

INFÂNCIAS E CIDADE:

PERCURSOS
GEOGRÁFICOS DAS
CRIANÇAS EM
FLORIANÓPOLIS/SC

GREICY STEINBACH



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GREICY STEINBACH

INFÂNCIAS E CIDADE: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS
EM FLORIANÓPOLIS/SC

FLORIANÓPOLIS

2024

GREICY STEINBACH

**INFÂNCIAS E CIDADE: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS
EM FLORIANÓPOLIS/SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/FAED), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação – linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Professora Dra. Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins.

FLORIANÓPOLIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

STEINBACH, GREICY
INFÂNCIAS E CIDADE : PERCURSOS GEOGRÁFICOS
DAS CRIANÇAS EM FLORIANÓPOLIS/SC. / GREICY
STEINBACH. -- 2024.
264 p.

Orientador: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2024.

1. Infâncias. 2. Criança. 3. Cidade. 4. Pesquisa com
crianças. 5. Geografia da Infância. I. Militz Wypczynski
Martins, Rosa Elisabete. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Greicy Steinbach

Infâncias e Cidade: Percursos Geográficos das Crianças em Florianópolis/SC

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutora em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 07 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Presidente/a:

Prof^a. Dr^a. Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof^a. Dr^a. Andréa Coelho Lastória
Universidade de São Paulo – USP

Membro:

Prof^a. Dr^a. Denise Wildner Theves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Membro:

Prof^a. Dr^a. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof. Dr. Adilson de Ângelo
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Às crianças de Florianópolis – em especial às que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

*Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes
(Isaac Newton).*

Estas são as últimas palavras escritas exclusivamente para a tese. É o momento em que paramos em frente à tela do computador, respiramos profundamente, nos emocionamos com tantas memórias e retornamos ao início do doutorado.

O percurso do doutorado é árduo e um tanto solitário, pois implica uma série de renúncias e afastamento de atividades e pessoas que são muito importantes para nós. Por isso, destaco que escrita dessa tese foi feita na primeira pessoa do plural porque não poderia tê-la escrito sem a participação, empatia, companheirismo e solidariedade daqueles/as que, de um modo ou de outro, percorreram esta trajetória lado a lado comigo. Em tempo, peço desculpas aos/às leitores/as por me estender um pouco, mas é impossível não agradecer a todos que estiveram comigo nesta empreitada.

A Deus, pelo dom da vida, pela minha família, pela constante renovação das minhas forças.

De modo particular, estendo meu agradecimento à professora e orientadora Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins com quem tive a honra de conviver. Agradeço pelo companheirismo e pela sensibilidade com que me apoiou nos momentos difíceis enfrentados no decorrer desta trajetória, pelo carinho, por acreditar e me conduzir nessa importante etapa da vida acadêmica.

Às professoras Dra. Andrea Coelho Lastória, Dra. Denise Wildner Theves, Dra. Alba Regina Batistti de Souza e Dra. Roselaine Ripa pela leitura criteriosa e pelas contribuições essenciais para o direcionamento da pesquisa no momento da qualificação.

Aos professores Dr. Jader Janer Moreira Lopes e Dra. Ivaine Maria Tonini pelo aprofundamento nos estudos teóricos, metodológicos, epistemológicos do campo de Estudos da Infância, suas interfaces com a Teoria Histórico-Cultural, com a Educação e a Geografia, por meio da disciplina “Geografia das Infâncias: a espacialização do viver”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGea/UFRGS).

Uma lembrança ao professor Dr. Lucídio Bianchetti, meu primeiro orientador no percurso da pós-graduação, agradeço o aprendizado, fruto do convívio e das conversas. Lucídio é admirável, tanto pela sua competência profissional quanto pela pessoa generosa que é!

Aos professores do PPGE/UDESC, que me proporcionaram uma educação mais crítica, por meio da qual foi possível compreender a importância da educação e sua relação com contextos sociais mais amplos.

Aos professores Dra. Andréa Coelho Lastória, Dra. Denise Wildner Theves, Dra. Alba Regina Batistti de Souza, Dr. Adilson de Ângelo, Dra. Roselaine Ripa e Dra. Ivaine Maria Tonini, por gentilmente aceitarem fazer parte desta banca.

Às preciosas amigades que fiz neste percurso, às queridas amiga Anna Paula de Carvalho Souto Leopoldino, Kelly Cristina Onofri e Monalisa Pivetta da Silva, por todas as conversas compartilhadas, por ouvirem meus desabafos, pelas trocas de experiências e por me acompanharem nessa trajetória, com simplicidade e disponibilidade para partilhar o conhecimento.

Aos amigos e colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO/UDESC), pelo companheirismo no decorrer desse processo, pelo suporte nos trabalhos de campo, pelos registros fotográficos generosamente compartilhados, pelos cafés e pelas discussões nos grupos de estudos. Ágatha, Amabili, Anna, Carol Michielin, Carol Lima, Fernanda, Gabi, Kelly, Mona, Tamara, Thiago e Suelen, obrigada por tornarem este caminho mais leve!

Ao Rodrigo Stüpp, mais conhecido como Guia Manezinho, por nos acompanhar em nossa caminhada pelo Centro de Florianópolis/SC. Obrigada por nos contar as histórias de Floripa de um jeito tão singular!

À professora Patrícia Mary De Faria por me auxiliar no convite às crianças, por abrir as portas da escola, por me abraçar todos os dias, por atender a todas as minhas solicitações prontamente e pelas contribuições para a concretização desta pesquisa.

Às crianças que participaram da pesquisa, por me receberem abertamente, por compartilharem experiências tão significativas e suas geografias, pelos momentos agradáveis, pelos sorrisos, abraços, lanches partilhados e conversas.

À secretária do PPGE/UDESC, Scharlene Clasen, pela disponibilidade, prontidão e atenção em todas as demandas.

À minha mãe Goretti, à minha irmã Layse, e à minha avó Maria, pelo exemplo de força e resiliência das mulheres.

Ao Arthur, meu afilhado, por iluminar nossas vidas. Ele que faz de mim mergulhadora das profundezas dos oceanos, caçadora de insetos e que me transforma o velho no novo do mundo. Esse mundo é muito mais feliz contigo!

Ao Deivid, por me ensinar a não desistir e que a conquista tem um preço: o esforço e a dedicação. Obrigada por sonhar os meus sonhos!

A todos os meus amigos. Vocês foram e são importantes para mim. Ana Carolina Duarte Muniz, Daiane Teixeira Mendes, Patrícia Machado de Freitas, Luana Maria Adão, Ethel Gertrudes Limaco, Patrícia Estevão, Jean Garcia e Kátia Fraga, obrigada pelo companheirismo e por segurarem minhas mãos.

À Liège, que nos momentos de medo, insegurança e inquietação, fazia meus olhos se acalmarem.

Aos profissionais, professores e amigos do NEIM do Futuro Professora Otília Cruz pela parceria. Com vocês eu aprendo a cada dia, os quais me lembram que existem pessoas que lutam para que as crianças tenham uma educação qualidade. De modo especial, à Sandra Regina Xavier (in memoriam) pelo acolhimento em todas as manhãs da nossa trajetória profissional. À Keity Pacheco Werner, Diretora da Unidade, à Fabrícia Luiz Souza, atual Secretária de Educação de Florianópolis/SC, e Renata Veiga, Supervisora Escolar, por serem exemplos de dedicação e profissionalismo.

Ao Programa de Apoio à Extensão (PAEX/UDESC) por disponibilizar os ônibus para deslocamentos e concretização dos trabalhos de campo.

Muito Obrigada!

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (MIÁ COUTO).

RESUMO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED/PPGE). O objetivo principal da investigação é compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade a partir do trabalho de campo proposto por uma instituição pública estadual de Educação Básica localizada em Florianópolis/SC. Os objetivos específicos desta pesquisa são: discutir sobre as infâncias na cidade, com destaque para as concepções de criança e a pluralidade da infância; identificar as espacialidades produzidas pelas crianças na cidade de Florianópolis/SC ao vivenciarem os espaços nos trabalhos de campo; descrever quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se deslocam, interagem e se divertem; e analisar as contribuições das crianças, focalizando a complexidade de relações sociais, institucionais e individuais que se constituem na e atravessam a cidade. Para tanto, utilizamos um referencial teórico baseado na Geografia da Infância e na Sociologia da Infância. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos e levantamento dos dados, este estudo tem raízes nas proposições das pesquisas de caráter qualitativo, de natureza exploratória/descritiva, com abordagem etnográfica. Os sujeitos da pesquisa são as crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual localizada em Florianópolis/SC. A pesquisa buscou discutir questões conceituais e da prática pedagógica acerca dos temas infâncias, criança e cidade, mobilidade infantil, cidadania infantil e participação com a intenção de apresentar como esses conceitos veem permeando os estudos acerca das vivências das crianças no contexto da cidade de Florianópolis/SC. Os resultados revelam: como as crianças percebem e vivenciam a cidade de Florianópolis/SC, enfatizando a importância de considerar suas experiências e interações nos espaços urbanos; a relevância de envolver ativamente as crianças nos processos de transformação urbana, reconhecendo-as como sujeitos históricos e detentores de direitos e saberes próprios. Fatores como institucionalização, domesticação, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia e mobilidade são vistos como barreiras à plena cidadania infantil, impactando as rotinas das crianças, limitando suas experiências e moldando suas percepções do espaço e participação na cidade. Ao proporcionarmos às crianças a experiência das oportunidades encontradas do lado de fora das instituições educativas, estabelecemos uma conexão que vincula o conteúdo curricular a outras formas de aprendizagem, construindo um conhecimento mais amplo e autêntico, real, mais vibrante e pulsante. Nesse contexto, é fundamental conceber as infâncias como um cenário marcado pela diversidade social, cultural, política, econômica e geográfica, levando em consideração a pluralidade e a heterogeneidade das crianças.

Palavras-chave: Infâncias. Criança. Cidade. Pesquisa com crianças. Geografia da Infância.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line in Educational Policies, Teaching, and Training of the Postgraduate Program in Education at the State University of Santa Catarina (UDESC/FAED/PPGE). The main objective of this investigation is to understand how children experience experiences in the city spaces through the fieldwork proposed by a state public institution of Basic Education located in Florianópolis/SC. The specific objectives of this research are: to discuss childhood in the city, highlighting the conceptions of children and the plurality of childhood; to identify the spatialities produced by children in the city of Florianópolis/SC as they experience spaces in fieldwork; to describe which spaces children frequent, how they qualify these spaces, what their desires and expectations are regarding the city, and how they move, interact, and have fun; and to analyze the contributions of children, focusing on the complexity of social, institutional, and individual relationships that constitute and traverse the city. To do so, we use a theoretical framework based on the Geography of Childhood and the Sociology of Childhood. Regarding the methodological procedures and data collection, this study has its roots in the propositions of qualitative research, of an exploratory/descriptive nature, with an ethnographic approach. The subjects of the research are children from a 2nd-grade class of a public school in the state network located in Florianópolis/SC. The research sought to discuss conceptual issues and pedagogical practices regarding childhood, children, and the city, children's mobility, children's citizenship, and participation with the intention of presenting how these concepts have been permeating studies on children's experiences in the context of the city of Florianópolis/SC. The results reveal: how children perceive and experience the city of Florianópolis/SC, emphasizing the importance of considering their experiences and interactions in urban spaces; the relevance of actively involving children in urban transformation processes, recognizing them as historical subjects and holders of rights and knowledge of their own. Factors such as institutionalization, domestication, insularization, dualization, fragmentation, and restriction of autonomy and mobility are seen as barriers to full children's citizenship, impacting children's routines, limiting their experiences, and shaping their perceptions of space and participation in the city. By providing children with the experience of opportunities found outside educational institutions, we establish a connection that links curriculum content to other forms of learning, building broader and more authentic knowledge, real, more vibrant, and pulsating. In this context, it is essential to conceive of childhood as a scenario marked by social, cultural, political, economic, and geographical diversity, taking into account the plurality and heterogeneity of children.

Keywords: Childhood. Child. City. Research with children. Geography of Childhood.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de Teses	33
Quadro 2: Levantamento de Dissertações	43
Quadro 3: Idade das crianças	119
Quadro 4: Nomes e idade das crianças participantes da pesquisa	121
Quadro 5: Composição familiar	139
Quadro 6: Informações sobre os trabalhos de campo.....	153

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização de Florianópolis/SC	115
Figura 2: Assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	118
Figura 3: Mural sobre os 349 anos de anos de Florianópolis/SC	154
Figura 4: Registro do caderno de Sonic (8 anos)	154
Figura 5: Registro do caderno de Guarapuvu (8 anos)	155
Figura 6: Pré-campo: Centro de Florianópolis/SC	156
Figura 7: Trabalho de Campo: Centro de Florianópolis/SC.....	158
Figura 8: Pós-campo: Exposição fotográfica sobre trabalho de campo ao Centro de Florianópolis/SC	160
Figura 9: Pré-campo: Inscrições rupestres.....	161
Figura 10: Trabalho de Campo: Costão do Santinho	164
Figura 11: Pós-campo: mural sobre inscrições rupestres	164
Figura 12: Pré-campo: Estádio da Ressacada	166
Figura 13: Interação com jogadores de futebol	168
Figura 14: Momentos de espera.....	169
Figura 15: No memorial de atletas	169
Figura 16: Conhecendo o campo de futebol.	171
Figura 17: Pós-campo: produção de desenhos sobre a ida ao estádio de futebol ..	172
Figura 18: Percurso da casa à escola (Desenhista, 8 anos)	177
Figura 19: Percurso da casa à escola (Arlequina, 8 anos)	178
Figura 20: Percurso da casa à escola (Nagato, 7 anos)	179
Figura 21: Percurso da casa à escola (Tiktoker, 7 anos)	180
Figura 22: Percurso da casa à escola (Jenny, 7 anos)	181
Figura 23: Percurso da casa à escola (Play Station, 8 anos)	182
Figura 24: Percurso da casa à escola (Guarapuvu, 8 anos)	183
Figura 25: Percurso da casa à escola (Duda, 9 anos)	184
Figura 26: Percurso da casa à escola (Goku, 8 anos)	185
Figura 27: Percurso da casa à escola (Valen, 7 anos).....	186
Figura 28: Percurso da casa à escola (Dragon Ball, 8 anos e Sonic, 8 anos, respectivamente)	187
Figura 29: Percurso da a casa à escola (Pit Bull, 7 anos).....	188
Figura 30: Percurso da casa à escola (Poli, 8 anos)	189
Figura 31: Final de semana (Valen, 7 anos).....	192

Figura 32: Final de semana (Sonic, 8 anos).....	193
Figura 33: Final de semana (Jenny,7 anos)	194
Figura 34: Final de semana (Goku, 8 anos)	195
Figura 35: Final de semana (Play Station, 8 anos).....	196
Figura 36: Final de semana (Desenhista, 8 anos).....	196
Figura 37: Final de semana (Tiktoker, 7 anos)	197
Figura 38: Final de semana (Dragon Ball, 8 anos)	198
Figura 39: Final de semana (Poli, 8 anos).....	199
Figura 40: Final de semana (Nagato, 7 anos)	200
Figura 41: Final de semana (Pit Bull, 7 anos).....	201
Figura 42: Final de semana (Guarapuvu, 8 anos)	202
Figura 43: Desejos da Valen (7 anos)	205
Figura 44: Desejos da Duda (9 anos).....	206
Figura 45: Desejos do Sonic (8 anos)	207
Figura 46: Desejos do Pit Bull (7 anos)	207
Figura 47: Desejos de Naruto (7 anos)	208
Figura 48: Desejos de Guarapuvu (8 anos).....	209
Figura 49: Desejos de Tiktoker (7 anos)	210
Figura 50: Desejos de Goku (8 anos).....	211
Figura 51: Desejos de Nagato (7 anos).....	212
Figura 52: Desejos de Jenny (7 anos).....	212
Figura 53: Desejos da Poli (8 anos)	213
Figura 54: Desejos de Dragon Ball (8 anos).....	214
Figura 55: Desejos de Desenhista (8 anos)	215
Figura 56: Desejos de Arlequina (8 anos)	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CTDC/CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEPEGEO	Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia
NBR	Normas Técnicas Brasileiras
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

NOTAS INICIAIS.....	15
1 INTRODUÇÃO	24
2 APROXIMAÇÕES AO TEMA DE ESTUDO: UM LEVANTAMENTO DO CAMPO PESQUISADO.....	31
3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇA: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO- HISTÓRICA (MAS TAMBÉM GEOGRÁFICA).....	60
3.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	61
3.1.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	65
3.2 ESTUDOS DA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS E PRODUTORES DE CULTURA	71
3.3 INFÂNCIA(S): UM CONCEITO PLURAL.....	74
3.4 GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS COMO AGENTES PRODUTORES DO ESPAÇO	78
4 ENTRE ILHAS DO ARQUIPÉLAGO URBANO: A CIDADE COMO LUGAR PARA AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS.....	86
4.1 AS CRIANÇAS E A CIDADE: OLHAR COM LUPAS NOS OLHOS E A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	87
4.2 OS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS DA CIDADE E AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS.....	92
4.2.1 O Esvaziamento dos Espaços Públicos	95
4.2.2 A EXPANSÃO DOS ESPAÇOS PRIVADOS.....	97
4.3 O DIREITO DA CRIANÇA À CIDADE E OS FATORES DE RESTRIÇÃO DA CIDADANIA.....	99
5 METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS.....	107
5.1 ETNOGRAFIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS	107
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: CONTEXTO, <i>LOCUS</i> , SUJEITOS E A GERAÇÃO DOS DADOS.....	113
5.2.1 A CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC.....	114
5.2.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA E COM A PROFESSORA ..	116
5.2.3 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, A CONVERSAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	119
5.2.4 OS TRABALHOS DE CAMPO	121

5.2.5 AS OFICINAS COM DESENHOS	127
5.3 A DIÁLOGOS COM OS ACHADOS DA PESQUISA: A ESCUTA DAS CRIANÇAS	

130

6 OS PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC: A ESCOLA COMO UM PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA135

6.1 PRODUÇÃO DAS ESPACIALIDADES: AS DINÂMICAS E OS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS.....135

6.1.1 A ROTINA DAS CRIANÇAS.....135

6.1.2 COMPOSIÇÕES FAMILIARES DAS CRIANÇAS139

6.1.3 ESPAÇOS DE LAZER E DIVERSÃO.....140

6.1.4 AUTONOMIA E MOBILIDADE DAS CRIANÇAS NOS DESLOCAMENTOS .148

6.2 OS ITINERÁRIOS PERCORRIDOS NOS TRABALHOS DE CAMPO152

6.2.1 TRAJETÓRIAS DO DESLOCAMENTO AO CENTRO DE FLORIANÓPOLIS153

6.2.2 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO MUSEU ARQUEOLÓGICO AO AR LIVRE DO COSTÃO DO SANTINHO161

6.2.3 ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO: O ESTÁDIO DA RESSACADA165

7 MAPEAMENTO AFETIVO: CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA PENSAR A CIDADE QUE HABITAM.....175

7.1 RELAÇÕES CONSTITUÍDAS COM/NA CIDADE: A CIDADE REAL E AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS.....176

7.2 A CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS COTIDIANOS E AS BRINCADEIRAS: A CIDADE POSSÍVEL E AS INTERAÇÕES.....191

7.3 IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA E DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: A CIDADE IDEAL E OS DESEJOS DAS CRIANÇAS204

7.4 OS MODOS DE OLHAR FLORIANÓPOLIS: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER?.....221

7.5 A CIDADE VISTA ATRAVÉS DE JANELAS E DAS TELAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....226

CONSIDERAÇÕES FINAIS231

REFERÊNCIAS.....238

APÊNDICE A – ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO COM CRIANÇAS.....258

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...260

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....262

NOTAS INICIAIS

Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto.
(BARROS, 2015a).

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC), *Campus* Florianópolis/SC, e tem como título “INFÂNCIAS E CIDADE: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS EM FLORIANÓPOLIS/SC”.

O propósito desta pesquisa está alinhado com as construções conceituais delineadas pelo LEPEGEO/UDESC¹ (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia), estabelecendo uma conexão com o grupo de pesquisa "Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens" do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este alinhamento se refere ao papel fundamental da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento de conhecimentos significativos para a compreensão do espaço vivido pela criança. A pesquisa também objetiva fornecer subsídios para a compreensão da paisagem e para a ampliação da concepção de espaço. Ademais, busca-se desencadear e/ou fortalecer um conjunto de projetos e ações pedagógicas que possam servir como suporte para práticas educativas tanto em ambientes formais quanto não-formais.

O LEPEGEO/UDESC é um ambiente de destaque dedicado à qualificação da formação de estudantes de graduação e pós-graduação, professores do Ensino Superior e da Educação Básica. Funciona como um ponto de convergência para diferentes grupos de pesquisa, facilitando estudos, reuniões e pesquisas, bem como a elaboração de materiais didáticos. Além disso, promove a troca de experiências em atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto serve como espaço para interações e relações interpessoais.

¹ O LEPEGEO/UDESC foi criado em 2011 ao se observar demandas no processo de formação acadêmica no curso de Geografia Licenciatura. No decorrer dos anos, consolidou-se em um importante espaço para o desenvolvimento de pesquisas e atividades na área da docência, seja de formação inicial ou continuada. Para mais informações, acesse: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/23791>>.

A pesquisa tem sido uma constante em minha trajetória acadêmica desde o ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2005. Meu primeiro envolvimento ocorreu durante a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, em que atuei como monitora. Posteriormente, optei por uma experiência prática em uma fundação² situada em uma área de vulnerabilidade social. Durante esse processo, passei a explorar diferentes perspectivas para compreender aspectos que anteriormente não havia percebido devido à falta de cuidado no olhar. Nesse contexto, assumi os papéis de professora, estudante e pesquisadora, os quais se entrelaçaram em função do meu interesse em aprofundar a compreensão sobre as diversas formas de vivenciar as infâncias na cidade de Florianópolis/SC. Aos poucos, signifiquei as infâncias e as crianças de outros modos, superando os estigmas de incapacidade e reconhecendo sua capacidade ativa na construção de suas próprias vidas enquanto sujeitos de direitos, com participação efetiva nos assuntos que lhes dizem respeito.

Em 2010, por meio do curso de Especialização “Gestão do Cuidado para uma Escola que protege” promovido pelo NUVIC/UFSC (Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências)³, desenvolvi um texto sobre as manifestações da sexualidade infantil a partir de observações e registros de situações do cotidiano em uma unidade pública de Educação Infantil de Florianópolis/SC localizada na região continental, os quais traziam elementos para discutir questões relativas às práticas educativas das professoras da Educação Infantil e, sobretudo, fazendo relação com o que as crianças constroem entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras *im-postas* pelo adulto, produzindo uma cultura infantil.

² Fundação CASAN (FUCAS) localizada no Morro da Caixa, comunidade do bairro de Capoeiras, em Florianópolis/SC.

³ O Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências (NUVIC) foi criado em 2002, e caracteriza-se por ser um espaço interinstitucional, com foco em estudos e pesquisas sobre as violências, vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É um núcleo que, epistemologicamente, se orienta, se organiza e se movimenta interdisciplinarmente; já que compreende as violências como fenômenos complexos, multifacetados e situados em termos geopolíticos, culturais e institucionais. Para mais informações, acesse: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9250751163779369>.

Desde 2012 integro o Grupo de Pesquisa TRACES/UFSC⁴ (Trabalho e Conhecimento na Educação Superior), no qual participo de estudos relacionados à temática de pesquisa desenvolvida no Mestrado acerca da Monitoria e da Precarização do Trabalho Docente. Este movimento ofereceu-me um encontro com os caminhos da pesquisa, as formas e metodologias.

A partir da investigação realizada durante o Mestrado, algumas publicações foram organizadas, tais como: *Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da monitoria: um estudo de caso dessa práxis na UFSC*⁵, socializada em 2014 na X Anped-Sul, que resultou de um estudo de caso sobre do Programa de Monitoria em Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nos quais são oferecidos cursos de licenciatura, enfatizando os aspectos históricos e teórico-metodológicos do surgimento e da implementação do processo de monitoria; e o artigo *A monitoria e a perspectiva da carreira docente na educação superior*⁶, publicado nos anais da XIII Anped-Sul em 2020, com o objetivo de discutir sobre a monitoria e sua relação com a formação docente, apreendendo-a como uma atividade que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda sobre esta temática, em *Contribuições do PIBID e da monitoria para a formação inicial de professores*⁷, tendo a coautoria de Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino⁸, apontamos a relevância da iniciação à docência, como uma das formas de desenvolver, desde cedo, em uma parcela dos alunos da graduação, o interesse pela atividade docente. Neste contexto,

⁴ O grupo de pesquisa TRACES/UFSC procura apreender o processo de produção e veiculação do conhecimento com base nas discussões sobre a intensificação do trabalho na atual ambiência e dinâmica da vida profissional, com ênfase nas condições de trabalho dos envolvidos com educação superior, particularmente com a pós-graduação. Para atingir esse objetivo, o Grupo analisa, também, as políticas públicas de educação superior no Brasil e no contexto internacional, bem como as da pós-graduação, entendendo que as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em especial, no processo de produção do conhecimento, estão diretamente relacionadas a elas. Para saber mais, acesse: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2424900889807144>.

⁵ Artigo disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1086-0.pdf>.

⁶ Texto disponível em: < http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5883-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>.

⁷ Para saber mais, acesse: <https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/Formacao_de_professores_em_geografia_e_historia_-_Saberes_e_praticas.pdf?v=1633454547>.

⁸ Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino é Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e membro do LEPEGEO/UDESC. Para saber mais, acesse: <<http://lattes.cnpq.br/2436540411179551>>.

entendemos que o Programa de Monitoria no Ensino Superior, juntamente com o PIBID na Educação Básica, apresenta-se como um importante espaço que concebe os alicerces iniciais de uma formação, voltada à docência, de forma protagonista e qualificada.

Outras produções científicas também foram possíveis no transcorrer do Doutorado. No artigo *Infância e experiência: conceitos iniciais para pensar as relações entre criança e cidade*⁹, escrito em parceria com a colega Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino, refletimos sobre o conceito de infância a partir de alguns autores da Teoria Crítica, confrontando iniciativas cada vez mais recorrentes de padronização ou singularização da infância. O artigo também abordou o conceito de experiência, a partir de Walter Benjamin (1892-1940). Diante do exposto neste trabalho, concluímos que as experiências lúdicas das crianças com e na cidade revelam aspectos que dizem respeito a como as crianças concebem a cidade, seus espaços, seus tempos, usos e apropriações.

Com a participação de Rosa Elisabete Wypczynski Militz Martins, o artigo *BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as*¹⁰ analisou a proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e suas implicações para a formação docente. Este estudo evidenciou o viés pragmatista e reducionista na proposta de formação por competências, tornando esse processo cada vez mais de cunho instrumental, com o propósito de atender às necessidades do capital e às regras do mercado.

Em conjunto com as pesquisadoras Kelly Cristina Onofri¹¹, Rosa Elisabete Wypczynski Militz Martins e Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino, o artigo *Abordagens no ensino de Geografia: uma revisão de literatura na perspectiva da matriz epistemológica*¹² apresentou uma revisão Integrativa da literatura sobre o Ensino de Geografia e a forma que a

⁹ Artigo disponível em: <<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/45/46/359-1>>.

¹⁰ Para ler o artigo, acesse: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74597>>.

¹¹ Kelly Cristina Onofri é Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e integrante do LEPEGEO/UDESC. Para saber mais, acesse: <<http://lattes.cnpq.br/1331386880653845>>

¹² Artigo disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16493/11422>>.

epistemologia está presente em pesquisas brasileiras divulgadas em âmbito internacional. Portanto, buscou-se relacionar as abordagens metodológicas abarcadas pelo ensino de Geografia no contexto brasileiro e fundamentadas nos conhecimentos existentes na educação geográfica, baseadas em referências sobre o tema.

Os estudos examinados consistiram em artigos elaborados por pesquisadores brasileiros, os quais foram obtidos em bases de dados reconhecidas internacionalmente e publicados entre os anos de 2016 e 2021. Para conduzir essa análise, foram empregados os elementos lógicos e histórico-sociais presentes na "Matriz Epistemológica". As pesquisas foram conduzidas de maneira sistemática, visando validar os resultados por meio de outras formas de análise e assegurar sua relevância para o contexto estudado. Destacou-se a relevância dos conhecimentos relacionados ao ensino de Geografia e aos conceitos geográficos, permitindo a identificação de lacunas existentes nesse domínio.

Tendo a intenção de apresentar o relato das experiências vivenciadas no estágio de docência obrigatório aos doutorandos do PPGE/UDESC desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da 7ª fase do curso de Licenciatura em Geografia FAED/UDESC, durante o primeiro semestre do ano de 2022, o artigo intitulado *A formação de professores para o ensino superior: reflexões a partir do estágio de docência em uma universidade pública de Santa Catarina*¹³, em coautoria de orientadora desta tese, contemplou discussões feitas à luz de pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem dialética. Neste trabalho, constatamos que o processo de formação de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivo a relação teoria e prática. Neste sentido, a participação no estágio de docência abriu um caminho importante para promover a prática do ensino por parte dos pós-graduandos, bem como oportunizou a prática da docência no ensino superior.

A partir da experiência de uma formação direcionada para os/as estudantes participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP)

¹³ Para acessar o texto, clique aqui: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/637/460>.

Geografia, realizada em novembro de 2022, que teve como temática a formação docente a partir das experiências vivenciadas na universidade e seus caminhos para atuação nas escolas, em parceria com Kelly Cristina Onofri e Rosa Elisabete Wypychynski Militz Martins, escrevemos o artigo *Os caminhos da formação docente a partir do PRP Geografia: diálogos entre a universidade e a escola*¹⁴. O propósito foi conduzir uma reflexão sobre o impacto do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no desenvolvimento profissional dos residentes que estão envolvidos no ensino nas escolas públicas de Educação Básica, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia. Para este fim, o estudo adotou uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e, por meio de um relato de experiência, elaborou algumas considerações sobre os papéis desempenhados tanto pela escola quanto pela universidade na formação dos licenciandos em Geografia. Os resultados deste trabalho foram compartilhados durante o IX Congresso Nacional de Educação, realizado em João Pessoa/PB, em outubro de 2023.

Em 2023, com a colaboração de Rosa Elisabete Wypychynski Militz Martins e Carolina Araújo Michielin¹⁵, lançamos a coletânea *Vivências no estágio curricular supervisionado e os desafios da docência*¹⁶ apresentando um conjunto de artigos e relatos de experiências vivenciadas nos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC. Os trabalhos publicados apresentaram reflexões e discussões construídas em parcerias com as escolas de Educação Básica que foram os espaços onde os estágios se realizaram. É válido destacar que este E-book contribuiu para outros estudos e reflexões acerca da pesquisa e do ensino em Geografia na perspectiva de qualificar, cada vez mais, as práticas escolares em Geografia.

¹⁴ Este texto pode ser encontrado no endereço: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID1255_TB833_27102023105154.pdf>.

¹⁵ Carolina de Araújo Michielin é Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e compõe o LEPEGEO/UDESC. Para saber mais, acesse: <<http://lattes.cnpq.br/7850975002334773>>.

¹⁶ A coletânea está disponível em: <https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/2023_VIVENCIAS_NO_ESTAGIO_CURRICULAR_SUPERVISIONADO_E_OS_DESAFIOS_DA_DOCENCIA.pdf?v=1681785140>.

Neste mesmo E-book, o artigo *Importância do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores(as) de geografia*, com a participação de Thiago Ribeiro Paulino Lopes¹⁷ e de Suelen Santos Mauricio¹⁸, apresentou as experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, cursada na 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura na FAED/UDESC. Neste texto, reforçamos que os estágios supervisionados são um componente curricular que propiciam a aproximação com a realidade escolar e oportunizam a relação teoria e prática, a qual é essencial no percurso formativo do/a licenciando/a.

Destaco ainda, a participação na organização e nas mediações de diversas Rodas de Conversas do LEPEGEO/UDESC que aconteceram no formato online¹⁹, diante das consequências alarmantes no âmbito da educação que é resultante do cenário pandêmico, desde dezembro de 2021 até o presente momento. As Rodas de Conversas tiveram o propósito de promover debates e diálogos com pesquisadores, professores/as e estudantes FAED/UDESC e de outras instituições da Educação Básica e do Ensino Superior para o desenvolvimento de estudos e pesquisas relativas à educação Geográfica e a formação de professores/as.

Acerca da proposta das Rodas de Conversa, em parceria com Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino, Kelly Cristina Onofri e Rosa Elisabete Wypczynski Militz Martins, compartilhamos algumas reflexões por meio do artigo *Rodas de Conversa: Percursos e Diálogos para pensar a Educação Geográfica e a Formação de Professores*²⁰, que teve objetivo apresentar os movimentos realizados nas “Rodas de Conversas do LEPEGEO”. O estudo foi de cunho bibliográfico, documental com a perspectiva qualitativa, com ênfase nas ementas das Rodas de Conversas, bem como as temáticas contempladas nas discussões em torno da educação geográfica e do ensino de Geografia. As

¹⁷ Thiago Ribeiro Paulino Lopes é discente do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina e faz parte do LEPEGEO/UDESC. Para saber mais, acesse: < <http://lattes.cnpq.br/4538384247218258>>.

¹⁸ Suelen Santos Mauricio é Professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC e integra o LEPEGEO/UDESC. Para mais informações, acesse: < <http://lattes.cnpq.br/6212706820898883>>.

¹⁹ As Rodas de Conversas do LEPEGEO/UDESC estão disponíveis no canal do Youtube, neste endereço: < <https://www.youtube.com/@lepegeo273>>.

²⁰ O artigo está disponível no endereço: <<https://doi.org/10.25755/int.30036>>.

ementas analisadas apresentaram uma visão geral das rodas de conversa em torno das temáticas sobre formação de professores, Geografia da Infância, questões de gênero, tecnologias na educação, múltiplas linguagens, cidade e livro didático.

Ressalto ainda a participação na comissão organizadora do V ENPEG SUL 2023 (Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul) e XXIII SIMGEO (Simpósio de Geografia), realizado na FAED/UEDESC. Este evento foi muito desejado e importante para área do ensino de Geografia e teve como proposta movimentar o olhar para diferentes leituras geográficas e promover espaços para criar formas e perspectivas para o ensino de Geografia de modo a contribuir para qualificar a aprendizagem dos estudantes da educação básica e os processos de formação dos professores e professoras. Com isso, consolidou-se como mais um espaço para socializar as pesquisas em andamento, ampliar e aprofundar as redes de pesquisas entre as universidades, a educação básica, pesquisadores, professores e estudantes.

Na minha trajetória, tanto na academia como nas Unidades de Educação Infantil de Florianópolis/SC, meu olhar como pesquisadora foi se sensibilizando e se aguçando para as diversas formas encontradas pelas crianças de viver *(em)* Florianópolis/SC a partir dos seus contextos. E minha primeira indagação foi: *o que eu, como profissional da educação, posso contribuir para compreender como as crianças entendem suas vidas na cidade de Florianópolis/SC?*

Na busca por uma temática que me instigasse e tivesse relação com minha trajetória profissional na Educação, por meio da docência na Educação Infantil, atuando como professora da Rede Municipal de Florianópolis/SC desde 2011, a preocupação com o conhecimento de contextos sociais e culturais, que constituem a infância para além das instituições educativas, que possa responder a uma lacuna na área da educação da infância e seja coerente com as perspectivas teóricas e críticas para representar uma tendência recente da área, proponho esta tese de Doutorado.

Essa investigação permite compreender de forma mais articulada as determinações estruturais sob a configuração concreta que assumem as relações educativas, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo, tendo em vista

que não se restringem aos processos pedagógicos e de ensino como processos autônomos e independentes da relação política e social, principalmente dirigidos a sujeitos invisibilizados e silenciados. A escolha pela temática de pesquisa submetida ao processo seletivo para o Doutorado da UDESC no ano de 2020 foi motivada pela expansão das áreas temáticas relacionadas às dinâmicas educacionais em contextos sociais diversos, incluindo o estudo das infâncias em ambientes urbanos.

Costa (2014) ressalta que nos indagamos sobre uma cidade na medida em que produzimos o encontro com algo desta cidade.

É preciso, então, que a gente entre em contato com as coisas para que as coisas nos façam pensar e sair do lugar. Sair do lugar não é simplesmente se deslocar; envolve outro tipo de deslocamento. Trata-se de um deslocamento das ideias prontas, daquilo que está naturalizado, do “é assim mesmo”, do óbvio, sem surpresas, do que parece estar desde sempre já dado. Em outras palavras, trata-se de um deslocamento do olhar (Costa, 2014, p. 73).

Fazer pesquisa com crianças é um desafio e torna-se imprescindível entendê-las como sujeitos que pensam e falam por si, sem negligenciar a sua presença e participação nos contextos sociais aos quais estão inseridas. Sobretudo em contextos não institucionalizados, como é o caso da cidade de Florianópolis/SC, campo desta pesquisa. Pesquisar com crianças pressupõe um deslocamento conceitual em que a pesquisa entra em uma produção coletiva, saindo do ponto de vista único das crianças. Nesse afastamento de paradigma, entendemos as crianças como protagonistas no espaço social e geográfico e não como objetos de pesquisa.

Por fim, esse é o desafio que me move: ser pesquisadora. Pesquisadora das infâncias, das crianças e da cidade. Pesquisa que me desafia a “esfregar os olhos para ver”, no sentido benjaminiano, a percorrer novos caminhos e a ousar desacostumar nossos espaços acostumados (Lopes, 2014). Desafia porque adentro em uma zona desconhecida para mim como lugar de pesquisa, a cidade. Tenho assim o maior desafio: olhar sem julgar, sem enquadrar e sem normatizar as diferenças e as diversidades que percorrem a cidade de Florianópolis/SC, me permitir acolher e desacolher as verdades instituídas e, não menos importante, defender o desemparedamento das infâncias.

1 INTRODUÇÃO

Aprendo com as crianças tudo o que os sábios ainda não sabem (Lispector, 2019).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a cidade de Florianópolis/SC sob a perspectiva das crianças, reconhecendo que as cidades foram concebidas e planejadas predominantemente por adultos para atender às necessidades de pessoas saudáveis e em situação econômica privilegiada. Investigar como as crianças percebem a cidade é, portanto, um compromisso político que as coloca como protagonistas da cidade em que vivem.

O tema central da pesquisa abrange a criança, as infâncias e a cidade, demandando uma abordagem teórica interdisciplinar. Além de compreender as crianças como seres ativos, criativos e em formação, é imprescindível destacar que todos os grupos geracionais estão em constante processo de aprendizagem *da e na* cidade.

Partindo do entendimento de que a pesquisa busca ampliar as discussões sobre relações educativas em diversos contextos sociais, especialmente as infâncias no contexto urbano, propõe-se uma investigação sobre as Infâncias e a Cidade na sociedade contemporânea. Para tanto, partimos de alguns questionamentos: a) Como as crianças constroem conhecimentos acerca da cidade quando movimentam-se para além dos muros da escola?; b) De que forma as crianças, ao participarem coletivamente de vivências propostas pela escola, especialmente por meio dos trabalhos de campo, vivenciam a cidade?; c) De que maneira as crianças expressam seus conhecimentos geográficos durante a realização de ações propostas pela escola nos trabalhos de campo pela cidade de Florianópolis/SC?; e d) Como tem sido valorizada a multiplicidade de expressões das crianças, tanto pela escola quanto pelos lugares fora da escola que as acolhem?

Estas perguntas mobilizadoras são o ponto de partida inicial desta investigação e, com base nas mesmas, a partir da perspectiva etnográfica, realizamos um estudo reflexivo, cujo objetivo principal é compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade a partir do trabalho de campo proposto por uma instituição pública estadual de Educação Básica localizada

em Florianópolis/SC. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) discutir sobre as infâncias na cidade, com destaque para as concepções de criança e a pluralidade da infância; b) identificar as espacialidades produzidas pelas crianças na cidade de Florianópolis/SC ao vivenciarem os espaços nos trabalhos de campo; c) descrever quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se deslocam, interagem e se divertem; d) analisar as contribuições das crianças, focalizando a complexidade de relações sociais, institucionais e individuais que se constituem *na* e atravessam a cidade.

Entendemos que investigar a vivência das crianças nas áreas urbanas requer um compromisso de pesquisa, tanto de natureza acadêmico-científica quanto política. Sob a ótica acadêmico-científica, incluir as crianças no diálogo implica entender a dinâmica urbana a partir de suas perspectivas, além de estabelecer conexões entre lar, vizinhança, comunidade e cidade. Isso envolve a compreensão da constante interação de redes de relacionamentos, espaços e lugares tanto para crianças quanto para adultos, e implica promover a participação infantil nos processos de transformação urbana, compreendendo como as crianças percebem e interpretam o ambiente urbano. No âmbito político, é possível revelar como a participação das crianças na vida urbana tem sido pensada e reconhecida.

Müller (2007), em sua tese de Doutorado, fundamenta a pesquisa a partir de alguns estudos acerca da temática Infância e Cidade (Ward, 1978; Castro, 2001; Tonucci, 1996; Rasmussen e Smidt, 2003), destacando a importância de romper com a associação tradicional da infância como uma fase passiva, de incompletude e de total dependência. Para a autora, compreender como a criança entende a cidade nos permite dialogar com vários conceitos, sobretudo o de infâncias.

Uma característica acerca da versão particular da infância produzida na modernidade é a sua demarcação através de categorias que estabelecem uma clara distinção entre a infância e a idade adulta. Essas categorias associam a criança ao domínio privado, à natureza, à irracionalidade, à dependência, à passividade, à incompetência e ao ato de brincar. Em contraste, o adulto é

vinculado ao âmbito público, à cultura, à racionalidade, à independência, à atividade, à competência e ao trabalho (Prout, 2005).

Segundo Müller (2007), essas divisões entre crianças e adultos estão sendo cada vez mais rompidas na contemporaneidade, visto que as crianças são agentes²¹ ativos em seus próprios processos de socialização e se apropriam de aspectos do mundo adulto na ação com pares, de modo que contribuem para a reprodução e mudança da sociedade como um todo (Corsaro, 2011).

Estudos de Ward (1978)²², Castro (2001), Tonucci (1996) e Rasmussen e Smidt (2003) também embasam a compreensão das relações das crianças com a cidade. Destaca-se a abordagem de Ward (1978), que percebe as crianças como ativas nos espaços públicos, construindo um sentimento de pertencimento a partir de suas experiências individuais e coletivas. Esse envolvimento surge quando crianças percorrem, constroem e percebem os lugares a partir de ligações com o seu cotidiano e a sua identidade.

Castro (2001), ao coordenar a pesquisa Oficinas da Cidade, prioriza a escuta às crianças e propõe módulos para discutir diferentes aspectos da participação delas na cidade, sendo eles: 1) no primeiro, chamado de a *cidade real*, as crianças e os jovens foram convidados a falar sobre os seus modos de participação na cidade; 2) no segundo, a *cidade ideal*, as crianças puderam discutir e imaginar possibilidades para a melhoria da vida na cidade; 3) no terceiro módulo, chamado a *cidade possível*, as crianças e os jovens discutiram as implicações para uma maior participação delas na vida da cidade.

Tonucci (1996), por meio do projeto *Cidades das Crianças*, na Itália, propõe a cidade como um grande laboratório educativo, reconhecendo as crianças como protagonistas que opinam e fazem propostas para a cidade. Na medida em que entende as crianças como protagonistas, o autor compreende que elas opinam e fazem propostas para a cidade, ou seja, às crianças é oferecida a oportunidade de participar e cooperar por meio de discussões,

²¹ A agência das crianças refere-se a sua capacidade de construir e criar significados além de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito, o que supera a ideia de que elas seriam somente passivas em processos de socialização ou meras integrantes incompetentes da sociedade.

²² As análises e proposições de Ward (1978) demonstram que, apesar de ser um livro da década de 1970, suas discussões são atuais e ainda retratam o cotidiano das crianças nas cidades contemporâneas.

como também por meio de desenhos acerca dos espaços e das estruturas da cidade.

Rasmussen e Smidt (2003), na Dinamarca, destacam que na sociedade dinamarquesa contemporânea as crianças vivem em espaços pensados para elas pelos adultos, chamados lugares para as crianças, como a escola, a família e os espaços de diversão. No entanto, a participação das crianças na pesquisa realizada pelos autores sinalizou um novo conceito, os lugares das crianças, que consistem naqueles espaços informais, muitas vezes nem percebidos pelos adultos, mas que tem um significado próprio para elas.

Desta forma, esta tese ressalta a importância de ampliar a reflexão sobre a educação das crianças para além dos limites das instituições escolares, reconhecendo que elas desempenham um papel central na construção de suas próprias experiências e vivências infantis nos espaços em que estão inseridas. Nesse contexto, a indagação fundamental que orienta esta pesquisa é a seguinte: de que maneira as crianças, neste estudo, compreendem e vivenciam a cidade de Florianópolis/SC a partir de suas espacialidades e geografias?

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos e levantamento dos dados, este estudo tem raízes nas proposições das pesquisas de caráter qualitativo de natureza exploratória/descritiva com abordagem etnográfica, a partir das experiências vivenciadas nos espaços da cidade e ações e práticas realizadas por meio de trabalho de campo. Os sujeitos da pesquisa são as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada em Florianópolis/SC.

Para a organização desta tese, procuramos apresentar algumas notas iniciais acerca da pesquisadora e sua trajetória profissional, bem como contextualizar a pesquisa e sua relevância para o campo educacional, apontando, assim, as premissas que respaldam a tese. Na sequência, iniciamos com esta introdução, explicitando o contexto geral deste trabalho, os objetivos, a justificativa e a metodologia adotada.

Na segunda seção intitulada “*Aproximações ao tema de estudo: um levantamento do campo pesquisado*” apresentamos o panorama de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2020 relacionadas à temática

investigada. Para tanto, procuramos aproximações com o tema e o campo pesquisado e traçamos algumas reflexões a partir dos dados apontados.

A terceira seção, cujo título é “*Concepções de infâncias criança: uma concepção sócio-histórica (mas também geográfica)*”, explicitamos como as crianças foram concebidas ao longo da história ocidental, com destaque para o referencial teórico da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância. Ainda, discorremos sobre o termo infâncias ao destacar a pluralidade da infância.

Já a quarta seção, denominada “*Entre ilhas do arquipélago urbano: a cidade como lugar para as vivências das crianças*”, discutimos a cidade, as vivências nos espaços da cidade, o fenômeno do esvaziamento do espaço público e a expansão do espaço privado. Abordamos sobre as vivências das crianças nas cidades, o direito à cidade e os fatores de restrição da cidadania infantil.

Na seção “*Metodologia de pesquisa com crianças*”, quinta seção que compõe esta tese, tecemos o caminho metodológico, apontando as características, o contexto, os sujeitos e a análise de dados da pesquisa. Ainda, apresentamos todo o cuidado com o rigor metodológico com o qual uma pesquisa no âmbito da educação necessita, especialmente no que se refere às pesquisas com crianças.

Em “*Os percursos geográficos das crianças na cidade de Florianópolis/SC: a escola como um ponto de partida e de chegada*”, sexta seção deste estudo, analisamos as narrativas das crianças a partir dos registros feitos durante as observações das interações e brincadeiras na escola bem como nos diversos momentos de conversação e nos percursos realizados durante os trabalhos de campo, compreendendo as dinâmicas e os movimentos, as configurações familiares, a autonomia e a mobilidade das crianças.

Na sétima seção intitulada “*Mapeamento afetivo: contribuições das crianças para pensar a cidade que habitam*”, nos debruçamos sobre os dados produzidos no trabalho de campo pelas crianças participantes por meio dos trechos das narrativas registradas nos diários de campo e das oficinas de produção de desenhos. Tais dados foram cuidadosamente selecionados com o objetivo de escutar as crianças e visibilizar seus olhares, suas vozes e seus

saberes sobre a cidade de Florianópolis/SC, para além das premissas que orientam esta investigação.

Ancorada pela sustentação teórica das sessões, esta tese está estruturada nas unidades centrais de análises: infâncias, criança e cidade, mobilidade infantil, cidadania infantil e participação. A partir das reflexões aqui tecidas, buscamos oferecer elementos que possibilitem a construção de práticas pedagógicas emancipadoras das infâncias com as quais nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação.

Por fim, temos as considerações finais, nas quais compartilhamos as descobertas sobre as geografias e as espacialidades das crianças na cidade de Florianópolis/SC.



SEÇÃO 2

APROXIMAÇÕES AO TEMA DE ESTUDO: UM LEVANTAMENTO DO CAMPO PESQUISADO

Nesta seção, apresentamos o panorama de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 a 2020 relacionadas à temática investigada. Para tanto, procuramos aproximações com o tema e o campo pesquisado, e traçamos algumas reflexões a partir dos dados apontados.

2 APROXIMAÇÕES AO TEMA DE ESTUDO: UM LEVANTAMENTO DO CAMPO PESQUISADO

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos o saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca (Freire, 2013, p. 131).

No momento inicial da escrita desta investigação, a revisão da literatura se transfigurou em um componente estrutural, fornecendo justificativas para a relevância da investigação sobre o tema escolhido. Além disso, se configurou como uma fonte primária para a coleta de dados, pois revelou as referências essenciais para uma análise aprofundada, fundamental para o alcance dos objetivos propostos (Creswell, 2010; Gil, 2010).

Assim, para a elaboração da tese, reconhecemos que a realização de uma revisão de literatura abrangente e minuciosa foi um pré-requisito essencial para assegurar a inserção adequada dentro do contexto mais amplo da pesquisa e, subsequentemente, para contribuir para as discussões existentes. As fontes de investigação incluem, portanto, teses e dissertações pertinentes ao tema, enquanto a leitura crítica, embasada em uma análise aprofundada, constitui-se como uma técnica de pesquisa que possibilitou a criação de um mapeamento abrangente, abordando múltiplas perspectivas conceituais a partir dos diversos enfoques identificados.

Nesta seção, apresentamos o panorama de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 a 2020. Para tanto, buscamos aproximações com o tema e o campo pesquisado e traçamos algumas reflexões a partir dos dados apresentados.

Para construir esta tese, no momento denominado de pré-análise, foram realizados levantamentos bibliográficos, via processo sistemático, que pode ser descrito da seguinte forma: inicialmente, efetivamos uma busca exploratória com o uso das expressões chave “Infância e Cidade” e “Criança e Cidade” — tema principal da pesquisa —, por meio do acesso CAFE- Comunidade Acadêmica Federada, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CTDC/CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

As buscas no banco de teses e dissertações da CAPES se constituíram em várias idas e vindas. Inicialmente, na revisão de literatura prévia, sem tanta clareza sobre o tema, os objetivos e a pergunta de pesquisa e, conseqüentemente, dos tópicos que seriam utilizados para a realização do levantamento, lançamos mão das expressões — Criança e Cidade; Infância e Cidade —, sem aspas e sem aplicação de filtro algum, até mesmo para a satisfação de uma intencionalidade bastante movida pela curiosidade. O resultado foi de 1207844 trabalhos para a expressão *Infância e Cidade* e 1207850 para *Criança e Cidade*. Mesmo depois tendo filtrado a busca, tais resultados numéricos foram sintomáticos para que pudéssemos perceber a dupla necessidade de melhor refinar as palavras-chave e de adequar as técnicas de pesquisa de acordo com a base de dados, para que, então, fosse efetivada nova busca.

Este panorama permitiu o levantamento de algumas problematizações do campo e a possibilidade de vislumbrar caminhos para esta tese, sendo 29 dissertações entre os anos de 1990 e 2020 e 21 teses no período de 2002 a 2020. Mas, definimos para este levantamento trabalhos defendidos entre os anos de 2010 e 2020, pois revelaram a atualidade do interesse na efetivação de pesquisas sobre os temas *Infância e Cidade*, *Geografia da Infância*, *Infância na Cidade*, e *Infância e Geografia* em sede de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil.

A partir dos resultados obtidos, aliados, também, ao estudo prévio de algumas das bibliografias de base do campo teórico da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2011; Sarmiento, 2008; Sirota, 2001), foi possível uma aproximação à delimitação do tema, à questão de pesquisa e à formulação de descritores/palavras-chave, para o acesso a resultados mais assertivos e coerentes com os objetivos da pesquisa.

Diante dos resultados das pesquisas, partimos para a próxima etapa, que consistiu na seleção dos textos que compuseram o balanço, por meio do seguinte procedimento:

1. Primeira triagem: pela área de conhecimento;

2. Segunda triagem: pela leitura dos títulos, resumos e sumários;
3. Terceira triagem: pelo contato inicial com o texto completo;
4. Seleção final: pelo contato aprofundado com o texto completo.

No transcorrer da pesquisa, definimos os critérios de inclusão:

a) Tema: que tenha como enfoque central as discussões teóricas e empíricas acerca da infância e cidade.

b) Recorte etário: considerando que a essência do trabalho consiste na melhor compreensão teórica sobre o tema infância e cidade por meio de uma revisão ampla, consideramos o marco legal estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, pessoas até 12 (doze) anos incompletos.

c) Marco temporal: inicialmente, não foi especificado marco temporal, pois pretendíamos identificar o momento em que o meio acadêmico sinalizou interesse sobre o tema infância e cidade. Por isso, a devida contextualização histórica foi imprescindível e até mesmo inevitável na pesquisa, como também nos interessou muito a alocação do tema nas pesquisas contemporâneas para que fossem traçadas perspectivas para novos estudos. Passada a fase da pré-análise, optamos pelo recorte temporal de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2010 e 2020 considerando as importantes reflexões para esta pesquisa.

A seguir, apresentamos algumas pesquisas que dialogam com nossa investigação, de acordo com o recorte temporal e metodológico, sendo que tais trabalhos apresentam contribuições teóricas e abordam a relação da criança com a cidade. No quadro 1, temos a relação das teses.

Quadro 1: Levantamento de Teses

TESES				
ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA
2010	A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de geografia: charges e tiras no estudo da cidade	Eunice Isaias da Silva	UFG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
2012	Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada	Samy Lansky	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação

2014	Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças na cidade de Fortaleza-CE	Marina Rebeca de Oliveira Saraiva	USP	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
2014	Infâncias possíveis: Ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista	Patrícia dos Santos Begnani	UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
2015	Turismo, infância e cotidiano: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (Paraná- Brasil)	Elizabeth Kushano	UFPR	Programa de Pós-Graduação em Geografia
2017	Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim	Erika Milena de Souza	UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação
2017	Geografia da infância e bairro-vivência das crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na aurora do século XXI	Carla Cristiane Nunes Nascimento	USP	Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana
2018	Conhecer para pertencer: a relação entre criança, escola e cidade	Claudia Eliane Ingenfritz Toso	UNIJUÍ	Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências
2018	Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças	Adaliza Meloni	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação
2019	A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil	Túlio Campos	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação
2019	Crianças e cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília	Rhaisa Naiade Pael Farias	UnB	Programa de Pós-Graduação em Educação
2019	Infância e cidade: dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos	Alexandre Maurício Matiello	UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura
2020	"Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!" Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)	Ariadne De Sousa Evangelista	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2021).

Para o exercício analítico das teses contempladas no quadro 01, apresentamos um panorama geral das discussões que os/as autores/as empreendem nos estudos que desenvolveram, com análise de questões e problemáticas que fundamentam as pesquisas que tem como questão central as crianças, a infância e a cidade.

Silva (2010), em sua tese de doutorado intitulada "A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de geografia: charges e tiras no estudo da

cidade”, propõe investigar a viabilidade de utilizar charges e tiras de quadrinhos como ferramentas de ensino para conteúdos de Geografia escolar. Ela parte do pressuposto de que os diversos aspectos da dinâmica do espaço urbano/cidade representados nesses produtos culturais têm o potencial de estimular o debate crítico. O objetivo da autora é refletir sobre como essas imagens e discursos podem consolidar conceitos relacionados à geografia urbana, uma temática presente em todas as etapas do Ensino Básico. O propósito central da pesquisa é contribuir para o ensino de geografia, especialmente no que diz respeito à compreensão da importância do conhecimento geográfico para a vivência cotidiana na cidade.

Na pesquisa, Silva (2010) estabelece critérios para a seleção das charges e tiras de quadrinhos, priorizando a presença de elementos que se relacionam com o ensino da geografia urbana. O material coletado foi então organizado em quatro eixos temáticos: “lugares da cidade e cidadania”, “cidade, consumo e cidadania”, “cidade, o habitar e a cidadania”, e “ambientes urbanos e cidadania”.

Na tese “Na cidade, com crianças: um etno-grafia espacializada”, Lansky (2012) teve como objetivo investigar os usos dos espaços públicos por crianças entre 8 e 12 anos, moradoras de uma comunidade de Belo Horizonte/MG 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) 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 (Lansky, 2012, p. 222).

A citação acima revela a capacidade que as crianças têm de refletir sobre seu cotidiano, o qual apresenta o contraste social existente na cidade. Apesar das crianças da comunidade investigada terem ido a determinado local, onde aconteceu uma festa, claramente não se sentiam pertencentes a ele. Isso põe em evidência 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.

