Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós-graduação em Psicologia

Juliana Bezzon da Silva

Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade
sujeito-meio

Ribeirão Preto

2021

JULIANA BEZZON DA SILVA

**Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade
sujeito-meio**

Versão original

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para obter o título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia:
Processos Culturais e Subjetivação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula
Soares da Silva

Ribeirão Preto
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Juliana Bezzon da

Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade sujeito-meio. Ribeirão Preto, 2021.

247 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

Orientador: Silva, Ana Paula Soares da.

1. Apropriação do espaço. 2. Cidades. 3. Crianças. 4. Infância. 5. Psicologia Ambiental.

Nome: Silva, Juliana Bezzon da

Título: Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade
sujeito-meio

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Psicologia da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto,
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Ciências, Programa:
Psicologia, Área de Concentração:
“Psicologia: Processos Culturais e
Subjetivação”

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este texto à memória daqueles que não
puderam escrever suas ideias ou cujos
registros se perderam.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não teria sido realizada se não fosse o apoio imensurável da professora orientadora Ana Paula Soares da Silva e do meu companheiro de vida Lívio Vilela Leite. A eles meu eterno agradecimento.

Tenho enorme gratidão também à minha família, pela paciência que tiveram ao longo desses últimos anos e pelo suporte cotidiano nas tarefas do viver para que eu pudesse dar conta de me dedicar a esses estudos.

No decorrer do doutorado, alguns encontros foram fundamentais para maior clareza e embasamento no caminho trilhado.

Inicialmente, gostaria de agradecer aos membros do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE). A participação neste espaço foi fundamental para a formação como pesquisadora, como profissional, como pessoa e como parte de um coletivo, agraciando com aprendizados múltiplos da importância do estar em grupo. E aqui destaco meu agradecimento especial para JungJa Park Cardoso e Karen Marabolí Radrigan no apoio para as traduções dos textos relacionados à tese, JungJa no inglês e Karen no espanhol. Vocês foram maravilhosas!

À banca examinadora da seleção do doutorado, Professores Carla Guanaes, Miguel Bairrão e Clarissa Webster. Além da abertura à questão de pesquisa apresentada, foram muito pertinentes as sugestões para a execução do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP pelo suporte administrativo ao longo desses anos e um agradecimento especial à Comissão Coordenadora do Programa pela oportunidade de prorrogação do prazo para conclusão do estudo, considerando o contexto de pandemia da Covid-19.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. A destinação de verba pública para programas de pós-graduação é fundamental para o desenvolvimento científico autônomo e para a construção de conhecimentos à luz das demandas da realidade concreta, e não vinculados estritamente aos interesses do capital.

Aos professores Jader Lopes e Marlene Gonçalves, que compuseram a banca de qualificação desta investigação, e aos professores que participaram da

banca de defesa da tese. Obrigada pela dedicação na leitura do meu trabalho e pelas valiosas contribuições ao debate!

Ao Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Sertãozinho/SP (Gestão de 2018) pela acolhida e pelas orientações para a construção do material de pesquisa. À equipe do CEU das Artes, que foi extremamente disponível para o diálogo comigo e proporcionou condições estruturais para a realização do estudo. Às crianças participantes e suas famílias, pela generosidade com que compartilharam comigo suas vivências na cidade.

E, não menos importante, a você, leitora ou leitor, que por algum motivo chegou a este trabalho. É muito bom saber que o conteúdo dessas páginas poderá ter interlocutores!

RESUMO

Silva, J. B. (2021). *Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade sujeito-meio* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A urbanização intensa das cidades ocidentais contemporâneas contribuiu para a fragmentação social e reverberou na associação dos espaços urbanos a riscos, em especial para a infância, muitas vezes significada como dependente e vulnerável. O objetivo da pesquisa foi investigar a relação criança-cidade, considerando a interação entre os modos de organização da cidade e as vivências das crianças na apropriação dos espaços urbanos. Com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Psicologia Ambiental, foram realizados procedimentos para análise em diferentes escalas em um município de médio porte, do interior do Estado de São Paulo/Brasil: (1) escala macroanalítica: caracterização do município pela análise de documentos oficiais abrangendo aspectos históricos, sociodemográficos e de projetos sociais para infância; (2) escala intermediária: observação de espaços públicos em uma região de periferia, com registro em diário de campo, focalizando os modos de ocupação pelas crianças; (3) escala microanalítica: oficina sobre a cidade com sete crianças entre 8-11 anos (entrevistas iniciais; cinco encontros da oficina para a construção de uma ação conjunta na cidade; entrevistas finais), moradoras da periferia investigada. Os resultados apontaram que a região possuía infraestrutura de lazer/cultura aproveitados pelas crianças cotidianamente. No entanto, a análise de projetos voltados para o atendimento à infância no município evidenciou: ausência de participação das crianças na elaboração, desenvolvimento e avaliação; e predominância de propostas pautadas na ideia de evitar tempo ocioso e presença de crianças nas ruas, reforçando a concepção negativa dos espaços públicos. Entre as crianças da periferia de Sertãozinho, as categorias que constituíram os processos de apropriação dos espaços urbanos foram: território de moradia; autonomia na mobilidade urbana; supervisão parental; proteção à infância na cidade; interação entre coetâneos; desejo por diversão/lazer; conhecimento sobre os espaços urbanos; expressão corporal; e conscientização ambiental. Esses modos de ser da apropriação da cidade pelas crianças expressaram-se de maneira articulada entre si e considerando os mediadores da unidade criança-cidade (gênero, idade, tempo de moradia no local, vínculo com projetos sociais, condições socioeconômicas etc.). Como limitações da pesquisa, apontamos que: o material foi construído a partir de um recorte da realidade investigada, não abrangendo uma totalidade maior que permitisse a análise da relação criança-cidade nos diversos territórios urbanos de Sertãozinho/SP ou na articulação com outras municipalidades; e as categorias emergiram de procedimentos com um grupo específico de crianças, necessitando que sejam ratificadas em novas investigações com outros participantes.

Palavras-chave¹: Apropriação do espaço; Cidades; Crianças; Infância; Psicologia Ambiental.

¹ Atribuídas de acordo com o Vocabulário Controlado do SIBiUSP.

ABSTRACT

Silva, J. B. (2021). *Appropriation of urban spaces by children: perezhivanie in the subject-environment unit* (Doctoral dissertation). Faculty of Philosophy, Science and Letters of Ribeirao Preto, University of Sao Paulo, Ribeirao Preto.

The intense urbanization of contemporary Western cities has contributed to social fragmentation and has reverberated in the association of urban spaces with risks, especially for children, often referred to as dependent and vulnerable. The aim of the study was to analyze the child-city relationship, considering the interaction between the city's organization and the children's experiences in the appropriation of urban spaces. Based on Historical-Cultural Psychology and Environmental Psychology, the method included different scales in a medium-sized countryside city of the State of São Paulo/Brazil: (1) macroanalytical scale: characterization of the municipality through the analysis of official documents encompassing historical and sociodemographic characteristics and of social projects for children; (2) intermediate scale: observation of public spaces in a periphery, recorded in a field journal, focusing on the modes of occupation by children; (3) microanalytical scale: workshop about the city with seven children aged 8-11 years (initial interviews; five workshop meetings for the construction of a conjunct action in the city; final interviews), dwellers of the investigated periphery. The results showed that the region had leisure/culture infrastructure used by children daily. However, the analysis of childcare projects showed: lack of children's participation in the elaboration, development, and evaluation; and the predominance of proposals based on the idea of avoiding idle time and the presence of children on the streets, reinforcing the negative conception of public spaces. Among the children from the periphery of Sertãozinho, nine categories constituted the processes of appropriation of urban spaces: housing territory; autonomy in urban mobility; parental supervision; child protection in the city; interaction between peers; desire for fun/leisure; knowledge about urban spaces; body language; and environmental awareness. These ways of being of the appropriation of the city by the children were expressed in articulation with the mediators of the child-city unit (gender, age, length of residence in the place, link with social projects, socioeconomic conditions, etc.). As limitations of the research, we point out that: the material was built from a cut of the investigated reality, not covering a larger totality that would allow the analysis of the child-city relationship in the various urban territories of Sertãozinho/SP or in articulation with other municipalities; and the categories emerged from procedures with a specific group of children, needing to be ratified in new investigations with other participants.

Keywords: Appropriation of space; Childhood; Cities; Environmental Psychology; Kids.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização de Sertãozinho no Estado de São Paulo, Brasil.	48
Figura 2 - Caminho de análise do módulo 2.	52
Figura 3 - Mapa de Sertãozinho com destaque para a região investigada em um círculo amarelo. Os pontos azuis são os locais de moradia das crianças participantes da pesquisa.	57
Figura 4 - Ilustração do caminho dos encontros da Oficina.	60
Figura 5. Fichas com temas disparadores para diálogo sobre a cidade e as crianças.	62
Figura 6 - Modelo de atividade entregue no 5º encontro da oficina para ser abordada na entrevista final.	64
Figura 7 - Fluxograma da análise dos módulos de pesquisa.	68
Figura 8 - Quadro lógico da pesquisa.	69
Figura 9 - Vista aérea de Sertãozinho/SP.	72
Figura 10 - Praça 21 de Abril, Sertãozinho-SP.	76
Figura 11 - Estátua do Parque Cristo Salvador.	79
Figura 12 - Vista aérea do Parque Ecológico e de Lazer “Gustavo Simioni” (Prainha). ..	80
Figura 13 - Avenida Aléssio Mazer na perspectiva de um pedestre.	94
Figura 14 - Foto ilustrando canteiro central da Av. Aléssio Mazer com suas torres de alta tensão.	95
Figura 15 - Praça de Exercícios da Avenida Marginal Amâncio Lopes, Sertãozinho-SP.	96
Figura 16 - Centro de Lazer “Antônio Lourival dos Santos”, Sertãozinho-SP.	96
Figura 17 - CEU das Artes de Sertãozinho-SP.	98
Figura 18 - Mapa da região do CEU com destaque para o local de moradia de cada participante.	106
Figura 19 – Crianças atravessando avenida durante 4º encontro da Oficina.	153
Figura 20 - Crianças subindo na árvore da Praça de Exercícios durante o quarto encontro da oficina.	156
Figura 21 – Crianças limpando local que nomeamos como “praça” com aparelhos de exercício, no canteiro central da Avenida Marginal Amâncio Lopes, Sertãozinho/SP.	163
Figura 22 - Arte fotográfica a partir de videogravação ilustrando os participantes da pesquisa na piscina do Centro de Lazer.	189
Figura 23 - Articulação entre categorias dos processos de apropriação dos espaços urbanos nas entrevistas iniciais do módulo 3.	203

Figura 24 - Articulação entre categorias dos processos de apropriação dos espaços urbanos nos cinco encontros de oficina sobre a cidade do módulo 3.....	209
Figura 25 - Articulação entre categorias dos processos de apropriação dos espaços urbanos nas entrevistas finais do módulo 3.	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Locais, datas e períodos de observação e as principais características sociofísicas de cada.	51
Quadro 2 - Caracterização dos participantes.	54
Quadro 3 - Participação das crianças em cada atividade do módulo 3.....	56
Quadro 4 - Composição das crianças para as entrevistas iniciais, realizadas individualmente ou em duplas.	57
Quadro 5 - Descrição dos procedimentos do módulo 3.....	66
Quadro 6 - Quadro de análise do material do módulo 3.....	67
Quadro 7 - Conteúdos das leis municipais da política de atendimento à infância em Sertãozinho/SP de 1991 e 2014, conforme a organização do atendimento, os objetivos dos serviços especiais e a definição e funções do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente.	82
Quadro 8 - Espaços vividos de cada participante.....	107
Quadro 9 - Mobilidade de cada participante.....	119
Quadro 10 - Articulação entre características da singularidade de Raquel e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).	174
Quadro 11 - Articulação entre características da singularidade de Amanda e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).	176
Quadro 12 - Articulação entre características da singularidade de Maria Eduarda e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).	179
Quadro 13 - Articulação entre características da singularidade de Alice e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).	181
Quadro 14 - Articulação entre características da singularidade de Melissa e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).	183
Quadro 15 - Articulação entre características da singularidade de Thanos e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).	185
Quadro 16 - Articulação entre características da singularidade de Pérola e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).	187

