cada vez mais desligados dos lugares em que se movem e das pessoas com quem convivem nesses espaços, desvalorizando-os por meio da locomoção e perdendo a noção de destino compartilhado. (SENNETT, 2008, p. 326).

Assim sendo, o maior fluxo de pessoas pela cidade e nela habitando não significou maior contato entre seus moradores, mas desencadeou um intenso conflito no indivíduo moderno entre preservar sua autonomia e ser o que a sociedade espera que ele seja. Para Simmel (1979), o tipo metropolitano de homem existe em mil variantes individuais, o que exige dele uma inteligência predominante. Isso pode ser observado nas trocas comerciais, em que a economia monetária e o comando do intelecto estão intimamente ligados.

Na cidade grande, o dinheiro é a base de troca e atribui o valor de cada coisa, valorizando assim a realização objetiva e mensurável. Ao mesmo tempo, “[...] todas as relações emocionais íntimas entre pessoas são fundadas em sua individualidade, ao passo que, nas relações racionais, trabalha-se com o homem como se fosse um número, como um elemento que é em si mesmo diferente.” (SIMMEL, 1979, p. 13). É também por essa falta de relação direta entre compradores e produtores, entre necessidades individuais e necessidades gerais do grupo populacional que a impessoalidade da vida na metrópole se materializa e dá anonimato às pessoas.

Outro fenômeno da vida mental da metrópole apontado por Simmel (1979) é a questão da reserva. O autor afirma que os indivíduos, em busca de sua autopreservação, terão atitudes sociais negativas em relação ao outro, e a consequência dessa postura é que as relações estabelecidas com o outro vão se tornando cada vez menos usuais e, por vezes, vizinhos de prédio, zeladores, colegas de trabalho são estranhos uns aos outros. Para explicar tal postura, Simmel (1979) assevera que, se os metropolitanos se relacionassem com todos que fazem parte de seu cotidiano, seu estado psíquico seria muito conturbado com tantas possibilidades de socialização. Por isso, a antipatia protege os indivíduos, gerando neles distâncias e aversões ao outro. E é essa reserva que proporciona “[...] ao indivíduo uma qualidade e quantidade de liberdade pessoal que não tem qualquer analogia sob outras condições [...]” (SIMMEL, 1979, p. 18).

Entretanto, o que se observa nas cidades pequenas, segundo o autor, é que as pessoas estão mais próximas e conhecem umas as outras e, por isso, o indivíduo sente-se no dever de viver conforme as regras sociais instituídas para aquele local e vive da imagem de como os outros acham que ele deveria ser. Nota-se, então, que os relacionamentos em cidades pequenas são mais pessoais e emocionais, enquanto na cidade grande o indivíduo usa mais seu racionalismo para estabelecer suas relações e desenvolve um alto grau de autonomia

financeira (SIMMEL, 1979). Por isso, a base psicológica do habitante da cidade grande é o individualismo. Park (1979) sinaliza que é justamente essa possibilidade de anonimato e de perder-se em meio à multidão que propicia a sensação de liberdade e de que o indivíduo pode realizar seus desejos íntimos longe dos olhos daqueles que poderiam julgar suas ações. Essa possibilidade fascina as pessoas e é um elemento de atração da população para os grandes centros.

A partir do exposto acima, concluimos que a cidade pode ser entendida na Sociologia a partir das relações construídas por seus habitantes em meio a suas edificações concretas, agregando a estes espaços usos e culturas diversas. Os estudos apresentados mostram ainda que a função de agregar moradores tem se perdido na contemporaneidade, pois os habitantes da cidade grande têm cada vez mais utilizado carros para seu deslocamento, o sentimento de individualismo cresce, enquanto o contato com o outro diminui. Todos esses fatores influenciam as crianças que também habitam centros urbanos. Mas como? Não são as crianças apenas aquelas que acompanham os adultos? Lansky (2012, p. 13) nos ajuda a pensar essa questão, ao afirmar que:

A primeira impressão que se tem é de que esses dois temas não combinam: criança não combina com espaços públicos. “Lugar de criança é na escola”; ou em casa. Historicamente, a criança é associada ao domínio privado da vida social, circunscrita aos espaços da família e da escola. Na Europa, o desenvolvimento da noção de vida pública e privada deu origem à separação entre o universo adulto e o infantil e significou o surgimento de uma série de atividades, espaços e objetos considerados adequados às crianças.

Nesse sentido, também é possível afirmar que as crianças são sensíveis àquilo que acontece em seu entorno social, ou seja, conhecem e percebem a cidade onde moram. A seguir, definimos o conceito de criança e infância que adotamos para subsidiar nossas discussões.

1.2 Infância e criança

A imagem social da criança vem se transformando ao longo dos anos, sobretudo por influência de pesquisas, principalmente nas Ciências Sociais, que passaram já nos anos 1980 a questionar a visão desenvolvimentista associada ao conceito de infância (PROUT; JAMES, 1997; MAYALL, 2002).

Marchi (2010) mostra ainda que a visão de criança no campo político também parte de certas generalizações. Assim, organizações mundiais sugerem uma infância com direitos

universais a qual deveria ser tratada a partir da perspectiva igualitária. Entretanto, a autora argumenta que essa infância nunca será alcançada por todas as crianças uma vez que:

[...] assim como há uma idealização do indivíduo adulto com plena posse e exercícios dos seus direitos e deveres de cidadão, também não há uma idealização da criança na plena posse de sua infância [...] também não há uma universalização do direito de infância a todas as crianças. Infância entendida aqui como aquele período em que à criança estaria assegurado, com absoluta prioridade, todas as oportunidades e facilidades em condições de liberdade e dignidade que lhes facultem o seu pleno desenvolvimento. (MARCHI, 2010, p. 100).

Tal perspectiva relaciona-se, então, a uma única possibilidade de ser criança e de se viver a infância, uma vez que pressupõe a constituição e manutenção de uma determinada ordem social idealizada.

Perspectivas contemporâneas têm considerado a criança como um sujeito capaz, que cria, negocia, modifica, partilha e compartilha culturas com seus pares e com os adultos (CORSARO, 1997). Logo, mais do que um fenômeno biológico, a infância é uma categoria socialmente construída e, portando, “[...] varia entre grupos sociais, sociedades e períodos históricos – e assim, sua construção, contestação e consequências são dignas da atenção acadêmica.” (HOLLOWAY; VALENTINE, 2000, p. 5, tradução nossa).

Como mencionam Bluebond-Langner e Korbin (2007), as crianças se manifestam tanto como indivíduos, seres únicos, quanto como um coletivo, a partir do local e cultura à qual pertencem. Assim, o estudo da(s) criança(s) e da(s) infância(s) deve ser feito a partir de suas:

[...] culturas e tempos. Isto se remete a necessidade de encontrar marcos conceituais e estratégias de investigação que aumentem nossa compreensão da natureza multifacetada das crianças e infâncias e que reconheçam a vulnerabilidade e agência das crianças. Isto fala da necessidade de encontrar um equilíbrio para as vozes das crianças de tal forma que suas vozes não sejam privilegiadas acima de todas as outras, mas, em vez disso, sejam incluídas na complexidade das relações sociais e culturais. (BLUEBOND-LANGNER; KORBIN, 2007, p. 245, tradução nossa).

De acordo com as autoras, os pesquisadores têm a difícil tarefa de considerar não somente aquilo que a criança fala, produz e transforma, mas o contexto social em que suas falas e produções são realizadas. É em oposição à ideia de que as crianças são passivas e de que a infância é universal que se propõe pensá-las como agentes.

Marchi (2010) também apoia a ideia das crianças enquanto agentes sociais. Apresenta argumentos a respeito da construção da Sociologia da Infância, partindo dos pressupostos da teoria da estruturação. Sua discussão defende que a criança dinamiza a estrutura social a qual

pertence e, a partir de suas interações, atribui sentidos e escolhe o que fazer de modo dinâmico e autêntico em seu mundo.

Mayall (2002, p. 21, tradução nossa) explica que em sua raiz etimológica:

[...] um ator social significa fazer algo decorrente de um desejo subjetivo. E o termo agente sugere uma dimensão mais profunda: negociação com outros, com efeito de que a interação faz diferença – para o relacionamento ou a decisão, para o funcionamento de suposições sociais ou restrições.

Alinhadas a essa perspectiva, podemos afirmar que a criança possui agência, o que significa dizer que ela é capaz de refletir e tomar decisões sobre o que lhe diz respeito, podendo reconhecer que suas ações têm consequências (MAYALL, 2002). Conforme Bluebond-Langner e Korbin (2007, p. 243, tradução nossa) a “[...] atribuição de agência para as crianças se encaixa bem com um princípio de longa data da Antropologia sobre os indivíduos como produtores de significado: [...] as crianças são o produtores de significado.”

Portanto, as crianças são suficientemente competentes para participar em pesquisas que dizem respeito a suas vidas e, como afirmam Morrow e Richards (1996), deveríamos partir do princípio de que o que as crianças sabem não é menos importante do que os adultos sabem, mas é diferente. Nesse sentido, os adultos “[...] podem e devem levar as crianças a sério como atores sociais de direitos, e um recurso válido para produção de dados” (MORROW; RICHARDS, 1996, p. 98, tradução nossa).

Ao entender as crianças como agentes, o olhar dos estudos contemporâneos da infância volta-se para as relações criadas pelas próprias crianças para viverem suas experiências e descobertas diárias. Como, por exemplo, seu importante papel na vida em família, demonstrando seus desejos, preferências, demanda de cuidados e negociações de tempo e espaço. Para tanto, Mayall (2002) afirma que as crianças consideram suas experiências passadas para lidar com as presentes e agir ativamente em todas essas negociações nas diferentes arenas sociais às quais pertencem.

A criança é um agente social, e o grupo de crianças forma um grupo social, por isso podemos afirmar que a noção de infância é construída, ou seja, é variável a depender de condições culturais, sociais, econômicas e temporais. Precisamos cada vez mais demonstrar a agência das crianças e teorizar suas contribuições. Como afirma Marchi (2010, p. 87), precisamos investigar a infância “[...] em seus processos de construção/reconstrução nas sociedades”.

Essa perspectiva apresenta um grande conflito aos adultos, uma vez que requer pensar que as crianças, ao mesmo tempo em que estão se desenvolvendo, possuem agência, mas

também são vulneráveis. Bluebond-Langner e Korbin (2007, p. 242, tradução nossa) ainda afirmam que “[...] enquanto cada vez mais olhamos para as crianças como tendo agência, no entanto, elas estão entre os membros mais vulneráveis da sociedade e têm necessidades específicas de cuidados.”

Entretanto, a ideia da vulnerabilidade não pode tornar-se verdade absoluta, como ocorreu por muito tempo no campo da pesquisa em que a criança, por ser vulnerável, deveria ser protegida e era sempre tida somente como objeto de pesquisa e não como participante ativo, capaz e detentor de direitos.

Nas questões concernentes à cidade, a vulnerabilidade da criança na concepção de adultos foi exemplificada por Ward (1978), em relação aos perigos do trânsito. O autor chama a atenção para o fato de que, quando algum acidente acontece, envolvendo uma criança, ela é sempre considerada culpada e vítima da não proteção dos adultos. Pratt (1976 *apud* WARD 1978, p. 124, tradução nossa) concluiu que os altos índices de acidente de trânsito envolvendo crianças não têm a ver com “[...] falta de preocupação ou de entendimento da parte dos pais, mas é a relutância da sociedade em aceitar as crianças como pessoas com seus próprios direitos.” Ou seja, é preciso atender as necessidades das crianças de andarem sozinhas de um local a outro, e não criar a expectativa de que elas devem agir do mesmo modo como os adultos.

Mizen e Ofusi-Kusi (2013) preocuparam-se em discutir a questão da agência das crianças. Exploraram diferentes concepções sobre os novos paradigmas para o estudo da infância introduzidos por Prout e James (1997). Abordam os conceitos de agência e vulnerabilidade a partir de sua pesquisa qualitativa longitudinal, que examinou a migração de crianças para as ruas de Accra, capital de Gana. Os autores voltaram sua atenção para o entendimento da própria criança sobre vulnerabilidade e exploraram como ela cumpre um papel direto em suas decisões de deixar suas casas. Segundo Mizen e Ofusi-Kusi (2013, p. 369, tradução nossa):

A vulnerabilidade [...] está posicionada como antônimo da agência, um déficit de ação provocada por forças culturais ou estruturais que negam a criança esta capacidade de agir, ao invés de reconhecer que a consciência da própria vulnerabilidade em si pode constituir a base para sua ação.

E é nessa relação com o mundo que podemos começar a responder a perguntas de por que as coisas importantes para pessoas (incluindo crianças) têm peso suficiente para movê-las para a ação, por isso a vulnerabilidade pode levar à ação ou não (MIZEN; OFUSI-KUSI, 2013).

Nesse sentido, a compreensão da agência das crianças deve levar em conta suas experiências de vida e dimensões humanas. Uma regra geral e única não pode explicar por si por que as crianças fazem o que fazem ou escolhem o que escolhem. Mais do que levar em conta as influências sociais “[...] é atendendo a especificidade de cada um, e sua interação necessária, que a elaboração do eu ocorre” (MIZEN; OFUSI-KUSI, 2013, p. 380, tradução nossa), o que implica diretamente nas tomadas de decisões de cada um.

Por isso, ouvir as crianças e considerar as suas opiniões vai na contra mão daquelas pesquisas em que adultos são tidos como referência para falar sobre as crianças. Nesse contexto é preciso:

[...] pensar a infância desta outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância, no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las. (KOHAN, 2007, p. 101).

Assim, entender a criança como agente ativo confere-lhe a marca da potencialidade, em que suas ações são encaradas como decisões desencadeadas por ela mesma. Em nosso trabalho, a concepção de criança parte da premissa de que elas são, podem e querem. E a partir de tal perspectiva, como sugere Kohan (2007), a sociedade pode transformar sua concepção de infância, como por exemplo, deixar que as crianças vivam suas infâncias como completude ao invés de prepará-las para um futuro.

Na seção seguinte apresentamos trabalhos que empreenderam uma escuta às crianças sobre o que entendem e como vivem a cidade. Tais pesquisas foram selecionadas a partir da relevância identificada em cada uma para a reflexão que nos propomos a fazer em nossa análise conceitual e que, ao mesmo tempo, permitem o estabelecimento de comparações entre resultados, contextos, limites e possibilidades.

1.3 Criança e cidade

Nesta seção selecionamos estudos nacionais e internacionais de diferentes épocas para compor a discussão acerca da temática “criança e cidade”. Tais estudos foram produzidos na seguinte ordem cronológica: Ward (1978), Tonucci (1996), Salvadori (1997), Cordeiro, Menezes e Castro (2002), Christensen (2003), Rasmussen e Smidt (2003), Castro (2004), Tonucci (2005), Poveda et al (2007), Müller (2007), Kuhnen e Silveira (2008), Cruz (2011), Zacher (2009), Lansky (2012), Penteadó (2012), Teixeira (2012). Entretanto, ao longo do

texto, os mesmos não são apresentados seguindo essa ordem, mas serão agrupados em torno de temáticas comuns e de maior destaque entre eles.

Nesse sentido, exploraremos adiante, a partir destas publicações, as percepções das crianças sobre: desigualdades sociais e econômicas na cidade (CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002; MÜLLER, 2007; TEIXEIRA, 2012; LANSKY, 2012; ZACHER, 2009); espaço público (CASTRO, 2004; CRUZ, 2011; PENTEADO, 2012); lugares para e lugares das crianças (RASMUSSEN; SMIDT, 2003; POVEDA et al, 2007; CHRISTENSEN, 2003); violência na cidade (KUHNEN; SILVEIRA, 2008; CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002; MÜLLER, 2007) e planejamento das cidades (TONUCCI, 1996; 2005; SALVADORI, 1997; WARD, 1978).

No primeiro bloco, os estudos apresentados expõem a visão das crianças a respeito das desigualdades sociais e econômicas na cidade. Cordeiro, Menezes e Castro (2002) relatam a experiência de pesquisa com crianças de Fortaleza sobre suas aprendizagens na cidade. Para desenvolver a pesquisa, as autoras formaram grupos de discussão chamados de oficinas. Nelas, dezesseis crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 14 anos, de famílias carentes de Fortaleza, refletiram sobre suas experiências na cidade e foram convidadas a falar sobre a cidade real e a imaginar uma cidade ideal. As crianças apresentaram falas e registros sobre a cidade real voltadas às questões de lazer e mobilidade. As autoras ainda afirmam que:

As crianças não desfrutam da cidade tanto por questões de cunho objetivo (ameaças de assalto, históricos de assédio sexual etc.), quanto pela sua situação de exclusão sócio econômica, o que nos faz constatar o quão elas são vítimas também de uma violência simbólica. Tal violência fica registrada na forte metáfora de que se utilizam para falar da divisão da cidade de Fortaleza, que apresenta um lado vivo e um lado morto. A consciência de que estão excluídas aparece quando retratam sua própria posição: elas estão no lado morto da cidade. (CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002, p. 60).

A partir de tal reflexão, fica clara a delimitação entre as estruturas do espaço físico e social, que, como assinalado anteriormente, são os próprios habitantes da cidade que atribuem seus sentidos. Assim, fica evidente a percepção das crianças sobre sua exclusão social presente no cotidiano. Percebem que não podem frequentar determinados locais da cidade e, ao tratarem desses assuntos, demonstram entender claramente a distinção entre os que possuem recursos financeiros e os que não possuem, conforme também evidencia Müller (2007).

Müller (2007) desenvolveu uma investigação em Porto Alegre, com nove crianças entre 4 e 12 anos. Seu objetivo foi o de explorar as relações estabelecidas pelas crianças com e na cidade. A metodologia do seu estudo envolveu a escolha dos *lócus* de observação,

exploração desses *locus* por meio de caminhadas e de indicadores sociais, seleção das crianças participantes, visita às crianças e suas famílias, entrega de uma câmera fotográfica para cada uma das crianças, revelação das fotografias e a condução de conversas posteriores.

Müller (2007, p. 195) destacou que algumas das fotografias tiradas por uma das crianças que retratou sua vizinhança, família, parentes, amigos:

Waldemir fotografa e menciona diversos problemas enfrentados pelos vizinhos e amigos em seu bairro, o que o fez concluir que as pessoas precisam de ajuda. Por ter uma experiência mais ampla na cidade e não estar confinado no bairro, ele tem a possibilidade de contrastar distintas situações e perceber, do seu jeito, as diferenças sociais que se desdobram em desigualdades.

Tal afirmativa assinala que as diferenças entre as áreas da cidade são percebidas pelas crianças não só pela limitação de frequentar determinado local, mas também, ao circularem pela cidade, apreendem as desigualdades que se mostram evidentes em relação às condições de moradia, saneamento, tipo de pavimentação das ruas e calçadas, entre outros.

Ainda tratando da sensibilidade das crianças, em relação às suas possibilidades de conhecer e desfrutar dos espaços da cidade, as pesquisas de Teixeira (2012) e Lansky (2012) mostram que essa é uma realidade vivenciada por crianças da periferia de outras cidades do país.

A investigação de Teixeira (2012) foi desenvolvida com crianças do quarto ano de uma escola pública, localizada em uma comunidade carente da cidade de Vitória. O objetivo de sua investigação foi conhecer as experiências das crianças com e nos espaços da cidade. Como metodologia da pesquisa, Teixeira (2012) acompanhou as aulas de Artes da turma, desenvolveu períodos de observação da escola e do bairro, caminhou com as crianças pelo bairro, conversou com elas sobre suas impressões da cidade, principalmente dos lugares de que gostam e dos que não gostam. As crianças também puderam registrar com uma câmera fotográfica o que consideraram interessante durante o passeio.

Em relação à falta de acesso dessas crianças a determinados lugares, Teixeira (2012, p. 113) relata a seguinte conversa:

Pesquisadora: Você nunca foi à praia João?

João: Não.

João tem oito anos e de seu bairro avista-se a praia, entretanto, apesar da distância física ser relativamente pequena, os espaços de diversão da cidade revelavam-se não ser assim tão acessíveis às crianças moradoras de São Benedito [bairro pobre da cidade de Vitória].

Em suas considerações, a autora afirma que, apesar de as crianças moradoras do bairro pobre de Vitória conhecerem vários locais da cidade, ainda possuem pouco acesso aos espaços de lazer.

Lansky (2012) teve como objetivo investigar os usos dos espaços públicos por crianças entre 8 e 12 anos, moradoras de uma comunidade carente de Belo Horizonte, que fica próxima de um parque público. Sua pesquisa etnográfica compreendeu descrição densa do campo e produção de mapas e croquis a partir da observação do cotidiano das crianças, seus desenhos e falas. Em relação à percepção das crianças sobre as divisões da cidade, Lansky (2012, p. 222) relatou que:

Em uma ocasião, um menino da Barragem (10 anos) passava por ali sozinho. Eram mais de 11 horas da manhã e parecia que havia acabado de acordar. Contou que os amigos estavam dormindo, pois tinham ficado até tarde numa “festa de rico”, o que revelou a clareza com que percebia as distintas posições sociais presentes no local.

O excerto evidencia a capacidade que as crianças têm de refletir sobre seu cotidiano, o qual apresenta o contraste social existente na cidade. Apesar de as crianças da comunidade carente terem ido a determinado local, onde aconteceu uma festa, claramente não se sentiam pertencentes a ele. Isso deixa claro que as relações entre os espaços sociais percorridos pelas crianças e as identidades que elas assumem nesses espaços, bem como as consequências dos seus usos, são múltiplas (ZACHER, 2009).

Com o objetivo de investigar como as crianças interpretam os espaços que frequentam e os vivenciam, Zacher (2009) desenvolveu sua pesquisa nos Estados Unidos, analisando durante um ano o caso de Christina, uma menina de dez anos. A investigação observou como Christina experimenta a cidade e usa locais específicos para afirmar sua identidade. O estudo etnográfico envolveu observações do cotidiano de Christina e seus colegas, tanto na escola quanto fora dela; entrevistas com as crianças, seus pais e professora de sala de aula e outras estratégias.

Sua identidade latina, segundo Zacher (2009), é reafirmada no modo como a menina utiliza os espaços vividos como espaços de representação, ou seja, identidade e espaço estão intrinsecamente associados. O caso de Christina mostra que as crianças percebem as diferenças dos espaços sociais por elas vividos, tanto os espaços fora e dentro da escola, ao mesmo tempo demonstram como se envolvem neles, o que permite afirmar que “[...] Christina contribui para, e foi constituída por esses espaços em diferentes maneiras.” (ZACHER, 2009, p. 276, tradução nossa).

Os trabalhos apresentados ilustram como as mudanças ocorridas nos costumes e formas de viver que vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas, em diferentes comunidades, têm afetado diretamente os modos de vida das crianças nas cidades.

Dando continuidade, o segundo bloco de trabalhos trata das visões das crianças sobre alguns espaços públicos. Castro (2004) teve como objetivo conhecer o modo como crianças e jovens, moradoras do Rio de Janeiro, vivem a cidade. Para compreender e dar visibilidade às contribuições de crianças e jovens acerca da vida cidadina, a pesquisadora desenvolveu, entre os anos de 1996 e 2004, várias pesquisas com diferentes focos e estratégias que envolveram procedimentos variados com crianças e jovens entre 7 e 18 anos. Como exemplo de tais estratégias estão: discussão em grupo, que possibilitou a formulação de significados individuais a partir do coletivo e promoveu a igualdade entre pesquisadores adultos, jovens e crianças sujeitos da pesquisa; entrevistas individuais abertas e semiestruturadas; produção de vídeos sobre a vida das crianças na cidade, que contou com depoimentos e atuação das próprias crianças, pais e professores; grupos de discussão a partir dos vídeos produzidos; observação participante de grupos de crianças e jovens.

Castro (2004, p. 40) trata da perspectiva de crianças e jovens em relação à casa e à rua e argumenta que a rua é o meio pelo qual se deixa a casa para conhecer a cidade, e que “[...] através da rua entra-se em contato com que é desconhecido e não-familiar.” Em uma entrevista com uma adolescente moradora de rua, fica explícito que a casa da mãe era um lugar insípido que não a abrigava; sobretudo por ter sido expulsa de casa ao ficar grávida, a rua tornou-se seu abrigo, mas não um lugar de acolhimento.

Para essa menina, assim como para tantas outras crianças e jovens, a rua é um lugar de perigo, mas que possibilita a sobrevivência por meio de uma luta diária contra abusos, crimes, miséria, fome e maus-tratos. Além das ameaças apontadas por aqueles que sem uma casa moram na rua, outras crianças e jovens falam de outros perigos, tais como: balas perdidas e assaltos, como expressa uma das meninas de 11 anos: “[...] andar sozinha de noite é pior ainda porque você fica com medo de assalto, de roubo, de qualquer coisa ruim” (CASTRO, 2004, p. 52). Contudo, crianças também destacam aprendizagens promovidas na rua como, por exemplo, brincadeiras com vizinhos, deslocamentos nos bairros, aproximação de pessoas para pedir informações ou oferecer algo que está vendendo.

Nesse sentido, Castro (2004) sinaliza que a rua é percebida diferentemente conforme idade, gênero e classe social daqueles que por ela transitam. Ao mesmo tempo é lugar de convergência da pluralidade e da diferença. Jovens meninas explicitam que “[...] o espaço da rua ora propicia descobertas, ora ciladas. Valorizam-se recomendações e proibições dos pais

como defesa ante seu próprio desejo de ‘estrangeirizar-se’, ou seja, sair de casa e usufruir de prazeres desconhecidos.” (CASTRO, 2004, p. 56).

Cruz (2011) buscou compreender o cotidiano de crianças que moram em um lugar de desgaste do meio ambiente e limitação espacial e a influência desses fatores nas atividades sociais. A pesquisa foi realizada em Manaus, em uma realidade vivida por moradores de uma ocupação. Para a geração de dados foram realizadas observações da ocupação, acompanhamento e desenvolvimento de atividades em um grupo já existente sobre educação ambiental com crianças e adolescentes, além de entrevistas semiestruturadas com mães e responsáveis por crianças de 6 a 10 anos de idade. Nos grupos, as crianças puderam conversar sobre diferentes temas e desenhar, em uma planta baixa da localidade, as atividades que ali realizam.