Lansky (2012) ainda menciona em seu trabalho algumas experiências desenvolvidas no Brasil que exploram a ideia de estreitar os laços da escola com a cidade/bairro e como esta temática vem avançando e ganhando espaço em diferentes campos do conhecimento. Desta forma, o autor destaca que “se diante da quantidade e da dimensão dos problemas que as grandes cidades apresentam atualmente a criança parece um tema ‘menor’, esses estudos e propostas podem expressar uma possibilidade de inversão na lógica do pensamento urbano” (Lansky, 2012, p. 84).

Na tese “Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações das crianças na cidade de Fortaleza/CE”, Saraiva (2014) desenvolveu uma pesquisa etnográfica das redes de relações de crianças consideradas ricas na cidade de Fortaleza/CE. A pesquisa de campo realizada entre os anos de 2011 a 2013 com crianças pertencentes às camadas consideradas mais ricas e moradoras de bairros nobres da capital cearense, apresenta o ponto de vista das crianças sobre a cidade de Fortaleza/CE e recompõe o modo como constituem a paisagem urbana a partir de sentidos e usos singulares da/na cidade.

De acordo com os estudos de Saraiva (2014), as crianças ricas vivenciam e constroem uma infância singular, marcada pela forte relação com espaços como a casa, o shopping e a escola e pelo uso da Internet e aparelhos eletrônicos, ou seja, as crianças investigadas na referida pesquisa vivenciam a experiência da infância confinadas em suas casas, não tendo acesso aos espaços das ruas e das praças, pois trata-se de territórios que concentram altos índices de assalto e violência. Desta maneira, as relações com a cidade envolvem a produção de uma experiência urbana que se realiza especificamente em espaços privados.

Begnani (2014) faz uso da etnografia na tese “Infâncias possíveis: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista” para realizar uma pesquisa com crianças de dois contextos sociais distintos: a favela do Gonzaga (São Carlos/SP) e o condomínio Jardim Paulista (Araras/SP). A autora problematiza as particularidades e a pluralidade dos modos de ser

criança por meio de experiências e das vivências em tais espaços urbanos. Assim, a autora reflete sobre a multiplicidade de noções de infâncias possíveis, atentando para as formas como estão articuladas a diferentes ideias de famílias, casa, rua, riscos e agências possíveis.

Na investigação “Turismo, infância e cotidiano: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (Paraná- Brasil)”, Kushano (2015), tem como objetivo investigar o binômio Turismo e Cotidiano, a partir da perspectiva de grupos de crianças residentes em Matinhos/PR. Para tanto, a autora dialoga com o aporte teórico da Geografia Humana, especialmente da Geografia Cultural e da Geografia do Turismo, além de se pautar em autores da Sociologia da Infância, bem como da própria Geografia da Infância.

Kushano (2015) salienta que a partir do olhar das crianças pesquisadas, uma complexa relação social é estabelecida em face dos turistas e visitantes, estruturando sua investigação que consiste na afirmação de que tais crianças têm percepções, sentimentos e opiniões quanto ao turismo e à cidade, especialmente em se tratando de alterações em seu cotidiano com o advento do fluxo turístico de massa.

Na tese “Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim”, Souza (2017) investiga os diálogos tecidos entre as culturas infantis, as tradições, as condições socioeconômicas e as características culturais nas crianças que vivenciam a Região da Vila Rubim, em Vitória/ES. A pesquisa fez uso de duas estratégias metodológicas: um estudo exploratório e um estudo de caso etnográfico, ambos realizados nas ruas e praças da região. O estudo exploratório ocorreu na fase inicial da investigação e teve como objetivo desnaturalizar o olhar sobre as diferentes práticas socioespaciais desenvolvidas pelas crianças que transitam na região e desvelar as suas interações no/com o mundo urbano. Tal etapa da pesquisa permitiu entender que, nas interpretações socioespaciais realizadas pelas crianças, elas inter-relacionam as suas vivências pessoais, as relações sociais que estabelecem com os outros e a própria dimensão física do espaço.

As conclusões da investigação de Souza (2017) apontam que as crianças se apropriam, compartilham e narram criativamente o espaço em que vivem e estabelecem formas de sociabilidade que permite o intercâmbio

sociocultural entre os diferentes grupos geracionais. Por meio dessas trocas, as crianças se inserem e (re) constroem as tradições e as memórias culturais presentes nos morros e nas baixadas da região.

Já, Nascimento (2017), na tese denominada “Geografia da infância e bairro-vivência das crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na aurora do século XXI”, evidencia que as definições de bairro apontadas pelas crianças participantes da investigação não se alinhavam aos limites político-administrativos do poder público e aos ditames das iniciativas privadas e levaram à busca de uma teoria que pudesse dialogar com o que elas revelaram.

A pesquisa de doutorado de Nascimento (2017) foi realizada com vinte crianças moradoras do Bairro Dom Bosco, em Juiz de Fora/MG. Bairro que, conforme o Plano Diretor do município, é uma Área de Especial Interesse Social (AEIS), apresentando condições precárias de habitabilidade. Contudo, o Bairro Dom Bosco tem sido impactado, sensivelmente, pelo que a autora chama de reestruturação capitalista do espaço, de modo mais contundente a partir da década de 1990, com a instalação e ampliação de equipamentos urbanos segregacionistas e o aumento da especulação imobiliária.

De acordo com Toso (2018), na tese intitulada “Conhecer para pertencer: a relação entre criança, escola e cidade”, as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao estudarem as configurações do lugar em que vivem, podem compreender tanto o espaço quanto o tempo, pois é no lugar que está impresso o processo histórico que o constitui, e, ao terem contato com os elementos da história e da geografia desse lugar, visualizam as transformações e até mesmo o que se mantém intacto nele.

Em sua pesquisa, a autora aborda a categoria cidade como conteúdo a ser trabalhado com as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, para que se visualisassem como esses/as estudantes podem construir o sentimento de pertencimento a partir do momento em que são provocados a construir conhecimentos sobre a cidade. O objetivo de Toso (2018) foi discutir o que resulta da exploração da criança sobre a cidade, sobre como as crianças percebem a cidade e, até mesmo, como os/as professores/as pensam que as crianças enxergam a cidade. Na tese, a autora ainda investigou as

contribuições da escola e do mundo da ciência na leitura que as crianças fazem sobre a cidade e a construção do sentimento de pertencimento.

Meloni (2018), em sua pesquisa de doutoramento intitulada “Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças” cujo objetivo se constituiu em verificar se os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis/SP estão em consonância com as expectativas das crianças tomando como base os pressupostos da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância, evidencia que os sujeitos conhecem os espaços de brincar oficiais por conta dos trajetos que percorrem na cidade, para a realização de alguma atividade, portanto, conhecem o espaço urbano que habitam.

Segundo a autora, com base em Tonucci (1996), temos que pensar a cidade de modo que os espaços públicos existentes propiciem o brincar das crianças, com brinquedos disponíveis e que sejam seguros. A autora ainda ressalta que não basta que as crianças tenham espaços públicos que sejam destinados a elas se não houver um planejamento adequado, sendo necessário levar em conta as suas necessidades e opiniões.

Nesta perspectiva, na tese “A escola e a cidade: experiências das crianças e adultos em excursões na Educação Infantil”, Campos (2019) busca compreender e dar visibilidades às experiências de exploração dos espaços da cidade pelas crianças e adultos/as a partir das excursões propostas por uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG. Nas excursões de ônibus pelos espaços da cidade, crianças, professores/as e o pesquisador costuraram uma malha de relações.

Segundo Campos (2019), tendo o corpo como *locus* da experiência criadora de sentidos, num entrecruzamento entre movimento e acontecimento, a cidade, com seus diferentes elementos constitutivos, seus tempos e espaços, seus diferentes sujeitos, suas diferentes paisagens e possibilidade de encontros, apresentou-se como um vasto campo de experiências. Para o autor, nesses movimentos corporificados, as relações mediadas pelos deslocamentos e percursos do ônibus possibilitou diferentes lugares e modos de olhar, perceber e sentir a cidade.

Ao longo do trabalho desenvolvido por Campos (2019), observamos a fragilidade das políticas públicas de acesso e democratização dos espaços da cidade, apontando, por exemplo, a interrupção e restrição impostas às excursões. Esses acontecimentos revelam a precariedade das políticas educacionais no Brasil que impactam diretamente na qualidade das experiências oferecidas pela escola às crianças, professores/as e famílias, uma vez que estão sujeitas às decisões de gestores/as.

Farias (2019), ao investigar e analisar a experiência urbana de um grupo de meninos e meninas moradoras de Brasília/Distrito Federal na tese “Crianças e cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília”, evidencia as relações entre suas práticas cotidianas de mobilidade, a utilização dos espaços públicos e suas características espaciais. Segundo a autora, estudos apontam para o aumento da população habitando cidades no ocidente e indicam que a infância em centros urbanos é vivida de forma fragmentada. Nesse sentido, torna-se indispensável conhecer limites e possibilidades das experiências educativas das crianças na cidade.

Conforme mencionado por Farias (2019), as crianças moradoras de Brasília são privilegiadas por seu planejamento urbanístico e têm a oportunidade de conviver, aprender e se socializar em suas áreas comuns, construindo a cidade de maneira individual e coletiva, apropriando-se dos espaços e transformando-os em seus lugares de significado. Ao mesmo tempo suas cartografias demonstram seus conhecimentos e percepções sobre distintas localidades, indicando que Brasília se apresenta para as crianças como uma paisagem social complexa, imaginativa, de consumo e lúdica.

Na tese “Infância e cidade: dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos”, infância e a cidade são os pontos de partida para a investigação de Matiello (2019), na qual instrumentos do campo da Arquitetura e Urbanismo foram ressignificados em dispositivos aplicados em oficinas com crianças para que elas identificassem territórios educativos, procurando oferecer uma contribuição à formação integral na infância, com o objetivo de compreender a importância da identificação de territórios educativos pelas próprias crianças.

De acordo com Matiello (2019), os territórios educativos encontram raiz na difusão das Cidades Educadoras (1990), cujas ideias influenciaram experiências no Brasil, como a do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação/MEC. O conceito de territórios educativos, neste programa, se relaciona à incorporação de novos espaços e agentes no processo formativo em uma ampliação da jornada escolar.

No diálogo com Paulo Freire, Matiello (2019) encontrou subsídios para aprofundar a noção de territórios educativos do ponto de vista teórico e metodológico, e analogamente às suas ideias, cunhou-se a noção de alfabetização territorial por meio da identificação de territórios educativos. A aplicação dos dispositivos em oficinas se efetivou com o programa “Crianças arquitetando no território”, realizado com uma turma do 5º ano integral da Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, no Bairro Efapi, em Chapecó/SC, por meio de uma metodologia que combinou a pesquisa-ação e a cartografia como método para escuta das crianças.

O planejamento do itinerário de territórios do Programa baseou-se na metodologia freireana, que envolveu a identificação de temas geradores como parte do processo de descodificação e codificação da realidade. Esta etapa inicial foi conduzida por meio de um estudo exploratório. À medida que as crianças internalizavam os dispositivos oferecidos, elas se envolviam ativamente em seu processo cognitivo. Esse envolvimento se traduziu na produção de diversos artefatos, tais como mapeamentos, pesquisas, painéis cognitivos, maquetes e assembleias, entre outros, a partir das experiências vivenciadas durante o percurso pelo território.

Diante desse contexto, Matiello (2019) chega à conclusão de que a formação integral na infância não pode negligenciar a cidade como um território educativo. Nesse sentido, a contribuição da Arquitetura e Urbanismo, ao compartilhar seus conhecimentos e fornecer instrumentos, é de grande importância. Além disso, ao desempenharem um papel protagonista como investigadoras, as crianças se engajam em uma educação libertadora que valoriza seus próprios saberes e sua capacidade transformadora no mundo.

Na tese “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente/SP”, Evangelista (2020) teve por objetivo

compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente/SP, com base nos tempos e nos espaços mais utilizados e nas interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças. Para tanto, a autora parte do pressuposto de que, na sociedade contemporânea, as crianças têm menos tempo e autonomia para brincar livremente e desenvolver sua cidadania.

Na investigação, Evangelista (2020) concluiu que as crianças valorizam a ludicidade e a interatividade, preferindo interagir com seus pares independentemente do ambiente em que se encontram. As experiências das crianças são influenciadas pela sua classe socioeconômica, pela rotina de seus pais e/ou responsáveis, assim como pelo conhecimento e cultura destes últimos. A partir dos desenhos produzidos pelas crianças, foi observado que elas percebem a cidade como um espaço de passagem, em que elementos naturais e artificiais coexistem na paisagem urbana. Os desejos das crianças em relação à cidade estão relacionados ao lazer, segurança, preocupações ambientais, saúde, educação e ludicidade.

As paisagens da infância em Presidente Prudente/SP englobam uma variedade de locais, incluindo instituições como escolas, projetos sociais e igrejas, assim como lugares íntimos como suas próprias casas, casa dos avós e bairros. Além disso, destacam-se os espaços de lazer públicos, como praças, o Parque do Povo e a Cidade da Criança, bem como locais de lazer privados, como shoppings, parques aquáticos e buffets. Também são mencionados os locais de consumo, como sorveterias, centros comerciais e lojas.

Evangelista (2020) defende a necessidade de políticas públicas que garantam a participação das crianças no planejamento urbano, reconhecendo suas perspectivas e necessidades na construção de cidades mais inclusivas e adaptadas às vivências infantis.

As pesquisas apresentadas demonstram 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.

Nesse contexto, no quadro 2, apresentamos o levantamento de dissertações que dialogam com esta pesquisa, pois nos provocam a refletir

sobre a apropriação da cidade pelas crianças como lugar da experiência, da transgressão, em que as crianças podem participar e opinar.

Quadro 2: Levantamento de Dissertações

DISSERTAÇÕES				
ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA
2012	Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES: a escola como ponto de partida	Ana Moscon de Assis Pimentel Teixeira	UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação
2013	Educação das Infâncias: as crianças narram sua cidade	Márcia Vilma Murillo	UNISC	Programa de Pós-Graduação em Educação
2013	“Andando” na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da Grande Florianópolis	Cristian Pedro Rubini Dutra	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Educação
2014	Cidade Amiga da Criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão	Maristella Pandini Simiano	UNISUL	Programa de Pós-Graduação em Educação
2014	O ensino de Ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas	Gyane Karol Santana Leal	UEA	Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia
2014	Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças	Eliza Moura Pereira da Silva	UFMT	Programa de Pós-Graduação em Educação
2015	Infâncias de Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina	Rhaisa Naiade Pael Farias	UnB	Programa de Pós-Graduação em Educação
2016	Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba	Solange Pacheco Ferreira	UFPR	Programa de Pós-Graduação em Educação
2016	Políticas de educação integral/ integrada da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a constituição de territórios educativos: um estudo de processos de socialização infantil a partir da fala de crianças de um bairro curitibano	Sonia Maria Fernandes	UFPR	Programa de Pós-Graduação em Educação
2016	Representações sociais da	Paula	UFMT	Programa de Pós-

	cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares	Figueiredo Poubel		Graduação em Educação
2016	Concepções de crianças acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife	Katia Fernanda Faria Assad	UFPE	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
2018	Infância e cidade: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba	Sabrina Fiorese	UFPR	Programa de Pós-Graduação em Educação
2018	A criança no espaço público da cidade de São Paulo: diferenças e aproximações entre dois bairros: Jardim Lapenna e Itaim Bibi	Helena Strada Nosek	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
2019	Cidade criativa e infância: a dinâmica dos parques e equipamentos públicos com grande circulação de crianças em Natal-RN	Eleidiana Azevedo Costa Bulhões	UFRN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais
2019	Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na Praça da República (SP)	Lilith Neiman	USP	Faculdade de Educação
2020	Educação geográfica e o ensino de cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular	Afonso Vieira Ferreira	UFT	Programa de Pós-Graduação em Geografia

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2021).

As produções selecionadas no quadro 2, apresentam uma visão geral das investigações com o objetivo de evidenciar o panorama de como o campo de interesse pelo tema infância e cidade vem se constituindo no país e, ao mesmo tempo, nos ajuda a estabelecer relações entre o que já foi produzido e a presente tese.

Teixeira (2012) na dissertação “Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES: a escola como ponto de partida” destaca que a cidade de Vitória/ES, apesar de sua pequena extensão geográfica, guarda muitas diferenciações em seus usos e apropriações pelas crianças das distintas classes sociais. Apesar dos olhares das crianças do bairro São Benedito terem um amplo alcance sobre Vitória/ES, os espaços de lazer da cidade são pouco acessíveis a elas.

A investigação de Teixeira (2012) se desenvolveu com um grupo de crianças matriculadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Roberto Vieira Gomes e se diferencia ao lançar um olhar para a escola e, simultaneamente, para a cidade, em 86 processos de escuta das crianças, utilizando como referência os espaços sociais em que reproduzem e produzem culturas. Para a autora, a escola exerce um papel importante na vida das crianças, no entanto, sua forma de organização impõe modos de silenciamentos e negação das culturas infantis, limitando as possibilidades de reinvenção e participação.

Murillo (2013), na dissertação “Educação das Infâncias: as crianças narram sua cidade”, apresenta considerações a respeito de como crianças narram a sua cidade. A pesquisa foi realizada com grupos de crianças de 8 a 10 anos que frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, de três escolas do município de Santa Cruz do Sul/RS. A autora esclarece que a sua pesquisa teve a intenção de destacar e problematizar como crianças compreendem a cidade em que residem, a partir de suas narrativas e experiências cotidianas. Murillo (2013) realizou um levantamento dos lugares considerados pelas crianças como sendo os lugares das crianças na cidade, obtendo como respostas: a escola, a creche, os orfanatos e as praças. A resposta unânime das crianças foi considerar a escola como o lugar das crianças.

Com base na análise dos dados coletados, Murillo (2013) identificou várias representações das cidades narradas pelas crianças, que incluem: cidade do consumo, cidade das crianças, cidade compartilhada, cidade das vontades, cidade de relações, cidade de lugares especiais, cidade proibida, cidade de lugares para as crianças, cidade de ideias, de sonhos e de desejos, cidade educativa e cidade que não acredita na criança. Murillo (2013) conclui sua pesquisa afirmando que as crianças contemporâneas raramente exploram e percorrem a cidade, sendo que um dos principais motivos para isso está relacionado à insegurança e à constante falta de confiança no outro e no mundo. A autora também argumenta que os adultos, de maneira geral e não apenas as escolas, devem proporcionar às crianças espaços de investigação e exploração da cidade.

Na pesquisa intitulada “‘Andando’ na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da Grande Florianópolis” desenvolvida por Dutra (2013), o autor trata de como o aumento do uso do automóvel acabou por trazer impactos nas formas de infâncias vividas na Grande Florianópolis/SC. Dutra (2013) dialoga com os trabalhos de John Urry e Mimi Sheller que apontam como o automóvel modificou as relações de tempo e espaço no século XX, trazendo modificações significativas para a nossa vida social e para o espaço público, fazendo com que boa parte da população tenha uma aproximação com a cidade de uma maneira automobilizada, mediada pelo uso do automóvel.

Segundo o autor, crianças que passam grande parte do tempo dentro de automóveis estão imersas em uma nova forma de aprendizado e experiência da realidade urbana em Florianópolis. Essa realidade está repleta de conflitos e disputas pelo espaço da cidade, impactando o cotidiano dos habitantes da ilha, do continente e da Região Metropolitana. Além disso, essas crianças lidam com novas dinâmicas de relacionamentos familiares e sociais dentro dos veículos.

A pesquisa empírica conduzida por Dutra (2013) envolveu nove crianças residentes em Florianópolis, São José e Biguaçu, com idades entre cinco e sete anos e meio, cujo principal meio de transporte era o automóvel particular. A metodologia baseou-se nos relatos das crianças sobre suas rotinas e percepções da mobilidade cotidiana. O autor observou não apenas a ausência dessas crianças nas ruas e calçadas, mas também uma estrutura cotidiana e familiar que depende do uso do automóvel para atividades de consumo e participação em eventos distantes, contribuindo para as dificuldades de mobilidade existentes e a perpetuação da ideia subjacente da necessidade do automóvel nas novas gerações de determinadas classes e grupos sociais.

Para Dutra (2013), a infância que tradicionalmente ocorria nas ruas está sendo transformada devido ao uso generalizado do automóvel. Esse fenômeno parece refletir um discurso que desencoraja a presença e a movimentação das crianças nas ruas, tanto por questões de segurança quanto por uma abordagem de cuidado e criação que coloca o automóvel como um componente indispensável de certos ideais contemporâneos de infância. O

autor destacou, por fim, que o problema mudou de “como garantir que as crianças possam continuar a frequentar as ruas” para “como protegê-las dos perigos das ruas”.

A dissertação de Simiano (2014) intitulada “Cidade Amiga da Criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão” com o objetivo de investigar como as crianças veem e narram os espaços públicos de brincadeira na cidade de Tubarão/SC foi realizada com um grupo de 15 crianças com idade entre 8 e 10 anos, de diferentes classes sociais, escolas e bairros da cidade de Tubarão/SC. O estudo apresentou uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento metodológico a escrita de uma carta pelas crianças que procura dar visibilidade ao olhar das mesmas sobre espaços públicos de brincadeira de sua cidade.

Como resultado, Simiano (2014) identificou que as crianças sabem o que é um espaço público de brincadeiras, mas, muitas vezes, esses espaços são percebidos por elas como inadequados e perigosos. As crianças expressaram o desejo de encontrar mais espaços de brincadeira em sua cidade e suas principais reivindicações são limpeza, segurança e gratuidade a esses locais. Simiano (2014) ressaltou a relevância de adotar uma abordagem sensível e estar atento à escuta das crianças para poder criar novas formas de interação com os equipamentos urbanos, praças, árvores, carros, edifícios, ruas e, em suma, com todos os espaços públicos destinados à brincadeira em toda a cidade.

De acordo com a autora, as cidades são pensadas, projetadas e construídas por adultos e não levam em consideração as vozes e pontos de vista das crianças. Desta forma, é válido ressaltar que o modelo adultocêntrico ainda permanece nas cidades, com lugares feitos *por* e *para* adultos aos quais as crianças precisam se adequar. Quando se pensa que as crianças devem se adaptar à cidade ao invés de a cidade se adequar às crianças, reproduz-se a ideia de crianças como seres inferiores, que não sabem opinar e criticar.

A partir de uma visão direcionada à infância a partir da Sociologia da Infância, Leal (2014) trata em sua dissertação intitulada “O ensino de Ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas” de uma pesquisa realizada com crianças ribeirinhas de Paritins/AM,

valorizando a infância e relacionando-a com a produção de conhecimentos científicos partindo de que a concepção da ciência é um processo de construção e que não existe verdade absoluta no que tange ao conhecimento científico. De acordo com Leal (2014), as crianças são vistas como sujeitos de direitos e capazes de formar conhecimentos científicos oriundos da relação da escola com os espaços não formais.

Silva (2014), em seu estudo sobre as “Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá/MT, segundo crianças” buscou compreender as significações das crianças acerca da cidade, bem como identificar diferentes trajetos por elas percorridos. Para a pesquisadora, tanto as significações quanto os trajetos emergem no discurso e se revelam nos mapas cognitivos a partir do relato de vivências, ressaltando a importância da memória pessoal e social, estas atreladas à memória dos lugares.

Diversos são os percursos percorridos pelas crianças participantes da pesquisa conduzida por Silva (2014), abrangendo desde atividades de lazer e trabalhos de campo em locais como parques, ginásios e estádios esportivos, que também incluem espaços de consumo como shoppings e o centro da cidade, até itinerários voltados para a cultura urbana, como visitas a museus e locais gratuitos como o Sesc Arsenal e o Aquário Municipal. Nesse contexto, a família desempenha um papel fundamental como orientadora e mediadora da mobilidade urbana das crianças. Ela não só serve como ponto de referência para os deslocamentos das crianças, mas também atua como a instância que organiza e facilita seus trajetos, envolvendo as relações entre familiares e a circulação das pessoas entre suas residências e os arredores.

A partir dos relatos das crianças, Silva (2014) constatou que os espaços públicos e os espaços privados propiciam diferentes qualidades de vivências na cidade. Nos espaços públicos, prevalecem vivências caracterizadas pela insegurança e pela restrição da ação infantil, enquanto nos espaços privados predominam vivências marcadas pela proteção e possibilidades de ação, destacando a importância da presença e do apoio da família. Portanto, a autora ressaltava que crianças têm mais vivências nos espaços privados, por conta da segurança.

No entanto, a partir da análise mais aprofundada do discurso de duas crianças, a autora conclui que, apesar dos riscos existentes na cidade de Cuiabá/MT, as crianças têm o sentimento de pertencimento à cidade, buscando exaltar as qualidades e possibilidades da cidade em suas representações. A autora também conclui, por meio da análise das representações dos espaços urbanos, que a escola é um dos lugares mais importantes para os sujeitos da pesquisa.

Farias (2015) se propôs a investigar as vivências urbanas de duas meninas e dois meninos, de cinco anos, habitantes de Brasília, Distrito Federal, na dissertação “Infâncias de Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina” considerando que cada vez mais crianças têm habitado cidades, tornando, assim, 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.

Para a pesquisadora, a investigação assumiu a premissa 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.

Na execução da pesquisa, a autora considerou as crianças como principais informantes e utilizou os métodos *map-like model*²³ e a foto-elicitação para a coleta de dados. Como resultados de sua pesquisa, Farias (2015) constatou que a mobilidade das crianças é restrita, pois sempre se locomovem e brincam sob a supervisão de um adulto e em espaços especializados.

Apesar dessa postura dos adultos em relação às crianças, privando-as de frequentar determinados espaços por conta do medo e insegurança, Farias

²³ Este instrumento de coleta de dados consiste na criação da cidade com material oferecido aos sujeitos da pesquisa, no caso da pesquisa realizada por Farias (2015) a autora forneceu às crianças os seguintes materiais: 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.

(2015) percebeu que as crianças mostraram saber muito mais sobre o espaço urbano do que era esperado. As crianças, ao construírem seus map-like model, propuseram diferentes usos de determinados espaços e mostraram-se preocupadas com assuntos relevantes, como as desigualdades sociais e a violência urbana, propondo melhorias para a cidade em que vivem. As crianças investigadas, ao planejarem as suas cidades, citaram a possibilidade de frequentar os espaços públicos.

Em “Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba”, Ferreira (2016) analisou como as políticas educacionais alteram os tempos e os usos do espaço das crianças na escola, no bairro e na cidade, de acordo com a opinião das próprias crianças.

Para a realização da investigação, Ferreira (2016) optou pela pesquisa qualitativa, utilizando os seguintes métodos na coleta de dados: 1) análise de documentos da política nacional de Educação Integral (Programa Mais Educação) e da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR, relacionados à Educação Integral/Integrada do município; 2) entrevistas com diretores, gerentes e profissionais da administração da Rede Municipal de Ensino; 3) entrevistas com diretoras das quatro escolas selecionadas para a realização da pesquisa que ofertam diferentes programas de ampliação do tempo escolar; e 4) conversas com quarenta crianças dos quintos anos do Ensino Fundamental para saber como vivenciam o bairro e a cidade e o que pensam da escola em que estudam.

Ferreira (2016) apontou que as crianças se posicionam a respeito de suas vivências no bairro e na cidade, embora algumas expressem de forma mais intensa as vivências do que outras, devido a diferença de perfis socioeconômicos entre os sujeitos da pesquisa. A autora constatou que, embora o bairro de Pilarzinho ofereça uma variedade de espaços ambientais e culturais para a utilização dos moradores, não ocorre um uso intenso e variado por parte de todos os sujeitos de sua pesquisa, por conta das condições econômicas das famílias, do tipo de espaço do bairro onde se mora e se estuda (se em regiões vulneráveis ou seguras do bairro) e também devido à organização de tempo/espaço de cada escola e suas propostas de saídas e

visitas em relação com a região do bairro que se situam. Para a autora, a educação de tempo integral não assegura uma maior apropriação dos espaços do bairro e da cidade pelas crianças (Ferreira, 2016).

Na dissertação “Infância, Políticas de Educação Integral/Integrada e a constituição de territórios educativos: um estudo do bairro Uberaba em Curitiba”, Fernandes (2016) teve o objetivo de investigar a relação entre política, cidade, infância e a constituição de territórios educativos. Para tanto, a autora buscou compreender a relação que se estabelece entre as crianças e o espaço urbano a partir da política educacional de tempo integral, verificando os efeitos na vida das crianças, em relação à apropriação dos espaços da cidade.

Para a realização da pesquisa, Fernandes (2016) analisou documentos nacionais referentes ao “Programa Mais Educação” e da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba/PR. O trabalho de campo foi realizado na cidade de Curitiba, no Bairro Uberaba, em duas escolas localizadas em regiões contrastantes do bairro. Para coletar os dados, Fernandes (2016) enviou questionários às famílias das crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, tanto do ensino regular quanto do integral, e conversou com 42 crianças. A autora constatou que, em relação ao processo de socialização espacial e ocupação do tempo das crianças, por meio das ações promovidas pelas escolas pesquisadas, inseridas na política educacional de tempo integral, as escolas têm pouco alterado ou contribuído para que as crianças vivenciem espaços da cidade.

Por outro lado, Fernandes (2016) considerou que apesar de serem poucas as saídas que as crianças realizam com a escola, elas possibilitam uma ampliação espacial e cultural da cidade, mesmo que de forma limitada. Fernandes (2016) também analisou que os sujeitos atendidos pelas escolas que residem em áreas consideradas empobrecidas possuem uma vivência limitada em espaços públicos oferecidos a eles, e o que ocorre em suas interações com outros espaços do bairro é a reinvenção de suas funções para o desenvolvimento do brincar.

Na pesquisa “Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares”, Poubel (2016) apresentou as representações sociais da cidade de Cuiabá/MT, segundo crianças que

estudam em escolas particulares. Participaram da pesquisa quarenta crianças de quatro escolas particulares, sendo que de cada unidade escolar foram selecionadas dez crianças e cada escola estava localizada em uma região da cidade.

Poubel (2016) constatou em sua pesquisa que houve predomínio da representação de espaços privados, voltados ao consumo. Os resultados indicaram que o shopping é um dos lugares mais frequentados. Em relação aos espaços públicos da cidade de Cuiabá/MT, a autora verificou que estes espaços são na maioria dos casos, conhecidos por meio da mediação do adulto ou da mídia e que ao serem apresentados pelo perigo tornam-se lugares que transmitem o medo.

Poubel (2016) também verificou que há baixa frequência de elementos ligados aos marcos naturais (Rio Cuiabá), culturais e históricos (museus, monumentos, edificações) nas representações da cidade, uma vez que Cuiabá/MT é representada por logomarcas que estão estampadas nas grandes avenidas. Portanto, a autora apontou que um “eu” protegido emerge como o elemento central da cidadania evidenciada na interação da criança com o ambiente urbano.

Na dissertação “Concepções de crianças acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife”, Assad (2016) apresentou as concepções que as crianças produzem acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife, identificando seus conhecimentos sobre a cidade e os direitos que reconhecem como próprios à sua condição de pessoa em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a autora discutiu a respeito do impacto das condições históricas, sociais e econômicas sobre o processo de subjetivação das crianças nesse contexto e analisou os significados e sentidos expressados por elas em relação ao exercício da cidadania de acordo com a formação cidadã à qual tiveram acesso.

Por fim, Assad (2016) concluiu que as crianças percebem o espaço urbano do Recife hostil à sua movimentação e permanência e que questões relacionadas com os vínculos sociais no âmbito da cidade, como discriminação social e racial, preconceito em relação às 17 diferenças religiosas, ausência de solidariedade entre seus habitantes, fazem-se presentes nas concepções

infantis. Ainda, autora compreendeu que é importante assumir responsabilidades próprias da cidadania é uma fragilidade comum aos grupos participantes deste estudo.

Na dissertação “Infância e cidade: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba”, Fiorese (2018) analisou como as crianças se socializam em espaços institucionais e do bairro, verificando como esses espaços, e a própria atuação das crianças, colaboram na construção de suas redes de interdependência. Para tanto, a autora utilizou o referencial teórico da Sociologia, da Sociologia da Infância e da Sociologia Urbana.

Metodologicamente, a investigação de Fiorese (2018) teve caráter qualitativo, por meio de análises de documentos e referenciais teóricos sobre a cidade de Curitiba e o bairro Tatuquara, sendo 57 questionários respondidos por famílias de crianças moradoras da região, conversas com os agentes institucionais e conversa com as próprias crianças, no sentido de verificar como se posicionavam e os significados dados aos espaços que utilizavam.

Os resultados obtidos por Fiorese (2018) evidenciaram que justamente as crianças que tinham a possibilidade de vivenciar os espaços do bairro ou realizavam atividades em diferentes instituições mostravam uma visão mais crítica com relação aos espaços e as questões sociais. Já as crianças que apresentavam menor mobilidade no bairro e na cidade e práticas em instituições muito consonantes, se posicionavam menos frente a essas questões. Para a autora, o acesso a uma diversidade maior de atividades e passeios pelos espaços do bairro proporcionam que a criança tenha mais lugares para atuar e se posicionar frente as questões sociais.

Nosek (2018), discutiu a relação das crianças com os espaços públicos na cidade de São Paulo/SP na dissertação “A criança no espaço público da cidade de São Paulo: diferenças e aproximações entre dois bairros: Jardim Lapenna e Itaim Bibi” tendo como pressuposto que a vida cotidiana em espaços públicos heterogêneos e democráticos é um fator fundamental para a constituição de sujeitos que exercem a sua cidadania. De acordo com a autora, a relação das crianças com os espaços públicos da cidade de São Paulo é prejudicada pela segregação socioespacial. A cultura da pouca integração da

criança com o espaço público da cidade se manifesta principalmente nos bairros mais nobres, porém outros efeitos da segregação socioespacial podem ser sentidos em bairros periféricos.

Ao tratar dos parques e equipamentos públicos da cidade de Natal/RN com grande circulação de crianças e a relação com a criatividade e sociabilidade desses sujeitos, Bulhões (2019) mencionou na dissertação “Cidade criativa e infância: a dinâmica dos parques e equipamentos públicos com grande circulação de crianças em Natal-RN” que a vivência junto ao público infantil permite captar aspectos trazidos por meio do olhar desses sujeitos, tendo em vista que esse campo de estudo, no que concerne à apropriação da cidade através da infância, é pouco explorado em termos de relatos da infância.

Ao compreender os usos e apropriações do espaço urbano pelas crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, Neiman (2019), na dissertação denominada “Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na Praça da República (SP)”, propôs às crianças participantes da pesquisa, situações de caminhadas, fotografias e desenho na Praça da República e arredores. Para desenvolver sua investigação, a autora utilizou a observação participante pautada na perspectiva etnográfica, além da proposição para as crianças de situações de fotografar e desenhar. A autora destacou a contribuição de investigações com a infância em contextos urbanos para a inclusão de sujeitos historicamente invisibilizados nas análises sobre as formas de produção do espaço da cidade.

Ferreira (2020), em sua pesquisa de mestrado “Educação geográfica e o ensino da cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular”, investigou a relação entre ensino de Geografia e ensino de cidade no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo que essa articulação se coloca como elemento potencializador na construção de processos de aprendizagens efetivamente significativas.

Dessa forma, conforme Ferreira (2020), o ensino de geografia possibilita a construção de processos de aprendizagens que permitem aos/às estudantes realizar leitura e compreensão do mundo desde o seu lugar de vivências-

experiências e, deste modo, perceber as relações de interdependências destes lugares mais imediatos a espaços mais amplos e complexos.

Sendo assim, no ensino de geografia, a cidade deve ser apresentada como mediação entre aspectos vividos nos cotidianos e conhecimentos científicos. Neste percurso, o ensino de cidade na educação geográfica, se apresenta como possibilidade de efetivamente se articular e consolidar aprendizagens, tendo como referência a inter-relação entre aspectos percebidos e vividos pelos estudantes e conhecimentos geográficos sistematicamente construído ao longo da história das sociedades.

Diante de algumas semelhanças apresentadas a partir do levantamento de teses e dissertações com esta investigação para a construção da tese nos questionamos: *qual a legitimidade de mais uma investigação a respeito da relação da criança com a cidade?* Essa legitimidade reside no empenho intrínseco em compreender como se revela a expressão criativa infantil nesse contexto complexo de significados e memórias sociais, bem como na maneira como tais elementos representativos, que definem o ambiente urbano como um espaço socialmente construído, influenciam na formação subjetiva e identitária das crianças.

Portanto, buscamos nessa seção compartilhar um panorama das teses e dissertações, de diferentes áreas, que tivessem como foco as infâncias e cidade presentes em suas composições para compreender, em linhas gerais, as possíveis leituras que vêm sendo realizadas sobre tal temática.

Diante disso, percebemos as vivências das crianças e os diferentes usos que fazem dos espaços das cidades e seus desafios (Farias, 2019; Neiman, 2019). Nesse aspecto, deparam-se com a vida nos condomínios fechados e nas comunidades de periferia (Saraiva, 2014; Begnani, 2014; Proubel, 2016; Nosek, 2018), cercados de disputas, modificações e novas formas de urbanização (Dutra, 2013), sentem a falta de espaços para recreação e brincadeira (Simiano, 2014; Meloni, 2018), vivenciam situações de restrição da cidadania (Silva, 2014; Farias, 2015; Evangelista, 2020) e a fragilidade das políticas públicas de acesso e democratização dos espaços da cidade (Campos, 2019).

Sobre a mobilidade urbana, Dutra (2013) indicou a ausência das crianças nas ruas e calçadas, e sinalizou para uma organização cotidiana e reprodução familiar que demanda tanto a utilização do automóvel para consumo como a matrícula em atividades em locais distantes, que contribuem com as dificuldades de mobilidade existentes e a perpetuação de uma lógica subjetiva da necessidade do automóvel nas novas gerações em determinadas classes e frações sociais.

As pesquisas que contemplam as vivências urbanas infantis ressaltam que: as crianças aprendem na cidade e não o que aprendem sobre a cidade (Murillo, 2013); discordam das leituras que sujeitam as crianças a não experiência na/da cidade e privilegia a relação com o urbano via modalidades diversas de enfrentamento com a metrópole (Saraiva, 2014); as visões das crianças sobre o meio urbano não são restritas (Farias, 2015); as crianças fazem muito uso do comércio e pouco uso dos espaços culturais, como museus e teatros (Ferreira, 2016); as crianças percebem o espaço urbano hostil à sua movimentação e permanência, sobretudo acerca das questões relacionadas com os vínculos sociais no âmbito da cidade, como discriminação social e racial (Assad, 2016); as crianças se apropriam, compartilham e narram criativamente o espaço em que vivem; elas estabelecem formas de sociabilidade que permite o intercâmbio sociocultural entre os diferentes grupos geracionais (Souza, 2016); e as crianças agem, burlam e alteram os espaços institucionais, do bairro e da cidade, demonstrando redes de interdependência únicas e criativas (Fiorese, 2018).

Ainda, Kushano (2015) abordou questões relacionadas à infância, ao turismo e à cidade percebendo que uma complexa relação social é estabelecida em face dos turistas e visitantes.

No que tange ao direito infantil à cidade, Simiano (2014) identificou que as crianças sabem o que é um espaço público de brincadeiras, mas esses são percebidos por elas como inadequados e perigosos; Silva (2014) revelou que criança e cidade se constroem e reconstroem em uma constante relação de reciprocidade, esta que se revela em vivências urbanas e ainda demonstra a importância da cidade como uma grande sala de aula para a construção da condição cidadã; e Nunes (2017) mostrou as definições de bairro.

As pesquisas enfatizam o quanto as vivências urbanas das crianças são atravessadas por questões de ordem estrutural. Reforçam, ainda, a condição da infância como categorial social estrutural e apontam a condição autoral e protagonista das crianças (Matiello, 2019), ao lidarem com esses atravessamentos a partir de lógicas próprias (Lansky, 2012). Ao mesmo tempo, demonstram algumas lacunas para uma agenda de pesquisa, como, por exemplo, dimensões da cidade moderna e participação das crianças na vida social urbana, limites e possibilidades da vivência e exploração dos espaços da cidade, domínios e impedimentos na utilização da cidade, mobilidade infantil e sua relação com a cidade, subversão e reinvenção dos espaços, entre outros.

Outro tema presente no levantamento de teses e dissertações envolveu as vivências das crianças no espaço escolar. Pesquisas propostas por Teixeira (2012) e Murillo (2013) indicam a escola como espaço privilegiado de encontros, de descobertas para as crianças e para a construção do sentimento de pertencimento (Toso, 2018). São investigações que evidenciam os significados atribuídos pelas crianças em suas vivências escolares, nos diferentes usos que fazem do espaço da escola. Segundo Ferreira (2020):

A escola se coloca como local privilegiado onde a aprendizagem se desenvolve e se estrutura. Contudo, não com *status* de exclusividade, haja vista que o entorno da escola, a rua, o bairro, a cidade, as localidades próximas e distantes constituem-se como referências e espaços para a construção de aprendizagens, de forma que entender e relacionar os diversos signos e significados presentes no espaço se coloca como via de compreensão do mundo. Assim, há que se explicitar e reafirmar que a relação entre objetos de conhecimentos e espaços percebidos e vividos pelos estudantes são aspectos potencializadores do processo de construção de aprendizagens (Ferreira, 2020, p. 33).

Desta forma, não se pode negar que espaços institucionalizados representam possibilidades de interação e ação para as crianças. Os trabalhos apresentados evidenciam que as crianças vivem, em seu cotidiano, a dualidade entre alguns direitos expressos na legislação e os limites impostos pelos adultos. Mesmo com avanços da legislação, ainda temos a fazer para que as crianças tenham seus direitos assegurados.

Destacamos que as pesquisas explicitam múltiplas estratégias investigativas nas quais predomina o enfoque qualitativo, entre elas: entrevistas

individuais, observação participante, atividades artísticas, lúdicas e uso de fotografias, entre outras. Esses tipos de procedimentos facilitam a expressão e o envolvimento das crianças no processo de geração de dados. Em muitos casos, ocorreu a combinação de procedimentos, o que permitiu a participação das crianças, expressando-se verbalmente e por meio de múltiplas linguagens.

SEÇÃO 3

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇA: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA (MAS TAMBÉM GEOGRÁFICA)



Nesta seção, apresentamos uma contextualização histórica acerca das concepções de infância, discutimos os Estudos da Infância, a constituição da Sociologia da Infância e as principais correntes sociológicas, esclarecemos a concepção de infância com destaque ao conceito de pluralidade da infância e, por fim, nos aproximamos dos estudos da Geografia da Infância para compreender as crianças, suas infâncias e as dimensões geográficas de espaço e tempo de suas vivências.

3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇA: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA (MAS TAMBÉM GEOGRÁFICA)²⁴

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós (Couto, 2009, p. 103).

Segundo Rocha (1999), os séculos XVII e XVIII foram os séculos da descoberta da infância. Para a autora, o século XIX foi o momento precursor da produção de saberes na tentativa de explicá-la, mas, de fato, foi no século XX, denominado século da criança, que ocorreu um profundo movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação.

Nesta seção, abordamos uma discussão a respeito dos conceitos que perpassam os debates sobre Infância e Criança. De acordo com a concepção de Infância decorrente da modernidade a partir dos estudos de Ariès (1981), destacamos alguns aspectos desencadeados pela separação criança/adulto e pela institucionalização da infância a partir do surgimento da escola, que provoca a universalização do conceito de infância.

Para tanto, no primeiro tópico, apresentamos uma contextualização histórica acerca das concepções de infância. Em seguida, no segundo tópico, discutimos os Estudos da Infância, a constituição da Sociologia da Infância e as principais correntes sociológicas. Dando continuidade, no terceiro tópico, esclarecemos a concepção de infância com destaque ao conceito de pluralidade da infância. Ressaltamos que as crianças consideradas nesta pesquisa são as crianças de hoje, com suas demandas a serem ouvidas,

²⁴ Buscando inspiração em Lopes (2013a), entendemos que o conceito de infâncias e criança é uma construção sócio-histórica, mas também é geográfica, visto que o desenvolvimento dos seres humanos é constituído por uma dimensão espacial, ou seja, “chamo de ‘espaço geográfico’ o espaço que contém a presença humana, construído ao longo da história de nossa própria espécie, recente na história do planeta” (Lopes, 2009, p. 121). Neste sentido, Theves (2020) também reforça que a humanização e a produção do espaço geográfico são indissociáveis

respeitadas em suas particularidades, que são capazes de participar da vida na cidade e de construir conhecimento no processo de interação social.

Essa criança tão distante de nós e tão necessitada de nossa ajuda e de nosso afeto, difícil de ouvir e de compreender, possui em si uma força revolucionária: se estivermos dispostos a colocarmo-nos na altura dela, a lhe dar a palavra, ela será capaz de nos ajudar a compreender o mundo e nos dará força para a mudança (Tonucci, 2005, p. 2007).

Por fim, no quarto tópico, nos aproximamos dos estudos da Geografia da Infância para compreender as crianças, suas infâncias e as dimensões geográficas de espaço e tempo de suas vivências. Assim, consideramos as crianças como sujeitos sociais ativos, que produzem espaços, como sujeitos de geografias, o que nos impossibilita pensar as dinâmicas das crianças fora de suas espacialidades. Desta forma, é possível reconhecer que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos.

3.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A infância, como a representada atualmente, ficou invisível por muitos séculos da nossa história. As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que se refere à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios. Para Ariès (1981), até o Renascimento, não existia um sentimento de infância, visto que crianças e adultos compartilhavam dos mesmos espaços e atividades. Desta forma, não havia uma concepção específica de criança e infância, além das diferenças biológicas.

Os estudos de Ariès²⁵ (1981) foram embasados na iconografia e, para o autor, a ausência das crianças, nas telas, não era fruto da incapacidade de reproduzi-las, mas da desvalorização da categoria social. Além disso, quando eram retratadas, suas roupas e sua forma física eram iguais às dos adultos, em escala diferente. Para o autor:

²⁵ Destacamos que embora as contribuições de Ariès para a educação sejam significativas, é importante reconhecer que suas abordagens estão intrinsecamente ligadas a contextos econômicos e geográficos específicos.

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

Embora também censure a visão unilateral do trabalho de Ariès (1981), Sarmiento (2007) argumenta que a pesquisa de Ariès permitiu uma mudança de rumo significativa nas investigações sobre a criança. Além disso, foi pioneira na ideia da infância enquanto fenômeno histórico. Para Andrade (2010, p. 48), “a obra de Ariès é um marco para entendermos que a infância é uma categoria da modernidade e que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção”.

Acerca da história da infância, Kuhlmann Jr (1998) explicita que nos séculos XVII e XVIII, Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), nomes significativos do pensamento pedagógico, produziram novas ideias ou sentimentos de infância, colaborando para que ela se tornasse uma categoria social.

De acordo com Maia (2012), Comenius defendeu o ensino de tudo para todos e foi o teórico que primeiro reconheceu a inteligência e os sentimentos da criança. Ainda, destacou que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza. Como proposto na Didática Magna, o pensamento de Comenius nos leva à relação estabelecida entre a natureza e a criança. Baseando-se num ideal religioso que compreende o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino, sua construção pedagógica tem um caráter ético-religioso, focando no aprendizado de virtudes, tais como a prudência, temperança, fortaleza e justiça, desde a mais tenra idade, para formar o modelo universal de homem virtuoso.

Conforme apontado por Narodowski (2005), o conceito de infância de Comenius é um lugar que existe porque deve ser completado, sendo a infância o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta à qual se deve chegar por meio de um ordenamento de processos, do mais simples ao complexo, da primeira idade a idade madura.

Nesse sentido, Comenius compreende a infância como um momento indispensável, pois a infância não representava um objeto a ser teorizado, ou seja, ela existiu porque era necessariamente um ponto de partida:

Assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana (Comenius, 1997, p. 45).

De acordo com Maia (2012), percebemos que a infância comeniana foi uma infância pedagogizada/institucionalizada, sendo que Comenius “abstraiu da infância todas as suas características sociais, raciais, de gênero, vendo todas as crianças com iguais possibilidades de educabilidade, ou seja, toda criança era educável por meio do mesmo método” (Maia, 2012, p. 20).

Já Rousseau, de acordo com Kuhlmann Jr (1998), centralizou a questão da infância na educação, considerando-a como uma idade autônoma e dotada de características específicas, diversas das que são próprias da idade adulta. A concepção de infância, em Rousseau, teve como nuclear a criança, seu tempo, seus desejos, sentimentos e a liberdade como base sob a qual deve ser educada.

Assim, até Rousseau a criança era considerada um adulto em miniatura, a ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos. Desta forma, constata-se que Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar a criança enquanto tal, com ideias próprias, diferentes do adulto.

A partir de Rousseau reforçou-se a tendência a ver a educação tomando como ponto de partida a criança, a sua natureza, os seus instintos, as suas capacidades e necessidades, em contraposição aos padrões e normas impostos pela sociedade. Segundo Andrade (2010), diante das concepções de Rousseau, observa-se uma naturalização da infância, desconsiderando o seu significado social e a sua relação com o contexto histórico na qual ela se insere.

Influenciado pelos princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação, ainda no

século XVIII, destaca-se Pestalozzi. Andrade (2010) menciona que, para Pestalozzi, a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento, assim, a escola seria uma continuação do lar para a criança, ou seja, a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família. Dando continuidade às ideias de Rousseau e Pestalozzi, no século XIX destaca-se o educador protestante alemão Froebel, reconhecido pela criação dos jardins-de-infância.

De acordo com Moura, Viana e Loyola (2013), a partir do século XVIII, as percepções sobre a infância sofrem profundas mudanças, de forma que alguns aspectos históricos da contemporaneidade colocam em questão o sentimento da infância e sugerem sua desvalorização. Segundo Del Priore (1996), uma análise da trajetória da criança da contemporaneidade no mundo ocidental traz à tona um declínio da valorização da infância, haja vista o relato de diversos atos de pedofilia e de crianças vítimas de estupro. Além da submissão sexual, Moura, Viana e Loyola (2013) ressaltam que a criança esteve durante muito tempo sujeita à exploração do trabalho escravo e, até hoje, a questão do trabalho infantil é um problema social grave. No período da escravidão no Brasil, as crianças eram submetidas ao regime de escravidão e às práticas de crueldade e tortura. Deste modo, a escravidão no Brasil representou um grande abalo no sentimento e na valorização da infância.

A mudança de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada transformou não apenas a economia, mas também as famílias e as relações sociais. De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), a passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada caracterizou-se por importantes alterações no grupamento familiar. Nas sociedades baseadas na agricultura, a estrutura das chamadas famílias extensas era compatível com a necessidade de mão de obra para a lavoura de subsistência. Os autores ainda sinalizam que a família típica da sociedade industrial era a família nuclear, composta de um casal e poucos filhos, quando existiam. A necessidade de ágeis deslocamentos de mão de obra à indústria e exiguidade de espaços nas grandes cidades determinaram esse encolhimento do grupo familiar.

Assim, “a criança viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento, a qual passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais” (Nascimento, Brancher e Oliveira, 2008, p. 10). Diante disso, observa-se o fato de que em nenhum destes momentos houve a preocupação em perceber e/ou estudar as relações entre o ser corporal e sua espacialidade e temporalidade.

Segundo Sarmento (2003), na modernidade, elaborou-se um conjunto de normas de administração simbólica da infância que condicionaram a vida das crianças, por exemplo, aos lugares que podiam frequentar, o tipo de alimentação e o horário de participação na vida pública.

Diante dessas normas, Sarmento (2007) afirma que a modernidade criou um ofício de criança, relacionado às atividades escolares e ao papel atribuído à criança, na sociedade moderna, o de aluno. O autor destaca que:

As formas específicas de trabalho das crianças - a aprendizagem escolar, a ajuda familiar, algumas atividades sazonais, por exemplo - tornaram-se ocultas na análise da divisão social de trabalho e produziram essa ideia comum, afinal ilusória, de que as crianças não trabalham (Sarmento, 2007, p. 34).

De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), no século XX, com o crescimento da pobreza e da violência urbana, a criança tornou-se objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente. Nos anos 1960, o Estado passou a ser o principal responsável pela proteção e pela assistência à infância abandonada e em situações de risco no Brasil. Surge, assim, uma nova concepção de infância, isto é, a criança como sujeito de direitos civis, humanos e sociais, necessitando de direitos e cuidados especiais.

3.1.1 A institucionalização da infância

A institucionalização da infância ocorreu com o início da modernidade e é realizada, conforme Sarmento (2004), a partir de vários fatores, tais como a criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, também a formação de um

conjunto de saberes normativos e a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições.

Segundo Andrade (2010), o surgimento da infância na modernidade apresenta como caráter paradoxal o reconhecimento da criança e a perda da sua liberdade, pois se a invisibilidade de antes permitia uma ampla vivência na coletividade, agora inicia-se o processo de privatização e institucionalização de suas vivências, seja na família, seja na escola.

Sobre isso, Lopes e Vasconcellos (2006) mencionam que:

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada. A educação cotidiana, local até então de aprendizagem da criança, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto (Lopes e Vasconcellos, 2006, p. 114).

A institucionalização da infância possibilitou a criação de várias leis de proteção e provisão que se constituíram em um avanço histórico e social em defesa das crianças. Acerca dos dispositivos legais que colocaram as crianças como sujeitos de direitos, Sarmento (2003) destaca a Declaração de Genebra (1923); a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); a Convenção dos Direitos da Criança²⁶ - CDC (1989), que serviu de norte para a formulação de muitas leis em diversos países, inclusive no Brasil; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990); e a criação das agências internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos (Soares, 1997, p.78)

²⁶ Buscando contribuir com a assimilação da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), agregou os direitos garantidos pela Convenção a partir de três categorias: direito à **Provisão** (direito aos cuidados adequados: à saúde, à educação, à assistência social, à habitação, cultura e lazer); à **Proteção** (direito de ser protegida de qualquer tipo de exploração, violência, injustiça); e à **Participação** (direito a exprimir sua própria opinião e tê-la ouvida). Tais categorias, comumente tratadas por “3 P’s”, foram elaboradas mediante parceria entre o Fundo das Nações Unidas (Unicef) e o Secretariado Internacional de defesa da Criança (*Defence for Children International*).

Apesar dos avanços legais em relação aos direitos da criança, Andrade (2010, p. 85) explicita que o “panorama global sobre a infância demonstra que essa categoria ainda não é prioridade na agenda governamental de muitos países, resultando na ausência de investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos direitos das crianças”. Sobre isso, Freire (1996), nos expõe sobre a importância em diminuir a distância entre as coisas que são ditas e as ações, até que, a fala configure-se na prática.

Para Sarmiento (2003), a normatização da infância compreendeu a maneira como as leis e a ideologia dominante compreenderam que deveria ser a criança, ou seja, a criança é o ser que brinca, vai à escola, não trabalha, é dependente economicamente, entre outras características. Nesse sentido, Sarmiento (2003) reprova o esforço das leis em normatizar e homogeneizar a infância, configurando uma infância global. Segundo o autor, as crianças em situação de rua, ou aquelas que realizam trabalhos remunerados ou domésticos, entre outras, não se encaixam na descrição da infância global. Sobre as crianças de rua ou não-crianças, Sarmiento e Marchi (2008) apontam:

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

Assim como Sarmiento, Aitken (2019) faz uma crítica à Convenção dos Direitos da Criança por universalizar a infância, eliminando sua pluralidade e selecionando aqueles que serão contemplados com seus direitos ou apagados. O autor defende a ética sustentável acima de direitos humanos, porque os “direitos perdem sua eficácia quando os direitos de um grupo se sobrepõem aos de outro e uma das principais razões para a Convenção dos Direitos da

Criança continuar não ratificada nos Estados Unidos é a preocupação com os direitos dos pais” (Aitken, 2019, p. 98).

Para Postman (1999), a infância assumiu um aspecto singular, que foi se moldando de acordo com o cenário econômico, intelectual e religioso de um determinado contexto. Dessa forma, considerando a infância como uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

As mudanças nas condições da infância moderna para a pós-modernidade levaram alguns estudiosos a sustentarem o “desaparecimento da infância” ou a “morte da infância” (Postman, 1999), na Idade Contemporânea. Sarmiento (2008, p. 22) opõe-se a essa ideia ao mencionar que “isso não assinala o fim da infância, antes aponta para a evidência maior de que ela é um processo, uma construção, um fato histórico que está neste momento passando por novas e profundas transformações”. Para Sarmiento (2004):

Não obstante – contrariamente aos propagadores da “morte da infância” (Postman, 1999) – consideramos que a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (Sarmiento, 2004, p. 10).

Diante da citação acima, Sarmiento (2004) deixa evidente que a infância é uma construção social e as crianças são atores sociais que têm a capacidade de produzir e reproduzir aquilo que o mundo dá a elas, aquilo que a cultura lhes oferece. Para o autor, “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (Sarmiento, 2004, p. 18)

A infância, no decorrer da história, foi considerada como uma categoria no modelo hegemônico, sendo vista como estática. Na atualidade, considera-se a importância de fazer referência à infância no plural, como veremos mais adiante, que permite reconhecer a diversidade social e cultural das crianças, assim como as desigualdades por elas sofridas.