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	3
LISTA DE QUADROS.....	5
SUMÁRIO.....	6
APRESENTAÇÃO	9
1 HISTÓRIA DA INFÂNCIA E HISTÓRIA DAS CIDADES NO OCIDENTE	12
1.1 A Psicologia nessa história	19
2 PARTICIPAÇÃO E PROTEÇÃO DA CRIANÇA	24
2.1 Proteção à infância: concepção e prática	24
2.2 Participação infantil: entre o controle e a autonomia	28
2.3 A ideia da unidade proteção-participação	32
3 OBJETIVOS	34
4 MÉTODO.....	35
4.1 A ideia do sujeito social e histórico e a compreensão dialética entre totalidade e singularidade	37
4.2 Como investigar os processos de apropriação do espaço? Apresentação das ferramentas analíticas	39
4.3 Módulos de pesquisa.....	47
4.3.1 Módulo 1 – Caracterização do município	49
4.3.2 Módulo 2 – Observação dos espaços	50
4.3.3 Módulo 3 – Entrevistas e oficina com crianças na cidade	52
4.4 Sistematização e análise do material de pesquisa	68
4.5 Considerações éticas	69
5 RESULTADOS	71
5.1 A cidade investigada.....	72
5.1.1 Levantamento histórico, geográfico e sociodemográfico	72
5.1.2 Principais espaços urbanos de Sertãozinho	76

5.1.3 <i>Pesquisa documental sobre atendimento à infância no município</i>	81
5.2 Uma periferia em estudo.....	90
5.3 As crianças em seus processos de apropriação dos espaços urbanos	103
5.3.1 <i>Território de moradia</i>	106
5.3.2 <i>Autonomia na mobilidade urbana</i>	116
5.3.3 <i>Supervisão parental</i>	121
5.3.4 <i>Proteção à infância na cidade</i>	127
5.3.5 <i>Interação entre coetâneos</i>	134
5.3.6 <i>Desejo por diversão/lazer</i>	139
5.3.7 <i>Conhecimento sobre os espaços urbanos</i>	150
5.3.8 <i>Expressão corporal nos espaços urbanos</i>	155
5.3.9 <i>Conscientização ambiental</i>	161
5.4 Cada criança vivencia uma cidade: singularidades das unidades criança-cidade.....	171
5.4.1 <i>Raquel</i>	173
5.4.2 <i>Amanda</i>	175
5.4.3 <i>Maria Eduarda</i>	177
5.4.4 <i>Alice</i>	180
5.4.5 <i>Melissa</i>	182
5.4.6 <i>Thanos</i>	183
5.4.7 <i>Pérola</i>	186
6 A CIDADE, AS CRIANÇAS E AS VIVÊNCIAS	189
6.1 Uma cidade e uma periferia nos processos de apropriação pelas crianças	190
6.1.1 <i>Sertãozinho e o padrão centro x periferia</i>	190
6.1.2 <i>Vias públicas e infâncias: para além da mobilidade urbana</i>	195
6.1.3 <i>Espços públicos para as crianças: territórios ou lugares?</i>	198
6.2 Modos de ser da apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: o movimento das categorias.....	202
6.2.1 <i>Entrevistas iniciais: o destaque para os espaços vividos</i>	203
6.2.2 <i>Oficina sobre a cidade: expressão corporal na unidade criança-meio e diversão entre coetâneos orientando a ação no território</i>	206

6.2.3 Entrevistas finais: em busca de continuidades para a diversão	214
7 PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADE.....	218
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE A – Autorização para uso do espaço para pesquisa	243
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis pelas crianças participantes	245
APÊNDICE C – Termo de Assentimento para Criança.....	247

APRESENTAÇÃO

O tema desta pesquisa é a relação entre a criança e a cidade, tendo como objeto de estudo os processos de apropriação dos espaços urbanos nas infâncias. Como explicar o fato de as crianças não poderem transitar e ocupar com autonomia os espaços das cidades atuais? O que a história e as políticas destinadas à infância nos ensinam sobre a delimitação da circulação das crianças na casa, na escola e nas demais instituições destinadas especificamente a elas?

A compreensão sobre proteção e participação da infância na sociedade atual só é possível, de maneira aprofundada, pela articulação com a análise dos processos de urbanização, que cria e destina ambientes para os diferentes segmentos sociais (de classe, econômicos, raciais, culturais, de gênero e etários/geracionais).

A urbanização das sociedades ocidentais nos séculos XIX, XX e XXI intensificou a institucionalização das crianças em espaços domésticos, educacionais, assistenciais e socioeducativos, tornando os locais públicos (ruas, praças, parques, avenidas) cada vez mais avessos à participação infantil (Castro, 2004; Tsoukala, 2007). Há um ideário hegemônico que considera mais efetivo promover a sociabilidade protegida das crianças em instituições e entende a presença das crianças nos ambientes públicos da cidade como condição de vulnerabilidade (Bertuol, 2008). Assim, crianças nesses locais sem supervisão de adultos passa a ser sinônimo de risco e inadequação (Lansdown, 2001; Cardoso, 2012).

A relação entre processos de urbanização e infância instaura um ciclo vicioso: a sociedade não planeja a cidade para acolher e proteger as crianças; os adultos classificam aquelas que frequentam as ruas como em situação de risco; encaminham-nas para ambientes fechados no intuito de protegê-las (Renaut, 2002); essa proteção institucional exclui as crianças dos espaços públicos e restringe as possibilidades de participação social (Moraes, 2016; Müller & Nunes, 2014), o que impede o fortalecimento das crianças para se protegerem e serem protegidas por toda a sociedade (Sawaia, 1995; Cardoso, 2012), uma vez que este papel se torna restrito aos cuidadores no ambiente familiar/institucional.

Essa problemática tem sido amplamente debatida por pesquisadores de diversas áreas e com perspectivas metodológicas variadas (Görlitz, Harloff, Mey & Valsiner, 1998). O nosso estudo embasou-se em uma abordagem que considera a análise sistemática e crítica da apropriação dos espaços urbanos como processos psicológicos vivenciados ao longo do desenvolvimento humano e que geram implicações na proteção e participação nas cidades. A investigação aqui proposta pode contribuir para o debate sobre proteção e participação desde outras perspectivas, ainda pouco exploradas nos estudos sobre a infância, em especial na Psicologia. Além disso, permite ampliar o conhecimento no que se refere ao debate sobre a aplicação de medidas de proteção à criança, pois intenciona analisar a perspectiva de cuidado integral articulada à problemática urbana.

O tema situa-se na confluência de dois campos de investigação da Psicologia: os estudos sobre a relação entre a criança e a cidade; e os estudos sobre proteção e participação infantil. Ambos possuem um desenvolvimento teórico e desdobramentos investigativos não necessariamente confluentes. A proposta de fazê-los dialogar provém da concepção de que a cidade possui centralidade na organização da vida social e de que as possibilidades de viver a infância, as práticas/políticas de educação e os discursos de proteção e participação são também produtos do processo de urbanização.

O texto foi organizado em nove capítulos. O primeiro aborda o debate sobre as relações entre a História da Infância e a História das Cidades no ocidente, no que os processos de urbanização e as concepções de infância influenciaram e ainda influenciam o modo de ser criança nas cidades ocidentais. O capítulo 2 descreve os avanços teóricos relacionados ao tema da participação e proteção à infância, com vistas a ancorar as perspectivas que orientaram a discussão desta investigação sobre as implicações da relação criança-cidade nos modos de ser protegida, proteger-se e participar dos espaços urbanos. Nos capítulos 3 e 4, respectivamente, apresentamos os objetivos do estudo e o método, em seus princípios e na descrição dos módulos de pesquisa, sistematização, modo de análise e considerações éticas.

Na sequência, dedicamos o capítulo 5 à apresentação dos resultados da investigação, organizados nos seguintes tópicos: a cidade investigada; uma periferia em estudo; as crianças em seus processos de apropriação dos espaços

urbanos; e singularidades na unidade criança-cidade. A discussão sobre os resultados foi organizada em dois capítulos, 6 e 7. No sexto, desenvolvemos ideias relacionando a cidade, as crianças e os processos de apropriação, debatendo com a literatura existente numa tentativa de análise para generalizações possíveis. E o sétimo foi dedicado à discussão sobre as implicações dos processos de apropriação na proteção e na participação das crianças na cidade. O capítulo 8 expõe as principais conclusões do estudo por meio de nossas considerações finais, além das limitações e possíveis desdobramentos.

1 HISTÓRIA DA INFÂNCIA E HISTÓRIA DAS CIDADES NO OCIDENTE

Para brincar, uma criança precisa de uma cidade, porque os ambientes para brincar devem poder crescer com as crianças. (Tonucci, 2020, p. 244)

Esta epígrafe ilustra a perspectiva de que os processos de urbanização estão extremamente articulados ao modo de vida de uma sociedade e, conseqüentemente, à maneira como ela organiza as interações entre os diferentes grupos sociais que a compõem e vice-versa (Lefebvre, 2001). Para a investigação a qual nos propusemos, é preciso compreender as relações históricas entre o desenvolvimento das cidades e os modos de ser criança na sociedade.

Lefebvre (2001) construiu um arcabouço teórico para os estudos urbanos com base nessa compreensão, propondo a implicação entre os processos históricos, a organização econômica, os modos de vida e as dimensões técnicas e sociais (Bomfim, 2010). Na mesma linha argumentativa, o estudo de Abreu (2006) sobre a produção do espaço urbano carioca propôs que a compreensão sobre a formação da estrutura urbana exige análises abrangentes, que integrem elementos econômicos, sociais e políticos da cidade. O conhecimento sobre o espaço deve incluir a investigação da sociedade, pois são complementares na compreensão da forma e do processo (Abreu, 2006). Partimos desses princípios como argumento fundamental no entendimento da relação entre infância e urbanização, pois compreendemos que estudar as crianças na cidade implica em analisar como ocorre a configuração urbana em determinada sociedade e como as infâncias vão se constituindo também nesse processo.

A forma de vida coletiva passou por diferentes modos de se organizar ao longo dos grandes períodos da História ocidental, desde uma perspectiva eurocêntrica. Em uma breve análise do desenvolvimento das cidades, Tonucci (2020) apresentou o processo histórico entre o padrão medieval, o moderno e a contemporaneidade. Na Idade Média (séculos V ao XV), havia uma evidente separação entre o castelo e a vila. Nas cidades modernas (período entre a segunda metade do século XV e o século XVIII), a praça era o marco zero e em torno dela ocorria o comércio, o governo, o aparato militar etc., representando um espaço

compartilhado apesar da diversidade de classes e papéis sociais. Nesse período, não havia uma distinção clara dos bairros entre as diferentes camadas sociais, ou seja, o palácio de nobres ficava muitas vezes ao lado de humildes residências de artesãos (Abreu, 2006; Tonucci, 2020). No mundo contemporâneo (a partir do final do século XVIII até os dias atuais), principalmente após a Segunda Guerra Mundial, desenvolveram-se configurações do padrão de separação, semelhantes ao medievalismo, pois criaram-se subúrbios para as camadas mais pobres da população, segregando o espaço conforme as condições socioeconômicas (Tonucci, 2020). Essas regiões são dependentes dos centros ricos e de poder. Tal transformação urbana ocorreu de modo geral em todo o contexto ocidental, incluindo as cidades brasileiras.

Além de configurar desigualdades socioeconômicas, o processo histórico de urbanização também esteve atrelado à evolução dos meios de transporte e à descoberta da eletricidade, culminando em intensa transformação dos espaços públicos e privados principalmente no período pós-Revolução Industrial (Castro, 2004; Tsoukala, 2007).

No que se refere às crianças, houve a transição dos espaços públicos (nos quais predominava sua presença até o início do século XVII) para o ambiente privado (Ariès, 2014). A criação de espaços íntimos, como por exemplo, por meio da separação dos cômodos nas residências (Ariès, 2014), inclusive com a criação de quartos próprios para as crianças, passou a orientar transformações na família relacionadas às concepções de infância. Essa realidade foi mais bem observada no contexto de camadas média e rica. Crianças de famílias pobres continuaram frequentando as ruas como local de lazer, até passarem a se tornar uma preocupação das autoridades, por significarem possíveis perturbações à ordem social (Silva, 2002; Clark & Uzzell, 2002).

A partir do século XVII, mas mais intensamente no final do século XIX, a criança passou da exclusividade do ambiente privado das casas para espaços institucionalizados como escolas, orfanatos, centros de recuperação (Ariès, 2014). Segundo Ariès (2014), este processo ocorreu devido ao reconhecimento da infância como etapa específica e de cuidados especiais que transcorreu naquela época. Renaut (2002) questionou tal abordagem argumentando que a consideração da criança como sujeito, com certa dimensão de liberdade, contribuiu para um

sistema ainda mais acirrado de controle e de clausura. Para ele, haveria um sentimento sobre a infância desde os tempos medievais, reconceitualizado na modernização da sociedade como a etapa com necessidade de controle, correção, normalização das singularidades, o que se torna possível no cerceamento e na privação da liberdade. Foi dessa forma que as escolas surgiram e intensificaram sua valorização (Renaut, 2002). Os espaços institucionalizados foram destinados às crianças desde o início da época moderna, acompanhando a especialização dos espaços das lógicas de urbanização e industrialização. Esse processo resultou na categorização de diferentes ambientes para funções e públicos diversos, acentuada na contemporaneidade. Além das escolas, internatos e orfanatos para a infância, os centros urbanos passaram a concentrar atividades financeiras, a periferia tornou-se o dormitório dos trabalhadores, os *shopping centers* e hipermercados transformaram-se nos espaços dedicados às compras, e assim por diante (Tonucci, 2020).