A partir dos dados gerados, a pesquisadora afirma que as crianças usam “[...] socialmente o lugar do entorno da moradia para brincar [...]. Num lugar onde não há necessariamente espaços reservados para atividades exclusivas, as crianças criam e reivindicam espaços para sua mais importante atividade: a ludicidade.” (CRUZ, 2011, p. 708).

Isso significa que as brincadeiras das crianças dessa comunidade acontecem tanto dentro de suas casas quanto nos becos, nas ruas do bairro vizinho e em outros espaços alternativos, pois nem sempre as ruas estão disponíveis. Cruz (2011) sugere ainda que, com o crescimento da cidade, o número de automóveis e a insegurança aumentaram. Assim, as crianças procuram um lugar disponível para brincar e acabam por explorar seu entorno e até vizinhanças um pouco mais distantes, percorrendo muitas vezes longos trajetos a pé. Segundo Cruz (2011, p. 712):

A criança então passa a lutar por um “pedaço de espaço” para desenvolver brincadeiras, principalmente as que habitam os espaços excluídos da cidade, como as ocupações irregulares, onde os espaços da própria residência são escassos e os de lazer são inexistentes. As crianças de baixo poder aquisitivo que moram nesse espaço aglomerado têm de buscar na criatividade formas de improvisar espaços para brincar e reutilizar o material descartado pelos moradores para criar brinquedos.

Os resultados desse estudo indicaram que a criança moradora em um ambiente precário e submetida às mazelas sociais cresce exposta a riscos constantes, mas, mesmo ante às limitações impostas, ela desenvolve habilidades de interação social, de trocas e criatividade ao usar o espaço ao seu redor.

O estudo de Penteado (2012) buscou conhecer os usos dos espaços urbanos a partir da perspectiva de crianças e adolescentes moradores de rua da cidade de Campinas. Para

desenvolver sua investigação, a autora recorreu às fontes bibliográficas primárias e secundárias, entrevistas e observações no campo. Penteadó (2012) destaca que as crianças veem a cidade dividida em territorialidades e a sua mobilidade entre essas diversas áreas fazem parte de suas estratégias de sobrevivência. Por exemplo, na área do Terminal Central, Penteadó (2012, p. 76) observou que:

[...] diversas ações eram praticadas: a mendicância, o furto, a compra e venda de drogas ou propriamente o seu uso, o namoro, a compra de algum objeto desejado nas banquinhas do camelô, o divertimento, a brincadeira... [As crianças] usavam o território para suprir as necessidades imediatas e até mesmo por isso podemos afirmar que não havia uma “rotina” ou algo que se repetisse neste circuito: a circulação podia se dar em função de um desejo momentâneo individual ou grupal, ou de um encaminhamento combinado com um dos profissionais dos serviços citados, ou de conflitos que surgiam.

Dessa forma, a rua pode ter um uso voltado à liberdade, quando usada como ponto de encontro, mas, ao mesmo tempo, um território de pertencimento e de privação. Penteadó (2012) destaca ainda que as diferentes territorialidades vividas por meninos e meninas de rua estão diretamente relacionadas ao próprio movimento da cidade, inclusive à intervenção ou não de políticas públicas e ações sociais.

Os estudos acima relacionados mostram que, para muitas crianças, os espaços públicos e a rua assumem diferentes possibilidades, quais sejam: abrigo, lugar de brincar, uso de droga, ajuda mútua, etc. Entretanto, com as mudanças sociais ocorridas ao longo das últimas décadas, o espaço público tem vinculado-se muito mais aos adultos do que às crianças, uma vez que inúmeros espaços especializados têm sido criados para as crianças, como, por exemplo: *parquinhos*, parques e escolas.

No terceiro bloco, os estudos discutem a percepção das crianças sobre os lugares criados pelos adultos para elas e os lugares delas. Rasmussen e Smidt (2003), em sua pesquisa com oitenta e oito crianças de 5 a 12 anos que viviam em zonas rurais e grandes centros urbanos na Dinamarca, mostram que as crianças nem sempre estão de acordo com aquilo que os adultos planejam, o que gera o abandono de lugares feitos para elas. Os autores asseveram que:

A provável explicação para o esvaziamento dos *parquinhos*, não é porque as crianças hoje em dia passam mais tempo em escolas e instituições educativas. Mas, pode ser também, porque um grande número de *parquinhos* tradicionais são qualquer coisa, menos empolgantes, eles são pouco criativos e não estimulam a sensibilidade das crianças. Portanto, *parquinhos* vazios, encontrados em muitos lugares, podem ser interpretados como uma crítica das crianças. Quem quer passar tempo em um lugar chato? (RASMUSSEN; SMIDT, 2003, p. 93, tradução nossa).

A afirmativa dos autores acima se baseou nos dados recolhidos no decorrer de uma semana, quando as crianças fotografaram os lugares que costumavam frequentar e o que costumavam fazer. Em uma entrevista posterior, disseram quem eram aqueles com quem estavam nas fotografias e o que era importante nos lugares fotografados. No decorrer de suas falas, as crianças discorreram sobre os lugares e espaços em suas vidas cotidianas e apontaram lugares como terrenos vazios e casas abandonadas como sendo seus preferidos para brincar, o que evidencia sua capacidade de se apropriar de diferentes objetos e espaços a sua volta, reinterpretando seus usos para além do que foi pensado pelos adultos.

Ainda sobre lugares utilizados pelas crianças, Poveda et al (2007) fornecem detalhes sobre a vida das crianças na cidade, à medida que analisam o cotidiano de 32 delas, com idade entre 1 e 9 anos, de classe média, em Madri. O objetivo central da pesquisa foi mostrar a diversidade com que as crianças organizam suas vidas e como o ambiente urbano é considerado um recurso nessa organização.

Poveda et al (2007) convidaram famílias frequentadoras de contação de histórias públicas para participar de sua pesquisa, as quais primeiramente preencheram um breve questionário a respeito de seus dados sociodemográficos e sobre as atividades das crianças no período posterior à escola durante a semana e nas rotinas de fim de semana. Em um segundo momento, as crianças receberam uma câmera descartável para fotografar suas atividades depois da escola durante a semana e nos finais de semana. Diante das fotografias, as crianças, sozinhas ou com suas famílias, foram entrevistadas e, subsequentemente, ocorreu uma segunda entrevista somente com os pais, quando foram explorados mais detalhes da vida da família.

Dentre os resultados encontrados por Poveda et al (2007), destacamos que as rotinas das crianças que não participam de nenhuma ou poucas atividades estruturadas fora da escola parecem equilibrar o compromisso em atividades estruturadas depois da escola com tempo para brincar em parques, praças ou casa de amigos. Os autores assinalaram que pais e filhos dão valor e usam o espaço público urbano como um lugar da criança e não somente para ela. Dessa forma, essas crianças poderiam ser consideradas as que fazem o melhor uso das oportunidades oferecidas pelo ambiente urbano.

Ainda no que tange às crianças e seus lugares, Christensen (2003) apresenta dados gerados em pesquisas etnográficas feitas anteriormente sobre o uso do tempo com crianças de dez anos de um pequeno vilarejo da Inglaterra e crianças e adolescentes de um bairro em Copenhague para discutir, então, como as próprias crianças constroem conhecimento acerca da localidade onde moram.

Por meio de caminhadas guiadas pelas crianças no vilarejo inglês e no bairro de Copenhague, foi possível à autora perceber como as crianças estabelecem ligações entre seu cotidiano, sua identidade e os lugares de sua localidade; e, ainda, como elas enfrentam, percorrem, constroem e percebem tais lugares. Na Inglaterra, a pesquisadora constatou que, ao longo do caminho, tudo que era apontado tinha um sentido individual, mas que, ao mesmo tempo, era partilhado e construído pelo grupo. Nas caminhadas, as crianças evidenciaram lugares que tomaram para si, como o lago dos patos, que mostraram como um lugar de exploração de questões referentes ao curso de vida e de pertença.

Já no bairro de Copenhague, apesar de obterem independência mais tardiamente para explorar a cidade, as crianças vão estabelecer, assim como as crianças da Inglaterra, sentimentos de pertencimento e conhecimento a partir de suas experiências de exploração individuais e coletivas dos espaços urbanos. Christensen (2003) mostra que os adultos querem introduzir nas crianças um conhecimento formal sobre o espaço, entretanto as crianças conhecem sua localidade por meio de um processo coletivo, com suas próprias práticas de exploração e discussões.

Os exemplos das experiências vividas tanto por crianças inglesas quanto dinamarquesas tratam de como o conhecimento dos lugares é construído, e como estes se tornam lugares com significado. Aproximar-se de tal compreensão é extremamente importante, uma vez que segundo Christensen (2003, p. 26, tradução nossa):

Tal entendimento e envolvimento com as crianças também é a base para a participação delas no processo de mudança do ambiente físico em que vivem. Precisamos saber como elas vêm a cidade a fim de reformá-la. Em suma, precisamos explorar como as crianças constroem-se a si mesmas.

Portanto, para conhecermos o que são os lugares das crianças, é preciso escutá-las e perceber que as crianças escolhem aqueles que serão seus lugares de brincar, aprender e viver, e, assim como os adultos, envolvem-se com os lugares física e socialmente, criando um sentimento de pertencimento a partir de suas experiências individuais e coletivas.

A partir da perspectiva dos trabalhos apresentados sobre os lugares para e das crianças, é possível afirmar que, se os adultos delimitam apenas certos lugares para as crianças explorarem e brincarem, estão limitando suas experiências a locais especializados. Entretanto, podemos perceber que as crianças também precisam de lugares não-especializados, que são ao mesmo tempo convenientes e interessantes, como as calçadas, as ruas, a praça e o parque como um todo, entre outros, e assim despertar seus sentidos e desenvolver aprendizagens a partir da variedade de experiências proporcionadas também por esses lugares.

Outro ponto de análise dos trabalhos escolhidos refere-se à opinião das crianças sobre a violência na cidade. Kuhnen e Silveira (2008) analisaram como as crianças da periferia de Florianópolis entendem e se apropriam da sua cidade e comunidade. Kuhnen e Silveira (2008) realizaram observações constantes da comunidade, passeios com as crianças a determinados lugares e encontros, cujos temas relacionavam-se à cidade, comunidade, limites e possibilidades apresentados pela cidade e a cidade imaginada pelas crianças. Em grupos, dezesseis crianças entre 7 e 11 anos, responderam a entrevistas semiestruturadas e realizaram atividades, tais como: desenhos, diagramas e fotografias.

Um dos aspectos relevantes apresentados pelas crianças foi a violência, que era manifestada em seus desenhos com a demolição de casas da comunidade, com a remoção forçada de suas famílias para outros lugares e na “[...] presença de um homem empunhando arma de fogo” (KUHNNEN; SILVEIRA, 2008, p. 310). Mais uma vez, as crianças demonstram sensibilidade ao analisar seu entorno social e evidenciaram que a violência é parte de seu cotidiano.

Na pesquisa anteriormente citada de Cordeiro, Menezes e Castro (2002, p. 57), as crianças apontaram a violência na vida urbana, referindo-se à “[...] roubo, drogas, morte, assédio sexual, dos riscos aos quais está submetido o habitante das cidades”, e também evidenciaram a violência em suas casas e nas suas relações com os colegas. Ainda, para as crianças, a violência está associada à falta de segurança:

Podemos ainda perceber o quanto a falta de segurança se reflete no tipo de relação que a criança tem com a cidade, na medida em que uma delas nos diz ‘... no Boa Vista não tem lazer, tem muita violência.’ (C. 11 anos). Ou seja, se a opção de lazer que resta a elas é o espaço da rua e se na rua não tem segurança, a criança fica privada do espaço da brincadeira, do entretenimento, da distração. Prevalece assim um sentimento de ser estrangeiro na própria cidade, de ser um morador que não é cidadão. (CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002, p. 57).

Outro ponto que chamou a atenção das autoras referiu-se ao caráter ambíguo assumido pela rua e pela casa, tidos “[...] como lugar de atuação da violência, os mesmos também aparecem, respectivamente, como lugar de brincadeira e diversão e como lugar de proteção.” (CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002, p. 57). Vale lembrar que as ruas referidas são travessas, onde o movimento de carros é pequeno. Quando indagadas sobre como seria a cidade ideal, as crianças destacaram dois aspectos: a ausência da violência e coisas boas a todos os moradores como, por exemplo, casas de chocolate.

Müller (2012, p. 304 e 305) mostra que a visão das crianças do bairro de classe média sobre a violência está associada à rua:

A rua é entendida pelas crianças como oposta à casa, sobretudo por ser, na opinião delas, um espaço sujo e perigoso [...] também é relacionada à (in)segurança, sobretudo à noite. De modos diversos e enfatizando situações relacionadas aos seus cotidianos, as crianças mencionam o seu medo em relação ao espaço público.

Essa constatação pode estar associada à lógica das cidades contemporâneas, onde um grande número de pessoas foi atraído em busca de melhores condições de vida. Porém, com o aumento da população, o poder público não conseguiu garantir infraestrutura suficiente na cidade, acarretando a precarização do modo de vida das camadas mais pobres da população e gerando aumento nos índices de violência.

Tais trabalhos indicam que crianças, muitas vezes, podem não estar sofrendo a violência diretamente, mas sabem e entendem possíveis consequências do tráfico de drogas, do uso abusivo de bebida alcoólica, do despejo de suas residências, entre outros, sabendo que tais ações afetam suas vidas, de seus pares e familiares.

Finalmente, o quinto e último bloco aborda questões referentes às contribuições das crianças frente ao planejamento das cidades. Tendo em vista a discussão dos outros blocos, podemos afirmar que, ao mesmo tempo em que as crianças apontam suas dificuldades na cidade, elas também são capazes de sugerir mudanças e melhorias para o seu bem estar social no meio urbano. A percepção das crianças sobre o planejamento das cidades será abordada nos trabalhos que seguem.

Tonucci (1996) assume que a cidade tornou-se hostil, porém é preciso mudar essa situação, pois é nela que habitamos. Por isso, em 1991 o autor desenvolveu o laboratório “A cidade das crianças”, que recebeu o apoio do prefeito e funcionários da administração pública da cidade italiana de Fano. Durante o desenvolvimento do projeto, grupos de crianças estudaram a cidade, falaram sobre suas experiências no meio urbano e propuseram intervenções, e algumas dessas sugestões foram acolhidas pela prefeitura, como a organização do trânsito, a diminuição da velocidade dos carros, a ampliação de rotas alternativas e de sinais de trânsito, além de um dia do ano em que os carros não podem circular pela cidade e as crianças podem brincar nas ruas.

Onze anos depois da experiência inicial em Fano, mais de quarenta cidades italianas aderiram ao projeto e executaram, com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa, o projeto “A cidade das crianças”. Para relatar os apontamentos feitos pelas crianças ao longo dos anos e partindo de outras práticas, Tonucci (2005) apresenta a opinião das crianças em diversos assuntos como: a solidão, o direito de brincar, a necessidade que as crianças sentem de brincar sem um direcionamento, a mobilidade, entre outros.

Tonucci (2005, p. 50) ainda destaca a seguinte fala das crianças: “[...] para brincar, as crianças deveriam ter o mesmo espaço que os adultos têm para estacionar os automóveis”. De fato, a frota de carros nas cidades ocidentais tem ocupado grande parte dos espaços públicos, tomando como estacionamento até mesmo parte das calçadas. Nesse sentido, as crianças de Roma sugeriram que as condições ambientais fossem modificadas, como ruas mais seguras, motoristas mais cautelosos e ajuda daquelas pessoas mais velhas, que também são pedestres.

Ainda sobre a questão do trânsito, Tonucci (2005) exemplifica que é possível a convivência de carros e crianças na rua, como acontece em uma cidade holandesa, onde várias ruas foram consideradas seguras e identificadas com uma placa de trânsito para que os automóveis circulassem com o limite de velocidade de 18 quilômetros por hora.

Ainda na Itália, Salvadori (1997) conta sua experiência com crianças de 10 a 11 anos, de três escolas em Milão. O autor e demais integrantes do grupo de pesquisa visitaram as turmas na escola durante duas horas, semanalmente, no decorrer de sete meses. Durante o projeto, as crianças foram convidadas a desenhar seus bairros no presente e no futuro, fizeram um passeio para explorar a vizinhança, confeccionaram mapas de como gostariam que seus bairros fossem no futuro e, principalmente, foram escutadas pelos pesquisadores sobre seu dia a dia na cidade.

Dentre as sugestões das crianças para uma cidade melhor estavam: mais cores e formas vivas; menos trânsito de carros e mais áreas de recreação. Em especial, as crianças sugeriram a criação de uma praça oval para brincarem depois da aula. Recomendaram que ela contasse com estacionamento para bicicletas, cadeiras e mesas adequadas ao jogo de xadrez e outros jogos, lixeiras com formatos diferentes, banheiros para animais de estimação, área verde e um banco em formato de dragão. A partir das sugestões das crianças, a comunidade foi sensibilizada para realizar as mudanças e as propostas foram apresentadas à Prefeitura e ao Departamento de Planejamento Urbano, que aprovou e implementou várias delas.

Ao pensar sobre a criança e a cidade, Ward (1978) trata sobre diversas experiências urbanas de crianças em diferentes idades que vivem na Inglaterra e Estados Unidos. O autor aborda, entre outros aspectos, questões relacionadas ao trânsito, espaços públicos e privados, crescimento populacional e suas implicações diretas no cotidiano das crianças. Ward (1978) afirma ainda que a cidade é planejada e desenhada sem a consideração das crianças, e que ela existe para um tipo de cidadão em particular: o adulto que dirige e trabalha. Uma vez que as ruas estão cada vez mais cheias de carros circulando em alta velocidade, as calçadas são estreitas e faltam sinalizações que favoreçam o pedestre.

Nesse sentido, Ward (1978, p. 210, tradução nossa) afirma que:

[...] temos que explorar cada uma das maneiras de fazer a cidade mais acessível, mais praticável e mais usual possível para as crianças. Temos visto que algumas crianças desenvolveram o hábito de explorar tudo que seu ambiente pode proporcionar. Elas se desenvolvem como indivíduos através de uma manipulação criativa do que as cerca. Mas há muitas outras crianças que nunca puderam por seu pé nesse lugar, que estão isoladas e alienadas de sua cidade.

A essas crianças devemos nossas discussões e esforços para tornar sua relação com a cidade possível, afinal a cidade também é um espaço educativo. Porém, não podemos enfatizar que a cidade é utilizada apenas de forma restrita pelas crianças, afinal, este é um espaço vivido de diferentes formas de cidade para cidade, de bairro para bairro, a depender dos grupos sociais que ali habitam.

De fato, os estudos anteriormente citados propõem que as cidades sejam locais de encontro e de troca e que todos possam conhecê-la de maneira a sentir-se parte dela. Nesse sentido, Tonucci (1996) propõe que se deixe de lado uma lógica de priorização dos automóveis e adultos para que as crianças sejam consideradas usuárias privilegiadas da cidade. Também, ao apontar a cultura de rua das crianças, sua ocupação e jogos, Ward (1978) indica que estes são elementos propiciadores de diversas experiências sensoriais e espaciais para as crianças e trazem diferentes possibilidades para a exploração da cidade, além de compor parte importante da sua educação.

Nesse sentido, é possível assumir também que as crianças são sensíveis àquilo que acontece em seu entorno social, ou seja, conhecem e percebem a cidade onde moram. Enquanto crescem, correm, ouvem, veem e sentem em um ritmo diferente dos adultos, seus corpos experimentam o espaço urbano em suas brincadeiras, caminhadas, saídas, passeios de carro, trajetos cotidianos, fazendo deste um lugar seu.

Assim, partindo dos pontos tratados nessa primeira parte do trabalho, podemos refletir sobre a configuração contemporânea das cidades e como os seus habitantes estabelecem relações consigo mesmos, com os outros e com os espaços, tendo como referência fatores como a tecnologia e o individualismo na vida dos adultos. A partir da perspectiva das crianças, podemos refletir sobre como a cidade se configura para elas e qual função desempenha; se a cidade é um lugar que afasta e guarda ou que une e combina.

Nesse contexto, as produções acima apresentadas dialogam com esta pesquisa, pois nos provocam a refletir sobre a apropriação da cidade pelas crianças como lugar da experiência, da transgressão, onde as crianças podem participar e opinar. No próximo capítulo, apresentamos as estratégias metodológicas para a realização da presente pesquisa.

CAPÍTULO 2 – O MAPA DA INVESTIGAÇÃO: INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo inicia-se a partir da discussão sobre a ética na pesquisa com crianças, para então expor as razões da escolha da utilização de métodos visuais no processo de geração de dados. Na sequência, apresentamos cada uma das estratégias utilizadas.

Vale destacar que, para os propósitos desta pesquisa, não nos preocupamos com uma representatividade numérica dos resultados que obtivemos, por isso entendemos que, apesar do número reduzido de quatro crianças, conseguimos responder à questão que nos propusemos a investigar. Nesse sentido, nossa intenção é valorizar a percepção de cada uma das crianças e seus modos de vida na e pela cidade e, como afirma Almeida (2012, p. 241), urge a necessidade de refletirmos e conhecermos as “[...] crianças com as quais se convive, que apresentam ritmos e jeitos próprios de ver e conviver com o mundo”. Assim, a pesquisa relaciona-se à proposição de Graue e Walsh (2003, p. 22, grifo do autor) de que:

[...] os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos *específicos*, com experiências *específicas* e em situações da vida real. Sugerimos que os investigadores gastem menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem.

Desse modo, pretendemos ampliar as formas de abordagem na pesquisa com crianças, focalizando indivíduos específicos em seus contextos específicos. Por isso, priorizamos a escuta e a produção das crianças para captar suas impressões sobre a cidade. Essa escolha relaciona-se com os Estudos da Infância, que reconhecem a criança como detentora de direitos e da capacidade de perceber e produzir significados (BLUEBOND-LANGNE; KORBIN, 2007), e de infância como período da vida comum a todos, mas que pode ser vivida de diferentes maneiras.

À medida que a concepção de criança mudou na sociedade, pesquisadores passaram a ter a preocupação em realizar investigações não somente a partir do que adultos poderiam dizer sobre as crianças, mas tendo como referência o que as próprias crianças poderiam dizer a respeito de si mesmas e de suas experiências (ALDERSON, 2008; MORROW, s/d).

Ou seja, os estudos contemporâneos da infância nos convocam a problematizar um conjunto de verdades absolutas, sobretudo as que entendem de maneira hegemônica a infância e estabelecem um estereótipo de como esse tempo seria experienciado por meio de fases

comuns a todas as crianças, independentemente de suas dinâmicas culturais, econômicas e sociais, peculiares a cada contexto em que vivem (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Nesse sentido, a demanda pela discussão ética em pesquisas com as crianças cresceu, incluindo questões ligadas ao consentimento informado da criança sobre a pesquisa, o respeito à sua decisão em participar ou não dela, a adequação de métodos de investigação e a ponderação do adulto pesquisador sobre possíveis danos que a investigação possa causar (MORROW; RICHARDS, 1996; CHRISTENSEN; PROUT, 2002; CARVALHO; MÜLLER, 2010).

Pela ética na pesquisa com crianças, é necessário que as estratégias para o trabalho em campo lancem mão de um conjunto de regras de conduta que respeitem os pontos de vista das crianças. Como sugerem Carvalho e Müller (2010), o respeito à diferença considera as características singulares e reconhece a desigualdade entre adultos e crianças.

Um dos primeiros sinais de respeito às crianças refere-se à ideia de serem consultadas sobre o interesse em participar da pesquisa e a opção de desistir a qualquer momento, para tanto, “[...] a entrada no campo deve ser marcada pela apresentação do pesquisador e de seus objetivos a todas as crianças” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 73).

Uma vez que parece comum o pedido de permissão e confirmação para conduzir a pesquisa, principalmente com os adultos responsáveis pela criança, ao assumirmos as crianças como capazes e competentes durante todas as etapas da pesquisa, elas próprias devem ser consultadas sobre seu interesse em participar (MORROW; RICHARDS, 1996).

Os responsáveis devem estar cientes da pesquisa e optar se deixarão ou não os filhos participarem, mas a decisão final é da própria criança. Independente da idade, as crianças são capazes de tomar decisões a respeito do que querem ou não querem. Assim, é possível garantir, desde o começo da investigação, a individualidade e autonomia das crianças. Essa autonomia que, segundo Morrow e Richards (1996), pode ser expressa a partir de algumas variáveis, como: características pessoais das crianças, lugar escolhido para realizar a pesquisa de campo, como os dados serão gerados e o estilo do pesquisador.

No que tange ao lugar de desenvolvimento da pesquisa, Graue e Walsh (2003, p. 22) afirmam que:

A maioria dos estudos de investigação interpretativa sobre crianças focalizou-se em assuntos relacionados com a escola ou foi levada a cabo no contexto escolar. Como consequência, temos agora um registro muito incompleto de grande parte das experiências vividas pelas crianças no seu dia-a-dia. Os sociólogos e os antropólogos estudaram as crianças nas organizações desportivas juvenis e nos recreios (ver Fine e Sanstrom, 1988,

por exemplo), mas sabemos muito mais acerca do que se passa com crianças na escola ou contextos afins do que em qualquer lugar.

Talvez, o grande interesse por pesquisar a criança a partir de contextos escolares tenha relação com o fato de que, nas últimas décadas, as crianças têm passado cada vez mais horas do seu dia em instituições criadas para elas (RASMUSSEN, 2004). Entendemos que é urgente pensar o cotidiano da criança em contextos de educação, mas que não necessariamente a instituição escolar.