Nesse sentido, se reconhece o mito da vida infantil como uma coleção de experiências felizes para pensar que cada criança tem uma realidade particular manifesta nos cotidianos delas. Assim, é importante compreender que as crianças são sujeitos de direito que, além de um discurso sociopolítico, aponta para uma realidade em que se torna importante construir propostas e alternativas que repensem e reflitam o discurso da infância, pensando-a como contexto de diversidade social, cultural, política, econômica e geográfica.

De acordo com Sarmiento (2004), a infância é compreendida no conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade. Assim, se reconhece a criança como “agente social, ser humano concreto que vivencia a infância como processo de construção social, político e científico, e esse processo deve considerar a pluralidade e a heterogeneidade dos sujeitos” (Silva, 2015, p. 11).

Acerca disso, Siqueira (2011) ressalta que não existem crianças e infâncias que não sejam produtos de um tempo construído mediante as relações humanas, nas contradições de classe, nas contradições do modelo econômico que produzem as formas de sociabilidade. Diante disso:

Perspectivar a participação das crianças implica lutar pela existência de espaços de escuta, de comunicação e de diálogo para os quais confluem intersubjetividades da realidade social desses atores. Supõe, ainda, que os adultos as reconheçam: como sujeitos capazes de tomar decisões que afetem suas vidas; que são hábeis comunicantes mediante utilização de uma variedade enorme de linguagens; que são agentes ativos que influenciam o mundo e interagem com ele; que elaboram e dão sentido à sua existência como seres sociais e, principalmente, que são sujeitos (Silva, 2015, p. 11).

O entendimento da infância, para Ferreira e Sarmiento (2008), como categoria geracional competente, reconhecida na sua alteridade e constituída por sujeitos produtores de cultura permite observar outra perspectiva para a construção de saberes acerca do bem-estar das crianças, isto é, aquela que cruza os indicadores objetivos, estruturais e normativos, com a auscultação dos entendimentos das crianças sobre o seu bem-estar pessoal e social.

Metaforicamente, podemos entender a infância como um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais relacionadas a condições como classes sociais, grupos etários, grupos culturais, raça, gênero e diferenças como abandono, vida no lar, na escola etc. (Fernandes e Kuhlmann Jr, 2004). Para Gobbi et al (2022, p. 17):

O que é “ser criança” ganha uma multiplicidade bastante grande de sentidos e avança para o entendimento de que se é criança diferentemente quando se é negra, negra e pobre, negra, pobre e menina, europeia e brasileira ou latino-americana, migrante, de maior ou menoridade, indígena, com ou sem teto, habitante de um bairro social, entre outras possibilidades de construir a infância e o ser criança na cidade e que, essas formas em que são feitas crianças diferem em cada um dos bairros e cidades em que vivem. Ao mesmo tempo, as questões que poderiam ser vistas como regionais espraíam-se e ganham enorme relevância permitindo-nos responder a indagações sobre elas, ora no singular, ora no plural, e em outros momentos indagando-nos ainda mais, formulando questões ainda pouco produzidas e ampliando as agendas de pesquisas e formativas quando o assunto são as crianças e relações em que estão ativamente presentes.

Diante do exposto, percebemos que há crianças inseridas em realidades sociais diversas, cujo desenvolvimento, tanto físico como psicológico e intelectual, é influenciado pelas condições do meio em que vivem, pela classe social e pela cultura familiar. Assim, podemos afirmar que coexistem múltiplas compreensões de infância. Essas infâncias têm em comum algumas marcas que nos possibilitam desnaturalizar concepções de infância moderna, burguesa, presente em alguns livros e descrita como inocente, incapaz, egocêntrica e outras características.

A diversidade das condições de vida das crianças brasileiras expressa múltiplas realidades na atual sociedade, considerando que embora seus direitos estejam assegurados juridicamente, há um longo caminho a percorrer para que se garanta a efetivação deles.

Para finalizar, percebemos que algumas das concepções de infância e criança se pautam na ideia da incompletude da criança e na busca por um futuro promissor, sem considerar suas capacidades, sua condição presente, enquanto presença, valorizando o seu ser-hoje e suas experiências. Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância propõe uma outra concepção de infância, como veremos a seguir.

3.2 ESTUDOS DA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS E PRODUTORES DE CULTURA

Segundo Müller e Nunes (2014), houve um avanço teórico sobre os Estudos da Infância, o que implicou no reconhecimento de novos atores sociais que antes eram desconsiderados na produção intelectual e nas políticas públicas elaboradas, tendo em vista que a criança passou a ser considerada sujeito ativo na sociedade, resultando em uma mudança de visão sobre a criança.

De acordo com Marchi (2009), pautando-se na dupla afirmação da criança como ator de pleno direito e da infância como construção social, os estudos no campo da Sociologia da Infância questionam sobre as imagens tradicionais da infância, da criança e sua educação no Ocidente. A Sociologia da Infância tem sido, segundo a autora, protagonista da discussão contemporânea em torno da chamada crise social da infância e do debate em torno do novo estatuto da criança, seja no plano jurídico, enquanto sujeito de direitos, seja no plano social, questionando sobre seu lugar na sociedade e nas relações de poder entre as gerações.

O entendimento da infância como construção social questiona a ideia de infância como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada.

Apesar de algumas abordagens considerarem a criança dentro da Sociologia, notava-se uma ausência de pesquisas sobre a mesma e de uma abordagem sobre a infância que não a considerasse apenas enquanto fase da socialização ou como etapa anterior à vida adulta, enfatizando o vir a ser e analisando este período da vida a partir de uma suposta incompetência e incompletude.

Conforme Quinteiro (2002), desde os anos 1990, a produção estrangeira pautada na Sociologia da Infância aumentou quando os sociólogos se reuniram no Congresso Mundial de Sociologia para discutir aspectos da socialização da

criança, na sociedade contemporânea. Embora a expressão “Sociologia da Infância” seja usada desde os anos 1930, foi apenas no final do século XX que se tornou destaque (Sarmiento, 2008).

Quinteiro (2002) destaca duas pesquisas que analisam a produção científica francesa e inglesa e o modo como as crianças eram representadas nas produções acadêmicas, as quais constataram que houve uma mudança de concepção. Ao investigar as produções francesas, Sirota (2001) verificou que as crianças inicialmente foram retratadas em função das instituições a que pertenciam, como família e escola. Porém, após uma reinterpretação crítica, houve uma mudança em direção à visão da criança enquanto ator social. Já Montandon (2001)²⁷ encontrou muitas semelhanças nas produções inglesas, visto que estas se pautaram principalmente em quatro categorias: as relações entre as gerações, as relações entre as crianças, o grupo de idade e as instituições para crianças. Acerca disso, Quinteiro (2002) argumenta que:

É interessante observar que os primeiros elementos para uma Sociologia da Infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. Finalmente, a questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras [Sirota e Montandon] aponta para a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura (Quinteiro, 2002, p. 139).

A partir da década de 1990, os estudos sobre as crianças, segundo Pinto e Sarmiento (1997), passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos reducionistas. Destas novas pesquisas, surgem diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (Demartini, 2001, p. 04).

²⁷ Montandon (2001) propõe a emergência da uma Sociologia da Infância, porém, a partir da investigação do “ofício de criança”. “Parte da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos” (Demartini, 2001, p. 03). Montandon (2001) apresenta, em seus estudos, uma ruptura com as abordagens clássicas da socialização infantil e adota a concepção das crianças como atores.

Sarmiento (2008) afirma que, gradativamente, a Sociologia da Infância vai se dissociando da Sociologia da Educação e da Família, embora esteja em diálogo constante com elas, ganhando maior expressão nos dois últimos séculos, na Idade Contemporânea, por meio da formulação de conceitos próprios e problemáticas autônomas. O autor considera que a Sociologia da Infância necessita compreender um dos mais importantes paradoxos da atualidade, ou seja, “nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e, nunca como hoje, a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento” (Sarmiento, 2008, p. 03).

No Brasil, os primeiros sinais de preocupação com a criança surgem no âmbito jurídico, relacionados a problemas de violência e fome. O termo “menor” é tido praticamente como sinônimo de criança pobre. Segundo Andrade (2010):

As ações relativas à infância, do descobrimento aos anos 1960, são marcadas por um caráter assistencialista, normativo, correccional e repressivo, a exemplo da Política Nacional de Bem-Estar do Menor e do Código de Menores. As décadas de 1970 e 1980 são consideradas cenários para o surgimento das recentes lutas travadas no país em favor das crianças e dos adolescentes (Andrade, 2010, p. 87).

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

Quinteiro (2002), aponta que é apenas em 1944, com Florestan Fernandes, que as crianças são reconhecidas como agentes de socialização e uma pesquisa sobre a cultura infantil é divulgada.

Na obra *As Trocinhas do Bom Retiro*, Florestan Fernandes (1961) busca dar visibilidade as formas de uso dos espaços públicos pelas crianças de alguns bairros da cidade de São Paulo na década de 1940, destacando as brincadeiras infantis no espaço da rua. É por meio das trocinhas que as crianças vão redesenhando os espaços no Bairro do Bom Retiro e reconstruindo as relações entre pares. Ao se referir às crianças e suas trocinhas, o autor as concebe como sujeitos sociais capazes de produzir

cultura, demarcando territórios e ressignificando práticas e espaços na relação com seus pares.

De acordo com Evangelista (2020), na medida em que a Sociologia da Infância se estabelece como área de pesquisa, diferenciada da Sociologia Geral, passa a constituir conceitos próprios e se destaca nas investigações com as crianças. Segundo Silveira (2019),

pode-se afirmar que a Sociologia da Infância assumiu como norte para erigir um campo a reordenação do sentido analítico sociológico sobre a infância e as crianças concretas, ao assumi-las como as principais portas de entrada para a compreensão da realidade social. Isso se dá por meio do esforço em representá-las como agentes e participantes em pesquisas sobre e com as crianças (Silveira, 2019, p.13).

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) ainda destacam que:

É preciso que a Sociologia da Infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico. A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial (Nascimento, Brancher e Oliveira, 2008, p. 60).

Conforme discutimos até aqui, percebemos que a Sociologia da Infância propõe uma mudança entre as teorias pensadas *sobre e para* as crianças. De acordo com Borba (2007), com relação à criança, destaca sua positividade, sua representação como sujeito ativo, reprodutora e produtora da cultura, que se relaciona com as outras categorias geracionais, reinterpretando seus ensinamentos. Diante disso, é possível destacar que não há uma única infância, mas, infâncias no plural, como veremos a seguir.

3.3 INFÂNCIA(S): UM CONCEITO PLURAL

A infância, como uma construção social, fornece uma estrutura interpretativa para a compreensão da vida e das experiências das crianças e existe independentemente de crianças ou adultos individuais (James e James, 2004). A própria instituição da infância se diversifica entre culturas, ou seja,

diferentes práticas socioculturais produzem diferentes infâncias, cada uma delas real em seu próprio ambiente sociocultural (Prout e James, 1997).

Por conta de seu caráter sociocultural, afirmamos que não existirá uma uniformidade da infância, ao mesmo tempo, essa dimensão social não pode ser totalmente separada de outras variáveis, como gênero, classe ou etnia (Prout e James, 1997). Dito de outro modo, as construções sociais das crianças nas experiências da infância não são homogêneas, mas plurais acerca do que se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar.

Considerando que a infância é um tempo social da vida que não é vivido da mesma forma por todas as crianças e que esse tempo se modifica dentro sociedade, da comunidade e das configurações familiares, constata-se, assim, que não existe uma única concepção de infância e criança, mas, de acordo com Kramer (2007), infâncias plurais, que se constituem em diferentes contextos culturais e sociais. Para Kuhlmann Jr (1998) é preciso:

Considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história (Kuhlmann Jr, 1998, p. 30).

Essa ideia da pluralidade da infância é recente, sendo que no campo da Sociologia, Prout e James (1997) indicam que as crianças foram discutidas por muito tempo a partir dos estudos que questionaram a sua passividade nos processos de socialização e a homogeneidade da infância como sendo um período experienciado por meio de fases comuns a todas as crianças.

Para Sarmento (2007), a infância pode ser definida como “categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo” (Sarmento, 2007, p. 10). A infância difere dos adolescentes, dos adultos e dos idosos, por suas características físicas, psicológicas e cognitivas. Essa categoria é permanente, à medida que sempre existiu e sempre irá existir. Segundo Qvortrup (2010):

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira

periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes (Qvortrup, 2010, p. 365).

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

A partir disso, essa categoria também está inserida em um contexto sócio-histórico, cultural, econômico e geográfico, ou seja, não é passiva, mas influencia e é influenciada por ele. De acordo com Corsaro (2009, p. 31), “crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas dos quais são membros” ou seja, as crianças “não imitam simplesmente modelos adultos, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender seus próprios interesses” (Corsaro, 2009, p. 34).

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

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura (Lopes e Vasconcellos, 2006. p. 110).

Sabemos que as crianças são influenciadas pelo meio cultural, econômico e social em que estão inseridas. No Brasil, por exemplo, as crianças refugiadas, migrantes, indígenas, quilombolas e ribeirinhas têm vivências diferentes das crianças que moram nos grandes centros urbanos. Segundo Evangelista (2020), mesmo nos centros urbanos, o bairro no qual habitam, a

densidade demográfica, a classe social, estão entre outros fatores que afetam a maneira como as crianças vivenciam os espaços e se desenvolvem a partir deles.

Sarmiento (2008) reflete sobre a pluralidade da infância no âmbito da Sociologia da Infância, não apenas com o intuito de sublinhar as diferenças culturais e rejeitar a ideia da normatização da infância, mas de fazer uma crítica às desigualdades sociais:

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

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

Sendo assim, é válido diferenciar as formas culturais produzidas *para* as crianças, como, por exemplo, a cultura escolar e midiática e as formas culturais produzidas *pe/as* crianças, entre as quais destacamos a linguagem, os jogos e brincadeiras. Para Sarmiento (2004):

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogênea e complexa) portuguesa, mas contribuem ativamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido, há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do fato das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra (Sarmiento, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva, Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) mencionam que:

Ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana (Nascimento, Brancher e Oliveira, 2008, p. 61).

Nesta tese, nossa intenção foi ouvir as crianças e compreendê-las em seu contexto social, cultural, histórico e geográfico, buscando evidenciar os espaços e as vivências das crianças na cidade Florianópolis/SC. Ainda, como pontuado por Lopes e Suarez (2018, p. 508), buscamos “marcar a necessidade de se escutar sensivelmente as crianças para ouvirmos, vermos, sentirmos suas vivências espaciais, suas culturas geográficas, aprendendo constantemente com elas e em suas existências singulares”.

Compartilhamos a ideia de que a infância é uma categoria geracional que está em constante transformação, assim como a sociedade em que está inserida. Sendo assim, é imprescindível conhecer mais sobre as vivências das crianças nas cidades, buscando combater e desnaturalizar regimes de verdades e fazendo surgir novas vozes, aquelas que por um longo tempo permaneceram silenciadas. Dialogando com autores que abordam as crianças, as infâncias e os espaços urbanos, no próximo tópico, traremos as contribuições da Geografia da Infância.

3.4 GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS COMO AGENTES PRODUTORES DO ESPAÇO

Neste item, buscamos nos aproximar Geografia da Infância para discutir as crianças e as infâncias a partir das relações socioespaciais, sublinhando a necessidade de compreendê-las como “agentes produtores do espaço”²⁸ que

²⁸ Tendo como suporte para esta investigação os conceitos utilizados no campo da Geografia, partimos do entendimento de que o espaço, frequentemente confundido com paisagem, de acordo com Santos (2002, p. 103) são “as formas mais a vida que as anima, é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única, é um sistema de valores que se transforma permanentemente”.

criam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares²⁹, territórios³⁰ e paisagens³¹” (Lopes, 2008a, p. 68).

Como vimos nos itens anteriores, o avanço das pesquisas embasadas na Sociologia da Infância e o surgimento das leis e demais dispositivos normativos que procuraram garantir os direitos da criança possibilitaram um entendimento de criança como ator social e sujeitos de direitos, entre os quais apontamos o direito ao espaço, “assim um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido” (Lopes, 2013b, p. 290).

De acordo com Lopes e Suarez (2018), o campo de pesquisa acerca da Geografia da Infância tem se estruturado recentemente no Brasil³², no âmbito dos trabalhos envolvendo os estudos relacionados à infância e em constante ligação com investigadores de diferentes origens, como a própria Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, a Psicologia do Desenvolvimento, as recentes traduções da Teoria Histórico-Cultural, entre outras.

É importante destacar que a Geografia da Infância se opõe à ideia da homogeneidade da infância e nega a concepção de criança enquanto ser *atopos*, ou seja, de lugar nenhum e *atemporal*, isto é, de tempo nenhum (Lopes, 2008b). Para Lopes (2008a):

A infância, portanto, tem sido percebida muito mais pela sua ausência, pela sua incompletude, do que pela sua presença, concepção que se espraia em várias dimensões sociais e se materializam em ações em diversos campos, como na área da educação. Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância

²⁹ Tuan (1983) discorre que “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (Tuan, 1983, p. 83). Neste sentido, o lugar pode ser relacionado à afetividade, visto que para o espaço se tornar lugar para alguém é preciso que sejam desenvolvidas atividades que tenham significados para o ser humano, adquirindo naquele local a identidade.

³⁰ Tomando como base os estudos de Haesbaert (2009, p.168), compreendemos o território como “espaço sobre o qual se exerce um domínio político e, como tal, um controle do acesso”. De acordo com Santos (2002, p.10) território não deve ser visto somente como um “conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas”, mas como “território usado”, ou seja, “o chão mais a identidade”.

³¹ Entendemos que a “paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza [...] a paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos, é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal” (Santos, 2002, p. 103).

³² Para Lopes e Suarez (2018), o primeiro livro lançado no Brasil, que buscou abordar de forma direta o tema da Geografia da Infância, foi publicado no ano de 2005, sendo intitulado “Geografia da Infância – reflexões sobre uma área de pesquisa”, de Jader Janer Moreira Lopes e Tânia de Vasconcellos.

nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a inscreve na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos (Lopes, 2008a, p. 74).

Ainda, segundo Lopes (2008a), o sentido de infância:

É atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias (Lopes, 2008a, p. 67).

Dessa maneira, Lopes (2008a) salienta que a infância se dá num amplo espaço de negociação que envolve a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto³³ e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando em uma configuração à qual o autor define como “territorialidades infantis”, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância. Acerca do entendimento sobre as “territorialidades infantis”, Lopes e Vasconcellos (2005) compreendem que:

As territorialidades infantis são os diversos campos de embates produzidos nos diferentes grupos sociais, a dinâmica particular pela qual as diferentes instâncias envolvidas constroem a infância. É um campo de combate, de enfrentamento de forças onde adultos, crianças e instituições vão dando face nova ao território. Isso é pensar a infância pela Geografia da Infância (Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 40).

Ao abordar o campo dos Estudos da Infância na língua inglesa, Tebet (2013) destaca que os termos *geography of children* e *children's geography* são mais comumente utilizados, diferenciando-se da expressão adotada no Brasil. Lopes e Suarez (2018) observam que, quando organizada a primeira publicação sobre o tema, a opção por empregar o termo "Geografia da

³³ Segundo Lopes e Vasconcellos (2005), expressões corriqueiras como “lugar de criança é na escola” ou “rua não é lugar de criança” delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados ou vedados para as crianças. Sobre isso, os autores discorrem que “a ideia de um local/lugar para as crianças sempre vai corresponder em certa medida a uma visão adultocêntrica, por mais que se ancore em uma escuta de demanda das crianças. Por que ela é resultado da mão adulta que traça territórios para as crianças” (Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 40).

Infância" em vez de "Geografia das Crianças", como utilizado nos trabalhos ingleses, foi motivada pelo reconhecimento do termo "infância" como uma expressão em torno da qual ocorrem disputas entre diferentes setores da sociedade, processo em que inclusive as crianças estariam contempladas.

Como já mencionamos no item anterior, reconhecemos a infância em sua dimensão plural, nas forças constitutivas de agentes e vetores sociais que trazem as crianças em sua inserção territorial (Lopes e Vasconcellos, 2005) nas relações com adultos, instituições, normas e atividades de criação.

Seguindo a perspectiva do espaço como algo em construção e como um produto de relações entre seus múltiplos atores, compreendemos a infância na sua perspectiva de agência. Destacamos, com base em Lopes e Fernandes (2018), que o espaço e o tempo não são existências descoladas das vivências humanas, mas representam trajetórias constituídas ao longo da filogênese humana em sua imersão social, que emergem na ontogênese, em constantes processos de criação. Com isso, reafirmam-se as diferenças das infâncias e suas correlações com as diferenças no espaço, assumindo um caráter polissêmico, mas não distanciado das suas contradições sociais, ao mesmo tempo em que se abre para o espaço das diferenças.

Num período em que se abre para a diversidade espacial, mesmo que frequentemente (in)visibilizadas diante de diversas ações, políticas públicas e nos variados contextos, Lopes e Fernandes (2018) destacam que as crianças ocupam distintos espaços urbanos: nas ruas, nos carros, nas escolas, nas residências, nos semáforos, nos abrigos, nas calçadas, nas praças, nos parques e nas praias. Em outras palavras, são crianças territorializadas espacialmente, vivenciando a complexidade de seus territórios e enraizamentos em meio aos desafios das políticas econômicas e sociais. Para esses autores, negar o espaço como uma dimensão essencial da infância e das vivências infantis é negar um aspecto fundamental da sociedade. Os autores, propõem uma visão do espaço que transcende sua dimensão de superfície, reconhecendo sua importância na produção, sistematização e criação da vida, sendo um *locus* significativo da existência (Lopes e Fernandes, 2018, p. 210).

Neste sentido, Paim (2019) entende que:

O espaço geográfico é uma das variáveis que constituirá essa criança, direcionando a concepção e a construção da infância e formando uma relação dialética com a agência da criança, que também a constrói - um pertencimento tanto das crianças em relação ao espaço, como do espaço a elas (Paim, 2019, p. 27).

Para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 24), é importante criar “a interface das diferentes infâncias, seus cotidianos e contextos espaciais”. Dessa maneira, podemos potencialmente articular os conteúdos geográficos com o universo da infância, considerando suas pesquisas, curiosidades e as distintas formas pelas quais exploram os espaços ao seu redor.

Conforme apontado por Rudolf e Martins (2020), o ensino da Geografia oferece a oportunidade de desenvolver com as crianças conceitos fundamentais, tais como orientação, lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo. Essa abordagem visa contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social ao longo de suas vidas. Para as autoras, reconhecer a diversidade de vivências na infância é, acima de tudo, respeitar as distintas maneiras de aprender, brincar e interagir com o mundo.

Sendo assim, a Geografia da Infância, segundo Lopes e Suarez (2018), seria composta por dois caminhos:

Compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, como a paisagem, o território, o lugar, as redes, as regiões (entre outros), além do desejo de compreender as geografias das crianças. Reconhece-se, assim, que as crianças possuem uma linguagem espacial, uma memória espacial, uma vivência espacial, sendo a atividade criadora das crianças também uma atividade espacial (Lopes e Suarez, 2018, p. 498).

Neste sentido, Theves (2018, p. 97) destaca que é importante considerar as “crianças como sujeitos que produzem conhecimentos e significados sobre o espaço através de suas vivências, sendo esse um dos pressupostos fundamentais para considerar o trabalho desenvolvido com a Geografia nos anos iniciais”.

Assim, a Geografia da Infância representa uma abordagem interdisciplinar que reconhece a importância das experiências das crianças no contexto espacial e geográfico. Seu propósito é promover uma compreensão

abrangente da interação entre as crianças e o ambiente geográfico ao seu redor, visando criar ambientes mais inclusivos, seguros e apropriados para elas na sociedade. Este campo de estudo está em constante evolução, enfatizando a importância de ouvir e valorizar as vozes das crianças em questões que impactam diretamente suas vidas.

As principais características da Geografia da Infância incluem:

1. **Perspectiva das Crianças:** Parte do princípio de que as crianças têm maneiras próprias de compreender o espaço e o lugar, sendo essencial considerar essas perspectivas na compreensão da Geografia da Infância.

2. **Espaço de Brincadeira:** Envolvimento no estudo dos locais onde as crianças brincam, como playgrounds, parques, áreas urbanas e quintais. A pesquisa visa compreender a utilização desses espaços, seu impacto no desenvolvimento infantil e como podem ser projetados para promover o brincar saudável.

3. **Mobilidade e Acessibilidade:** Preocupação com a mobilidade das crianças, analisando seus deslocamentos a pé, de bicicleta ou por transporte público, e identificando barreiras que podem enfrentar no ambiente geográfico. Destaca a importância do planejamento urbano inclusivo e seguro.

4. **Participação das Crianças:** Promove a participação ativa das crianças na tomada de decisões relacionadas aos espaços e lugares que afetam suas vidas, reconhecendo o conhecimento valioso que têm sobre suas próprias necessidades e desejos.

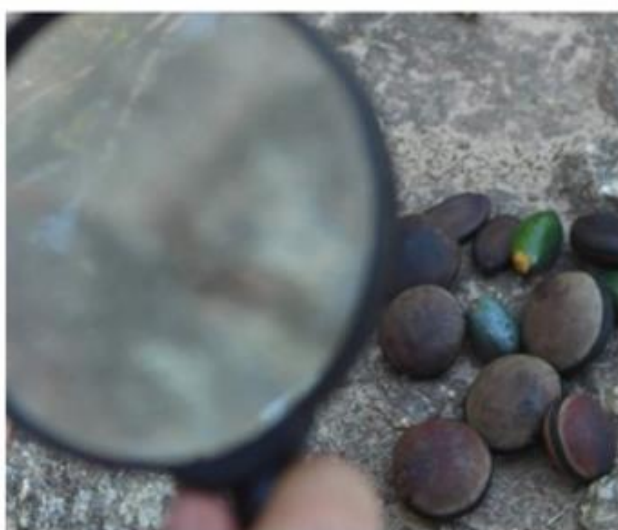
5. **Diversidade Cultural e Espaço:** Aborda questões de diversidade cultural, explorando como diferentes grupos étnicos e culturais influenciam a experiência espacial das crianças. Isso inclui a análise de como os valores culturais e as tradições podem se refletir nos espaços de brincadeira e nas atividades das crianças.

6. **Segurança e Bem-Estar:** Coloca a segurança das crianças no ambiente geográfico como uma preocupação central, abrangendo aspectos físicos, como a prevenção de acidentes, e emocionais, como a necessidade de espaços em que as crianças se sintam protegidas e confortáveis.

7. Impacto nas Políticas e Práticas: Contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas mais sensíveis às necessidades das crianças, influenciando diretrizes em áreas como planejamento urbano, educação e bem-estar infantil que levem em consideração as perspectivas das crianças.

Dessa forma, a Geografia da Infância destaca a interconexão entre Geografia e Infância, permitindo que as crianças exerçam seu protagonismo e redefinam seus contextos. Isso ressalta a importância de considerar as diversas infâncias e geografias da infância, trazendo as crianças, suas potentes linguagens e suas possibilidades de compartilhar a existência com o outro.

Pensando as crianças como agentes e sujeitos de direitos, na próxima seção discutiremos a cidade como espaço da vivência da criança, enquanto território infantil que atenda às necessidades das crianças de acordo com as culturas infantis e que se constitua em um espaço de direitos, de compartilhamentos, de encontros, de ricas experiências e de potencialização da participação e da cidadania infantil.



SEÇÃO 4

ENTRE ILHAS DO ARQUIPÉLAGO URBANO: A CIDADE COMO LUGAR PARA AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Nesta seção, conceituamos a cidade e sua relação com a criança, refletindo sobre a importância de olhar e viver a cidade, abordamos as vivências nos espaços públicos e privados, discutimos o esvaziamento dos espaços públicos e a expansão do espaço privado e, para finalizar, tecemos discussões sobre o direito da criança à cidade, as múltiplas infâncias e os fatores de restrição da cidadania.

4 ENTRE ILHAS DO ARQUIPÉLAGO URBANO: A CIDADE COMO LUGAR PARA AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños (Tonucci, 2009).

Nesta seção, conceituamos a cidade e sua relação com a criança, refletindo sobre a importância de olhar e viver a cidade. Abordamos as vivências nos espaços públicos e privados, discutimos o esvaziamento dos espaços públicos e a expansão do espaço privado. Ao abordar a institucionalização, a domesticação, a insularização e a dualização, processos que levam à restrição da cidadania, tomamos Sarmiento (2018) como base para sustentar a discussão.

Para tanto, acreditamos ser imprescindível aprender a olhar, metaforicamente, olhar com lupas nos olhos. É preciso, no sentido benjaminiano, “esfregar os olhos para ver” (Benjamin, 2007), aguçar o olhar, refletir e estar atento às variantes para compreender o que o espaço está comunicando.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajara para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando, finalmente, conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: *-Me ajuda a olhar!* (Galeano, 2000, p. 12, grifo nosso).

O trecho acima nos possibilita pensar que, diante de todas as aprendizagens que construímos no decorrer da vida, também podemos aprender a olhar. Quase sempre o que não fazemos na cidade é olhar, olhar sem pressa e com curiosidade, um olhar contemplativo. Diante disso, questionamos: como podemos, como pesquisadores/as, auxiliar as crianças a olhar a cidade de Florianópolis/SC? Como compreender o olhar das crianças sobre a nossa cidade? De que maneira as crianças, a partir das suas espacialidades e suas geografias, vivem a cidade de Florianópolis/SC?

Nesta seção, compreendemos que ao refletir sobre a criança como referente empírico e a infância enquanto categoria social, é possível reconhecer que “cada criança precisa dar significado por si mesma ao mundo habitado” (Toren, 2013, p.175). Isto possibilita constatar que a polifonia das vozes infantis ultrapassa a concepção de infância como ideia universal para uma pluralidade de condições, que devem considerar o seu local ocupado socialmente, entre eles a cidade.

Desta forma, pensar a cidade é também refletir a presença das crianças na cidade, considerando suas vivências, suas descobertas, seus deslocamentos, suas apropriações, suas percepções, seus direitos, sua cidadania, suas vozes, seu protagonismo, suas competências etc. Para tanto, entendemos a cidade como um lugar de encontros nos quais é possível conhecer sobre si e sobre os outros, que produz movimentos, os quais podem representar caminhos “de reapropriação das cidades, de reencontro, de resistência, de reexistências” (Lopes e Fernandes, 2018, p. 210), o que pode possibilitar “às crianças e adolescentes novas formas de socialização e de convívio na e com a cidade em sua diversidade” (Lopes e Fernandes, 2018, p. 210).

4.1 AS CRIANÇAS E A CIDADE: OLHAR COM LUPAS NOS OLHOS E A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Didi-Huberman (2010) explicita que:

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do ‘dom visual’ para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado (Didi-Huberman, 2010, p. 77).

Oliveira Jr (1994, p. 20) destaca a diferença entre olhar e ver: *olhar* é aquele que analisa a realidade, que a investiga, enquanto *ver* conota desatenção, superficialidade. A partir dessas definições, estaríamos muito mais próximos de ver a cidade, do que de olhá-la, pois a aceleração da vida nos leva

apenas a ver a cidade e sua paisagem, “isto porque o acréscimo de velocidade, tanto interna quanto externa aos homens, faz com que nossos olhares sejam ligeiros, raras vezes nos detemos a admirar um lugar ou paisagem, apenas passamos por elas” (Oliveira Jr, 1994, p. 27).

Segundo Galvani (2005), o olhar é sensível, perturba, faz pensar para que possamos compreender e interpretar. Por isso, ao caminhar pelos espaços urbanos, as crianças percorrem a cidade não só com os pés, mas com os olhos e o corpo inteiro.

O olhar solicita os outros sentidos e mobiliza o corpo. A interação de olhares entre cidade e escola solicita uma leitura estética, sensível e crítica do cotidiano. Leitura esta que ultrapassa as paredes e os corredores dos prédios de instituições de ensino e ganha a cidade. Assim, a leitura da cidade considera os referenciais dos educandos, seus olhares, quem e como são, onde e como vivem, por onde andam, seus gostos, desejos, sonhos, inquietações e ações, sem ignorar as suas inter-relações com a sociedade (Galvani, 2005, p. 147).

Para a autora, as experiências *na* e *pela* cidade são impossíveis de serem vividas quando os corpos permanecem sentados em automóveis, ônibus e metrô, ou seja, constata-se que as pessoas não passeiam mais pelas cidades, mas passam por elas dentro dos transportes para chegar a algum lugar, ou ainda, como explicita Oliveira Jr (1994) em sua pesquisa sobre a cidade (tele) percebida, as pessoas veem as cidades por meio das imagens produzidas pelos meios de comunicação, como a televisão, e difundidas nas mídias.

Sarmiento (2019) destaca que o tema da criança na cidade ganha importância pelo fato de que a vida urbana das crianças exprime a condição da infância contemporânea:

Retiradas das ruas, confinadas ao espaço doméstico, integradas compulsivamente na instituição escolar, as crianças como que “desapareceram da cidade”, deslocando-se entre ilhas do arquipélago urbano: a casa, a escola, o parque infantil ou o shopping no fim de semana (Sarmiento, 2019, p. 02).

O autor ainda ressalta a importância de pensar a cidade como um espaço de direito da criança, pois “na medida em que está territorializada e

incluída num espaço urbano específico, essa identidade é transindividual e constitui a criança como sujeito enraizado no lugar” (Sarmiento, 2018, p. 237).

No campo do ensino da Geografia na Educação Básica, a cidade é considerada um dos conceitos geográficos de grande importância, pois

é lugar da vida cotidiana da maioria da população e é onde se produz o modo de vida dominante na sociedade contemporânea. O tema da cidade, no ensino de Geografia, contribui para a compreensão da espacialidade contemporânea, para a prática cidadã, dando relevo à sua dimensão territorial, a referência à vida coletiva, e para trabalhar concretamente com conceitos geográficos elementares, como os de paisagem, lugar e território (Cavalcanti, 2017, p. 23).

De acordo com Callai (2005) e Theves e Kaercher (2022), é preciso buscar caminhos para ensinar Geografia, especialmente às crianças, e essa busca deve estar centrada no pressuposto básico de que para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança faça a leitura do mundo, pense a vida, interaja com os outros, em propostas de ensino que ultrapassem os conteúdos fragmentados através da mera transmissão de informações isoladas superando os limites de uma metodologia tradicional. Diante disso, é essencial que os conhecimentos geográficos sejam significativos para desenvolvimento e a ampliação de raciocínios geográficos-espaciais. Acerca disso, Freire (1989) menciona:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos (Freire, 1989, p. 10).

A partir da citação de Freire (1989), percebemos o quanto o autor evidenciou sua sensibilidade em ler a realidade, o lugar, a paisagem e o mundo. E é esta educação do olhar que acreditamos ser possível (e necessária) no campo da Geografia, pois

[...] ler o mundo não é apenas saber ler um mapa, apesar de essa leitura ser extremamente importante para a geografia. É ir um pouco mais além, é *ler a vida* nas entrelinhas do cotidiano de cada um, relacionar Geografia Humana com Geografia Física de forma articulada e plena, completando-as; compreender que as paisagens

são consequências da interação do homem com a sociedade (Gonçalves e Lopes, 2008, p.66, grifo nosso).

Por meio da Geografia, conforme Callai (2005), podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos e pertencemos. A partir das reflexões propostas pela autora, compreendemos que as crianças, ao fazerem as análises geográficas, conhecem o seu mundo, o lugar em que vivem e compreendem o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços. Para a autora, “compreender o lugar da diferença neste mundo, que se diz e se quer globalizado e tende a homogeneizar a todos e a tudo, é um passo para perceber que ainda há o que fazer, e não se pode, nem precisa, ficar só esperando que as ditas determinações aconteçam” (Callai, 2005, p. 245).

Ainda, como pontuado por Lopes e Suarez (2018, p. 508), é válido “marcar a necessidade de se escutar sensivelmente as crianças para ouvirmos, vermos, sentirmos suas vivências espaciais, suas culturas geográficas, aprendendo constantemente com elas e em suas existências singulares”.

Conforme destaca Hagat (2016) não basta olhar, é preciso que a criança seja capaz de ler e ver as paisagens da cidade, pois as imagens na educação geográfica não falam por si só. Ou seja, “olhar a paisagem é o primeiro passo, ler através dela, do que está além da aparência é o segundo passo, e ver, interpretar, compreender e refletir sobre as paisagens da cidade confirma a presença de conhecimento geográfico e a apropriação cidadã” (Hagat, 2016, p. 85). Neste sentido:

As cidades são o lugar político por excelência, a *polis*, onde se estabelecem as condições da decisão coletiva sobre a vida em comum e se estruturam os laços sociais pautados por valores partilhados. São, outrossim, o espaço onde as controvérsias pelo devir das comunidades se exprimem em opções politicamente geríveis. As cidades possibilitam a civilidade, enquanto atitude de reconhecimento e de respeito pelo outro. Ora, as cidades, são também o lugar de afirmação possível da condição política das crianças, enquanto seres sociais plenos e cidadãos (Sarmiento, 2019, p. 04).

Galvani (2005) reforça a necessidade de a escola oportunizar às crianças meios para interpretar a própria cidade, conhecendo como as crianças

dialogam com o lugar em que vivem. Para a autora, o modo como apresentam a cidade em suas leituras, desenhos e demais linguagens imagéticas revela o olhar de quem faz parte do contexto.

Constatamos, então, que por meio das experiências das crianças *na e pela* cidade e da educação geográfica é possível ampliar as relações das crianças *na/com* a cidade, proporcionando a elas outras formas de olhar e viver que privilegie a atenção, a contemplação, o olhar curioso, seu poder de imaginação, fantasia, criação e que parta da premissa de que as crianças são cidadãs.

Para tanto, é imprescindível ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços que frequentam, pois, de acordo com a pesquisa realizada por Müller (2012) em três bairros de Porto Alegre/RS, por meio de fotografias e conversas, as crianças atribuem significados aos espaços que participam e, para a autora, é necessário “incluir as crianças nas discussões sobre a cidade que habitam e de promover o diálogo com elas, de forma a engajá-las nos processos de mudança” (Müller, 2012, p.313). Nesse sentido, a autora destaca que a cidade deve ser pensada a partir do que as crianças propõem.

Tavares (2003) ressalta, a partir de um trabalho realizado com estudantes na cidade de São Gonçalo/RJ, que as crianças ao refletirem sobre a cidade, são potencializadas a compreendê-la como “um lugar privilegiado para aprendizagem da convivência democrática” (Tavares, 2003, p.16).

A partir disso, destacamos a necessidade de pensarmos na educação das crianças para além das paredes da escola, numa perspectiva do desemparedamento da infância, visto que o confinamento da infância (e a sua institucionalização) e a organização da vida das crianças em ilhas de atividades (o espaço da casa, da escola e dos parques infantis, por exemplo) impossibilita as crianças de vivenciarem e compartilharem experiências nos espaços da cidade. Acerca disso, Tiriba (2010) destaca que:

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de

brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (Tiriba, 2010, p. 09).

Acreditamos que os espaços da cidade são fundamentais para a socialização das crianças, considerando a sua relevância para a ampliação cultural, o conhecimento espacial e a formação de um pensamento crítico com relação à sociedade. Segundo Jenks (2005), a compreensão sobre a infância no contexto das cidades tem explicitado a forma como as crianças vivenciam os espaços, considerando que estes, geralmente, são estruturados e organizados como estruturas de controle e interdição às vivências infantis como circulação, acesso e práticas sociais, como veremos a seguir.

4.2 OS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS DA CIDADE E AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Neste item utilizamos a teoria histórico-cultural e seus conceitos de vivência (*perejivanie*) e meio (*sredá*) para poder, a partir do trabalho de campo que traremos nas próximas seções, compreender a criança e seu desenvolvimento na cidade.

O termo vivência se atrela a outro muito importante para a teoria histórico-crítica, *meio* ou *sredá*, na língua russa. Desta forma, a “vivência seria, exatamente, a unidade fundada entre a criança e o meio, confluências onde estaria o desenvolvimento” (LOPES, 2013a, p.129). Assim, vivência ou *perejivanie*, na língua russa, segundo Vigotski (2010), é compreendido da seguinte maneira:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das

particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686).

Para Theves (2018, p. 81), “a vivência é uma unidade de elementos do meio, pela qual pode-se operar para buscar formas de compreender como o meio exerce influência na criança e como esta reage aos diferentes acontecimentos desse meio”.

Nesse âmbito, a vivência da criança está vinculada ao meio e, ao mesmo tempo em que sofre influência deste, também o modifica por meio das interações. Ao contrário do que entendem os deterministas ao afirmar que em dada situação a criança sofrerá certa reação no seu desenvolvimento, no termo “vivência” são incluídas as especificidades das crianças e as suas maneiras de perceber o meio e a situação vivida, “isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com um certo acontecimento” (Vigotski, 2010, p. 686).

Nessa perspectiva, Lopes (2013a) nos aponta que temos de assumir que o espaço geográfico faz parte do meio e é um importante elemento da unidade “vivência”. Para o autor, as paisagens, os territórios, os lugares e o espaço geográfico possibilitam os processos humanos. Neste sentido, Theves (2018, p. 94) afirma que “essa abordagem considera as crianças como sujeitos que produzem conhecimentos e significados sobre o espaço através de suas vivências, sendo esse um dos pressupostos fundamentais para considerar o trabalho desenvolvido com a Geografia nos anos iniciais”.

Compreendendo a cidade como um espaço urbano atravessado não somente por questões econômicas, políticas, culturais e de território, mas também pela sua complexidade social, pretendemos discutir a diferença entre os espaços públicos e privados e as vivências sociais.

Para tanto, partimos das contribuições de Carlos (2007), para mencionar que a constituição das cidades, tais como conhecemos hoje, foi possível em decorrência da expansão do capitalismo.

Significa considerar o fato de que o capitalismo se expandiu e, ao se realizar, tomou o mundo e este momento se relaciona com aquele da redefinição da cidade, da constituição de novas centralidades, de sua explosão, da extensão das periferias e da reprodução do espaço em um outro patamar (Carlos, 2007, p. 20).

De acordo com a autora, a cidade pode ser definida como “construção humana, produto histórico-social, contexto no qual a cidade aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo de uma série de gerações, a partir da relação da sociedade com a natureza” (Carlos, 2007, p. 20). Assim, a autora destaca que “a cidade pode ser entendida dialeticamente, enquanto produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais” (Carlos, 2007, p. 21). Com base nesse entendimento, a cidade não deve ser compreendida somente pelos aspectos físicos, tais como o relevo, a hidrografia, a uso e ocupação do solo, mas como lugar vivido pela comunidade que nela atua e interage criando uma identidade. Nesse aspecto, Carlos (1998, p. 26) menciona que, “a cidade é um modo de viver, de pensar, mas também de sentir. O modo de vida urbano produz ideias, comportamentos, valores, conhecimento, formas de lazer e uma cultura”. Assim, a cidade se configura como um espaço de vivência, de conflitos e de contradições sociais.

Sobre as diferenças e contradições no uso e apropriação das cidades, Carlos (2003) ressalta que:

Como os interesses e as necessidades dos indivíduos são contraditórios, a ocupação do espaço não se fará sem contradições e, portanto, sem luta. Esse processo de apropriação faz transparecer por todos os lados a disparidade, a desigualdade entre o “rico” e o “pobre” e entre este a “miséria absoluta” daqueles que moram embaixo das pontes e viadutos ou nos bancos das praças. A disparidade se expressa nas construções, na existência e/ou qualidade da infraestrutura, na roupa e nos rostos (na rudez ou suavidade de traços) (Carlos, 2003, p. 83).

Acerca do planejamento das cidades, Dias e Ferreira (2015) destacam que os espaços são o resultado de uma dinâmica altamente complexa dominada pelos produtores da cidade, que a planejam, projetam, discutem e executam. Sendo assim,

não são levados em consideração os desejos, as subjetividades e as necessidades de todos os grupos sociais. No uso de suas atribuições, detentores do poder e responsáveis políticos das cidades não demonstram receptividade a ouvir as preocupações e demandas das crianças, normalmente vistas apenas como um subproduto dos pais, dos adultos produtivos – e eleitores. Elas permanecem “invisíveis”, não consideradas como seres sociais de pleno direito, sobretudo do direito à participação (Dias e Ferreira, 2015, p. 122).

Ward (1978) discute o conceito de espaço público e privado na cidade, oferecendo uma crítica à prática de adultos que constroem playgrounds, parques, brinquedotecas e espaços de recreação privados, tais como lojas de brinquedos e restaurantes infantis. O autor argumenta que esses espaços tendem a limitar a capacidade criativa e inventiva das crianças, ao invés de promover sua livre exploração e ação. Em vez de simplesmente fornecer estruturas e materiais prontos, o autor sugere que seria mais benéfico oferecer materiais que permitam às crianças criarem suas próprias experiências. Além disso, Ward (1978) aponta para a disparidade de acesso a atividades esportivas, musicais e artísticas, que muitas vezes estão disponíveis apenas para aqueles que têm recursos financeiros para pagar por esses serviços.

Assim, ao especificar os lugares para crianças, reprimimos suas escolhas e limitamos a sua imaginação, ao invés de possibilitar que elas mesmas manifestem suas preferências, respeitando sua autonomia como ser social e histórico, “como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (Freire, 1996, p. 46).

Dias e Ferreira (2015) apontam que, com o argumento da proteção contra os perigos da rua, a criança, ao descobrir as possibilidades que a vida urbana oferece, torna-se refém das limitações que lhe são impostas, reduzindo sua visão de sujeito a uma imagem que lhe é apresentada, isto é, um mundo particular em que o extramuros em que vive é cercado de perigos e monstros, como também apontado por Saraiva (2014), ao destacar que, desta maneira, as relações com a cidade envolvem a produção de uma experiência urbana que se realiza especificamente em espaços privados.

Como sinalizam Müller e Nunes (2014), não se trata de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria inconveniente abstrairmos as dificuldades e riscos que isso geraria. Porém, é necessário romper com a imagem disseminada de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças.

4.2.1 O esvaziamento dos espaços públicos

De acordo com Dias e Ferreira (2015), a cidade é vista como um território do medo e de insegurança, que criada por interesses políticos e econômicos, é difundida pelos meios de comunicação como uma prática discursiva que nos levam à cegueira do cotidiano. Como sugere Bauman (2009), o medo está presente no espaço urbano e, conseqüentemente, o desejo de um porto seguro, que nunca é encontrado, mantém o cidadão em constante estado de alerta, ou seja, a cidade tornou-se um território imprevisível e ameaçador, que cada vez menos é vista como acolhedora, confortável e segura.

Evangelista (2020) relata em sua pesquisa que a mídia estimula a cultura do medo e a facilidade de acesso aos meios de informação e comunicação faz a sua propagação em grande escala. O medo pode ser real ou imaginário, porém, quando associado a um espaço, os sujeitos se sentem inseguros para estabelecer relações sociais saudáveis, o que favorece o afastamento dos espaços públicos e restringe a busca por habilidades necessárias para compartilhar a vida pública. Alimentado pelo individualismo moderno, característica social do capitalismo, há um esvaziamento do espaço público, em detrimento do espaço privado, sobretudo no que diz respeito ao desaparecimento da criança dos territórios públicos.

Nesse sentido, o medo gera segregação, insegurança e modifica os comportamentos, como por exemplo a mudança no trajeto para a residência, o esvaziamento das praças e a desertificação das ruas. O medo também altera a paisagem com o alcance da tecnologia a partir do aumento no uso de equipamentos de segurança, sistemas de localização, rastreamento e monitoramento.

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

Nesta linha, Müller e Nunes (2014, p. 671), sublinham que “o espaço público da cidade se apresenta como um dos fatores responsáveis pela redução das distâncias sociais, pois favorece o encontro de diferentes grupos,

viabilizado pela proximidade física entre eles”, ou seja, são lugares de encontros sociais e vivências coletivas.

Ressaltamos a importância da valorização do espaço público, da ideia de coletividade, da cidade como espaço de bem comum e de experiências sociais diversificadas, as quais proporcionem a solidariedade e a convivência com o outro. Ainda, acreditamos que estar atento aos modos como as crianças se apropriam e recriam esses espaços em seus cotidianos, quais são as relações tecidas e as interações, evidencia um caminho possível na tentativa de reverter a lógica de dominação do espaço público pelos adultos.

4.2.2 A expansão dos espaços privados

Os espaços privados da cidade são considerados de propriedade particular e podem permitir o acesso ao público, como estabelecimentos comerciais, shoppings e lojas de departamentos, ou negá-lo, como as residências e os condomínios fechados. Sobarzo (2006) destaca que o espaço público se encontra em transformação, pois

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

Segundo o autor, esses produtos inovadores reafirmam o desejo dos sujeitos se diferenciarem pelo seu poder aquisitivo. Neste âmbito, Tonucci (2019, p. 42) sublinha que “a cidade, nascida como lugar de encontro e de permuta, descobriu o valor comercial do espaço e desvirtuou todos os conceitos de equilíbrio, de bem-estar e de convívio, passando a seguir apenas programas geradores de lucro, de interesse. Vendeu-se”.

Outro aspecto que perpassa a desvalorização do espaço público é o individualismo. Gehl (2013) aponta que a individualização e a verticalização

arquitetônica dos prédios interferem no modo como as pessoas sentem e vivem as cidades.

Nesse contexto, de acordo com as discussões realizadas por Dias e Ferreira (2015), as crianças têm sua liberdade de movimento reduzida, além de serem privadas da possibilidade de desenvolver formas particulares de perceber a cidade. Para as autoras,

essa privatização da infância reforça o efeito de ocultamento de sua condição social, contribuindo ainda mais para sua marginalização. Em prol de uma suposta segurança, tornam-se “reféns”, confinadas em espaços especialmente reservados a elas: “infantis”, fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos, os quais acabam por cercear a criatividade e a própria infância (Dias e Ferreira, 2015, p. 123).

Neste sentido, Lansky, Gouvêa e Gomes (2014), mencionam que no contexto urbano, gradativamente, a criança tornou-se uma das principais vítimas da segregação socioespacial nas metrópoles modernas, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros. Desta forma, “as condições de acesso e uso dos espaços públicos são definidas tanto a partir das políticas estatais, quanto pelas diferenças socioeconômicas e culturais no desenvolvimento de uma sociabilidade urbana (Lansky, Gouvêa e Gomes, 2014, p. 719).

Acerca da mobilidade infantil, Ward (1978) destaca que as crianças vivenciam o trânsito da cidade e têm sua mobilidade reduzida, visto que planejamento urbano prioriza a circulação dos carros. O autor ainda argumenta que a garantia de mais ciclovias e calçadas possibilitaria o uso de bicicletas, favorecendo a independência das crianças, mas que na visão dos adultos essa prática ainda é sinônimo de perigo e insegurança.

Assim, o espaço não mais privilegia encontros e trocas, pois foi transformado em um lugar de trânsito conturbado, em que as pessoas apenas dirigem e passam rapidamente. Cada vez mais pessoas andam em carros ao invés de caminharem, assim, sua relação com a cidade se torna desconexa, seu conhecimento sobre ela passa a ser superficial e seus habitantes não se sentem pertencentes a esse lugar.

Essas modificações no espaço urbano das cidades limitam a autonomia infantil, a criatividade e a inventividade, estimulam padrões de comportamentos e incentivam o consumo, ou seja, constantemente, as crianças são alvo dos mercados de produtos.

De acordo com pesquisa desenvolvida por Loureiro (2010), na Universidade do Minho, em Portugal, nas últimas décadas, o espaço urbano das grandes cidades tem-se mostrado desajustado às necessidades infantis, visto que o mundo do privado retirou as crianças dos espaços públicos, afastando-as de uma experiência equilibrada e necessária de articulação entre o público e o privado.

Para Ward (1978), é evidente que as crianças não podem ter sua infância limitada aos espaços especializados, institucionalizados e considerados pelos adultos como seguros, mas também necessitam de experiências em lugares abertos, potencializadores das descobertas e que despertem o interesse e a curiosidade das crianças.

No próximo tópico, teceremos um diálogo sobre a relação entre a infância e a cidade, na sociedade contemporânea.

4.3 O DIREITO DA CRIANÇA À CIDADE E OS FATORES DE RESTRIÇÃO DA CIDADANIA

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

A criança, enquanto ser ativo, histórico e cultural, constrói sua cultura por meio das suas vivências na cidade, como exploramos anteriormente. Para Lopes (2008a, p. 77), “as crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida”.

Harvey (2012), reforça que a cidade é um direito de todo cidadão:

O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos (Harvey, 2012, p. 74).

Embora o autor não faça menção à criança, nós a incluímos nesse processo visto que este direito não tem sido garantido a todos os grupos da sociedade. As crianças, como grupo considerado vulnerável e excluído, têm, por vezes, o direito à cidade negado. Sobre isso, Azevedo (2019) destaca que:

Negar à criança a vivência da cidade é restringir suas oportunidades de conhecer e experienciar as ruas, o bairro, a história e a vocação do lugar, ao mesmo tempo restringir também sua participação enquanto cidadã e ator social com competências para desenvolver ações com potencial poder de decisão. Não reconhecer sua cidadania crítica é conceber ainda a criança como apenas o “futuro”, incapaz de opinar ou decidir sobre os assuntos de seu interesse ou de uma coletividade, ou seja, tornando-as invisíveis como cidadãs e deixando-as sempre em compasso de espera sobre os temas da cidade (Azevedo, 2019, p. 26).

Deste modo, faz-se necessário garantir a efetivação do direito das crianças à cidade, pois mesmo existindo o argumento da criança como sujeito de direitos e desejos, Dias e Ferreira (2015) destacam que elas ainda permanecem “sem voz que ressoe na sociedade e que continuam sendo, na atualidade, ator individual e coletivo, recluso ao âmbito privado e invisível na cena política e urbana” (Dias e Ferreira, 2015, p. 121).

Vale ressaltar que ao destacar a pluralidade da infância, reconhecemos as diferenças socioeconômicas e culturais das crianças, porém, partimos da premissa de que as crianças são cidadãs de direitos, detentoras do direito à cidade. Se toda infância é infância de um lugar, e nos propomos a dialogar sobre crianças e cidades, o que poderíamos dizer sobre a infância das crianças na cidade de Florianópolis/SC? Em outras palavras, embora vivenciem a cidade de maneiras diferentes, defendemos que as crianças têm o direito de experienciar, descobrir e usufruir daquilo que as cidades podem oferecer por

meio das mais diferentes interações, fundamentais para o processo de socialização.

Sarmiento (2007), citando Marshall, explicita que o conceito clássico de cidadania tem três dimensões, nas sociedades modernas ocidentais: cidadania civil, relacionada aos direitos civis; cidadania política, relacionada à participação na vida política, direito ao voto; e cidadania social, isto é, os direitos básicos de uma vida digna em sociedade (educação, saúde, moradia, segurança, lazer). Para o autor, “a concepção clássica de cidadania recusa o estatuto político às crianças” (Sarmiento, 2007, p. 37). Diante disso, as crianças não poderiam ser cidadãs, visto que não possuem direitos políticos estabelecidos e seus direitos civis e sociais são tutelados pelos pais e/ou responsáveis. Nesse sentido, Araújo (2017) relata que:

A situação de dependência da criança vai muito além do cuidado e da proteção, evidentemente tão necessários no contexto de desenvolvimento infantil. É histórica e está vinculada de forma indissociável ao próprio conceito de criança como um ser imaturo, incompleto e passível de correção por parte do adulto (Araújo, 2017, p. 112).

Sarmiento (2012) não nega a necessidade de proteção às crianças, mas, entende que a forma como a concepção de criança na sociedade moderna foi firmada produziu uma invisibilidade social entre o que a criança pode e aquilo de que é capaz. Sarmiento (2018) ainda afirma que a cidadania da infância, recentemente, tem sido discutida em pesquisas e acrescentada em leis nacionais. Porém, no que se refere ao direito à cidade ou uso do espaço urbano em relação às crianças, o autor considera que este é muito restrito. Conforme Araújo (2017):

Para ganhar o espaço externo (da rua, do campo) a criança necessita contar com um ambiente propiciador: um ambiente social ou familiar que o permitam, e uma idade mínima. Isto é, a autonomia de movimento e uso do espaço pela criança aumenta na medida em que sua idade avança, e mesmo assim (considerando diversas variações familiares e culturais), para algumas famílias permitirem que suas crianças saiam à rua sozinhas, faz-se necessária uma espera de mais de uma década. Interfere aí, fortemente, o fator cultural. Podemos citar a concepção de infância das famílias; as próprias infâncias vividas por seus membros adultos; a concepção de infância da sociedade. A influência da mídia também interfere nas decisões tomadas pela família a respeito do trânsito de suas crianças pela rua,

por meio de programas, publicações, novelas, notícias em jornais ou mesmo propagandas (Araújo, 2017, p. 112).