No início desse período no mundo ocidental, algumas infâncias eram alvo da assistência e havia para elas uma instituição que marcou profundamente as concepções sobre crianças e suas necessidades de cuidados: a Roda dos Expostos, que implicou no debate e no avanço do modelo atual de institucionalização das infâncias nas cidades contemporâneas.

A Roda dos Expostos institucionalizou-se no século XVIII e perdurou até parte do século XIX, principalmente na atuação da Igreja Católica. O objetivo era acolher crianças órfãs sem revelar a origem dos progenitores. Essa prática foi marcada por uma concepção essencialmente caritativa e perdurou por mais de 150 anos abrigando aqueles que eram rejeitados pela sociedade (Rizzini, 2011). Rizzini (2011) apontou que o modelo da Roda dos Expostos passou a entrar em desuso com o questionamento dos moralistas e dos higienistas sobre esse tipo de assistência. O argumento de base moralista questionava o quanto a existência das Rodas incentivava uniões ilícitas, cujos filhos ilegítimos acabavam tendo um destino sigiloso. Os higienistas, baseados nos avanços da medicina, questionavam as condições de higiene nas aglomerações de crianças em asilos, o que era atestado pelo grande número de órfãos que faleciam em tenra idade nesses contextos.

Tal discussão emergiu na segunda metade do século XIX, com os debates sobre a higienização das cidades. Aqui, observamos a estreita relação entre os processos de urbanização e a atenção às infâncias. A ciência e a medicina da época empenhavam-se no combate à proliferação de doenças urbanas, repercutindo nas instituições destinadas às crianças. Como solução para evitar o amontoamento de bebês abandonados nas Rodas, surgiram outras propostas de cuidados, numa tentativa de mantê-los no próprio contexto familiar. As escolas e os acompanhamentos de saúde, por exemplo, passaram a exercer função de destaque nesse processo (Rizzini, 2011).

Com o passar dos anos do período contemporâneo, houve uma intensificação na industrialização e urbanização, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (Rizzini, 2011). Inovações tecnológicas e uma nova organização do trabalho mudaram consideravelmente a cultura e as relações interpessoais (Rizzini, 2011; Tsoukala, 2007). A ideia de “homem civilizado urbano” (Rizzini, 2011), vinculada ao modo de vida capitalista industrial, refletia a presença de ruas modernizadas, com iluminação artificial noturna e presença de espaços públicos para consumo e lazer. Essa nova ambientação dos espaços da rua provocou alterações nos modos de ser dos cidadãos, que passaram a interessar-se por frequentar os ambientes públicos para consumo e lazer nos períodos de descanso (Rizzini, 2011). O novo modo de vida caracterizado por essa cultura urbana relacionada a um avanço “civilizatório” passou a conviver em contraste com a concepção da cidade como espaço de desordem, criminalidade, doença e imoralidade, que era predominante até então.

Nesse processo histórico, as crianças não deixariam também de atravessar transformações significativas, seja nas suas experiências cotidianas, seja no papel que lhes foi atribuído ou que assumiram na sociedade, inclusive na concepção hegemônica de infância.

No Brasil, Rizzini (2011) analisou as políticas públicas para a infância na virada do século XIX para o século XX, concluindo que esse período ofereceu condições históricas importantes para a construção de concepções e políticas para a infância que prevalecem até os dias atuais. No contexto brasileiro de intenso processo de urbanização, as crianças passaram a receber um olhar mais atento

sobre suas condições de existência, inclusive culminando na formulação do Código de Menores de 1927.

Segundo o estudo de Rizzini (2011), a transição entre a monarquia e a república brasileira foi caracterizada por um acelerado processo de urbanização e intensificação na desigualdade social, destacando-se a presença dos recém alforriados que estiveram abandonados à própria sorte. Houve a tentativa de controle da população social e economicamente desfavorecida por um sistema médico, jurídico e assistencial, cujos objetivos principais eram orientar as crianças que viviam em situação de pobreza para prevenir ou corrigir comportamentos desviantes e inseri-las de maneira submissa no mercado de trabalho proletariado (Rizzini, 2011; Libardi & Castro, 2017). Assim, observamos a relação direta entre o modo de olhar e atender as infâncias no país, destacadamente a infância pobre e periférica, e as formas de organização social urbana e política. Nesse período, a relação criança-cidade era pautada numa perspectiva de infância como objeto de controle para que os processos de urbanização promovessem o desenvolvimento econômico e cultural em oposição ao atraso que representava o campo naquela época, como também argumentou Rizzini (2011).

A partir da segunda metade do século XX, ocorreu um crescimento exponencial da população urbana brasileira, assim como na maioria dos outros países da América Latina (Maricato, 2003). O espraiamento desenfreado e generalizado das cidades ocorreu sem planejamento de políticas públicas e estrutura de equipamentos para garantir qualidade de vida. Pelo contrário, ele culminou em segregação socioespacial, refletindo diretamente em exclusões e aprofundando as desigualdades.

Assim, atualmente, torna-se cada vez mais plausível a análise de que há um novo padrão de separação, semelhante ao modelo medieval em que havia uma forte segregação entre os que moram no castelo e os que residem em condições de precariedade na vila. Há imagens de cidades que mostram as transformações recentes em que grupos socioeconômicos diferentes situam-se próximos, mas separados por tecnologias arquitetônicas e de segurança.

Essa é a realidade atual de muitos municípios pelo mundo. A história das cidades do ocidente que viemos contando um pouco até aqui foi entrelaçada aos

processos históricos dos modos de vida também no contexto oriental, a partir da intensificação da globalização desde o final do século XX.

Como pudemos ver, a organização urbana, como modo de vida de povos humanos, repercute o sistema socioeconômico vigente. O capitalismo em sua fase atual produz formas de arranjo e ocupação do espaço profundamente (re)produtores de desigualdades, de diferenças entre classes econômicas e de supervalorização do consumo e dos processos industriais de produção (Lefebvre, 2001; Abreu, 2006; Tsoukala, 2007; Harvey, 2008; Bomfim, 2010; Carlos, 2015).

Na elaboração conceitual sobre o direito à cidade, Harvey (2008) analisou o desenvolvimento das relações entre urbanização e capitalismo. O autor explicou que, desde seu surgimento, as cidades advêm do fenômeno de concentração social e geográfica dos produtos excedentes (Harvey, 2008). No capitalismo, portanto, os processos de urbanização foram intensificados porque a produção e a absorção de excedentes tomou centralidade na organização econômica e social. Na lógica de maximização dos lucros pelos detentores dos meios de produção, o modo de lidar com os excedentes envolve a descoberta de novos meios de produção e recursos naturais (Harvey, 2008).

Além disso, Harvey (2008) explicou que a vida urbana exerce papel importante nessas relações econômicas capitalistas ao promover o consumismo, o turismo e a indústria da cultura e do conhecimento como eixos centralizadores do cotidiano das cidades. Um dos exemplos trazidos pelo autor foi o projeto arquitetônico de Georges-Eugene Haussman de obras públicas urbanas em Paris em 1853, quando Napoleão III tentava reerguer a França da primeira grande crise capitalista da Europa proveniente das Revoluções de 1848 (a Primavera dos Povos) (Harvey, 2008). Movido pelo objetivo de absorver o excedente de capital ocioso através da urbanização, Haussman promoveu uma transformação nas vias urbanas de Paris que direcionavam o foco para o consumo. Construiu, portanto, uma nova maneira de vida pessoal e urbana por meio da absorção dos excedentes pelo consumismo (Harvey, 2008). Andar pela cidade e sentar-se em um bistrô tornou-se um dos principais símbolos do clima urbano de Paris.

Harvey (2008) ainda analisa que, nessa lógica capitalista da urbanização, prevalece o processo de destruição criativa, em que a construção do novo implica na destruição do que é considerado obsoleto. Com isso, a acumulação de capital e

a absorção de excedentes é frequentemente realizada por meio da despossessão, culminando na intensificação dos processos de exclusão social e econômica. A histórica exclusão de uma parcela considerável da população e a privatização dos meios de produção e seus excedentes reiteram e intensificam a enorme desigualdade socioeconômica do processo de urbanização nos modos de viver na cidade e na qualidade da vida urbana (Abreu, 2006).

O planejamento urbano provoca mudanças culturais significativas na estrutura societária e está intrinsecamente relacionado aos processos econômicos frequentemente controlados por pequenas minorias ricas (e adultas) focadas em seus próprios interesses. Nesse contexto, Harvey (2008) alerta que os ideais de identidade urbana, cidadania e pertencimento, que já estão ameaçados pelo mal-estar predominante na ética neoliberal, tornam-se ainda mais difíceis de serem sustentados. Segundo Bomfim (2010), as cidades do atual capitalismo globalizante estão sob o controle das grandes agências financiadoras do espaço urbano, que propagam o modelo das metrópoles como hegemônico para as cidades. Nesse contexto, a autora explicou que a gestão urbana tem suas possibilidades de democracia e governabilidade ameaçadas, dificultando a participação e a ocupação da cidade com qualidade pela grande maioria dos cidadãos (Bomfim, 2010).

Apenas grupos, classes ou frações de classes sociais capazes de iniciativas revolucionárias podem se encarregar das, e levar até a sua plena realização, soluções para os problemas urbanos; com essas forças sociais e políticas, a cidade renovada se tornará a obra. Trata-se inicialmente de desfazer as estratégias e as ideologias dominantes na sociedade atual (Lefebvre, 2001, p. 113).

O debate sobre o direito à cidade surge nessas inquietações. Lefebvre (2001) introduziu esse tema problematizando que, devido à deterioração das urbes, proliferou-se uma ideia de direito à natureza, que ele define como um pseudodireito, pois estaria embasado na perspectiva de que é preciso abandonar os espaços urbanos e procurar ambientes “naturais”. Assim, o autor argumentou que esse pseudodireito à natureza contraria o direito à cidade, porque a vida urbana seguiria alienada em espaços deteriorados e não renovados (Lefebvre, 2001). Portanto, para ele, o direito à cidade implica no direito à vida urbana,

transformada e renovada por meio da reivindicação e da ação da classe trabalhadora, principal representante das minorias excluídas dos privilégios. Para Lefebvre (2001),

o direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à *obra* (à atividade participante) e o direito à *apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade (Lefebvre, 2001, p. 134).

Com base nesses pressupostos, Harvey (2008) argumentou que o direito à cidade não é restrito à uma perspectiva de acesso individual aos recursos existentes na vida urbana, mas sim ao direito de nos transformarmos por meio de uma mudança da cidade provocada pelo exercício de poder de uma coletividade sobre os processos de urbanização. Esse debate implica na compreensão sobre a dificuldade de pertencimento à cidade e de construção da cidadania devido à violação a esse direito para a maior parte da população.

Inspiradas por essa proposta do direito à cidade desenvolvida por Lefebvre (2001) e interpretada por Harvey (2008), compreendemos que pensar e construir ações de renovação dos modos de vida no contexto urbano passa pela consideração sobre as diferentes formas de sua ocupação pelos distintos grupos sociais (de classe, de gênero, étnicos, etários etc.) (Farias & Diniz, 2018). Retomamos, portanto, nosso argumento inicial sobre a relação infâncias e questão urbana. Quando se trata de crianças, são quase integralmente excluídas as possibilidades de participação nas transformações sociais. A análise das formas de ocupação e apropriação dos espaços urbanos pelas infâncias tem, na compreensão da perspectiva do direito à cidade, uma alternativa de interlocução interessante com vistas à expressão e ação das crianças.

1.1 A Psicologia nessa história

As cidades são contextos comumente presentes em investigações da Psicologia, as quais em geral enfatizam os efeitos de condições ambientais urbanas, principalmente o estresse e a violência, na relação com o desenvolvimento humano, com a aprendizagem escolar e/ou entre diádes. Farias e

Diniz (2018) argumentaram que, na tradição desses estudos, prevalece uma concepção que se considera neutra e acaba sendo a-histórica, cognitivista, objetivista sobre a relação entre o ser humano e os espaços urbanos. A noção de um sujeito universal, descolado do ambiente, tem sido debatida por proposições críticas para a Psicologia (Silva, 2017; Farias & Diniz, 2018), argumentando que essa dissociação provoca limitações importantes para a compreensão dos fenômenos humanos e processos psicológicos em sua complexidade.