Quanto ao modo como os dados serão gerados e à postura do pesquisador, cabe a este escutar as crianças com atenção e, assim, respeitar suas singularidades. Segundo Carvalho e Müller (2010, p. 75) “[...] em outras palavras, o exercício da escuta convida a cada pesquisador a agir de modo ético no campo de sua atuação, ou seja, aprendendo a acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações”. Isso equivale a dizer que as falas das crianças não podem ser ouvidas de maneira corriqueira, como aponta James (2007, p. 262, tradução nossa):

[...] dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar sua contribuição singular para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que a perspectiva das crianças pode proporcionar.

As crianças podem dar grandes contribuições para que entendamos suas realidades. Por conseguinte, não podemos direcionar o que discutirão para o já socialmente estabelecido, ou o que vá ao encontro do que o pesquisador quer ouvir, ou ainda o que parta de seus próprios conceitos. A atitude do pesquisador deve ser a de assumir seu lugar e respeitar o lugar da criança e encarar suas falas como *insights* a partir de sua perspectiva do contexto vivido e, então, discutir possibilidades do seu ponto de vista (SANTOS; MARCHI, 2014).

Segundo James (2007), o truque é ser consciente da importância e do impacto das simplificações, traduções e mediações que fazemos na apresentação de pontos de vista das crianças. Isso significa que as perspectivas das crianças devem constituir pontos iniciais da análise, ao invés de definições dos fenômenos pesquisados.

Outra questão importante na consideração ética da pesquisa com crianças é que o pesquisador deve ser responsável e prever qualquer dano que sua investigação possa causar (MORROW, s/d; MORROW; RICHARDS, 1996). Tanto os procedimentos como as consequências da pesquisa devem ser examinados cuidadosamente frente às (im)possibilidades das crianças. Mesmo tomando todas essas precauções, Morrow e Richards

(1996) alertam ainda que dilemas éticos podem acontecer em qualquer estágio da pesquisa e, por isso, é preciso estar em constante reflexão sobre o trabalho de campo desenvolvido.

Aliada às questões éticas, é preciso observar a metodologia de pesquisa utilizada, o que também demanda do pesquisador uma postura ética para delinear seus instrumentos e *modus operandi*, o que será discutido a seguir.

2.1 Metodologia de pesquisa com crianças e métodos visuais

Como exposto anteriormente, o campo dos estudos da infância tem convocado novas perspectivas sobre como desenvolver pesquisa com as crianças, não só em relação a questões éticas, mas também na possibilidade de envolver as crianças no processo investigativo.

Nesse sentido, alguns aspectos ou procedimentos de pesquisa, geralmente considerados os mesmos para adultos e crianças, devem ser reconsiderados. Para Punch (2002), a pesquisa realizada com crianças é potencialmente diferente da pesquisa com adultos, não por uma percepção marginalizada das crianças na sociedade, mas sim porque as crianças são inerentemente diferentes. Por isso, “[...] o desafio é encontrar um equilíbrio entre o não paternalismo das crianças e o reconhecimento de suas competências, mantendo seu prazer de estarem envolvidas com a pesquisa e sua capacidade de comunicar sua visão do mundo” (PUNCH, 2002, p. 337, tradução nossa).

Punch (2002) ainda salienta que não se deve comparar a pesquisa com as crianças com a dos adultos, para não os encarar como grupos em oposição. Mas, a utilização de métodos de pesquisa em ambas as categorias geracionais devem estar baseadas na adequação destes em relação aos participantes da investigação. Ou seja, a escolha do método de pesquisa depende da idade, competência, experiência, *status* social do grupo participante, respeito à individualidade e às diferenças.

Em outras palavras, na pesquisa com as crianças é preciso considerá-las capazes de informar sobre suas maneiras de estar e experimentar o mundo, e ao adulto cabe o papel de ser fidedigno ao relatar essas informações e ao propor metodologias investigativas em consonância com tal afirmativa (GRAUE; WALSH, 2003). Principalmente porque os adultos não veem “[...] o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria” (Graue e Walsh, 2003, p. 56), por isso é extremamente importante apreender como as próprias crianças dão sentido às suas vidas.

Essa perspectiva está justamente em desenvolver metodologias centradas na criança, levando em consideração o que é significativo para maiores contextos da infância. As crianças, portanto, deixam de ser encaradas como meros objetos da pesquisa ou sujeitos a uma pesquisa, para serem participantes e copesquisadores.

Segundo Clark (2010, p. 116, tradução nossa) “[...] o termo copesquisador indica a intenção de partilha pretendida dentro do processo de pesquisa”. Optar pela participação integral da criança é uma maneira de admitir que elas possuem conhecimento e de centrar a pesquisa mais nelas, dando-lhes mais poder de decisão, valorizando suas experiências e destinando menos poder aos adultos. Segundo Alderson (2008, p. 278, tradução nossa):

A participação das crianças em pesquisas pressupõe mudar a ênfase de métodos e tópicos. Reconhecer as crianças como copesquisadores ao invés de apenas objetos da pesquisa envolve aceitar que as crianças podem ‘falar’ por si mesmas e relatar pontos de vista e experiências válidos. [...] Para envolver as crianças mais diretamente em pesquisa pode-se resgatá-las do silêncio e exclusão, [...] respeitá-las por suas informações.

Considerar as crianças como copesquisadoras requer tirar o foco do adulto como o que conduz e determina o que deve ser feito em todo tempo da investigação e reposicionar o foco na criança que, a partir de suas decisões, interage e escolhe como fazer.

Como exemplos de investigações em que se empreendeu uma escuta às crianças e que estas foram consideradas copesquisadoras, ou interlocutoras, encontram-se os trabalhos já citados no capítulo anterior (CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002; MÜLLER, 2007; ZACHER, 2009; CRUZ, 2011; dentre outros). Tais pesquisas, ao evidenciarem os pontos de vista das crianças, ampliam o entendimento sobre a infância à medida que expõem interesses, preocupações, capacidades e necessidades das crianças dentro de seus contextos de vida.

Alguns obstáculos para a participação de crianças como copesquisadoras envolvem relações de poder entre adultos e crianças (CORSARO, 1997; CLARK, 2010), e as diferenças óbvias entre elas: questões referentes à linguagem da criança, maturidade cognitiva e tamanho físico. Tais diferenças, muitas vezes, enfatizam somente as impossibilidades das crianças ao invés de trazerem à tona outros elementos que indicam suas potencialidades e possibilidades.

Corsaro (1997) indica que, para ser reconhecido no grupo de crianças, o adulto pesquisador deve ter uma postura diferente do adulto professor ou do adulto pai/mãe que muitas vezes tenta monitorar e determinar os comportamentos infantis. Ou seja, é preciso minimizar atitudes que seriam típicas de um adulto em corrigir e intervir nas ações realizadas pelas crianças.

Vale dizer que entendemos que não há como tratar de relações isentas de poder entre adultos e crianças, nem mesmo temos a ilusão de achar que, para ser aceito no grupo infantil, seria necessário ao pesquisador passar-se por uma criança. Como afirmou Corsaro (1997), as crianças são inteligentes o suficiente para perceber as diferenças. Entretanto, ao reconhecermos tais questões e refletirmos a respeito, temos a possibilidade de destinar mais poder de decisão às crianças, e demonstrar nosso interesse em aprender e conhecer mais com elas sobre elas mesmas.

Por conseguinte, há necessidade de dar maior atenção à escuta das crianças para a compreensão de suas vidas, tendo como referência aquilo que elas mesmas sinalizam. Morrow (2006, p. 101, tradução nossa) afirma que:

As crianças podem ser, e muitas vezes são, críticas em suas reflexões sobre suas próprias experiências, e por vezes suas prioridades podem ser diferentes dos adultos. É buscando seus pontos de vista e, o mais importante, agindo a partir deles, que seremos capazes de trabalhar com as crianças, em vez de para ou contra elas.

Ao considerarmos o ponto de vista das crianças, podemos definir estratégias mais eficazes e relacionadas às suas necessidades nos mais diversos contextos. Reconhecemos que, independentemente do tamanho físico das crianças, elas interagem com o ambiente físico (CHRISTENSEN; O'BRIEN, 2003) e, através de modos próprios de comunicação, podem apresentar percepções ricas sobre suas vidas.

O pressuposto da participação das crianças não foi estabelecido somente pelos estudos da infância, mas a partir da Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Consequentemente, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 contribuiu na área do Direito para que tal premissa expanda-se na sociedade. A Convenção dos Direitos da Criança de 1989 determina uma série de direitos ligados ao respeito, à individualidade, à personalidade e à participação das crianças. Estabeleceu o direito da criança expressar sua opinião com liberdade e de ser levada em consideração em assuntos que a ela estejam relacionados.

Nesse sentido, encarar as crianças como copesquisadoras é também respeitar os seus direitos. E supera apenas escutá-las, mas valoriza a informação despendida.

Qvortrup (2008) e Goldenberg (2007) ainda nos lembram que é igualmente importante utilizar os procedimentos de geração de dados que mais se adequam ao que se pretende pesquisar. Nesse sentido, não existem metodologias certas ou erradas, melhores ou piores, mas a preocupação deve ser em quais são as mais aceitáveis e cabíveis.

Foi com base em tais pressupostos que optamos pela utilização de métodos visuais nesta pesquisa. Partimos, portanto, da premissa ética de implementar estratégias que respeitem as crianças e seus pontos de vista, buscando sua participação e empreendendo uma escuta atenta para identificar seus interesses, direitos e singularidades. É fundamental que falem por elas mesmas, emitindo explicações e interpretações a respeito dos dados que geraram.

Pink (2011) argumenta que os métodos visuais, ao explorarem sensações e emoções, estimulam o participante da pesquisa a acessar distintas dimensões de sua experiência de vida e a comunicar-se por meio de diferentes linguagens. Isso potencializaria o protagonismo das crianças, à medida que privilegia uma forma de comunicação mais acessível, ao contrário de metodologias tradicionais, como questionários (BARKER; WELLER, 2003).

Além do que, como diversos estudos têm apontado, os métodos visuais proporcionam um alto grau de participação das crianças, desde a geração dos dados até sua interpretação e assim, minimizam o poder de ação dos adultos envolvidos, além de valorizar a ação e produção da própria criança (YOUNG; BARRETT, 2001; BOLTON; POLE; MIZEN, 2001; CLARK, 2010).

Como afirma Alderson (2008), o nível de participação das crianças na pesquisa afeta diretamente sua compreensão a respeito do tema trabalhado e de suas opiniões a respeito. E, ao se utilizar métodos mais sensíveis aos interesses das crianças, elas se sentirão mais à vontade em relação à pesquisa e de estar em contato com um pesquisador adulto.

Morrow e Richards (1996) salientam ainda que a participação das crianças deve ser pensada para além da geração de dados, mas também na sua interpretação. Se o material produzido pelas crianças fica a cargo somente das análises dos adultos, estes farão suposições a partir de seu ponto de vista e do que pensam. Ou seja, é como se o que a criança tivesse realizado não fosse válido, pois um adulto precisou olhar para sua produção e dizer o que ela fez.

Outro aspecto importante da pesquisa participativa com as crianças é incluir várias maneiras de construção de conhecimento, isto é, utilizar diferentes instrumentos para gerar dados. Como assinala Clark (2010), é improvável que apenas uma atividade de pesquisa será acessível a todas as crianças. Isso sugere a importância de uma abordagem com mais de um instrumento, a fim de ser o mais abrangente possível. Tal perspectiva sugere pensar na diversidade de infâncias, tendo em conta as competências sociais variadas de cada criança e suas experiências de vida.

O pesquisador, portanto, deve refletir sobre seu papel na investigação e avaliar se suas propostas alcançam uma participação significativa das crianças, ou simplesmente suas escolhas parecem adequadas a ele. Isso requer uma reflexão constante a respeito das crianças com as quais se está trabalhando diretamente e em relação aos instrumentos de investigação escolhidos (PUNCH, 2002; CLARK, 2010).

Para Punch (2002) e Clark (2010), a questão do uso de métodos adequados é uma preocupação central em qualquer pesquisa, mas com as crianças parece haver um desejo maior de envolver divertimento. Por esse motivo, a pesquisa de campo deve ser conduzida de forma lúdica e sem regras de determinação sobre como as crianças devem ou não fazer o que lhes foi solicitado. Para tanto, precisamos estar atentos às maneiras com as quais as crianças comunicam-se e suas culturas infantis; no caso das menores, a brincadeira é uma delas (CHRISTENSEN; JAMES, 2008). Tal postura nos ajuda a desenhar outros modos de fazer pesquisa que articulam diferentes campos. Como sugerem Delgado e Müller (2005, p. 165), alguns deles seriam “[...] ciência e estética, razão e emoção, fantasia e realidade.”

Entretanto, vale destacar que a utilização de certas metodologias não garante que as crianças estarão participando e articulando suas ideias. A partir do exposto, aventamos questões sobre a parte empírica do estudo, tais como “[...] que estratégias me permitiriam alcançar o pensamento infantil e compreender a lógica do outro, que não é a minha lógica? Como de fato, dialogar com as crianças de modo que, de fato, consiga ouvi-las, conhecendo suas visões de mundo?” (BENEDICT, 2012, p.173). Assim, buscamos garantir a participação das crianças tanto na geração dos dados quanto na sua interpretação.

Com base nessas questões, elaboramos um estudo piloto para explorar a metodologia construída. A ideia era pedir para que as crianças construíssem Brasília com os materiais que disponibilizaríamos. Partindo dessa intenção, entramos em contato com uma instituição de Educação Infantil com a qual temos conduzido outros projetos de pesquisa e seguimos todos os protocolos para conversar com duas crianças, um menino e uma menina, ambos com cinco anos. Na data marcada, no mês de setembro de 2013, os materiais tridimensionais foram levados à instituição e conversamos com as crianças, individualmente, sobre onde moravam, qual meio de transporte utilizavam para chegar até a instituição de Educação Infantil, entre outros assuntos, a fim de estabelecer um diálogo e nos aproximarmos delas.

Em seguida, apresentamos o material tridimensional e pedimos que construíssem uma cidade. Nesse momento de exploração, o menino, que é morador de uma outra região administrativa que não a de Brasília, ao ver as miniaturas das obras arquitetônicas e esculturas do Eixo Monumental, afirmou reconhecê-las por fazerem parte de seu trajeto diário de casa

para a instituição. Já a menina, que é moradora da Asa Norte, não fez qualquer associação das miniaturas das obras arquitetônicas e esculturas do Eixo Monumental com a sua real localização.

O mais interessante foi que as cidades construídas por ambas as crianças apresentaram um misto de realidade e fantasia. Um outro dado interessante é que as crianças não descreveram “Brasília”, mas as miniaturas das obras arquitetônicas e esculturas do Eixo Monumental compuseram outros cenários e serviram para a construção de outras cidades.

Essa experiência foi determinante e fundamental para uma decisão na pesquisa: jamais pediríamos para que as crianças construíssem “Brasília”, e sim uma cidade, a sua cidade, do jeito que quisessem. Também foi a partir dessa primeira interlocução que revisamos as perguntas norteadoras da pesquisa, sempre abertas e ao encontro da construção realizada pelas crianças.

Percebemos, então, a necessidade de ampliarmos o número de encontros com as crianças e de utilizar outros instrumentos, assim, os participantes da pesquisa foram convidados a vivenciar três momentos em que os métodos visuais foram empregados. O primeiro, diz respeito à leitura de um livro e conversa sobre o tema cidade; o segundo, foi a construção de um *map-like model*; e o terceiro, a foto-elicitación.

A estratégia de combinar ferramentas de geração de dados possibilitou que crianças se expressassem de diferentes maneiras, uma vez que puderam se comunicar por meio de diversas linguagens. Ainda, ao considerarmos mapas e imagens como possibilidades plausíveis para o desenvolvimento de pesquisas sobre representações e concepções de cidade apresentadas por crianças pequenas, concordamos que as “[...] crianças não são adultos. Pesquisadores não precisam adotar métodos diferentes *per se*, mas adotar práticas que ecoem os interesses e rotinas das crianças” (CHRISTENSEN; JAMES, 2008, p. 8, tradução nossa).

Portanto, a proposta aqui não é demarcar e afirmar um posicionamento de que os mundos infantis só podem ser compreendidos e problematizados por crianças ou somente por adultos, mas concordamos com Santos e Marchi (2014, p. 4) de que “[...] os mundos sociais onde adultos e crianças vivem podem ser pensados e construídos a partir do ponto de vista destes dois atores sociais e não somente do ponto de vista adulto”.

Pensamos a respeito da complementação de informações dadas pelas crianças e decidimos contar com a colaboração de seus responsáveis, que se definiram como as mães, para tratarem dos trajetos mais comuns realizados pelas crianças na cidade. Nesse sentido, a participação das mães das crianças no estudo teve como pressuposto contribuir com a qualidade da pesquisa e foi inspirada na estratégia de triangulação de Flick (2009).

Como aponta Flick (2009), é preciso ampliar as atividades do pesquisador e, ao se usar diferentes metodologias no processo de pesquisa, conseguimos diversificar os tipos de dados gerados, dando assim uma visão múltipla sobre o objeto de pesquisa. Ou seja, o que as mães das crianças abordaram permitiu a compreensão de uma determinada situação por meio de outro ângulo e não a validação do que as crianças narraram.

Segundo Flick (2009, p. 61):

O conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de dois pontos. Normalmente, a consideração de dois ou mais pontos se materializa usando-se diferentes abordagens metodológicas.

A partir dessa perspectiva, pudemos considerar mais de um ponto de vista a respeito da vivência das crianças na cidade. Portanto, a descrição dos trajetos pelas mães contribuiu com o embasamento dos dados, e nos ajudou a combinar os resultados das crianças a partir de uma análise diferente que incluiu a complementaridade e a expansão dos dados.

Graue e Walsh (2003) também valorizam o princípio da triangulação e afirmam que para melhor compreender um tema de pesquisa seria interessante ter tantas perspectivas quanto possíveis. Ou mesmo, variar os protocolos para a geração de dados, flexibilizando técnicas, dando mais detalhes às descrições e às observações.

A seguir, explicamos dois momentos fundamentais em nossa investigação. O primeiro trata da construção do *map-like model* com as crianças pequenas; o segundo explora a utilização da foto-elicitación.

2.1.1 *Map-like model*

A estratégia de construção da cidade com materiais em três dimensões foi inspirada no estudo de Blaut et al (2003), do campo da Geografia. Os autores comprovaram que crianças, a partir de três anos, conseguem entender mapas e até mesmo são capazes de montar um *map-like model*.

Para uma melhor compreensão do que seria um *map-like model* cabe aqui discorrer um pouco mais sobre os estudos de Blaut e colaboradores. Baseado nas ideias de Paulo Freire, Blaut (1997a) afirmava que as crianças eram oprimidas por uma pedagogia que subestimava suas capacidades, e mostrou que:

[...] a cognição espacial das crianças era uma área subestimada da aprendizagem. Muitas vezes despercebida pelos adultos à sua volta, sem instrução as crianças ainda muito pequenas têm aprendido sobre o ‘macro

espaço' de seus ambientes geográficos nos 'micro espaços' de suas casas, muitas vezes com um nível de sofisticação ou não realizado por, ou ignorado por, aqueles que moldam a sua educação formal. (STEA, 2005, p. 991, tradução nossa).

Stea (2005) destaca que as habilidades espaciais das crianças não estão relacionadas *a priori* com questões de gênero ou étnicas (BLADES et al, 1998) e, ainda, que qualquer diferença observada entre as classes socioeconômicas estava relacionada à ausência ou não de oportunidades para experienciar o macro espaço. Ou seja, a aprendizagem espacial está vinculada às diferentes formas de as crianças se relacionarem com o espaço em que vivem (BLAUT et al, 2003). Blaut (1997b) observou também que as noções espaciais são aprendidas de diferentes formas e não têm uma sequência lógica para todas as crianças.

Outro fato importante introduzido por Stea (2005) foi que, em 1966, Blaut e seus colegas desenvolveram uma investigação para saber se era possível que crianças recém-ingressas na escola poderiam aprender a ler mapas e fotografias aéreas. O resultado do estudo mostrou que crianças conseguiram ler as fotografias aéreas sem que os pesquisadores as tivessem ensinado. Essa primeira experiência foi realizada nos Estados Unidos e então replicada em Porto Rico, e o mesmo resultado veio à tona.

Outros estudos foram realizados e, em 1968, Blaut e Stea vieram ao Brasil para trabalhar em um curso de verão de geografia e ciências sociais. Percorrendo um trajeto de ônibus, Stea conversou com uma menina de quatro anos mostrando-lhe uma fotografia aérea e perguntou o que ela estava vendo. Sua expectativa era ouvir sobre pontinhos, bichinhos e coisas desse tipo, mas, ao invés disso, a menina lhe disse que via árvores, casas, uma rua e uma estrada. Insistindo no diálogo, o autor perguntou onde estava a estrada e, em suas palavras:

Agora, aqueles de vocês que são pais devem estar familiarizados com o olhar intimidador que uma criança pequena dá-lhe quando ele ou ela pensa que você é um idiota total. Isso foi o que eu ganhei. Lenta e deliberadamente, ela apontou para um linha tênue sobre a fotografia granulada. (STEA, 2005, p. 994, tradução nossa).

A resposta da criança levou o pesquisador a pensar que crianças menores de cinco anos poderiam ter dificuldade em utilizar alguns termos na leitura das fotografias aéreas, porém, teriam condições suficientes para utilizar brinquedos como ferramentas auxiliares na construção de paisagens. Segundo Stea (2005, p. 995, tradução nossa):

As crianças nas sociedades ocidentais brincam com um tipo de brinquedos manufaturados que usam para criar modelos de paisagens, pequenas casas, automóveis, veículos de serviço, árvores e outras miniaturas de objetos

‘reais’ que encontram no mundo em grande escala. Crianças da zona rural de países em desenvolvimento utilizam objetos encontrados como – paus, pedras, folhas, etc, para realizar o mesmo objetivo. Jim sugeriu que este processo de modelação era para a criança um meio importante para o desenvolvimento de uma compreensão do mundo real, através da subordinação matrizes espaciais em pequena escala para escalas geográficas de paisagens que representam.

A partir dessas percepções e achados, Stea e Blaut continuaram suas pesquisas com crianças pequenas e desenvolveram o conceito de *map-like model* que, de acordo com Blaut et al (2003, p.167, tradução nossa):

[...] nos permite estudar as representações materiais que mantêm as propriedades essenciais de um mapa, mas não correspondem à todas as definições cartográficas usuais de um mapa. Queremos explorar as habilidades de mapeamento em crianças que ainda não são alfabetizadas ainda ou que estão aprendendo a ler. Não podemos, portanto, usar o conceito de mapa, o qual requer que a criança leia formalmente e compreenda as convenções de mapeamento que se tem estabelecidas.

Desse modo, o conceito de *map-like model* entende a criança como agente social, capaz de interpretar e representar seu contexto, pois mais que um simples mapa, interessa-se em capturar as percepções, visões e lógicas das crianças a respeito do espaço em que vivem.

Assim, para essa pesquisa, o conjunto de material oferecido às crianças continha: 40 blocos vermelhos, 9 blocos azuis, 42 blocos pequenos verdes, 8 pontes grandes vermelhas, 16 pontes pequenas bege, 6 triângulos grandes vermelhos, 51 triângulos pequenos vermelhos, 26 árvores, 22 carrinhos em miniatura, 1 miniatura da Catedral Nacional, 1 miniatura do Congresso Nacional, 1 miniatura da estátua de Juscelino Kubitschek (do Memorial JK), 1 miniatura do Monumento dos Candangos, 1 miniatura da Estátua da Justiça e 1 miniatura do Museu Nacional. Um quadro detalhado sobre as peças encontra-se no Apêndice A.

2.1.2 Foto-elicitação

A foto-elicitação é uma metodologia qualitativa que utiliza imagens como auxiliares para o desenvolvimento de uma entrevista, o que ajuda o pesquisador a se aproximar dos sujeitos de pesquisa (BANKS, 2009). Essa aproximação pode ser atribuída ao fato de que “[...] as imagens produzem sentimentos, identificação, favorecem lembranças, disparam a imaginação” (BASSALO; WELLER, 2011, p. 2).

Na pesquisa com crianças, observamos que elas têm sido convidadas a fotografar algo que o pesquisador lhes pede, ou o pesquisador seleciona imagens que serão discutidas com

ela. Entretanto, nesta investigação, a fotografia foi realizada para registrar a produção do *map-like model* da própria criança.

Outra estratégia comum para auxiliar o pesquisador a entrevistar crianças é pedir para que elas realizem um desenho sobre o tema de interesse e, em seguida, motivar uma conversa, a fim de facilitar a sua interpretação. Isso porque o desenho é familiar às crianças e ao mesmo tempo é “[...] uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir.” (DERDYK, 1989, p.52).

Contudo, apresentamos quatro motivos que justificam a opção por trabalhar com foto-elicitação. O primeiro diz respeito à forte presença das imagens em nossa sociedade, o que as torna familiares às crianças. Segundo Banks (2009, p. 17), “[...] as imagens são onipresentes na sociedade e, por isso, algum exame de representação visual pode ser potencialmente incluído”. O segundo motivo é que buscamos certa distância das atividades normalmente desenvolvidas nas instituições escolares, tendo em vista que o desenho é prática comum na Educação Infantil, assim, a pesquisa não se caracterizaria para as crianças como uma tarefa institucional. O terceiro está relacionado ao que observamos no estudo piloto em relação à forma de estruturar perguntas de maneira compreensível para as crianças. Como indica Clark-Ibáñez (2004), isso acontece devido à diferença entre o nível de comunicação linguística de crianças e do pesquisador, o que implica dificuldade em definir perguntas acessíveis. E o quarto e último motivo se relaciona com o fato de as fotografias incentivarem a interpretação da criança sem um direcionamento rígido, o que talvez fosse difícil de captar em uma entrevista convencional. As fotografias podem provocar uma série de significados na criança.

Clark-Ibáñez (2004) se propôs a estudar duas escolas urbanas de Ensino Fundamental, usando método de observação participante e permanecendo quatro dias por semana em uma turma de crianças que corresponderia ao quarto ano no Brasil. Durante seu trabalho de campo, percebeu que muitas crianças tinham vidas complicadas em casa e a pesquisadora queria entender como isso afetava seu cotidiano na escola.