Por se apropriarem de um discurso de proteção às crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações intrageracionais e intergeracionais ao espaço privado ou a lugares previamente delimitados no espaço público. Estes espaços, tomados pelos adultos como os mais adequados às crianças e que geralmente se voltam ao lúdico, dificilmente promovem interações mais diversificadas (Müller e Nunes, 2014, p. 670).

Acerca dos fatores de restrição da cidadania pela criança, Sarmiento (2018) pontua seis dimensões, sendo eles: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e limitação da autonomia da mobilidade.

A domesticação está ligada ao fato de as vivências livres das crianças passarem a ser controladas pelos adultos, tendo como justificativa a necessidade de segurança e proteção. Por exemplo, as atividades realizadas em *buffets* infantis, acampamentos infantis, seções infantis em estabelecimentos de alimentação e supermercados, dos videogames aos parques temáticos/de aventuras. Os adultos acreditam que encontraram um meio de controlar e proteger as crianças, sem tirar delas as atividades consideradas adequadas à idade e impondo pautas regulatórias de comportamentos, assim “as crianças passam a realizar atividades ditas livres, segundo padrões que materializam o controle. Sobretudo, quando essas atividades passam a ser dependentes do mercado de serviços para crianças” (Sarmiento, 2018, p. 234).

Para Sarmiento (2018), a institucionalização está ligada à domesticação e se refere à proliferação de instituições destinadas às crianças, as quais determinam regras e limites de ação no espaço, difundindo a normatização da infância. Toda instituição tem regras impostas, rotinas semelhantes (e rotinas de lugares) que moldam indivíduos, garantindo um “espaço de vida individual temporalizado” (Verbena e Faria, 2014).

De acordo com Sarmiento (2018), à medida que a quantidade de instituições cresce, tais como escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, clubes, lares e instituições de acolhimento etc., carregam a concepção

da incompletude da criança, assim, a escola traz em si a ideia de que cabe a ela transformar as crianças em cidadãos do futuro, pois a criança não é um cidadão urbano, é um vir a ser.

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

Já a insularização está relacionada ao confinamento das crianças. Sarmiento (2018) aponta que as crianças, principalmente nos centros urbanos, trafegam em ilhas, de uma instituição para outra. A metáfora da ilha é utilizada no intuito de ilustrar a vivência fragmentada das crianças. Essa restrição da mobilidade faz com que as crianças desconheçam a cidade em que moram.

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

Para o autor, insularização é potencializada pela maneira como as cidades estão organizadas em “espaços de exclusivos e espaços de exclusão”, ou seja, a maneira em que a cidade segrega socialmente a classe dominante e os excluídos do sistema capitalista. Para Sarmiento (2018, p. 235), “o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum”.

O medo da violência tem estimulado a segregação das crianças em espaços com vigilância constante dos adultos, diminuindo a oportunidade de ações autônomas com respeito ao espaço urbano. De acordo com Lansky, Gouvêa e Gomes (2014), neste contexto, as crianças experimentam uma dupla segregação, quer pela visão do espaço público como inapropriado à circulação

infantil, quer pela representação de sua periculosidade nas metrópoles brasileiras contemporâneas.

A dualização está associada às desigualdades sociais, à estratificação sociais e às desiguais oportunidades que as crianças vivenciam na mesma cidade. Segundo Sarmiento (2018), as crianças consideradas mais pobres, que vivem nas periferias e nas favelas, são as mais afetadas, embora isso não signifique que não tenham experiências ricas na construção das suas culturas, visto que tendem a viver suas culturas com maior liberdade, dentro de seus bairros, no entanto, têm acesso restrito a espaços de culturais, como museus, bibliotecas e teatro. De acordo com Sarmiento (2018, p. 236), “a dualização afeta todas as crianças, ainda que de modo desigual, por meio de uma experiência fragmentária da cidade”.

Acerca da limitação da autonomia da mobilidade infantil, Sarmiento (2018) explicita que redução da circulação das crianças em espaços da cidade, em função do processo de automobilização, considerando o aumento do número de carros e, conseqüentemente, de acidentes, da obesidade infantil, restringe a circulação do pedestre e o contato entre as gerações.

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

No entanto, Sarmiento (2018) manifesta fatores de potencialização da cidadania infantil, considerando que

a experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contato espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus passeantes de todas as idades (Sarmiento, 2018, p. 238).

Para o autor, as crianças devem construir experiências únicas, nos espaços que lhes são ofertados, mas essa responsabilidade não é individual, dos pais ou responsáveis, mas sim coletiva e pode ser facilitada pelo poder

público por meio de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a participação das crianças, segundo as lógicas de inclusão e sustentabilidade.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia da pesquisa, explicitando o contexto da pesquisa, os sujeitos e a escola participantes, e os procedimentos metodológicos que possibilitaram a aproximação com o objeto de estudo.

SEÇÃO 5

METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos da tese. Este estudo tem raízes nas proposições das pesquisas de caráter qualitativo de natureza exploratória/descritiva com abordagem etnográfica, a partir das experiências vivenciadas nos espaços da cidade e ações e práticas realizadas por meio de trabalho de campo. Os sujeitos da pesquisa são as crianças do 2º ano matutino do Ensino Fundamental de uma escola pública de Educação Básica localizada em Florianópolis/SC.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Ouvir a voz das crianças não se constitui como um simples desiderato metodológico, mas como uma condição decisiva para o estabelecimento do diálogo intergeracional que a ciência social é convidada a realizar (Sarmiento, 2005, p.11).

Nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos desta tese. Buscamos por meio do rigor, da ética e da estética na pesquisa, processos que possam auxiliar na geração e análise dos dados, a fim de que este trabalho possa apresentar ao campo elementos enriquecedores.

Com a intenção de compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade a partir de ações e práticas realizadas por meio de trabalho de campo em uma instituição pública de Educação Básica localizada em Florianópolis/SC, a trajetória metodológica desta tese tem abordagem de pesquisa de natureza básica qualitativa exploratória/descritiva, por se tratar de uma pesquisa que analisa os contextos sociais de um determinado grupo para explicar seus fenômenos culturais.

Segundo Creswell (2010), as pesquisas qualitativas seguem algumas características. O ambiente natural, retratado por ele, diz respeito a relação com o qual o/a pesquisador/a tem com seus sujeitos, ou seja, o/a pesquisador/a não costuma “retirar” os/as participantes e levá-los para um “espaço artificial”, com o qual não tenham alguma relação com o contexto pesquisado, ele está em estreita interação entre pesquisador/a, sujeitos e contexto.

5.1 ETNOGRAFIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS

Neste tópico, traremos considerações acerca das principais características da pesquisa qualitativa e do método etnográfico, para então, destacamos algumas questões do campo antropológico, referentes ao desenvolvimento de etnografia *com* crianças.

A pesquisa qualitativa busca a interpretação e a descoberta de fenômenos sociais levando em consideração os vários elementos do contexto no qual se estuda. Por meio da pesquisa qualitativa, o sujeito é compreendido

como um ator social que atribui sentidos às suas vivências, portanto, suas interações e relações são o centro da investigação. Segundo Gatti e André (2013), as pesquisas qualitativas se estabeleceram como uma modalidade investigativa “para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (Gatti e André, 2013, p. 30). Ainda, o/a pesquisador/a vivencia um profundo envolvimento com a pesquisa, assim, a subjetividade do/a pesquisador/a e dos participantes da investigação está em evidência durante todo tempo no trabalho de campo.

Entre as abordagens da pesquisa qualitativa destacamos a etnografia. Apesar da origem da etnografia moderna se situar no final do século XIX e início do século XX, essa forma de investigação antropológica contribui para a pesquisa qualitativa nas diferentes áreas das ciências humanas e sociais. A abordagem etnográfica combina técnicas e recursos metodológicos, dando ênfase às estratégias interativas de observação participante, com o intuito de captar a rede de significações que estão subjacentes no discurso social.

De acordo com André (2008), há que atender ao princípio básico da etnografia, que é a relativização, para o que se faz necessário o estranhamento, entendido como um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os sujeitos ou grupos estudados. Outro princípio defendido pela autora é a observação participante, que permite ao/a pesquisador/a a interação, afetando e sendo afetado pela situação.

Para Sarmiento (2003), por meio da etnografia é possível apreender a vida tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos sujeitos em seus contextos de ação. Acerca disto, Cohn (2005) afirma que:

A etnografia é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como observação participante. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Portanto, usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo (Cohn, 2005, p. 10).

Diante da citação anterior, percebemos que por meio da etnografia é possível um olhar sobre o todo, a escola, a comunidade, as vivências e relações estabelecidas, na qual o/a pesquisador/a tem papel importante e sua observação participante deve considerar o caminho que pretende seguir em suas observações, mantendo um olhar atento, compreendendo a realidade na qual vai atuar e a maneira como agir sobre ela, tendo a sensibilidade para adentrar no campo de pesquisa, pois a relação estabelecida com os sujeitos é ponto fundamental para produzir as informações necessárias para uma pesquisa de qualidade.

Além da postura do/a pesquisador/a na entrada no campo, se faz necessário a organização de como essa pesquisa será realizada. Como ressalta Geertz (1989), é necessária uma descrição densa que possibilite estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. Neste sentido, Lüdke e André (1986) apontam três etapas para a realização da pesquisa etnográfica:

A primeira fase envolve a seleção e a definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo, bem como o as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. [...] O segundo estágio de pesquisa consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. [...] O terceiro estágio da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo (Lüdke e André, 1986, p. 15).

Desta forma, percebe-se que a etnografia proporciona uma aproximação com o campo de pesquisa que possibilita um olhar de perto e de dentro, ou seja, direciona seu foco à ação dos indivíduos enquanto atores, como explicita Magnani (2002). Desta forma, é possível se aproximar do “ponto de vista dos nativos” (Geertz, 1997), e ao/a pesquisador/a cabe a tarefa de articular aquilo

que o outro sabe/vive (experiência distante³⁴) e o que ele sabe/vive (experiência próxima³⁵).

Na década de 1990, conforme Gatti e André (2013), estudos na área de Educação passaram a adotar o método etnográfico e suas técnicas para compreender problemas cotidianos da sala de aula e da escola. A partir de então, o método tem sido utilizado por educadores/as para desenvolverem suas imersões nas culturas escolares de diferentes grupos etários.

No que tange a etnografia utilizada em contextos escolares, Pfaff (2013) ressalta que a escola e as outras instituições educacionais são espaços sociais extremamente complexos, portanto, fazer etnografia nestes contextos tem como objetivo compreender a constituição de alguns papéis sociais e as relações entre si e perceber estruturas de organização e o significado dentro do cotidiano escolar.

Assim, buscando entender o ponto de vista das crianças por meio de uma pesquisa etnográfica, é fundamental conferir atenção a uma investigação *com* crianças que englobe duas dimensões: a experiência social e as crianças e suas ações e significações dentro do contexto de relações, considerando que elas possuem uma multiplicidade de formas de agir, dependendo do contexto cultural e social em que estão imersas (Rocha, 2008).

A etnografia vem sendo amplamente utilizada nos estudos das infâncias pelas possibilidades que oferece de aproximação com a criança, compreendendo suas interações e suas práticas culturais, no sentido de promover o encontro do/a pesquisador/a com as formas de produção, interpretação e reinterpretação da cultura das crianças.

Com base em Punch (2002), ressaltamos que a pesquisa com crianças é fundamentalmente diferente daquela realizada com adultos, isso porque são dois grupos geracionais diferentes. A afirmativa de que crianças e adultos são diferentes não deve ser encarada a partir de uma perspectiva de oposição, mas das especificidades que cada categoria geracional ou grupo pesquisado

³⁴ De acordo com Geertz (1997), a experiência distante é aquela que o/a pesquisador/a utiliza para entender seu objeto científico, são conceitos de que lança mão em suas explicações.

³⁵ Para Geertz (1997), a experiência próxima seria aquela que o/a interlocutor/a da pesquisa utilizaria e que o/a pesquisador/a entenderia facilmente, uma vez que esta compreende concepções cujo significado e uso são elaborados no meio social que se pesquisa e que pouco variam a depender do contexto.

possui, ou seja, é preciso escolher métodos e procedimentos de pesquisa de maneira adequada tanto em relação à pergunta que se deseja investigar quanto ao grupo social que participa da pesquisa.

Considerando as crianças como sujeitos agentes e *experts* em questões que dizem respeito a suas próprias vidas (Mason e Danby, 2011), é imprescindível convidá-las para discutir assuntos relacionados a elas mesmas e que lhes são pertinentes, procurando ouvir, auscultar³⁶ e colocar em diálogo as perspectivas infantis, no sentido de indicar a incorporação das crianças como protagonistas e participantes da produção do conhecimento sobre elas próprias.

Porém, é importante destacar que ouvir a criança na pesquisa, além de exigir rigor, cuidados éticos e habilidades investigativas por parte do/a pesquisador/a, também exige demanda um estudo histórico sobre os conceitos de criança e infância. Esses desafios teóricos e metodológicos não se restringem ao campo da Educação e Infância; são, na verdade, questões históricas fundamentais na construção da pesquisa educacional.

Deste modo e atendendo aos indicativos de Kuhlmann (1998), compreendemos que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras de história (Kuhlmann, 1998, p. 31).

No âmbito da epistemologia, os estudos das infâncias propõem um movimento de ruptura com as abordagens clássicas das ciências das infâncias que partem de visões biologizantes, essencialistas e universais da criança

³⁶ O termo “auscultar” na educação refere-se ao ato de ouvir atentamente, de forma sensível e empática, os pontos de vista, as necessidades, as preocupações e as experiências das crianças. Esta prática implica em uma escuta genuína e aberta, visando compreender verdadeiramente as perspectivas delas, permitindo assim uma melhor compreensão das práticas educativas às suas necessidades individuais e coletivas. Entendemos que a atribuição dos/as pesquisadores/as não é conceber voz às crianças, como se elas não tivessem. Seguramente as crianças falam e se comunicam a partir de suas múltiplas linguagens. No entanto, essas vozes ainda não têm expressividade na tradição científica. Assim, a atividade do/a pesquisador/a é desocultar essas vozes, ou seja, dar visibilidade as mesmas.

(Corsaro, 2005, 2011; Prout, 2010; Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2004, 2005, 2008). Esse distanciamento do pensamento hegemônico desloca-se de uma interpretação dos fenômenos relacionados às infâncias pautada numa dimensão evolucionista e na ação das instituições sobre as infâncias para a adoção de uma prática descolonizadora na pesquisa das infâncias (Abramowicz e Rodrigues, 2014).

Para Abramowicz e Rodrigues (2014),

(...) descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentalizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital (Abramowicz e Rodrigues, 2014, p. 462).

Dessa forma, o campo interdisciplinar dos estudos das infâncias compreende a infância como categoria de análise construída num tempo histórico, num determinado território, numa dada cultura e sociedade (Lopes, 2008a, 2008b, 2013; Lopes e Suarez, 2018; Lopes e Vasconcellos, 2005, 2006). Sendo assim, pela sensibilidade às singularidades e diferenças que constituem as infâncias, a etnografia revela uma coerência com as epistemologias dos estudos sociais das infâncias.

Os estudos sociais das infâncias reconhecem a infância enquanto categoria social geracional que possibilita a compreensão da sociedade por ser estrutural nas dinâmicas sociais (Qvortrup, 2010; Prout, 2010; Sarmiento, 2005, 2008).

Marchi e Sarmiento (2017) ressaltam que práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes podem gerar a exclusão de certas crianças. Os autores ainda mencionam a questão dos meninos de rua que “sofrem dupla exclusão, dos direitos sociais básicos e do valor simbólico inerente ao seu reconhecimento como crianças” (Marchi e Sarmiento, 2017, p. 257). Desta forma, há uma diversidade que não pode ser normatizada universalmente e é nesse sentido que a etnografia se faz presente para revelar, com os olhares, ouvidos e sensibilidades dos/as pesquisadores/as em contato com seus nativos e sujeitos da pesquisa, as multifacetadas infâncias.

Ao ouvir as crianças como agentes, a etnografia considera a capacidade da criança de reinterpretar as realidades, produzindo sentidos e significados que são compartilhados pelos/as pesquisadores/as o que, então, insere o debate metodológico nos estudos sociais das infâncias.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: CONTEXTO, *LOCUS*, SUJEITOS E A GERAÇÃO DOS DADOS

Como fazer uma pesquisa em que as crianças estejam no centro da cena? Como fazer emergir o que lhes é mais significativo? Quais metodologias e procedimentos metodológicos vêm sendo utilizados para ouvir, registrar, selecionar e analisar as representações da criança na escola? Essa tem sido a busca de muitos/as pesquisadores/as em diversas áreas. Entre eles/as há o consenso de que ainda temos que avançar na construção das bases de uma metodologia de pesquisa com crianças.

Como afirma Quinteiro (2002):

No campo da análise das representações sociais das crianças ainda estamos construindo os ‘faróis de análise’ que permitem observar, ouvir e interpretar as vozes da infância, recentemente registradas por pesquisadores em diferentes campos do conhecimento e das práticas sociais (Quinteiro, 2002, p. 56).

O reconhecimento das crianças como legítimas para serem estudadas em seu próprio direito exigirá uma discussão sobre as abordagens metodológicas nas pesquisas sobre a infância. Um primeiro movimento é o de avanço de uma prática de pesquisa *sobre* as crianças – por meio das instituições e partindo do ponto de vista do adulto – para *com* elas. Desta forma, alguns sociólogos da infância (Prout e James, 1997; Corsaro, 2011, 2005; Jenks, 2001) defendem que a etnografia é o método mais apropriado para ser utilizado nos estudos com as crianças, visto que possibilita à criança uma participação mais direta na produção dos dados.

De acordo com Ferreira e Sarmiento (2008), o reconhecimento das crianças como pessoas implica que a natureza das suas experiências de vida, a partir dos entendimentos expressos por si próprias, se torna um interesse

central para a sua reconstituição antropológica sustentada, o que pressupõe assumi-las como repórteres competentes e informantes privilegiados, a adoção de outras metodologias capazes de “entender o entendimento do outro”: metodologias etnográficas e/ou participativas.

Esta investigação tem inspiração no método etnográfico³⁷ ao estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário (Geertz, 1989), buscando o abandono de respostas adulto-centradas, com o objetivo de construir uma análise a partir do olhar das crianças e não somente *sobre* elas.

Creswell (2010) aponta para a importância do/a pesquisador/a estar mais próximo dos sujeitos pesquisados, no sentido de acumular evidências, partindo da subjetividade dos agentes participantes que, de acordo com o referido autor, quanto mais tempo os pesquisadores permanecem no campo ou conhecem os participantes, “mais eles sabem o que sabem” a partir de informações em primeira mão.

A seguir, apresentaremos a cidade em que realizamos a pesquisa de campo, os primeiros contatos feitos com a escola e com a professora de referência do grupo de crianças, e as etapas para a geração dos dados desta investigação, destacando algumas características que se relacionam com as vivências das crianças.

5.2.1 A cidade de Florianópolis/SC

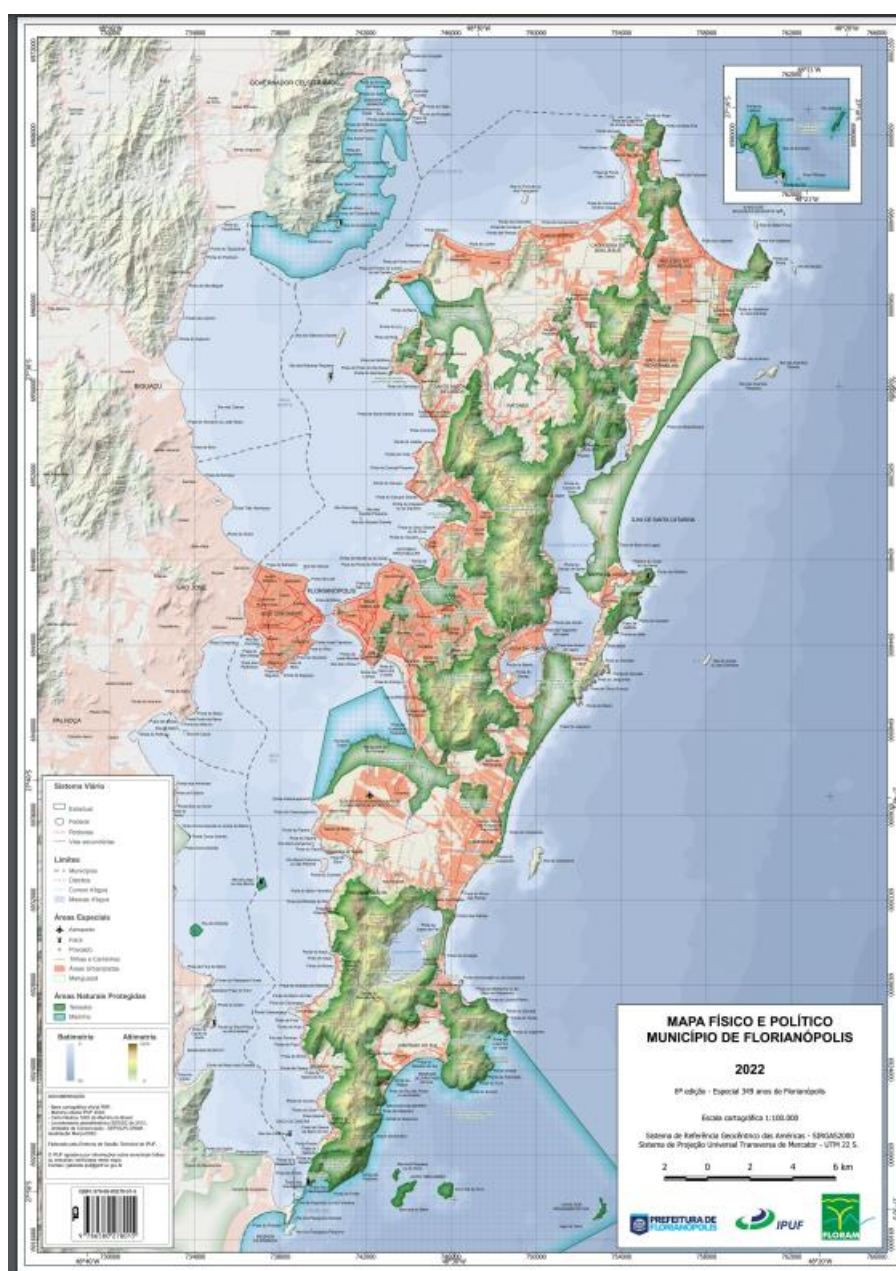
Os primeiros habitantes da região de Florianópolis/SC foram indígenas tupis-guaranis, pois considera-se que os indícios de sua presença se encontram nos sambaquis e sítios arqueológicos cujos registros mais antigos datam de 4.800 a.C. No entanto, somente por volta de 1675 é que Francisco Dias Velho, junto com seus familiares, começaram a colonização da ilha, fundando Nossa Senhora do Desterro (atualmente Florianópolis). Em 1823,

³⁷ Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem.

Desterro foi elevada à categoria de cidade e tornou-se a capital da Província de Santa Catarina.

O campo de pesquisa desta investigação é a cidade de Florianópolis/SC, capital do estado de Santa Catarina, que possui uma área de 674,844 km² distribuída em porção continental e outra insular, como observamos na figura abaixo, entre as coordenadas geográficas 27°10' e 27°50' latitude sul e entre 48°25' e 48°35' de longitude oeste.

Figura 1: Localização de Florianópolis/SC



FONTE: Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC (2022).

Conforme dados do IBGE (2022), Florianópolis/SC tem uma população estimada de 537.213 habitantes (IBGE, 2022), densidade demográfica de 796,06 km² e uma área urbanizada de 108,79 km². Ainda, Florianópolis/SC possui o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,847, sendo IDHM por renda de 0,87, por longevidade de 0,873 e por educação de 0,80. A cidade de Florianópolis/SC é considerada a terceira melhor cidade do país no índice de desenvolvimento humano (IDH), quando comparada com a média nacional que representa 0,727, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (United Nation, 2017). Tem PIB per capita estimada em 2020, de 41.885,53 reais, valores que remetem a quantidade de arrecadação do município dividido pelo número de pessoas (IBGE, 2022).

5.2.2 Os primeiros contatos com a escola e com a professora

Tendo em vista o cenário da pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2) e o retorno presencial às atividades presenciais na rede estadual de educação de Santa Catarina, é importante mencionar que iniciamos as idas à escola seguindo as normas do “Plano Estadual de Contingência da Educação para a prevenção, monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de Educação/Ensino” (Plancon-Edu/Covid-19, 2020), o Decreto nº 1408, de 11 de agosto de 2021, que dispõe sobre as atividades essenciais da Educação e regulamenta as atividades presenciais nas unidades das Redes Pública e Privada relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico, Ensino Superior e afins, durante a pandemia de COVID-19; e a Instrução Normativa nº 2812, de 29/10/2021, sobre o regramento sanitário em saídas para estudos.

O primeiro contato com a escola aconteceu na segunda quinzena de fevereiro de 2022. A escolha pela referida instituição de educação deu-se em função da abertura dela para a realização de pesquisas e pela existência de projetos de ensino, pesquisa e extensão em andamento na unidade educativa

e pelo fato da professora de referência do grupo que já ter em seu planejamento algumas saídas de campo previstas durante o ano letivo. Após indicativo do aceite, nos reunimos com a professora de referência do grupo de crianças para apresentação da pesquisadora e da proposta de pesquisa (objetivos, metodologia e estratégias).

Conforme Leite (2008), a forma como o pesquisador se apresenta, no campo às crianças, pode agravar ou diminuir as tensões de poder. Sendo assim, o primeiro passo da entrada no campo de pesquisa foi a apresentação da pesquisadora às crianças, que aconteceu no espaço físico da sala de referência do grupo de crianças, e a realização de esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e quais seriam os instrumentos utilizados.

Sabemos que acompanhar o cotidiano das crianças na escola nos traz a necessidade da aceitação por elas e pelos demais sujeitos da comunidade escolar, pois por mais que busquemos evitar, as rotinas já estabelecidas são quebradas com a chegada do pesquisador.

O movimento realizado pelo etnógrafo de estar imerso no grupo e, ao mesmo tempo ter o distanciamento necessários as suas interpretações nos foi facilitado na medida em que buscamos uma relação respeitosa com o grupo de crianças, reconhecendo a sua condição de sujeitos de pesquisa, e não objetos.

Em nosso caso, o acolhimento na escola pesquisada foi o melhor possível e até mesmo emocionante, pois tão logo as crianças nos conduziram à proximidade com grupo ao ponto de incluir o nome da pesquisadora na placa de identificação da turma e render homenagens pela passagem do aniversário. Foram gestos e demonstrações de carinho que também compõem esta escrita final.

Ferreira (2010) e Marchi (2018) destacam, em seus estudos, a relevância de obter a permissão das crianças de maneira abrangente e contextualizada ao longo da pesquisa. Diante desse entendimento, mesmo nos deparando com alguma dificuldade ao explicar a pesquisa para as crianças, buscamos manter os princípios éticos na obtenção do consentimento informado e do assentimento (conformes Anexos A e B). Isso envolveu comunicar às crianças os objetivos e como conduziria a pesquisa em colaboração com elas e a professora.

Figura 2: Assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Os familiares e/ou responsáveis pelas crianças também foram informados sobre o desenvolvimento da pesquisa em uma reunião realizada na escola durante a entrega dos boletins escolares. Na ocasião, apresentamos a trajetória da pesquisadora, compartilhamos o projeto de pesquisa, esclarecemos as dúvidas e fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com base nos argumentos de Rocha (2008), proporcionamos às crianças participantes que revisassem os dados recolhidos durante todo o processo da pesquisa, a fim de conferir se as expressões apresentadas eram as pretendidas.

A geração e a organização dos dados evidenciaram um papel significativo para a pesquisa, pois foi a partir dela que garantimos elementos fidedignos para a discussão e problematização das hipóteses. A geração dos dados foi realizada em três etapas, como detalharemos na sequência.

5.2.3 A observação participante, a conversação e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo tomou corpo e consistência a partir do acompanhamento das aulas e da observação participante do cotidiano de um grupo de 17 crianças do 2º ano, turno matutino, dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a faixa etária entre sete e nove anos, durante os meses de março a outubro de 2022, de uma escola pública³⁸ da rede estadual de Florianópolis/SC.

Em relação à idade, seis crianças tinham sete anos, dez crianças tinham oito anos e apenas uma criança tinha nove anos, assim, contamos com a participação de oito meninas e nove meninos.

Quadro 3: Idade das crianças

IDADE	NÚMERO DE CRIANÇAS
7 ANOS	6
8 ANOS	10
9 ANOS	1

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2023).

Assim, nos amparamos em Severino (2007) no sentido de que compartilhamos das vivências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com a participação de forma permanente e sistemática.

Desta forma, para capturar as sutilezas e as impressões trazidas pelas crianças, passamos a interagir com elas acompanhando as suas ações e interações, observando e registrando os elementos observados, análises e manifestações das situações vividas. Em decorrência da necessidade de registrar as múltiplas manifestações e expressões das crianças, os instrumentos de pesquisa se constituíram no uso do diário de campo como fonte de dados durante todo o período de realização da pesquisa, tanto nas observações na rotina das crianças na escola como em seus momentos de

³⁸ Em nossa pesquisa, optamos por não identificar a escola em que foi realizada a pesquisa e a sua localização na cidade, evitando igualmente o uso de endereços.

interação e brincadeiras, como nos trabalhos de campo, sendo que os registros foram produzidos em forma de anotações e fotografias.

Ao longo de todo o percurso da pesquisa também realizamos momentos de conversações com as crianças (conforme Apêndice 1) intencionando tornar o processo de diálogo mais informal possível, considerando a necessidade de a pesquisadora estar atenta para realizar a coleta dos dados por meio da observação produzidos no decorrer da pesquisa de campo. Os momentos de conversação se configuraram em conversas informais pelas quais as crianças utilizam sua fala de modo mais autônoma e livre, “tão difícil de captar na forma estruturada da entrevista formal” (Sarmiento, 2003, p. 194).

Diante do rico material empírico produzido ao longo da pesquisa de campo, optamos por utilizar as conversações com as crianças ao invés de propor alguma outra forma de entrevistas, assim como sugere Sarmiento (2003), que pautado em Peter Woods (1987a), destaca o uso da conversação como uma possibilidade de realizar entrevistas com as crianças de modo mais informal, considerando a natureza etnográfica das pesquisas com crianças.

Acreditamos que fazer uma variedade de instrumentos de coleta e produção de dados na inter-relação com as crianças é justificada ao considerarmos que em um processo de pesquisa quando o outro é uma criança “a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (Rocha, 2008, p. 45).

Ainda, para compreender como as crianças³⁹ vivenciam as experiências nos espaços da cidade a partir dos trabalhos de campo, realizamos um trabalho etnográfico com um mergulho no campo de maneira cuidadosa e atenta aos acontecimentos, como detalharemos nas próximas seções.

No que tange ao sigilo do nome das crianças nas pesquisas, Kramer (2002) ressalta que o pesquisador deve ter o bom senso ao escolher a melhor maneira de apresentar a criança, sem causar-lhe constrangimento. A autora se posiciona contra o uso de números ou iniciais do nome, pois esses meios de identificação negam a condição de sujeito da pesquisa. Conforme acordado com as crianças participantes desta investigação, optamos por fazer uso de

³⁹ Destacamos que todas as etapas desta pesquisa foram negociadas com as crianças: a entrada no campo, os objetivos, o modo de produção dos dados.

nomes fictícios escolhidos por elas, reafirmando assim a condição de sujeitos da pesquisa.

Quadro 4: Nomes e idade das crianças participantes da pesquisa

NOMES FICTÍCIOS E IDADE DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES	
NOME FICTÍCIO	IDADE
Arlequina	8 anos
Babi	8 anos
Desenhista	8 anos
Dragon Ball	8 anos
Duda	9 anos
Goku	8 anos
Guarapuvu	8 anos
Jenny	7 anos
MC Kevinho	8 anos
Nagato	7 anos
Naruto	7 anos
Pit Bull	7 anos
Play Station	8 anos
Poli	8 anos
Sonic	8 anos
Tiktokker	7 anos
Valen	7 anos

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2023).

5.2.4 Os trabalhos de campo

No que diz respeito ao estreitamento das relações entre a escola e a cidade, nos pautamos em Gadotti (2009) para afirmar a necessidade de relacionarmos o aprendizado da cidade com a proposta curricular da escola, em uma perspectiva de “empoderamento” de todos os equipamentos culturais da cidade. Cabe, assim, destacar que ao proporcionar estas relações mais estreitas entre a escola e a cidade enriquecemos as experiências das crianças também na perspectiva de uma educação *pelo* e *para* o lazer.

Um ponto articulador dessa discussão consiste em compreender a vivência das crianças como integrante dos processos de construção de

conhecimento que ocorre na escola. Para tanto, partimos do princípio de que a criança e o espaço formam uma unidade vivencial, ou seja, consideramos que esse espaço geográfico abarca a vida e as relações socioespaciais das crianças.

Conforme explicitado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o conceito de lugar, nesta etapa de escolarização, deve ser essencial no ensino de Geografia. O conceito de lugar compreende também a identidade, “um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade” (Cavalcanti, 2008, p. 50). Portanto, contemplar os lugares das crianças na construção de conhecimento geográfico significou considerar suas geografias e compreendê-los como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento.

Ao dar destaque à cidade com suas trilhas educadoras e, nela, a rede de possibilidades que inclui a escola, Moll (2008) salienta que é preciso “re-conceitualizar a cidade”, entendendo-a como um território de múltiplas histórias e culturas, portanto, “incontáveis possibilidades educativas”. Nesse sentido, essa reconceitualização pressupõe:

A compreensão da cidade como uma grande rede de trilhas educadoras, nos seus espaços pedagógicos formais (escola, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), cujas aprendizagens e onde a *intencionalidade das ações desenvolvidas, possa converter a cidade em um território educativo e fazer da cidade uma pedagogia* (Moll, 2008, p. 223, grifo da autora).

Acerca do planejamento para as saídas e organização dos trabalhos de campo, tomamos Trindade (2016) como ponto de partida para compreender que:

É preciso estar atento para que a preparação para a saída, o momento em si das experiências nos espaços culturais e a exploração do visto e do sentido sejam ações que se ampliem mutuamente, em uma permanente interdependência. A partir de suas provocações, observa-se necessidade de que uma sequência definida pelo adulto não interfira nos processos subjetivos das crianças. É preciso planejar as visitas, mas isso não significa que tudo deva ser tão previsível e ordenado pelo planejamento do

professor a ponto de coagir as crianças a somente cumprirem um protocolo pré-estabelecido de visitas culturais (Trindade, 2016, p. 38).

É importante destacar que a organização dos três trabalhos de campo⁴⁰ foi construída em parceria com a professora de referência do grupo de crianças, conforme o planejamento e a proposta pedagógica da escola. Neste sentido, os trabalhos de campo se configuraram em “um campo de conhecimento científico multidimensional, já que sempre buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e o mundo natural, e como essas relações ao longo da história, vêm constituindo diferentes espaços” (Cavalcanti, 2012, p. 98).

Ainda, cientes da situação alarmante que pandemia da Covid-19 provocou no âmbito da educação, destacamos que para a realização dos trabalhos de campo, seguimos as orientações dispostas na Instrução Normativa nº 2812, de 29/10/2021, da Secretaria de Educação de Santa Catarina, acerca dos regramentos sanitários, tais como:

a) utilização de máscaras conforme a idade durante todo o período da saída; b) a capacidade do veículo de transporte deverá seguir a regulamentação do transporte escolar; c) caso ocorra alimentação no período da saída de estudos, deverão ser seguidas as regras de alimentação escolar; d) evitar a dispersão dos estudantes, procurando restringir a circulação entre grupos diferentes (Instrução Normativa nº 2812/2021, p. 29).

Antes das saídas de campo, nos momentos de pré-campo, fizemos diversas mediações voltadas para a preparação das crianças. Para isso, planejamos aulas expositivas e dialogadas em que apresentamos algumas imagens, mapas, cartões postais e conversamos sobre elas.

A primeira proposta do trabalho de campo, teve como objetivo conhecer o Centro de Florianópolis/SC e foi realizada no dia 19 de abril de 2022. Como nossa inserção no grupo de crianças se deu no mês de março, as comemorações alusivas ao “Aniversário de Florianópolis” estavam borbulhando no grupo. Para contemplar o conteúdo, juntamente com a professora de referência do grupo, exploramos o mapa político do Brasil, imagens de satélite

⁴⁰ Sobre o custeio dos ônibus para deslocamentos dos trabalhos de campo, é válido de destacar que contaram com recursos do Programa de Apoio à Extensão (PAEX/UDESC) coordenado pela professora Rosa Elisabete Militz W. Martins.

de Florianópolis/SC e outras imagens projetadas em slide, como pinturas e fotografias atuais e antigas, apresentando uma seleção de informações físicas e sociais de forma integrada para oferecer uma visão ampla da realidade da cidade. Esse momento teve como objetivo mostrar às crianças a imagem e a cartografia como representações do real, e não a realidade propriamente dita. Após este momento inicial, fizemos a proposta de campo ao Centro da Florianópolis/SC.

Durante o trabalho de campo ao Centro de Florianópolis/SC, contamos com a mediação de Rodrigo Stüpp, conhecido na cidade como Guia Manezinho, que, por meio do Projeto Street Art Tour⁴¹, que compartilhou a história de Florianópolis/SC a partir de intervenções urbanísticas (grafites), capazes de promover a construção de espaços de arte pela cidade, embelezando e popularizando as ações de agentes urbanos e ressignificando lugares e regiões da cidade.

Acreditamos que caminhar pelo Centro de Florianópolis/SC com intencionalidade pedagógica foi um exercício de presença mais do que passagem, ou seja, “percorrer um espaço com atenção aos elementos estéticos e entrega aos convites que surgem ao tato e ao olhar é um modo de habitá-lo” (Oliveira, 2021, p. 52). Sobre isso, Silva (2020) explicita que o caminhar nos leva aos percalços do caminho, abre o olhar, nos deixando atentos e expostos ao que observamos. A autora também compreende o caminhar como percorrer o caminho e deixar que o caminho nos percorra, ou seja, uma atividade física que move e desloca o olhar ao longo do caminho que já existe trazendo à tona outros caminhos, outros olhares.

Então, para Masschelein (2008), o caminhar atento significa o deslocamento do olhar que propicia experiência ativa no espaço, não apenas vivência passiva. O olhar atento no caminhar percebe a autoridade que a estrada impõe para nós. O caminhar com olhar atento, o deixar-se levar pelo caminho e pela experiência do ato de percorrer, se aproxima com a perspectiva de experiência de Larrosa (2002). Segundo Larrosa, a experiência é um gesto lento frente à

⁴¹ O projeto Street Art Tour, iniciado em 2018, apresenta intervenções urbanas em Florianópolis/SC. Por meio das obras, que podem ser de grande, médio ou pequeno formato, como muros, fachadas, viadutos ou outros pequenos elementos urbanos, há grande quantidade de temáticas envolvidas, como arte abstrata, arte naïve e crítica social, entre outros temas que dialogam com a cultura local. Para saber mais, acesse: <<https://www.streetarttour.com.br/>>.

velocidade dos acontecimentos, sobretudo, pelo excesso de informações (Silva, 2020, p. 55).

Seguindo com a proposta de oportunizar às crianças experiências em espaços diversificados, proporcionamos o segundo trabalho de campo, realizado em 24 de maio de 2022, por meio de uma visita ao Museu Arqueológico ao Ar Livre do Costão do Santinho, localizado na Praia do Santinho, onde realizamos uma trilha e tivemos contato com diversas inscrições rupestres⁴².

Nesta experiência, nos inspiramos em Benjamin (1995), que nos instiga a refletir sobre como as vivências durante o ato de caminhar nos permitem compreender o tempo, o espaço e a paisagem, incluindo até mesmo os aromas, como o do café exalado pelo carvalho-brasileiro (*Roupala palida*).

Durante o pré-campo, ainda dentro do espaço da sala de aula, realizamos uma sessão de cinema com pipocas, conforme planejado pela professora responsável pelo grupo, exibindo o filme "Croods" (DreamWorks, 2013). Em seguida, conduzimos uma aula expositiva e dialogada, abordando diversas informações sobre as inscrições rupestres, além de exibir imagens de inscrições encontradas em diferentes locais de Florianópolis/SC, como Campeche, Ilha dos Corais e Santinho, assim como em outros países, como Espanha e França.

Seguindo a perspectiva de Leal (2016), que desenvolveu sua tese em Portugal estabelecendo conexões entre escola, cidade e museu, as experiências vivenciadas pelas crianças durante esse trabalho de campo, dentro do tempo escolar, foram percebidas como lazer em processo educativo. A autora destaca que “o lazer das crianças nos museus, como cultura vivenciada no tempo escolar, abre caminhos para a educação e para os sentidos, emoções que são expressas através do corpo e das linguagens” (Leal, 2016, p. 81).

⁴² Ousamos dizer que o desenho é uma das maneiras mais eficientes de comunicação. Desde os nossos ancestrais essa técnica já era utilizada com eficácia, como nas inscrições rupestres, para se comunicar com seus pares ou registrar fatos ocorridos. Muitos estudos apontam que, antes mesmo do surgimento da escrita e da fala, o esboço gráfico já era desenvolvido como uma importante forma de comunicação. Os desenhos também são formas de conhecer as crianças em suas condições sociais, culturais e históricas, como defendemos nesta tese.

O terceiro trabalho de campo ocorreu no Estádio da Ressacada, também conhecido como Estádio Dr. Aderbal Ramos da Silva, localizado na região sul de Florianópolis/SC, em 12 de julho de 2022. Essa experiência integrou um projeto desenvolvido pelo Avaí, um time de futebol tradicional na cidade, intitulado “Paz e Harmonia no Futebol”, cujo objetivo é abordar a questão da violência nos estádios por meio de atividades culturais e educacionais.

Durante o pré-campo, utilizamos mapas através do aplicativo *Google Maps* para explorar o trajeto da escola até o estádio. Além disso, também investigamos e pesquisamos outros itinerários, como o caminho para o Estádio do Figueirense, a UDESC, o Jardim Botânico e algumas praias conhecidas frequentadas pelas crianças.

Na ocasião, contamos com a mediação de Felipe Schautel e conhecemos as arquibancadas, o memorial de atletas, o campo de futebol, conversamos com jogadores de futebol e algumas crianças tiveram suas camisas autografadas.

Sobre o trabalho de campo em um estádio de futebol, ressaltamos a importância de reconhecer que as relações de gênero influenciam significativamente a forma como as crianças experienciam a vida na cidade. A observação da ausência de meninas e mulheres em estádios de futebol destaca como as dinâmicas de gênero moldam o acesso aos espaços públicos. Como mencionado por Godoy (2022), estudos realizados em cidades brasileiras evidenciam que diferentes fatores sociais, especialmente gênero, raça e renda, restringem não apenas o acesso a esses espaços, mas também a participação em atividades culturais e outras oportunidades urbanas. Essas limitações negam o direito à cidade a muitas crianças brasileiras, destacando a necessidade de se abordar e enfrentar as desigualdades de gênero e outros marcadores sociais na organização do espaço urbano.

Acreditamos que nos movimentos pela cidade de Florianópolis/SC, as crianças do grupo pesquisado construíram referências cartográficas da cidade, entrecruzando movimento e acontecimento, em que a cidade se ofereceu como lugar da experiência e a escola como uma das possibilidades de ser uma mediadora da relação criança e espaço urbano. Assim, compreendemos que o

conhecimento acerca da cidade se consolidou com sentidos e significados para crianças, professora e pesquisadora.

Desta forma, buscamos desenvolver o olhar geográfico atento para o espaço e contribuir para construção de novas formas de olhar e viver a cidade, pois, segundo Gomes (2013, p. 201), “as cenas urbanas são antes de tudo, imagens em movimento, experiências físicas, experiências visuais, de um espaço, em um espaço”.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que nos percursos pela cidade de Florianópolis/SC as crianças reivindicam espaços de encontros, de descobertas, de manifestação da liberdade, espaços que promovam outros modos de convivência, que criem oportunidades de expressar os seus sonhos e suas peculiaridades, tanto na escola, quanto no bairro e na cidade. Entendemos que os seus desejos e anseios sinalizam a importância de se potencializar uma escola e uma cidade que tenha condição de contribuir para que elas se reconheçam nesse *espaço-tempo* histórico, social e geográfico.

5.2.5 As oficinas com desenhos

Uma das etapas da pesquisa foi a realização de oficinas de desenhos, pois entendemos o desenho⁴³ como uma linguagem utilizada sistematicamente nos ambientes escolares e educativos. Por opção metodológica, não houve a preocupação em interpretar os desenhos das crianças, mas sim, acessar seus significados por meio das falas enquanto desenhavam ou nos explicavam suas produções.

Sendo assim, o desenho não é entendido como instrumento educacional ou como uma análise para compreender o desenvolvimento infantil, mas como uma expressão da criança que nos oportuniza entender as crianças como sujeitos de atuação e percepção de protagonistas para o entendimento da cidade e das manifestações de seus desejos sobre os espaços urbanos.

⁴³ Desenhar é fundamental para o ser humano – tão fundamental quanto andar e falar. Pois sempre que andamos e falamos, gesticulamos com nossos corpos, e na medida em que estes gestos deixam vestígios ou pistas, na terra ou em alguma outra superfície, linhas são desenhadas (Ingold, 2015, p. 259).

Juntamente com a oralidade, os desenhos foram explorados como expressões infantis que:

Podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares [...] no qual seus olhares possam revelar fenômenos sociais que se encontram obscurecidos e cuja revelação contribuirá tanto para as pesquisas que estão sendo empreendidas, como para ações políticas que respeitem as crianças (Gobbi, 2009, p. 73).

As oficinas com desenhos aconteceram no segundo semestre de 2022 e consistiram em três momentos, sendo eles:

a) Primeiro momento: introduzimos os estudos acerca da temática da cidade por meio de contações de histórias mediadas pelos livros “O menino que colecionava lugares⁴⁴” (Jader, 2016) e “História de Florianópolis para ler e contar⁴⁵” (Pereira, 2018). Como a literatura é bastante enfatizada nos anos iniciais de Ensino Fundamental, organizamos com a professora de referência do grupo de crianças um momento para apresentar os livros e contar as histórias às crianças. Após essa apresentação, conversamos sobre a cidade de Florianópolis/SC e suas representações (mapas expostos na sala, fotografias, por exemplo). Em seguida, realizamos a oficina com a produção de desenho sobre o percurso da casa até a escola com o objetivo de trocar experiências entre a pesquisadora e as crianças sobre a temática da pesquisa de uma forma ampla, visualizando as representações dos espaços urbanos, bem como qual meio de transporte utilizado e como a criança se sente ao realizar o trajeto.

⁴⁴ Durante o processo de classificação das teses e dissertações, tivemos acesso à obra literária infantil “O menino que colecionava lugares”, de Jader Janer, que nos conta a história de um menino que adorava passear e guardar lembranças dos lugares por onde passava dentro de uma velha lata de manteiga. Até que um dia, preocupado com as pessoas que viviam nos lugares de onde ele tirava as coisas para a lata, resolveu devolver todas as lembranças e, para sua surpresa, ele não se esqueceu de nada: tinha lembrança de todos os lugares, de suas viagens e passeios, de todos os espaços que ainda ficavam colados nos seus pés e no resto do corpo.

⁴⁵ Com a intenção de narrar a história dos principais acontecimentos ocorridos na ilha de Santa Catarina, apresentamos o livro “História de Florianópolis para Ler e Contar”, de Mário Pereira. Este livro conta com 14 capítulos que descrevem a rotina dos indígenas carijós ao início do século XX e as modificações na cidade, o crescimento da população, a construção da Ponte Hercílio Luz, entre outras transformações.

b) Segundo momento: produção de desenhos sobre as atividades realizadas no final de semana pelas crianças. Por meio destes desenhos, foi possível refletir sobre a composição dos espaços cotidianos vivenciados pelas crianças, as possíveis atividades desenvolvidas nos finais de semana e as brincadeiras retratadas.

c) Terceiro momento: construção de desenhos sobre o que as crianças gostariam que tivesse no bairro em que moram, de modo a conhecer a representação das crianças sobre os espaços urbanos e os desejos de transformação no bairro, valorizando as crianças como sujeitos capazes de manifestar suas ideias e opiniões por melhorias na cidade de Florianópolis/SC.

Apesar das oficinas com desenhos terem sido organizadas em três momentos distintos, não criamos uma divisão específica entre elas, mas cada uma delas foi se somando às outras de acordo com a rotina, as histórias e experiências de vida de cada criança e suas múltiplas particularidades, evidenciando, assim, suas percepções. Deste modo, é oportuno dizer que o processo de criação, investigação e de experiências das crianças está atrelado às vivências anteriores que se combinam como manifestações do tempo presente.

As oficinas com desenhos nos permitem uma reflexão acerca da temática em tela, proporcionando diferentes leituras sobre a cidade de Florianópolis/SC, construídas por meios dos elementos trazidos pelas crianças, sinalizando a importância da presença das crianças nos contextos urbanos. No entanto, mesmo com a existência de políticas para a proteção das crianças, há a contradição acerca da invisibilidade das crianças, seja nos espaços da cidade como nas políticas públicas, o que limita as vivências de forma espontânea e nos conduz a pensar nas vivências compartimentadas na cidade. Esse “entre” espaços fechados também é chamado de “urbanismo de caixas” ou “cidade arquipélago”⁴⁶ (Sarmiento, 2019).

Importante destacar também que nesta pesquisa o contexto de produção dos desenhos não foi uma proposta direta da pesquisadora para as crianças,

⁴⁶ É comum acreditarmos que o lugar da criança é na escola, na casa, na creche, ou em outros espaços fechados e supervisionados, em que a maioria delas permanece grande parte do seu tempo.

mas uma ação que já era praticada pela professora de regência da turma e foi potencializada a partir das ações pensadas em conjunto com ela.

5.3 A DIÁLOGOS COM OS ACHADOS DA PESQUISA: A ESCUTA DAS CRIANÇAS

Para as análises, buscamos os caminhos éticos e as estratégias que pudessem preservar as falas dos sujeitos e as representações de suas práticas por meio de unidades de significância e/ou categorias. O método da análise de conteúdo (Bardin, 1977) foi utilizado para identificar o que as crianças querem, pensam e imaginam em termos de espaços e equipamentos urbanos para a cidade de Florianópolis/SC.

Para a exploração do material coletado, as técnicas da análise de conteúdo são importantes, pois permitem a construção de categorias de interpretação emergentes sobre as manifestações das crianças participantes da pesquisa por meio de entrevistas e desenhos. Ao falar em análise de conteúdo, faz-se referência a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (Bardin, 1977, p. 34).

Em termos de procedimentos, com base nas proposições de Bardin (1977), realizamos, em um primeiro momento, uma descrição analítica dos registros nos diários de campo e dos desenhos das crianças. A função desse procedimento é a exploração do próprio texto, tendo como base uma codificação que é constituída por certo número de categorias⁴⁷, sendo cada uma composta por vários indicadores que representam determinadas unidades de registro a serem destacadas do conteúdo das narrativas e dos desenhos das crianças.

⁴⁷ Lüdke e André (1986) afirmam que a análise não se encerra com a categorização. É a partir das categorias que será possível avançar para além da simples exposição dos fatos ou dados, construindo novas abstrações e novas interpretações. Para a escolha das categorias de análise desta pesquisa, são considerados o número de vezes que as unidades de registro (elementos) foram expressas nos desenhos e nas narrativas.

Além disso, Bardin (1977), ao enfatizar o valor e a importância das técnicas da análise de conteúdo, salienta que essa metodologia permite “colocar em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista não-diretiva” (Bardin, 1977, p. 31). Conforme Cambi (1999), torna-se possível recuperar vias interrompidas, possibilidades bloqueadas, itinerários desprezados que “devem ser compreendidos e afirmados e indicados como alternativas possíveis não só do passado, mas também do presente, pelo menos como alternativas teóricas, percursos diferentes, integradores e corretores de um modelo” (Cambi, 1999, p. 38).

Bardin (1977, p. 43) menciona que “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. A maior importância desse tipo de análise são as significações, ou seja, o que as respostas trazem e representam ao investigador. É por meio delas que podemos “conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais nos debruçamos” (Bardin, 1977, p. 44).

Shiroma, Campos e Evangelista (2004) destacam que um dos pressupostos da análise de conteúdo é de que toda comunicação é composta de cinco elementos básicos: a) uma fonte de emissão (quem diz); b) um processo codificador (como diz); c) que resulta numa mensagem (o que diz); d) um processo de decodificação (com que efeito se diz); e) um receptor ou detector da mensagem (para quem se diz). A finalidade da análise de conteúdo, segundo as autoras, é produzir inferências sobre qualquer dos elementos básicos do processo de comunicação. Deste ponto de vista, toda mensagem contém grande quantidade de informações sobre seu autor.

Em um segundo momento, realizamos o procedimento denominado inferência⁴⁸. Essa operação permite dar uma significação fundamentada às características que foram encontradas nas manifestações das crianças, por meio das entrevistas e dos desenhos, comparando com os conteúdos de outras publicações referentes ao tema de pesquisa.

E, em um terceiro momento, partimos para interpretação, na qual objetiva-se apreender o que está explícito e subjacente nas manifestações das crianças

⁴⁸ Define-se inferência como a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 1977, p. 39).

participantes da pesquisa, bem como quais foram as condições que propiciaram sua produção. É da própria constituição da análise de conteúdo o papel de contribuir para a descoberta dos núcleos de sentido que compõem um texto, uma comunicação, cuja presença signifique algo para o objetivo analítico visado (Minayo, 2008). Sendo assim, pode-se afirmar que a análise de conteúdo proposta nesta pesquisa envolveu três etapas: “pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados obtidos e interpretação” (Bardin, 1977, p. 95).

Um dos aspectos relevantes da análise de conteúdo foi a interpretação. No entanto, para “que a interpretação seja feita precisa-se também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que se está investigando” (Minayo, 2008, p. 91).

Conforme Minayo (2008, p. 91), “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

A investigação participativa com crianças foi escolhida para identificar e levar em consideração as propostas, desejos, necessidades e pontos de vista das crianças em relação à cidade. Compreendemos que esta etapa gera um processo de diálogo e partilha de informação, no qual a criança é sujeito do conhecimento e parceira da pesquisa. O objetivo foi traduzir as vozes e as manifestações infantis que permanecem ocultas nos métodos tradicionais de investigação.

Sobre essa questão, Nunes e Ferreira (2014) destacam que em pesquisa, a fala das crianças torna-se tão importante quanto qualquer outro sujeito. Para as autoras, escutar a(s) voz(es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão central.

Por um lado, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/nas sociedades seria incompleta. E ainda porque tudo isso significa, afinal, que os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos

para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva (Nunes e Ferreira, 2014, p. 107).

Acreditamos que analisar as experiências narradas pelas crianças contribui para desconstruir discursos e práticas convencionais e pensar a cidade a partir do olhar das crianças. Isso é fundamental, pois, segundo Sarmiento (2018, p. 239), “na relação entre infância e cidade, surgem obstáculos limitadores de uma plena afirmação dos direitos da criança”.

Com base nas reflexões tecidas até aqui, nas narrativas, nos trabalhos de campo e nas produções com desenhos, esta tese está estruturada nas seguintes unidades centrais de análises: infâncias, criança e cidade, mobilidade infantil, cidadania infantil e participação. Na próxima seção, aprofundaremos as análises acerca das manifestações das crianças a partir das suas espacialidades e suas geografias.



SEÇÃO 6

OS PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC: A ESCOLA COMO UM PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Esta seção tem como objetivos descrever quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se locomovem, interagem e se divertem; e identificar as espacialidades produzidas pelas crianças na cidade de Florianópolis/SC ao vivenciarem os espaços nos trabalhos de campo.

6 OS PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC: A ESCOLA COMO UM PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Barros, 2015b).

Nesta seção, analisamos as narrativas das crianças a partir dos registros feitos durante as observações das interações e brincadeiras na escola, bem como nos diversos momentos de conversação e nos itinerários realizados durante os trabalhos de campo, compreendendo as dinâmicas e os movimentos das crianças, as configurações familiares, a autonomia e a mobilidade das crianças.

Deste modo, os objetivos são descrever quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se locomovem, interagem e se divertem; e identificar as espacialidades produzidas pelas crianças na cidade de Florianópolis/SC ao vivenciarem os espaços nos trabalhos de campo.

6.1 PRODUÇÃO DAS ESPACIALIDADES: AS DINÂMICAS E OS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS

Para compreender as crianças, é necessário entendê-las em sua totalidade, não apenas observando os espaços em que estão inseridas, mas também suas atuações dentro desses espaços, as dinâmicas e os movimentos realizados nas experiências que tecem os fios das infâncias e a produção das espacialidades. Para Sarmiento (2003) é importante conhecer as crianças para a revelação da sociedade como um todo e com o intuito de construir políticas destinadas à infância, garantindo para elas o direito à cidadania plena.