Nos estudos da Psicologia sobre as infâncias, há uma tendência presente na maioria dos aportes teóricos de considerar que sua perspectiva dá conta de investigar a criança e seu desenvolvimento em qualquer situação (Hart, 1998). Entretanto, Hart (1998) argumentou que essa postura indica um problema importante, relacionado à ênfase em abordagens abstratas e divorciadas da vida diária das crianças. No prólogo do livro organizado por Görlitz et al. (1998), sobre a articulação entre infâncias e cidades a partir de teorias psicológicas, Hart (1998) apresentou que estudos detalhados sobre crianças em seus contextos cotidianos de vida são fundamentais para o enriquecimento teórico das ciências sociais e, em específico, para contribuições críticas, pertinentes e inovadoras da Psicologia.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Martha Muchow, no início do século XX, na Alemanha, foi um dos pioneiros da Psicologia na análise da interação das crianças nos espaços urbanos (Hart, 1998; Görlitz, 1998). Muchow e Muchow (2015) desenvolveram uma metodologia de pesquisa pautada na observação do cotidiano de crianças em seus espaços urbanos, com o objetivo de compreender como elas transformam a cidade em um ambiente próprio e como o espaço vivido por elas é constituído e se expressa no urbano. Além de inovar ao considerar esse um campo de investigação da Psicologia, o estudo contribuiu para uma visão ativa da criança nos usos dos ambientes.

Com base nessa e em outras pesquisas que romperam com a lógica abstrata de sujeito, Görlitz et al. (1998) demonstraram que a materialidade da vida urbana se apresenta como profícuo terreno para o desenvolvimento de estudos psicológicos, principalmente considerando os aportes da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Ambiental. Segundo os autores, as perspectivas da psicologia ecológica de Barker (1963) e da fenomenologia (Graumann & Kruse, 1998) são algumas das mais utilizadas nos estudos sobre a relação criança-

cidade. No Brasil, esse tema tem tomado lugar no debate científico da Psicologia em estudos recentes (Castro, 2001; 2004; Silva, 2002; Carvalho, 2006; Schwede, 2010; Luz & Kuhnen, 2013).

A pesquisadora Castro (2001; 2004) realizou investigações sobre como crianças e jovens ocupam os espaços urbanos, debatendo com outras áreas do conhecimento, principalmente a Sociologia da Infância e a Geografia. Seus estudos problematizaram enfaticamente o que a autora chama de ostracismo das crianças na participação na cidade. Ela argumentou que, como um segmento específico da arena social e política, as infâncias e juventudes não conquistaram nenhuma expressão na organização urbana e os espaços dessa esfera lhes são impostos sem possibilidade de questionamento. A autora criou o projeto de pesquisa-ação “Oficinas da Cidade”, por meio do qual pretendeu promover um campo de reflexão e construção para crianças e adolescentes se inserirem de formas criativas na questão urbana, como sujeitos ativos.

Na proposta de Castro (2001; 2004), relações de afeto com a cidade implicam em identificar-se com seus lugares, fazê-los seus por meio da ação e da participação do sujeito. O processo de se tornar um cidadão ocorre nessas relações, e não apenas no conhecimento lógico e racional de direitos, deveres, valores e ideais. Segundo a pesquisadora, é através do convívio com o outro nos espaços da vida pública que crianças e jovens se transformam em habitantes da cidade, cidadãos (Castro, 2001). Seus estudos permitem a compreensão da interação mútua entre a constituição da organização urbana e dos indivíduos que nela residem e interagem. Com isso, parte do desenvolvimento da subjetividade humana reside na conquista de seus espaços por crianças e jovens, como ampliação de seus horizontes e pertencimento no mundo (Castro, 2001; 2004).

Em uma investigação sobre situação de rua, Silva (2002) debateu a ideia hegemônica de oposição entre infância e espaço público, problematizando que essa condição não é tão clara quando nos referimos às infâncias pobres. Em amplo levantamento bibliográfico, apresentou que muitos estudos analisaram o quanto a organização social das cidades implica no controle e enclausuramento das crianças em espaços privados e institucionalizados. Em um processo de questionamento das instituições “fechadas”, como orfanatos e estabelecimentos correccionais, a autora analisou que houve uma reconfiguração da rua como

instituição “aberta”, na qual foram criadas práticas refinadas de controle e assistência, contribuindo para a conceitualização da “criança de rua” (Silva, 2002). Para compreender esse fenômeno, que a pesquisadora nomeou como práticas disciplinares dispersivas, houve a análise de produções teóricas sobre a crise da infância e a crise da cidade. Nesse sentido, Silva (2002) concluiu que tanto as concepções sobre as necessidades das crianças enquanto sujeito como os usos dos espaços urbanos vivem atualmente um esvaziamento de sentidos, em que prevalecem os ambientes de controle e sociabilidade digital.

Schwede (2010) e Schwede e Zanella (2013) investigaram, desde uma perspectiva histórico-cultural, os sentidos de um grupo de crianças entre dez e doze anos de idade sobre a cidade de Joinville/SC. Analisaram que havia possibilidades limitadas de circulação, mais circunscritas ao bairro em que viviam. O estudo conseguiu identificar que os participantes reconheciam situações em que vivenciavam exclusão social e violação de direitos (por exemplo, pela ausência de equipamentos de lazer no bairro ou pelo controle mais ostensivo por ser menina), além de perceberem os efeitos da violência urbana e evidenciarem que suas vidas na cidade estão necessariamente vinculadas à rotina de trabalho dos pais/responsáveis.

Em um debate sobre o acesso e uso de espaços públicos pelas crianças, Luz e Kuhnen (2013) investigaram a influência das características sociofísicas de praças da cidade de Criciúma/SC no comportamento infantil, considerando a faixa etária de seis a doze anos de idade. O objetivo das pesquisadoras foi contribuir para reflexões sobre o planejamento espacial com vistas ao desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e psicológicas por meio da brincadeira. Concluíram que a garantia de segurança e a diversidade de objetos e equipamentos influenciavam no tipo de brincadeira e no nível de interação entre as crianças. O estudo desenvolveu uma análise pontual, limitando as possibilidades de compreensão sobre as relações étnicas, socioeconômicas, de gênero e das configurações urbanas na dinâmica do envolvimento dos participantes com cada praça da cidade investigada.

No mestrado desenvolvido por Carvalho (2006), o objetivo foi analisar significados e sentidos de crianças entre sete e onze anos de idade sobre morar em uma posse/ocupação urbana no município de Goiânia/GO, conhecida como Vila

Coronel Cosme. Dentre as análises permitidas pelo material construído, destacamos as conclusões do pesquisador sobre a caracterização da rua e da casa como espaços distintos, mas ao mesmo tempo complementares. Além disso, destacaram-se a expressividade das brincadeiras das crianças nas ruas da vila, a composição do mundo social delas pela relação intrínseca entre vizinhança, família e amizade, a ausência de sentido da escola por não trazer em seus debates interiores os temas relacionados aos espaços públicos cotidianos dos estudantes e a forte carga vivencial das crianças nesses espaços.

Carvalho (2006) analisou também o fato de os participantes do estudo terem apontado a pracinha como um dos lugares mais bonitos da vila como uma questão a ser interpretada, já que a praça não pertence à vila, mas sim a um bairro ao lado. Ele refletiu que as crianças podiam considerar a pracinha como parte do seu habitat, porque a frequentavam assiduamente por ser um dos locais com ponto de ônibus para outras localidades da cidade. Entretanto, o pesquisador enfatizou uma segunda interpretação, em que diz que os locais bonitos para as crianças estariam fora do seu habitat. Questionamos a ênfase de Carvalho (2006) nessa segunda interpretação, propondo que as crianças definem seu território, seu local de moradia, não apenas pela conceitualização prévia dos adultos e da organização urbana, social e política. De acordo com os pressupostos da Psicologia Ambiental, podemos dizer que o sujeito, no caso a criança, define para si esse “habitat” antes de fazer interpretações do que está fora ou dentro dele.

Em suas valiosas contribuições para nosso objeto de estudo, essas pesquisas provocaram-nos para a construção de uma investigação que desse conta de ampliar o debate científico da Psicologia sobre esse tema. Para tanto, partimos de uma concepção pautada na compreensão de que a relação entre crianças e os espaços implica na consideração da unidade sujeito-meio, que é constituída a partir de cada singularidade em interação com a totalidade social.

Portanto, construímos uma proposta que tenta oferecer uma sistematização dos processos psicológicos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças. Acreditamos que essa sistematização contribui para o debate científico sobre o tema ao colaborar com uma compreensão da relação criança-cidade desde seus processos psicológicos e como eles são considerados ou não nas concepções sobre proteção e participação das infâncias nas cidades.

2 PARTICIPAÇÃO E PROTEÇÃO DA CRIANÇA

Proteção e participação são conceitos socialmente construídos e frequentemente atualizados na história (Nascimento & Scheinvar, 2005). Eles atuam na sociedade tanto no âmbito de práticas cotidianas como no debate de concepções científicas e normativas legais sobre a infância. Neste capítulo, apresentaremos as definições que nortearam nossa investigação e as possibilidades de articulação entre elas.

2.1 Proteção à infância: concepção e prática

Proteção especial à criança é um conceito compartilhado internacionalmente como a necessidade de compreender as especificidades do período de desenvolvimento infantil, cuja maturidade física e mental encontra-se em constituição ainda incipiente (Organização das Nações Unidas [ONU], 1989).

O conceito de proteção à infância muitas vezes se confunde com o de proteção social, que pode ser definida, de modo geral, como o conjunto de respostas às demandas próprias da condição humana, quais sejam, de dependência, fragilidade e/ou vitimização (Sposati, 2013).

Sposati (2013) explicou que esse conceito geral de proteção social, no contexto do capitalismo, acaba organicamente vinculado com ações relacionadas à garantia de condições mínimas de sobrevivência e reprodução social das forças de trabalho. Nesse sentido, a proteção social à infância também repercute no provimento de necessidades básicas, por ser etapa peculiar do desenvolvimento com demandas de cuidados especiais.

Nascimento e Scheinvar (2005) debateram sobre a proximidade entre o conceito de proteção social e exclusão no contexto liberal, no qual as práticas ditas “de proteção” possuem majoritariamente o caráter filantrópico e são orientadas para o disciplinamento de famílias consideradas negligentes para os padrões sociais exigidos. Nessa perspectiva, o conceito assume como foco a atuação sobre “crianças excluídas”, implicando na existência do binômio exclusão-inclusão que atua na delimitação desses padrões esperados. Com isso, famílias com crianças na condição de excluídas são classificadas como problemas

e passam a ser alvo da assistência social. As autoras apresentaram, assim, uma visão bastante crítica do modelo hegemônico de proteção à infância, pautado pela lógica liberal, e que estaria constituído na perspectiva da tutela. Desde este ponto de vista, a proteção tutelar deve ser definida por lei, o que torna a concepção abstrata e distante das práticas cotidianas. Além disso, sua definição é embasada em um modelo tecnicista e padronizador do comportamento (Nascimento & Scheinvar, 2005).

Apesar disso, os avanços no âmbito jurídico foram importantes para contribuir para o debate sobre o conceito de infância e dos modos de a sociedade lidar com essa etapa específica da vida. A Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, promulgada em 1924, é um marco dos direitos da criança, pois reflete um ideário que, sob uma perspectiva protecionista, começa a circunscrever a infância como detentora de alguns direitos e passa a normatizar formas de relação com crianças em vivências específicas, principalmente vítimas de violência física e sexual (Soares, 2002).

No contexto brasileiro, em 1927, foi promulgado o Código de Menores, proveniente de um sistema médico, jurídico e assistencial cuja estratégia era pautada nos seguintes pontos: chamar a atenção sobre o aumento da criminalidade associando-o aos riscos de envolvimento de crianças em práticas delituosas; comprovar que os desvios para o crime eram culpa da atuação da família, seja por causa do abandono seja pela exploração e violência a qual eram subjugadas; propor como solução a necessidade de atuação do Estado na tutela à infância e no controle da ação social de cada caso, podendo ser pública ou particular e cumprindo função jurídica e filantrópica da assistência e proteção à infância (Soares, 2002; Rizzini, 2011). Essa estratégia evidencia que o atendimento à infância pelo Estado passou a ser concebido no Brasil numa estreita relação com a pobreza e a criminalidade, o que pressupunha uma perspectiva de que as crianças precisavam ser orientadas pelo Estado e compunham um dos grupos alvos do objetivo de saneamento do povo. Na prática, significava uma expectativa da elite em limpar/higienizar comportamentos imorais entre os pobres e controlar para que se submetessem ao trabalho e não contestassem a ordem republicana burguesa (Rizzini, 2011; Libardi & Castro, 2017). O termo “menor” representava uma categoria jurídica socialmente construída e oriunda dessa perspectiva médico-

jurídica-assistencial, conforme definição de Rizzini (2011). Assim, estava estabelecida no imaginário do país a relação direta entre infância e criminalidade.