Uma de suas estratégias foi utilizar a entrevista com foto-elicitação, a partir de fotografias realizadas pelas crianças, sobretudo as que mostravam o que era importante para elas em suas vidas cotidianas. A autora conta que, em uma das entrevistas com foto-elicitação, Janice levou 38 fotografias de seu novo gato. Janice havia se mudado no meio do ano para outra vizinhança e, durante a entrevista, destacou os fatores de forte ligação com o gato e os motivos pelos quais seus pais permitiram a presença do animal de estimação. Além disso, as fotografias provocaram a memória de Janice sobre os animais de estimação que tinha no

México e suscitou uma discussão detalhada sobre sua mudança do México para os Estados Unidos. Tal exemplo mostra que:

[...] as fotografias utilizadas na entrevista com foto-elicitación tem um duplo objetivo. Pesquisadores podem usar fotografias como uma ferramenta para expandir as perguntas e, simultaneamente, os participantes podem usar fotografias para fornecer uma maneira única de comunicar dimensões de suas vidas. (CLARK-IBÁÑEZ, 2004, p. 1512, tradução nossa).

Portanto, a fotografia pode ser considerada um excelente suporte para a comunicação entre pesquisador e criança, uma vez que sua interpretação sofrerá a interlocução com a própria criança. Acreditamos que "[...] não são as fotografias que informam em si, mas em vez disso, a análise delas" (SCHWARTZ, 1989, p. 152, tradução nossa). A partir dessa estratégia, as crianças participam simultaneamente da geração e interpretação dos dados, o que desafia e enriquece o processo de análise.

No próximo capítulo apresentamos os dados gerados pelas crianças em nossos encontros.

CAPÍTULO 3 – NA TRILHA DO TESOURO: OS DADOS GERADOS

Este capítulo trata dos dados gerados em nossa investigação. São apresentados os resultados de cada uma das crianças participantes deste estudo acompanhados da narrativa da respectiva mãe sobre os trajetos mais comuns realizados por seu/sua filho/a. Ao escolhermos os instrumentos de pesquisa expostos no capítulo anterior, construímos protocolos para orientar o trabalho de campo, os quais estão aqui expostos.

Nossa preocupação inicial foi estabelecer com as crianças um vínculo de confiança, para, assim, garantir a aceitação e o diálogo. Tal postura, como sinaliza Corsaro (1997, p. 52, tradução nossa) é desafiadora, “[...] dado que os adultos são fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil.”

Por este motivo, assim que as crianças da pesquisa foram escolhidas, um encontro inicial com elas e os responsáveis foi agendado em sua casa de forma a apresentar a proposta do estudo e conhecê-las. Nesse dia, a criança foi consultada sobre seu interesse em participar da pesquisa; como todas as famílias e crianças concordaram em colaborar, assinaram os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, que depois de apreciar o projeto, emitiu um parecer favorável à pesquisa. Esse parecer encontra-se no Anexo A.

A partir do convite feito a uma das crianças para participar da pesquisa, sua mãe indicou outras crianças que poderiam ser convidadas para realizar o estudo. Essa indicação foi realizada entre colegas de turma, ou seja, todas elas se conheciam e estavam diariamente juntas em uma instituição privada de Educação Infantil.

O quadro a seguir apresenta alguns dados pessoais das quatro crianças:

Quadro 1 – Informações pessoais

| Nome da criança | Idade ⁴ | Sexo | Etapa da Educação Infantil | Domicílio | Número de pessoas por domicílio | Nome responsável ⁵ |
|-----------------|--------------------|-----------|----------------------------|---------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Lucas | 5 anos | Masculino | Pré-escola | 304 Asa Norte | 6 | Isabel |
| Amanda | 5 anos | Feminino | Pré-escola | 708 Asa Norte | 4 | Rebeca |
| Daniela | 5 anos | Feminino | Pré-escola | 708 Asa Norte | 3 | Lilian |
| Greg | 5 anos | Masculino | Pré-escola | 213 Asa Norte | 4 | Júlia |

Fonte: Dados de pesquisa

Dando continuidade, as crianças receberam uma visita subsequente. Essa visita foi considerada o primeiro encontro da pesquisa e compreendeu a contação da história “Aventura Animal”, de Fernando Vilela (2013), a qual foi escolhida por apresentar, em seu enredo, elementos da cidade. O livro conta a história de vários bichos que passeiam por ruas, prédios em construção, feira livre, praça, entre outros locais. Portanto, a leitura desse livro foi uma atividade lúdica e catalisadora para introduzir o tema cidade na conversa com a criança. Em seguida, a criança foi convidada a explorar e/ou brincar livremente com os blocos de madeira que compunham o material da construção do *map-like model*. O encontro foi registrado por meio de notas de campo, as quais consistiam em impressões e comentários acerca do ocorrido durante o encontro. Essa prática ajudou a garantir que as informações não se perdessem e que pudéssemos acompanhar o processo vivido.

No segundo encontro, a história foi retomada e, então, a criança foi convidada a construir uma cidade utilizando o material planejado para a pesquisa. A construção foi filmada, como parte do protocolo de pesquisa, pois buscamos em primeiro lugar registros fidedignos ao momento em que estivemos com ela. Ao mesmo tempo, a filmagem nos auxiliou a registrar a sequência empregada pela criança em sua construção, suas falas, jeitos e olhares. Pedimos que construísse um *map-like model*, pois essa possibilidade propicia que a criança se expresse utilizando outra linguagem que não somente a fala. Ao término da construção, cinco fotografias, de diferentes ângulos, foram tiradas, ou seja, quatro laterais e uma aérea.

O terceiro e último encontro teve como objetivo conduzir uma conversa informal com a criança a partir das cinco fotografias tiradas no segundo encontro. Por isso, foi necessária uma reflexão prévia sobre os vídeos filmados e as fotografias, para então prepararmos algumas perguntas norteadoras para o encontro, tais como: nome da cidade, onde a cidade

⁴ Em relação à data do início da geração dos dados.

⁵ Nomes fictícios.

ficava, o que havia nela, o que era cada um dos elementos que utilizou em seu *map-like model*, o que gostava e não gostava na cidade, o que era legal e o que não era legal na cidade, quem nela morava, em que lugares dessa cidade as crianças poderiam ir, e quando elas vão para esses lugares, vão sozinhas ou acompanhadas e o que faria para essa cidade ficar melhor.

Portanto, no primeiro momento desse encontro, deixamos a criança manusear as fotografias e falar livremente sobre a sua cidade. Assim, as fotografias tiveram uma função de elicitación acerca da cidade construída e dos elementos utilizados. Só depois fizemos as perguntas programadas e, a partir do que as crianças responderam, outras perguntas e assuntos surgiram no decorrer da conversa, como por exemplo: a viagem que Amanda faria para visitar seus primos no Rio de Janeiro; ou ainda os meninos da instituição educativa que brigavam com Daniela. Tal encontro foi audiogravado, por termos consciência de que somente as notas de campo não seriam suficientes para abarcar todo o conteúdo expresso pelas crianças, o que também possibilitou a transcrição posterior.

Mesmo tendo o material produzido pelas crianças, foi preciso falar com as mães a respeito dos seus trajetos e espaços mais frequentados. O roteiro dessa conversa foi elaborado a partir dos espaços indicados por cada criança a respeito do que existia e de onde costumava ir na cidade que construiu e atividades comuns de seu dia a dia. Por isso, cada mãe recebeu previamente, por e-mail, a cópia da transcrição do exercício de foto-elicitación e as fotografias do *map-like model* que seu/sua filho/a realizou.

Tais estratégias foram escolhidas por as entendermos apropriadas para uma pesquisa realizada com crianças de cinco anos e por apresentarem a possibilidade de as crianças descreverem, analisarem e interpretarem a cidade. Ao mesmo tempo, essas estratégias procuraram levar em consideração o contexto social e cultural das crianças da pesquisa e nos ajudaram a investigar a questão proposta (CHRISTENSEN; JAMES, 2008). Ninguém poderia nos informar sobre a infância na cidade de forma mais acurada do que as próprias crianças. E, às mães, coube informar com precisão o que não parecia adequado perguntar às crianças.

Frente às notas de campo, transcrições das conversas, vídeos da construção e fotografias dos *map-like models* da cidade das crianças, várias seriam as possibilidades para discuti-los. Por isso, o desafio para a construção deste capítulo foi explorar o material, exaustivamente, para depois compor sua apresentação.

No decorrer do estudo, propusemos várias maneiras de visualização dos dados gerados, o que nos permitiu organizá-los de tal forma que a análise partisse de um conjunto coerente do que fora produzido, que fizesse sentido à comunidade acadêmica e contribuísse para

responder à questão principal dessa investigação. E ainda, pudesse trazer indicações para um futuro trabalho (HUBERMAN; MILES, 1983).

O quadro a seguir contém as datas dos encontros com as crianças, onde foram realizados e quem era o responsável presente no dia:

Quadro 2 – Datas dos encontros

| Lucas | Data | Local do encontro | Quem estava presente |
|--------------------|-------------|-------------------------------|-----------------------------|
| 1º encontro | 2013.10.07 | Apartamento/sala | Mãe |
| 2º encontro | 2013.10. 23 | Apartamento/sala | Avó |
| 3º encontro | 2013.10.30 | Apartamento/sala | Avó |
| Amanda | | | |
| 1º encontro | 2013.10.08 | Casa/quarto da criança | Mãe |
| 2º encontro | 2013.10.15 | Casa/quarto da criança | Babá |
| 3º encontro | 2013.10.28 | Casa/quarto da criança | Babá |
| Daniela | | | |
| 1º encontro | 2013.10.10 | Casa/sala | Mãe |
| 2º encontro | 2013.10.22 | Casa/sala | Mãe/Pai |
| 3º encontro | 2013.10.29 | Casa/sala | Diarista |
| Greg | | | |
| 1º encontro | 2013.11.02 | Apartamento/quarto da criança | Mãe |
| 2º encontro | 2013.11.04 | Terraço do prédio | Babá |
| 3º encontro | 2013.10.07 | Apartamento/sala | Mãe |

Fonte: Dados de pesquisa

Conforme pode ser observado no quadro anterior, os encontros aconteceram de acordo com a disponibilidade de datas na agenda das crianças, sem que houvesse um critério específico de dias exatos para o intervalo entre tais datas. Vale destacar ainda que o adulto presente no dia dos encontros não interferiu no momento em que a criança estava desenvolvendo as atividades da pesquisa, apenas era responsável pela casa.

Na sequência, apresentamos a descrição dos encontros com cada criança.

3.1 Lucas

Lucas morava com a família no apartamento de seus avós maternos, na Asa Norte desde que nasceu. Seus pais nasceram e cresceram em Brasília. A família era composta por seus pais e irmã de 3 anos, possuía carro e este era o meio principal de sua locomoção.

O primeiro encontro com Lucas aconteceu no dia 07 de outubro e durou aproximadamente uma hora. Sua mãe ofereceu a sala e preparou o ambiente para que estivéssemos à vontade. Sentamos no tapete e, no decorrer da leitura do livro “Aventura Animal”, Lucas ficou muito empolgado com as ilustrações e procurava atento onde os animais estavam escondidos. Fez sugestões de como a história terminaria e quis manusear o livro.

Após a leitura, o material da pesquisa foi apresentado e Lucas disse que já tinha brincado com aqueles blocos na instituição educativa que frequentava. Enquanto brincava com os materiais, incluiu seus carrinhos e bichos de plástico na brincadeira. Espontaneamente ele quis montar uma cidade, mesmo que essa não tenha sido a proposta. Logo passou a fazer corrida com os carrinhos, trouxe mais brinquedos e começou outras brincadeiras.

Conversamos um pouco sobre onde ficava a instituição educativa que frequentava, como ia para lá e o que ele costumava fazer nos fins de semana. Lucas, com frases curtas, respondeu às perguntas. Falou que sua instituição de Educação Infantil ficava perto de seu apartamento, que ia de carro para lá e, às vezes a pé; sobre os finais de semana, disse que viajava e ia ao parque de diversões.

O segundo encontro aconteceu no dia 23 de outubro, e o tempo que estivemos juntos foi de aproximadamente quarenta minutos. Dessa vez, a avó estava presente e foi ela quem ajudou a organizar um espaço na sala para que Lucas construísse seu *map-like model*. Lucas ajudou na organização da sala e ficou muito empolgado com a gravação em vídeo que aconteceria. Explicamos como a câmera funcionava e ele fez um vídeo. Logo após essa exploração inicial, conversamos sobre o primeiro encontro, o livro lido, a brincadeira com os blocos e, em seguida, falamos sobre a proposta da construção de sua cidade.

Prontamente ele sentou em frente aos materiais e, em total silêncio, começou sua construção. Primeiro posicionou as seis miniaturas dos monumentos todas próximas em duas fileiras. Logo à frente da estátua da Justiça colocou o primeiro carrinho e mais alguns em duas fileiras, um bloco de madeira à frente dos carrinhos e mais carrinhos. Depois acrescentou mais blocos de madeira, arrumou a distância entre os carrinhos e utilizou mais deles.

Em seguida, colocou algumas árvores intercaladas entre as miniaturas dos monumentos e carros, acrescentou ao redor dos carrinhos mais blocos de madeira, delimitando um espaço onde colocou dentro mais carros e árvores. Ao perceber que os carros estavam muito próximos, deslocou os blocos azuis e vermelhos, aumentando a área para acrescentar mais árvores. Posteriormente passou a intercalar as árvores entre os blocos de madeira.

Para finalizar sua cidade, tentou colocar um bloco azul em cima da miniatura do Museu Nacional, mas, como não conseguiu, o equilibrou em cima das duas torres da miniatura do Congresso Nacional. Abaixo a relação das peças utilizadas em sua construção:

Quadro 3 – Quantidade de peças utilizadas por Lucas

| Tipo do material | Número de peças utilizadas |
|---|-----------------------------------|
| Blocos vermelhos | 9 |
| Blocos azuis | 7 |
| Árvores | 26 |
| Carrinhos em miniatura | 22 |
| Miniatura da Catedral Nacional | 1 |
| Miniatura do Congresso Nacional | 1 |
| Miniatura da estátua de Juscelino Kubitschek (do Memorial JK) | 1 |
| Miniatura do Monumento dos Candangos | 1 |
| Miniatura da Estátua da Justiça | 1 |
| Miniatura do Museu Nacional | 1 |
| TOTAL | 70 |

Fonte: Dados de pesquisa

Lucas utilizou todas as árvores e carros. Ele concluiu a organização de sua cidade em sete minutos e dez segundos, e no total valeu-se de setenta peças. A seguir, as cinco fotografias de sua construção:

Figura 1 – Lucas *map-like model* (A)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 2 – Lucas *map-like model* (B)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 3 – Lucas *map-like model* (C)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 4 – Lucas *map-like model* (D)



Fonte: Dados de pesquisa

Figura 5 – Lucas *map-like model* (E)



Fonte: Dados de pesquisa

O terceiro e último encontro com Lucas aconteceu no dia 30 de outubro e foi realizado em torno de trinta minutos. Como das outras vezes, nos sentamos no chão da sala para que ele pudesse ver as fotografias de seu *map-like model*.

Lucas, com apenas uma frase, explicou cada uma das fotografias. Na sequência, ele denominou sua cidade de “País das Maravilhas”, que se localizava no Rio de Janeiro. Destacou que nessa cidade tinha: muitas árvores, muitos carros, muita gente, ladrões, pessoas que morreram atropeladas, Parque da Cidade, piscina, praia, igreja, museu, apartamento e casa.

Essa conversa com Lucas durou dezenove minutos e quinze segundos e cumpriu com o propósito de que a própria criança participasse da interpretação daquilo que produziu, uma

vez que ele mostrou o que cada um dos artefatos utilizados significava, assim como as dinâmicas da cidade construída.

Isabel, sua mãe, no encontro realizado no dia 20 de março de 2014, falou sobre as atividades mais comuns de Lucas e descreveu por quais vias costumavam trafegar. Abaixo, um quadro indica os espaços citados pela mãe, ordenados conforme a recorrência. O quadro indica ainda a distância aproximada em relação ao apartamento calculada através do programa *Google Earth* e o meio de locomoção utilizado:

Quadro 4 – Espaços frequentados por Lucas

| Legenda do mapa | Espaço | Endereço | Distância aproximada | Meio de locomoção |
|------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------------|--------------------------|
| A | Apartamento onde mora | 304 Asa Norte | | |
| B | Instituição de Educação Infantil | 707 Asa Norte | 2,2 km | Carro |
| C | Academia onde fazia capoeira | 712 Asa Norte | 3,2 km | Carro |
| D | Parquinho da quadra vizinha | 305 Asa Norte | 500 m | A pé |
| E | Igreja frequentada pela família | 306 Asa Norte | 1 km | Carro |
| F | Pátio Brasil Shopping | SCS Quadra Asa Sul | 2,7 km | Carro |
| G | Park Shopping | SAI/SO Área 6580 | 15,1 km | Carro |
| H | Hipermercado Extra | Setor Terminal Norte | 6,4 km | Carro |
| I | Parque da Cidade | Parque da Cidade | 3,9 km | Carro |

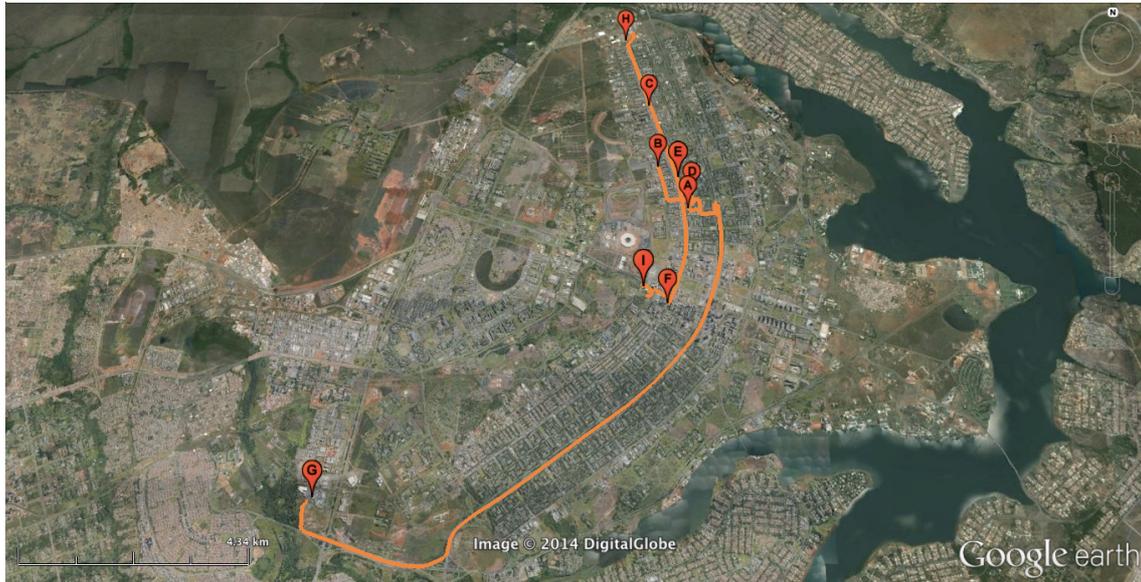
Fonte: Dados de pesquisa

Conforme informado por Isabel, Lucas estava matriculado no período vespertino em uma instituição de Educação Infantil que ficava próxima ao seu apartamento, para onde se deslocava de carro ou eventualmente andando, acompanhado por um adulto. Pela manhã, às terças e quintas-feiras, Lucas frequentava a academia onde praticava capoeira e atividades recreativas; às segundas, quartas e sextas-feiras, ficava no apartamento e costumava jogar videogame ou saía para brincar no parquinho da quadra vizinha.

Aos finais de semana, a família costumava ir à igreja. Outras atividades do fim de semana menos constantes envolviam idas ao supermercado, pagar contas no shopping e a utilização de espaços especializados de brincadeira pagos tanto no Park Shopping quanto no Parque da Cidade. Vale ressaltar também que a família sempre viaja de férias e já visitou Salvador, Fortaleza e Rio de Janeiro, onde tem parentes.

A partir das considerações da mãe e suas indicações sobre os trajetos percorridos e espaços frequentados, traçamos no mapa os caminhos relatados, como mostra a figura a seguir:

Figura 6 – Indicação dos trajetos de Lucas sobre o mapa de Brasília



Fonte da imagem do mapa: *Google Earth*. Acesso em 10/10/2014

Como indica o mapa (pontos A, B, C e D), as distâncias entre o apartamento de Lucas e os lugares que costumava ir durante a semana eram muito próximas e concentravam-se na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília. Nos finais de semana, o lugar mais distante indicado foi o Park Shopping, mas esse não era um destino usual.

3.2 Amanda

Amanda morava com seu irmão de 11 anos e seus pais na mesma casa, na Asa Norte, desde que nasceu. Sua mãe é do estado de São Paulo, mas mudou-se para Brasília há 27 anos; o pai nasceu e cresceu em Brasília. A família possuía carro e este era o meio principal de sua locomoção.

O primeiro encontro com Amanda aconteceu no dia 7 de outubro e teve duração de cerca de quarenta minutos. Amanda escolheu ficarmos em seu quarto. No decorrer da história, ela procurava os animais nas páginas do livro e apontava cenas que lhe chamavam a atenção. Entretanto, Amanda interrompeu a leitura algumas vezes para falar de seus brinquedos.

Após a leitura, o material da pesquisa foi apresentado. Amanda, assim como Lucas, disse que já tinha brincado com os blocos de madeira em sua instituição educativa. Entretanto, quando viu as miniaturas dos monumentos de Brasília, quis saber para que serviam e o que eram. Apenas com o convite para que brincasse com os materiais, Amanda se propôs a construir uma cidade.

Conversamos um pouco e Amanda contou que nasceu em Brasília, que a instituição educativa que frequentava ficava próxima de sua casa e que ia sempre a pé. Aos finais de semana passeava na casa dos avôs maternos e paternos. Rapidamente Amanda perdeu o interesse pelos blocos e pegou seu *tablet* para mostrar um jogo e depois trouxe um de seus livros para lermos.

O segundo encontro foi no dia 15 de outubro e durou trinta minutos, aproximadamente. Novamente ficamos em seu quarto. Antes de começarmos a filmar, Amanda manuseou a câmera e fez um breve vídeo mostrando seu quarto. Ao receber a proposta de construir sua cidade, logo começou posicionando duas árvores próximas e, em seguida, colocou um carro entre as árvores. A partir deste carro, posicionou os demais a sua frente, formando uma longa fila. Na sequência, organizou mais árvores acompanhando a fila dos carros.

Sem conversar muito durante sua construção, cantarolou em alguns momentos e em outros disse frases soltas como “Aqui está chovendo!”, “Último carro!”. Continuando sua cidade, moveu-se para o lado oposto de onde estava, posicionou a miniatura do Congresso Nacional e em cima dela a miniatura do Museu Nacional. Tentou ainda colocar em cima do Museu Nacional um bloco de madeira e, sem conseguir equilibrá-lo, decidiu posicioná-lo ao lado do Congresso Nacional. A partir desse bloco de madeira, empilhou outros ao seu lado e acima dele dois triângulos e uma ponte vermelha.

Com mais blocos de madeira fez outra construção e posicionou em cima dela duas árvores. Acrescentou as demais miniaturas de monumentos e o restante das árvores espalhadas entre os carros e as construções com os blocos de madeira; em seguida anunciou “Pronto! Prontinho!”. A seguir a relação das peças utilizadas em sua construção:

Quadro 5 – Quantidade de peças utilizadas por Amanda

| Tipo de material | Número de peças utilizadas |
|---|-----------------------------------|
| Blocos vermelhos | 16 |
| Blocos azuis | 1 |
| Pontes grandes vermelhas | 1 |
| Triângulos grandes vermelhos | 1 |
| Triângulos pequenos vermelhos | 1 |
| Árvores | 26 |
| Carrinhos em miniatura | 21 |
| Miniatura da Catedral Nacional | 1 |
| Miniatura do Congresso Nacional | 1 |
| Miniatura da estátua de Juscelino Kubitschek (do Memorial JK) | 1 |
| Miniatura do Monumento dos Candangos | 1 |
| Miniatura da Estátua da Justiça | 1 |
| Miniatura do Museu Nacional | 1 |
| TOTAL | 73 |

Fonte: Dados de pesquisa

Amanda utilizou todas as árvores e carros disponibilizados. Ela terminou sua cidade em oito minutos e, no total, valeu-se de setenta e três peças. A seguir, as cinco fotografias de sua construção:

Figura 7 - Amanda *map-like model* (A)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 8 – Amanda *map-like model* (B)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 9 – Amanda *map-like model* (C)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 10 – Amanda *map-like model* (D)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 11 – Amanda *map-like model* (E)

Fonte: Dados de pesquisa

O terceiro encontro aconteceu no dia 28 de outubro e teve aproximadamente quarenta minutos. A conversa com Amanda foi realizada em seu quarto também por sua escolha. Após olhar cuidadosamente as fotografias, Amanda as colocou a sua frente e narrou o que tinha em sua cidade.

A cidade foi denominada Brasília. Conforme fomos conversando sobre sua construção, Amanda disse que nessa cidade havia: muitas pessoas, muitas árvores, carros indo para o trabalho, ruas, ônibus, poste, Torre de Paris, árvores, prédios, lâmpada, monstros, dinossauros e era onde seu avô, avó, tio, tia, prima, primo e amigos moravam.

O tempo de gravação da conversa com Amanda foi de vinte e cinco minutos e trinta segundos. Vale destacar que, além de falar sobre sua cidade, Amanda mencionou outras cidades como referência. Por exemplo, os carros estariam indo para o trabalho que ficava em Águas Lindas, e as árvores de sua cidade vieram do Rio de Janeiro.