6.1.1 A rotina das crianças

Ao descrever a rotina das crianças participantes da pesquisa, a intenção foi compreender os lugares frequentados por elas, as pessoas com quem as crianças convivem, os meios utilizados para a locomoção, os horários/turnos e a duração das atividades desenvolvidas por elas. Por meio dos registros no diário de campo e nos diversos momentos de conversação, as crianças compartilharam detalhes acerca da rotina.

Eu acordo geralmente umas 7h22, mas tem dias que eu acordo um pouco mais cedo e também um pouco mais tarde, porque meu pai tem que vir aqui nesse Direto do Campo entregar empadas que ele faz. Depois que eu acordo, eu tomo um café e venho para a escola de carro com meu pai. Meu pai ou as pessoas que trabalham no restaurante vem me buscar, de carro e a pé, porque o restaurante é pertinho da escola. Eu chego lá no restaurante onde meu pai trabalha, almoço, fico lá em cima em um quartinho, durmo às vezes e depois, umas 15h, eu vou embora com meu pai. Quando eu chego em casa, às vezes 16h ou 17h, eu tomo banho, faço minhas tarefas, leio alguns livros e às vezes mexo um pouco no celular. Eu vou dormir umas 21h ou 21h30 (Desenhista, 8 anos).

Arlequina (8 anos) menciona que sua rotina consiste em brincar em casa com suas bonecas, com cartinhas e de desenhar, ir à casa de uma colega que estuda na mesma escola e que mora próximo da sua residência. O trajeto das meninas [Arlequina e uma amiga] é feito de transporte coletivo. Junto com esta colega, Arlequina também faz aulas de balé e ginástica básica todas as tardes. “Quando chega umas 18h, 19h, a gente volta para a casa de ônibus. Eu janto, assisto um pouquinho de Tv, mexo um pouquinho no celular e vou dormir perto das 22h” (Arlequina, 8 anos).

Sonic (8 anos) também tem sua rotina perpassada por momentos na escola no turno matutino, idas ao trabalho da mãe no horário do almoço, seguindo por atividades em um clube recreativo durante as tardes:

Eu acordo às 7h da manhã, daí troco a roupa, tomo café e venho para a escola. Depois da escola eu vou para o trabalho da minha mãe e almoço ali com ela. Eu fico uns 30 minutos descansando, então eu posso comer a sobremesa. Às 13h eu escovo meus dentes e então vou para a Elase. Lá na Elase eu faço inglês, natação e sport kids. Essas atividades eu faço de segunda a sexta-feira, mas não tudo no mesmo dia, cada dia tem uma programação diferente. Eu saio da Elase umas 17h30 e vou para a casa. Quando eu chego em casa, eu me deito um pouco na cama porque eu chego cansado. Eu janto e jogo videogame de vez enquanto, mas é só quando a minha mãe deixa. Ai eu como sobremesa e quando acaba a bateria do tablet eu vou tomar banho, então já é quase 20h30. Por volta das 23h eu vou

dormir, porque meus pais ficam assistindo Tv e como ela fica ligada é mais difícil para dormir (Sonic, 8 anos).

Em outro momento de conversação, Sonic (8 anos) diz que ele faz todas as coisas que sua mãe também faz, referindo-se ao fato de ter o dia tomado de tarefas extracurriculares: *“eu sou quase um adulto, porque eu faço mais de seis coisas: inglês, natação, futsal, vou para outra escola... sou quase um adulto, só que um adulto melhorado”*.

Guarapuvu (8 anos) mora um pouco distante da escola, na região sul de Florianópolis/SC, e faz o trajeto até a escola no carro particular da mãe. O menino diz que após sair da escola, almoça junto com a mãe no local de trabalho dela (a mãe é professora e atua em uma escola próxima da escola campo desta investigação): *“Eu vou na recreação aqui perto da escola, mas eu tenho que subir até lá em cima, no maternal. Eu fico com a minha mãe ali, nas terças e na segunda à tarde”*. Nos dias em que a mãe não ministra aulas, Guarapuvu passa a tarde em casa, auxiliando nos cuidados com o irmão mais novo: *“eu brinco com meu irmão, ele é pequeno, para minha mãe conseguir fazer as coisas do trabalho dela e da casa, eu brinco com ele e depois faço minhas tarefas”*.

Jenny (8 anos), destaca que o trajeto até a escola é feito em transporte coletivo na presença da mãe, que se dirige ao trabalho, e dos irmãos, que frequentam a mesma escola. A menina também relata que durante as tardes fica na companhia de uma babá até sua mãe voltar do trabalho:

Eu venho para a escola com um ônibus e eu venho no mesmo ônibus com a minha mãe e meus outros irmãos, porque ela também pega ônibus para ir para o trabalho dela. Quando eu volto para a casa, eu vou de ônibus com meus irmãos, mas minha mãe continua no trabalho dela, mas nós aí ficamos com uma babá. Ela trabalha lá perto do Centro. À tarde a minha mãe chega, então ela deita um pouquinho, ela dorme e depois faz comida. Eu me sinto muito cansada quando escurece, então nós dormimos cedo (Jenny, 7 anos).

Das crianças participantes da pesquisa, Poli (8 anos) relata que ao retornar da escola e após momento do almoço, auxilia a mãe nos trabalhos desempenhados na lanchonete da família e nos afazeres domésticos nos finais de semana:

Quando eu volto para a escola, eu como, troco de roupa e vou para a lanchonete trabalhar com a minha mãe. Tem uns dias que a gente fica trabalhando até à 21h e tem dias que até meia noite. Eu digo trabalhar, mas é ajudar minha mãe, sabe. A minha mãe pega bastante encomenda. Quando eu estou na lanchonete eu ajudo a minha mãe, brinco com a minha sobrinha, vejo as mensagens que chegam para a minha mãe. Depois eu volto para casa, janto e vou dormir. Nos dias em que a gente não trabalha, nós damos uma limpadinha na casa (Poli, 8 anos).

Pit Bull (7 anos), por morar em outro bairro, faz o trajeto até à escola de Topic e, ao sair da escola, participa de projeto social filantrópico localizado no bairro Monte Verde: *“eu venho para a escola de Topic. Depois que eu saio da escola eu vou para o projeto, eu então almoço ali, vou para as oficinas, faço aulas de reforço e brinco no parquinho, aí tomo café e vou para a casa a pé. Passos todas as tardes lá no projeto”.*

Em um dado momento desta pesquisa, Tiktoker (7 anos), enquanto estávamos na mesa do refeitório da escola conversando, demonstra estar cansada e se recusa a ir buscar o lanche. A menina alega que tem *“uma vida de adulto”*, fazendo menção os diversos afazeres do seu dia. Dando continuidade ao diálogo, detalha os aspectos da sua rotina:

Eu venho para a escola. Aí eu vou almoçar. Hoje eu tenho aula de reforço e amanhã eu tenho Astel. Todos os dias eu estou ocupada, aula de reforço, Astel, natação, Astel de novo, aula de skate. Meio-dia eu chego em casa, almoço e vou para alguma atividade. Meu pai fica me esperando e às vezes a minha avó também. Às vezes eu assisto Tv, às vezes desenhando, escrevendo... Eu só tenho o sábado e o domingo para mim, porque nos outros dias eu faço tudo isso que te falei (Tiktoker, 7 anos).

A partir das narrativas acima, observamos que as crianças vivenciam suas infâncias por um longo período sob os cuidados e supervisão dos adultos, o que interfere no desenvolvimento da socialização e na autonomia infantil. Por meio dos relatos das crianças, as configurações familiares, as instituições escolares, os projetos sociais e as atividades recreativas são recorrentes nas vivências das crianças, caracterizando o que podemos chamar de insularização (confinamento) e de institucionalização das infâncias. Diante disso, nos reportamos a Sarmiento (2018, p. 234) no sentido de que “as crianças passam a realizar as suas atividades livres, segundo padrões que materializam o

controle. Sobretudo, quando essas atividades passam a ser dependentes do mercado de serviços para as crianças”.

Partindo das mudanças estruturais e culturais dos séculos XIX e XX, com por exemplo a industrialização, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a obrigatoriedade do ensino regular, Sarmento (2004) ressalta que a instituição familiar tem perdido o seu papel de primeira instância socializadora da criança, em que esta função passou a ficar a cargo de outros espaços, como a escola, o bairro, e diversas outras instituições, promovendo a institucionalização das infâncias, retirando-as dos meios sociais e colocando-as em ambientes institucionais. O autor ainda relata que existem outros espaços e situações que integram às crianças nesse processo de sociabilidade, como “nos festivais, nas festas ou grupos informais com que se constrói a sociabilidade multicultural e cosmopolita da infância contemporânea” (Sarmento, 2002, p. 227).

6.1.2 Composições familiares das crianças⁴⁹

Acerca da composição familiar das crianças participantes da pesquisa, constatamos que cinco moravam com a mãe e o pai, sendo filhos/as únicos/as; seis crianças moravam com a mãe, o pai e irmãos/ãs; uma criança residia somente com a mãe; duas crianças moravam com a mãe e os/as irmãos/ãs; uma criança vivia com a tia e os primos/as; uma criança morava com a mãe, o pai, o tio, irmãos/ãs e primo/a; e uma criança residia com a mãe, os irmãos/ãs, a avó, o padrasto e tio/a, conforme detalhamos no quadro abaixo:

Quadro 5: Composição familiar

COMPOSIÇÃO FAMILIAR	NÚMERO DE CRIANÇAS
Mãe e pai	5
Mãe, pai e irmãos/ãs	6
Mãe	1
Mãe e irmãos/ãs	2
Tia e primo/a	1

⁴⁹ Ao optar pelo termo composições familiares buscamos abarcar toda pluralidade do conceito de família(s), passando a se constituir sob a vertente afetiva.

Mãe, pai, tio, irmãos/ãs e primo/a	1
Mãe, irmãos/ãs, avó, padrasto e tio/a	1

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2023) com base em Evangelista (2020).

Segundo Souza, Beleza e Andrade (2012), as inúmeras mudanças e transformações dos séculos XX e XXI produziram reflexos nas relações familiares, intensificando novas e variadas composições familiares, bem como as concepções de conjugalidade e parentalidade. Na contemporaneidade, o vínculo afetivo, o comprometimento mútuo, solidariedade, identidade de projetos de vida e propósitos comuns serão identificadores das composições familiares.

No próximo tópico, falaremos sobre as vivências lúdicas, de lazer e diversão, como brincar, assistir à televisão e usar equipamentos eletrônicos e as culturas familiares.

6.1.3 Espaços de lazer e diversão

Ao perguntar as crianças sobre os espaços que frequentavam e como foram essas experiências, constatamos que a todas as crianças iam seguidamente aos parques e que, sem dúvidas, é um rico espaço de interações e encontros. Sobre as experiências nos parques, destacam-se as narrativas das crianças:

Eu faço amigos e amigas novas e brinco bastante no balanço e nas gangorras com eles. Gosto muito de um parquinho que tem na Trindade, onde tem o Imperatriz. Eu também faço piquenique lá com meus primos, com meu pai e minha mãe (Desenhista, 8 anos).

O parque Linear, fica próximo do Imperatriz, tem caminho com pedras no chão. É o melhor de todos. Quando vou é legal. O que acontece é que as pessoas usam muito e ele não é atualizado (teria que reformar, colocar outros brinquedos, para que tivesse uma novidade) (Sonic, 8 anos).

Ah, parque é a melhor coisa da vida. Eu adoro ir no gira-gira, na gangorra e voar no balanço. Minha mãe sempre diz que parece que eu vou voar no balanço (Nagato, 7 anos).

Eu já fui ao Jardim Botânico e lá tinha escorregador, balanço. Foi muito divertido (Mc Kevinho, 8 anos).

Já fui Jardim Botânico e em outros que eu não sei o nome. Eu amo ir em parque (Goku, 8 anos).

Fui no Itacorubi, aqui em baixo é o que eu mais gosto, mas tem outro lá em cima que estão reformando (Tiktoker, 7 anos).

Nós vamos lá embaixo, perto do Rosa, vou eu, meu pai, minha mãe, o Anthony e o Marcos, que são meus irmãos. Nesse parquinho tem um campo, uma quadra e outro campo para cachorro com pasto, mas é bem pequenininho. (Play Station, 8 anos).

Eu moro aqui quase a minha vida toda, porque eu nasci aqui em Florianópolis. Eu gostei de ir nos parquinhos e hoje em dia eu gosto dos balanços dos parquinhos, porque eu gosto de ir bem no alto (Guarapuvu, 8 anos).

Eu já fui em um parquinho que tinha jacaré. Eu não lembro o nome, mas eu chamava de parquinho do jacaré. Eu acho que é no Córrego. Perto de casa tem parquinho e eu adoro o balanço, fazer novos amigos e correr até suar (Poli, 8 anos).

Para Lopes (2008b, p. 36), “a paisagem, as formas presentes na superfície terrestre, são reveladoras, numa primeira instância, das relações espaciais ocorridas em determinados grupos sociais, pois elas ‘guardam’ em suas materialidades os processos que animam as sociedades”. Nesse sentido, compreendemos que,

na configuração das paisagens, na estrutura ou organização espacial, locais destinados para as crianças, gestados por diferentes agentes produtores do espaço e que só podem ser compreendidos a partir das representações de infâncias que preexistem nessas sociedades (Lopes, 2008b, p. 40).

A partir da citação acima, podemos afirmar que as paisagens da infância são locais construídos para as crianças e esses locais são anunciados pelo próprio olhar das crianças.

Acerca da ida aos museus, doze das crianças participantes nunca visitaram este espaço, quatro já foram e uma criança não lembrava. Das crianças que já visitaram algum museu, Desenhista (8 anos) relatou que foi viajar para São Paulo e “passou numa parte que era um Museu e lá tinha terras de todos os lugares, terra do Maranhão, daqui do nosso estado e de tudo que é lugar”. Guarapuvu (8 anos) disse ter ido em um “Museu de Arte Abstrata, que é aquele museu que tem uma pessoa esquisita, feita com um monte de pedaços de coisas velhas que fica na frente, uma estátua” (referindo-se à estátua em

frente ao Centro Integrado de Cultura - CIC, em Florianópolis/SC), *mas eu gostei um pouco dessa estátua, ela era meio de tralha (Guarapuvu, 8 anos)*. Arlequina (8 anos) e Tiktoker (7 anos) disseram ter ido por meio de uma proposta da Creche que frequentavam: *“eu tinha 4 anos. Fui muito legal porque eu vi várias artes, a Monalisa, a Mulher Maravilha e aquele outro que nós estávamos pintando. E tinha o Pequeno Príncipe também” (Arlequina, 8 anos)*, *“eu já fui com as professoras da Creche e eu gostei muito das coisas antigas que tinham lá, umas pinturas diferentes, uns vidrinhos. É um lugar diferente, né, mas eu gosto muito de museus (Tiktoker, 7 anos)*. Sonic (8 anos) disse não lembrar se foi ou não, *“porque eu vejo muitos vídeos educativos, então eu não lembro se cheguei a ir mesmo ou se eu só lembro dos museus dos vídeos”*.

Das crianças participantes da pesquisa, sete nunca foram ao circo e 10 já frequentaram este espaço. Sobre a vivência neste espaço, as crianças mencionam elementos circenses, tais como palhaços, globos da morte e acrobacias:

Eu fui agora recentemente, quando eu tinha 7 anos, e foi no dia do meu aniversário, e aí chegando lá eu já me animei um pouco com palhaços, porque quando eu era pequeninha eu tinha medo de palhaços (Babi, 8 anos).

Eu fui e gostei do homem pássaro. Ele fica voando, às vezes até parece que faz mágica (Pit Bull, 7 anos).

Foi legal porque eu não tive medo de nada. Eu gostei daquelas bolas com moto dentro (Goku, 8 anos).

Foi legal, porque nós vimos um monte de motos subindo. O que eu não gostei é que quem quisesse tirar foto teria que pagar, mas ganharia uma bola (Tiktoker, 7 anos).

Já fui 2 vezes. Foi legal. Mas um cara fez uma coisa maluca, ele estava balançando num tecido, quando de repente ele estava girando, e de repente ele foi perto do teto. Eu gostei disso (MC Kevinho, 8 anos).

Foi muito legal e eu já fui 2 vezes. Eu fiquei torcendo para me chamarem no palco, mas só chamaram um menino. Nesse dia eu comi pipoca, algodão doce e encontrei uma amiga que fazia muito tempo que eu não via (Duda, 9 anos).

Eu fui com minha tia e minha mãe. Tinha bailarina, palhaço, mas eu fiquei com um pouco de medo (Valen, 7 anos).

Eu já fui e gostei dos palhaços. Eu achei bem tranquilo e bem legal (Poli, 8 anos).

No que tange ao acesso aos shoppings de Florianópolis/SC, apenas uma criança disse raramente ir a este espaço e não lembrar da última vez que foi, pois *“todos os shoppings são de comprar coisas, não é que eu não goste, é que eu quase não conheço, porque eu não vou”* (Guarapuvu, 8 anos). Arlequina (8 anos) disse que por causa da pandemia, deixou de ir ao shopping, porque sua mãe cuida da bisavó, *“então tinha de cuidar para não pegar Covid”*. Nagato (7 anos) e Jenny (7 anos) relataram quase não frequentar este espaço. Sonic (8 anos) compartilhou uma experiência peculiar, pois *“gosta mesmo é de ver os filmes que estão em cartaz no cinema e depois eu voltar para casa e ficar procurando no Youtube para ver em partes”*.

As demais crianças afirmaram que gostam de ir ao shopping, pois *“comem sorvete de casquinha”* (Valen, 7 anos), *“andam no cachorro eletrônico”* (Naruto, 7 anos), *“olham as roupas e as vitrines”* (Tiktoker, 7 anos), *“ir nas lojas que vendem tablet, computador, vídeo game e pensar em quando vou comprar um pra mim”* (Sonic, 8 anos), *“comer hambúrguer, açaí e sushi”* (Dragon Ball, 8 anos), *“tirar o dinheiro com a vó”* (Play Station, 8 anos), *“brincar com brinquedos infláveis e na pista de gelo”* (Desenhista, 8 anos). Duda (9 anos) narrou que *“acha um lugar legal, porque tem doces e brinquedos. No shopping eu vi brinquedos que eu achei legal, mas que eu não podia ter, porque são bem caros, como a Casa da Barbie). Quando eu ia lá jogava joguinhos e uma vez eu fui ver um filme, mas na hora não deu de ir porque acabou nosso dinheiro”*.

As idas aos shoppings estão relacionadas ao poder aquisitivo necessário para adquirir brinquedos, frequentar praças de alimentação e comprar ingressos em espaço Kids, pois o mercado de brinquedos oferece uma grande variedade de produtos, mas acessá-los está diretamente ligado ao poder de compra e à cultura de consumo dos responsáveis.

Para Goes (2016), os shoppings simbolizam áreas seguras e fechadas de compras, sendo que a frequência aos shoppings está ligada à capacidade de

gerar desejos, através de imagens, garantindo apenas satisfação parcial via consumo, mas ampla satisfação via acesso visual (ver e ser visto), como um desejo dirigido, aparentemente sem tensão, e

pela participação de diferentes grupos de frequentadores, incluindo aqueles que podem efetivamente consumir suas mercadorias e os que se limitam a consumos mínimos ou à simples fruição coletiva do espaço (Goes, 2019, p. 67).

Os supermercados (mercadinhos e vendas, como as crianças também falam) são lugares conhecidos por todas as crianças e um dos lugares mais frequentados, sendo que treze crianças mencionaram ir mais de cinco vezes ao supermercado no mês.

Eu vou no “É de casa” muitas vezes. Geralmente a gente compra frutas, comida, é... arroz, feijão às vezes (Goku, 8 anos).

Meu pai faz empadas e ele passa no mercado sempre para comprar margarina, farinha e outras coisas, e então eu acabo pegando uns docinhos para mim e coloco na sacola (Desenhista, 8 anos).

Eu já fui ao Rosa, no Imperatriz e em vários mercados com a minha mãe. Minha mãe compra uma caixa de toddynho, alguns bolinhos, carne, arroz, feijão, macarrão, tempero, molho de tomate, requeijão. A minha mãe acaba indo em vários supermercados, porque ela pesquisa os preços (Poli, 8 anos).

Eu já fui umas 11 vezes no mercado. Quer dizer, acho que eu vou uma vez por semana, mas é o lugar que eu mais vou, depois da escola, é claro (Pit Bull, 7 anos).

Eu vou mais no Schnaider que ficar perto de casa. Nós compramos o que está faltando em casa (Play Station, 8 anos).

Sobre os espaços destinados ao consumo e ao consumismo, como os supermercados, nos pautamos em Goes (2016) para destacar que:

O consumo é considerado como o meio a partir do qual as práticas espaciais e as lógicas econômicas podem ser apreendidas na atualidade. O ponto de vista que justifica tal opção está fortemente apoiado na ideia de Bourdin (2005), para quem o consumo mudou de intensidade e conteúdo, bem como de status, conformando o mundo e se associando à tendência de individualização da experiência e aos processos de diferenciação. Nesta linha de interpretação, autores, como Baudrillard (1991), Lipovetsky (2007) e Bauman (2008) consideram que vivemos numa “sociedade do consumo”, sem deixar de levar em conta as intrínsecas relações entre produção e consumo e os problemas decorrentes de tal constatação, sobretudo, em função da alienação que implica (Goes, 2016, p. 66).

As crianças ainda citam outros espaços da cidade frequentados por elas, tais como: Direto do Campo, feira de frutas e verduras, restaurantes, igrejas,

padarias e postos de saúde. Dentre os espaços destinados às crianças em Florianópolis/SC, citam-se:

Tem parque de diversões onde a maioria das crianças gostam de ir. Tem shopping que eu acho que tem bastante criança que gosta. Tem o Centro onde lá tem camelôs e as crianças podem ver brinquedos legais (Desenhista, 8 anos).

Pracinha, parquinho, parque aquático e sorveteria [...] Posto de saúde é lugar de criança, professora? É, sim, né. Então também tem posto de saúde (Arlequina, 8 anos).

Creches, parques, escolas e parque de diversão (Sonic, 8 anos).

Para as crianças são só os parques mesmo (Babi, 8 anos).

A igreja e a escola são lugares para as crianças na minha opinião (Poli, 8 anos).

Eu acho o Jardim Botânico um ótimo lugar para as crianças irem, porque tem muito verde (Mc Kevinho, 8 anos).

Eu acho que o Parque ecológico do Córrego é um ótimo espaço para as crianças, eu pelo menos gosto muito de ir lá, porque tem tudo, diversão, natureza, plantas (Nagato, 7 anos).

Sobre os espaços onde vivem, especificamente em seus bairros, as crianças relatam: *“na Serrinha tem um parquinho lá em cima. Na Trindade também tem um parquinho. E tem também uma biblioteca, é uma biblioteca que as crianças podem ver livros de magias”* (Desenhista, 8 anos); *“no Morro do Quilombo tem uma sorveteria, ela já tem um tempinho, mas reformaram ela, porque ela estava caindo aos pedaços. Agora ela está reformada, nova e maior”* (Tiktoker, 7 anos); *“no bairro onde moro tem a escola de inglês”* (Sonic, 8 anos); *no Monte Verde tem a SETE, parque, shopping e padaria* (Pit Bull, 7 anos); *“Lá no Córrego tem parquinho também”* (Dragon Ball, 8 anos); *“eu moro no Morro do Quilombo e não vejo que ali tenha lugares para as crianças brincarem”* (Duda, 9 anos), *“no Morro tem parquinho, duas creches, escola, biblioteca* (Valen, 7 anos).

Quanto as brincadeiras favoritas, nove crianças relatam interesse nas brincadeiras coletivas, tais como esconde-esconde, queimada, pega-pega congela, pega-pega e futebol na companhia de outras crianças, primos e irmãos. Dragon Ball (8 anos) relatou *“brincar de pega-infinito (quando eu te pego, a gente faz a “pedra, papel e tesoura)”* e MC Kevinho (8 anos) citou

brincar de *“esconde-esconde sobrevivência, que é um tipo de esconde-esconde que a gente tem que buscar sobrevivência, fugindo dos zumbis”*. A brincadeira de escolinha foi destacada por todas as meninas, porém não apareceu em nenhuma das falas dos meninos participantes da pesquisa.

Das crianças participantes, duas mencionaram brincar em casa ou dentro do apartamento em *“tapetes na sala ou na sacada”* (Babi, 8 anos), *“com legos e carrinhos Hot Whells”* (Naruto, 7 anos) e três crianças falaram que brincam na casa dos vizinhos próximos de suas residências, no espaço do quintal ou da rua, na *“cama elástica e nas árvores”* (Tiktoker, 8 anos), com *“patinete, bicicleta, de bola”* (Goku, 8 anos), *“brincamos de Barbie, de casinha, de bonecas”* (Jenny, 7 anos). Guarapuvu (8 anos) disse não ter muitos amigos, mas costuma *“brincar na pista de skate, no balanço e de bicicleta”*.

Quanto ao acesso aos celulares, catorze crianças mencionaram usar com consentimento dos responsáveis, dentre estas: todas mencionam utilizar os aparelhos para jogar, três disseram utilizar para assistir vídeos no Youtube, quatro falaram que usam para aprender dancinhas no TikTok, sete para tirar fotos e fazer vídeos, uma disse fazer videochamadas para a avó que reside em outra cidade. Somente uma criança disse não ter acesso à aparelho celular, por determinação da mãe. Duas crianças não se reportaram ao uso destes dispositivos. Arlequina (8 anos) mencionou já ter ido *“num clube de jogos que é tipo uma loja com jogos de computador”*, supostamente trata-se de uma LAN House. O acesso à Internet não apareceu em nossas conversações.

Sobre o uso de televisores, quatro crianças disseram assistir TV aberta acompanhando programas como *reality show* (Big Brother Brasil e Fazenda) e canais de esporte (Globo Esporte, Gols do Fantástico). Cinco crianças disseram ter acesso a filmes no Netflix.

Ao conversarmos sobre o que as crianças faziam quando não estavam na escola, a maioria se reportou às vivências dos finais de semana ou das férias escolares. Dentre as atividades, estão: sete crianças mencionaram dormir até mais tarde, quatro assistem TV, catorze mexem no celular para jogar, uma come bolo, três ajudam nos afazeres domésticos (organizar os brinquedos e o quarto, ajudar a mãe), duas mencionaram ir ao shopping, uma passeia com cachorro. Três mencionaram que geralmente os responsáveis

trabalharam aos finais de semana, sobretudo aos sábados ou à noite, o que dificulta a realização de passeios e visitas à casa de parentes ou mesmo momentos de interação em família, sendo que uma delas disse acompanhar a mãe no trabalho, pois não tem com quem ficar enquanto a mãe trabalha. Duas crianças mencionaram fazer os deveres escolares, sendo que uma dessas disse ler livros infantis e desenhar.

Sobre visitar a casa de parentes, amigos e outros familiares, as crianças disseram:

No mês de julho eu fui à casa da minha avó e fui aos meus primos. A casa da minha avó e do meu avô é lá em Lages e a casa dos meus primos é lá no sítio, bem longe daqui (Desenhista, 8 anos).

Eu não vou na casa de outros parentes [...] os meus parentes, moram lá no Rio Vermelho e eu tenho muitos parentes lá no Rio Grande do Sul, mas só nas férias eu consigo ir visitá-los (Babi, 8 anos).

Quase toda a minha família é do Rio Grande do Sul então não saímos muito de casa (Sonic, 8 anos.)

Nós não vamos na casa de outras pessoas da família, porque nossos parentes moram no Pará (Naruto, 8 anos).

Eu não tenho parentes que vivem aqui. Nas casas dos vizinhos eu não vou, só vou às vezes nas casas dos meus amigos (Guarapuvu, 8 anos).

Final de semana e feriado e ocasiões especiais, tipo aniversário de alguém ou Dia dos Pais ou Dia das Crianças eu vou na casa de amigos (Tiktoker, 7 anos).

Ainda sobre os momentos de lazer e diversão nas configurações familiares, as crianças mencionam:

Nós assistimos filme, comemos pipoca, assistimos TV. A gente gosta de comer brigadeiro quando assiste TV. O que a gente mais vai é na praia mesmo (Arlequina, 8 anos).

Meus pais gostam de ir ao parque perto de casa, porque é perto, não precisa gastar gasolina e não pega fila. E vemos TV, o Esporte Espetacular e os gols do Fantástico. (Sonic, 8 anos).

Nós vamos no parquinho lá no Jardim Botânico. Eu gosto bastante quando tem aqueles brinquedos grandes, boi-de-mamão, pinturas tipo tatuagem que sai da pele depois (Naruto, 7 anos).

Nós vamos na pracinha aqui perto de casa. Enquanto meus pais conversam, nós brincamos com outras crianças. Deixa-me pensar no

que mais... acho que vamos na pracinha mesmo. Meu pai é motoboy e é bem ocupado (Duda, 9 anos).

A partir das conversações com crianças, percebemos que algumas crianças passam mais tempo confinadas em casa e em apartamento. Mesmo quando não estão na escola, seja no turno oposto, nos finais de semana ou nas férias escolares, geralmente ficam em suas moradias e descansam, se alimentam, realizam tarefas da escola e ajudam nos afazeres de casa. Outras crianças ainda vivem um confinamento no bairro, visto que mesmo nos finais de semana, quando supostamente teriam mais tempo livre, a maioria declarou ficar no seu interior.

Um ponto a ser sublinhados sobre os espaços de lazer e diversão mencionados nas falas das crianças nos conduz a refletir que a topofilia é compreendida como “laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente” (Tuan, 2012, p. 135), ou seja, os sentimentos topofílicos são desenvolvidos sobretudo em relação a lugares nos quais os sujeitos convivem com uma certa frequência.

Para o Tuan (2012), o desenvolvimento do senso de lugar exige sentimentos de familiaridade, confiança, segurança por parte do indivíduo – e esses sentimentos não brotam instantaneamente. Por outro lado, o tempo não garante que o espaço seja transformado em lugar. As experiências positivas vivenciadas no local é que fazem com que ele seja transformado em lugar.

6.1.4 Autonomia e mobilidade das crianças nos deslocamentos

Lansky (2012), ao pesquisar os espaços urbanos destaca que, muitas vezes, eles são vistos como inseguros e inapropriados para as crianças, impedindo-as de circularem pelos espaços e experimentarem a diversidade, tanto no bairro quanto da cidade. A maioria das crianças participantes da pesquisa relatou que ter autonomia para frequentar os lugares não faz parte das vivências delas, pois a cidade é vista como algo perigoso e ameaçador, “*perigoso por causa dos carros e motos que passam*” (Nagato, 7 anos) e porque os responsáveis “*tem medo de bandido ou gente malvada*” (Valen, 7 anos).

Outro ponto também observado refere-se ao papel desempenhado pelos responsáveis, que podem permitir ou restringir a autonomia das crianças e o deslocamento de modo independente pelos espaços, possibilitando ou não as oportunidades e as novas descobertas. Neste sentido, algumas narrativas explicitam que:

É meio perigoso. Nesses dias até uma menininha desapareceu na rua, eles estavam buscando encontrar ela, eles até encontraram, só que a minha mãe achou bem perigoso. Então agora eu só ando com a minha mãe e com meu pai (Desenhista, 8 anos).

Eu não ando sozinho na rua, porque minha mãe fala que é perigoso criança andar sozinho na rua. [...] Minha mãe tem medo de que eu entre no carro de algum desconhecido que me leve para um lugar de perigo então ela não me deixa andar por aí (Naruto, 7 anos).

Ao serem perguntados se andavam sozinhos pelo bairro onde moram ou pela cidade, percebe-se que os meninos conseguem circular entre a casa de alguns amigos da redondeza e/ou da mesma rua, desde que tenham o olhar atento dos responsáveis acompanhando o trajeto, como no caso de Sonic (8 anos), que “a mãe deixa eu ir sozinho na casa do meu amigo que fica no final da rua, mas ela fica me olhando, porque ela tem medo de me deixar andar sozinho na rua e me sequestrarem”, e Goku (8 anos) que diz que “no Morro eu posso ir sozinho, mas sair do Morro eu já não passo, porque tem muitos bandidos na cidade e eu não posso sair, vai que me sequestram”.

Deslocar-se livremente já não é uma situação consentida a algumas meninas, como expressa Tiktoker (7 anos): “minha mãe não gosta, diz que é perigoso crianças andarem sozinhas na rua, ainda mais meninas. Impossível!”. Poli (8 anos) também ressalta que não se desloca sem a presença de algum adulto, “primeiro porque eu sou criança e depois porque minha mãe sempre diz que meninas não podem andar na rua sozinhas”. Jenny (7 anos) ainda reforça que “só ando com a minha mãe sempre, porque ela tem medo de que alguma pessoa me roube. Quando meu irmão vai à venda, a minha mãe fica só olhando até ele voltar”.

Ainda, embora se reconheça a importância de vivenciar os espaços da cidade, esta adquiriu um rótulo de lugar perigoso e não destinado às crianças, sendo que as crianças participantes da pesquisa relatam que em

Florianópolis/SC existem lugares que não podem ser frequentados por elas, tais como: *“eu não posso ir à rua que fica depois da casa do meu amigo e nas outras ruas também não”* (Sonic, 8 anos); *“eu não posso ir à loja de açaí, nos outros prédios e na casa de estranhos”* (Naruto, 7 anos); *“não posso ir lá perto do Schnaider porque é perigoso. Lá alguém desce o morro com pistola no bolso, eles vão lá para cima e depois descem dando ‘galo’ com a moto, sem camisa, só de calção com a pistola aparecendo. Isso dá medo!”* (Play Station, 8 anos). Diante das narrativas, constata-se que lugares mencionados pelas crianças como aqueles que não podem frequentar estão associados ao medo, aspecto que também perpassa a vida e as vivências das crianças.

Acerca do percurso das crianças até a escola, o meio de transporte utilizado e se é feito na companhia de alguém, a maioria das crianças mencionaram ir para a escola na presença de um adulto, geralmente alguém do vínculo afetivo, utilizando como meios de transportes o ônibus, os carros, transporte escolar particular (Topic) e motos. Nenhuma criança utiliza bicicleta nesse percurso. Fazer o trajeto até a escola a pé é algo esporádico na rotina das crianças, no entanto, mesmo a pé, as crianças são acompanhadas de um adulto ou de outra criança de maior idade.

De vez enquanto de ônibus e de vez enquanto de carro com meu pai. Eu venho com a minha mãe, porque a minha irmã estuda nessa creche que tem aqui no Cemitério, sabe. Então ou a minha mãe me traz de ônibus com a minha irmãzinha ou ela vem de carro comigo e com meu pai. Para ir embora eu vou sozinha, quer dizer com a minha amiguinha (Arlequina, 8 anos).

Eu venho de carro com minha mãe. Para vim para a escola, tem que descer umas ruas, entrar em outras e virar para um lado. Para ir embora, também vou de carro, porque eu moro meio longe da escola, ali no Córrego (Sonic, 8 anos).

Eu moro pertinho, eu moro naqueles prédios amarelinhos aqui perto da escola. Eu venho a pé para a escola com meu pai ou com minha mãe. Tem algumas vezes que eu também venho de moto com meu pai, mas é só as vezes mesmo. Nunca venho sozinho, porque é perigoso andar sozinho, né?! (Naruto, 7 anos).

Do Itacorubi até o Monte Verde tem coisas que eu não lembro, porque eu fico na Topic e nem sempre eu me sento na janela para ver a rua (Pit Bull, 7 anos).

É pertinho sair da minha casa e vir pra escola. A maioria das vezes eu faço isso de moto com pai ou de carro com meu avô (Goku 8 anos).

Eu faço esse caminho com a minha mãe. Aí eu fico brincando deitado no carro, fico brincando e falando baixinho na minha cabeça, imaginando, aí eu fico deitado e cuidando um pouco quando tem que chegar na aula. Eu não venho dormindo, mas venho deitado e pensando coisas na minha cabeça. Mas quando o carro está na oficina eu venho de Uber (Guarapuvu, 8 anos).

As saídas do bairro, em alguns casos, acontecem geralmente nos finais de semana, na presença de adultos, responsáveis ou parentes, por meio de carro próprio, Uber (transporte privado urbano)⁵⁰ ou de ônibus. Essas saídas foram, na maioria das vezes, à casa de parentes, para eventos ou para brincar.

Nós só vamos minha tia e meu tio ali do Itacorubi, no Morro do Quilombo. E tem meu tio e minha tia lá do Ribeirão. No sábado e no domingo eu vou lá no Ribeirão. Nesse domingo que passou eu não fui, porque estava chovendo. Quando nós vamos para lá, nós vamos de Uber ou de ônibus (Play Station, 8 anos).

Eu vou lá na casa da minha avó que é na Palhoça, nós vamos de carro com meu pai. Quando a gente está de férias nós vamos lá, porque é longe e nas férias meus pais trabalham e nós ficamos lá na vó. As minhas duas avós moram na Palhoça. Quando eu vou lá eu fico brincando com meu primo Yuri (Valen, 7 anos).

Nós não saímos muito. A minha irmã mora no lado da casa da minha mãe. E às vezes eu vou lá buscar o cachorro dela para passear (Poli, 8 anos).

Farias (2015) relata que a mobilidade pode ser um dos pontos de referência para pensarmos a vivência urbana das crianças e que o meio de locomoção utilizado influencia a percepção que temos dos espaços por onde passamos. No que tange à mobilidade, Telles (2006, p. 76) sinaliza 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 (Telles, 2006, p. 76).

A partir das narrativas expressas até aqui, podemos perceber que as paisagens das crianças na cidade de Florianópolis/SC são constituídas por

⁵⁰ “O aplicativo UBER é uma plataforma tecnológica para *smartphones* lançada nos Estados Unidos em 2010, que permite estabelecer uma conexão entre motoristas profissionais e pessoas interessadas em contratá-los. Por seu intermédio, indivíduos previamente cadastrados no site/aplicativo conseguem encontrar, de modo simples e ágil, motoristas parceiros da UBER para transportá-los com conforto e segurança” (Sarmiento, 2015, p. 1).

instituições, tais como as escolas, os projetos sociais e as igrejas; os lugares íntimos, como a casa, a casa dos avós e o bairro; os espaços de lazer públicos, cita-se os parques, o Jardim Botânico, Parque Linear e o Parque do Córrego; os locais de lazer privados, como shoppings; e os espaços de consumo, por exemplo, o supermercado, a sorveteria, o Centro e as lojas.

Então, algumas questões ainda permanecem: *como se sentir pertencente a uma cidade em sua totalidade, se a criança participa dela em espaços fragmentados e apartados entre si: a escola, a creche, os parques?* Questões colocadas para continuarmos refletindo sobre esses espaços que são e que sentem ser para crianças. Os diálogos com os achados da pesquisa que teceram esta seção nos apontam que precisamos ouvir as crianças, seus desejos, seus pontos de vista e suas dinâmicas de vida de modo a garantir a melhoria na qualidade das vivências das crianças e o direito às mais diversificadas interações entre pares e entre as gerações, como também a alteridade entre eles.

6.2 OS ITINERÁRIOS PERCORRIDOS NOS TRABALHOS DE CAMPO

Partindo do entendimento de que a cidade é um espaço de encontros, relações e socialização, nos apropriamos das ideias de Gadotti (2006) para ressaltar que a escola educa para a diversidade da cidade e, para isso, “precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero, e às diferentes opções sexuais” (Gadotti, 2006, p. 138).

Acerca disso, nos ancoramos em Lopes e Vasconcelos (2006, p. 123) para reforçar que “a Geografia da Infância nos convida a tirar proveito dessa condição dialética que produz e é produzida por homens e mulheres ao criar sua realidade; e que, por isso, nos possibilita fisgar suas contradições e construir possibilidades de mudanças”. Nesta investigação, sob a perspectiva etnográfica, consideramos a criança como um ser social de direitos que produz e reproduz cultura, para tanto, buscamos compreender por meio dos trabalhos de campo em Florianópolis/SC quais as paisagens das crianças da pesquisa.

No próximo item, descreveremos os itinerários percorridos ao longo dos trabalhos de campo realizados no primeiro semestre de 2022, conforme quadro

a seguir, com um grupo de 17 (dezessete) crianças⁵¹, entre sete e nove anos, do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis/SC.

Quadro 6: Informações sobre os trabalhos de campo

TRABALHO DE CAMPO	DATA	NÚMERO DE CRIANÇAS PARTICIPANTES	TOTAL DE ADULTOS ACOMPANHANTES
Centro de Florianópolis	19/04/2022	13	4
Museu Arqueológico ao Ar Livre do Costão do Santinho	24/05/2022	27	4
Estádio da Ressacada	12/07/2022	26	5

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2023).

Ao planejar os diferentes itinerários pela cidade de Florianópolis/SC, entendemos que é incumbência da escola, em parceria com comunidade educativa e com o poder público, garantir que, nos espaços da cidade, as crianças se tornem sujeitos protagonistas, que suas vozes sejam ouvidas e que sua liberdade e sua integridade sejam garantidas, de modo que traga elementos e possibilite vivências para ampliação de conhecimentos e favoreça a emancipação humana.

6.2.1 Trajetórias do deslocamento ao Centro de Florianópolis

A primeira proposta do trabalho de campo, teve a intenção conhecer o Centro de Florianópolis/SC e foi realizada no dia 19 de abril de 2022. Como nossa inserção no grupo de crianças se deu no mês de março, pesquisas referentes aos 349 anos de Florianópolis/SC, comemorado em 28 de março de 2023, já faziam parte da rotina do grupo e despertava o interesse das crianças,

⁵¹ Um total de 17 crianças participaram desta investigação. Porém, em alguns trabalhos de campo contamos com a presença de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, todos/as estudantes matriculados na turma da professora de referência do turno matutino. Esta demanda foi uma solicitação da professora com o objetivo de proporcionar às crianças estas vivências.

como podemos observar no mural abaixo com algumas reportagens e imagens trazidas pelas crianças e desenhos produzidos por elas:

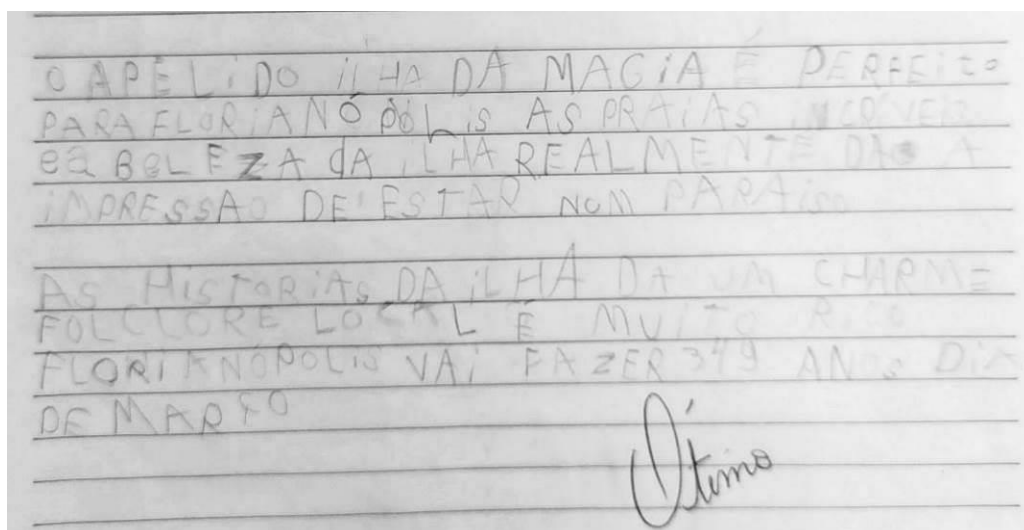
Figura 3: Mural sobre os 349 anos de anos de Florianópolis/SC



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Ainda na fase de pré-campo, propomos uma pesquisa às crianças que contemplasse as informações sobre Florianópolis/SC:

Figura 4: Registro do caderno de Sonic (8 anos)

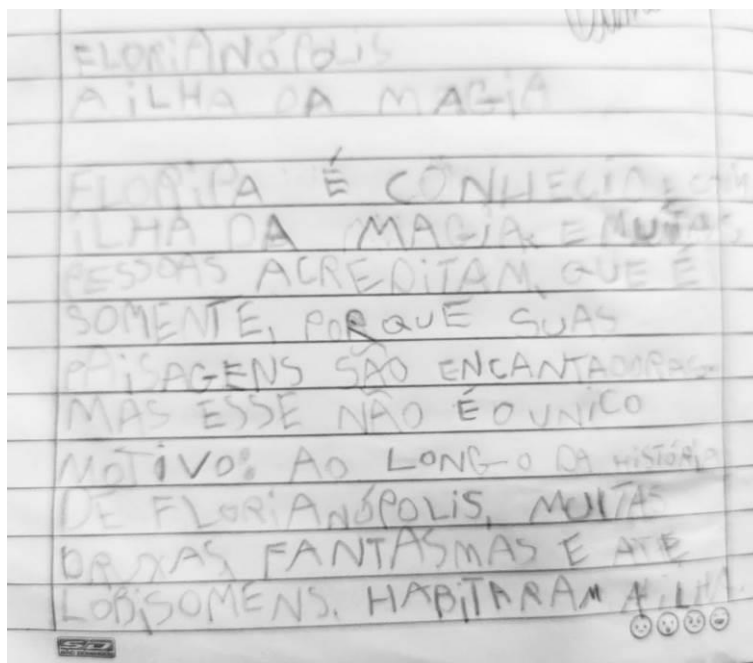


FONTE: Arquivo pessoal (2022).

“O apelido Ilha da Magia é perfeito para Florianópolis. As praias e a beleza da ilha realmente dão a impressão de estar em um paraíso.”

*A história da ilha dá um charme
Folclore local é muito rico.
Florianópolis vai fazer 349 anos dia 28 de março” (Sonic, 8 anos).*

Figura 5: Registro do caderno de Guarapuvu (8 anos)



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

**“Florianópolis
A Ilha da Magia**

Floripa é conhecida como Ilha da Magia e muitas pessoas acreditam, que é somente, porque suas paisagens são encantadoras. Mas esse não é o único motivo: ao longo da história de Florianópolis, muitas bruxas, fantasmas e até lobisomens habitaram aqui” (Guarapuvu, 8 anos).

Dando continuidade à conversa sobre o trabalho de campo ao Centro de Florianópolis/SC, organizamos uma aula expositiva e dialogada, realizada no dia 12 de abril de 2022, com uso do mapa político do Brasil, imagens de satélite, pinturas e fotografias dos com informações físicas e sociais do Centro projetadas em slides por meio de *Data Show* cedido pela escola. No mapa político do Brasil, Florianópolis/SC aparecia de forma muito reduzida, o que dificultou que enxergássemos outros elementos de Florianópolis/SC, tampouco o Centro de Florianópolis/SC, nosso primeiro campo de exploração. Então, recorreremos por acessar via Internet a mapoteca do Instituto de Planejamento

Urbano de Florianópolis (IPUF)⁵² e pesquisar um mapa físico-político de Florianópolis/SC (2022)⁵³. Para finalizar, apresentamos um vídeo sobre as pinturas urbanísticas que encontraríamos no percurso, como vemos na figura a seguir:

Figura 6: Pré-campo: Centro de Florianópolis/SC



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Para construir o itinerário, fizemos uma roda de conversa e escolhemos coletivamente alguns pontos que as crianças gostariam de experienciar: ver a Beira-Mar, atravessar a ‘ponte nova’ (referência à Ponte Hercílio Luz, reinaugurada em 2019), conhecer a casa rosa do Cruz e Souza, sentar-se na Praça XV, olhar a Igreja amarela (menção à Catedral Metropolitana) e o lanchar no Mercado Público. O objetivo dessa conversa foi aguçar o interesse das crianças e ouvir seus indicativos na construção do percurso.

Desde o primeiro momento que comentamos sobre a saída da escola, as crianças já ficaram cheias de expectativas, desejando saber por onde iríamos, como seria o ônibus, se seria pequeno ou grande, se teria ar-

⁵² Para mais informações, acesse aqui: < <http://ipuf.pmf.sc.gov.br/mapoteca-digital/>>.

⁵³ Nas semanas seguintes, em contato com o IPUF, foram disponibilizados mapas físico-político de Florianópolis/SC para distribuir a todas as crianças do grupo. Algumas crianças relatam que colocaram os mapas nas paredes e nas portas de seus quartos para nunca esquecerem do trabalho de campo e para saber onde fica cada lugar da cidade.

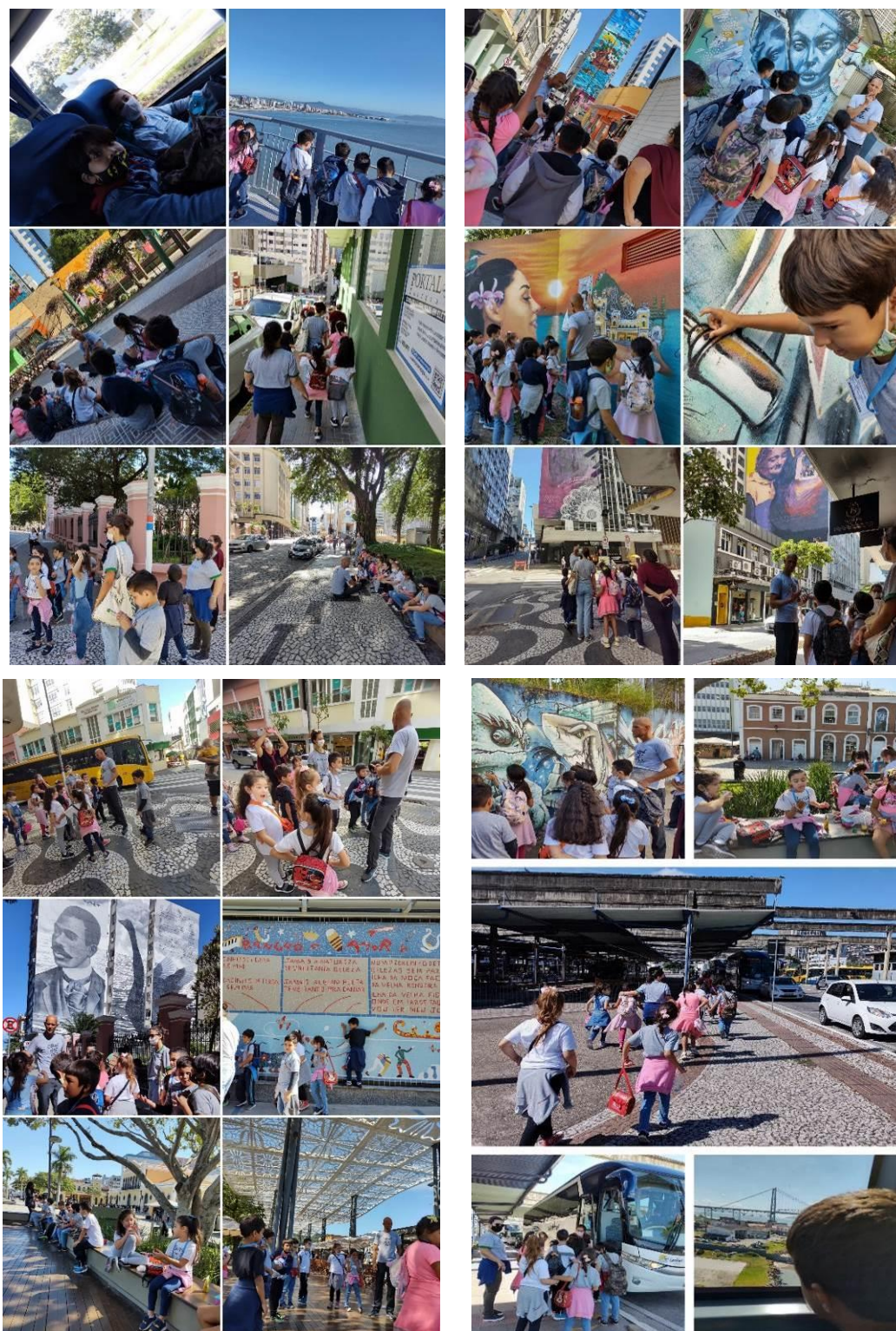
condicionado e banheiro, se os bancos eram de deitar-se, detalhes que evidenciavam o interesse das crianças com a proposta do trabalho de campo.

Durante essa vivência contamos com o suporte de duas bolsistas do LEPEGEO, totalizando quatro adultos para um total de treze crianças. Algumas crianças não participaram do trabalho de campo, pois estavam doentes e outras os responsáveis justificaram estar com medo de permitir que as crianças circulassem no Centro da cidade. Saímos da escola às 8:25h e tão logo o ônibus chegou em frente à escola, as crianças já estavam lá nos esperando. Segundo relato da professora, as crianças estavam eufóricas e ansiosas. O transporte nos deixou na cabeceira do Ponte Hercílio Luz por volta das 9h. Nossa partida aconteceu em torno das 11:30h no Terminal Cidade de Florianópolis/SC.

Durante o trabalho de campo ao Centro de Florianópolis/SC, tivemos a mediação de Rodrigo Stüpp⁵⁴ que nos contou a história de Florianópolis/SC a partir de intervenções urbanísticas do Street Art, conforme podemos acompanhar adiante:

⁵⁴ Rodrigo Stüpp é jornalista desde 2003, com passagens pelos principais veículos de Santa Catarina experiência em web, jornal, TV e rádio. Guia de turismo profissional (MTur) e curador de conteúdo turístico e digital voltado para Florianópolis/SC.

Figura 7: Trabalho de Campo: Centro de Florianópolis/SC



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Caminhar pelo Centro de Florianópolis/SC com intencionalidade pedagógica nos possibilitou conhecer a história da cidade por meio das artes

urbanas pintadas nos mais diversos pontos da cidade. Iniciamos conhecendo a pintura “Natureza do Desterro” (2020), de Rodrigo Rizzo, que representa a fauna e a flora presentes na cidade e nos remete à ancestralidade, localizada na Rua Felipe Schmidt; e seguimos com “8M” (2021), de Gugie Ferreira, que representa as questões de gênero físico e conceitos sociais, trazendo a reflexão por meio do retrato de uma mulher transsexual, também localizada na Rua Felipe Schmidt; “*Reflection Of expressions*” (2016), de Thiago Valdi, que representa cacos de espelhos quebrados, localizado na Rua Sete de Setembro; “Franklin Cascaes” (2017), de Thiago Valdi, que homenageia o pesquisador da cultura açoriana Franklin Cascaes, na Rua Tenente Silveira; “Antonieta de Barros” (2019), produzido por Gugie Ferreira, que traz uma homenagem a manezinha Antonieta de Barros e está situado na Rua Tenente Silveira; e “Cisne Negro” (2019), de Rodrigo Rizzo, uma homenagem à Cruz e Souza. Ao longo do percurso, passamos pelo “Circuito Cidade Negra” que contempla pinturas feitas por Bruno Barbi em caixas de telefonia e de energia espalhadas pelo Centro e simbolizam a luta e a resistência de negros e negras, até então invisibilizados e desconhecidos.

Descendo pela Praça XV de Novembro, passamos em frente a um colorido painel feito em mosaico que homenageia o poeta e músico Zininho e contempla os versos da canção Rancho de Amor à Ilha, que se tornou o hino de Florianópolis/SC.

Ao chegarmos ao Largo da Alfândega, fizemos um lanche sob a uma estrutura metálica que remete às tramóias feitas nas rendas de bilro. Esta estrutura imita os movimentos das ondas do mar a partir da projeção das sombras no piso amadeirado, que faz alusão ao local onde ficava o antigo cais. O Largo da Alfândega é um espaço de grande circulação de pedestres e, em 2019, foi totalmente modificado por um projeto arquitetônico que visava resgatar as tradições e a memória do lugar. O piso, então, recebeu espelhos d'água para mostrar aonde o mar chegava. Por fim, caminhamos até o Terminal Cidade de Florianópolis/SC para o retorno à escola.

Na semana seguinte, no pós-campo, preparamos uma exposição fotográfica com os registros, placas indicativas e com informações de cada lugar e recortes das narrativas das crianças, conforme a figura nos mostra:

Figura 8: Pós-campo: Exposição fotográfica sobre trabalho de campo ao Centro de Florianópolis/SC



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

A experiência de andar pelas ruas do Centro nos pareceu significativa e repercutiu nos círculos de sua convivência das crianças, evidenciando que elas também se tornam disseminadoras dos espaços para as pessoas com quem convivem. Assim como Desenhista (8 anos) e Poli (8 anos) nos relataram, por vezes, as crianças retornam aos lugares visitados com seus responsáveis e/ou

amigos como mediadoras a partir do seu entendimento, ampliando, assim, os olhares para a cidade.

A vivência realizada por meio do deslocamento no Centro de Florianópolis/SC nos permitiu sentir os movimentos de uma cidade viva e pulsante, pois acreditamos que caminhando a pé pela cidade “se conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva” (Benjamin, 1995, 51). Essa frase nos remete à tese de que as referências das crianças são produzidas nas experiências acumuladas. Neste âmbito, acreditamos que a educação escolar pode ampliar o campo de experiências das crianças, com a mediação e discussão pautada no conhecimento histórico-científico.