A Declaração Internacional dos Direitos da Criança de 1959 deu continuidade a esta perspectiva. Se por um lado, representava avanços no tratamento à infância, por outro, fortaleceu e legitimou o discurso que a localizava como uma etapa marcada pelo vir a ser, pela condição ainda irracional de apreensão do mundo e, portanto, por uma incapacidade nos processos de tomada de decisões (Carvalho, 2015), o que tornava as crianças bastante dependentes dos adultos.

Em 1989, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, o campo jurídico incorporou à infância o debate sobre os direitos de liberdade garantidos para o mundo adulto, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta perspectiva correspondeu a uma incidência da chamada corrente liberacionista (Rosemberg & Mariano, 2010). Segundo Renaut (2002), a concepção da criança como sujeito de direitos, constituída gradativamente desde a idade moderna, foi explicitada na referida Convenção. Assim, no campo jurídico, há uma dupla dimensão da criança: como sujeito de direitos-liberdades (na igualdade da identidade como ser humano) e, ao mesmo tempo, como sujeito de direitos específicos vinculados à fase da vida (na alteridade relacionada à fase de maturidade) (Renaut, 2002).

Essa bidimensionalidade contribui para o debate entre perspectivas protecionistas e liberacionistas no tratamento à infância. No geral, a Convenção mantém a concepção da especificidade da criança em sua imaturidade física e intelectual e em sua necessidade de proteção e cuidados especiais, corroborando com a lógica protecionista. Contudo, houve uma tentativa de conciliação entre essas duas vertentes de pensamento sobre a infância, consideradas por algumas correntes acadêmicas como antagônicas (Rosemberg & Mariano, 2010).

Nas práticas cotidianas, a proteção à infância pode ser compreendida por meio de dois principais aspectos: o exercício da parentalidade e a regulação social dos cuidados. O papel parental corresponde às atitudes dos adultos que exercem a referência principal de atenção à criança. Os manejos da prática parental incluem cuidados básicos de alimentação, higiene, acolhimento, interação, atenção e orientação. Para isso, o vínculo afetivo é aspecto fundamental, motivo pelo qual

existe a figura das referências principais de cuidado, que são quem a criança busca para suprir essas demandas.

Além desse âmbito familiar da proteção, há o que podemos chamar de regulação social, referente aos aspectos éticos, jurídicos, políticos e sociais da proteção presentes em cada sociedade. No Brasil, no início do século XX houve uma intensificação na regulação social por meio de legislações aplicadas para oferecer suporte às famílias cujos filhos poderiam ser sinônimo de desordem social (Rizzini, 2011). Nesse contexto, passou a ocorrer uma forte atuação do Estado como poder tutelar, com ação inclusive sobre o poder familiar por meio da suspensão da autoridade parental, se necessário.

A partir da criação do artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988, da promulgação da Convenção de 1989 e da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, estabeleceu-se um novo entendimento sobre a infância no país, tendo como princípios básicos o direito à participação e à proteção integral, dos 0 aos 18 anos incompletos. Nascimento e Scheinvar (2005) avaliaram que o ECA apresenta brechas para uma leitura que possibilita a abertura de espaços de participação popular democrática, principalmente em um dos fundamentos principais desse aparato legal: a descentralização do atendimento. Esses autores definem este princípio como um desafio histórico a ser concretizado nas políticas para a infância, pois através dele é possível formular ações protetivas mais enraizadas no terreno dos acontecimentos cotidianos (Nascimento e Scheinvar, 2005).

As relações familiares e sociojurídicas interagem entre si, influenciando-se mutuamente. Os modos do exercício da parentalidade estão intimamente relacionados com as concepções de proteção à infância na sociedade em que se insere a família. Entretanto, algumas vezes, existe um esforço de renovação da compreensão sobre as práticas de proteção, mas que não são acompanhadas pelo cotidiano de cuidados aos quais as crianças estão submetidas. A própria noção de sujeito de direito para a infância, que começou a tomar forma com os Modernos (Renaut, 2002), ainda é pouco disseminada no senso comum, em que prevalecem os discursos de necessidade de controle e submissão das crianças.

Conforme apresentado no debate proposto por Renaut (2002), os séculos XIX, XX e XXI caracterizam-se por dinâmicas familiares não necessariamente

pautadas no vínculo “natural”, ou seja, biológico. Situações de reconfiguração familiar, reprodução assistida e adoção permitem concluir que as concepções de vínculo estão cada vez mais constituídas por contratos sociais, ou seja, aspectos socioafetivos. Assim, o poder parental tornou-se rarefeito com o aumento do papel dos espaços políticos e jurídicos, correspondendo a uma certa libertação das crianças com relação à exclusiva submissão no seio familiar. O autor explicou que as relações com as crianças estão cada vez mais pautadas pela necessidade de diálogo argumentativo ou negociação (Renaut, 2002). Ou seja, no cotidiano, estão em embate os papéis parental, jurídico, político e social na compreensão sobre os modos de se relacionar com a infância.

2.2 Participação infantil: entre o controle e a autonomia

Participação social é o processo de compartilhar decisões que afetam a vida da pessoa e da comunidade em que ela vive (Hart, 1992). A participação existe a partir do nascimento do bebê que, inserido no mundo, percebe a capacidade de interferir nos eventos ao seu redor desde seu choro ou movimentos (Hart, 1992). Ela inclui a possibilidade de as crianças dialogarem e manifestarem suas opiniões acerca das questões relacionadas ao seu cotidiano, considerando as peculiaridades de suas maneiras de se expressar e a pertinência de outros recursos dialógicos além da argumentação racional (Castro, 2004). A participação infantil implica em ouvi-las, levar a sério o que elas têm a dizer (Lansdown, 2010) e, portanto, está relacionada ao direito de liberdade².

Pires e Branco (2007) debateram sobre como pensar práticas de participação das crianças em um cenário em que estão segregadas em instituições específicas para as infâncias. Os autores apresentaram a polissemia dos termos participação e protagonismo, corroborando com a compreensão de que o termo “participação” possui uma condição de explicação aprofundada do fenômeno, pois integra uma perspectiva mais democrática na arena social do que a definição de protagonismo, mais focada no destaque de um indivíduo ou grupo específico. Pires e Branco

² Os artigos 12, 13, 14 e 15 da Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710, de 21/11/1990, versam sobre as liberdades da criança de expressão, de ser levada em consideração, de pensamento, de consciência, de crença, de livre associação e de se reunir pacificamente. O conjunto desses direitos de liberdade pode ser sintetizado como os direitos que garantem a participação da criança na sociedade.

(2007) ainda advogaram pelo termo “participação” por ser instrumentalmente mais próximo ao senso comum e ao repertório infantil, facilitando o diálogo com os principais interessados no debate.

Em uma tentativa de sistematizar as formas de participação social das crianças em projetos, Hart (1992) construiu o modelo de uma escada, com oito degraus, em que os três primeiros são caracterizados por interações não participativas (manipulação; decoração; e tokenismo) e os demais constituem formas de legítima participação, sendo elas: atribuída, mas informada; consultada e informada; iniciada pelo adulto e compartilhadas decisões com crianças; iniciada pela criança e direcionada; iniciada pela criança, compartilhadas decisões com adultos (Hart, 1992). Segundo Pires e Branco (2007), corroborados por Carvalho (2011), essa proposta determina uma hierarquização sobre as formas de participação, em que o último degrau se refere ao nível mais complexo e desejável de autonomia. Entretanto, compreendemos que, ao exemplificar cada uma dessas classificações, Hart (1992) esclareceu que elas podem ocorrer em diferentes momentos e interações, considerando inclusive as motivações das próprias crianças para um formato ou outro. Assim, a proposta de sistematização das formas de participação possui fins didáticos para reflexões sobre instauração de políticas de atendimento e projetos para a infância, contribuindo para a instrumentalização dos envolvidos nessas atuações, tanto adultos como crianças.

Por outro lado, Pires e Branco (2007) e Carvalho (2011) avaliaram que esta proposta limita as possibilidades de diálogo entre as diferentes gerações, porque é classificada conforme níveis de protagonismo da infância no planejamento de ações. Segundo os pesquisadores citados, a participação infantil deve ser baseada na escuta mútua, corresponsável e coconstrutiva, rompendo com uma hierarquização geracional (Pires & Branco, 2007; Carvalho, 2011).

Nessa reflexão, Carvalho (2011) apontou para a necessidade de tensionar o debate para a superação do que seria uma polarização entre não-participação e participação, com vistas a promover formas possíveis e concretizadas no dia a dia das crianças. Assim, a pesquisadora propõe que proporcionemos condições de escuta sobre como elas relatam suas interações no mundo e, a partir disso, como concebem sua participação social. A proposta de Carvalho (2011) baseou-se na reflexão socioconstrutivista de Pires e Branco (2007).

Ainda no debate sobre paradigmas da participação infantil, Castro (2004) analisou as contradições simbolizadas pelo artigo 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que diz:

Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

Nesse artigo, a participação é tomada como direito de se expressar condicionado à capacidade de formar opiniões próprias. Castro (2004) questionou que essa visão implica em dizer que nem sempre a criança pode se manifestar. A autora argumentou que, nos casos em que a lei assume essa “capacidade”, ela está novamente condicionada pelos adultos, pois avaliarão a criança conforme a idade e a maturidade. Esse duplo condicionamento pode ocasionar grande ambiguidade na proposição legal de efetivar o direito de participação na vida social.

Assim, o direito – como garantia legal – de se expressar e ser ouvida, depende de relativa boa vontade de ser tomada como ‘competente’. Certamente, a competência da criança de se expressar é diferente da do adulto, mas o que me parece mais importante observar é que, no dispositivo legal, a competência seja condicionante do direito. Tal pressuposição equivoca-se, já que o processo de formar opiniões sobre determinado assunto só pode acontecer na medida em que se assegura o espaço de expressão do sujeito. Assim, para ter opiniões, o sujeito, seja criança, seja adulto, tem que poder se expressar e, neste sentido, o direito não pode ser consequente à capacidade de ter opiniões, mas seu antecedente. A competência não é algo anterior que possibilite, num momento ulterior, sua manifestação expressa, mas se formam competências na medida em que se possibilitam oportunidades de expressão, diálogo e manifestação da criança. (Castro, 2004, p. 216).

Por essa argumentação, observamos um grande paradoxo. A lei maior que atualmente rege os direitos da criança internacionalmente apresenta uma perspectiva adultocêntrica da participação, pois impõe uma necessidade de avaliação das condições da criança em participar de decisões, mesmo que relativas a ela mesma. Entretanto, como argumentou Castro (2004), a capacidade de se expressar é diretamente relacionada às oportunidades dadas para apresentar ideias,

argumentos e se expor em contextos sociais/coletivos. O texto do artigo 12 da Convenção determina que a participação social esteja circunscrita às possibilidades de a criança se expressar, mas não fica claro quais as oportunidades dadas para ela fazê-lo e como essas opiniões são consideradas (Castro, 2004).

O debate deve, portanto, superar a visão de racionalidade e competência padronizadas por adultos e considerar as expressões produzidas por crianças e jovens em suas falas e gestos como uma forma ímpar de se comunicar, intrinsecamente relacionada com a situação social de desenvolvimento de cada sujeito (Vygotsky, 1932-1934/2012), no caso, crianças e adolescentes. Ao partirmos dessa concepção, baseamo-nos numa perspectiva de que toda opinião, de qualquer contexto ou conteúdo, será necessariamente parcial e/ou incompleta (Castro, 2004). Nesse sentido, diferentes opiniões não podem ser subordinadas, camufladas ou excluídas, mas articuladas na arena política e social para a garantia de decisões públicas mais democráticas.

Deste modo, não é pelo fato de a criança falar de forma diferente da do adulto que seria considerada inapta a contribuir para a gestão da vida social. Pelo contrário, é por trazer sua diferença que coloca em perspectiva a opinião do adulto, que pode dialogar com ela, se ele for também capaz de poder conversar através de outros dispositivos além do da argumentação. (Castro, 2004, p. 218).

Em sua conclusão, Castro (2004) debateu o quanto a concepção de participação como um direito, proposta pelo dispositivo legal analisado, parece conservar diferenças entre a infância e a vida adulta. Assim, acarreta o princípio da necessidade de que a criança alcance maturidade e competência equivalentes ao padrão adulto. Aqui, fica clara a análise de Renaut (2002) quando demonstrou a dupla dimensão da infância e o quanto os adultos focalizam os direitos infantis na perspectiva da alteridade em detrimento dos aspectos de igualdade enquanto seres humanos. Numa tentativa de superar essa questão, Castro (2004) propôs a participação como um princípio comum entre os cidadãos, uma concepção da forma de viver socialmente, que exige a escuta de todos e a consideração do que é importante a cada um para a tomada de decisões pelo coletivo, o que vai ao encontro do proposto por Pires e Branco (2007) e Carvalho (2011).