Na conversa com Rebeca, realizada no dia 15 de abril de 2014, sobre as atividades mais comuns de Amanda, ela descreveu a que espaços costumavam ir e por quais vias trafegavam. Abaixo, um quadro indica os espaços citados pela mãe, ordenados conforme a recorrência. O quadro indica ainda a distância aproximada de sua casa calculada através do programa *Google Earth* e o meio de locomoção utilizado:

Quadro 6 – Espaços frequentados por Amanda

| Legenda do mapa | Espaço | Endereço | Distância aproximada | Meio de locomoção |
|------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| A | Casa onde mora | 708 Asa Norte | | |
| B | Instituição de Educação Infantil | 708 Asa Norte | 0,25 km | Carro |
| C | Casa avós paternos | 706 Asa Norte | 1,6 km | Carro |
| D | Casa avós maternos | Lago Sul | 15,1 km | A pé |
| E | Casa tia | Águas Claras | 21,2 km | Carro |
| F | Casa Sofia | 211 Asa Norte | 2,8 km | Carro |
| G | Restaurante de comida japonesa | 109 Asa Norte | 1,5 km | Carro |
| H | Salão de beleza | 211 Asa Norte | 2,3 km | Carro |
| I | Shopping Iguatemi | Lago Norte | 7,1 km | Carro |
| J | Loja de uma amiga da mãe | 315 Asa Sul | 13,2 km | Carro |
| K | Clube | Setor de Clubes Esportivos Norte | 11,5 km | Carro |

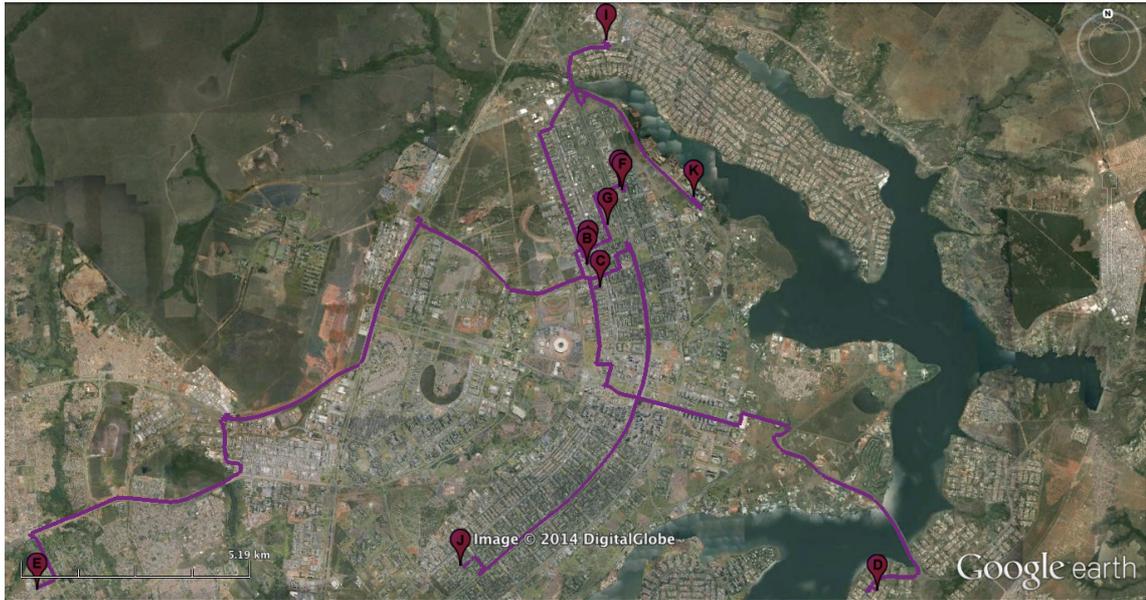
Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com Rebeca, Amanda frequentava uma instituição de Educação Infantil no período vespertino, que ficava próxima a sua casa e sempre ia andando acompanhada de um adulto. Ainda durante a semana, Amanda costumava acompanhar a mãe ao salão de beleza, e às vezes, a uma loja da quadra 315 Sul, sempre pedia para ir ao restaurante japonês e à casa de sua amiga Sofia.

Aos finais de semana, a família costumava visitar os parentes. As idas ao clube e shopping eram atividades menos habituais. Viagens em feriados eram constantes para o Rio de Janeiro, onde moravam alguns parentes e amigos da família.

A partir das considerações da mãe e suas indicações sobre os trajetos percorridos e espaços frequentados, traçamos no mapa os caminhos relatados, como mostra a figura a seguir:

Figura 12 – Indicação dos trajetos de Amanda sobre o mapa de Brasília



Fonte da imagem do mapa: *Google Earth*. Acesso em 17/10/2014

Como indica o mapa (pontos B, C, F, G, H e K), as distâncias entre a casa de Amanda e os lugares a que costumava ir durante a semana eram próximas e concentravam-se na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília. Nos finais de semana, o lugar mais distante que frequentava era a casa da tia (ponto I) que ficava em uma distância aproximada de 21 quilômetros.

3.3 Daniela

Daniela morava com os pais na mesma casa na Asa Norte desde um ano de idade. Sua mãe nasceu e cresceu em Brasília e o pai nasceu no estado de São Paulo, mas mudou-se para Brasília ainda criança. A família possuía carro, meio principal de sua locomoção.

O primeiro encontro com Daniela aconteceu no dia 10 de outubro e durou aproximadamente uma hora e meia. Sentamos no chão da sala para conversar e ler o livro “Aventura Animal”. Enquanto líamos a história, Daniela procurou onde os animais estavam e pediu para que a história fosse lida novamente.

Em seguida, deixamos Daniela à vontade para manusear o material da pesquisa, e ela também relatou que já havia brincado com os blocos de madeira em sua instituição de Educação Infantil.

Enquanto brincava com os blocos de madeira, Daniela disse que nasceu em Brasília, que morava na Asa Norte e que a instituição de Educação Infantil que frequentava ficava próxima a sua casa. Também contou que geralmente a mãe, o pai ou a babá a levavam para a

instituição de carro ou andando. Aos finais de semana, visitava os avós paternos e maternos e costumava ir a um parquinho próximo de onde morava.

O segundo encontro aconteceu no dia 22 de outubro e durou em torno de quarenta minutos. Daniela estava tomando café da manhã e, enquanto ela terminava sua refeição, apontou a miniatura da Catedral Nacional e a identificou dizendo que já havia ido àquela igreja.

Após o café, Daniela explorou a câmera fazendo alguns vídeos da sua casa. Em seguida, sentou-se no chão e começou sua construção dizendo que iria fazer uma cidade pequena.

Daniela olhou todas as peças com cuidado e pediu para tirar da lata onde estavam guardados todos os blocos de madeira e colocá-los no chão. Decidiu começar sua cidade pelos blocos azuis que chamou de “relógio” e utilizá-los “deitados”, conforme sua fala. Vale destacar, que a estratégia de colocar os blocos de madeira no chão foi justamente para auxiliá-la na separação das cores e formas dos blocos.

À medida que construiu seu *map-like model*, verbalizava seu planejamento de qual peça utilizaria e qual sequência adotaria em sua construção: blocos azuis e, em cima, os triângulos pequenos vermelhos; no sentido contrário a essas peças, colocou as pontes vermelhas.

Ao mesmo tempo em que montava sua cidade, Daniela cantava os nomes das peças que ela mesmo inventou para denominá-las e cantarolava músicas a respeito do que montava. Por exemplo: os triângulos vermelhos pequenos chamou de “telhados”, as pontes beges e vermelhas de “cavernas”, os blocos verdes chamou de “verdurucos”, blocos vermelhos de “janelas”, e uma das músicas era: “caverninhas, caverninhas, o carro está passando por você, por você”. Contava os blocos verdes enquanto os posicionava abaixo dos azuis, afirmando: “tem que ser na sequência!”. Logo, posicionou as ponte beges abaixo dos blocos verdes, sempre fazendo a correspondência com a mesma quantidade de peças.

Em meio à atividade de construção de seu *map-like model*, Daniela mexeu no chinelo e desencaixou o enfeite agregado. Não conseguindo encaixá-lo de volta, continuou sua construção segurando o enfeite, o qual foi posteriormente adicionado à cidade.

Em seguida, colocou os blocos vermelhos em volta dos demais, afirmando: “essa vai ser uma cidade pequena, tá tia?!”. Separou as árvores, conforme a cor da massinha que estava em sua base e colocou-as em volta dos blocos vermelhos.

Continuando, posicionou as demais miniaturas dos monumentos ao lado da miniatura dos Dois Candangos e os carros em volta da cidade, em um mesmo sentido. Abaixo a relação de peças utilizadas em seu *map-like model*:

Quadro 7 – Quantidade de peças utilizadas por Daniela

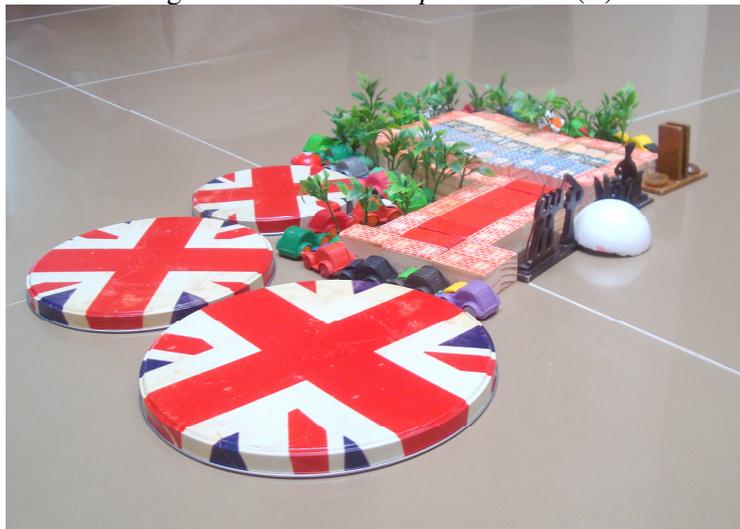
| Tipo de material | Número de peças utilizadas |
|---|-----------------------------------|
| Blocos vermelhos | 24 |
| Blocos azuis | 9 |
| Blocos pequenos verdes | 9 |
| Pontes grandes vermelhas | 7 |
| Pontes pequenas bege | 9 |
| Triângulos pequenos vermelhos | 9 |
| Árvores | 26 |
| Carrinhos em miniatura | 22 |
| Miniatura da Catedral Nacional | 1 |
| Miniatura do Congresso Nacional | 1 |
| Miniatura da estátua de Juscelino Kubitschek (do Memorial JK) | 1 |
| Miniatura do Monumento dos Candangos | 1 |
| Miniatura da Estátua da Justiça | 1 |
| Miniatura do Museu Nacional | 1 |
| Tampas das latas em que o material estava | 3 |
| Enfeite do chinelo | 1 |
| TOTAL | 125 |

Fonte: Dados de pesquisa

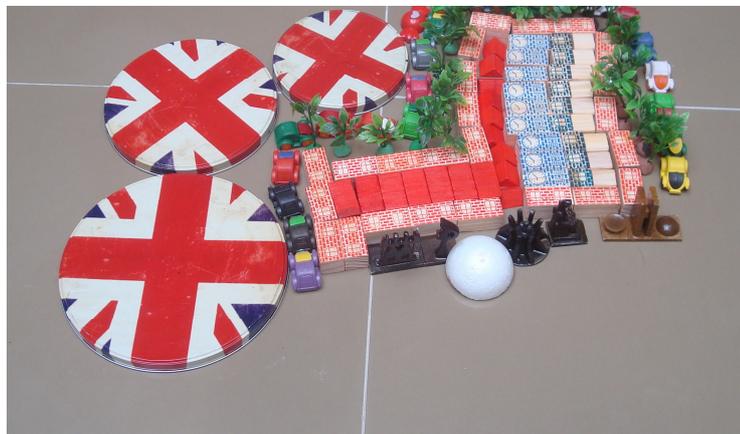
Daniela utilizou todas as árvores e todos os carros. Seu vídeo teve duração total de dezessete minutos e vinte e cinco segundos e, no total, usou cento e vinte e cinco peças, incluindo as tampas das latas em que o material estava guardado e o enfeite de seu chinelo. A seguir, as cinco fotografias de seu *map-like model*:

Figura 13 – Daniela *map-like model* (A)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 14 – Daniela *map-like model* (B)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 15 – Daniela *map-like model* (C)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 16 – Daniela *map-like model* (D)



Fonte: Dados de pesquisa

Figura 17 – Daniela *map-like model* (E)



Fonte: Dados de pesquisa

O terceiro encontro com Daniela aconteceu dia 29 de outubro; o tempo que estivemos juntas foi cerca de trinta minutos. Na sala de sua casa mesmo, ela abriu o envelope e admirou as fotografias de sua cidade: “Minha cidadinha pequena /.../(+) legal, né?! Muito legal! (+) Legal mesmo!” (2013.10.29/L.14,15) e disse também “Essa cidade tá muito boa” (2013.10.29/L.24).

Daniela anunciou que sua cidade localizava-se nos Estados Unidos e seu nome era Pernambuco. Ela disse que em sua cidade havia: palcos, carros, casas de festa, museus, escola, pessoas boas e outras não, casas de seus amigos da escola, parquinhos, parques,

relógios, shows e árvores. Daniela indicou ainda que todas as fotografias mostravam as mesmas coisas da sua cidade.

A conversa com Daniela teve duração de quinze minutos e cinquenta segundos. Ela explicou os elementos da cidade que utilizou, apontou que lhe incomodavam as chateações dos seus amigos e falou de suas aspirações em poder sair sozinha.

Quanto aos trajetos de Daniela, conversamos com sua mãe, Lilian, no dia 26 de março de 2014, que indicou a organização da família durante a semana e fins de semana. Abaixo, um quadro indica os espaços citados pela mãe, ordenados conforme a recorrência. O quadro indica ainda a distância aproximada de sua casa calculada através do programa *Google Earth* e o meio de locomoção utilizado:

Quadro 8 – Espaços frequentados por Daniela

| Legenda do mapa | Espaço | Endereço | Distância aproximada | Meio de locomoção |
|------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------------|--------------------------|
| A | Casa onde mora | 708 Asa Norte | | |
| B | Instituição de Educação Infantil | 708 Asa Norte | 0,3 km | A pé |
| C | Avós maternos | Lago Norte | 10,7 km | Carro |
| D | Avós paternos | Jardim Botânico | 23,7 km | Carro |
| E | Escola de música | 706 Asa Norte | 1,6 km | Carro |
| F | Parque Olhos D'água | 413/414 Asa Norte | 3,4 km | Carro |
| G | Shopping Boulevard | Setor Terminal Norte | 4,1 km | Carro |
| H | Shopping Iguatemi | Lago Norte | 5,5 km | Carro |

Fonte: Dados de pesquisa

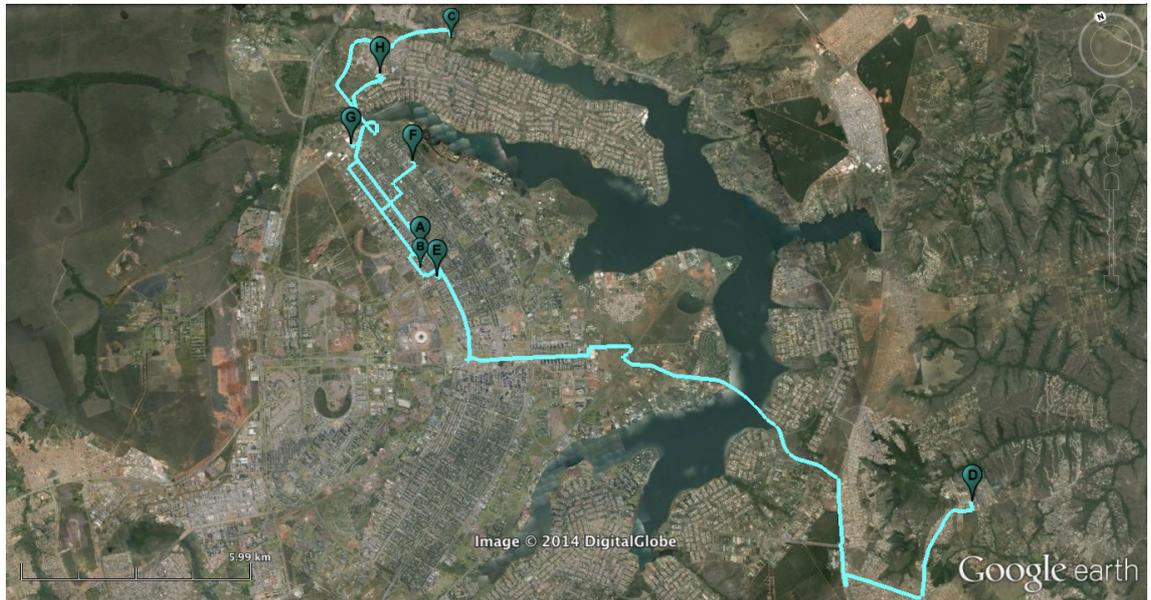
Segundo Lilian, a filha Daniela frequentava no período vespertino uma instituição de Educação Infantil próxima a sua casa, e que o caminho era feito a pé na maioria das vezes, na companhia de um adulto. No período matutino, às terças e quintas-feiras, Daniela ficava em casa com a diarista e geralmente brincava com o vizinho; às quartas e sextas-feiras ela fazia aulas de natação.

Aos finais de semana, Daniela visitava os avós. Todos os sábados pela manhã fazia aulas de musicalização. Com certa frequência, a família ia ao Parque Olhos D'água e andava de bicicleta na ciclovia próxima de sua casa. Com menos assiduidade visitava shoppings, onde Lilian indicou que levava a filha à brinquedoteca.

Nas férias era comum a família viajar para as praias do nordeste, e Pernambuco é o estado onde a avó materna nasceu. O Rio de Janeiro também foi citado como um destino já visitado.

A partir das considerações da mãe e suas indicações sobre os trajetos percorridos e espaços frequentados, traçamos no mapa os caminhos relatados, como mostra a figura abaixo:

Figura 18 – Indicação dos trajetos de Daniela sobre o mapa de Brasília



Fonte da imagem do mapa: *Google Earth*. Acesso em 12/10/2014

Como evidencia o mapa dos trajetos de Daniela, os espaços que costumava frequentar estavam concentrados na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília e eram próximos a sua casa. A maior distância que ela percorria era de aproximadamente vinte e três quilômetros quando visita os avós paternos (ponto D).

3.4 Greg

Os pais e a irmã de um ano de Greg moravam no mesmo apartamento, na Asa Norte, desde que ele nasceu. Greg tinha também um irmão mais velho de 21 anos que não morava com eles, mas sempre estava presente. Seus pais nasceram em Minas Gerais, mas se mudaram para Brasília ainda crianças. A família possuía carro, meio principal de sua locomoção.

O primeiro encontro com Greg aconteceu no dia 02 de novembro e durou cerca de quarenta minutos. Sua mãe sugeriu que fôssemos para o quarto de Greg. Ele prestou muita atenção à história “Aventura Animal”, procurou os animais e mostrou diferentes elementos nas páginas do livro.

Na hora de brincar com o material da pesquisa, Greg afirmou já ter brincado com os blocos de madeira em sua instituição de Educação Infantil. Ficou curioso sobre o que eram as

miniaturas dos monumentos e ele mesmo comentou que eram de Brasília, perguntando: “Que é isso? É o Congresso?”. A suas perguntas apenas respondemos sim ou não. Sobre a miniatura da Catedral ele perguntou: “E isso, é o Estádio?”. Respondemos que não e ele logo disse: “Ah, é a igreja!”.

Continuamos brincando e conversando e Greg contou que nasceu em Brasília e, por isso, era “brasiliense”; disse que estudava na quadra 707 e o nome de sua instituição educativa. Ele ainda deu seu endereço completo com o número da quadra e número do apartamento. Falou também que aos finais de semana sempre sai “para um lugar, para o Pontão, BSB Grill, Porcão, na casa da vó, da outra vó, do vó, do outro vó, da madrinha”.

O segundo encontro com Greg aconteceu no dia 04 de novembro, e durou aproximadamente uma hora. Por precisarmos de um lugar amplo e com boa iluminação, a mãe de Greg deixou recomendado que utilizássemos o terraço do prédio onde moravam. Subimos e Greg pode fazer um vídeo para explorar um pouco a câmera.

Ao realizar sua construção, Greg conversou o tempo todo. Para começar seu *map-like model*, empilhou alguns blocos de madeira, perguntou sobre quais materiais poderia usar e anunciou: “Eu quero usar tudo!”

Em seguida, posicionou as miniaturas dos monumentos próximo à construção com os blocos que havia começado. Depois posicionou todas as árvores lado a lado e com uma certa distância das miniaturas dos monumentos. Na sequência, aglomerou todos os carros em frente às árvores. Moveu-se para o outro lado, começou a empilhar todos os blocos de madeira, intercalando-os com pontes beges e vermelhas e acrescentando, em seu topo, triângulos vermelhos pequenos e grandes. Enquanto empilhava os blocos de madeira, alguns ficavam altos e, conforme Greg construía, esbarrava neles e os derrubava, assim, construía outros e remodelava sua cidade.

À medida que utilizava as peças, observava quantas peças faltavam para que usasse todas, também estava interessado em saber os minutos de gravação da filmagem. Assim, Greg foi empilhando os blocos de madeira e ajustou os materiais até utilizar todos. A seguir a relação dos materiais utilizados:

Quadro 9 – Quantidade de peças utilizadas por Greg

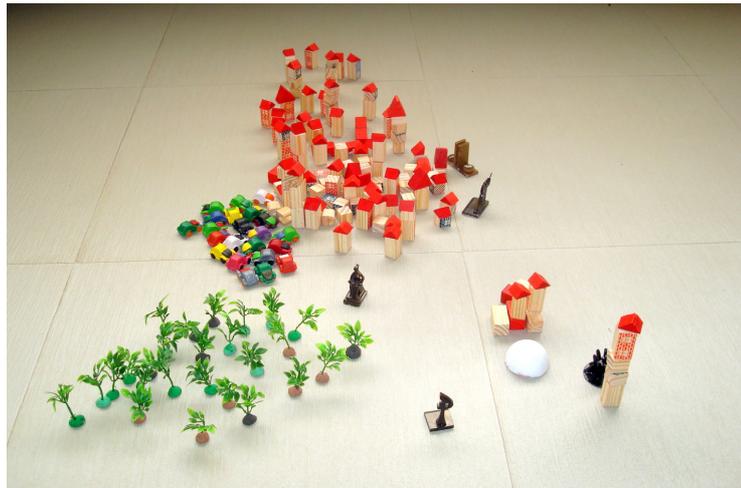
| Tipo de material | Número de peças utilizadas |
|---|----------------------------|
| Blocos vermelhos | 40 |
| Blocos azuis | 9 |
| Blocos pequenos verdes | 42 |
| Pontes grandes vermelhas | 8 |
| Pontes pequenas bege | 16 |
| Triângulos grandes vermelhos | 6 |
| Triângulos pequenos vermelhos | 51 |
| Árvores | 26 |
| Carrinhos em miniatura | 22 |
| Miniatura da Catedral Nacional | 1 |
| Miniatura do Congresso Nacional | 1 |
| Miniatura da estátua de Juscelino Kubitschek (do Memorial JK) | 1 |
| Miniatura do Monumento dos Candangos | 1 |
| Miniatura da Estátua da Justiça | 1 |
| Miniatura do Museu Nacional | 1 |
| TOTAL | 226 |

Fonte: Dados de pesquisa

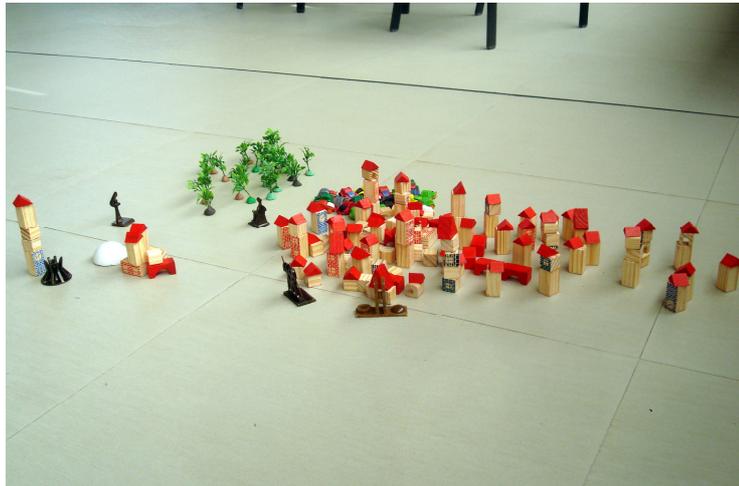
Greg, assim como anunciou no início de sua construção, utilizou todos os materiais. Seu vídeo teve duração de trinta e quatro minutos e quinze segundos e, no total, usou duzentas e vinte e seis peças. Abaixo, as cinco fotografias de seu *map-like model*:

Figura 19 – Greg *map-like model* (A)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 20 – Greg *map-like model* (B)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 21 – Greg *map-like model* (C)

Fonte: Dados de pesquisa

Figura 22 – Greg *map-like model* (D)

Fonte: Dados de pesquisa

Quadro 10 – Espaços frequentados por Greg

| Legenda do mapa | Espaço | Endereço | Distância aproximada | Meio de locomoção |
|------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| A | Apartamento onde mora | 213 Asa Norte | | |
| B | Instituição de Educação Infantil | 708 Asa Norte | 6,9 km | Transporte escolar |
| C | Avós maternos | Lago Norte | 10,7 km | Carro |
| D | Avós paternos e madrinha | Lago Norte | 26,8 km | Carro |
| E | Aulas de natação | 214 Asa Norte | 0,2 km | A pé |
| F | Clube | Setor de Clubes Esportivos Norte | 4,6 km | Carro |
| G | Pontão | Shis QI 12 Conjunto 14 | 15,9 km | Carro |
| H | Shopping Iguatemi | Lago Norte | 4,1 km | Carro |
| I | Restaurante BSB Grill | 304 Asa Norte | 4,5 km | Carro |
| J | Parque Olhos D'água | 413/414 Asa Norte | 0,5 km | A pé |
| K | Conjunto Nacional | SDN CNB Conjunto A | 6,5 km | Carro |

Fonte: Dados de pesquisa

Julia disse que Greg utilizava transporte escolar para a instituição de Educação Infantil que frequentava no período matutino. Às terças e quintas-feiras, pela tarde, frequentava aulas de natação e, nos demais dias à tarde, ficava no apartamento com a babá.