6.2.2 Vivências e experiências no Museu Arqueológico ao Ar Livre do Costão do Santinho

No momento do pré-campo, especificamente no dia 17 de maio de 2022, no espaço físico da sala, realizamos uma sessão de cinema com pipocas utilizando *Data Show* cedido pela escola. Conforme o planejamento da professora de referência do grupo, o filme escolhido foi “Croods” (DreamWorks, 2013). Dando continuidade, preparamos uma aula expositiva e dialogada com informações sobre as inscrições rupestres e imagens de inscrições encontradas em diversos lugares de Florianópolis/SC, como no Campeche, na Ilha dos Corais e no Santinho e em outros países, como na Espanha e na França.

Figura 9: Pré-campo: Inscrições rupestres



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

O trabalho de campo realizado no dia 24 de maio de 2022 ao Museu Arqueológico ao Ar Livre do Costão do Santinho, localizado na Praia do Santinho, região norte da Ilha, contou com a participação de 27 (vinte e sete) das crianças do 2º ano dos turnos matutino e vespertino, pois foi uma solicitação da professora de referência da turma participante da pesquisa convidar as crianças do turno vespertino, para poder proporcionar a elas uma saída de campo, visto que ter à disposição um ônibus é algo muito difícil na realidade de muitas escolas, e favorecer a interação com as crianças do turno matutino. Também tivemos a participação de duas bolsistas do LEPEGEO para acompanhar o grupo de crianças.

Seguindo o planejamento da professora que contava com conteúdo sobre as inscrições rupestres, na ocasião do trabalho de campo, saímos da escola às 8h, pois realizamos um percurso mais longo, e ao chegarmos no Hotel Costão do Santinho, por volta das 9h, pudemos realizar uma trilha, andar pelo costão, conhecer as inscrições rupestres, realizar um lanche coletivo e brincar no parque.

Embora o percurso tenha sido feito de ônibus, nos reportamos a Benjamin (1995) quando o autor nos convoca a pensar que as experiências que se dão no ato de caminhar, no caso de realizarmos a trilha e todo o trajeto no Costão, nos permitem perceber e sentir o tempo, o espaço e a paisagem, incluímos ainda, o aroma de café exalado pelo carvalho-brasileiro (*Roupala palida*), árvore encontrada durante nosso percurso na trilha.

Fomos recepcionados por Rodrigo Doern⁵⁵, que nos conduziu durante toda a caminhada pela Trilha Ecológica Costão do Santinho, onde passamos por tocas de corujas, conhecemos espécies da flora e vimos saguis nas árvores. O espaço conta com cerca de 400 mil árvores de Mata Atlântica, entre elas o pau brasil, espécies de pássaros catalogados, espécies de bromélias e de orquídeas e diversos animais da fauna silvestre. Ao chegar no Costão, caminhamos paralelamente ao mar até chegar nas inscrições rupestres que, de fato, mostrou-se uma paisagem encantadora.

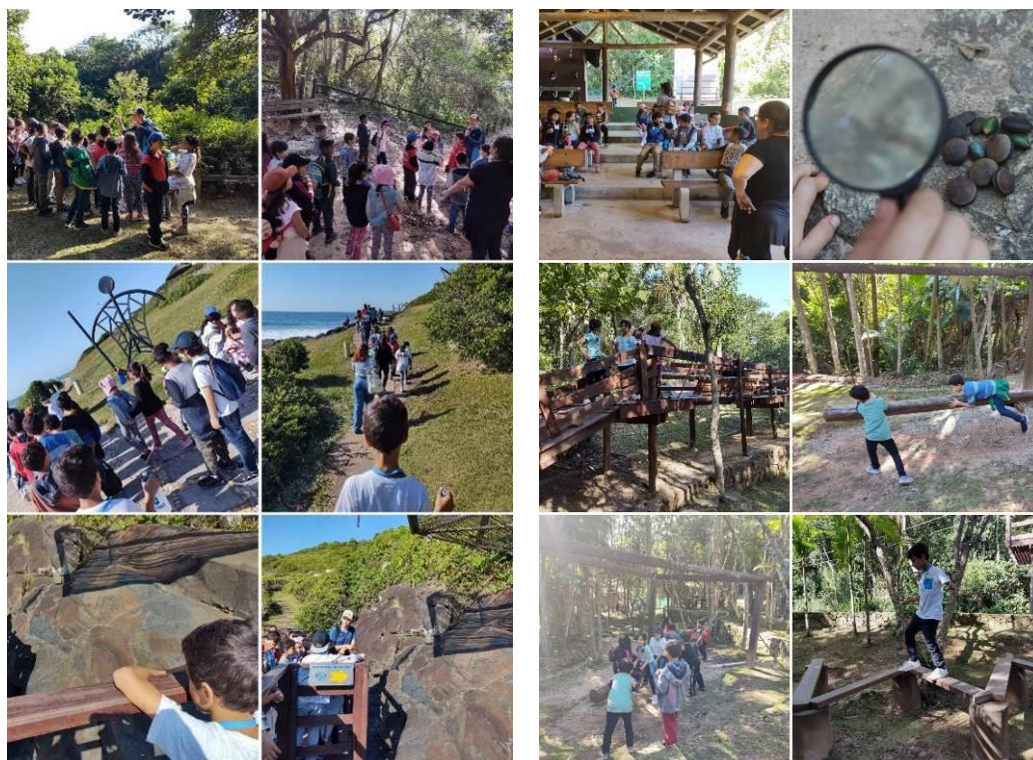
Neste trabalho de campo, Pit Bull (7 anos) e Duda (9 anos) levaram ursos de pelúcia para acompanhá-los, e Guarapuvu (8 anos) levou uma lupa e coletou sementes para compor sua coleção. Antes de chegarmos ao Costão, passamos por uma área do Hotel Costão do Santinho, que despertou o interesse das crianças nas piscinas, gerando alguns comentários: “*nossa, profe! Que sonho tomar banho nessa piscina*” (Arlequina, 8 anos); “*que água mais azul. Aqui é um paraíso mesmo, porque tem a praia e as piscinas bem próximas*” (Sonic, 8 anos).

Após visitarmos as inscrições rupestres, acessamos outros pontos: a fazendinha (que conta com espécies de galinhas, faisões, pavões, tartaruga, porco da índia, coelhos, peixes carpas e patos), caminho ecológico, espaço da gralha-azul, viveiro de plantas, orquidário, horta e parede de escalada.

Dando continuidade, fizemos um lanche servido pelo Hotel, fomos ao parque e as crianças puderam explorar os brinquedos.

⁵⁵ Rodrigo Doern é graduado em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS) e Supervisor da equipe de Entretenimento e lazer do Hotel Costão do Santinho, em Florianópolis/SC.

Figura 10: Trabalho de Campo: Costão do Santinho



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Por meio deste roteiro foi possível perceber a cultura do passado pré-histórico da Ilha, ou seja, vivenciamos um trabalho de campo repleto de descobertas arqueológicas!

Para finalizar, no dia 26 de maio de 2022, no momento do pós-campo, disponibilizamos desenhos para as crianças criarem representações rupestres que foram utilizados para a montagem de um painel, conforme figura a seguir. A ideia inicial era disponibilizar materialidades diversificadas, como carvão e tintas naturais, mas, infelizmente, não foi possível, pois nos foi dito que sairia da rotina das crianças e comprometeria a organização e a limpeza da sala.

Figura 11: Pós-campo: mural sobre inscrições rupestres



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Diante da vivência e das experiências em um museu a céu aberto, nos reportamos à Foerste, Ferreira e Uliana (2018) para destacar que as cidades são territórios plurais nos quais os sujeitos se movem e significam suas existências e, neste sentido, os territórios são constituídos pelos sujeitos em processo dinâmico e em constante movimento.

As autoras também salientam que “os museus agregaram, nos últimos anos, espaços educativos, com o objetivo e aguçar o olhar dos visitantes, contudo poucos estão abertos ao encontro com a criança” (Foerste, Ferreira e Uliana, 2018, p. 170).

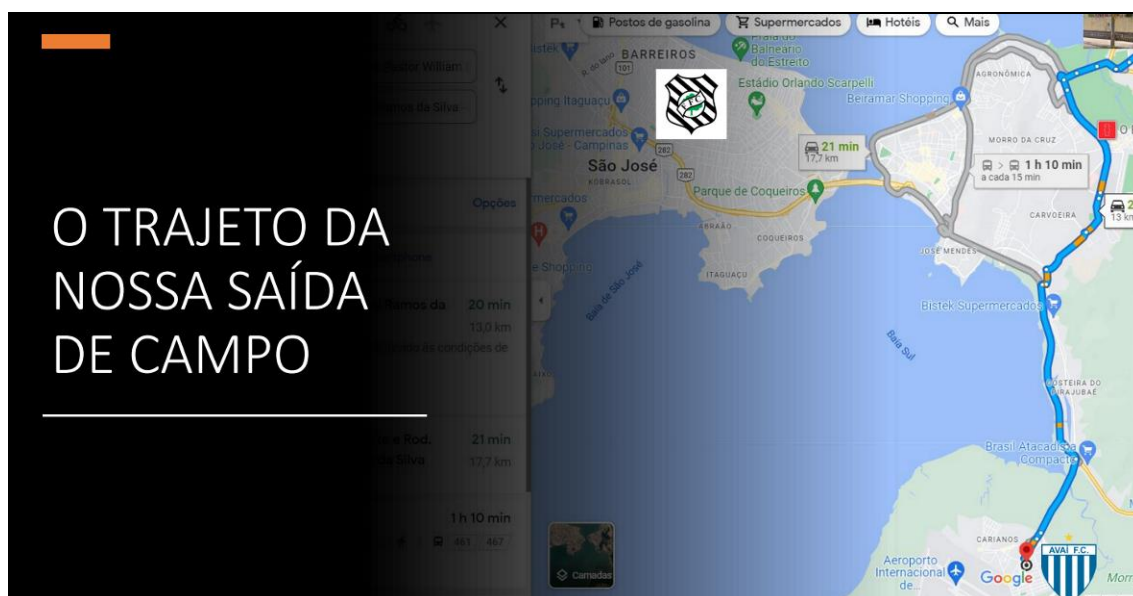
Assim como nos aponta Leal (2016), ao desenvolver sua tese em Portugal, acreditamos que ao estabelecer relações entre a escola, a cidade e o museu, as experiências vivenciadas pelas crianças durante este trabalho de campo, no tempo escolar se configuraram como lazer em processo educativo. Nesse sentido, a autora reforça que “o lazer das crianças nos museus como cultura vivenciada no tempo escolar abre caminhos para a educação e sentidos, emoções, essas, que passam pelo corpo e se expressam em linguagens” (Leal, 2016, p. 81).

6.2.3 Entre o proposto e o vivido: o Estádio da Ressacada

O terceiro trabalho de campo aconteceu no estádio de futebol Dr. Aderbal Ramos da Silva, conhecido como Estádio da Ressacada, localizado na região sul de Florianópolis/SC, no dia 12 de julho de 2022, e contou com a presença de 26 (vinte e seis) crianças, inclusive crianças do 2º ano vespertino. Esta vivência fez parte do projeto desenvolvido pelo Avaí, time de futebol tradicional na cidade, chamado “Paz e harmonia no futebol” que tem como objetivo discutir a violência nos estádios por meio de atividades de cultura e educação.

No pré-campo realizado dia 07 de julho de 2022, utilizamos mapas por meio Aplicativo *Google Maps* para explorar o trajeto que realizaríamos da escola até o estádio. Ao final da aula, apresentamos o *Google Earth* para as crianças por meio do aparelho de celular da pesquisadora, organizando as crianças em grupos menores. Na ocasião, também desvendamos e pesquisamos outros percursos, como ir ao Estádio do Figueirense, à UDESC, ao Jardim Botânico e algumas praias conhecidas e já frequentadas pelas crianças.

Figura 12: Pré-campo: Estádio da Ressacada



FONTE: Arquivo pessoal (2023).

No dia em que vivenciamos este trabalho de campo, saímos da escola às 8:10h. O tempo estava nublado, tinha algumas pancadas de chuva e o vento estava na direção Sul, condições climáticas que exigiram mais atenção e

cuidados ao trânsito. Neste trabalho de campo, tivemos a participação de três bolsistas do LEPEGEO. Chegamos ao Estádio por volta das 8:50h e pudemos contar com a disponibilidade de três bolsistas do LEPEGEO. Na ocasião, contamos com a mediação de Felipe Schautel⁵⁶ e conhecemos as arquibancadas, o memorial de atletas, o campo de futebol, conversamos com jogadores de futebol e algumas crianças tiveram suas camisetas autografadas.

Ao chegarmos, já nos deparamos com um grupo de jogadores que prontamente acolheram as crianças, autografaram algumas camisetas e chutaram a bola com algumas delas. Nesse momento, algumas crianças falaram:

– Olha a bola!

– É o jogador.

A professora de referência pergunta se eles conhecem algum daqueles jogadores. Goku responde rapidamente: Eu conheço o Neymar. Outros colegas afirmam conhecer o Neymar. A professora explica que aqueles jogadores eram jogadores do Avaí, time que ela torce. Poli escuta a professora dizer que torce para o Avaí e logo diz que torce para o Corinthians, Sonic segue dizendo que é figueirense e gremista. Vários outros times são citados em meio à euforia das crianças: “eu sou Vasco”; “torço para o Flamengo” (Diário de Campo, 12/07/2022).

A presença das crianças no estádio de futebol, o reconhecimento de ídolos ou pelo simples fato de encontrar-se com o que lhe parecia familiar, possibilitou também maior intimidade com o espaço. Percebemos que essa experiência foi ampliada e redimensionada no momento seguinte, em que o jogador Arthur Chaves, que no final de semana tinha marcado um gol em uma partida de futebol, apareceu para tirar foto e abraçar as crianças.

⁵⁶ Felipe Schautel é arte-educador, licenciado em Artes Cênicas (UDESC), especialista em Currículo e Inovação (PUC/RJ), em Pedagogia e Educação (UNISINOS) e é coordenador social do Avaí Futebol Clube. Na docência, atua com o ensino fundamental e médio do Colégio Catarinense.

Figura 13: Interação com jogadores de futebol



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Dando continuidade, as crianças foram organizadas em subgrupos para visitarem o memorial de atletas. Enquanto aguardavam chegar a vez de visitar o memorial, conforme a figura adiante, as crianças ficaram lendo as informações contidas placas, jogando “bafo” (consiste em uma brincadeira de virar cartinhas ao bater as mãos no chão), fotografando em um painel do mascote do time e anotando sobre a vivência em um caderninho.

Figura 14: Momentos de espera



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Neste espaço do memorial, as crianças receberam algumas instruções, como não ultrapassar as marcas pintadas no chão e manter a distância dos objetos e dos troféus. Essa situação permite sublinhar que, nos espaços pensados para adultos, o comportamento das crianças é regulado, ou seja, não pode tocar nos objetos e deverá se mover conforme orientações definidas pelas pinturas no chão e suas delimitações.

Figura 15: No memorial de atletas



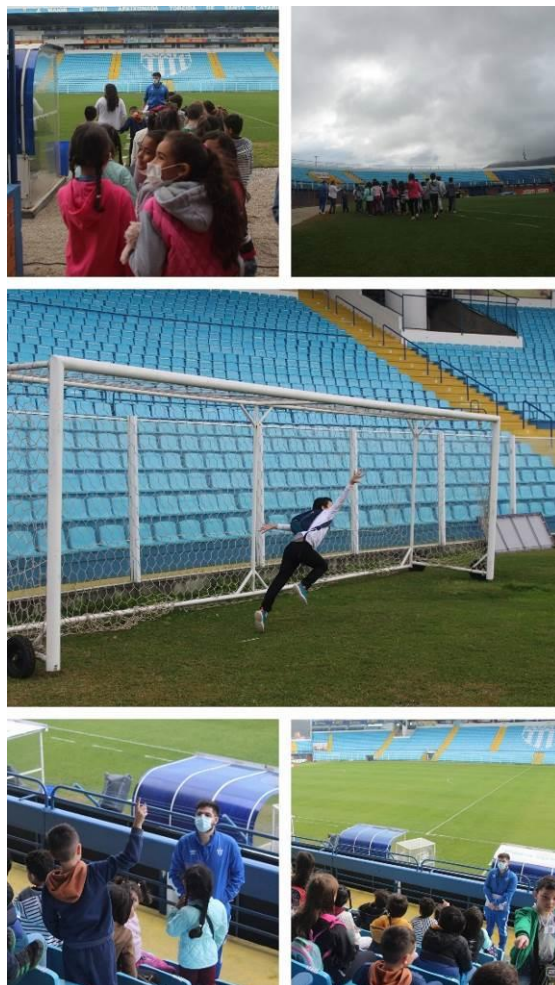
FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Em seguida, nos direcionamos às arquibancadas e pudemos ter a real dimensão do campo de futebol. Das arquibancadas, as crianças ressaltaram:

- Se tivéssemos um gramadão desse tamanho na escola estaríamos feitos (Sonic, 8 anos).
 - Verdinho, verdinho. Acho que nunca vi um grama assim (Tiktoker, 7 anos).
 - Se a gente tivesse um campo de futebol profissional nossas aulas de Educação Física seriam futebol e mais futebol. Toda aula seria futebol” (Pit Bull, 7 anos).
- (Diário de Campo, 12/07/2022).

Na sequência, fomos ao campo de futebol, mas tínhamos que seguir a recomendação de andar pelas laterais, sem entrar no campo, pois o tempo estava chuvoso e a grama molhada, o que poderia prejudicar a qualidade do gramado caso as crianças andassem por cima. Esse fato deixou as crianças um tanto decepcionadas, pois uma das coisas que mais cogitaram vivenciar durante a ida ao campo seria poder jogar futebol. Sonic (8 anos), no desejo de experimentar um campo de futebol profissional, encontra uma trave mais ao fundo do campo e se imagina goleiro.

Figura 16: Conhecendo o campo de futebol.



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Ainda, fizemos um lanche⁵⁷. E, para finalizar, retornamos à escola por volta das 11h. Para algumas crianças, essa foi a primeira experiência em um campo de futebol, sobretudo para algumas meninas. No caminho de volta, Babi (8 anos) pede-me para sentar-se ao lado dela e diz que jamais pensou que iria a um campo de futebol, porque achou que somente os meninos poderiam ir, mas que gostou muito da visita, pois seu time do coração também tem as mesmas cores do Avaí (preto, azul e branco): “*No sul (referindo-se ao Rio Grande do Sul) meu time é o Grêmio e eu vou pensar se aqui em Florianópolis eu vou torcer para o Avaí*”, diz Babi.

⁵⁷ Com exceção do lanche feito no Museu Arqueológico Museu Arqueológico ao Ar Livre do Costão do Santinho, oferecido pelo Hotel, os demais lanches foram levados pelas crianças e compartilhado entre colegas. A escola também disponibilizou bolachas e frutas.

No pós-campo, na semana seguinte ao trabalho de campo, disponibilizamos registros fotográficos para que as crianças pudessem reviver a experiência da saída de campo a um estádio de futebol. Quando as crianças retornaram à escola, novas formas, traços e marcas foram produzidos em desenhos de modo a representar essa vivência.

Figura 17: Pós-campo: produção de desenhos sobre a ida ao estádio de futebol



FONTE: Arquivo pessoal (2022).

Sobre o trabalho de campo em um estádio de futebol, é importante demarcar que as relações de gênero também determinam a forma como uma criança experimenta a vida na cidade, como podemos observar a partir da ausência das meninas e mulheres nestes espaços. Como explicita Godoy (2022), há pesquisas em cidades brasileiras que mostram como diferentes marcadores sociais, principalmente gênero, raça e renda, limitam o acesso aos espaços públicos, assim como a frequência aos espaços de cultura, entre outros elementos que negam o direito à cidade de muitas crianças brasileiras.

Durante pesquisa desenvolvida por Lopes (2008), o autor percebeu que as crianças transformam a lógica espacial, como o estabelecimento de lugares e territórios. O autor acredita na necessidade de fundir os conceitos, porque, para as crianças, na prática, o que se evidencia é a presença do lugar-território. Sobre estes, o autor ressalta que é possível observar a presença dos processos abaixo:

1. A vivência do espaço como interação, como processo e não como palco;
2. os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;
3. nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial;
4. o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
5. uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações (Lopes, 2008, p. 78).

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

Na próxima seção, apresentaremos os desenhos produzidos durante a coleta dos dados, considerando as falas e as múltiplas manifestações das crianças ao elaborar as análises.

SEÇÃO 7

MAPEAMENTO AFETIVO: CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA PENSAR A CIDADE QUE HABITAM

Nesta seção nos debruçamos sobre os dados produzidos no trabalho de campo pelas crianças participantes por meio dos trechos das narrativas registradas nos diários de campo e das oficinas de produção de desenhos. Tais dados foram cuidadosamente selecionados com o objetivo de não só responder às premissas que orientam esta investigação, mas também em um esforço de escutar as crianças e visibilizar seus olhares, suas vozes e seus saberes sobre a cidade de Florianópolis/SC.



7 MAPEAMENTO AFETIVO: CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA PENSAR A CIDADE QUE HABITAM

Dava também geografia. O mundo crescia para mim. Tinha cinco partes. Era mais alguma coisa que o Santa Rosa e o colégio do professor Maciel. Havia um certo encanto na virgindade da minha ignorância, ao tempo em que ia aos poucos sabendo de coisas que me pareciam absurdas. O Sol era maior do que a Terra. E a Terra era que andava em torno dele. As estrelas brilhavam também de dia. Os livros afirmavam estas verdades, mas acreditar nelas custava muito à minha compreensão limitada das coisas. Via a Lua correndo no céu; o Sol nascia num canto e se punha noutro. E por mais que a geografia contasse as suas histórias, e os globos terrestres girassem em cima da mesa, ficava acreditando mesmo no que *estava vendo com meus próprios olhos* (Rego, 2006, p. 43, grifo nosso).

Nesta seção buscamos contemplar os seguintes objetivos desta tese: descrever quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais as suas percepções, as interações estabelecidas, os seus desejos e expectativas com relação à cidade, como interagem e se divertem; e analisar as contribuições das crianças, focalizando a complexidade de relações sociais, institucionais e individuais que se constituem *na* e *atravessam* a cidade.

Para tanto, analisamos os desenhos produzidos durante a coleta dos dados. Nos encontros propostos para a realização das oficinas de desenhos, conversamos com as crianças e, ao compor as análises, levamos em conta as suas falas. Os resultados foram organizados entre as categorias de: a) percepção, que corresponde ao que as crianças observam nos percursos cotidianos e; b) desejos, que equivale ao que as crianças querem para a cidade em que moram, conforme esquema abaixo:

PERCEPÇÃO	O QUE AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PERCEBEM NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC
DESEJOS	O QUE AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA DESEJAM PARA A CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC

A proposta se deu a partir dos três questionamentos impulsionadores das oficinas: 1) Como é o percurso que você faz da sua casa até a escola em que você estuda? Descreva, em desenhos, qual meio de transporte utilizado, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso; 2) Como foi o seu final de semana? Utilizando desenhos, conte-nos sobre as atividades realizadas no final de semana e como você se sentiu; 3) Descreva, por meio de desenhos, o que você deseja que tenha no bairro em que você mora?

Em um movimento de exercício da cidadania infantil, por meio da escuta e do acolhimento das múltiplas vozes e das suas manifestações, os desenhos mostram desde elementos urbanos como ruas, carros e árvores, assim como elementos das vivências acerca de como se sentem. Também são contribuições que demonstram desejos em situações bem simples, como os de uma cidade com mais árvores, mais animais e mais espaços para as brincadeiras.

7.1 RELAÇÕES CONSTITUÍDAS COM/NA CIDADE: A CIDADE REAL E AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS

Neste item, partilhamos dos desenhos das crianças e os registros em diário de bordo da pesquisadora durante os momentos de conversação sobre o percurso da casa até a escola com o objetivo de trocar experiências entre a pesquisadora e as crianças sobre a temática da pesquisa de uma forma ampla, visualizando as representações dos espaços urbanos, bem como qual meio de transporte é utilizado e como a criança se sente ao realizar o trajeto. Nesta proposta, tivemos a participação de 14 (catorze) crianças no exercício de experimentar suas infâncias nos espaços que habitam.

Apresentamos, a seguir, os desenhos e as narrativas das crianças acerca do percurso que fazem das suas casas até chegarem à escola, como também o meio de transporte utilizado e como se sentem neste trajeto.

Desenhista (8 anos) relata que faz o percurso no carro dos pais, geralmente na companhia do pai ou de algum funcionário do pai e que se sente feliz no trajeto:

É um pouquinho longe, a gente tem que vir para minha casa, mas tem que sair do estacionamento da escola, passar pelo shopping Iguatemi e aí viramos novamente, já vem o Imperatriz. Nós passamos então pela Trindade, subimos o morro, subimos outro morro, viramos, aí tem outro morro para subir e então chegamos na minha casa (Desenhista, 8 anos).

Figura 18: Percurso da casa à escola (Desenhista, 8 anos)



FONTE: Desenhista (2022).

Já Naruto⁵⁸ (7 anos), reside em apartamentos próximos à escola e explicita que seu percurso é feito assim:

Eu venho a pé para a escola com meu pai ou com minha mãe. Tem algumas vezes que eu também venho de moto com meu pai, mas é só as vezes mesmo. Nunca venho sozinho, porque é perigoso andar sozinho, né?! Eu sempre venho sentindo alegria pelo caminho, porque a escola é boa e educativa. Sabia que minha mãe fala que é muito importante vir para a escola? Ela sempre diz que temos que estudar.

Já Arlequina (8 anos), faz o trajeto de ônibus e, de vez em quando, vem de carro com o pai. O caminho feito por ela é descrito da seguinte maneira:

Eu venho com a minha mãe, porque a minha irmã estuda nessa creche que tem aqui no Cemitério, sabe. Então ou a minha mãe me traz de ônibus com a minha irmãzinha ou ela vem de carro comigo e

⁵⁸ Naruto (7 anos) não esteve presente no dia da oficina de desenhos sobre o percurso da casa à escola, pois estava doente.

com meu pai. Para ir embora eu vou sozinha, quer dizer com a minha amiguinha, porque não posso andar sozinha. Assim, o caminho é tipo assim: a gente pega o ônibus ali naquele ponto, aí o ônibus vai indo, vai indo ou pega trânsito mesmo. Aí chega no morrinho, nós subimos o morrinho e então tem outro ponto, outro morrinho, mas nós seguimos reto. Quando chega na vendinha, o ônibus sobe mais um pouquinho e aí tem uma rua lá, duas ruas na verdade, uma para cá e outra para lá. Ai nessa rua sou eu quem desço. Não é muito longe, é um pouco pertinho, mas às vezes demora para chegar porque tem fila, ou porque o ônibus se atrasou.

Figura 19: Percurso da casa à escola (Arlequina, 8 anos)

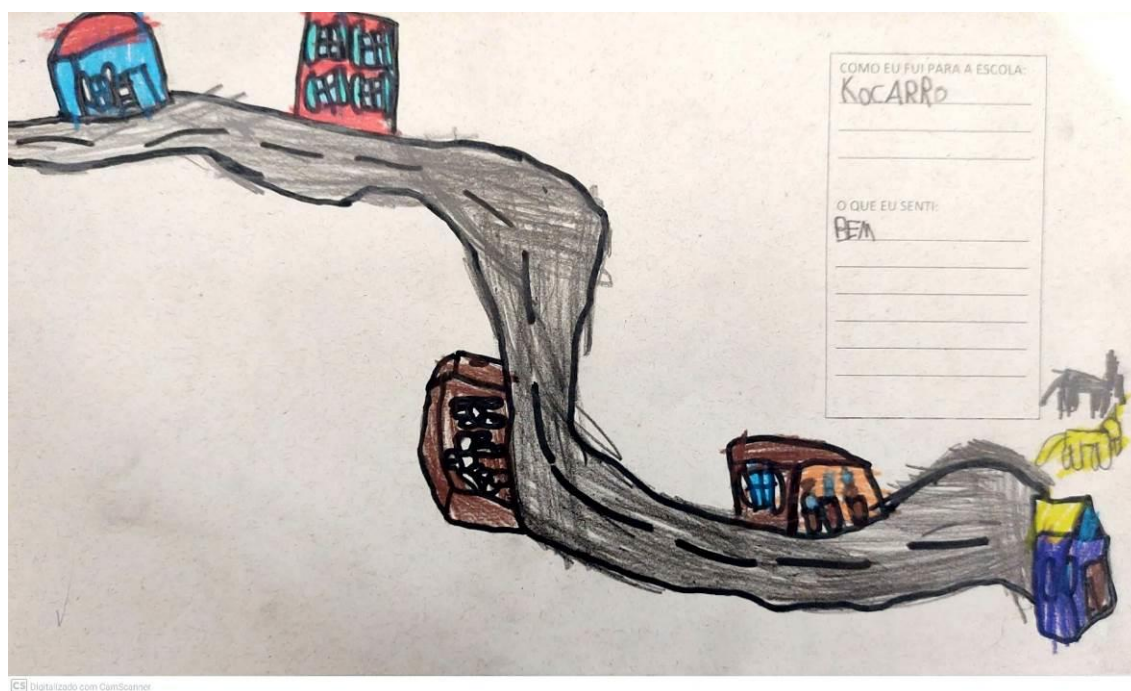


FONTE: Arlequina (2022).

Nagato (7 anos) mora na região norte de Florianópolis/SC e vem para a escola na companhia do pai e do irmão mais velho que estuda na mesma escola, fazendo uso do carro particular. Ele menciona que o caminho é distante, mas que ele vem assistindo vídeos no celular do irmão.

Eu venho de carro, profe, e eu me sinto bem e feliz. Assim que eu saio de casa, eu dou um beijo nos meus cachorros e deixo ração para eles. Eu moro bem longe da escola, então nós saímos cedo de casa. O que mais me chama a atenção é quando vamos embora, porque nós passamos bem na frente do Cemitério, mas não é esse aqui da escola, não, é aquele antes de chegar no Floripa Shopping. Mas nós passamos também por muitas lojas, lojas de carros, supermercados e muitas casas (Nagato, 7 anos).

Figura 20: Percurso da casa à escola (Nagato, 7 anos)



FONTE: Nagato (7 anos).

Tiktoker (7 anos) menciona que a distância entre sua casa e a escola é grande e que se sente “legal”.

É assim: são três subidas, contando ainda com a subida das pedras, são quatro subidas. Então tem que subir tudo isso, ainda descer na ponte. Não é a ponte Hercílio Luz, tá. Para vir para cá é longe. Eu venho com meu pai de moto, às vezes de ônibus com a minha mãe, ou eu venho de ônibus com a minha avó (Tiktoker, 7 anos).

Figura 21: Percurso da casa à escola (Tiktoker, 7 anos)



FONTE: Tiktoker (2022).

Jenny (7 anos) realiza o trajeto de ônibus e sua casa localiza-se um pouco perto da escola. A menina diz sentir-se bem, pois *“agora com o cartão de ônibus é mais tranquilo”*, visto que *“quando eu tinha 6 anos, eu e meus irmãos não tínhamos cartão, então nós íamos a pé. Eu ficava bem cansada e com calor”*.

Figura 22: Percurso da casa à escola (Jenny, 7 anos)



FONTE: Jenny (2022).

Play Station (8 anos) descreve seu percurso da seguinte maneira:

Eu pego o ônibus perto do Schnaider, um mercadinho. Eu saio de casa, vou no mercadinho, pego o ônibus e venho para a escola. Nesse caminho, nem sempre eu consigo ver alguma coisa, porque eu fico de pé no ônibus, ou vou lá bem para trás no ônibus com meu irmão, sabes que lá tem lugar para sentar-se, atrás da porta, tem aquele banco alto.

Figura 23: Percurso da casa à escola (Play Station, 8 anos)



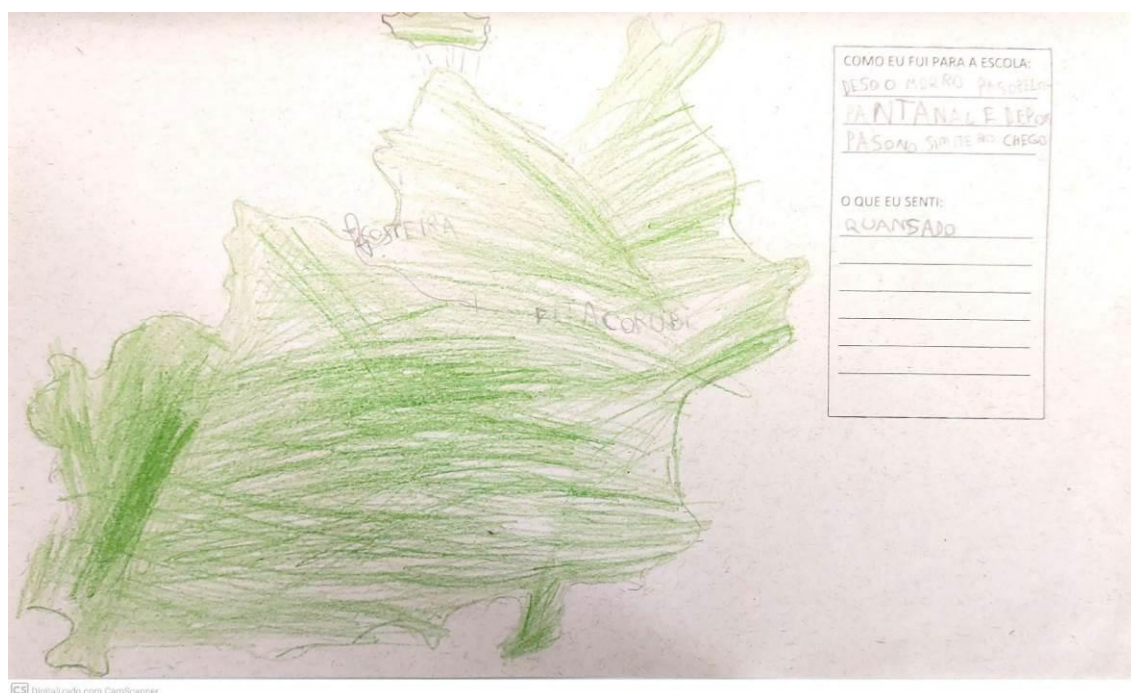
FONTE: Play Station (2022).

Guarapuvu (8 anos) disse se sentir cansado no trajeto da sua casa até chegar à escola, pois sua residência fica distante da instituição educativa⁵⁹. O desenho feito por Guarapuvu representa um mapa de Florianópolis/SC, contando com a parte insular e continental, que simboliza as distâncias percorridas entre os bairros de sua casa e onde a escola está localizada. O mapa produzido por ele tem o tom de verde-água, referente a uma experiência com o pôr-do-sol, conforme excerto abaixo:

Nós descemos o morro, viramos a esquina, viemos reto e aí eu não lembro mais, porque eu já venho deitado. É um caminho meio longo também, quer dizer, bem longo. Nós viemos mais cedo para evitar as filas que tem aqui em Florianópolis. E de volta eu só lembro que vamos pela Beira Mar. Quando nós vamos embora sempre tem um pôr-do-sol muito bom e lá em casa tem uma bela vista do pôr-do-sol. Às vezes eu gosto de ver, teve um dia que tinha cor verde-água no pôr-do-sol. Lá na minha casa dá para ver muitas vezes (Guarapuvu, 8 anos).

⁵⁹ Guarapuvu (8 anos) reside no bairro Costeira, na região centro-oeste de Florianópolis/SC.

Figura 24: Percurso da casa à escola (Guarapuvu, 8 anos)

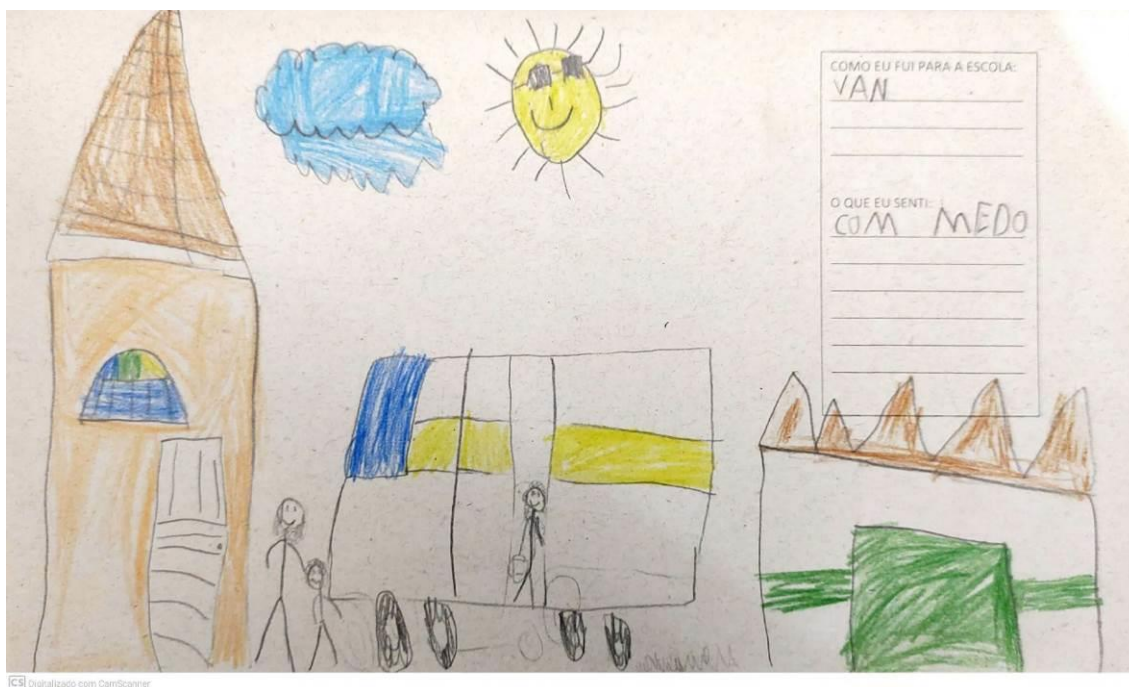


FONTE: Guarapuvu (2022).

Das narrativas registradas, Duda (9 anos) foi a única que relatou sentir medo no trajeto realizado da sua casa até chegar à escola, pois

primeiro você tem que sair do beco, aí pega dois caminhos, um pra cima e depois outro já é pra baixo. Para cima fica a igreja e para baixo fica o mercadinho. Eu vinha de moto com meu pai, mas como eu estava faltando muito por causa do frio, eu comecei a vir de van. Então eu espero a Van numa calçada. De moto eu sentia frio e medo de cair da moto e agora na van eu me sinto um pouco sozinha, porque ainda estou conhecendo as pessoas (Duda, 9 anos).

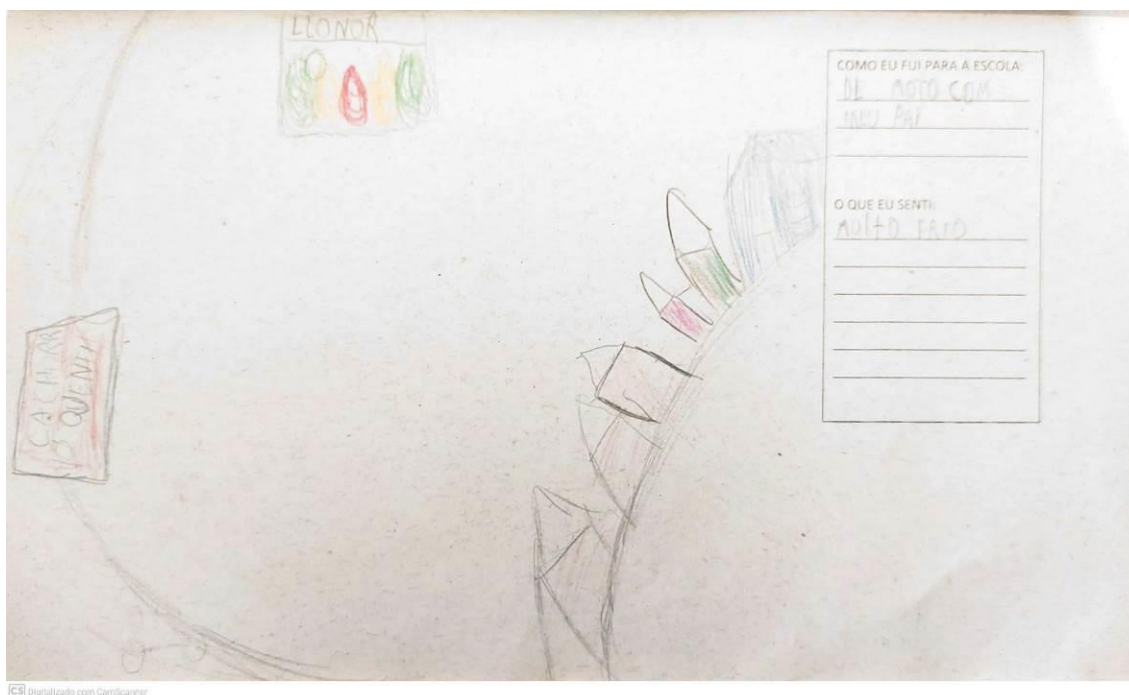
Figura 25: Percurso da casa à escola (Duda, 9 anos)



FONTE: Duda (2022).

Assim como Duda (9 anos) relata a questão de sentir frio quando o percurso era feito de moto com o pai, Goku (8 anos) também fez a mesma pontuação. O trecho da casa à escola é mencionado por Goku como sendo assim: *“Eu saio da minha casa, eu dou uma volta, vou reto, dou mais uma volta e chego na escola, muito perto! É pertinho mesmo e muito rápido, porque de moto dá de cortar fila”*.

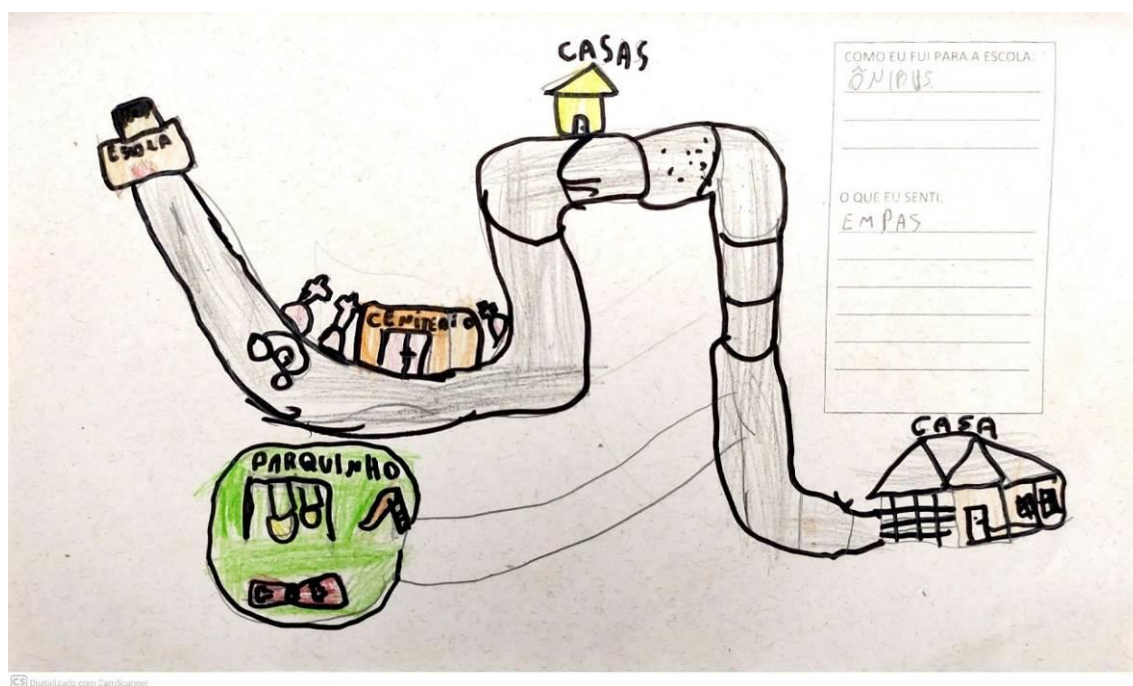
Figura 26: Percurso da casa à escola (Goku, 8 anos)



FONTE: Goku (2022).

Valen (7 anos) também utiliza transporte público para vir à escola: “a gente desce uma rampa. Faz uma volta por trás e já desce no Vitor Miguel, vai reto e a gente chega na escola. Às vezes nós passamos pelo Cemitério. Lá da minha casa até na escola eu acho que leva 1 minuto”. A menina diz sentir-se “em paz” no trajeto.

Figura 27: Percurso da casa à escola (Valen, 7 anos)



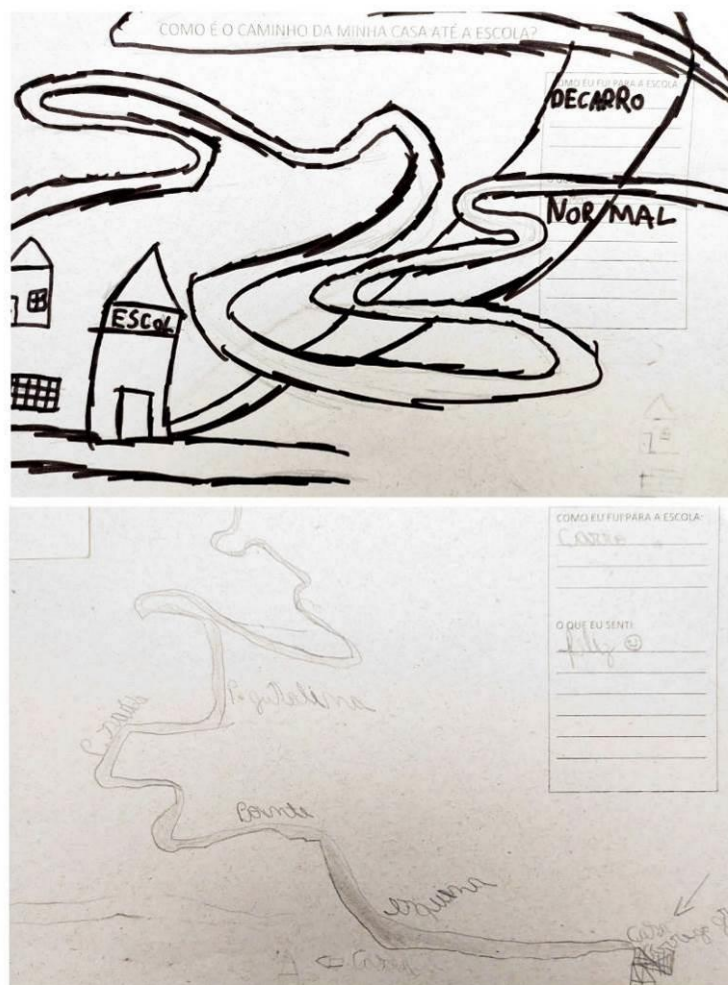
FONTE: Valen (2022).

Dragon Ball (8 anos) faz o percurso da sua casa até a escola com a mãe do Sonic (8 anos), utilizando carro particular, pois os meninos são primos e tem suas casas próximas umas das outras.

Esse caminho é longe. Eu passo por uma farmácia e passo por um mercado. A minha rua é às vezes estreita e outras são longas. Tem poucos buracos e bastante fila. Quando eu estou na fila, dentro do carro, eu olho pela janela. Esse caminho da minha casa até a escola eu faço com o Sonic e com a mãe do Sonic todos os dias (Dragon Ball, 8 anos).

Eu venho de carro com minha mãe. Para vim para a escola, tem que sair do Córrego grande, descer umas ruas, entrar em outras e virar para um lado (Sonic vai sinalizando/gestualizando com as mãos), passa em uma esquina e no posto de saúde. Logo já está na altura do posto de combustível. Vem, vem, vem. Se não tiver fila, a pessoa deu sorte, mas quase sempre tem fila porque todas as escolas começam no mesmo horário. Na sorveteria, vem, vem e vem, vem reto e já chega na escola.

Figura 28: Percurso da casa à escola (Dragon Ball, 8 anos e Sonic, 8 anos, respectivamente)



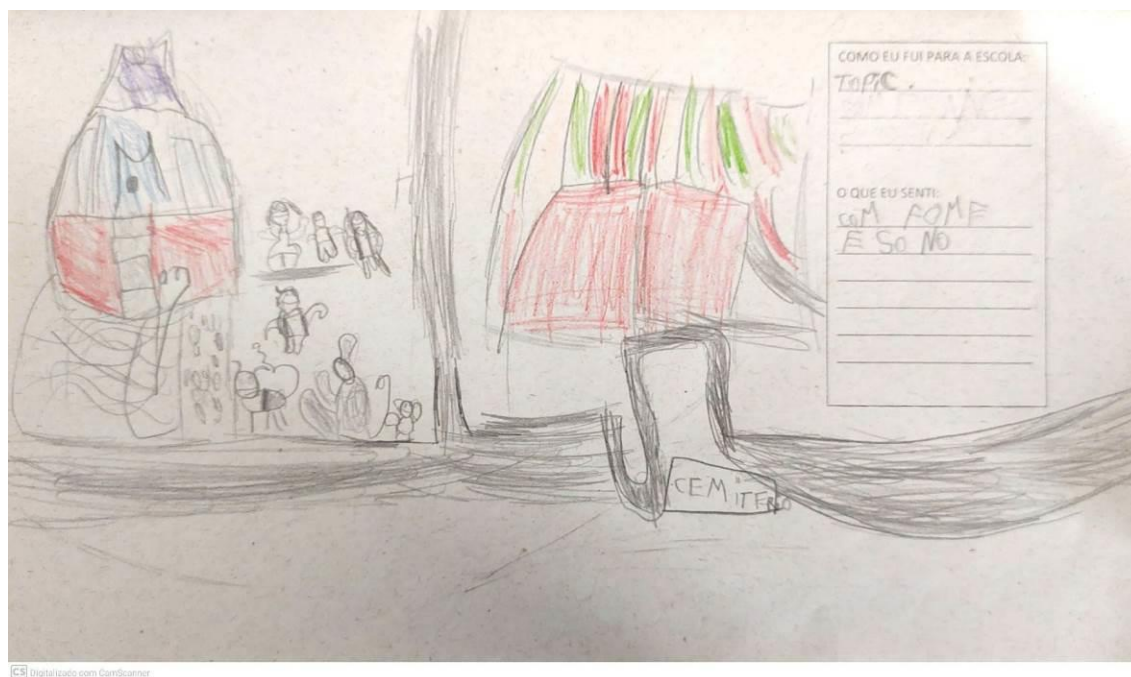
FONTES: Dragon Ball (2022); Sonic (2022).

Pit Bull (7 anos) realiza o trajeto da sua casa até chegar à escola na Topic e reside num bairro mais distante da escola. Por ter que sair mais cedo de casa, ele diz sentir sono. Durante as conversações, “Pit Bull mencionou que sente fome ao ir embora, pois o horário do recreio é em torno das 10h e por ser um tempo curto, come bem rápido a ponto de não se sentir satisfeito, pois tem que brincar também” (Diário de Campo, 18/08/2022). O trajeto citado por Pit Bull é da seguinte forma:

Tem que passar por uma vala, que é onde a minha casa fica. Às vezes é muito ruim passar pela vala para ir para a minha casa, às vezes eu tenho que passar numa ponte lá pelo cantinho, uma ponte de tábua, sabe. A vala fica do lado da minha casa e nem sempre dá para chegar. Quando a Topic chega, eu venho sentado, mas se eu

não me sento na janela, eu não vejo o que tem pelo caminho. O que eu lembro é de já ter passado pelo Floripa Shopping, pelo parque aquático e pela madeireira. O que eu acho mais legal é nas curvas, porque eu e meus amigos vamos uns por cima dos outros, é divertido! (Pit Bull, 7 anos).

Figura 29: Percurso da a casa à escola (Pit Bull, 7 anos)



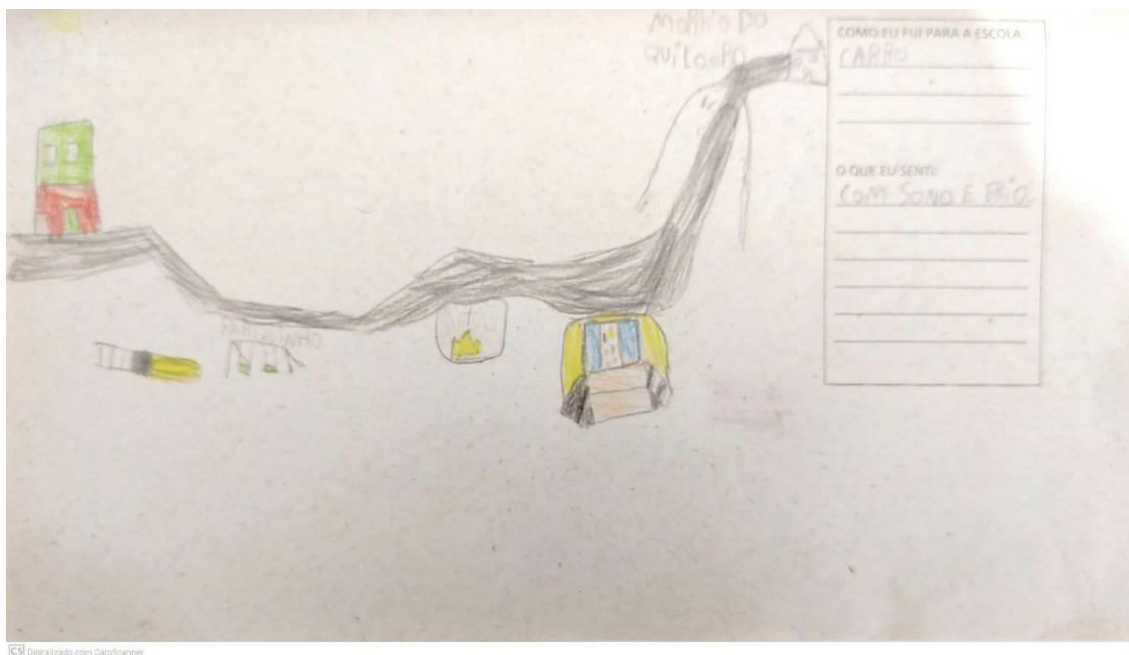
FONTE: Pit Bull (2022).

Poli (8 anos)⁶⁰ também narra sentir sono e frio no percurso feito de carro da sua casa até a escola, pois *“eu sou bem dorminhoca, profe. E eu também durmo tarde da noite, por isso sinto tanto sono”*. O trajeto se dá da seguinte maneira:

Assim que eu saio de casa, eu passo em um brechó. Eu passo em um monte de casas. Tem uma pontezinha, mais casa, apartamentos quando vamos chegando perto da escola... Indo para a frente tem a padaria, outro prédio, uma creche, uma loja de sushi. Mais para frente tem um restaurante. Às vezes a estrada está um pouco molhada quando chove e tem alguns buracos também. Quando eu venho para a escola, eu venho de carro com meu pai e eu gosto de ficar olhando em cima dos postes, vejo aquelas casinhas de barro, de João-de-Barro (Poli, 8 anos).

⁶⁰ Poli (8 anos) está matriculada no período matutino. Além disso, acompanha a mãe nos trabalhos realizados em uma lanchonete da família. A rotina escolar somada aos afazeres com a mãe interfere no sono da criança, fazendo com que acorde nas manhãs com sono.

Figura 30: Percurso da casa à escola (Poli, 8 anos)



FONTE: Poli (8 anos)

A partir dos desenhos das crianças, notamos que a maioria delas desenhou elementos artificiais e estruturais da cidade, como casas, ruas, escola e placas de sinalização. Com exceção do desenho de Guarapuvu (8 anos), as representações contemplaram pelo menos uma casa. Acreditamos que, ao representar a cidade, as crianças desenharam casas considerando a relação afetiva e de pertencimento que possuem nos bairros e no convívio em suas configurações familiares. O Morro do Quilombo também apareceu em dois desenhos, na parte mais alta das folhas disponibilizadas para a produção. O Cemitério do Itacorubi foi representado em duas produções⁶¹.

Nos desenhos, não aparece a representação de prédios e/ou edificações, aspecto que nos remonta ao fato de que a maioria das crianças moram em bairros que não há prédios, no entanto, nos arredores da escola é possível perceber diversas construções de edifícios. Das crianças participantes da pesquisa, a que reside em apartamento esteve ausente na realização desta

⁶¹ Tanto o Morro do Quilombo quanto o Cemitério do Itacorubi ficam próximos da escola em que realizamos esta pesquisa, na região central de Florianópolis/SC.

oficina, porém não há como saber se a representação de prédios estaria presente em sua produção.

Os elementos naturais desenhados foram as árvores, o sol, as nuvens, as gotas de chuva, a grama e o céu. Os animais foram desenhados por duas crianças. As pessoas foram representadas em seis desenhos, sendo que apenas Jenny (7 anos) atribuiu nome às pessoas. Na maioria dos desenhos em que aparecem pessoas, elas estão dentro de ônibus ou nos pontos de ônibus. Deste modo, acerca da mobilidade, constatamos, por meio dos desenhos, que as crianças retratam os meios e as vias de transportes com o fluxo constante de carros, motos e ônibus nas ruas e que os meios de transporte representados são de uso individual e privado.