Para Lansdown (2010), a negação às crianças de oportunidades de participação em decisões e exercício de responsabilidade, pautada na dependência econômica e social aos adultos e na necessidade de proteção, provoca uma redução considerável nas possibilidades de desenvolver capacidades para o exercício da autonomia, que poderia contribuir para melhorar os aspectos protetivos da criança e a apropriação das relações sociais e econômicas em que estão inseridas. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de balancear o direito de participação com o direito de proteção, reconhecendo que ambos os excessos podem ser nocivos à inserção social da criança (Lansdown, 2010).

2.3 A ideia da unidade proteção-participação

Proteção e participação da infância são construtos que derivam do modo como a sociedade organiza-se no atendimento às vulnerabilidades das crianças. Como apresentamos nos tópicos anteriores, esses conceitos suscitam debates, contradições e diversos paradigmas conviventes.

No que se refere à proteção, a sociedade ocidental contemporânea, numa tentativa de garantir a chamada proteção integral, tem apresentado tendência a valorizar demasiadamente as vulnerabilidades inerentes das crianças (proporcionais à sua condição peculiar de desenvolvimento), e a subestimar os fatores sociais, econômicos e políticos que compõem as vulnerabilidades estruturais que inviabilizam as possibilidades de participação sociopolítica da criança (Soares, 2002). Rosemberg e Mariano (2010) analisaram que a concepção adultocêntrica coloca, na maioria das vezes, o contexto da criança como exclusivamente a família, o que reduz a infância ao espaço privado. A prática de institucionalização e de controle do espaço da rua reforça a baixa visibilidade pública de crianças, ainda mais reduzida quanto mais novas em idade (Rosemberg & Mariano, 2010, p. 697). O processo de modernização da sociedade implicou na compreensão da proteção da infância como a necessidade de afastar as crianças dos riscos dispostos nos diferentes espaços sociais, por meio, invariavelmente, da institucionalização, com destaque para as escolas (Renaut, 2002; Rizzini & Pilotti, 2011).

Para a ideia de participação da criança, como vimos, as contradições são também expressivas, uma vez que o debate científico e cultural sobre esse tema

ainda é incipiente. Defender a participação como direito da criança é uma ambiguidade. Conforme já apresentamos, esse direito está condicionado pelo aparato legal à capacidade da criança em formar suas próprias opiniões. Assim, há prerrogativa para que fique a cargo do adulto decidir se ela possui idade e maturidade suficientes para exercer tal direito (Castro, 2004). Por esse motivo, devemos considerar não apenas a capacidade da criança em participar, mas também quais condições estruturais são oferecidas na sociedade para que sua participação aconteça.

Esta pesquisa filia-se às abordagens que procuram compreender a associação entre os direitos de proteção e participação de modo interdependente, alinhados a um paradigma “impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências” (Soares, 2002, p. 9). Participar e receber proteção são, portanto, duas faces do que se considera atualmente a primazia da garantia dos direitos da criança.

Nesse ponto de nossa argumentação, retomamos a ideia do paradoxo da proteção e participação nos processos de apropriação dos espaços urbanos: ao ignorar o cotidiano das crianças e suas demandas na relação com a cidade, especialmente os espaços públicos, o planejamento urbano não oferece chances de superar o paradoxo instaurado entre proteção e participação e nem a lógica institucionalizante a que foi submetida a infância. Por essa reflexão, é pertinente a análise sobre como os processos de apropriação, além de outros determinantes, podem possibilitar às crianças questionarem os espaços permitidos e/ou proibidos pelos adultos, negociarem e/ou disputarem sua inserção e/ou exclusão na cidade, desenvolvendo sua cidadania e suas demandas de participação e proteção.

Assim, propomos a interdependência entre o processo de interação da criança com a cidade (na apropriação que a criança faz dos espaços vividos) e o processo de interação da cidade com a criança (na oferta de espaços de proteção e participação) como um profícuo campo de investigação sobre a confluência entre a unidade proteção-participação e o processo de coconstrução da relação criança e espaços urbanos, por meio da apropriação do espaço.

3 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo foi compreender processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças e suas implicações para proteção-participação.

Os objetivos específicos foram:

- (1) Analisar como crianças se apropriam dos espaços urbanos por meio de suas vivências;
- (2) Investigar processos de participação das crianças em ações relacionadas a espaços urbanos e como eles implicam na apropriação da cidade.

4 MÉTODO

Este método foi baseado no materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx (1857/2011), no século XIX, como uma forma de analisar um objeto de conhecimento. O método marxiano se orienta pelos seguintes princípios: transformação permanente (tudo o que existe na vida humana e social está constantemente em transformação); historicismo (compreende que todos os fenômenos da sociedade humana são produto da ação humana e podem ser transformados por ela, no seu movimento histórico); totalidade (realidade social compreendida como um todo orgânico, no qual a ação sobre um elemento reverbera em todos os outros); e contradição (o objeto de conhecimento é caracterizado por contraditórios que compõem o seu todo, a sua essência, e por meio dos quais é possível sua compreensão na complexa relação com a totalidade em movimento e aberta) (Löwy, 1991).

Com base nessas premissas, pretendemos explicar qual a questão principal do estudo, os objetivos da pesquisa, métodos e instrumentos que foram utilizados para desenvolvê-la na articulação com as proposições sobre o método científico em Psicologia formuladas no início do século XX por Vygotsky (1927/2013; 1931/1995). Apresentaremos também a articulação entre os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Ambiental que dialogam com a temática e com os instrumentos construídos para percorrer os objetivos da pesquisa.

A articulação entre os processos de apropriação da cidade pela criança e suas experiências de proteção e participação pode ser tema de estudo científico da Psicologia em diálogo com outras áreas de conhecimento. Entretanto, a maioria das investigações psicológicas sobre proteção à infância não consideram a participação infantil como uma questão intrínseca ao debate (Rosemberg & Mariano, 2010), assim como grande parte das pesquisas sobre participação não apresentam sua relação com a apropriação dos espaços da cidade.

O estudo sobre esses fenômenos psicossociais de modo integrado – proteção, participação e apropriação do espaço – exige análise crítica sobre a

construção do método de investigação. Por um lado, pesquisas com crianças, em geral, priorizam construção de materiais por meio de falas e imagens produzidas por elas, focalizando nas suas significações sobre os espaços vividos. Por outro lado, estudos sobre a cidade como lugar de vida das crianças podem utilizar observações delas nos diferentes espaços das cidades como procedimento para compreender o fenômeno. Questionamos se a restrição a um ou outro método isoladamente permite a apreensão da problemática enquanto totalidade, seus movimentos e as contradições da relação entre criança e cidade nas questões atinentes a proteção, participação e apropriação dos espaços urbanos.

Partimos do princípio vygotskyano de que uma investigação científica deve ser desenvolvida pela elaboração conjunta entre o problema e o método, pois cada problema a ser investigado exige a construção de um modo de investigá-lo. Cada método levará à compreensão do fenômeno investigado de uma certa perspectiva. Assim, cabe ao pesquisador conhecer as peculiaridades do objeto que busca estudar e tomá-las como seu ponto de partida. Nessa perspectiva, o método de pesquisa tem início na elaboração da pergunta investigativa, que irá pressupor toda a construção metodológica e, em partes, até a resposta ao problema inicial. O conjunto de conceitos teóricos articulados sobre a pergunta também constituirá significativamente o objeto a ser estudado e os caminhos para o seu estudo (Vygotsky, 1927/2013).

Orientado pelo materialismo histórico-dialético, Vygotsky (1931/1995) desenvolveu uma perspectiva que compreende o objeto e o método de estudo como atividades práticas, prático-críticas, ou ainda, revolucionárias (Newman & Holzman, 2002). O método deve ser algo a ser praticado e não aplicado, como trata a visão pragmática hegemônica da ciência psicológica, que compreende a criação de instrumentos *para* oferecer resultados (Vygotsky, 1931/1995). O método proposto por Vygotsky (1931/1995), de instrumento-*e*-resultado, caracteriza o pesquisador como um ferramenteiro, ou seja, aquele que cria ferramentas específicas diferente daquelas predeterminadas.

4.1 A ideia do sujeito social e histórico e a compreensão dialética entre totalidade e singularidade

Em linhas gerais, a Psicologia Histórico-Cultural vygotskyana baseia-se na concepção de que o processo de constituição do ser humano está intimamente relacionado com os contextos e recursos sociais e históricos com que ele vive, ou seja, a concepção sobre o ser humano e seu psiquismo implica em considerar o movimento complexo pelo qual é social e historicamente constituído por meio da mediação semiótica. Vygotsky (1929/2000) define o ser humano como uma “personalidade social, um conjunto de relações sociais encarnadas no sujeito” (p. 33), quais sejam, funções psicológicas construídas pela estrutura social.

Pautado na perspectiva materialista histórico-dialética de investigação científica, Vygotsky (1929/2000) propôs uma forma de pensar sobre o sujeito humano num movimento dialético, coconstituído pelas relações sociais e historicamente situado. Essa perspectiva pressupõe que o movimento de apropriação da realidade é mediado por significados e sentidos que se constituem como aspecto fundante na compreensão do sujeito como agente de seu processo de subjetivação (Ponte, Bomfim & Pascual, 2009). Nessa perspectiva, há uma tentativa de superação da dicotomia entre uma visão idealista de um lado ou mecanicista de outro. A relação entre objeto e método de investigação é, portanto, estreita e implica na compreensão da contextualização histórica, social e cultural do sujeito em estudo.

Para Vygotsky (1929/2000), a pesquisa científica deve ser explicativa e relacional, na qual o objetivo de uma investigação, para além da simples descrição de fenômenos, reside na sua explicação, ou seja, no estabelecimento de conexões entre variados fatos ou grupos de fatos, compreendidos na relação inexorável entre os sujeitos e as condições sociais, culturais e históricas que os permeiam. Para essa teoria metodológica e psicológica, privilegiam-se os movimentos, as transições, os elementos que proporcionam uma compreensão integral dos fenômenos, ao contemplar as relações de reciprocidade dos fenômenos entre si e desses com a totalidade que compõem. De acordo com esse quadro metodológico, cada contexto histórico-cultural de desenvolvimento garante características específicas aos processos de apropriação do mundo pelo sujeito (Vygotsky, 1932-

1934/2012). Tais características são as determinações que constituem a totalidade concreta (Filho, 2002), conforme proposto pelo materialismo histórico-dialético.

Nessa seara, propõe-se que a investigação científica implique na superação dos procedimentos descritivos com vistas à interpretação das relações dinâmico-causais que sustentam o objeto concreto que é investigado (Vygotsky, 1929/2000), numa compreensão da relação entre as singularidades e a particularidade que compõem com uma totalidade orgânica. As singularidades são compreendidas como os movimentos de um sujeito específico nas relações que ele estabelece em uma dada realidade, apresentando-se uma constituição mútua entre sujeito e realidade, em uma síntese constituída por movimentos recíprocos de apropriação sujeito-realidade. As particularidades expressam a transição do coletivo ao singular e vice-versa: as singularidades são constituídas e constituem, por meio das particularidades, uma universalidade; e esta universalidade concretiza-se, também por meio das particularidades, nas singularidades de cada indivíduo. A totalidade, portanto, significa a maneira como os elementos se relacionam, implicando em que qualquer mudança na composição deles induz à alteração do todo, sempre aberta, pois o movimento dialético leva ao devir constante (Filho, 2002; Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler, 2007).

Por essa concepção, isolar os elementos reduz os fenômenos e leva a uma análise estéril e equivocada. A análise deve ser de outra ordem, da ordem da compreensão das partes na relação com a própria totalidade e vice-versa. A tarefa do pesquisador passa a ser a de “destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo” (Vygotsky, 1931/1995, p. 99-100), no que chamamos de unidade de análise. Analisar é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que estabelece e as condições dessas relações. Assim, o foco é nas relações, em um movimento de mutualidade. Percebe-se que a busca pelas relações é o que permite transitar na compreensão do coletivo ao singular e deste ao coletivo, retomando a noção de particularidades como a mediadora desses níveis de análise. A unidade de análise adotada para este estudo de doutorado foi a vivência, enquanto conceito vygotskyano que sintetiza a relação de unidade entre sujeito e espaço. Esse conceito será explicado mais detalhadamente no item seguinte.

Com base nessa perspectiva de sujeito histórico-cultural e do movimento dialético da realidade, o objeto de estudo foram os processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças e suas implicações na unidade proteção-participação. Para estudar relações desde esta perspectiva da interação sujeitos e espaços, esse trabalho exigiu um delineamento metodológico capaz de abranger minimamente os diferentes elementos envolvidos em tais relações. Assim, o método desta investigação previu uma aproximação sucessiva ao objeto da pesquisa, de uma abordagem macroanalítica (caracterização da cidade), na tentativa de compor elementos de uma dada totalidade, para uma abordagem microanalítica (vivências de crianças na cidade e seus processos de apropriação), que poderão fornecer elementos singulares e particulares que medeiam e atualizam essa totalidade.