Aos finais de semana costumava visitar os avós paternos e maternos. Outra atividade comum da família aos finais de semana era almoçar em restaurantes. Geralmente também iam ao clube. Apesar de morarem muito próximos ao Parque Olhos D'água, o frequentavam pouco pois era proibido o uso de brinquedos como patins, bicicletas e skates, o que não parece muito atrativo para as crianças, segundo Julia.

Sua mãe destacou que levava Greg de vez em quando ao Shopping Iguatemi, pois ela trabalhava lá eventualmente. A família também costumava viajar nas férias e, dentre os destinos mencionados por Julia, estava Orlando, nos Estados Unidos.

A partir das considerações da mãe e suas indicações sobre os trajetos percorridos e espaços frequentados, traçamos no mapa os caminhos relatados, como mostra a figura abaixo:

Figura 24 – Indicação dos trajetos de Daniela sobre o mapa de Brasília



Fonte da imagem do mapa: *Google Earth*. Acesso em 14/10/2014

Como indica o mapa, a maioria dos espaços que Greg utilizava estavam localizados na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília. A maior distância que ele percorria era de vinte e seis quilômetros, quando visita os avôs no Lago Norte (ponto D).

No próximo capítulo apresentamos nossas discussões a respeito dos dados gerados.

CAPÍTULO 4 – O TESOURO ENCONTRADO: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos espaços explorados pelas crianças na cidade a partir das dicotomias: público e privado, especializado e de uso espontâneo. A escolha desses dois pontos para reflexão deu-se pela observação dos dados gerados em campo ao longo do processo de pesquisa empírica e sua confrontação com os conceitos e autores de referência dessa dissertação.

Para organizar os dados, percorremos as indicações de Luker (2010), que afirma ser necessário discutir o material de pesquisa de maneira significativa. A referida autora indica ainda que a análise não ocorre somente quando já estamos escrevendo sobre os dados, mas durante todos os momentos de realização do estudo. Assim, dúvidas e propostas de análise foram exploradas antes de chegarmos à presente configuração.

Em todos esses exercícios tivemos o cuidado de considerar as crianças como principais informantes da pesquisa, e as informações emitidas pelas mães sempre foram consideradas complementares. Buscamos responder à questão de pesquisa, qual seja: **como as crianças dessa pesquisa entendem a cidade?**, prioritariamente, a partir da interpretação dos dados gerados pelas crianças.

A construção dos *map-like models* foi realizada com autonomia, e cada criança lançou mão do tempo e quantidade de peças que julgou necessária para construí-los. Já a participação das mães nos deu subsídios para elaborar o mapa com os trajetos das crianças, o que nos indicou alguns limites e possibilidades de suas descobertas nos espaços da cidade real e nos deixou cientes sobre questões formais de organização das atividades desenvolvidas pelas famílias e seus filhos.

Nesse sentido, ao dispormos em um único mapa os fluxos de circulação das crianças pela cidade de Brasília e suas indicações sobre os *map-like models*, conseguimos uma perspectiva que trouxe à tona suas experiências e referências de cidade, e nos permitiu chegar às categorias de análise propostas.

Abaixo o mapa indica os trajetos das crianças, sendo Lucas representado pela cor laranja, Amanda pela cor roxa, Daniela pela cor azul e Greg pela cor amarela:

Figura 25 – Indicação dos trajetos de todas as crianças sobre o mapa de Brasília



Fonte da imagem do mapa: *Google Earth*. Acesso em 20/10/2014

O mapa indica que os espaços comuns frequentados pelas crianças são a instituição de Educação Infantil, a brinquedoteca do shopping, o parque e a casa dos avós. Alguns dos espaços não comuns são: a igreja, o supermercado e o salão de beleza. Nesses espaços não comuns, as crianças acompanham seus pais em atividades relacionadas ao bem-estar da família. Os espaços acima citados articulam as dimensões pública, privada e especializada.

Vale destacar que as crianças, durante todo o processo de geração dos dados, trataram de elementos reais e de seu imaginário, misturando-os em uma narrativa que explicitou suas noções sobre cidade. Tal situação foi possível principalmente pela proposta de utilização de peças em miniatura que, conforme as crianças as manuseavam, atribuíam diferentes sentidos. Por meio de sua imaginação também subverteram ordens espaciais da cidade, o que as levou a superarem a disposição do espaço urbano que o adulto criou. Demonstrem, assim, sua capacidade criativa e de agência sobre o espaço que conhecem, segundo Delgado e Müller (2005, p. 163):

As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares.

A tensão entre real e imaginado, vivido e proposto, se torna clara, quando, por exemplo, Daniela (2013.10.29/L. 65, 67) falou sobre quem morava na sua cidade “Mhm:, todo mundo da minha escola. As minhas professoras e tudo’ (+) Mas moram lá de mentira, e não de verdade”. Para ela estava claro que seu *map-like model* expressava uma cidade que ela havia criado e, nessa criação, poderia ter a possibilidade de inventar o que quisesse, de colocar e tirar pessoas, coisas e objetos. Em seus *map-like models*, as crianças mostraram que, mesmo que a cidade tenha uma área grande demais para ser percebida como um todo a partir de um único ponto de vista, ela é compreendida pelas crianças como uma paisagem macro, e mais, pôde ser representada e projetada por elas em uma escala reduzida. Mais complexo o exercício se tornou quando as crianças tiveram que adotar um ponto de vista diferente daquele que estão acostumadas para realizar tal representação. Isso porque, quando circulam pela cidade, elas têm uma visão que está mais próxima do chão e podem contemplar as construções de baixo para cima. Entretanto, para construir seus *map-like models*, as crianças se colocaram como externas à paisagem, e seu olhar passou a ter a direção contrária, ou seja, de cima para baixo.

Nesse sentido, os blocos de madeira e demais elementos disponibilizados representaram a paisagem macro de uma cidade, que foi composta por espaços públicos, privados, especializados, pessoas, carros e árvores. Como afirmaram as crianças sobre suas cidades: “tem muitas árvores, muitos carros” (Lucas, 2013.10.30/L. 69); “/.../aqui SÃO (+) os carros’ que as pessoas iam entrar nos palcos. /.../ o parquinho (+) o parquinho, por exemplo é aqui’ /.../” (Daniela, 2013.10.29/L. 27, 127); “um poste, um prédio, as árvores, um prédio, um prédio, uma lâmpada, um monte de pessoas juntas /.../” (Amanda, 2013.10.28/L. 19-20); “é que a cidade é GRANDE” (Greg, 2013.11.07/L. 161).

As experiências das crianças em Brasília e em outras cidades que conhecem apareceram como referência para criarem sua própria cidade e demonstrarem sua percepção a respeito das dinâmicas e organização desse espaço. Isso fica mais evidente quando utilizamos os trajetos mais comuns realizados por Lucas, Amanda, Daniela e Greg expressos pelo mapa apresentado anteriormente. Ter em conta os trajetos percorridos e os espaços frequentados pelas crianças nos dão indícios de como elas entendem a cidade, pois esses dois aspectos informam sobre suas interações, ocupações e usos do espaço urbano. Como afirmam Moura e Vasconcelos (2012, p. 89) a cidade se faz e se amplia “[...] por meio dos deslocamentos das pessoas que as compõem.”

Isso porque, segundo Telles (2006), os trajetos percorridos comunicam o ritmo do movimento urbano e demarcam o lugar onde as histórias de vida transcorrem, entrelaçando o

espaço e o tempo da experiência social nas diferentes configurações da cidade. Ainda Telles (2006, p. 76) aponta que:

Nas mobilidades urbanas temos uma chave para apreender as dinâmicas que (re)definem as condições de acesso à cidade e seus espaços. Mobilidades urbanas, deslocamentos espaciais e acessibilidade são questões entrelaçadas que definem o plano de referência a ser considerado.

Como expresso pela autora, a mobilidade pode ser um dos pontos de referência para pensarmos a vivência urbana das crianças. E o meio de locomoção utilizado influencia diretamente a percepção que temos dos espaços por onde passamos. Em nossa pesquisa todas as crianças realizavam a maioria dos trajetos de automóvel.

E esta não é uma realidade apenas das crianças dessa pesquisa. Segundo Tonucci (2005, p. 88), “[...] a mobilidade dos adultos aumentou muito e, paralelamente, a mobilidade das crianças reduziu-se até quase desaparecer, em grande parte por causa dos riscos introduzidos pelos automóveis dirigidos por seus pais.”

Como afirmam Castells (1999) e Sennet (2008), com o advento da tecnologia e desenvolvimento dos transportes, a cidade cresceu de maneira incontrolável. Seus habitantes passaram a morar em bairros mais afastados do centro, necessitando de acesso a diferentes meios de locomoção. Assim, os moradores das cidade deixaram de caminhar pelos espaços públicos, por não terem mais tempo de usufruir deles e por estarem sempre em um meio de transporte automotivo. E, pouco a pouco, calçadas, becos e ruas deixaram de ser espaços que agregam e promovem o encontro.

O aumento da frota de carros na cidade influenciou seu trânsito, tornando-o cada vez mais rápido para dar fluidez às vias (SENNET, 2008). Sennet (2008) chama atenção ainda para o fato de que a velocidade do deslocamento pode desencadear ou não sensações pelo espaço que percorremos, e, se andamos em alta velocidade, nossa percepção da dinâmica e meandros da cidade fica restrita.

Em todos os *map-like models* construídos pelas crianças havia um tráfego intenso materializado na organização dos carros aglomerados ou em fileira. Ao serem indagadas sobre o porquê dos carros, Amanda (2013.10.28/L. 186) afirmou “Eles tão indo pro:: trabalho, e eles trabalham no mesmo lugar, um monte de carro”; Lucas argumentou que em sua cidade havia muitos carros e muita gente, e que o carro seria o meio de transporte utilizado pelas pessoas. Ao olhar as fotografias de seu *map-like model*, Lucas (2013.10.30/L. 39-40) apontou para os carros e explicou “é essa aqui, (+) foi:: quando as pessoas estavam saindo (++) essa, foi quando as pessoas chegaram (++) e essa, quando as pessoas iam trabalhar”. Ou seja, assim

como na vida diária das crianças, na cidade imaginada os carros figuram o principal meio de locomoção.

Para Fotel e Thomsen (2004, p. 14, tradução nossa), o carro pode ser encarado ainda como um “espaço-bolha privado” e, ao se deslocarem nele, as crianças estariam sendo protegidas. Andar dentro do carro significa não caminhar pelas ruas e calçadas, por isso não dá às crianças a percepção do que seja a vida pública da cidade, ou de como lidar com os diferentes eventos não planejados nas ruas, ou mesmo sua possibilidade de contemplar detalhes das construções, isso porque, dentro do carro, o ambiente pode ser climatizado, o som pode ser de uma música do rádio e a velocidade do deslocamento é muito maior do que a pé.

O trânsito, portanto, figura como elemento que restringe a mobilidade e independência das crianças na cidade, por apresentar vias de tráfego constante e de alta velocidade (WARD, 1978; TONUCCI, 1996; HILLMAN, ADAMS, 1992). Segundo as pesquisas citadas, os pais têm a ideia de que as crianças na rua estão expostas e vulneráveis a acidentes. Perigos estes que foram tratados pelas crianças participantes dessa pesquisa ao se referirem às cidades que construíram. Greg (2013.11.07/L. 65) afirmou que havia “carro BATENDO”, e Lucas (2013.10.30/L.93) disse “é... como ela MORREU /.../ aí aí foi atropelada.”

Porém, o medo de acidentes não pode limitar a utilização das vias, ruas e calçadas pelas crianças. Ward (1978) e Tonucci (2005) afirmam que caminhar a pé pelas ruas ou andar de bicicleta são experiências vitais, e somente evitar que as crianças utilizem esses meios de locomoção não descarta seus perigos, pois a “[...] não familiaridade com os meios de transporte e seus riscos pode ser tão letal quanto uma grande exposição a eles.” (WARD, 1978, p. 125, tradução nossa).

Mesmo tratando de acidentes, as crianças não manifestaram medo em relação ao trânsito. Pelo contrário, mostraram que a mobilidade das crianças não deveria ser tão restrita e, em sua cidade imaginada, as crianças teriam mais mobilidade, o que é exemplificado por Daniela (2014.10.29/L. 155) “mhm, ai ai ai é fácil de ir de uma casa para outra, (incompreensível) DAÍ todos os amigos vinham na minha casa”.

Como afirmam Fotel e Thomsen (2004), O’Brien et al (2000) e Christensen (2011), os limites à mobilidade das crianças prejudicam seu desenvolvimento da consciência espacial e social. Observamos que os padrões de mobilidade das crianças desse estudo também parecem restritas em seus movimentos, uma vez que se locomovem e brincam sempre sob a supervisão de um adulto e em espaços especializados.

No caso da nossa pesquisa, ao sobrepormos os trajetos das quatro crianças, identificamos seus encontros e desencontros na cidade. Alguns trajetos se cruzam e se justapõem em espaços comuns, que nem sempre são os mesmos fisicamente, mas são os mesmos da experiência vivida. Assim, nossa análise se voltará aos pontos em comum manifestados pelas crianças, o que será discutido a partir do próximo tópico.

4.1 Espaços públicos e privados

Historicamente, uma das concepções construídas no senso comum a respeito da infância é de que esta seria um período especial do desenvolvimento biológico do ser humano, e, portanto, as crianças são indefesas, vulneráveis e dependentes. Ou seja, ante a tal percepção, as crianças deveriam ser guardadas dos males sociais, sendo protegidas em lugares privados. Aliada a esta ideia, Gomes e Gouvea (2008) assinalam que a ressignificação dos espaços sociais tem um grande papel na organização da sociedade moderna ocidental e ambos, espaços e sujeitos, receberam novas conotações.

Se a criança era considerada como frágil e desprotegida, parece que ao longo dos anos essa concepção tem sido reforçada pelo excesso de cuidado. Ao mesmo tempo, é possível perceber que os documentos oficiais internacionais e nacionais sobre a infância defendem sua autonomia. Essa ambiguidade apresenta-se à medida que os documentos asseguram às crianças uma série de direitos, como, por exemplo, a participação social, liberdade, respeito, e pressupõem que as crianças devem ser protegidas e guardadas de acordo com a concepção dos adultos de risco e de perigo (VALENTINE, 1997).

Ou seja, enquanto a Declaração sobre os Direitos das Crianças (1989), a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) têm um grande apelo para que os direitos das crianças sejam respeitados, é visível que, cada vez mais, a vida das crianças urbanas tem sido limitada e restrita a certas regras e espaços destinados pela sociedade, além de uma vigilância constante dos pais, professores, recreadores, babás, câmeras de vídeo, etc (VALENTINE, 1997; JENKS, 2000; HARDEN, 2000; FOTEL; THOMSEN, 2004).

Segundo uma das mães, Isabel (2014.04.15/L. 95-100):

O combinado' é que tem que ficar perto do pai e da mãe' se não se perde" ou então o ladrão pega /.../ Então, eu passo esse medo pra eles por causa de sequestro, né" e eu morro de medo, então eu passo ou então eles já sabem, as orientações (+) são praticamente as mesmas, tem que ficar perto do pai e da mãe ou de alguém da família. No shopping, no parque, onde for /.../'

Isabel falou seu medo em relação ao sequestro de seus filhos, tal atitude é comum mesmo em relação a crianças mais velhas, como evidenciam os estudos de Valentine (1997) e Harden (2000) muitos pais restringem a participação das crianças e seu acesso aos espaços públicos por as considerarem incapazes de lidar com riscos e de protegerem a si mesmas.

Como indicaram as mães das crianças participantes desta pesquisa, todos os deslocamentos das crianças são feitos com o acompanhamento de um adulto. Segundo Rebeca (2013.04.15/L. 128) “assim, todos os passeios dela são sempre acompanhados”; Lilian (2013.03.26/L. 249) “assim’ sair sozinha: eu eu não deixo, /.../”; Isabel (2013.03.20/L. 107, 109) “ele quer ir pros lugares sozinho: /.../ E eu não deixo não (+) Sozinho de jeito nenhum” e Julia (2013.04.25/L. 196, 199) “((ele)) quer descer ali na quadra mas (+) sempre com a gente’ ou com a babá, né” /.../ ele:: nunca desce sozinho, é:: não gosta, tem medo’. Lucas (2013.10.30/L. 150), ao falar sobre sua cidade construída, também salientou a necessidade de as crianças menores terem a companhia de um adulto durante seus deslocamentos, pois segundo ele serviria para a criança “/.../ não se perder.”

Para além de estarem acompanhadas em seus deslocamentos, as crianças sempre têm por perto um adulto em qualquer um dos espaços que frequentam. Nossa intenção aqui não é criticar o cuidado da família com seus filhos, ou discutir se é bom ou ruim o fato de as crianças estarem o tempo todo sob a supervisão de um adulto. Todavia, queremos nos colocar criticamente frente a essa realidade e assumir que os espaços da cidade precisam receber todos os seus habitantes de maneira segura e acessível e, assim, gerar aprendizagem e conhecimento (WARD, 1978).

O aumento da proteção às crianças, com seu monitoramento, é uma característica central da infância moderna. De acordo com Fotel e Thomsen (2004), não estamos defendendo que as crianças devam andar pela cidade a partir de agora sem qualquer supervisão, mas é preciso fomentar o debate a respeito da agência das crianças e de possíveis mudanças da sociedade para levá-las em consideração. Nesse sentido, frequentar espaços públicos pode ser entendido para além do risco, mas também como uma oportunidade de aprendizagem.

Portanto, o aspecto fundamental que determina os espaços frequentados pelas crianças e maneiras como serão transportadas, depende principalmente das percepções parentais relacionadas às pessoas estranhas e perigos associados a espaços públicos e privados (VALENTINE; MCKENDRICK, 1997; FOTEL; THOMSEN, 2004; HOLLOWAY; PIMLOTT-WILSON, 2014).

Nesse sentido, em nome da proteção das crianças, elas têm sido segregadas à esfera da vida privada, e a casa é vista como lugar ideal para o seu desenvolvimento e aprendizagem moral (GOMES; GOUVEA, 2008). Em sua pesquisa, Harden (2000) notou que as próprias crianças adotaram a concepção construída pela família a respeito dos espaços públicos como violentos e, por isso, indicaram sua casa e de familiares como referência de segurança.

Na cidade imaginada pelas crianças dessa pesquisa, o risco de estar em um lugar público foi representado por Amanda (2013.10.28/L. 149, 151, 153) pela fantasia de um monstro. A rua não seria um lugar que poderia ir “porque:: tem monstro/.../ um monstro bem feio, uma fera da Bela Adormecida/.../ ele ataca as pessoas (+) as crianças que vivem lá na rua”.

Entretanto, nem sempre o espaço público representa perigo. Castro (2004) mostra que, para algumas crianças do Rio de Janeiro, a rua é lugar de convergência da pluralidade e da diferença, da descoberta e da convivência, da aprendizagem e do deslocamento. Ainda, Müller (2007) destaca que, em certas circunstâncias, a rua é indicada como parte da casa da criança, durante o dia, lugar de encontro para brincar e conversar.

Em seu clássico trabalho sobre as crianças de um bairro de São Paulo, Fernandes (1979) observou brincadeiras e a cultura de pares de grupos infantis desenvolvidas na rua. O autor evidenciou o espaço público da rua como pleno de possibilidades para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, pois viu que na rua as crianças tinham liberdade para organizar suas ações, brincadeiras e grupos. Assim, a rua era um espaço de transgressões e explorações.

Quanto aos espaços privados comuns das crianças desta pesquisa está a casa dos avós. As crianças durante o exercício de foto-elicitação fizeram referência às pessoas que morariam em suas cidades, Amanda (2013.10.28/L. 44) disse “meu vô, minha vó, meu tio, minha tia, eu, minha mãe, meu pai (+) e meu irmão”; e Greg (2013.11.07/L. 99, 101, 105, 107) “meu pai:: /.../ eu, minha mãe:: e minha irmã /.../ minha madrinha /.../ meu vô, minha vó, meu outro vô e minha outra vó /.../ minha família inteira”. A cidade seria assim o lugar onde a família das crianças moraria. A casa dos avós aparece em todas as cidades construídas, além de que em seu dia a dia todas as crianças desta pesquisa frequentam a casa dos avós.

A experiência da casa dos avós passa por percorrer o trajeto até ela. Para Greg e Daniela, a casa dos avós paternos é a maior distância realizada em seus trajetos mais frequentes, uma distância aproximada de 26,8 km da casa Greg e, para Daniela, 23,7 km. Enquanto a casa dos avós maternos de Amanda fica a 15 km de sua casa, Lucas mora com os avós maternos.

A casa dos avós pode também ser um ambiente completamente diferente daquele vivido cotidianamente, como o caso de Daniela, em que seus avós maternos moram em uma região de condomínios afastada do agitado centro urbano. Como Lilian (2013.03.26/L. 130-138) relata:

.../ e::: agora assim, os caminhos (+) eu vi ela ali representando, árvores ao redor e tudo (+) ela tem muito esse contato com a natureza é::: (+) talvez por causa do avós (+) porque os avós maternos moram no Lago Norte mas moram assim num lugar grande, sabe” quase como uma chácara, então tem muito’ tem um pomar’ tem muito verde’ tem um lago’ tem sabe” tudo ali (+) muita: natureza’ então ela tem contato’ tem miquinho da região mesmo’ tem aquele bichinhos que parecem um ganbazzino que a gente chama de Mucuna né” então ela tem contato com isso capivara’ então ela vê::: essas coisas mas da natureza mesmo e o avô paterno mora ali naquele bairro Jardim Botânico nos condomínios mas o dele também é um condomínio que quase não tem construção’ então tem muito verde /.../

Portanto, o espaço externo da casa dos avós de Daniela configura-se em um espaço mais próximo da natureza. Para Ward (1978), o ambiente rural pode configurar um importante lugar de descobertas, e o contato com a natureza oferece para a criança diferentes tipos de experiências, como: o silêncio, correr pelo vazio de um campo ou mesmo explorar e conhecer a fauna e flora local.

Outra dimensão que envolve a casa dos avós são sentimentos vivenciados neste lugar que é de pertença, convívio e socialização, encontro de gerações, entre o moderno e o antigo. Ramos (2011, p. 285) afirma que este é “[...] um lugar no qual as crianças podem viver pequenas e grandes aventuras, experimentando novas situações.” Corroborando tal afirmativa, Julia (2013.04.25/L. 84-88) afirmou a respeito da casa dos avós de Greg:

.../ então quando a gente vai pra casa do::s avós paterno:s o primo, João sempre tá junto e eles ((Greg e João)) brincam’ (+) e quando vai pra casa dos meus pais’ o outro primo, o Marcos que mora aqui na Asa Norte sempre tá lá também /.../ fim de semana a gente fica muito::: é direcionado a almoço de família.

Ou seja, a casa dos avós configura-se como um lugar propício à construção de relações afetivas, amigáveis e de brincadeira. E ainda, de acordo com Ramos (2011), a casa é o lugar da intimidade e nela estão diversas memórias de seus moradores. E aqueles que nela moram ou frequentam criam significados e atribuem valores a seus cantos e paredes, transformando-os em lugares pessoais.

Tonucci (2005) indica um caráter diferente na relação entre pais e filhos e netos e avós. O autor mostra que as restrições impostas pelos pais são muito diferentes daquelas apresentadas pelos avós, e, por isso, ao observar crianças que brincavam próximas de suas

mães, percebeu que elas deviam ficar sempre por perto e brincando contidas, enquanto as que estavam com seus avós brincavam livremente.

Para além de tal relação entre avós e netos, Tonucci (2005, p. 83) destaca o valor desse grupo geracional, “[...] os idosos têm muitas coisas para contar, viveram muitas experiências no passado, em um mundo tão diferente do de hoje a ponto de fazê-las parecerem fábulas.” O autor continua indicando inúmeras vantagens da convivência entre esses dois diferentes grupos geracionais que têm suas vidas desenvolvendo-se no presente, mas enquanto as crianças estão começando sua jornada em um mundo de descobertas, os idosos têm inúmeras experiências para compartilhar.

Tal relação pode intensificar-se no contexto familiar, como afirma Ramos (2011, p. 279) “[...]criança e avós vão se produzindo e produzem-se num mapa composto de trajetórias, traçados, caminhos, percursos que marcam distâncias e proximidades capazes de constituírem seus modos de ser sujeito no mundo.”

Na interação com pares e com pessoas de mais idade, as crianças constituem-se como agentes no mundo, experimentando e descobrindo. E a família das crianças pesquisadas é, portanto, um lugar de proteção. Entretanto, a casa nem sempre é o lugar mais seguro. Tonucci (2005) afirma que, mesmo dentro de casa, muitos perigos são frequentes, tais como acidentes domésticos, ou mesmo frente à televisão, as crianças ficam segregadas a um convívio restrito e aprendem a não confiar em estranhos.

Como já mencionado, muitos pais têm medo da violência que seus filhos podem sofrer. Waiselfisz (2012) afirma que a violência representa um aspecto problemático da atual organização da sociedade e possui diferentes formas de manifestação nas inúmeras esferas e organizações da vida cotidiana. A violência gera insegurança, sentimento que cresce à medida que tomamos conhecimento de taxas de homicídios, índices de criminalidade, entre outras.

Para Waiselfisz (2012, p. 8):

Ainda que existam dificuldades para definir o que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: a noção de coerção ou força; o dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes à determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia.