Percebemos que o parque, elemento lúdico e de interações, foi desenhado por três crianças, porém não retrata um momento de interação ou de brincadeira. Embora os parques sejam importantes para as crianças, é possível afirmar que não são representativos de cidade a partir dos desenhos produzidos.

Onze crianças representaram a escola nos desenhos, sendo que a maioria utilizou as cores verde e vermelho para identificá-la. A escola é um espaço público que se sobressai no bairro, seja pela sua extensão e pela estética quanto pelo seu significado na esfera social.

Na maioria das produções das crianças, a rua é representada como o espaço que liga a casa até a escola, quase sempre reproduzida como uma estrutura pavimentada e com divisão de vias de tráfego de veículos. Nesse sentido, é interessante perceber que as crianças possuem uma visão das ruas muito mais alinhadas como um espaço para os automóveis do que para o uso das pessoas e dos pedestres.

A cidade, para as crianças participantes da pesquisa, mostrou-se como um espaço com elementos naturais e artificiais, espaços públicos e privados, pessoas e elementos lúdicos, meios de transporte, ruas, esquinas, placas e sinalizações. Porém, não é um espaço para encontros, interações, para a brincadeira e para os animais. Entre os espaços públicos, a escola e o parque são mencionados e, entre os espaços privados, os comércios são destacados.

Observamos a presença de um posto de combustível, de um posto de saúde e não observamos nenhuma igreja.

Na perspectiva de que o percurso de casa até a escola consiste em uma vivência potente e uma possibilidade para as crianças começarem a ter autonomia nos espaços urbanos, Tonucci (2055) destaca que estes trajetos possibilitam um conjunto de relações com seus pares e com os adultos, trazendo aliados para auxiliar no aumento da segurança ao longo do caminho. Vicente (2018) ainda explicita que a autonomia conquistada nesses percursos pode refletir e favorecer o uso mais intenso e exploratório das demais áreas, como os parques e os demais equipamentos de lazer.

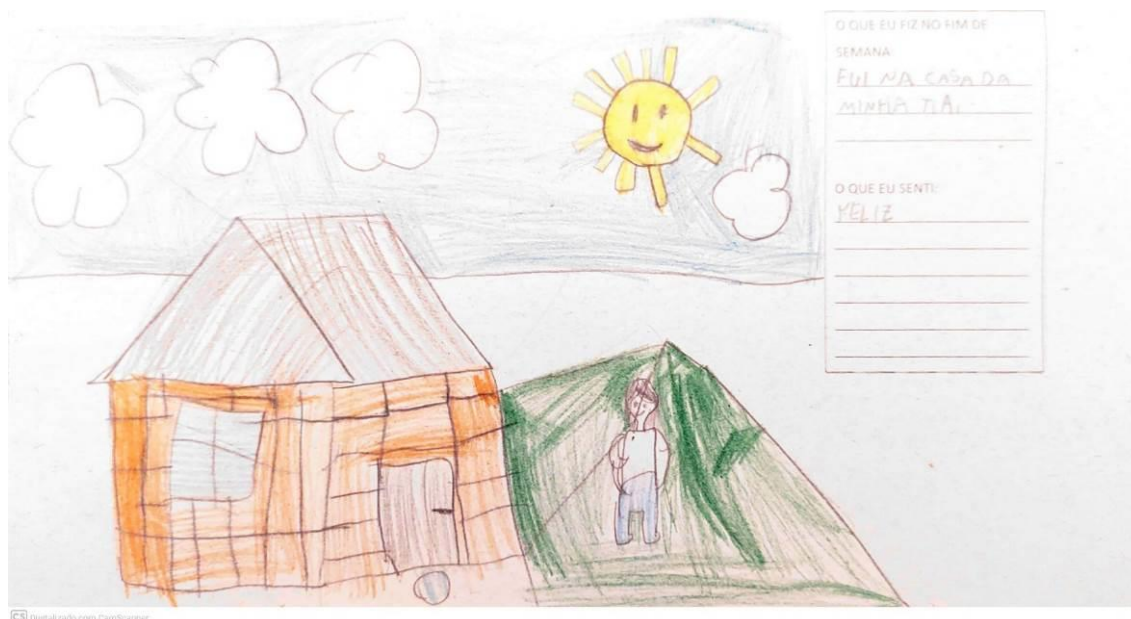
Para concluir, nos reportamos à Sarmiento (2018) para destacar que o espaço urbano e os seus elementos constitutivos, tais como casas, prédios, ruas, jardins, meios de transporte, equipamentos etc., possibilitam diferentes e ricas oportunidades perceptivas às crianças e aos adultos e são maximizadas a partir da diversidade de experiências de movimento na e pela cidade.

7.2 A CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS COTIDIANOS E AS BRINCADEIRAS: A CIDADE POSSÍVEL E AS INTERAÇÕES

Neste tópico, socializamos os desenhos das crianças e os registros em diário de bordo da pesquisadora durante os momentos de conversação sobre as atividades realizadas no final de semana pelas crianças. Por meio destes desenhos, refletimos sobre a composição dos espaços cotidianos vivenciados pelas crianças, as possíveis atividades desenvolvidas nos finais de semana e as brincadeiras anunciadas. Nesta oficina, tivemos a participação de 12 (doze) crianças.

Valen (7 anos) relata ter ido durante o final de semana à casa da tia que mora numa cidade vizinha de Florianópolis/SC, em Palhoça/SC: *“Eu vou lá na casa da minha avó que é na Palhoça, nós vamos de carro com meu pai. As minhas duas avós moram na Palhoça. Quando eu vou lá eu fico brincando com meu primo Yuri, eu o desenhei no gramado me esperando para brincar de bola”*.

Figura 31: Final de semana (Valen, 7 anos)



FONTE: Valen (2022).

Assim como Valen jogou bola com o primo, Sonic (8 anos) também representa seu final de semana brincando de jogar bola com o primo e o pai, destacando que se sentiu feliz: *“meu pai está no meio, eu desenhei ele maior, porque realmente ele é maior no tamanho que nós, né, ele é o ‘bobinho’ que está sendo driblado, aí fica no meio. Meu primo está com a bola e eu sou o goleiro”*.

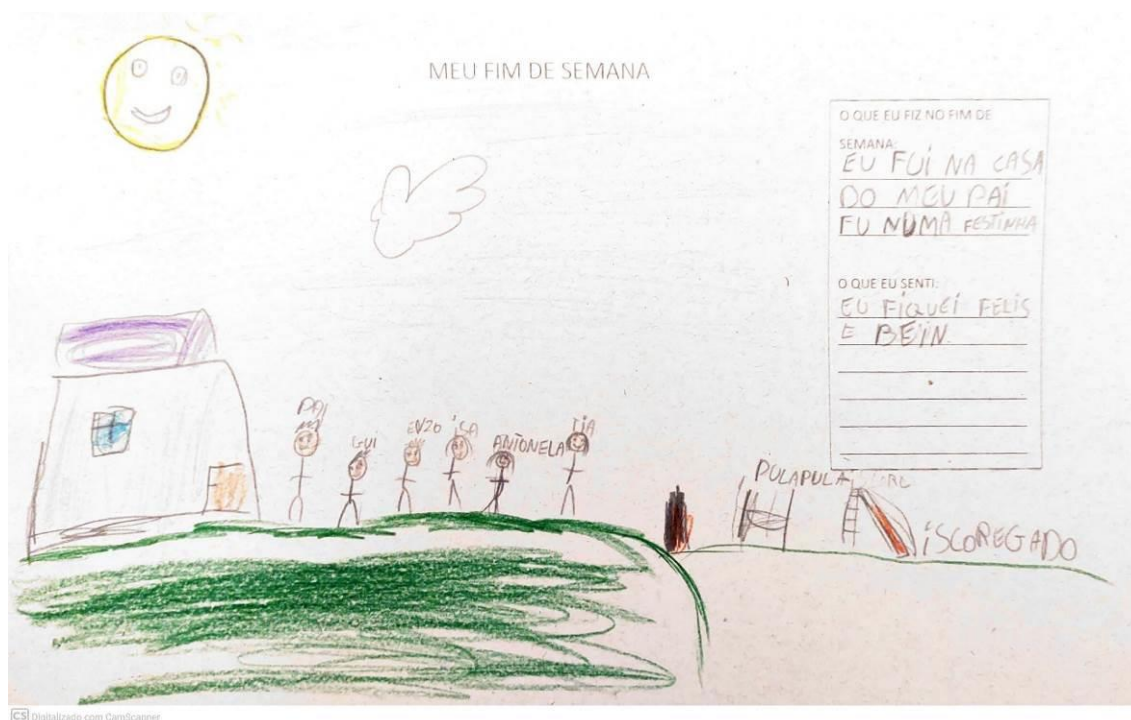
Figura 32: Final de semana (Sonic, 8 anos)



FONTE: Sonic (2022).

Jenny (7 anos) cita que no final de semana foi à casa do pai, já que seus pais são separados. Na sua produção, a menina retrata os irmãos, seus primos, o pai e a tia. Já na parte direita, desenha os brinquedos que brincou na festinha em que foi convidada: pula-pula e escorregador. Para Jenny (7 anos), ela se sentiu “*feliz e ficou bem*” com as vivências do final de semana.

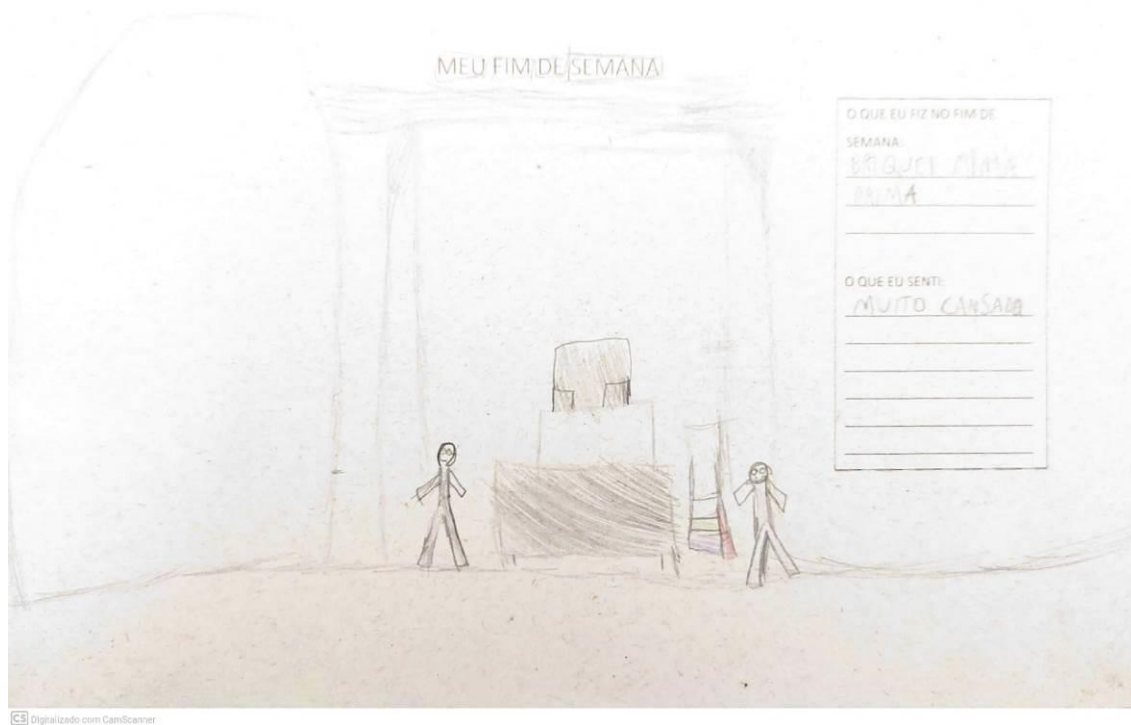
Figura 33: Final de semana (Jenny, 7 anos)



FONTE: Jenny (2022).

Goku (8 anos) menciona ter brincado com sua prima durante o final de semana, o que deixou ele muito cansado. A rotina com os primos nos finais de semana é frequente para Goku: *“eu sempre brinco com meus primos. Eu costumo brincar mais com meu primo, o Caio, de patinete, bicicleta e de bola. Mas eu também brinco com a minha prima. Aqui perto de casa não tem parquinho, essas coisas. Mas ali tem um lugar para a gente brincar ali fora, é perto da minha casa, ali na frente”*.

Figura 34: Final de semana (Goku, 8 anos)



FONTE: Goku (2022).

Play Station (8 anos) representa em sua produção a ida ao Ribeirão da Ilha, região sul de Florianópolis/SC: *“quando não chove aos sábados e domingos, nós sempre vamos lá na casa da minha tia e do meu tio, porque não temos mais nenhum parente morando aqui, são todos do Oeste. No desenho eu fiz minha mão suja de areia, porque eu gosto de catar conchinhas lá”*.

Figura 35: Final de semana (Play Station, 8 anos)



FONTE: Play Station (2022).

Acerca das atividades desenvolvidas no final de semana, Desenhista (8 anos) narra ter brincado com sua prima no sábado e ter ido à Ponte Hercílio Luz no domingo e que essas vivências a fizeram se sentir feliz.

Figura 36: Final de semana (Desenhista, 8 anos)



FONTE: Desenhista (2022).

Desenhista (8 anos) ainda explicita que:

Eu gosto muito de ir aos lugares em que nós fomos passear com a escola. Por exemplo, na ponte Hercílio Luz tem um homem que fica tirando foto e depois ele consegue mandar para gente. Então nós tiramos bastante foto, depois colocamos nos quadros e ficam de recordação. Outra coisa que eu também aprendi é que sempre tem uma coisa que a gente vê outro jeito: por exemplo, os canhões que ficam embaixo da ponte, naquele Forte perto dos Bombeiros, estão apontados para o mar e eu não tinha percebido isso na primeira vez que fomos lá. (Desenhista, 8 anos).

Sobre as vivências do final de semana, Tiktoker (7 anos) narra ter ido à uma festa de uma amiguinha no sábado e ao shopping no domingo: “*nós sempre temos alguma festa ou aniversário nos finais de semana. Dessa vez nós também fomos ao Floripa Shopping ver as coisas de Dia dos Pais e tomar sorvete*”.

Figura 37: Final de semana (Tiktoker, 7 anos)



FONTE: Tiktoker (2023).

Dragon Ball (8 anos) fez sua produção subdividindo o final de semana em sábado e domingo. “*Eu fui no Horto Florestal e no fui no Shopping*” e ainda menciona que se sentiu “*bem feliz*”.

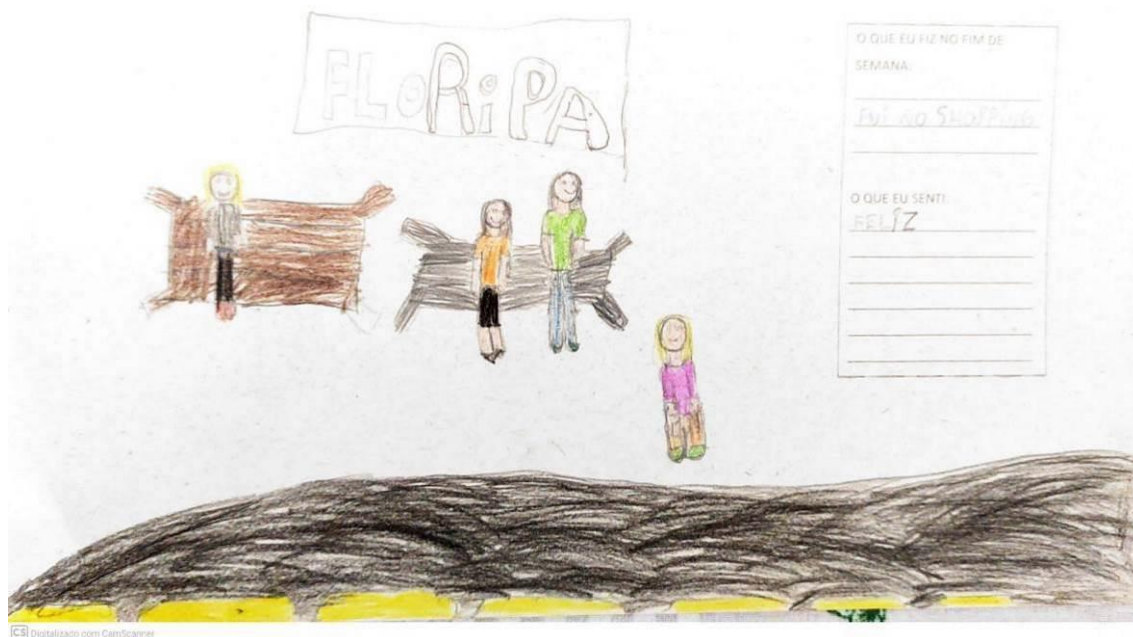
Figura 38: Final de semana (Dragon Ball, 8 anos)



FONTE: Dragon Ball (2022).

Ir ao shopping também foi uma vivência de Poli (8 anos), juntamente com a mãe e as irmãs. Um destaque do desenho feito por ela está no asfalto, preto com faixas amarelas, como vemos abaixo:

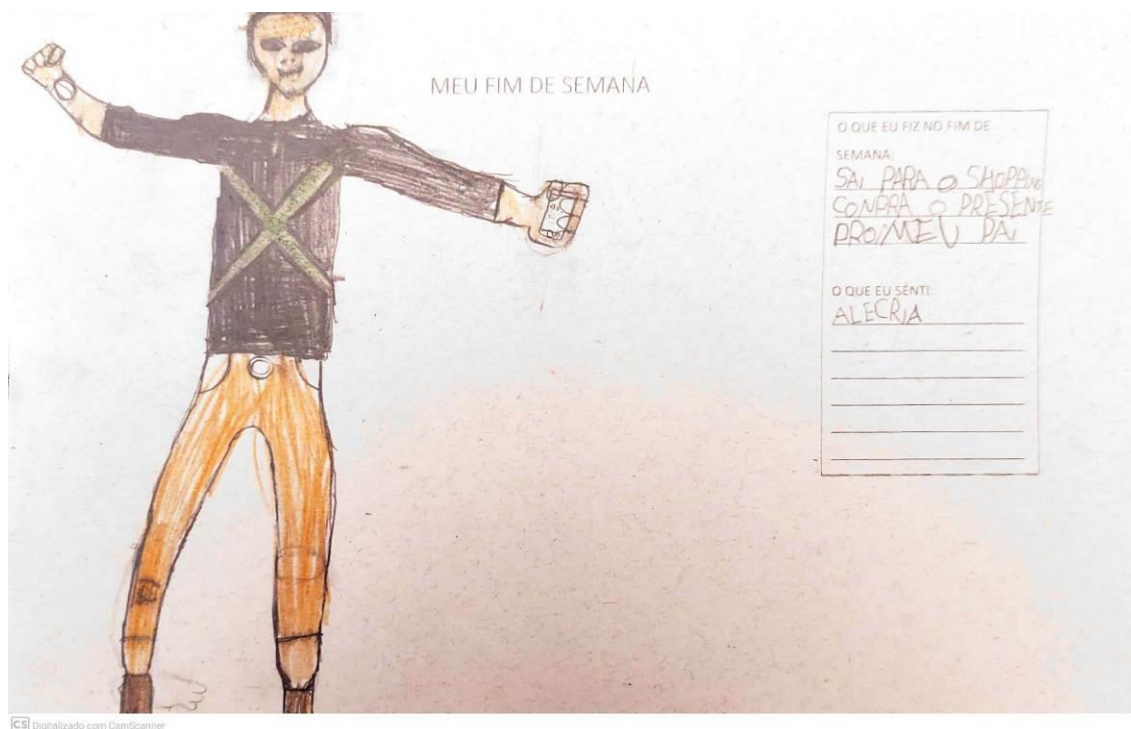
Figura 39: Final de semana (Poli, 8 anos)



FONTE: Poli (2022).

Assim como Tiktoker e Poli, Nagato (7 anos) diz ter ido ao shopping para comprar um presente ao pai e que isto o deixou alegre, pois no domingo foi a comemoração alusiva ao Dia dos Pais: *“desenhei meu pai e em uma das mãos está o pacote do presente e na outra o relógio que nós demos para ele”*.

Figura 40: Final de semana (Nagato, 7 anos)



FONTE: Nagato (2022).

Acerca das experiências no final de semana, Pitt Bull (7 anos) se desenhou com seus primos brincando com celulares, um para cada um deles, e diz que se gostou: *“nós brincamos no celular sempre, minha mãe deixa e minhas tias também. Eu gosto e acho divertido, porque eu me divirto sem sair do lugar e pelo menos eu não estou na rua e nem brincando com meu irmão bebê de 2 anos”*.

Figura 41: Final de semana (Pit Bull, 7 anos)



FONTE: Pit Bull (2022).

Já Guarapuvu (8 anos) relatou que fica mais por casa nos finais de semana, mas em sua produção retratou ter ido à praça (parquinho), comido pizza e rosquinha e ter assistido TV. Acerca do que sentiu as vivências do final de semana, ele destacou “cansado, lazer e criatividade”:

Ah profe, eu vou explicar melhor meu desenho: nos finais de semana nós tentamos descansar, porque acordamos super cedo durante a semana, então aos finais de semana nós dormimos um pouco mais. Eu fui à pracinha no sábado o que para mim é um momento de lazer, porque lá tem os brinquedos que eu gosto e eu me sinto livre. E criatividade eu digo por que nós fizemos rosquinhas de polvilho, nós nos alimentamos de quase nada industrializado, então esse momento de preparar as rosquinhas é um momento que estamos todos juntos, em família, e isso é legal (Guarapuvu, 8 anos).

Figura 42: Final de semana (Guarapuvu, 8 anos)



FONTE: Guarapuvu (2022).

A partir desta oficina com produção dos desenhos, constatamos que conhecer os espaços frequentados pelas crianças nos fornecem indicativos de como elas entendem a cidade e nos permitem observar seus modos de vida, pois este aspecto aponta para as suas interações, as formas de ocupação e os usos do espaço urbano. Deste modo, a cidade se faz e se amplia “por meio dos deslocamentos das pessoas que as compõem”, como mencionam Moura e Vasconcelos (2012, p. 89), pois entrelaçam espaço e o tempo da experiência social nas diferentes configurações da cidade.

Neste âmbito, a Geografia da Infância nos dá suporte para lermos as infâncias por meio do espaço geográfico e de suas expressões, reconhecendo que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundos adultos (Lopes e Costa, 2017).

Percebemos, então, que as crianças participantes da pesquisa frequentam a casa de familiares nos finais de semana, visitando os tios e brincando com os primos e primas, seja de bola, com aparelhos celulares, no escorregador e no pula-pula, participam de festas de aniversários, vão aos parques, shoppings, ao Horto Florestal e a alguns pontos turísticos de

Florianópolis/SC, como a Ponte Hercílio Luz. Ainda, aproveitam para descansar e vivem momentos de culinária em casa.

Diante das análises realizadas, tecemos um questionamento: Se defendemos que as experiências das crianças com e nos espaços da cidade possui uma dimensão formadora fundamental para a sua constituição enquanto sujeitos, constituintes e constituídas pelos espaços do mundo, como pensar as infâncias considerando que as experiências acontecem em espaços fechados ou em ambientes privados?

Araújo (2016) ressalta que dentre as mudanças ocorridas na sociedade no decorrer do século XX, destaca-se a “transformação do espaço de convivência da criança de áreas externas como a rua e os terrenos baldios para espaços internos, em grande parte das sociedades atuais” (Araújo, 2016, p. 110). A autora ainda salienta que os espaços das residências das crianças, sob o controle da família, e as instituições escolares são espaços internos destinados às infâncias.

As explicações para este fenômeno passam desde teorias críticas que designam à família e à escola um papel de controle sobre o disciplinamento das pessoas em formação até os estudos sobre família e sociedade que abordam tanto questões de natureza culturais como sociais ou psicológicas (Araújo, 2016, p. 110).

A partir dos desenhos produzidos na referida oficina, constatamos que é comum as idas aos shoppings de Florianópolis/SC, lugar este que é destinado ao consumo. Ainda, notamos que o uso de jogos eletrônicos e da Internet é cada vez mais frequente, sendo este um aspecto presente nas vivências das crianças que vem alterando os tipos de brincadeiras e os lugares por elas frequentados, bem como modificam as interações entre as crianças durante essas brincadeiras perpassadas pelos dispositivos tecnológicos.

Além disso, identificamos a restrição dos espaços onde as crianças vivenciam a cidade, pois a exploração de espaços mais amplos, diversificados e com maiores possibilidades de experiências, descobertas e encontros tem sido substituída por alternativas que limitam as vivências infantis e suas formas de ocupação, tais como passeios aos mesmos lugares, interação com as

mesmas pessoas e brincadeiras com apenas um tipo de brinquedo ou poucos repertórios e materialidades.

Como apontam Müller e Nunes (2014), entendemos que a socialização é um processo resultante das interações sociais, que tem início na infância e se estende no decorrer da vida e se apoia no ensino e na aprendizagem latente de formas consideradas explícitas de relacionamento com os outros. Para as autoras:

Discutir a relação entre infância e cidade pressupõe o espaço urbano como elemento formador da individualidade das pessoas simultaneamente à construção de sua autonomia. Nesse processo, o essencial é agregar à análise a proximidade que a cidade impõe e os seus impactos nessa dupla tarefa de individualização e socialização que é qualitativamente diferente no meio urbano (Müller e Nunes, 2014, p. 669).

Como pudemos notar ao longo deste tópico, salientamos que a constituição dos espaços cotidianos se dá em ambientes socialmente estratificados e divididos. Segundo os estudos de Campos (2019), é importante frisar que um dos principais aspectos acerca dos processos de aprendizagem da cidadania refere-se ao encontro com o outro, com o diferente, possibilitando distintos modos de interação na cidade.

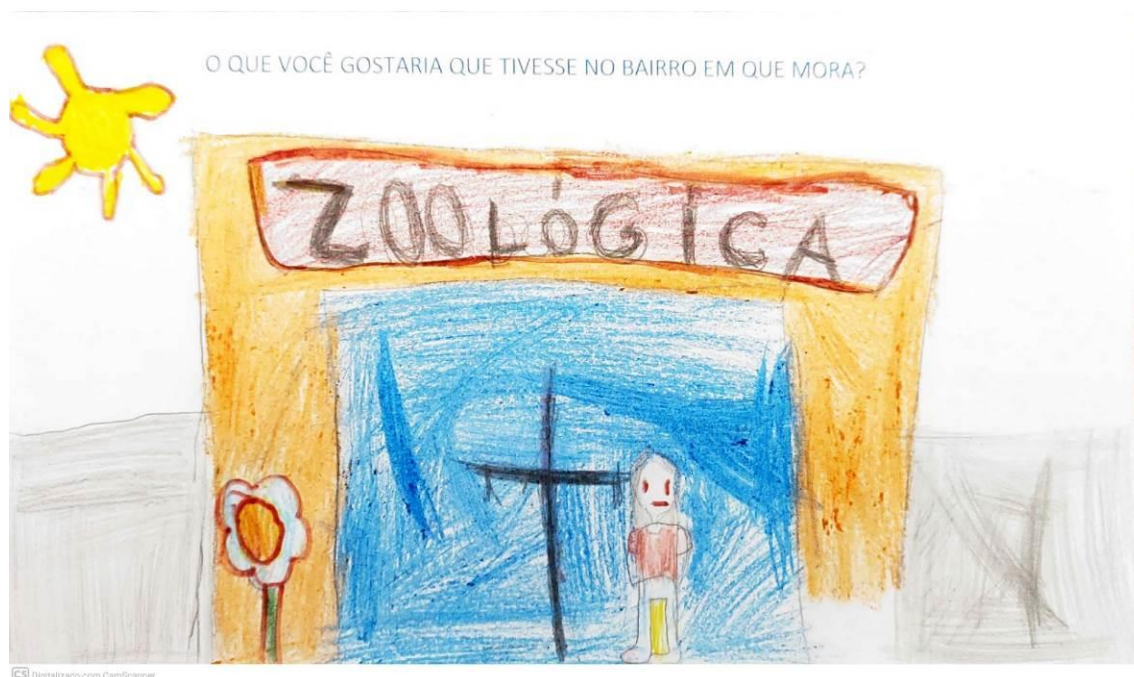
7.3 IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA E DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: A CIDADE IDEAL E OS DESEJOS DAS CRIANÇAS

Neste item, compartilhamos os desenhos produzidos durante a oficina sobre o que as crianças gostariam que tivesse no bairro em que moram, na intenção de conhecer a representação das crianças sobre os espaços urbanos e os desejos de transformação no bairro, destacando a participação infantil e valorizando as crianças como sujeitos capazes de manifestar suas ideias e opiniões por melhorias na cidade de Florianópolis/SC. Na oficina, contamos com o envolvimento de 14 (catorze) crianças.

Sendo assim, buscamos destacar alguns elementos observados nas produções das crianças, decorrentes das provocações colocadas por meio da oficina acima mencionada.

Valen (7 anos) menciona que *“gostaria de um zoológico, só isso mesmo, porque eu não tenho muitos animais, só tem 3 cachorros e um gato”*. A menina ainda reforça que *“eu só não acho que seria legal os animais ficarem presos, teria que ser um zoológico com mais natureza e sem cercas e gaiolas, animais soltos”*.

Figura 43: Desejos da Valen (7 anos)



FONTE: Valen (2022).

Assim como Valen, Duda (9 anos) também manifesta o desejo pela existência de zoológicos, pois para ela *“seria muito legal se tivesse zoológico para ver os animais. Só que teria que ser um zoológico moderno, com animais soltos”*. Tanto Valen como Duda explicitam o interesse pelos zoológicos, mas frisam em suas narrativas que seriam espaços com animais soltos, considerados por elas como espaços *“modernos”*.

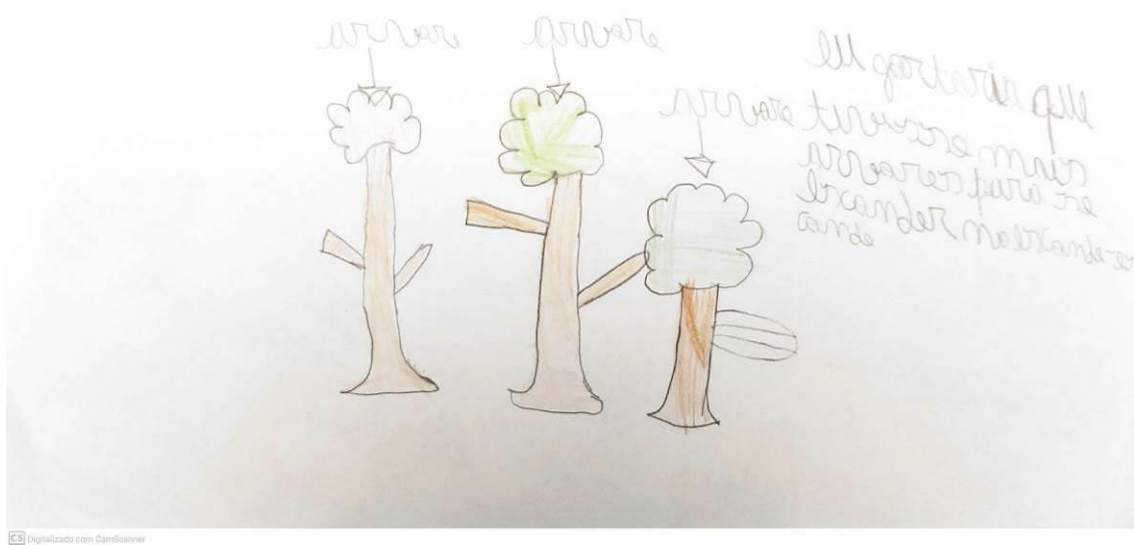
Figura 44: Desejos da Duda (9 anos)



FONTE: Duda (2022).

Sobre os desejos relacionados às questões ambientais, como o plantio de mais árvores, Sonic (8 anos) destaca que *“gostaria que tivessem mais árvores, porque assim eu e meus amigos teríamos mais opções de esconderijos para brincar de esconde-esconde, o que deixaria a brincadeira mais difícil e emocionante, com suspense”*. O menino ainda ressalta que *“gostaria que tivesse mais casas para eu ter novo amigos. E mais campos de futebol também”*.

Figura 45: Desejos do Sonic (8 anos)



FONTE: Sonic (2022).

Pit Bull (7 anos) também explicita o desejo por mais animais: *“gatinhos, papagaios, araras, capivaras, cobras marinhas e cobras voadoras. Ah Profe sabe que meu passeio favorito foi lá no Santinho, porque eu adorei ver os animais, os coelhinhos, eu até encontrei uma centopeia”*.

Figura 46: Desejos do Pit Bull (7 anos)

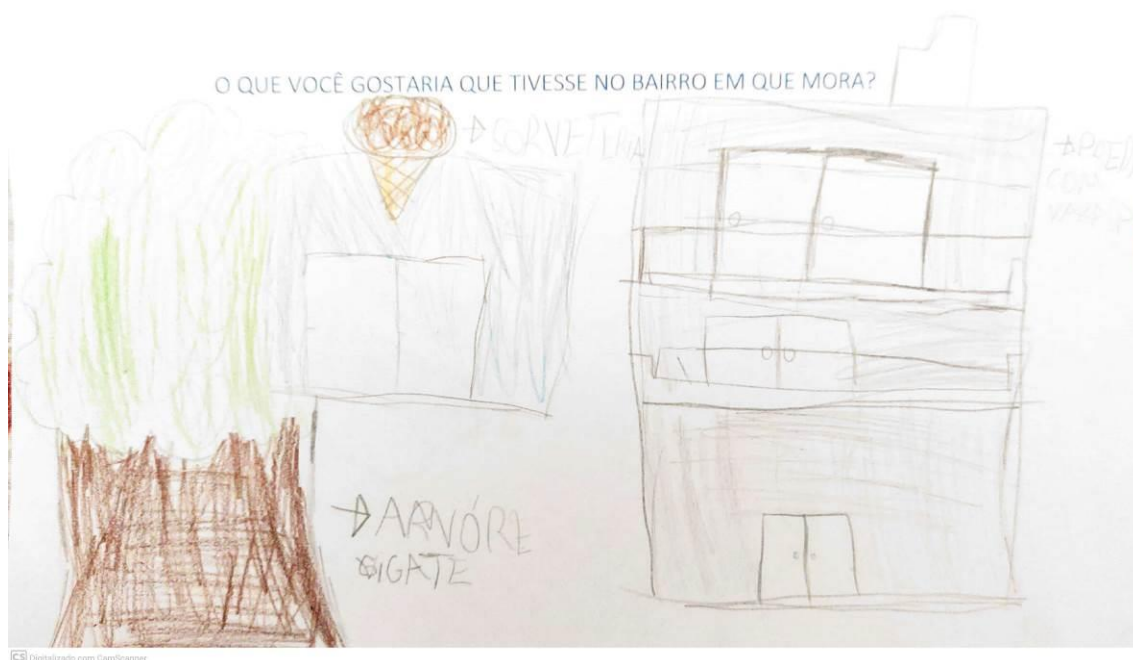


FONTE: Pit Bull (2022).

Pit Bull (7 anos) ainda acrescenta que gostaria que no seu bairro tivesse uma sorveteria e um “água show” (semelhante a um parque aquático), *“quando vou embora e me sento na janela da Topic, passo por um água show e vejo as pessoas se divertirem muito. Então eu gostaria que tivesse um desses perto da minha casa”*.

Naruto (7 anos) relata que *“gostaria que tivesse parque de diversões e outras áreas para as crianças brincarem”*. Ele ainda menciona que *“poderia ter árvores gigantes, porque de onde eu moro fique sabendo que estão cortando as árvores do Jardim Botânico”*. Acreditamos que o desejo de ter árvore gigante esteja diretamente atrelado ao fato de Naruto morar em apartamento, como vemos no desenho produzido:

Figura 47: Desejos de Naruto (7 anos)



FONTE: Naruto (2022).

Guarapuvu (8 anos), ao citar seus desejos, pensa e responde: *“Deixa eu ver... todo mundo fala do Beto Carreiro, então eu gostaria que tivesse um Beto Carreiro igual eu vejo nas propagandas da televisão. Eu também queria que tivesse água de coco com mais coco e mais barata. Porque uma água de coco*

já é quase 11 reais. Meu pai já foi em um lugar que a água de coco era quase 2 reais. Eu gostaria de uma área florestal muito maior, imensa, como todos os tipos de animais, animais da Amazônia”.

Figura 48: Desejos de Guarapuvu (8 anos)



FONTE: Guarapuvu (2022).

Em meio aos momentos de conversação, após a entrega do seu desenho sobre os desejos, Guarapuvu se aproximou e disse ter esquecido de desenhar sobre as terras indígenas. O menino então relata: *“eu também queria muito que não tirassem os lugares em que os indígenas moram. Quando eu vou embora, nós passamos por um lugar que era um terminal de ônibus e que agora está desativado, e ali tem muitos índios que vivem de cestas básicas. Mesmo porque que os índios já viviam bastante tempo no litoral aqui, tem um monte no litoral todo, acho que poderiam ter mais lugares para eles. Eles sobreviveram bastante por serem bem “amigáveis”. Essas terras são deles”* (Guarapuvu, 8 anos).

Para Tiktoker (7 anos), seus desejos vão na direção de *“ter um Beto Carreiro e que meu avô de Criciúma morasse para cá”*. A menina segue explicando sobre seus desejos: *“E eu gostaria que só tivesse uma cidade, que no caso seria aqui, que todo mundo morasse aqui perto e que não tivesse outras cidades, que todos morassem aqui em Florianópolis. Outra coisa que eu*

acho bem importante também seria melhorar as ruas, porque quando chove os buracos são muitos e, por exemplo, onde eu moro, o calçamento é bem ruim”.

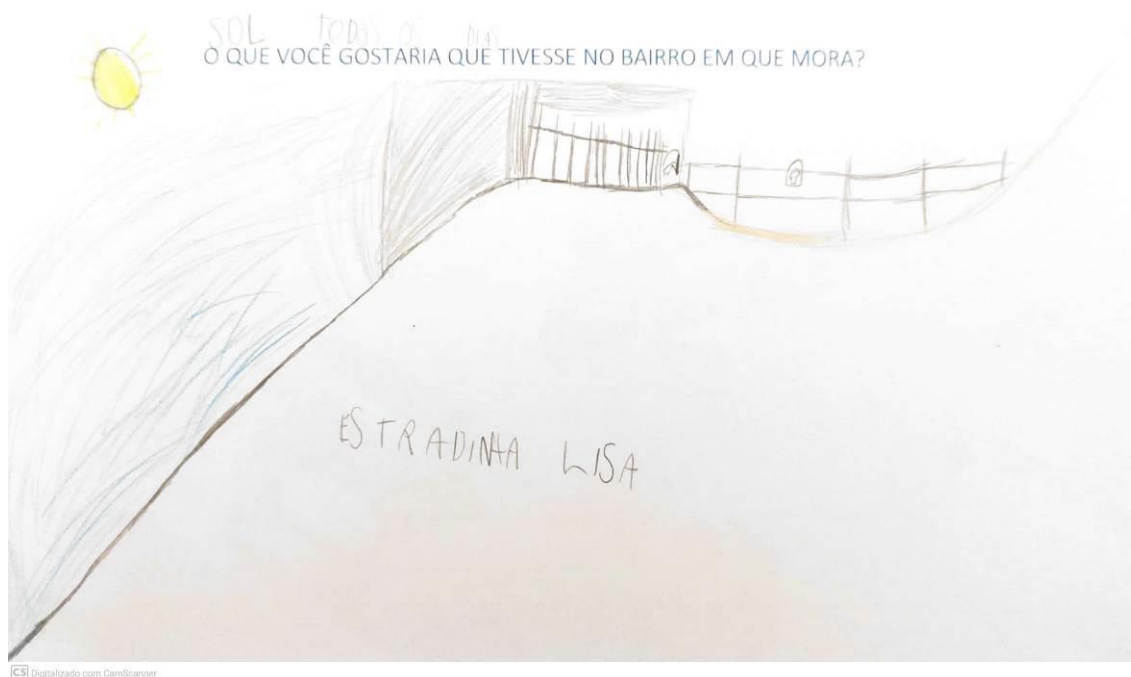
Figura 49: Desejos de Tiktoker (7 anos)



FONTE: Tiktoker (2022).

Acerca da infraestrutura, Goku (8 anos) destaca que “se as estradas fossem menos esburacadas, mais lisinhas, eu acho que também não teriam tantos acidentes de moto”. O menino ainda acrescenta: “Humm, humm. Deixa-me ver... Uma lanchonete mais perto da minha casa. Parquinho também”.

Figura 50: Desejos de Goku (8 anos)



FONTE: Goku (2022).

Os desenhos e as narrativas de Tiktoker (8 anos) e Goku (8 anos) evidenciam a necessidade de “melhorar a rua” e de que tivesse “estradinha lisa” para evitar acidentes, ou seja, as crianças indicam problemas de segurança e na malha viária de Florianópolis/SC, no que concerne ao trânsito.

As crianças também destacam e expressam os desejos por espaços de lazer. Nagato (7 anos) diz: *“na minha opinião, eu acredito que poderíamos ter mais parquinhos, com brinquedos diferentes em mais cuidados, porque tem alguns que estão interditados e as pessoas não consertam. Até tem crianças que se machucam, sabia?”*.

Figura 51: Desejos de Nagato (7 anos)



FONTE: Nagato (2022).

Jenny (7 anos) revela o desejo por novos equipamentos de lazer: “eu queria que tivesse um parque de diversão bem perto da minha casa e uma pista de skate com uma sorveteria ao lado”.

Figura 52: Desejos de Jenny (7 anos)



FONTE: Jenny (2022).

Já Poli (8 anos) destaca *“que poderia ter um lugar com bastante pula-pula para as crianças se divertirem, brinquedos infláveis, sombras de árvores e sorvetes mais cremosos e mais baratos, ou até mesmo de graça, né...”*.

Figura 53: Desejos da Poli (8 anos)



FONTE: Poli (2022).

Dragon Ball (8 anos) também faz menção a sorveteria, sendo que para ele: *“eu ia achar legal se tivesse mais sorveteria para a gente comprar”*. O menino continua listando seus desejos: *“outra coisa, eu também sinto que tem poucos bancos para a gente sentar-se, então poderia ter mais bancos espalhados por todos os lugares, isso seria bom para as pessoas mais velhas, para quem tem crianças de colo ou quem carrega sacolas, e até mesmo para quem precisa ficar esperando por alguma coisa. Ah, shopping. Mesmo que eu não vá muito, eu gostaria que tivesse mais shopping e eletrônicos que todos pudessem comprar”*.

Figura 54: Desejos de Dragon Ball (8 anos)



FONTE: Dragon Ball (2022).

Desenhista (8 anos) também se reporta à sorveteria, mas ressalta que “gostaria que tivesse mais lugares para as pessoas passarem o dia, lugares novos para não repetirmos os lugares, com muitas árvores. Poderia ter água para as crianças beberem nos parques quando sentirem sede. Eu também gostaria que tivesse sorveteria, uma sorveteria em cada esquina, porque no verão faz muito calor aqui em Florianópolis”.

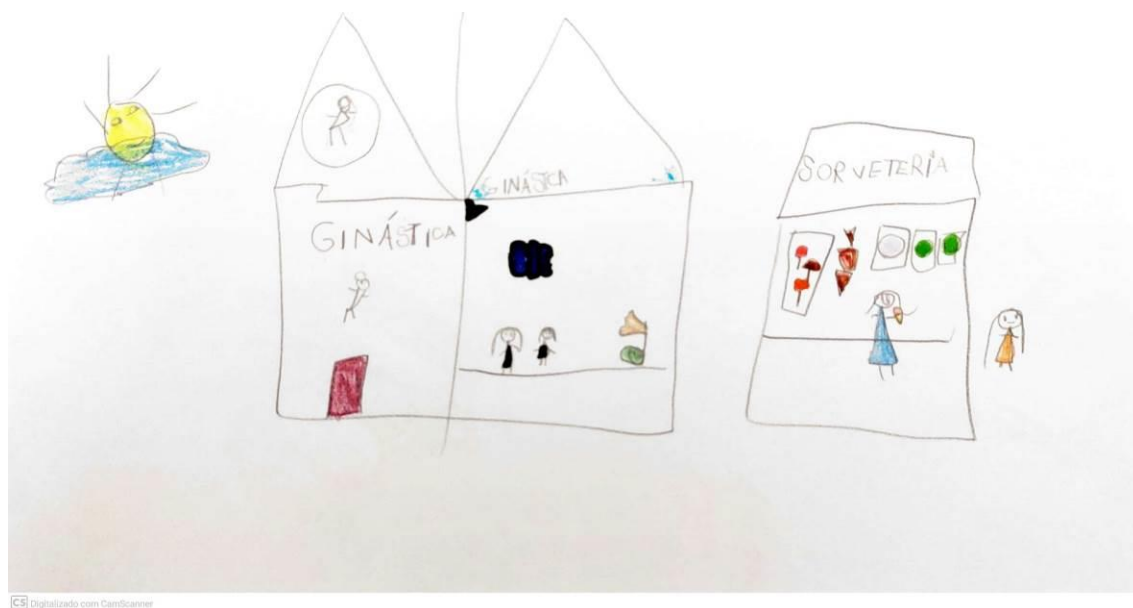
Figura 55: Desejos de Desenhista (8 anos)



FONTE: Desenhista (2022).

Além da sorveteria, aspecto também mencionado por Arlequina (8 anos), a menina relata que *“queria que tivesse, tipo, uma academia de ginástica, porque eu preciso ir até o Centro para fazer balé. E onde eu moro, lá por perto, não tem livraria e eu gosto de ler os livros que eu pego aqui na biblioteca. E uma sorveteria também, mais sorveteria iguais a que abriu no Morro do Quilombo, porque os picolés são baratinhos e a gente pode experimentar vários sabores”*.

Figura 56: Desejos de Arlequina (8 anos)



FONTE: Arlequina (2022).

Como podemos observar por meio dos desenhos e das narrativas, os desejos das crianças foram relacionados ao lazer, como campos de futebol, pistas de skate e academias de ginástica, por exemplo; aos parques, parque de diversões, tipo Beto Carrero, e parque aquático; aos cuidados com o meio ambiente, sobretudo sobre a arborização dos espaços e contato com os animais; à infraestrutura das estradas, das ruas e dos parques; e ao consumo, tais como os estabelecimentos comerciais (shopping, lanchonete e sorveterias).

Ao reconhecer a necessidade de que diferentes tipos de estabelecimentos estejam presentes no bairro, as crianças manifestam seus desejos para além da necessidade de moradia, evidenciando a multiplicidade de usos e funções para a potencialização da vida urbana, especificamente às crianças, que podem desfrutar de experiências e de vivências, desfrutando dos espaços cotidianos livremente e tecendo relações mais afetivas com as pessoas que convivem no mesmo ambiente, na perspectiva do desenvolvimento do ser humano em contato com o mundo.

O interesse pelas sorveterias apontado por várias crianças, estava diretamente ligado ao fato de ter ocorrido a instalação de uma franquia de

sorvetes no bairro em que a maioria das crianças participantes da pesquisa mora, o que aguçou o interesse delas por este estabelecimento.

Percebemos que à medida que as crianças destacam os desejos pelos locais e equipamentos que necessariamente não são públicos e que muitas vezes tem seus usos limitados àqueles que possuem mais condição financeira, como os parques de diversão, parque aquático, academia de ginástica e shopping, por exemplo, além de manifestarem seus desejos por áreas de lazer também evidenciam as situações de desigualdade social e restrição de acessos aos que pertencem às camadas mais vulnerabilizadas de Florianópolis/SC. A partir disso, podemos compreender tais indicativos como uma demanda pela diversificação de espaços de lazer, mas ainda como um desejo por condições econômicas e financeiras que possibilitem o acesso a todos a estes espaços.

Assim como as crianças revelam os desejos do que gostariam que tivessem em seus bairros, elas também detalham mudanças em alguns aspectos que podem melhorar a vida das crianças em Florianópolis/SC:

Eu acho que poderia começar melhorando os parquinhos, porque tem parquinhos, como lá na Trindade, que já tiraram o gira-gira, um dos balanços já não vai para frente, só vai um pouco para frente e um escorregar que tem vezes que estão com madeira saindo, madeira que sai farpa nas mãos (Desenhista, 8 anos).

Eu acho que pode ter mais escolas e mais comidas. Às vezes tem comida no recreio, mas a gente tem que comer muito rápido, o tempo passa muito rápido, às vezes a gente tem que comer bem rápido para poder brincar um pouco (Pit Bull, 7 anos).

Teria que ter menos poluição. Aqui perto de onde eu moro tem muita coisa jogada pelo chão. Eu também acho que as faixas de pedestres tinham que estar mais bem pintadas, porque tem carros que passam em alta velocidade e não param para atravessarmos a rua (Naruto, 7 anos).

Botar um parquinho perto da casa e dar água nos lugares que faltam. No mundo ainda tem muita gente sem água (Goku, 8 anos).

Brincar com as crianças já seria um bom começo para melhorar a nossa vida. Eu acho que tinha que ter mais espaço para as crianças, mais parquinho por perto, mais coisas de brincar perto dos bairros onde as crianças moram (Jenny, 7 anos).

Pode melhorar nos estudos, por exemplo, lá no Vitor pode ter mais estudos, porque eles passam as pessoas sem saber se as pessoas estão boas mesmo na matemática ou não. Melhorar também um pouco das pessoas para não fazerem coisa ruim com as crianças,

não fiquem pegando uma criança do nada quando ela está indo embora. As pessoas deveriam ser mais cuidadosas, não ter pessoas más na nossa cidade, só ter pessoas legais, não ter pessoas que matem crianças. Acho que essas coisas poderiam mudar um pouco o jeito de Florianópolis, ou melhor, a vida das crianças aqui. Ter mais segurança também (Tiktoker, 7 anos).

Acho que poderia melhorar o preço das coisas e quando as coisas estão caras não dá para comprar (Dragon Ball, 8 anos).

Eu acho que poderiam comprar tênis para as crianças usarem, também chinelo, também sandálias e se alguém quiser, comprar blusas, corta vento e jaquetas, porque não molha por dentro, só molha por fora, mas seca bem rápido. Eu também acho que as crianças tinham que ter casas melhores para morar, de tijolo e que não quebrem, porque nesses dias soltou um forro lá na minha casa e bateu na minha cabeça. Ou casas de madeira com banheiros de tijolos e chuveiroquentinho (Play Station, 8 anos).

Eu sugiro que não ensinem tanto palavrão e para serem mais amigáveis com os animais, não abandonar os animais nas ruas e nem maltratar (Guarapuvu, 8 anos).

Eu acho que deveria ter mais brinquedos para as crianças, mais carrinhos, mais bonecas e bolas (Duda, 9 anos).

Eu acho que poderiam ter mais animais para as crianças brincarem. (Valen, 7 anos).

Tem crianças que não tem muitos amigos, então eu acho que teria que ter mais lugares para brincar para que quem não tenha amigos, possa ter (Poli, 8 anos).

Arlequina (8 anos), fazendo referência ao período pandêmico, relata que algo que poderia melhorar a vida das crianças seria “*escola limpa e banheiros das escolas limpos!*”. A menina continua esclarecendo: “*uma coisa que eu quero dizer e que eu acho que não foi legal para as crianças foi a COVID, passar álcool todo dia, ir para a escola de máscara foi horrível, o parquinho que a gente já brinca tão pouco na escola estar interditado também foi muito ruim (Arlequina, 8 anos).*” As medidas contra a propagação do vírus, tais como uso de máscaras e álcool em gel, que, até então, eram comuns aos espaços da saúde, como hospitais e postos de saúde, tornou-se fundamental como medida de prevenção da Covid-19 e foi estendido a outros locais, como às escolas.

Embora os conceitos de cidadania e participação sejam abstratos, sabemos que só podem se concretizar na forma como cada uma vive em sociedade. As crianças também indicam algumas maneiras elas participarem mais da vida em Florianópolis/SC, como veremos a seguir:

Eu acho que os pais poderiam combinar mais com os filhos de levarem eles nos lugares. Meus pais sempre combinam comigo de me levar nos lugares, mas tem pais que só querem trabalhar, está certo, eles precisam trabalhar para comprar as coisas, mas poderiam encontrar uma babá para cuidar do filho. Porque tem pais que deixam os filhos sozinhos e a criança vai passar a vida assim, pensando que está sozinha e não tem proteção de ninguém. Eu acho que os pais teriam que ter mais tempo para passear com os filhos (Desenhista, 8 anos).

Tipo, elas falando assim: “Oi, tudo bem, eu posso participar?”. Ai a pessoa vai falar assim: “aham, tudo bem! Pode falar”. Eu acho que as crianças podem falar mais as coisas, não ficarem tão quietas com medo dos adultos (Arlequina, 8 anos).

Eu acho que brincando mais. Então se a gente tivesse mais tempo para brincar com certeza estaríamos participando da vida (Sonic, 8 anos).

Eu acho que as crianças podem participar brincando, se tiver mais lugares para crianças então elas participam mais do jeito que é delas, do jeito de criança (Dragon Ball, 8 anos).

As crianças poderiam estudar mais, ler mais para conhecer mais a cidade (Naruto, 7 anos).

Eu acho que as crianças podem passear mais, ir para a escola. Ir passear com os amigos da escola também, como nós fomos para todos os lugares (Pit Bull, 7 anos).

Elas precisam conhecer os lugares, os negócios, as escolas, porque se elas não conhecerem, elas não vão saber o que precisa fazer para melhorar. Se tivesse ônibus de graça acho que as pessoas também poderiam conhecer muitos lugares e aí saberiam o que está bom e o que dá para melhorar (Jenny, 7 anos).

Fazendo um grupo só de crianças e depois conversar uma por uma para elas darem ideias para mudar as coisas. Assim... fazer grupos e votar em coisas que as crianças gostassem mais. Lembra quando nós escolhemos ir ao Estádio do Avaí, eu digo de escolher assim, poder escolher aonde quer ir (Goku, 8 anos).

A gente poderia fazer um voto, ver quem pode ajudar para conseguir melhorar um pouco, porque tem muita gente que é má e faz coisas ruins. Os adultos poderiam cuidar mais das crianças, dos idosos e do mundo (Tiktoker, 7 anos).

Sendo crianças eu acho. Acho que crianças são crianças aqui, só não podem ser de um jeito muito industrial. Minha mãe tinha uma prima que só comia bolacha, frango e arroz branco, só isso. Acho então que as crianças devam ser mais naturais, ter mais contato com a natureza e começar a comer doces mais tarde, para serem menos industriais. Eu acho que poderíamos brincar mais se os adultos brincassem mais com a gente e não mostrassem o celular para as crianças tão pequenas (Guarapuvu, 8 anos).

Eu acho que as crianças podem sair mais para os lugares e brincar mais. Eu acho que as pessoas poderiam respeitar as crianças, todas elas, as brancas, as pretas e as marrons e as crianças que têm alguma deficiência e que precisam de ajuda para andar pela cidade, para subir nas calçadas com cadeira de rodas e bengalas (Duda, 9 anos).

Elas poderiam participar de concursos de natação, balé, de esportes, mas para isso teria que ter vaga para todas as crianças nessas atividades (Valen, 7 anos).

A partir das manifestações das crianças identificando e apontando os problemas a serem equacionados para melhorar a vida delas em Florianópolis/SC e os possíveis modos de participação, Tonucci (2005) destaca que elas participam da vida da cidade com suas propostas e suas ideias, consequentemente, se tornarão mais responsáveis, engajadas e interessadas. Deste modo, à medida que as crianças direcionam a atenção para aquilo que consideram importante e passível de mudança, sentem-se responsáveis e com a obrigação de pensar sobre aquilo que apontam e projetam. O autor ainda salienta que “a experiência de participar e intervir diretamente nas decisões urbanas colocam-nas em uma importância dentro dos espaços públicos” (Tonucci, 2005, p. 178).

Diante disso, é importante frisar que:

Escutar significa precisar da contribuição do outro. Não basta haver interesse, motivação, convicção de que seja uma boa técnica para envolver as crianças; é preciso sentir, sincera e urgentemente, essa necessidade. É necessário precisar das crianças. Esta é a primeira e verdadeira condição para que se possa conceder a palavra às crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de que possam fazer propostas úteis aos adultos. [...] Se assim for, a relação com elas está correta, entre cidadãos adultos e pequenos cidadãos, mas agora, cidadãos. Se não for assim, ficaremos sempre excluídos de seus direitos, porque elas sempre serão ‘futuros cidadãos’ ou então ‘menores’ (Tonucci, 2005, p. 18).

No decorrer das oficinas propostas ao longo desta investigação, foi necessário um olhar atento para possibilitar que novas aberturas para as relações com os adultos fossem asseguradas, ampliando, assim, a participação das crianças nos espaços. Acerca disso, ressaltamos a importância de garantir espaços de fala às crianças bem como de manifestação das suas múltiplas

linguagens, mas também buscar formas de compreender as teorizações sobre o mundo social que as perspectivas das crianças podem nos munir.