4.2 Como investigar os processos de apropriação do espaço? Apresentação das ferramentas analíticas

Os processos de apropriação dos espaços são fenômenos psicológicos que fazem parte do desenvolvimento humano desde o nascimento e ocorrem ao longo de toda a vida de um indivíduo. Para compreendê-los, propomos a articulação entre conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Ambiental utilizados como ferramentas analíticas os seguintes conceitos: apropriação do espaço, vivência, situação social de desenvolvimento, meio.

Neste item, iremos apresentar algumas reflexões sobre esses conceitos, de modo a orientar a construção e a análise do material de pesquisa. Inicialmente, trataremos sobre o conceito de “apropriação” e de “apropriação do espaço”, que definem o nosso objeto de estudo. Na sequência, trataremos do conceito de “vivência”, que define nossa unidade de análise, e do conceito de “situação social de desenvolvimento”, que orienta a relação entre singularidades e particularidade no processo de desenvolvimento. Por fim, propusemos um debate entre os conceitos de “espaço” e “meio” na articulação da ideia de vivência e apropriação, argumentando pela potencialidade do “meio” para os diálogos entre as conceituações vygotskyanas e as oferecidas pela Psicologia Ambiental.

Partimos da ideia de apropriação como um conceito vygotskyano (Sirgado, 2000; Smolka, 2000; Bezerra, 2016). Vygotsky (1934/2009), em seus estudos sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, analisou quatro estágios básicos do desenvolvimento da linguagem: natural/primitivo (correspondente a uma linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal), de inteligência prática, do uso de signos exteriores como auxiliares na solução de problemas internos, e, por fim, o estágio de interiorização, metaforicamente nomeado como o estágio de “crescimento para dentro” (Vygotsky, 1934/2009, p. 138). O desenvolvimento desses estágios implica na compreensão de que o meio em que a criança está inserida é aos poucos abstraído por ela por meio do uso de signos e instrumentos sociais externos e, ao internalizá-los, na quarta fase do processo, ocorre uma profunda mudança na relação da criança com seu meio. A chamada linguagem interior, resultado desse processo no campo da fala, promove novas formas de se relacionar com o mundo, porque a criança passa a conduzir operações mentalmente, potencializando exponencialmente a criatividade e a capacidade de agir sobre o mundo por meio de pensamentos estratégicos (superando a inteligência prática e uma aprendizagem por imitação). Vygotsky (1934/2009, p. 139) analisou que, nesse modo de desenvolvimento, “no comportamento não há efetivamente acentuadas fronteiras metafísicas entre o exterior e o interior, um pode se transformar no outro, um pode desenvolver-se sob a influência do outro”. Assim, fica evidente a compreensão de que sujeito e meio são uma unidade no desenvolvimento humano e que o processo de internalização ocorre pela apropriação dos recursos históricos e culturais e repercute no potencial criativo do sujeito dessa unidade.

A teoria histórico-cultural contou com a contribuição de outros psicólogos marxistas soviéticos contemporâneos de Vygotsky, principalmente A. R. Luria e A. N. Leontiev. Segundo Luria (2014), o ser humano se constitui enquanto tal, em sua especificidade, por meio da apropriação que faz por estar imerso em uma história e em uma cultura.

O conceito de apropriação, nessa perspectiva, partiu da concepção marxiana sobre o processo de apropriação das forças produtivas, necessário aos trabalhadores para reverterem o estado de alienação intensamente estabelecido pela industrialização (Marx, 1857/2011). Na concepção marxiana, existem dois

significados para esse conceito: como propriedade da natureza e como processo histórico nos âmbitos coletivo (a cultura em relação com antepassados), histórico-individual (cada indivíduo em relação com antepassados) e histórico do sujeito (cada indivíduo com seu próprio processo de apropriação histórico-cultural) (Pol, 1996).

A teoria histórico-cultural debateu, com base marxiana, que a apropriação que uma pessoa faz das experiências históricas e culturais implica em tornar suas essas experiências por meio do uso de instrumentos e signos existentes e por meio da construção de novos instrumentos e signos para fazer parte e transformar a realidade (Sirgado, 2000; Smolka, 2004).

Para a Psicologia Ambiental, os processos psicossociais da relação sujeito-espço são compreendidos com base na ideia da coconstituição entre o ser humano e o ambiente, em seu movimento histórico e territorial (Tassara & Rabinovich, 2003). As experiências ambientais dos sujeitos, no tempo e no espaço, constituem suas produções simbólicas e emocionais e de suas coletividades. E as intervenções humanas constituem os ambientes. A relação sujeito-ambiente parte do princípio, portanto, do sujeito do território, na compreensão das implicações sobre as dinâmicas históricas e psicossociais deste sujeito e deste território. Trata-se de uma territorialidade, significada como a necessidade de uma pessoa/grupo constituir seu espaço pessoal/do grupo e poder controlá-lo (Melo, 1991), sentindo-se protegido da invasão dos outros (Moser, 2009).

A Psicologia Ambiental aborda essas questões, entre outras maneiras, pelo conceito de “apropriação do espaço”, definido como um processo dialético pelo qual se vinculam as pessoas e os espaços, em um contexto sociocultural, desde os níveis individual, grupal e comunitário até da sociedade (Pol, 1996; Vidal-Moranta & Pol-Urrútia, 2005). Os autores propõem que a apropriação ocorre por duas vias complementares, em um modelo dual: a ação-transformação e a identificação simbólica. A ação-transformação caracteriza-se pelas ações que atribuem significados através da interação com o ambiente. A identificação simbólica é compreendida como o modo de vincular os espaços a processos afetivos e cognitivos, ou seja, à produção simbólica-emocional dos sujeitos e dos coletivos (Pol, 1996; Vidal-Moranta & Pol-Urrútia, 2005). O espaço apropriado

desenvolve papel primordial nos processos cognitivos, afetivos e de identidade e relações, reiterando-se a perspectiva de coconstituição (Moser, 2009; Pol, 1996; Vidal-Moranta & Pol-Urrútia, 2005). As duas formas de apropriação (ação-transformação e identificação simbólica) ocorrem concomitantemente e se retroalimentam de forma circular (Pol, 2011). Ainda segundo Pol (2011), no caso das crianças, a apropriação dos espaços apresenta uma ênfase nos processos de ação-transformação, pois elas vão construindo a identificação simbólica ao longo do desenvolvimento cognitivo. Um bebê, por exemplo, tateia os objetos, experimenta-os à boca, joga-os longe, explora degraus em uma escada, realiza, portanto, processos de ação nos espaços e, com isso, apropria-se aos poucos conforme a intensidade dessa relação. Ao longo do desenvolvimento humano, a apropriação dos espaços implica em reconhecer-se parte deles, refletir sobre eles e atuar como potencial agente de transformação (Vidal-Moranta & Pol-Urrútia, 2005), nesse movimento duplo e complementar entre ação-transformação e identificação simbólica.

Ponte et al. (2009) explicaram que o processo de apropriação e significação do lugar vai ocorrendo à medida em que a pessoa, ao experienciar os espaços, passa a lhes atribuir sentidos de objeto, segurança, estabilidade e proximidade. Ainda segundo esses autores, trata-se de relações cruciais para a compreensão do mecanismo de construção de uma identidade de lugar e podem ser entendidos como de dois tipos: *a priori* (construção ou transformação de um local, por meio de uma intencionalidade pré-determinada geralmente vinculada à gestão governamental, que pode ser integrado pela população e se tornar um elemento simbólico compartilhado); e *a posteriori* (espaços que, ao longo do tempo e do uso, caracterizaram-se como referenciais no cotidiano de uma coletividade) (Ponte et al., 2009).

Pinheiro e Silva (2018) reconheceram que o conceito de apropriação do espaço cunhado por Pol (1996) dá conta de várias dimensões necessárias para a análise dos fenômenos psicológicos envoltos na relação sujeito-espaço, por exemplo, a dimensão temporal, o dinamismo, a circularidade e as relações de força e poder. Inclusive, argumentaram que o conceito de espaço apresentado por Pol (1996) extrapola um sentido simplesmente funcional e é capaz de sintetizar experiências do sujeito em uma dialética entre permanência e transformação.

Para compreender como esses processos se dão, podemos definir as vivências como sua unidade de análise, a partir da teoria vygotskyana³. Vivência é a unidade para o estudo da personalidade e do meio (Vygotsky, 1933/1996). Por este conceito, a relação entre o sujeito e o espaço pode ser analisada de maneira dialética e enquanto síntese, compreendendo-se que a vivência é a unidade sobre a qual a influência do meio sobre a criança e as peculiaridades da própria criança se inter-relacionam intrinsecamente. Caracterizada por uma orientação biossocial, impõe aos investigadores uma análise intrapsíquica da criança na relação com os aspectos do meio, não se reduzindo ao estudo das condições externas de sua vida em números absolutos. A vivência é sempre vivência de algo ou de alguma situação (Vygotsky, 1933/1996).

Nesse sentido, Veresov (2015) explicou que, no estudo do desenvolvimento humano, o conceito de vivência é intimamente dependente do conceito de situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1932-1934/2012). Uma situação social pode ser a mesma para um grupo de crianças/pessoas, mas nela haverá situações sociais *de desenvolvimento* específicas a cada indivíduo. Uma mesma situação social será refratada em diferentes vivências, quantos forem os sujeitos presentes (Veresov, 2015). Segundo Vygotsky (1932-1934/2012, p. 263), “as relações entre a personalidade da criança e seu meio social são dinâmicas em cada etapa da mesma”, elas são totalmente peculiares e irrepetíveis, configurando situações sociais de desenvolvimento próprias, que são o ponto de partida para todas as transformações dinâmicas (Vygotsky, 1932-1934/2012). De tal modo, a situação social de desenvolvimento é o sistema dinâmico de interação criança-meio (Veresov, 2015). Em cada idade, a criança possui um meio singular, modificado a cada transição etária (Lopes, 2013). Esse conceito utilizado como ferramenta analítica tem potencial, portanto, para a compreensão das singularidades na relação com um objeto de estudo. No nosso caso, contribuirá para a análise sobre como cada criança vivencia seus processos de apropriação dos espaços urbanos.

Toassa e Souza (2010) explicaram que as vivências são a unidade de análise semântica da consciência, definida como o sistema psicológico que engloba

³ Alguns autores referem-se ao conceito de vivência com o termo original russo “perezhivanie” (pereživânie), justificando as limitações de tradução para o inglês (*experience*). Entretanto, como no português, temos as diferenças entre os termos vivência e experiência, é possível traduzir “perezhivanie” como “vivência”.

aspectos racionais e irracionais. Assim, para as autoras, esse é um conceito chave para compreender a relação da pessoa com o mundo desde o nascimento, pois a cada vivência novas sínteses são atualizadas e a estruturação dos sistemas psicológicos vão se tornando mais complexas. Segundo Silva (2016), a vivência é compreendida a partir da unidade sentido e significado, produzida pela significação do sujeito sobre sua práxis. A autora argumentou que a atividade de contar a experiência própria vivida pelo sujeito para outra pessoa permite revivê-la dando-lhe sentidos e significados relacionados e situados.

Em nosso caso, a unidade de análise deste estudo foi a vivência *das crianças na cidade*, compreendidas por meio da interação entre cada uma e o contexto vivenciado (situação social de desenvolvimento e vivência em relação). Para tanto, focalizamos aspectos da linguagem oral (frases, palavras, expressões verbais) e da linguagem corporal (gestos, expressões corporais, ações), tentando compreender os sentidos atribuídos tanto ao processo de realização da investigação como aos fenômenos investigados. Segundo Vygotsky (1934/2009), os sentidos são produzidos pelos sujeitos em suas complexas relações, por meio da atividade do ser humano na natureza e nas práticas sociais. Tais atividades e práticas sociais são marcadas pelas experiências e trajetórias singulares (de cada um) e universais (de todos), ao mesmo tempo em que estão marcadas pelas características e condições (determinações) históricas, sociais e culturais.

O conceito vigostkiano de sentido permite a discussão sobre o real do ponto de vista do subjetivo (Rey, 2007). Os sentidos são criações do sujeito a partir de sua relação com o mundo, como uma síntese dos aspectos cognitivos-afetivos-volitivos da compreensão/percepção do sujeito sobre uma dada realidade. Desde essa síntese do sujeito, o sentido, situado e concretamente delimitado, pode provocar ações e intencionalidades nessa realidade, orientando condutas/comportamentos. O sentido remete ao que é singular (como a síntese da totalidade, materializada na vivência única de um indivíduo). Podemos dizer que ele é a expressão de uma vivência profunda do sujeito. Ele não implica necessariamente na palavra oralizada, mas pode ser expresso pela ação (conjunto de expressões corporais e verbais em um determinado espaçotempo⁴). É a

⁴ Consideramos o termo espaçotempo com base nas proposições de Henri Lefebvre e David Harvey sobre a unidade entre espaço e tempo. Ver Harvey, D. (2005). Spacetime and the world. In

expressão da vivência do sujeito, mas esta não se reduz a ele. Trata-se de uma organização semântica (da relação com os significados dos instrumentos e signos relacionados à realidade) construída a partir das vivências (que são a síntese da unidade sujeito-espço).