Ou seja, a violência relaciona-se a diversos aspectos da vida do ser humano – física, moral ou intelectual – e pode ocorrer de maneira direta ou indireta, concentrada ou disseminada, provocando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis. Como afirmam Pain (2006) e Valentine (1997), em alguns países, a violência às crianças ocorre mais em

lugares privados, como a própria casa, do que em lugares públicos e, na maioria das vezes, por pessoas familiares e não estranhas às crianças. No Brasil, por exemplo, essa afirmativa é uma realidade.

Waiselfisz (2012) evidencia que mais de 70% da violência física contra crianças de até 9 anos de idade foi praticada por agressores próximos às crianças, tais como: pai, mãe, padrasto, madrasta, amigos e/ou conhecidos da vítima, e o local preponderante de ocorrência da violência foi a residência das vítimas.

Mesmo diante da dicotomia apresentada entre espaços públicos e privados, as crianças desta pesquisa expressaram seu desejo de transitar e explorar o meio urbano, sugerindo andar sozinhas pelas ruas e de poder “/.../ ir em todos os lugares /.../ Eu vou sozinha” (Daniela, 2013.10.29/L. 120, 122); “mhm, (+) que eu posso ir sozinha: (+) é a rua (+) e no prédio da minha amiga” (Amanda, 2013.10.28/L. 140). A rua não seria mais espaço de dicotomização entre lugar do adulto e da criança, do público e do privado, mas um lugar que poderia ser utilizado com liberdade pelas crianças.

Na pesquisa, ao falarem sobre suas construções, as crianças indicaram que espaços públicos, tais como praia, rua, museus, restaurantes, seriam por elas utilizados. E Amanda (2013.10.28/L. 57), ao comentar sobre uma viagem que iria fazer, indicou gostar de ir para o Rio de Janeiro por poder estar em um lugar público; ela comentou que o Rio de Janeiro “é ÓTIMO que lá tem praia”

Observamos que em nome da proteção, os adultos controlam espaços e tempos das crianças, destinando espaços especializados para o seu uso, pois assim o adulto tem a sensação de controle da criança. Tal postura fragmenta a paisagem urbana, criando limites de ocupação, limites estes que, para as crianças desta pesquisa, se materializam na instituição de Educação Infantil, para estudarem; parquinho, parque e brinquedoteca do shopping, para brincarem, entre outros. Desse modo, a relação entre as crianças e os espaços especializados será discutida a seguir.

4.2 Espaços especializados e de usos espontâneos

Nas cidades construídas pelas crianças desta pesquisa, muitos foram os espaços especializados apresentados, como disse Daniela (2013.10.29/L. 30-32, 56):

Aqui são os palcos, aqui as pessoas que pararam pra ver os palcos. Aí:: aqui são as cidades (+) de outras e umas casas de festa assim, casas de festa:: que teve um monte de festas aqui’. E aqui são::: são::: aqui tudo, aqui tudo são

museu! É tudo isso. /.../ tem muitas coisas/.../ tem tudo(+) tem escola, tem tudo que a gente faz.

As indicações de tais lugares relacionam-se com suas vivências em Brasília, uma vez que no mapa de seus trajetos pela cidade aparecem vários espaços especializados, enquanto espaços de usos espontâneos como vias, ruas, calçadas, pavimento embaixo dos blocos e áreas comuns das Super Quadras não foram citados. O mesmo foi identificado em relação às demais crianças.

Dentre os espaços especializados comuns frequentados pelas crianças desta pesquisa estão a instituição de Educação Infantil, a brinquedoteca de shoppings e parques. Esses espaços planejados pelos adultos pretendem ser especiais, mas segundo Rasmussen (2004) configuram “lugares para as crianças”, ou seja, não atendem suas reais necessidades.

No Brasil, Kuhlmann Jr. (2011) afirma que o processo de criação das instituições de Educação Infantil resultou de uma série de fatores sociais, políticos e até religiosos em prol da assistência à infância. Fatores como a industrialização do país e a conseqüente urbanização desencadearam vários processos de mudança na organização social da população e da família, em que as mulheres, para garantir uma renda maior, inseriram-se no mercado de trabalho.

Assim, as primeiras creches no país tinham cunho assistencialista, sendo pensadas pelos adultos para oferecer alimentação, higiene e segurança física às crianças. Portanto, uma de suas primeiras funções era a institucionalização da infância em um espaço formal e organizado para sua guarda e proteção.

Dentro dessa lógica, Buss-Simão (2012) afirma que as instituições de Educação Infantil acabam por controlar o corpo das crianças por meio de rotinas, da regulamentação do tempo, espaço e movimentos. As crianças acabam sendo educadas, treinadas e disciplinadas para atenderem a demanda do adulto de regular suas condutas, determinando que todas, ao mesmo tempo, devem realizar as mesmas atividades no mesmo espaço.

É comum que nas instituições de Educação Infantil o tempo dos adultos fixe e normatize o tempo das crianças, estabelecendo hora e espaços de ou para, por exemplo: na sala de atividade se fazem exercícios com lápis e papel; na sala de vídeo se assiste à televisão e assim por diante (BATISTA, 2001; BARBOSA, 2006).

Dentro desse contexto, as crianças devem obedecer a todas as imposições dos adultos e deixam de ter a oportunidade de criar contextos e imaginar possibilidades de outras atividades, e o seu tempo de contemplar, repetir, jogar e criar fica restrito (BATISTA, 2001; BARBOSA, 2006; BUSS-SIMÃO, 2012).

Por isso, como afirmam Ward (1978), Jacobs (2000) e Tonucci (2005), é preciso garantir para as crianças espaços de uso espontâneo, pois é neles que podem interagir com quem e o que quiserem. Nesses espaços, as crianças têm a oportunidade de desempenharem um papel ativo e central na tomada de decisão e condução de suas ações, na administração, manutenção e permanência das e nas atividades. Segundo Jacobs (2000, p. 88) “[...] as crianças da cidade precisam [...] de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo”.

Não negamos outras funções da instituição educativa e nem sua importância enquanto *locus* privilegiado de conhecimento. É nela que as crianças têm a oportunidade de entrar em contato de maneira sistematizada com os diferentes saberes produzidos pela humanidade e vivenciar uma série de experiências que promovam seu desenvolvimento integral. Segundo Mantovani e Terzi (1998), a instituição de Educação Infantil oferece a regularidade nos ritmos de vida da criança, o desenvolvimento de sua autonomia e a socialização com outras pessoas para além da família. Entretanto, reconhecemos algumas limitações de sua estrutura física e organização das atividades.

Para Jacobs (2000) e Tonucci (2005), quando as crianças brincam em espaços de uso espontâneo, como a calçada, têm a oportunidade de conviver com a comunidade e, ao mesmo tempo, serem assistidas por aqueles que passam ou estão sentados próximos. Tal atitude convoca os adultos a assumir responsabilidade pública pelos outros e pelas crianças, mesmo que não as conheçam. Segundo Tonucci (2005), isto resgataria o sentimento de concidadão, pois este parece ter se perdido com o tempo.

Tonucci (2005) ainda critica a invisibilidade das crianças nos planos das cidades ao afirmar que os adultos, por meio de regras, têm proibido as crianças de brincarem nos espaços públicos. Em Brasília, por exemplo, no Parque Olhos d’Água, um dos espaços frequentados por Greg e Daniela, é proibido o uso de patins e bicicleta. Segundo Tonucci (2005, p. 38), essas restrições servem para “[...] tutelar a tranquilidade dos adultos e transformar as praças e os pátios condominiais em estacionamentos, ao invés de deixá-los como espaços de socialização, de encontro e de lazer para todos os cidadãos.”

Tonucci (2005) assinala que as crianças que vivem na cidade são levadas a lugares específicos para brincar e que os jogos a serem desenvolvidos nesses espaços estão já determinados. Tal atitude parece contraditória, pois como afirma o autor, o brincar é uma necessidade primária e um direito das crianças que não deveria ter um horário agendado para ser realizado. As crianças desta pesquisa, ao se referirem aonde poderiam ir em suas cidades imaginadas, não falaram de restrições, pelo contrário, indicaram possibilidades de

frequentarem lugares públicos, privados e especializados, como restaurantes, casa dos amigos, a escola, e até mesmo uma floresta.

Zheir (2003), Rasmussen e Smidt (2003) evidenciaram que as brincadeiras das crianças passaram das ruas para áreas especialmente criadas e espaços fisicamente confinados, como é o caso da brinquedoteca do shopping frequentada por todas as crianças da pesquisa. Teixeira (2012) complementa esse argumento ao sinalizar que às crianças cabem estar em espaços fechados, vigiados e pagos, portanto, sua visibilidade está atrelada ao consumo.

Ao serem espaços pagos, é preciso salientar que o fator econômico e localização restringem seu uso a uma determinada classe social. E, de acordo com Jenks (2000), conseqüentemente, as crianças que usufruem desses espaços interagem somente com pares da mesma classe social e que possivelmente partilham um mesmo ponto de vista do mundo. Por isso, as crianças “[...] parecem estar cada vez mais circunscritas, com oportunidades limitadas e pouco senso de participação social” (JENKS, 2000, p. 7, tradução nossa).

Zheir (2003) identificou que crianças de um mesmo bairro de Berlim, na Alemanha, gastavam muito tempo em instituições específicas para crianças e, por isso, não tinham tempo para brincar nas ruas perto de suas casas. Assim, mesmo que as condições espaciais de seu bairro permitissem brincar ao ar livre, não era possível encontrar outras crianças por lá e, portanto, tinham que se ajustar à utilização de instalações especializadas.

Ward (1978), Jacobs (2000) e Tonucci (2005) apresentam uma discussão a respeito dos parques. Estes, ao contrário do que muitos pensam, não são os pulmões da cidade, nem valorizam as áreas onde estão localizados por si só, mas, para serem espaços de convivência, dependem da maneira como a comunidade os utiliza e neles interfere.

Jacobs (2000) chama atenção para a importância que os edifícios nos arredores dos parques podem desempenhar. Em um parque em que existem prédios de residência e de comércio, o fluxo de diferentes pessoas em horários diferentes pode ser mais constante, uma vez que as pessoas têm dinâmicas de vida muito variadas. Tal movimento de circulação pelo parque o torna um espaço seguro e de convivência, na medida em que muitos o observam ao caminharem ao seu redor. Caso o parque esteja próximo a edifícios de escritórios, por exemplo, o fluxo de pessoas é basicamente formado pelos funcionários desses locais, e seus horários de circulação são restritos a sua chegada, almoço e saída. Dessa forma, o parque fica vazio a maioria do tempo, o que pode ser um atrativo para atividades ilícitas.

Para Tonucci (2005, p. 45), quando os adultos projetam espaços para as crianças, eles:

[...] lamentavelmente esqueceram o que significa brincar e, portanto, quando projetam [espaços para as crianças], o fazem com outras finalidades. Os parques servem para controle, o estacionamento das crianças, e são, por isso, absolutamente distantes de seus interesses e de suas necessidades de criatividade, invenção, movimento rico, encontro, aventura.

Da mesma maneira, Ward (1978) e Jacobs (2000) observam que os espaços públicos, quando planejados pelos adultos, não atendem às necessidades das crianças. Isso porque são desenhados com base em um estereótipo do que seja a infância e não destacam características locais, tornando-se desinteressantes para as crianças por não se caracterizarem como meios para que realizem suas próprias invenções de uso.

O mesmo pode ser observado em relação às crianças da nossa pesquisa. Brasília foi uma cidade planejada com muitos espaços sem construções, com pilotis abaixo dos blocos que facilitam a circulação das pessoas, e até a própria estrutura das Super Quadras permitiria livre movimento e inúmeras possibilidades de sua utilização. Mas nenhuma das mães ou crianças disseram fazer uso de áreas públicas e de uso espontâneo próximas de suas casas. Por não terem acesso aos espaços públicos, a concepção das crianças a respeito da organização da cidade pode estar permeada pela ideia de que seus pares também não estão nesses espaços, como apontou Amanda (2013.10.28/L. 134), em sua cidade imaginada “que não existe criança /.../ na casa da minha vó existe”. Como afirma Zeiher (2003), a crítica está justamente em se pensar que se temos à disposição grandes áreas sem construções ou determinações de seus usos no meio urbano, seus habitantes não deveriam ser constrangidos a procurarem centros especializados para desenvolver atividades.

Ou mesmo, outro tipo de especialização vem tornando-se comum nas cidades: existem espaços destinados ao uso dos adultos, os quais podem ser muitas vezes inacessíveis, perigosos ou, simplesmente, desinteressantes para as crianças. Assim, a diferenciação social da infância se reflete na paisagem urbana, com a segregação de lugares para crianças e para adultos (Zeiher, 2003).

É certo ainda que, mesmo em espaços especializados ou destinados para os adultos, as crianças descobrem cantos e esconderijos para si. E, de acordo com a variação por condições climáticas, época do ano e disponibilidade, esses cantos e esconderijos são conservados, (re)criados e desfeitos (RASMUSSEN; SMIDT, 2003). Ou seja, as crianças relacionam-se não só com lugares oficiais determinados pelos adultos, mas também com lugares informais, muitas vezes despercebidos.

Isso porque as experiências das crianças na cidade muitas vezes podem parecer restritas, por exemplo: Rebeca, ao ver a foto da cidade que Amanda construiu com uma fila de

carros, disse (2013.04.15/L. 7): “/.../ não sei da onde ela tirou essa ideia do trânsito (+) ela raramente pega trânsito”. A mãe de Lucas contou que não era um trajeto comum passar perto da Catedral Nacional e nem do Museu Nacional, ou mesmo a visita desses lugares. Segundo Isabel (2013.03.20/L. 53-54) “a gente nunca chegou a entrar na igreja (++) então ele sabe que ali é uma igreja, mas não que a gente tenha visitado:: nem o museu, nem a igreja”, mesmo assim Lucas reconheceu as miniaturas desses dois prédios.

Com esses exemplos, demonstramos que, apesar de as crianças parecerem alheias ao que se passa na cidade, seus cotidianos transcorrem em um *continuum* nos diferentes espaços urbanos por onde transitam. E é por meio dessas vivências que constroem suas identidades e conhecimentos também no espaço público (JONES, 2000; CHRISTENSEN, 2003; POVEDA, 2008).

Como asseveram Christensen e O'Brien (2003), as percepções das crianças sobre a cidade são construídas por meio de sua interação com o ambiente físico e, independentemente de seu tamanho, elas criam ligações entre o seu curso de vida e os lugares cotidianos da cidade. Assim, seus conhecimentos sobre e na cidade são motivados pelas experiências físicas e sociais, individuais e coletivas, e negociados em diferentes tempos e espaços.

As crianças desta pesquisa também demonstraram seu conhecimento a respeito dos espaços da cidade. Ao defini-los, Daniela (2013.10.29/L. 60), ao falar sobre o que eram os palcos, disse que estes serviam “pra gente apresentar /.../ quando é a hora de apresentar (+) aí apresenta aqui nesses palcos”. Daniela (2013.10.29/L. 149, 151) também definiu o que “cada um desses é um museu, pra gente entrar e ver /.../ múmia (+) tudo (+) que não existe mais” dragão (+) tudo” e Lucas (2013.10.30/L. 165, 167) explicou que o museu é “/.../ para a gente ver dentro, tem um monte de FOTOS /.../ a gente vai lá e e e tem muitas fotos”. Como vimos, as crianças possuem um conhecimento vital sobre os espaços, e seu envolvimento e participação é eminentemente possível no contexto urbano.

Para além de suas percepções sobre o espaço físico, Amanda demonstrou estar sensível a questões sociais da cidade, ao narrar uma cena em que vestidos são deixados na frente de casa para serem doados. Ela disse (2013.10.28/L. 83, 85, 94, 122) “/.../ e e e na porta:: de casa tem um monte de vestido /.../ pro:: pessoal que passa lá perto /.../ porque ela não tem roupa’ /.../ a pessoa que tá sem /.../ é por isso que a gente deixa ela pegar, e e é de graça”; e mais tarde disse que ruim na sua cidade “/.../ as pessoas pobres que não tem dinheiro” (2013.10.28/L. 130).

Como nas pesquisas de Cordeiro, Menezes e Castro (2002), Müller (2007), Teixeira (2012), Lansky (2012) apresentadas anteriormente, Amanda também sinalizou perceber

cenários, pessoas e realidades diferentes na cidade. A criança participante de nossa pesquisa não tratou das desigualdades, ao referir-se a um determinado espaço, como no caso dos estudos citados, mas abordou a mesma temática partindo de um ponto de vista diferente.

Jones (2000) e Christensen (2003), em suas pesquisas, observaram que as crianças criam atalhos em seus deslocamentos cotidianos, mostrando serem capazes de inventar diferentes possibilidades de rotas e, muitas vezes, extrapolam limites entre o espaço público e o privado ao caminharem por calçadas e quintais. As crianças mostram assim que, apesar de os adultos quererem ensiná-las um conhecimento formal sobre o espaço, este é estabelecido por elas mesmas à medida que os lugares pelos quais transitam deixam de ser apenas de passagem para adquirirem um significado próprio.

Em nossa pesquisa, as crianças mostraram saber muito mais sobre o espaço urbano do que imaginávamos, como quando Greg, no primeiro encontro, ao falar sobre Brasília, afirmou que “aqui não tem rua! Só a W3.” (2013.11.02/ notas de campo); ou ainda quando nesse mesmo encontro, ao saber da proposta de construção de uma cidade, perguntou onde estavam os semáforos e, ao ver as miniaturas dos monumentos, disse: “isso é parte da cidade” (2013.11.02/ notas de campo).

Além de atribuírem sentidos particulares a espaços, Harden (2000) e Valentine (1997) apontam que as crianças negociam ambos os limites legais e parentais impostos sobre a sua participação na vida pública. Isso porque, mesmo quando os espaços públicos não acolhem as crianças, em seus diferentes tamanhos e idades, elas continuam os utilizando.

Também as crianças negociam os usos de espaços planejados para elas, transformando esses em lugares delas (JONES, 2000; RASMUSSEN; SMIDT, 2003; MÜLLER, 2007). Como estudos mostram, as crianças, de maneira criativa, transpõem limites da cidade impostos por adultos e, assim, a cidade, que em sua dimensão completa é um espaço grande demais para ser compreendida de uma só vez, é, aos poucos, ressignificada por partes menores pelas crianças que tornam seus aqueles lugares que elegem e em “[...] tentativas de se fazerem pertencer, de se tornarem menos invisíveis e resistirem à separação do convívio social mais amplo” (MÜLLER, 2007, p. 180).

Em nossa pesquisa, as crianças demonstraram sua criatividade ao ressignificarem os sentidos das peças utilizadas e, dessa forma, deram explicações, organizaram arranjos espaciais da cidade e justificaram o uso de determinadas peças. Tal como quando as crianças identificaram as miniaturas dos monumentos de Brasília, mas, ao falarem sobre as cidades construídas, deram um sentido diferente para tais objetos. Para Amanda (2013.10.28/L. 23, 24), a estátua da Justiça, a do Memorial JK e a dos Dois Candangos eram “/.../ uma pessoa

cantando (+) sentada em uma cadeira::, /.../ uma lâmpada /.../ e um monte de pessoas juntas (++) segurando no pau” respectivamente. Os blocos azuis e vermelhos transformaram-se em casas, prédios ou um muro que, segundo Lucas (2013.10.30/L. 79), serviria para “os ladrões não entrarem”; também tornaram-se “casas de festa, e:: isso daqui (+) são os:: museus /.../” para Daniela (2013.10.29/L. 39), ou mesmo Greg que, ao apontar nas fotos a miniatura do Museu Nacional, o definiu ora como “terremoto”, ora como “vapor” e também como sendo o “povo”.

Portanto, ao indicarmos as crianças como capazes e competentes para negociar e criar uma cidade, definindo a localização de espaços públicos, privados, especializados e outros elementos, estamos defendendo mais atenção àqueles que também constituem parte das cidades e a utilizam tanto quanto os adultos.

Assim, como afirma Jones (2000, p. 37, tradução nossa) “[...] as crianças têm algumas oportunidades de decidir suas próprias espacialidades ao invés de permanecerem totalmente nos padrões de geografias dos adultos” e, por isso, criam variações, avançam limites e projetam alternativas. Nesta pesquisa, as crianças tiveram a oportunidade de definir geografias em seus *map-like models*, dispondo as peças da maneira como quiseram e, posteriormente, durante o exercício de foto-elicitación, puderam sugerir reorganizações. Lucas (2013.10.30/L. 179) sugeriu como mudança em sua cidade que “eu faria (+) colocar o o o parque perto dos dos carros (+) o parque da cidade na praia:: e também um um parque de diversões perto:: do parque da cidade”; ou mesmo Greg (2013.11.07/L. 216, 218) que colocou em seu *map-like model* as casas todas próximas e disse que, para sua cidade ficar melhor, ele poderia “mhm mhm separar a casa da outra /.../ eu pego uma casa:: e coloco em outro lugar”

Tais afirmativas demonstram que as crianças percebem o mundo de maneira muito diferente do adulto. Elas lançam mão de suas experiências sensíveis pelos sentidos do paladar, olfato, visão, audição e tato. O que significa dizer que o modo pelo qual as crianças percebem os espaços evidencia lógicas peculiares e muito diferentes dos adultos.

As crianças desta pesquisa projetaram soluções também, transgredindo as estruturas formais da cidade vivida. Uma de suas sugestões relacionou-se às árvores da cidade: se para os adultos sua função está relacionada ao paisagismo e assume a função de ornamentar e proporcionar sombra, para Greg (2013.11.07/L. 207) as muitas árvores de sua cidade serviriam às crianças como opção de diversão, serviria para “brincar de subir na árvore/.../”.

Ou mesmo, a sugestão para uma cidade melhor estaria ligada ao seu bem-estar pessoal, como disse Amanda (2013.10.28/L. 163): “eu botava um MONTE de coisa no meu quarto (+) igual de princesa”.

Portanto, crianças podem participar de reflexões sobre a cidade que habitam e contribuir para que esta seja um espaço de convivência pacífica e de interações de seus habitantes, independente da idade. Essa afirmação não é nova, mas foi defendida por Ward ainda nos anos de 1970.

Apesar de todas as limitações e restrições vividas, as crianças desta pesquisa disseram que suas cidades imaginadas teriam qualidades. Para Daniela (2013.10.29/L. 24) “Essa cidade tá muito boa”, ou mesmo “e e e ela é alegre” (Amanda, 2013.10.28/L. 168), e por ser esse espaço agradável, seu nome pôde até ser e um dos casos “PAÍS DAS MARAVILHAS” Lucas (2013.10.30/L. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade é o *locus* materializado das transformações tecnológicas e sociais dos últimos anos e constitui um cenário de globalização, onde surgem constantes invenções e atualizações de informações. Dessa forma, uma nova demanda surge para uma educação de cidadãos que reconheçam as necessidades do outro e sintam-se responsáveis e participantes do espaço que partilham enquanto indivíduos no coletivo das ruas, avenidas, calçadas, prédios e parques.

Nesse sentido, a cidade é um espaço não formal de educação o qual proporciona a aprendizagem nas relações estabelecidas entre seus moradores e a estrutura urbana. Independente da idade daqueles que nela circulam, a cidade agrega o humano e provoca sua convivência. Se cada vez mais crianças têm habitado cidades, é legítimo o interesse que diversos campos do conhecimento têm empreendido para discutir o protagonismo infantil frente aos espaços urbanos. Buscando colaborar com as pesquisas já existentes sobre o tema, intentamos entender a compreensão de quatro crianças de cinco anos a respeito da cidade. Para tanto, exploramos suas experiências a partir do próprio ponto de vista delas, respeitando criações, explicações e tempos.

Como nossa intenção foi desenvolver uma pesquisa com as crianças, levamos em consideração as seguintes questões éticas: as consultamos a respeito de seu interesse ou não em participar da pesquisa; deixamos claro que elas poderiam desistir a qualquer momento da sua participação; consideramos a autonomia e individualidade de cada uma e a confidencialidade das informações fornecidas. Assim, durante todo o percurso da investigação, buscamos cumprir o desafio de ter uma postura ética e de respeito às crianças e suas famílias.

Com a intenção de adequar a investigação à idade dos participantes, utilizamos metodologias que levaram em consideração diferentes formas de expressão das crianças pequenas, incluindo suas falas, ações e gestos. Nesse sentido, entendemos que Lucas, Amanda, Daniela e Greg puderam participar de forma plena e sentiram-se à vontade no processo de geração dos dados. Portanto, a construção do *map-like model* e a utilização da foto-elicitação foram possibilidades plausíveis para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que demonstraram ser técnicas atrativas e apropriadas ao entendimento das crianças.

Blaut e Stea (1974) criaram o *map-like model* como estratégia metodológica para estudar as capacidades geográficas das crianças para construir noções de espaço. A partir de nosso estudo, sugerimos que esta pode ser também uma estratégia possível para refletir com as crianças sobre a cidade onde vivem. Ainda, com a construção espontânea do *map-like*

model, as crianças puderam transgredir os padrões de sua cidade real. Por meio da fantasia e da imaginação, elas superaram as limitações dos adultos, o que foi evidenciado quando falaram que em sua cidade havia “praia”, “monstro”, ou mesmo quando a nomearam como “País das Maravilhas”, “México- Inglaterra”.

Entretanto, reconhecemos que, embora tenhamos lançado mão de diferentes materiais para a construção da cidade, o fato de disponibilizarmos miniaturas de pontos turísticos de Brasília não teria sido necessário, pois a proposta era de que as crianças construíssem a sua própria cidade, e não Brasília. Mesmo assim, a utilização desses artefatos não inibiu as crianças de criarem suas cidades e atribuírem diferentes sentidos a esses pequenos objetos.

Já o exercício de foto-elicitação permitiu às crianças contemplarem sua construção em uma dimensão diferente da realidade imediata, quando na construção do *map-like model*, uma vez que as fotografias são bidimensionais e possuíam ângulos reduzidos. Ao manusearem as fotografias, as crianças admiraram seu trabalho e as utilizaram como ferramenta para falarem de uma cidade imaginada, mas carregada de vivências reais.