Para que de fato a participação das crianças seja endossada, acreditamos ser imprescindível entendê-las como protagonistas, fazendo uso de formas diversificadas, procedimentos e espaços adequados para a sua expressão, levando em conta as culturas infantis. Neste sentido, Tonucci (2005) aponta para uma atitude acolhedora por parte dos adultos:

O adulto acolhe as indicações das crianças e as leva em consideração, tanto para modificar seus comportamentos quanto para intervir nas estruturas da cidade. Essa atitude acolhedora constrói autoconfiança nos pequenos em sua relação com os adultos, o que poderá produzir importantes resultados para uns e para outros, e também para a cidade (Tonucci, 2005, p. 150).

Ainda nesta linha, Vicente (2018) menciona que:

O grande desafio se dá em como realizar e concretizar as propostas de atuação infantil em nossa realidade social, política e cultural, que requer a transformação da cidade como um todo, desde as políticas públicas passando pelas práticas de produção desse território, até a mudança individual de valorização da criança. Acredita-se que, com essa transformação, o espaço urbano possa tornar-se mais democrático em suas construção e utilização (Vicente, 2018, p. 228).

A partir das relações constituídas com as crianças participantes desta pesquisa por meio das oficinas com desenhos, dos trabalhos de campo e dos tantos momentos de conversação e interação, acreditamos que novos horizontes se abrem e continuamos a ser desafiados a refletir e, sobretudo, a transpor as barreiras visíveis e invisíveis entre a Geografia e a Pedagogia, com as demandas e as questões levantadas a partir do ponto de vista das crianças.

7.4 OS MODOS DE OLHAR FLORIANÓPOLIS: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER?

Neste tópico, apresentaremos as narrativas das crianças acerca do que mais gostam e do que menos gostam em Florianópolis/SC e quais são as representações que elas possuem da cidade, realizando, assim, um mapeamento da cidade a partir das percepções e das vivências. Acreditamos

que esta foi uma proposta central para a construção de ações significativas no espaço, nos percursos e nas mobilidades cotidianas, e contribuindo para a construção das suas identidades sociais.

Os momentos de conversação se constituíram em uma prática comum no grupo de crianças participantes da pesquisa, seja dialogando acerca de algum tema pertinente ou sobre algum assunto que as próprias crianças desejavam partilhar com os demais colegas, com a professora e com a pesquisadora. Foram nesses momentos que muitas vezes contemplamos diversas temáticas com todo o grupo de crianças, permitindo-lhes aprendizagens diversificadas, garantindo a participação de cada uma conforme as suas particularidades e vivendo democraticamente na vida do grupo.

A cidade de Florianópolis/SC continuou sendo um tema abordado com elas, mesmo após a realização dos trabalhos de campo e das oficinas com desenhos. Para sintetizar aquilo que a cidade de Florianópolis/SC representava para as crianças e para observarmos se o tema continuava a despertar o interesse delas, proporcionamos uma roda de conversas e estabelecemos um diálogo acerca das representações que elas têm de Florianópolis/SC.

Iniciamos a conversa pedindo que as crianças apontassem os elementos que gostam e que não gostam em Florianópolis/SC. Os aspectos citados pelas crianças como aqueles de que não gostam evidenciam a preocupação delas com as questões ambientais, tais como a poluição, o desmatamento e o barulho dos carros.

Eu não gosto muito dos lixos que ficam no mar, do trânsito e de quando acontece algum acidente (Desenhista, 8 anos).

O que eu não gosto é da fumaça. Fumaça eu não acho legal. Aqui perto da minha casa tem muita fumaça, fumaça de poluição mesmo (Naruto, 7 anos).

O que eu não acho legal é muito barulho que me irrite, carros buzinando tem em Florianópolis (Goku, 8 anos).

Eu não gosto do desmatamento. Eu não acho que tenha muito desmatamento aqui, mas tem. Eu não gosto de muita fumaça (Guarapuvu, 8 anos).

O que eu já não gosto nessa cidade é do barulho alto dos carros, os carros freando e arrastando no chão (Duda, 9 anos).

Arlequina (8 anos) e Dragon Ball (8 anos) ainda destacam questões relacionadas à insegurança e à violência ao manifestarem que *“o que eu não acho legal é a cadeia, a cadeia eu não acho legal... Eu não acho esse lugar legal, e também não são legais os policiais, porque tem pessoas que nem fazem nada e eles matam”* (Arlequina, 8 anos). Para Dragon Ball (8 anos), *“o que eu não acho legal aqui é que tem roubo e as pessoas roubam dinheiro e eu acho isso feio”*.

Valen (7 anos) ressalta elementos presentes no parque como algo que não gosta e que dificultam seus movimentos neste espaço: *“E eu não gosto que o chão é cheio de pedrinhas e para brincar descalço machuca os pés. Poderia ser grama ou areia no lugar da pedrinha, seria bem melhor”*.

As crianças também sinalizam os aspectos que gostam na cidade em que moram, mencionando os locais de lazer, os espaços de consumo, os lugares íntimos e as instituições que frequentam, como podemos perceber nos relatos a seguir:

O que eu mais gosto é parque aquático. Ele é imenso, porque tem escorregador, tem um negócio que a gente aperta um botãozinho que sai água, é o que eu mais gosto (Arlequina, 8 anos).

Eu gosto das praias daqui também, são praias calminhas, com poucas ondas. Tem muitos lugares para brincar, algumas coisas são de graça, outras tem que pagar (Tiktoker, 7 anos).

Eu mais gosto de praias, cachoeiras, florestas e lagos, e de brincar com os bambus (Guarapuvu, 8 anos).

Eu gosto de brincar em parquinho. Eu gosto de tudo (Dragon Ball, 8 anos).

O que eu mais gosto é da minha casa e do meu quarto. Gosto mesmo é de ficar em casa vendo filme e assistindo Tv. (Sonic, 8 anos).

Eu gosto das lojas, de ir ao mercado, ao shopping (Jenny, 7 anos).

O que eu mais gosto são as pinturas, iguais aquelas que nós vimos quando fomos lá no Centro (Naruto, 7 anos).

Eu gosto da escola, do recreio e dos amigos que tenho aqui (Goku, 8 anos).

Sinceramente, eu gosto da SETE e gosto da casa do meu tio (Pit Bull, 7 anos).

As narrativas das crianças deixam claro que “a paisagem, as formas presentes na superfície terrestre, são reveladoras, numa primeira instância, das relações espaciais ocorridas em determinados grupos sociais, pois elas ‘guardam’ em suas materialidades os processos que animam as sociedades” (Lopes, 2009, p. 36). Sobre isso, Sarmiento (2004) refere-se às crianças como intérpretes culturais, no modo como apreendem e simbolizam o real.

Ao dialogar com as crianças sobre o que elas poderiam dizer de/sobre Florianópolis/SC a alguém que desconhece a cidade, inclusive indicando lugares para se visitar, as falas explicitam:

Que a cidade é muito legal e eu daria algumas sugestões de lugares para ir, mas aí teria que passar um GPS, mas eu iria falar o Centro, o Costão do Santinho, tem até uma cachoeira que nesses dias eu passei e tomei banho de cachoeira (Desenhista, 8 anos).

Eu ia falar que é uma cidade muito legal, que é muito boa, que tem muitas coisas divertidas para fazer. Tem parquinho, pracinha, parque aquático, praia. Que as praias são bonitas! (Sonic, 8 anos).

Que Florianópolis é legal, tem lojas e parques. (Naruto, 7 anos).

Florianópolis é uma escola. Ops, Florianópolis é uma cidade que tem várias coisas, como escolas, madeiras, passeios (Pit Bull, 7 anos).

Que Florianópolis é legal, tu podes ir visitar, brincar nos parquinhos, um monte de coisa. Eu ia dizer para ir a uma sorveteria ou num parquinho mesmo (Goku, 8 anos).

Que é legal, que depende dos lugares, que tem lugares que as comidas são boas e outros não. Tem pracinhas por aqui, pessoas legais para conhecer (Tiktoker, 7 anos).

É grande! Florianópolis é grande, tem parquinho. Eu ia falar que tem alguma coisa para fazer (Dragon Ball, 8 anos).

Eu ia dizer para conhecer os lugares, o Centro, Mercado Público e ia convidar para ir à minha casa e conhecer meu bairro. Ia dizer para vir na minha escola, conhecer as coisas na minha escola, como a biblioteca, a quadra e o refeitório (Jenny, 7 anos).

Que aqui é muito frio também. Lá em Chapecó é um calor do cão à noite. Lá não tem mosquito. Aqui já tem pernilongão, mosquito... Aqui é bom para passear, na pracinha, às vezes ir à Cidade, no Centro, comer alguma coisa gostosa, sorvete de casquinha ou um pote de sorvete e Coca, coca é bom, né (Play Station, 8 anos).

Que é uma cidade grande e tem que cuidar com os carros na rua, porque eles andam muito rápido e não respeitam as faixas de pedestres (Duda, 9 anos).

Eu ia falar para ir lá no Centro ver aquelas pinturas que nós vimos nos prédios, aquelas que são muito maiores que os adultos e quase chegam no céu (Valen, 7 anos).

É bem legal, tem shopping, tem o Centro que dá de ir às lojas, tomar sorvete no Mac Donald. A nossa cidade é a ilha da magia, né, como nós vimos quando pesquisamos sobre Florianópolis (Poli, 8 anos).

O diálogo estabelecido com as crianças revela que a cidade de Florianópolis/SC é representada pelas suas belezas naturais, pelos locais de consumo e pouco reflete as interações sociais. O que caracteriza Florianópolis/SC para elas também são elementos como o trânsito e o comércio. Sarmiento (2004) destaca que mudança de comportamentos tem efeitos no que diz respeito aos modos de apreensão e representação da realidade pelas crianças, aos padrões de interação. Neste sentido, acreditamos que se provocarmos mudanças, ainda que em contexto institucional, como por meio dos trabalhos de campo pela cidade de Florianópolis/SC realizados ao longo desta pesquisa, promoveremos interações de maior enriquecimento social e afetivo, estimularemos as crianças a terem mais noção de pertencimento ao meio e sentimento de cidadania e participação. Diante disso, compreendemos que:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (Kuhlmann Jr, 1998, p. 57).

Os resultados socializados até aqui nos mostram que precisamos ouvir as crianças e respeitar seus desejos, as diferenças e as desigualdades de classe, gênero, raça, sexo, étnicas, geracionais... e considerá-las com as crianças, firmando o compromisso com a melhoria da qualidade de vida delas.

Temos alguns desafios a serem superados, tanto na garantia de uma dupla conscientização, ou seja, das crianças enquanto sujeitos de direitos, ativos, protagonistas e participativos e dos adultos enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços em que as crianças se desenvolvam, quanto na superação da crença de que a pouca idade das

crianças, vista como imaturidade, é fator inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania.

Para tanto, é indispensável promover um olhar impulsionador que dê visibilidade à ação da criança na produção de sua cultura e na ressignificação das culturas do mundo adulto; valorizar a voz das crianças e a sua participação no cotidiano em que está inserida; garantir o compromisso com as crianças em uma real e efetiva promoção dos seus direitos; considerar a agenda das infâncias como prioridade política, econômica e social; construir e/ou reinventar coletivamente os espaços e as práticas sociais que desenvolvam a cidadania e a participação infantil; criar meios e lugares em que as crianças possam se pronunciar e ter espaços de fala.

7.5 A CIDADE VISTA ATRAVÉS DE JANELAS E DAS TELAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Apesar de a pandemia mundial causada pelo vírus Sars-Cov-2, gerador da Covid-19, não ser o foco desta pesquisa, é inegável que fomos profundamente impactados pelo coronavírus. Portanto, não podemos deixar de abordar alguns desafios impostos à vida das crianças, tanto nos meios digitais quanto nos espaços urbanos, destacando aspectos ligados à exclusão e à invisibilidade.

A inserção da pesquisadora no programa de doutorado do PPGE/FAED/UDESC ocorreu em agosto de 2020 por meio de aulas remotas e orientações síncronas, utilizando plataformas institucionais. Esse processo foi influenciado pelas medidas adotadas para mitigar a propagação do Coronavírus. Somente em outubro de 2021, após a administração da dose inicial da vacina contra a Covid-19, ocorreu a primeira orientação de tese de maneira presencial, nas instalações físicas da FAED/UDESC. Em resumo, pesquisadora e orientadora levaram mais de um ano para se conhecerem pessoalmente.

Com o intuito de mitigar os impactos decorrentes da suspensão das aulas e das atividades educativas presenciais, os países adotaram programas para manter as escolas e universidades operando de maneira remota,

utilizando diversas estratégias, como plataformas digitais, televisão, rádio ou a distribuição de materiais impressos. No contexto brasileiro, dados do "Questionário Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19" organizado pelo INEP (2021) revelam que 167.566 escolas de Educação Básica suspenderam as atividades presenciais de ensino-aprendizagem ao longo do ano de 2020, em alguns casos estendendo-se também para o ano de 2021. Além das disparidades sociais, nesse cenário da Covid-19, Ramos (2023) ressalta que as funções da educação foram profundamente afetadas pela pandemia e enfrentamos atualmente os efeitos e desafios decorrentes.

Para conter a pandemia de Covid-19, foram adotadas medidas de isolamento social em todo o território nacional, desde que o primeiro caso foi identificado em São Paulo, no final de fevereiro de 2020. A partir de meados de março, as escolas foram fechadas e os serviços educacionais foram interrompidos em todo o Brasil, afetando a vida de mais de 48 milhões de estudantes e 2 milhões de professores. Várias redes e sistemas de ensino públicos anteciparam as férias escolares, enquanto se organizavam para a oferta do ensino remoto, por meio de atividades escolares não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia (Todos Pela Educação, 2021, p. 19).

Ao ingressar no campo de pesquisa em fevereiro de 2022 e iniciar as interações com o grupo de crianças participantes, notamos nelas uma grande empolgação em relação à oportunidade de realizar trabalhos de campo pela cidade. Essa euforia se destacou, considerando o extenso período em que permaneceram em suas residências, impossibilitadas de frequentar os espaços urbanos devido ao isolamento social. Além disso, a escola passou por uma reorganização para o retorno gradual às atividades educativas, o que incluiu a subdivisão da turma em subgrupos, restringindo as possibilidades de vivências entre os pares e entre as crianças e os adultos da comunidade educativa.

Segundo Messa (2021), as disparidades socioespaciais tornaram-se proeminentes, destacando-se as consequências da negação de direitos e o aumento significativo de casos de infecção, especialmente no contexto da pandemia, particularmente no Brasil. No caso específico das crianças, a autora relata que a pandemia intensificou o silenciamento delas:

Não é exagero afirmar que a postura "adultocêntrica", compatível aos outros períodos, prevaleceu na pandemia. O resultado dessa omissão

reverberou, principalmente, de duas formas: ou as crianças viraram assunto privado à família, desaparecendo do espaço urbano, ou ficaram expostas, experimentando a cidade de forma intensa, vivendo e trabalhando nas ruas, enquanto a recomendação “fique em casa” ecoava nos meios de comunicação (Messa, 2021, p. 04).

Nesse contexto, Gobbi et al. (2022, p. 20) salientam que o coronavírus "impôs novas perspectivas sobre a cidade e seus territórios, suas ruas e avenidas, suas praças que se esvaziaram, ao mesmo tempo em que passaram a ser intensamente ocupadas por pessoas em situação de rua, muitas delas com suas famílias completas, incluindo crianças".

De acordo com dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), as crianças se tornaram mais vulneráveis a maus-tratos físicos, violência de gênero, problemas de saúde mental e estresse psicossocial. O aumento do trabalho infantil, abandono e separação e exclusão social também emergiram como questões significativas em decorrência da Covid-19.

O fechamento das escolas resultou na privação do acesso a um dos principais espaços de socialização para as crianças, restringindo as interações entre pares, as linguagens e o contato com objetos culturais que a escola proporciona como oportunidade de crescimento. Conforme observado por Gobbi et al. (2020), a pandemia limitou as chances de socialização intrageracional e intergeracional para as crianças, impedindo atividades como brincar no parque, andar de bicicleta, visitar familiares e amigos, ou frequentar a escola durante os períodos de confinamento. Essa restrição teve um significativo impacto socioemocional nas crianças. Para os autores,

daí que o retorno ao espaço público no pós-confinamento tenha sido sentido com grande alívio e felicidade pelas crianças, revelando a falta que estas sentiam destas atividades, ainda que tenham subsistido alguns receios, uma vez que a pandemia não tinha ainda terminado (Gobbi et al, 2020, p. 22).

A despeito da escola como lugar, Ferreira e Tonini (2020) salientam que:

Diversas intersecções que acontecem -ou não- durante a pandemia configuram cada escola, tanto no presente como no futuro. Analisando-a desta forma, com seus encontros e desencontros em constante transformação, sabemos que as práticas de ensino remoto em sua produção de desigualdades modificam consideravelmente as

relações que se estabelecem neste espaço (Ferreira e Tonini, 2020, p. 31).

Nesse contexto, Messa (2021) aponta que a pandemia pode suscitar reflexões sobre nossas interações com o espaço urbano. A qualidade das moradias, as restrições enfrentadas pelas crianças aos espaços e diversas formas de segregação evidenciam a fragmentação das cidades que, muitas vezes, se integra de maneira imperceptível à paisagem cotidiana.

Com a chegada da Covid-19, podemos reiterar a complexidade das realidades sociais contemporâneas, especialmente quando se aborda a relação entre infâncias e cidade. Nesse contexto, vale destacar a perspectiva de Ferreira e Tonini (2020, p. 31), ressaltando que uma visão geográfica heterogênea do espaço escolar é pertinente e necessária, “já que percebemos uma representação de forma homogênea, sobretudo durante a pandemia, como se apenas a denominação escola condicionasse suas possibilidades”.

O cenário pandêmico e as restrições vivenciadas devido ao isolamento e distanciamento social levam-nos a considerar a necessidade de reinvenção da escola. Agora, mais do que nunca, é fundamental que os territórios de aprendizagem se estendam para além dos muros da instituição, proporcionando um entorno seguro e condições adequadas para o percurso educacional.

Vale ressaltar que a crise sanitária e o confinamento das crianças durante a pandemia de Covid-19 evidenciam a urgência de ampliar os debates e realizar investigações sobre a interseção entre infâncias e cidade no contexto da retomada das atividades presenciais. Os impactos da pandemia na vida e nos estudos das crianças, assim como seus efeitos em diversos aspectos, merecem uma análise aprofundada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui compartilhamos as descobertas deste estudo sobre as geografias e as espacialidades das crianças na cidade de Florianópolis/SC.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual é o mundo que vocês agora estão empacotando para deixar às gerações futuras? (Krenak, 2019).

Ao chegar ao final desta tese, acreditamos estar escrevendo uma das partes mais desafiadoras da pesquisa aqui proposta. Dizer que chegamos a uma conclusão para os questionamentos que acompanharam toda a investigação é um tanto pretencioso. Neste ponto, surge uma nova reflexão que questiona se as descobertas, respostas e considerações apresentadas abrangem a problemática e os objetivos delineados na pesquisa. Vale ressaltar que ao longo deste estudo, ponderamos sobre a temática das infâncias e da cidade, focalizando a perspectiva do pertencimento — as crianças têm uma ligação intrínseca com a cidade, e vice-versa, estabelecendo-se assim uma relação recíproca na qual as crianças não apenas estão, mas também são parte integrante do mundo.

Entendemos que a concepção de pertencimento está profundamente entrelaçada com a identidade, compreendida como a formação de uma imagem que nos permite acessar memórias e experiências emocionais, constituindo uma parte essencial do processo de identificação. Por meio desse processo temporal de identificação, que se desenvolve na integração e interação com o meio, surge a oportunidade de abranger uma variedade de significados na compreensão da realidade.

A exploração dos espaços possibilita atribuir significado a eles, tornando a apropriação simbólica o ponto de partida na construção da identidade do local. Nesse contexto, ao possibilitar que as crianças, desde a bebês, se reconheçam e se identifiquem com a cidade, proporcionamos que se sintam integradas a ela e, ao mesmo tempo, agentes ativos na formação de sua própria identidade.

Dessa maneira, abordar a cidade a partir das perspectivas das infâncias significa fortalecer as relações entre todos os seus habitantes, promovendo e ampliando uma sensação de identidade e pertencimento. Compreender a cidade com base nas infâncias é contemplar todas as facetas de ser criança, englobando, assim, sua pluralidade. Enxergar a cidade sob a perspectiva das

crianças também reflete uma preocupação atual em não limitar as infâncias a uma única concepção, levando em consideração suas diversas manifestações: desde diferenças práticas e cotidianas até representações sociais e do imaginário. É fundamental considerar as multiplicidades que envolvem classes sociais, gênero, pertencimento étnico e cultural. Em tela, pensar na cidade considerando as infâncias é abrir espaço para todas as possibilidades de ser criança.

A partir da pergunta inicial: *como as crianças dessa pesquisa, a partir das suas espacialidades e suas geografias, entendem e vivem a cidade de Florianópolis/SC?*, o desafio proposto foi compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade a partir do trabalho de campo proposto a um grupo de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública estadual de Educação Básica localizada em Florianópolis/SC. De certo modo, a partir dos achados da pesquisa, encontramos indicativos que nos ajudam a entender as relações entre as categorias que circunscrevem os estudos sobre as infâncias, a educação e a cidade. Por meio desta pesquisa, reiteramos que as crianças são sujeitos históricos, sociais, culturais, geográficos e detentores de direitos, contribuindo de maneira singular e significativa para a construção do mundo ao seu redor.

No decorrer da pesquisa, apresentamos um panorama de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2020 de diversas áreas que têm as infâncias e a cidade como foco, a fim de compreender, de maneira geral, as abordagens realizadas sobre essa temática. No contexto dessas pesquisas, observamos as vivências das crianças e as diversas maneiras como utilizam os espaços urbanos. Essas vivências incluem a vida em condomínios fechados e comunidades periféricas, permeadas por disputas, modificações e novas formas de urbanização. As crianças também lidam com a escassez de espaços para recreação e brincadeira, restrições à cidadania e fragilidades nas políticas públicas que visam o acesso e a democratização dos espaços urbanos.

O levantamento das pesquisas destaca a influência significativa das condições estruturais nas experiências urbanas das crianças, ressaltando a infância como uma categoria sócio-histórica (e geográfica). Ainda, explicitam a

capacidade autoral e protagonista das crianças ao lidar com essas influências por meio de lógicas e culturas próprias. No entanto, identificaram lacunas acerca da falta da participação das crianças na vida social das cidades, os limites e possibilidades de vivência e exploração dos espaços urbanos, os domínios e impedimentos na utilização da cidade, a mobilidade infantil e sua relação com o ambiente urbano, além da subversão e reinvenção dos espaços, entre outros temas. Essas lacunas indicam a necessidade de uma agenda de pesquisa mais abrangente e aprofundada nessas áreas para uma compreensão mais completa das vivências das crianças nos espaços das cidades.

Ao discutir sobre as infâncias na cidade, com destaque para as concepções de criança e a pluralidade da infância, destacamos que é pertinente entender as crianças como sujeitos de direitos, ativos, protagonistas e participativos, indo além de um discurso sociopolítico, que apesar da segurança jurídica dos direitos das crianças, não podemos nos furtar de dizer que há um extenso caminho a ser percorrido para garantir a eficácia de sua implementação, e implicando uma realidade na qual se torna fundamental desenvolver ações, propostas pedagógicas e políticas públicas que reavaliem e ponderem sobre o discurso das infâncias. Nesse sentido, é essencial conceber as infâncias como um cenário marcado pela diversidade social, cultural, política, econômica e geográfica, buscando abordagens que reflitam essa riqueza e diversidade de contextos, considerando a pluralidade e a heterogeneidade das crianças.

Por meio do diálogo com autores da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância, podemos sublinhar que o sentido das infâncias é permeado pelas dimensões do espaço e do tempo, que, ao se entrelaçarem com o contexto social, originam diferentes arranjos culturais e diversos elementos simbólicos. Ao internalizar essas dimensões, as crianças não apenas as reconfiguram e reconstroem, mas, ao forjarem sua própria existência, também dão origem às narrativas e geografias singulares.

Para identificar as espacialidades produzidas pelas crianças na cidade de Florianópolis/SC ao vivenciarem os espaços nos trabalhos de campo partimos do pressuposto de que era primordial refletir sobre a cidade

contemplando a presença das crianças, abrangendo suas experiências, descobertas, deslocamentos, apropriações, percepções, direitos, cidadania, vozes, protagonismo, competências, entre outros aspectos. Nesse contexto, concebemos a cidade como um espaço de encontros, descobertas, aprendizagens e interações que possibilita a compreensão de si mesmo e dos outros, gerando movimentos que podem representar percursos de reapropriação das cidades, de reencontro, resistência e (re)existência.

Por meio desta investigação de cunho etnográfico tivemos a oportunidade contínua de aprendizagem diante das existências singulares das crianças. Ao pesquisar com as crianças e escutá-las, percebemos as mais variadas experiências vivenciadas por elas em diversos espaços da cidade de Florianópolis/SC, ressaltando a importância de ouvi-las com sensibilidade, de modo a compreender, observar e sentir suas experiências espaciais, culturais e geográficas. Acreditamos que pesquisar com as crianças sobre a cidade em que vivem foi essencial para engajá-las nos processos de transformação urbana por meio participação infantil, garantindo o pleno direito à cidadania.

Para descrever quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade de Florianópolis/SC e como se deslocam, interagem e se divertem, foi fundamental compreendê-las em sua totalidade, não se limitando à observação dos espaços em que estão inseridas, mas também considerando suas interações dentro dos ambientes, as dinâmicas e os movimentos presentes nas experiências que moldam as vivências infantis e a formação das dimensões espaciais.

Ao analisar as narrativas das crianças registradas em diário de bordo por meio das conversações, especialmente acerca dos tempos e espaços urbanos utilizados, observamos elementos considerados como fatores de restrição da cidadania infantil, tendo em vista que elas enfrentam desafios em suas rotinas devido à institucionalização, domesticação, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia e da mobilidade.

Quando proporcionamos às crianças a experiência das oportunidades encontradas do lado de fora das instituições educativas, estabelecemos uma conexão que vincula o conteúdo curricular a outras formas de aprendizagem,

construindo um conhecimento mais amplo e autêntico, real, mais vibrante e pulsante. Abrir portas e janelas das salas, dispor-se ao encontro e permitir o uso dos espaços externos representa uma maneira de dismantelar as barreiras equivocadamente erguidas entre seres humanos e a natureza, assim como entre os conteúdos e o processo de aprendizagem. Reconhecemos, desse modo, a importância de todos trilharem juntos: as infâncias e os saberes em sua totalidade.

As infâncias não cabem mais nas paredes e nos muros das instituições educativas, mas clamam por espaços para expressar plenamente suas múltiplas linguagens. Essas infâncias enfrentam a opressão e violência devido ao confinamento institucional, porém, se forem escutadas e acolhidas, podem oferecer valiosos indicativos sobre como se libertar dessas restrições.

As paredes das salas em si não são o problema, mas as que construímos em nós é que precisam ser derrubadas. É preciso compreender as crianças e suas infâncias, reconhecendo seus direitos, desejos e necessidades, e compreender que a vida e a aprendizagem se estendem para além dos muros, se dão por meio dos encontros, manifestando-se tanto nas interações com a natureza quanto nas relações interpessoais. Além disso, existem outros diálogos potentes com os movimentos sociais, com o patrimônio ambiental, uma variedade de outros elementos que cercam as escolas e a cidade, deixando de serem apenas objetos de pesquisa separados do pesquisador, para se tornarem partes integrantes do espaço de experiências e da vida vivida.

Ao analisar as contribuições das crianças, focalizando a complexidade de relações sociais, institucionais e individuais que se constituem *na* e atravessam a cidade, os achados da pesquisa revelam que a cidade de Florianópolis/SC foi percebida como um espaço de passagem, em que elementos naturais e artificiais coexistiam na paisagem urbana. Entre os elementos artificiais, foram destacados: casas, prédios, estabelecimentos comerciais, lojas, ruas e meios de transporte. No que diz respeito aos elementos naturais, as crianças enfatizaram árvores, sol, nuvens e animais. A ausência de interação entre pares e entre as gerações nas representações

das crianças nos indica que a cidade não é vista como um local de encontros e distintos modos de interação.

Para nós, a presença e a participação das crianças nas cidades é um dos indicadores de segurança e de qualidade do ambiente urbano. Como diz Tonucci, as crianças são como vaga-lumes: “se na cidade encontramos crianças que brincam significa que a cidade está saudável; se na cidade não encontramos crianças, significa que a cidade está doente” (Tonucci, 2015).

Diante disso, salientamos a importância de oportunizar às crianças experiências diversificadas nos espaços da cidade. Isso implica possibilitar que elas brinquem, se desloquem a pé e de bicicleta, explorem espaços públicos, interajam com outras crianças e pessoas de diferentes gerações, tenham acesso a serviços de saúde, educação, lazer, cultura e segurança.

A partir da perspectiva do desemparedamento das infâncias, traçamos algumas possibilidades viáveis com base na análise dos dados: 1) priorizar a escuta das crianças, uma vez que estas expressam onde e como desejam brincar e aprender; 2) investir na formação dos professores, considerando que o aprendizado e a vivência também ocorrem fora das paredes da sala de aula, tornando possível realizar formações em ambientes como praças, parques ou piqueniques; 3) envolver outros territórios e promover a articulação comunitária para formar uma rede de conhecimentos provenientes da construção de uma comunidade de aprendizagem, abraçando a ideia de que a educação é uma responsabilidade coletiva; 4) ampliar o tempo e redefinir as rotinas escolares, repensando a organização e a apropriação dos espaços para considerar as diversas possibilidades de brincar, e assim a diversidade da comunidade escolar; e 5) disponibilizar materialidades, visto que ao expandir o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender, ampliamos as oportunidades de imaginação, criação, aprendizagem e movimento das crianças.

Este estudo não busca generalizar suas descobertas para as escolas de Florianópolis/SC, seja na rede estadual ou municipal, nem para o país como um todo. O objetivo é expor as dinâmicas da escola participante da pesquisa, focando o protagonismo das crianças e integrando essas dinâmicas ao contexto acadêmico de pesquisas externas para a compreensão da Geografia da Infância. Essa abordagem é especialmente relevante nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, destacando-se nas vivências e nas relações socioespaciais das crianças.

Esperamos que esta tese contribua para as reflexões relacionadas à compreensão das cidades sob a ótica das infâncias, promovendo uma transformação na maneira como olhamos para e com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos protagonistas, independentes, detentores de direitos próprios e com a capacidade de reflexão e intervenção nos contextos socioespaciais que ocupam, sendo evidentemente necessário resgatar o espaço, sobretudo o espaço público, para que as crianças possam usufruí-lo em toda a sua diversidade, desfrutando de liberdade em seu movimento e potencializando a alegria de brincar, aprender, criar, resistir e revolucionar.

Por fim, “vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (Krenak, 2019, p.15). Esta pesquisa não se encerra aqui; contudo, aspiramos que ela contribua para a prática pedagógica dos profissionais da educação e para a construção de cidades enquanto espaços educativos e de políticas públicas mais sensíveis, inclusivos e acessíveis às crianças. A ideia é conceber as unidades educativas como locais de encontro cultural, de relações sociais entre pares, de exploração em movimento, de significado, de brincadeira e como um universo social que permeia a vida das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 127, p. 461- 474, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200007&lng=en&nrm=iso> Acesso em fevereiro de 2021.

AITKEN, Stuart C. *Jovens, direitos e território: Apagamento, política neoliberal e ética pós-infância*. Tradução de Talita Guimarães Sales Ribeiro. Ed. Maria Lidia Bueno Fernandes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

ALMEIDA, Marcos T. P. de. *O brincar das crianças em espaços públicos*. 2012. 445 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Barcelona. Disponível em: <file:///D:/Greicy/Downloads/01.MTPA_TESE.pdf> Acesso em: novembro de 2021.

ANDRADE, Lucimary B. P. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193p. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>> Acesso em: setembro de 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ARAÚJO, Ana Lúcia C. de. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [S. l.], n. 16, 2017. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2347>>. Acesso em: dezembro de 2021.

ARIÈS, Phillip. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSAD, Kátia Fernanda Faria. *Concepções de crianças acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife*. 2016. 180f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2016.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância. In: AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen (Org.). *Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação*– Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Manoel de. *O menino do mato*. Alfaguara, 2015a.

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015b. Disponível em: <<https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/bibliotecas/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf>> Acesso em setembro de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUZYS, Fernanda. *Proposta para confecção de atlas municipal escolar digital*. Estudo de caso: município de Florianópolis- SC. 2017. 224p. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

BEGNAMI, Patrícia dos Santos. *Infâncias possíveis: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista*. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Organização da edição brasileira Willi Bolle. Tradução do alemão Irene Aron; tradução do francês Cleonice Paes Barrento Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momentos: diálogos em educação*. Rio Grande, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8069, promulgada em 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em fevereiro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa Mais Educação. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm> Acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Versão definitiva*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: dezembro de 2022.

BULHÕES, Eleidiana Azevedo Costa. *Cidade criativa e infância: a dinâmica dos parques e equipamentos públicos com grande circulação de crianças em Nata-RN*. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CALLAI, Helena Copetti; Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Caderno CEDES, Campinas, n.66, 2005. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: julho de 2021.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Túlio. *A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil*. 2019. 319f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2019.

CARLOS, Ana Fani. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1997.

CARLOS, Ana Fani. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, Ana Fani (Org.). *A geografia na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto: 2003.

CARLOS, Ana Fani A. *O espaço urbano: novos escritos sobre a Cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello. *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2001.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana*. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana. O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. *Ateliê Geográfico*. V. 11, n. 2, p. 19-35, Goiânia, 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/ateli/article/view/50086/24599> > Acesso em: julho de 2023.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COMENIUS, João Amós. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, v. 7, n.2, p. 66-77, 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>> Acesso em: julho de 2021.

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

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Traduzido por Magda Lopes. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

DA MATTA, Roberto. O Ofício do Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. 1978. Disponível em < http://www.ppgasmn-ufrrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim_do_museu_nacional_27.pdf> Acesso em setembro de 2020.

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.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

DEMARTINI, Patrícia. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: Revista Zero-a-seis. 2001. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10319/9585>> Acesso em abril de 2021.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v.17, n.3, set/dez, p.118-133, 2015. Disponível em: < <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5150/4703>> Acesso em: dezembro de 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DUTRA, Cristian P. R. '*Andando*' na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da Grande Florianópolis. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

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

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. *Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2015.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. *Crianças na cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília*. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhambi, 1961.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Sonia Maria. *Políticas de educação integral/ integrada da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a constituição de territórios educativos: um estudo de processos de socialização infantil a partir da fala de crianças de um bairro curitibano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Afonso Vieira. *Educação geográfica e o ensino de cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2020.

FERREIRA, Débora Schardosin; TONINI, Ivaine Maria. Há uma escola como lugar em período de pandemia? *Revista Ensaios de Geografia*, Niterói, vol. 5, n. 10, p. 27-32, julho de 2020.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

FERREIRA, Manuela. “Ela é a nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA, Solange Pacheco. *Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do Bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba*. 2016. 245f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

IORESE, Sabrina. *Infância e cidade: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba*. 2018. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FERREIRA, Sônia Maria de; ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. Cidades e infâncias: a criança vai ao museu. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 168-176, maio-ago. 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30545>> Acesso em: agosto de 2023.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf> Acesso em: julho de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: < <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em dezembro de 2021.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Educação. In: Desigualdade e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância. São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impactos-covid-2022/>> Acesso em: novembro 2023.

GADOTTI, Moacir. *A escola na cidade que educa*. Cadernos Cenpec – Educação e Cidade. São Paulo, n.1, p.133-141, primeiro semestre de 2006.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre, L&PM, 2000. Disponível em: < <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>> Acesso em: agosto de 2021.

GALVANI, Mara Aparecida Magero. Leitura da imagem: uma interação de olhares entre cidade e escola. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12448>> Acesso em agosto de 2021.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEHL, Jan. *Cidade para as pessoas*. 2. ed. Tradução de Anita Di Marco. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOBBI, Márcia Aparecida, ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: FEUSP, 2022.

GÓES, Eda Maria. Shopping center: Consumo, simulação e controle social. *Finisterra*, v. 51, n. 102, p. 65-80. 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/6893>> Acesso em: agosto de 2023.

GODOY, Maria Fernanda Arias. A criança e a cidade. In: CARVALHO, Levindo Diniz; BIZZOTTO, Luciana Maciel (Org.). *A criança e a cidade: participação infantil na construção de políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEPEI/TEIA, 2022.

GOMES, Paulo César da Costa. *O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto; LOPES, Jader Janer Moreira. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. *Revista Instrumento*. v.10, p.45-52, jan./dez, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18629>> Acesso em julho de 2021.

HAGAT, Cristiane de Lourdes Xavier. *Aprender a geografia para ler o mundo: o olhar dos alunos sobre a cidade*. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em

Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016.

HARVEY, David. *O direito à cidade*. Tradução de Jair Pinheiro. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.

HAESBAERT, Rogério, Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná (org.). *Geografia: Conceitos e Temas*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: < <https://censo2022.ibge.gov.br/>> Acesso em: julho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid19 no Brasil. Brasília. 2021.

INGOLD, Tim. *Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

JADER, Janer. *O menino que colecionava lugares*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. *Constructing childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

JENKS, Chris. Zeitgeist research on childhood. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Eds). *Research with children: perspectives and practices*. London/New York: Routledge Falmer, p. 62-76, 2001.

JENKS, Chris. Editorial: Journeys into space. *Childhood*, v. 12, n. 4, p. 419–424, nov. 2005.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação. 1998.

KUSHANO, Elizabete Sayuri. *Turismo, infância e cotidiano: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (Paraná-Brasil)*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Curitiba, 2015.

LANSKY, Samy. *Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada*. 2012. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; GOMES, Ana Maria Rabelo. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. *Educação & Sociedade* [online]. 2014, v. 35, n. 128, p. 717-740. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/qpQynMG5PkH7mK8sXkDdqqN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em dezembro de 2021.

LEAL, Gyane Karol. *O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais*. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.

LEAL, Regina R. dos S. *Crianças no museu: experiências de educação: cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na cidade de Belo Horizonte/MG*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118- 140.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*, Unijuí, ano 23, n.79, p. 65-82, jan./jun. 2008a.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças suas infâncias e suas histórias: Mas por onde andam suas geografias? *Educação em foco*, UFMG, v. 13, n. 2, p. 31-44, set, 2008b.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de Mello. (Orgs.). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas*

coisas - dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 119-132.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, E. (org.). *O fio tenso que une a Psicologia a Educação*. Brasília: UniCEUB, 2013a. p. 125-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013b.

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil. *Olh@res*. Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/310/99>. Acesso em: 26 jan 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? *ACTA Geográfica*. Boa Vista, Edição Especial. 2017. p.101-118. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4774/2417>> Acesso em: setembro de 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da infância. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; SUAREZ, Mathusalam Pantevis. “É de outro planeta, ele é extraterrestre”. Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. *Contemporânea*. v. 8, n. 2, p. 495-512, 2018.

LOUREIRO, Angela S. S. *A cidade também é nossa: jardim-de-infância, espaço urbano e educação para a cidadania*. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAIA, Janaina Nogueira. Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS. 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. As Teorias da socialização e o novo paradigma para os Estudos Sociais da Infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8467/5213>> Acesso em maio de 2021.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, jun. 2018.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 1997.

MASON, Jan; DANBY, Susan. Crianças como especialistas em suas vidas: Pesquisa Inclusiva da Criança. *Child Indicators Research*, 4 (2), p.185–189. 2011. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12187-011-9108-4.pdf>> Acesso em setembro de 2021.

MATIELLO, Alexandre Maurício. *Infância e Cidade: dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos*. 2019. 359f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Pós-Graduação em Arquitetura. Rio de Janeiro, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELONI, Adaliza. *Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças*. 2018. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP. 2018.

MESSA, Luciana Herdy. Cidade, crianças e Covid-19: percepções do espaço urbano em tempos de pandemia. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia*. Online, 2021.

MOLL, Jaqueline. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In.; *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*, UNESCO, Barcelona, 2008, p. 217-226. Disponível em: <<https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/Libro-PDF.pdf>> Acesso em setembro de 2021.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60, 2001.

MOURA, Cristina Patriota de; VASCONCELOS, Larissa Fernandes Lins de. Trajetórias, trajetos e “motilidade” na Universidade de Brasília. *Antropolítica*, n. 32, p. 87-112, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15790>> Acesso em: setembro de 2023.

MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas; e LOYOLA, Viviane Dias. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], v. 33, n. 2, p. 474-489, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200016>>. Acesso em setembro de 2021.

MURILLO, Márcia Vilma. *Educação das Infâncias: as crianças narram sua cidade*. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

MÜLLER, Fernanda. *Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2007.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre pelas lentes das crianças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16161/16049>> Acesso em setembro de 2021.

MÜLLER, Fernanda & NUNES, Brasilmar F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00659.pdf>> Acesso em agosto de 2020.

NASCIMENTO, Cláudia T.; BRANCHER, Vantoir R.; OLIVEIRA, Valeska F. A Construção Social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto & Educação*. n.79, p.47-63, jan./jun. 2008.

NASCIMENTO, Carla Cristiane Nunes. *Geografia da infância e Bairro-vivência das crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na aurora do século XXI*. 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NARODOWSKI, Mariano. La ruptura del monopolio del saber escolar. In: NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

NEIMAN, Lilith. *Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na Praça da República (SP)*. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação); Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NOSEK, Helena Strada. *A criança no espaço público da cidade de São Paulo: diferenças e aproximações entre dois bairros: Jardim Lapenna e Itaim Bibi*. 2018. 196f. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

NUNES, Ângela; FERREIRA, Manuela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível < <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606007.pdf>> Acesso em dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Raissa. *Espaços afetivos: habitar a escola*. 1.ed. São Paulo: Ed. do Autor, 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. *A cidade (tele)percebida: em busca da atual imagem do urbano*. 1994. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1994.

PAIM, Nayla Nobre. *Percursos infantis no Sol Nascente (DF): narrativas sobre o território*. 2019. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

PEREIRA, Mario. *História de Florianópolis para ler e contar*. 3.ed.rev. Florianópolis: Cuca Fresca, 2018.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). *Metodologias da Pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos*. In: *As crianças: contexto e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurencio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999, p.134-156.

POUBEL, Paula Figueiredo. *Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares*. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990. p. 7-33.

PROUT, Alan. *The future of childhood*, New York/London, Routledge Falmer, 2005.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04>> Acesso em fevereiro de 2021.

PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568202009003005?casa_token=AoBcrA5sqloAAAAA:kSbFDSHmKSrKjb9E7gkFJZXTk0IQ28q0C2EHJqvx26wj5f7TZvU7_aqGIEusq-ypPhhCa8ZL9jYC> Acesso em: setembro de 2021.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553> Acesso em julho de 2020.

QVORTRUP, Jeans. A Infância como categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 631-643, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em março de 2021.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância enquanto fenômeno social”. Tradução de Maria Letícia do Nascimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 199-211, jan/abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbXkYCs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em abril de 2021.

RAMOS, Daniela K. Desafios da educação e intervenções de enfrentamento pós-pandemia. In: RAMOS, Daniela K. (org.). *Psicopedagogia Institucional Pós-Pandemia: formação e práticas*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023. (no prelo).

RASMUSSEN, Kim; SMIDT, Soren. Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the children. CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (eds). *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: FalmerPress, p. 82-100, 2003. Disponível em: <https://shahrsazionline.com/wp-content/uploads/2016/01/Children-in-the-Citywww.shahrsazionline.com_.pdf> Acesso em: outubro de 2020.

REGO, José Lins do. *Ficção completa*. v. 1. Rio de Janeiro: Códice/Nova Aguilar, 2006.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candau. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RUDOLF, Ana Paula; MARTINS, Rosa E. M. W. O ensino da geografia nos anos iniciais: aproximações necessárias com a infância. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, v.3, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/244358>> Acesso em abril de 2021.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. *DECRETO Nº 1408, de 11 de agosto de 2021*. Dispõe sobre as atividades essenciais da Educação e regulamenta as atividades presenciais nas unidades das Redes Pública e Privada relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico, Ensino Superior e afins, durante a pandemia de COVID-19. Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418792>> Acesso em: dezembro de 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. *PLANCON-EDU/COVID-19 - Plano estadual de contingência da educação*. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17yM5OblzRyHHYqgFmRTUmKVxopobP8Wa/view> Acesso em: dezembro de 2020.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Educação. *Instrução Normativa nº 2812, de 29/10/2021*. Dispõe sobre o regramento sanitário em saídas para estudos. Diário Oficial de SC - Nº 21.638, Florianópolis/SC, 03/11/2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. *Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE*. 2014. 275f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Edições Asa, 2004, Cap. 1, p. 9-30. Disponível em <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/etch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>> Acesso em julho de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em agosto de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p.25-49. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%20007%20Visibilidade%20Social%20INF%C3%82NCIA%20INVIS%C3%8DVEL%20.pdf>> Acesso em agosto de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17- 39. Disponível em <[http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20In %E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20E2ncias.pdf](http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20In%20E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20E2ncias.pdf)>. Acesso em agosto de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232-240. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>> Acesso em novembro de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Apresentação. In: Dossiê: crianças e suas infâncias na cidade. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES* Vitória, ES, a.16, v.21, n.49, Jan/Jun 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/26179/pdf>> Acesso em agosto de 2021.

SARMENTO, Manuel J.; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, *Configurações*, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n. 4, p. 91-113, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima & EVANGELISTA, Olinda. *Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional*. Florianópolis, 2004. Mimeografado.

SILVA, Eunice Isaias da. *A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade*. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVA, Adrina Aparecida Rodrigues da. *A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

SILVA, Eliza Moura Pereira da. *Representações da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças*. 2014. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, Marina Coelho Rosa e. *O caminhar como forma de produzir cartografias: outras imagens do Centro de Florianópolis*. 2020. 147p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, SC. 2020.

SILVA, Gabriel de Miranda Soares Silva; OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos. Olhares geográficos sobre a cidade: propostas metodológicas no ensino de geografia. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, v. 3, n. 2, 2020.

SILVEIRA, Maria Eduarda Medeiros da. *Conceitos de Participação na Sociologia da Infância: Diálogos entre categorias*. 2019. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SIMIANO, Maristella Pandini. *Cidade Amiga da Criança: Um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão*. 2014. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão/SC. 2014.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SIQUEIRA, Marina Toneli; LUCAS, Aleph Toner. Nem tudo o que reluz é ouro: Florianópolis e o urbanismo competitivo. *Cadernos Metrópole*, v. 25, n. 57, p. 419–442, maio 2023.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, Maranhão, n. 112, p.7-31, mar. 2001.

SOARES, Natália Fernandes. *Direitos da Criança: utopia ou realidade*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: UMinho/CEC, Coleção Infans. 1997.

SOBARZO, Oscar. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 19, p. 93-111, 2006.

Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/73992/77651>>
Acesso em: dezembro de 2021.

SOUZA, Alinne Bianca Lima; BELEZA, Mirna Carla Moreira; ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de. Novos arranjos familiares e os desafios ao direito de família: uma leitura a partir do Tribunal de Justiça do Amazonas. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. Macapá, n. 5, p. 105-119, dez. 2012. Disponível em: < <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/577/n5Souza.pdf>>
Acesso em: agosto de 2023.

SOUZA, Erika Milena de. *Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santa, Vitória, Brasil, 2017.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos”, a escola e o direito à cidade. 26ª Reunião ANPED, 2003. GT 06 Educação Popular. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/mariagoudardtavares.pdf>> Acesso em: setembro de 2021.

TEBET, Gabriela G. de C. *Isto não é uma criança!* Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2013.

TEIXEIRA, Ana Moscon de Assis Pimentel. *Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES: a escola como um ponto de partida*. 2012. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 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.

THEVES, Denise W. *Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos*. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

THEVES, Denise Wildner. “Quando a gente começou a olhar os mapas, meu cérebro ligou uma luz e eu comecei a estudar sobre os lugares” - A docência com as crianças e com a geografia nos anos iniciais. *Revista Signos Geográficos*, 2, 1–14. 2021. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/65358>> Acesso em: outubro de 2023.

THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. A Geografia nos anos iniciais: olhando longe para ver mais, chegando perto para ver melhor. *Ensino Em Re-Vista*, 29(Contínua), e025. 2022. Disponível em: <

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/66114/34116>> Acesso em: maio de 2023.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192>. Acesso em: dezembro de 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2º Relatório anual de acompanhamento do Educação Já. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf> Acesso em: novembro de 2023.

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

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

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinário. 2009. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23293/19/0>> Acesso em: julho de 2023.

TONUCCI, Francesco. *La città dei bambini: un nuovo modo di pensare la città*. Milano: Zeroseiup, 2015.

TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças. Uma nova forma de pensar a cidade*. Faktoria de livros, 2019.

TOREN, Christina. Uma antropologia além da cultura e da sociedade: entrevista com Christina Toren, 2013. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11406/8356>> Acesso em setembro de 2019.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. *Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade*. 2018. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências. 2018.

TRINDADE, Viviane M. A Criança e a Cidade. *Educa BH*. v. 4, n.1. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte / Secretaria Municipal de Educação, p. 32-42, 2016.

TUAN, Yu-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

UNICEF. *Nota Técnica: Proteção da Criança durante a Pandemia do Coronavírus*, Versão 1, março de 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/notatecnica_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf. Acesso em: novembro de 2023.

VICENTE, Paula Martins. *Novos olhares: uma leitura da cidade por suas crianças*. 2018. 268p. Dissertação (Mestrado em Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIGOTSKI, L Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VERBENA e FARIA, Eliete do Carmo Garcia. *Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação*. 2014. 336f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2014.

WARD, Colin. *The child in the city*. New York: Pantheon Books, 1978.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO COM CRIANÇAS

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome/ Nome Fictício: _____

Idade: _____

Mora com quem? _____

Possui irmão/ã? _____ Se sim, quantos? _____

Mora em qual bairro? _____

Quanto tempo estuda nesta Unidade Educativa? _____

II. A CRIANÇA E A ROTINA

1. O que você faz durante o seu dia? Como é organizada a sua rotina?
2. Descreva o caminho da sua casa até a escola (e o inverso também). Como você faz esse percurso e com quem?
3. Onde você costuma brincar? Que tipo de brincadeiras e brinquedos você tem interesse? Com quem brinca?
4. O que você faz quando não está na escola?

III. A CRIANÇA E OS ESPAÇOS DA CIDADE

5. O que há próximo da sua casa (mercados, farmácias, hospitais, escolas, parques...)?
6. Você já foi a algum parque da cidade? Onde? Como foi a experiência? Alguém foi com você?
7. Você já foi em algum museu? Qual?
8. Você já foi ao circo? Como foi essa experiência?
9. Você vai a supermercados e/ou shopping? Onde? Com que frequência?
10. De que forma acontece o seu contato com a natureza?
11. Você anda sozinho/a pela rua onde mora?

IV. A CRIANÇA E OUTROS LUGARES QUE NÃO FORAM CITADOS

12. Você frequenta outros espaços, como a casa de parentes, restaurantes, comércio, feiras, pontos turísticos? Com que frequência?

V. A CRIANÇA E AS EXPECTATIVAS SOBRE A CIDADE

13. O que é uma cidade?
14. O que você mais gosta na sua cidade? O que você menos gosta na sua cidade?
15. O que você e as pessoas que moram com você costumam fazer para se divertir? O que costumam fazer juntos?
16. O que você costuma fazer sozinho/a?
17. Na cidade, tem algum lugar para as crianças? E no bairro onde você mora? Se sim, quais são?
18. Quais são os lugares da cidade que você pode ir? Quais são os lugares da cidade que você não pode ir?

19. O que gostaria que tivesse na sua cidade/SC?
20. O que você diria sobre Florianópolis/SC a alguém que não conhece a cidade?

IV: A CRIANÇA E OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO NA CIDADE

21. De que maneira você participa da vida na cidade?
22. O que você sugere para melhorar a vida das crianças em Florianópolis/SC?
23. De que forma você acha que as crianças poderiam participar da vida na cidade?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa doutorado intitulada, “INFÂNCIAS E CIDADE: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS EM FLORIANÓPOLIS/SC”, que fará momentos de conversação, tendo como objetivo geral compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade a partir de observação participante, ações e práticas realizadas em uma escola pública localizada em Florianópolis/SC. Os objetivos específicos desta pesquisa serão: a) discutir sobre as infâncias na cidade, com destaque para as concepções de criança e a pluralidade da infância; b) identificar as paisagens da infância na cidade de Florianópolis/SC, com base nas vivências das crianças; c) descrever quais espaços as crianças frequentam, como qualificam esses espaços, quais os seus desejos e expectativas com relação à cidade e como se locomovem, interagem e se divertem; d) analisar as contribuições das crianças, focalizando a complexidade de relações sociais, institucionais e individuais que se constituem *na* e *atravessam* a cidade. Serão previamente marcados a data e horário para observações e perguntas, utilizando observação no ambiente escolar e entrevistas. Estas medidas serão realizadas na Escola de Educação Básica Estadual Leonor de Barros. Também serão realizados registros com anotações em um caderno de campo, entrevistas e fotografias. Não é obrigatório participar de todas as propostas pedagógicas, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições etc.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e à interpretação das falas dos sujeitos pela pesquisadora. Como precaução para minimizar tais riscos, as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a).

A identidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número ou nome fictício.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a) contribuir para reflexões acerca da importância de se potencializar uma escola e uma cidade que tenha condição de contribuir para que as crianças se reconheçam nesse *espaço-tempo* histórico, social e geográfico e b) oferecer elementos que possibilitem a construção de práticas pedagógicas emancipadoras das infâncias com as quais nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a pesquisadora Greicy Steinbach, que está devidamente matriculada no curso de Doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

O(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

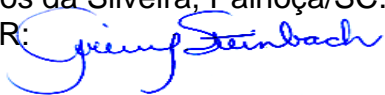
Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Greicy Steinbach

NÚMERO DO TELEFONE: 48 99783926

ENDEREÇO: Rua Tomaz Domingos da Silveira, Palhoça/SC. CEP: 88136-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR: 

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/____

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “INFÂNCIAS E CIDADE: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS EM FLORIANÓPOLIS/SC”. Nesse estudo, o objetivo é compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade a partir de observação participante, ações e práticas realizadas em uma escola pública localizada em Florianópolis/SC. Outro fator que nos motivou a fazer a pesquisa é a curiosidade de saber como você, a partir da escola, se prepara para passear pela cidade em que vive, onde vai passear, o que observa no caminho e como são os espaços e lugares que visita na cidade.

Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse dessa pesquisa? Sua participação é muito importante, mas você não precisa participar se não quiser, é um direito seu. Você não terá nenhum gasto e nem receberá para participar dela. Para que consigamos fazer a pesquisa será preciso que estejamos com você e sua turma por um tempo na escola para conversar e observar o que vocês fazem, anotando em um caderno para não esquecer, filmando e fotografando em alguns momentos.

As gravações e as observações são formas seguras de realização da pesquisa, mas, caso aconteça algo errado ou você se sinta desconfortável, pode falar conosco pessoalmente ou pelo telefone (48) 999783926. Todo o material produzido em notas de campo será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelos pesquisadores pelo período de cinco a dez anos na secretaria do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a pesquisadora Greicy Steinbach, que está devidamente matriculada no curso de Doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você não quiser participar da pesquisa ou se desistir a qualquer momento. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Como se trata de uma pesquisa em educação, os riscos estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e à interpretação das falas dos sujeitos pela pesquisadora. Para minimizar tais riscos, as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa. Por isso, não identificaremos seu nome, mas utilizaremos um número ou nome fictício, como você preferir.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a) contribuir para reflexões acerca da importância de se potencializar uma escola e uma cidade que tenha condição de contribuir para que as crianças se reconheçam nesse *espaço-tempo* histórico, social e geográfico e b) oferecer elementos que possibilitem a construção de práticas pedagógicas emancipadoras das

infâncias com as quais nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram dela. Quando terminarmos, os resultados serão organizados e analisados para a produção de um trabalho de Doutorado, além de textos, artigos e relatórios.

Você receberá uma via deste documento. Se tiver alguma dúvida, pode nos perguntar pessoalmente ou pelos telefones escritos no final do documento. Caso seja de sua livre e espontânea vontade participar da pesquisa “INFÂNCIAS E CIDADE: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS EM FLORIANÓPOLIS/SC”, assine a autorização a seguir.

Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade de Florianópolis/SC a partir de ações e práticas realizadas na Escola de Educação Básica Leonor de Barros e consistirá no acompanhamento do cotidiano de um grupo de 15 crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assinatura da criança/adolescente:

Assinatura dos pais/responsáveis:

Assinatura do pesquisador:

Data:/...../.....

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____ aceito participar da pesquisa "INFÂNCIAS E CIDADE: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS EM FLORIANÓPOLIS/SC"

Declaro que a pesquisadora Greicy Steinbach me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. A pesquisa tem como objetivo compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da cidade de Florianópolis/SC a partir de ações e práticas realizadas na Escola de Educação Básica Leonor de Barros e consistirá no acompanhamento do cotidiano de um grupo de 15 crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador:  _____

Dia/mês/ano: _____