Tivemos também a participação das mães das crianças que nos contaram a respeito de seus trajetos mais percorridos na cidade. Por essas indicações necessitarem de detalhes – como, por exemplo, o nome das vias utilizadas – os adultos tiveram o papel de complementar as informações dadas pelas crianças, uma vez que foi a partir da indicação das próprias crianças a respeito dos espaços frequentados, de seus *map-like models* e transcrição do exercício de foto-elicitação que as mães fizeram suas indicações.

Por conseguinte, ter utilizado uma variedade de instrumentos de investigação nos proporcionou encontrar um equilíbrio, ao mesmo tempo em que foi valioso para evitar o tédio e manter o interesse das crianças. Ainda defendemos, a partir de nosso repertório teórico-metodológico, que crianças são capazes de tratar assuntos que tangem suas vidas. E avançamos quando propomos formas diferentes de produzir conhecimento, uma vez que envolvemos as próprias crianças nesse processo.

Podemos afirmar ainda que, apesar de vários estudos indicarem que gênero é uma categoria importante para a análise da infância, nosso estudo não contou com dados suficientes e que gerassem uma discussão significativa acerca de gênero, infância e cidade. Após a realização de três encontros individuais com Lucas, Amanda, Daniela e Greg e de traçarmos o mapa de seus trajetos mais comuns, definimos duas categorias de análise relacionadas aos espaços mais utilizados pelas crianças na cidade. Assim, por termos nos inspirado no conceito de triangulação dos dados de Flick (2009), lançando mão do que as

crianças e suas mães trataram, obtivemos uma perspectiva mais completa para abordar o objeto de pesquisa. Consequentemente, aumentamos a confiabilidade de nossos achados.

Ao agregarmos o que as crianças falaram sobre suas cidades construídas com as indicações das mães sobre os lugares mais frequentados pelas crianças, os trajetos percorridos e o meio de locomoção utilizado para realizar os percursos, pudemos construir um mapa com os fluxos de circulação das crianças pela cidade de Brasília. Tal mapa nos mostrou que a maioria delas concentrava suas atividades na região onde moravam: Asa Norte de Brasília. No entanto, não deixavam de ir com certa frequência à Asa Sul, Lago Sul e Lago Norte, percorrendo distâncias que variavam aproximadamente entre duzentos metros e vinte e seis quilômetros. Na grande maioria das vezes Lucas, Amanda, Daniela e Greg eram levadas a esses lugares de carro por seus pais.

O aumento do transporte das crianças por seus pais em um automóvel é um fenômeno da contemporaneidade (FOTEL; THOMSEN, 2004). No carro, as crianças circulam pela cidade em um espaço privado que pretende protegê-las do trânsito, mas, ao mesmo tempo, as impede de conhecer pormenores da cidade.

Com o mapeamento dos espaços explorados pelas crianças, destacamos aqueles que foram comuns a todas; não necessariamente o mesmo espaço físico, mas aqueles que apresentavam a experiência compartilhada. Assim, os espaços destacados foram: a instituição de Educação Infantil, a brinquedoteca do shopping, o parque e a casa dos avós. A partir deles, baseamos nossa discussão na dicotomia entre os espaços público e privado, especializados e de uso espontâneo. Uma vez que compreendemos que a cidade é entendida por meio das vivências que nela se tem, é essencial conhecer os espaços frequentados pelas crianças e quais seriam aqueles considerados em uma cidade imaginada.

Os adultos, por considerarem as crianças seres frágeis e em desenvolvimento, definiram que a esfera privada é o lugar destinado à infância, uma vez que este seria ideal para a sua proteção contra os males sociais. Entretanto, pesquisas apontam que a maioria dos casos de violência acontece em lugares privados e por pessoas próximas às crianças (PAIN, 2006; VALENTINE, 1997; WAISELFISZ, 2012). Tonucci (2005) também chama atenção do grande número de acidentes domésticos que as crianças sofrem e por estarem em um local fechado, como a casa ou apartamento, não tem contato com pessoas de diferentes idades e culturas.

No caso das crianças desta pesquisa, o lugar privado comum a todas foi a casa dos avós. Este, embora não fosse o mesmo lugar físico para todas, era o mesmo lugar de convivência com familiares, troca de experiência, aconchego e bem-estar. Destacamos,

portanto, a importância que o convívio entre grupos intergeracionais tem, uma vez que todos aprendem com o outro (TONUCCI, 2005).

Como espaços especializados de uso comum foram apontados a instituição de Educação Infantil que, em seu princípio, tinha como principal função a de guardar e proteger as crianças; a brinquedoteca do shopping, que previamente está equipada com um conjunto de materiais e brinquedos que pressupõe um determinado uso já estabelecido pelos adultos; os parques e os parquinhos, que mais parecem estacionamentos de crianças e não atendem a seus interesses.

Nesse caso, as evidências do nosso estudo indicam que à vida das crianças têm sido incorporada a fragmentação espacial da paisagem urbana contemporânea, especialmente a cidade de Brasília, que foi idealizada a partir de ideias modernistas que pretendiam concentrar recursos e atividades em áreas específicas. Essa compartimentação nos leva a crer que, ao invés de toda a cidade pertencer a todos, as crianças são destinadas a estarem naqueles lugares construídos pelos adultos para elas (RASMUSSEN; SMIDT, 2003). Como resultado, a quantidade de tempo que as crianças passam em espaços públicos ou de usos espontâneos tem diminuído consideravelmente, enquanto a esfera privada torna-se cada vez mais o lugar comum da infância.

Nesse sentido, observamos proximidades entre os achados dessa investigação com resultados de outras pesquisas, como por exemplo, nas pesquisas de Rasmussen e Smidt (2003) e Christensen (2011) ao perceber que Lucas, Amanda, Daniela e Greg, assim como as crianças da Dinamarca, ocupam cada vez menos os espaços públicos e cada vez mais espaços especializados para desenvolverem atividades. Em consequência, parece que a cidade perde seu caráter de congregação e convivência.

Outras questões comuns entre estudos anteriores e o nosso são: a sensibilidade de Amanda em relação às desigualdades sociais da cidade, o que também foi indicado pelas crianças de Porto Alegre na investigação de Müller (2007) e na fala das crianças de Vitória que participaram da pesquisa de Teixeira (2012); ou mesmo quando Lucas e Greg falaram sobre a violência na cidade, expressada quando falaram sobre acidentes de trânsito e roubo, indo ao encontro da mesma preocupação exposta por crianças de Fortaleza no trabalho de Cordeiro, Menezes e Castro (2002); e a criatividade de Lucas, Amanda, Daniela e Greg em planejar uma cidade e, assim fazendo, sugeriram melhorias para a cidade onde vivem, o que também fizeram as crianças de Fano, ao proporem explicitamente intervenções em suas cidades, como mostrou Tonucci (1996; 2005) e Salvadori (1997) em Milão.

Vale ressaltar que estamos cientes de que os achados dessa investigação correspondem à realidade vivida por uma parcela da população que reside na Asa Norte de Brasília, e que a utilização de espaços privados, públicos, especializados ou de usos espontâneo, como indicam os estudos discutidos ao longo desta dissertação está relacionada a fatores econômicos e sociais de seus habitantes (CASTRO, 2004; MÜLLER, 2007; LANSKY, 2012). Ao passo que o fato das crianças frequentarem constantemente espaços especializados conecta-se às condições econômicas favoráveis de suas famílias que têm condições financeiras de arcar com tais despesas.

Pela afirmativa acima pode parecer que Lucas, Amanda, Daniela e Greg teriam um conhecimento limitado da cidade, entretanto, observamos que eles percebem e entendem a dinâmica urbana e a relacionaram ao espaço de trânsito, à arborização, aos espaços onde as pessoas moram e desenvolvem atividades relacionadas ao lazer e alimentação. Isso porque, mesmo estando frequentemente em espaços especializados para desenvolverem atividades, essa tem sido sua oportunidade de expandir seus territórios e circular pela cidade. Ao atravessarem o Plano Piloto, indo ao Lago Sul e Lago Norte, como mostrou o mapa dos trajetos das crianças, elas vão apropriando-se das funções e peculiaridades que a cidade de Brasília apresenta em sua arquitetura e urbanismo, entendendo o que são Super Quadras, Eixo Monumental, Eixo Rodoviário Tesourinhas, Comércio Local Norte/Sul; Setor Comercial Norte/Sul; Setor de Clubes Esportivos Norte/Sul, Setor de Hotéis de Turismo Norte; Setor Médico Hospitalar Norte/Sul, etc, aprendendo a conviver nesse espaço e a decifrar suas siglas.

Chamamos a atenção ainda para o argumento de Graue e Walsh (2003), Delgado e Müller (2005) de que é urgente pensar o cotidiano da criança em contextos de educação, mas não necessariamente o da instituição escolar. Nesse aspecto, os diferentes espaços da cidade podem desencadear aprendizagens e participação de todos, inclusive das crianças.

E elas podem participar de reflexões sobre a cidade que habitam e contribuir para que esta seja um espaço de múltiplas interações de seus habitantes, independente da idade. Como Ward (1978, p. 31, tradução nossa) chamou atenção “[...] uma demanda surge para o espaço social – a demanda de a cidade das crianças ser parte da vida da cidade.” Enfim, as crianças cabe o direito de vivenciar os cantos, ruas, calçadas, praças, parques e tantos outros espaços da cidade sentirem que devem.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. Children as researchers. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Research with children: perspectives and practices**. London: Routledge, 2008. p. 276-290.
- ALMEIDA, Ordália Alves. Imagens da infância...realidade das crianças. In: FILHA, Constantina Xavier. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. p. 241-258.
- ANTÔNIO, Cíntia Moura de Almeida. **O que dizem os números sobre as crianças matriculadas nas creches brasileiras**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen. O que são mesmo as rotinas? In.: Barbosa, Maria Carmen. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Artmed, 2006. p. 35-46.
- BARKER; John; WELLER, Susie. "Is it fun?" Developing children centred research methods. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 23, n. 1/2, p. 33-58, 2003.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; WELLER, Wivian. Imagem Fotográfica: registros de visões de mundo. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Curitiba: Anais eletrônicos, 2011. Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbsociologia.com.br%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2135%26Itemid%3D171&ei=BktuUveoGZKIkQelj4CoAQ&usg=AFQjCNH3-iUehr-OjM_IaW4tXxXYmjWXiw&sig2=mXmGUEPIXp4EZ75nyMN4-w&bvm=bv.55123115,d.eW0&cad=rja>. Acesso em: 21 set. 2013.
- BATISTA, Rosa. A rotina da creche: entre o proposto e o vivido. In: **24ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, p. 1-16, 2001.
- BENEDICT, Katherine Cilae. Algumas questões metodológicas ao se fazer pesquisa com crianças. In: MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; LOPES, Jader Jane Moreira (Orgs.). **Itinerários investigativos: infâncias e linguagens**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 167-181.
- BÉNEKER, Tine. et al. Picturing the city: young people's representations of urban environments. **Children's Geographies**, v. 8, n. 2, p. 123-140, 2010.
- BLADES, Mark. et al. A cross cultural study of young children's mapping abilities. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 23, n. 2, p. 269-277, 1998.
- BLAUT, James Morris; STEA, David. Mapping at the age of three. **The Journal of Geography**, v. 73, n. 7, p. 5-9, 1974.
- BLAUT, James Morris. The mapping abilities of young children: children can. **Annals of the Association of American Geographers**, v.87, n.1, p.152-158, 1997a.

BLAUT, James Morris. Piagetian pessimism and the mapping abilities of young children. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 87, n. 1, p. 168-177, 1997b.

BLAUT, James Morris. et al. Mapping as a cultural and cognitive universal. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 93, n. 1, p. 165-185, 2003.

BLUEBOND-LANGNER, Myra; KORBIN, Jill. Challenges and opportunities in the Anthropology of Childhoods: an introduction to 'children, childhoods, and childhood studies. **In Focus: childhood, and childhood studies**, v. 109, n. 2, p. 241-246, 2007.

BOLTON, Angela; POLE, Christopher; MIZEN, Phillip. Picture this: researching child workers. **Sociology**, v. 35, n.2, p. 501-518, 2001.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org.). **As cidades da cidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, 7. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 259-279.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda . Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: Fernanda Müller. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 65-84.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

CHRISTENSEN, Pia. Place, space and knowledge: children in the village and the city. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Orgs.). **Children in the city**: home, neighbourhood and community. London: Falmer Press, 2003. p. 13-28.

CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret. Children in the city: introducing new perspectives. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Orgs.). **Children in the city**: home, neighbourhood and community. London: Falmer Press, 2003. p. 1-12.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Introduction: researching children and childhood: cultures of communication. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Research with children**: perspectives and practices. London: Routledge, 2008. p. 1-8.

CHRISTENSEN, Pia. et al. Children, mobility, and space: using GPS and mobile phone technologies in ethnographic research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 5, n. 3, p. 227-246, 2011.

CLARK, Alison. Young children as protagonista and the role of participatory, visual metodos in engaging multiple perspectives. **Am J Community Psychol**, v. 46, p.115-123, 2010.

CLARK-IBÁÑEZ, Marisol. Framing the social world with photo-elicitation interviews. **American Behavioral Scientist**, v.47, n. 12, p.1507-1527, 2004.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL – CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2013/2014. Brasília, 2014.

CORDEIRO, Andréa Carla de Filgueiras; MENEZES, Jaileila de Araújo; CASTRO, Lucia Rabello de. Oficinas da cidade em Fortaleza. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 53-6, 2002.

CORSARO, William. **Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

CRUZ, Patrícia de Góes. Ambiente Urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços. **Saúde Sociedade**, v.20, n.3, p.702-714, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DERDYK, Erick. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione Ltda, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha. **Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOTEL, Trine; THOMSEN, Uth. The Surveillance of Children's Mobility. **Surveillance & Society**, v. 1, n. 4, p. 535-554, 2004.

FREITAG, Barbara. **A cidade dos homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FURTADO, Michelle Abreu. **Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação**. Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima.

Almeida; MARTINS, Sérgio. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 47-70.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOLDERBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRAUE, Mary Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HARDEN, Jeni. There's no place like home: the public/private distinction in children's theorizing of risk and safety. **Childhood**, v. 7, n. 1, p. 43-59, 2000.

HILLMAN, Mayer; ADAMS, Jhon. Children's freedom and safety. **Children's environments**, v. 9, n. 2, p. 12-32, 1992.

HOLLOWAY, Sarah Lynn; VALENTINE, Gill. Children's geographies and the new social studies of childhood. In: HOLLOWAY, Sarah Lynn; VALENTINE, Gill (Orgs.). **Children's Geographies**: playing, living, learning. London: Routledge, 2000. p. 1-26

HOLLOWAY, Sarah Lynn; PIMLOTT-WILSON, Helena. Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 104, n.3, p. 613-627, 2014.

HUBERMAN, Michael; MILES, Matthew. Drawing valid meaning from qualitative data: some techniques of data reduction and display. **Quality and Quantity**, v.17, p. 281-339, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Dicionário das variáveis da amostra do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2012.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAMES, Allison. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, Allison; JAMES, Alan. **Constructing childhood**: theory, policy and social practice. Hounsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

JENKS, Chris. Editorial: children's places and spaces in the world. **Childhood**, v.7, n. 1, p. 5-9, 2000.

JONES, Owain. Melting geography: purity, disorder, childhood and space. In: HOLLOWAY, Sarah Lynn; VALENTINE, Gill (Orgs.). **Children's Geographies**: playing, living, learning. London: Routledge, 2000.

KOHAN, Omar Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JR; Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6ªed. Porto Alegre, Mediação, 2011.

KUHNEN, Ariane; SILVEIRA, Scheila Machado da. Como crianças percebem, idealizam e realizam o lugar onde moram. **Psicologia UsP**, v.19, n. 3, p. 295-316, 2008.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças uma etno-grafia espacializada**. 2012.134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LUKER, K. **Salsa dancing into the social sciences**: research in an age of info-glut. Cambridge: Harward University Press, 2010.

MANTOVANI, Susanna; Terzi, N. A Inserção. In.: Bondioli, Anna; Mantovani, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 173-184.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21- 41.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children’s lives. Maidenhead: Open University Press, 2002.

MIZEN, Phillip; OFOSU-KUSI, Yaw. Agency as vulnerability: accounting for children’s movement to the streets of Accra. **The Sociological Review**, v. 61, p.363-382, 2013.

MORROW, Virginia; RICHARDS, Martin. The ethics of social research with children: an overview. **Children & Society**, v. 10, p. 90-105, 1996.

MORROW, Virginia. Understanding gender differences in context: implications for young children’s everyday lives. **Children & Society**, v. 20, n. 2, p. 92-104, 2006.

MORROW, Virginia. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. **Children’s Geographies**, v. 6, n. 1, 2008, p. 49-61.

MORROW, Virginia. **The ethics of social research with children and young people**: an overview. London: University of London, Institute of Education. p. 1-19, s/d.

MOURA, Cristina Patriota de; VASCONCELOS, Larissa Fernandes Lins de. Trajetórias, trajetos e “motilidade” na Universidade de Brasília. **Antropolítica**, n. 32, p. 87-112, 2012.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens transformações e perspectivas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NUNES, Brasilmar Ferreira. Fragmentos para um discurso sociológico sobre Brasília. In: NUNES, Brasilmar Ferreira (Org.). **Brasília**: a construção do cotidiano. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 13-35.

NUNES, Brasilmar Ferreira. **Sociedade e infância no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

O'BRIEN, Margaret. et al. Children's independent spatial mobility in the urban public realm. **Childhood**, v. 7, n. 3, p. 257-277, 2000.

O'BRIEN, Margaret. Regenerating children's neighbourhoods. What do children want? In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Orgs.). **Children in the city**: home, neighbourhood and community. London: Falmer Press, 2003. p. 1-12.

PAIN, R. Paranoid parenting? Rematerializing risk and fear for children. **Social & Cultural Geography**, v. 7, n. 2, p. 221-243, 2006.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979. p. 26-67.

PAULA, João Antônio de. As cidades. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org.). **As cidades da cidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

PRATT, Pauline. Too young to die. Drive Magazine, march-april, 1976. apud WARD, Colin. **The child in the city**. London: Bedford Square Press, 1978.

PENTEADO, Ana Tereza Coutinho. **Urbanização e usos do território**: as crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Campinas/SP. 2012. 243f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PINK, Sarah. Sensory digital photography: re-thinking 'moving' and the image. **Visual Studies**, v. 26, n. 1, p. 4-13, 2011.

POVEDA, David. et al. The after school routines of literature-devoted urban children. **Children's Geographies**, v. 5, n. 4, p. 423-441, 2007.

POVEDA, David. **Infancia urbana**: una introducción. Mimeo, 2008

PROUT, Alan; JAMES, Alisson. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenence, promise and problems. In: JAMES, Alisson; PROUT, Alan (Orgs.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. New York: Routledge, 1997.

PUNCH, Samantha. Research with children. The same or different from research with adults? **Childhood**, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002.

QVORTRUP, Jens. Macroanalysis of childhood. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Research with children: perspectives and practices**. London: Routledge, 2008. p. 66-86.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu: as relações interoperacionais entre avós e netos na perspectiva das crianças**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao International Education Doctorate Program da Universität Siegen, 2011.

RASMUSSEN, Kim; SMIDT, Søren. Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the city. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Orgs.). **Children in the city: home, neighbourhood and community**. London: Falmer Press, 2003. p. 82-100.

RASMUSSEN, Kim. Places for children – children's places. **Childhood**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

RISÉRIO, Antonio. **A cidade no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2012.

SANTOS, Maristela Pitz dos; MARCHI, Rita. Sapatos pularides, ativar! Dilemas e desafios na pesquisa com crianças. **II Simpósio luso-brasileiro em estudos da criança** - pesquisa com crianças desafios éticos e metodológicos, p. 1-13, 2014.

SALVADORI, Ilaria. A dragon in the neighborhood: city planning with children in Milan, Italy. **Social Justice**, v. 24, n. 3, p. 192-202, 1997.

SCHMIDY, Benício Viero. Prefácio. In: NUNES, Brasilmar Ferreira (Org.). **Brasília: a construção do cotidiano**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 9-12.

SCHWARTZ, Dona. Visual ethnography: using photography in qualitative research. **Qualitative Sociology**, v. 12, n.2, p. 119-154, 1989.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da. **Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Lucélia de Almeida. **O uso do tempo pelos/para os bebês**. Pré- projeto de pesquisa (Qualificação de Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979. p. 11-25.

STEA, David. Jim Blaut's youngest mappers: children's geography and the geography of children. **Antipode**, v. 37, n. 5, p. 990-1002, 2005.

TEIXEIRA, Ana Moscon de Assis Pimentel. **Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES: a escola como um ponto de partida**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

TELLES, Vera da Silva. Trajetórias urbanas: fios de uma descrição da cidade. In: TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert (Orgs.). **Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 69-116.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar La ciudad**. Buenos Aires, Losada: UNICEF, 1996.

TONUCCI, Francesco. Quando as crianças dizem: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VALENTINE, Gill. A safe place to grow up? Parenting, perceptions of children's safety and the rural idyll. **Journal of Rural Studies**, v. 13, n. 2, p. 137-148, 1997.

VALENTINE, Gil; MCKENDRICK, John. Children's outdoor play: exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. **Geoforum**, v. 28, n. 2, p. 219-235, 1997.

VEALE, Angela. Creative methodologies in participatory research with children. In: GREENE, Sheila; HOGAN, Diane (Orgs.). **Researching children's experiences: approaches and methods**. London: Sage, 2005. p. 253-272.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 122-134.

VILELA, Fernando. **Aventura animal**. São Paulo: Editora DCL, 2013.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

YOUNG, Lorraine; BARRETT, Hazel. Issues of access and identity: adapting research methods with Kampala street children. **Childhood**, v. 8, n. 3, p. 383-395, 2001.

ZACHER, Jessica. Christina's worlds: negotiating childhood in the city. **Educational Studies**, v. 45, p. 262-279, 2009.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Orgs.). **Children in the city: home, neighbourhood and community**. London: Falmer Press, 2003. p. 66-81.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. Rio de Janeiro, 2012.

WARD, Colin. **The child in the city**. London: Bedford Square Press, 1978.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio (Org.). **O fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979. p. 90-113.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Conjunto de material para a construção do *map-like model*

| Número | Ilustração | Quantidade |
|--------|---|----------------------------------|
| 1 |  | 40 blocos vermelhos |
| 2 |  | 9 blocos azuis |
| 3 |  | 42 blocos pequenos verdes |
| 4 |  | 8 pontes grandes vermelhas |
| 5 |  | 16 pontes pequenas bege |
| 6 |  | 6 triângulos grandes vermelhos |
| 7 |  | 51 triângulos pequenos vermelhos |
| 8 |  | 20 árvores |

| | | |
|----|---|---|
| 9 |  | 22 carrinhos em miniatura |
| 10 |  | 1 Miniatura da Catedral Nacional |
| 11 |  | 1 Miniatura do Congresso Nacional |
| 12 |  | 1 Miniatura da estátua de Juscelino Kubitschek (do Memorial JK) |
| 13 |  | 1 Miniatura do Monumento dos Candangos |
| 14 |  | 1 Miniatura da Estátua da Justiça |
| 15 |  | 1 Miniatura do Museu Nacional |

ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFÂNCIAS EM BRASÍLIA: O MAPA DA CIDADE, O MAPA DA MINA

Pesquisador: Rhaisa Naiade Pael Farias

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19932613.7.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 393.606

Data da Relatoria: 30/08/2013

Apresentação do Projeto:

Este projeto de Mestrado da Faculdade de Educação da UnB tem como objetivo principal compreender como as crianças de 5 anos, moradoras do Plano Piloto/DF, entendem sua cidade. Pretendemos responder a esta questão a partir de uma abordagem qualitativa. Tem como hipótese que as crianças contarão sobre as quadras onde moram, lugares que mais e menos gostam, o que as ajudam em sua mobilidade, e por fim darão sua opinião sobre a cidade a partir de seus pontos de vista.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo Primário é Compreender como quatro crianças de 5 anos, duas meninas e dois meninos, moradoras do Plano Piloto/DF, entendem a cidade. E como objetivo secundário, Apontar e discutir as experiências vividas por crianças na cidade; Evidenciar os pontos de vista das crianças a respeito dos espaços urbanos de Brasília.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não oferece riscos aos participantes. Os Benefícios considerados pela pesquisadora incluem dar às crianças a oportunidade de mostrar e falar o que sabem sobre os espaços urbanos nos quais estão inseridas.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOCÃO

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3307-2760

E-mail: ihd@unb.br

INSTITUTO DE CIENCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Continuação do Parecer: 393.606

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa prevê três encontros com as crianças, dois individuais e um com as quatro crianças juntas. Em cada um dos encontros terão um propósito bem claro. A metodologia está detalhada e o roteiro das atividades também definidos e explicitados o projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora enviou todos os termos assinados pelos pais das crianças que serão participantes da pesquisa. Juntamente enviou a justificativa que transcrevo:

"Por entender que a pesquisa com crianças exige uma dinâmica que atenda as suas especificidades foi preciso selecionar os sujeitos previamente e conversar com as próprias crianças para perguntar-lhes se aceitariam ou não participar, por isso o TCLE e Termo de consentimento de Imagem e Som já foram assinados. Entretanto, vale ressaltar que a pesquisa não foi iniciada."

Recomendações:

A pesquisadora quando do envio dos documentos e levantado as pendências para a aceitação, encaminhou carta de justificativa e apresentou a documentação exigida. Esclareceu que o início da pesquisa só acontecerá após a aprovação deste CEP-IH. Salientou que a pesquisa não será realizada em uma instituição educativa, mas sim na casa dos sujeitos da pesquisa. Por isso não enviou a carta de aceite institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Fica a dúvida quanto a forma como ocorreu a seleção prévia dos participantes. Se for realmente importante constar a forma de seleção, deverá enviar esclarecimento a este CEP.

Considero que a pesquisa não ofereça risco aos participantes, tem objetivo claro e metodologia bem desenhada com roteiro de entrevista bem adequado a proposta.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br