Pinheiro e Silva (2018) exploraram a compreensão de uma dimensão espacial na constituição dos sujeitos. Segundo eles, ambas as perspectivas apresentadas (Enric Pol com apropriação do espaço e Lev Vygotsky com situação social de desenvolvimento e vivência) rompem com dicotomias da relação pessoa-meio e assumem o caráter semântico da ação humana, na apropriação do mundo objetivado, como estruturante do processo de constituição do sujeito (a partir da perspectiva vygotskyana) ou de identidades pessoais e sociais (pela perspectiva de Pol no conceito de apropriação do espaço). Os autores propuseram a articulação entre o conceito de vivência da psicologia vygotskyana e o conceito de espaço da geografia de Milton Santos (2006), justificando que Vygotsky não trouxe uma definição para o termo meio.

Na definição de Santos (2006), o espaço como o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações refere-se a uma materialidade que existe independente de uma individualidade. Nesse sentido, pode haver uma tentativa de compreensão de espaços específicos mesmo não se constituindo parte dele, como um observador externo. Santos (2006) argumentou que a Geografia deve elaborar seus próprios conceitos, considerando que a articulação epistemológica entre disciplinas diversas não deve ser automática no que se refere à operacionalização dos conceitos. Portanto, o conceito de “espaço” para o geógrafo representa um desenvolvimento teórico e epistemológico para instrumentalizar o campo geográfico enquanto ciência.

Inspiradas por essa provocação, retomamos os estudos de Vygotsky (1934/2018), em que o meio desempenha o papel de fonte de desenvolvimento das características especificamente humanas. No meio, existem todas as características historicamente desenvolvidas e peculiaridades inerentes ao ser humano. No processo de desenvolvimento, “a criança se apropria do que antes era

uma forma externa de relação com o meio, transforma-a, portanto, em seu patrimônio interno” (Vygotsky, 1934/2018, p. 90-91).

Segundo Lopes (2013), o conceito de vivência vincula-se ao conceito de meio, que se refere tanto ao meio ambiente onde ocorre determinado processo como ao ambiente psíquico e cultural. O meio é modificado conforme os determinantes articulados entre o sujeito (características pessoais – idade, gênero, experiências prévias, classe social, raça) e o espaço (características físicas, geográficas, históricas e culturais).

Nessa perspectiva, o conceito de meio parece contemplar a ideia de mediador e de caminho, trazendo uma perspectiva de interação e de atividade recíproca do sujeito e do espaço em um ponto singular no espaçotempo. Em sua definição de fonte de desenvolvimento, esse conceito poderia ser compreendido como a interação entre os recursos especificamente humanos presentes no indivíduo e no social que interagem circunscrevendo os processos de apropriação.

Medius, no latim, significa meio, centro, metade, entre outros tantos significados derivados, incluindo “mediação”. Trata-se de um termo plural, que permite inclusive sua compreensão como “modo, maneira” e, ao mesmo tempo, o “momento que separa em duas partes iguais um espaço de tempo considerado” (Houaiss, Villar & Franco, 2009).

Santos (2006) também se refere ao termo “meio”, por exemplo, na seguinte passagem: “Desde que escolhidos e localizados, numa casa ou numa paisagem, os novos objetos, com suas características de idade, funcionais, de comportamento, renovam o sistema local de relações *redefinindo o meio que os acolhe*” (Santos, 2006, p. 44, grifo nosso). Assim, reconhece que o “espaço” representa um dinamismo das relações com os seres humanos no qual “meios” são (re)constituídos a partir das relações entre as ações e objetos.

Assim, o conceito de meio pode ser considerado como complementar ao conceito de espaço, permitindo uma nova compreensão da unidade sujeito-espaço, dialeticamente englobada nas vivências. O meio refere-se à singularidade da vivência de um determinado sujeito naquele espaço. Podemos dizer que a vivência ocorre “em meio” à unidade sujeito-espaço. Daí a ideia de Vygotsky (1934/2018) sobre o meio como fonte, recurso de desenvolvimento. Ele pode ser compreendido como os contornos da interação do sujeito do espaço de acordo

com sua vivência, o ponto em que o espaço e o sujeito se encontram no centro (temporal) de uma situação. E essa será uma situação social de desenvolvimento.

Tomemos como exemplo os processos de apropriação em contextos de urbanização. O espaço urbano é um *espaço* construído pela interação entre tempos, poderes, intencionalidades diversas (Pinheiro & Silva, 2018), e por recursos materiais disponíveis e técnicas desenvolvidas (Santos, 2006). O sujeito que se desenvolve (vive) ali, naquele ambiente urbano, *vivencia-o* enquanto um *meio* de significação da consciência de si e do mundo.

4.3 Módulos de pesquisa

Para analisar os processos de apropriação da cidade pela criança, elegemos Sertãozinho-SP como local de pesquisa. Esse é o município de trabalho desta pesquisadora há cinco anos no sistema de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, como psicóloga judiciária. A escolha por realizar a pesquisa nessa cidade foi motivada pela expectativa de que essa experiência pudesse contribuir como conhecimento prévio das características relacionadas à infância.

Sertãozinho-SP, como a maioria dos municípios brasileiros de médio porte, transformou-se em polo atrativo à indústria e, portanto, apresenta elevado índice de crescimento e acelerado processo de urbanização (IBGE, 2010). A imagem seguinte mostra a localização da cidade no Estado de São Paulo/Brasil.

Figura 1 - Localização de Sertãozinho no Estado de São Paulo, Brasil.

Fonte:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/9c/SaoPaulo_Municip_Sertaozinho.svg/300px-SaoPaulo_Municip_Sertaozinho.svg.png

A perspectiva analítica deste estudo pressupõe que a cidade seja uma totalidade, ou seja, uma realidade social orgânica constituída por múltiplas determinações que reverberam entre si. O município, com sua história, suas características sociais, econômicas, políticas e culturais, é um todo orgânico e concreto (Abreu, 2006), que repercute nas formas de compreender a infância e atender suas demandas. A cidade e suas infâncias estão interligadas por essas múltiplas determinações.

Para a investigação do objeto de estudo (os processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças), os procedimentos foram organizados em três módulos, com o objetivo de potencializar uma análise desse fenômeno em diferentes escalas, desde uma escala macroanalítica (módulo 1 – caracterização do município), passando por uma escala intermediária (módulo 2 – observação de espaços públicos), até uma escala microanalítica dos processos de apropriação dos espaços urbanos na região periférica delimitada (módulo 3 – entrevistas e oficina com crianças na cidade).

4.3.1 Módulo 1 – Caracterização do município

O objetivo deste módulo foi compreender algumas características do município investigado, no que se refere aos dados sociodemográficos, geográficos e históricos, e como a cidade tem tratado suas infâncias, quais têm sido as prioridades e quais são os princípios do atendimento infantil.

Nesse módulo, realizamos os seguintes procedimentos: (1) levantamento sobre dados históricos, geográficos e sociodemográficos, por meio dos materiais disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de outras pesquisas sobre o município de Sertãozinho/SP; (2) sistematização de informações colhidas durante os módulos 2 e 3 referentes a características gerais do município; (3) e pesquisa documental junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), através de mapeamento de projetos sociais para as crianças na cidade.

O material construído neste módulo foi organizado em registros escritos e dois quadros de análise. O primeiro quadro foi composto pelas seguintes colunas: nome, Estado e país em que se localiza o município em estudo; população estimada; densidade demográfica; população entre 0 e 19 anos de idade; características do território sociogeográfico; organização administrativa do poder executivo; história do município e suas principais características sociais e econômicas. O segundo quadro foi construído a partir da análise documental dos projetos sociais cadastrados no CMDCA e as informações foram organizadas nas seguintes colunas: tipo de documento analisado, finalidade estatutária da entidade responsável, tipificação no Sistema Único de Assistência Social (SUAS)⁵, título do projeto, objetivo, público alvo, número de vagas, objetivo geral, objetivos específicos, justificativa, metas, avaliação e concepções de infância e/ou de cidade que aparecem explicitamente ou implicitamente no documento.

⁵ O SUAS organiza as ações da assistência social em dois tipos de proteção social. A primeira é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. A segunda é a Proteção Social Especial, subdividida em média e alta complexidade, e destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros. Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/o-que-e>. Acesso em 27 out 2018.

A partir da sistematização dos quadros, a análise da caracterização do município ocorreu pela integração das informações colhidas e análise dos aspectos sociais, econômicas e históricas com foco na relação da cidade com as crianças. E a análise dos projetos sociais para as infâncias ocorreu por dois caminhos analíticos: um que buscou compreender a relação entre os tipos de projetos propostos, seus objetivos e o público-alvo; e outro que buscou compreender as concepções de infância e/ou cidade presentes implícita ou explicitamente no documento, considerando principalmente os itens de finalidade estatutária da entidade, justificativa, metas e avaliação.

4.3.2 Módulo 2 – Observação dos espaços

As observações tiveram como propósito a compreensão de características físicas e da interação sujeito-espaço para aprofundamento da análise da cidade no que tange à sua organização e ocupação pelos moradores com foco na relação das crianças com os espaços públicos. Observar não foi considerada uma atividade neutra, pois compreendemos que a relação entre o pesquisador e os espaços e sujeitos que participam do estudo está implicada entre si e repercutem reciprocamente.

Realizamos observações de cinco locais da cidade, uma delas anterior e as outras quatro após a execução do módulo 3 (entrevistas e oficina com crianças na cidade). A escolha esteve atrelada às características do grupo de participantes do módulo 3, considerando a região de moradia, de realização dos procedimentos e locais da cidade destacados pelas crianças.

Cada observação foi registrada em caderno de campo, seguindo o roteiro: identificação do dia, período, local, descrição espacial e situacional, e observação de como as crianças interagiam naquele espaço (tempo de permanência, lugares privilegiados, autonomia, relações com os adultos).

O quadro seguinte apresenta detalhes sobre os locais, datas, períodos de observação, motivo da escolha, principais características sociofísicas dos locais que compuseram o módulo 2.

Quadro 1 - Locais, datas e períodos de observação e as principais características sociofísicas de cada.

Local	Dia e período	Motivo da escolha	Descrição
Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU)	18 de agosto de 2018, das 16h às 17h.	Local onde as crianças participantes do módulo 3 realizavam atividades extracurriculares.	Espaço público e gratuito, composto por biblioteca, anfiteatro, telecentro, quadra, parque infantil, horta, lona de circo, salas de multiuso e salas administrativas, e grande área verde, composta por bancos e equipamentos de ginástica e parte destinada a jardim. Englobava quase todo um quarteirão e havia obras para fechamento do CEU com alambrados.
Praça 21 de abril	03 de outubro de 2018, das 13h30 às 14h40.	Local frequentemente referido pelas crianças participantes do módulo 3.	Espaço público e gratuito, onde, em uma das laterais, situava-se a igreja católica matriz e um quiosque de informações turísticas. Possuía uma fonte d'água com bancos cobertos por caramanchões ao redor, um coreto, um parque infantil de areia, com cercado e composto por quatro brinquedos; e duas áreas com quiosques fixos de comércio de alimentos. Em uma das laterais, havia quatro barracas provisórias com exposição de artesanatos e orquídeas para venda. A praça também possuía um tanque com água potável e várias lixeiras.
Centro de Lazer “Antônio Lourival dos Santos” (Centro de Lazer) – localizado na Rua Santinho Humberto Aprile, 486, bairro Jardim Jamaica	03 de outubro de 2018, das 15h às 15h30.	Local onde ocorreram a ação e o encerramento da oficina do módulo 3.	Espaço público e gratuito, constituía ampla área delimitada por alambrado, com portão de livre acesso, campo de futebol com arquibancada, campo de futebol menor, quadra poliesportiva com arquibancadas, amplo quiosque com estrutura para alimentação (bancada, pia, churrasqueira), vestiários feminino e masculino, com chuveiros elétricos, bebedouro, quiosques menores para uso individual, quadra de vôlei de areia, piscina olímpica. Era conhecido pelos participantes da pesquisa como “piscinão”.
Praça de Exercícios na Avenida Marginal Amâncio Lopes	03 de outubro de 2018, das 15h30 às 16h.	Local onde ocorreu a ação conjunta da oficina do módulo 3.	Era uma área de aparelho para exercícios físicos localizada no canteiro central da Av. Amâncio Lopes, em frente ao Centro de Lazer. Composta por seis aparelhos de exercícios em ferro, coloridos, para diferentes modalidades, um banco de madeira improvisado sob uma árvore frondosa e um tanque alto com água potável.
Avenida Aléssio Mazer, na extensão entre a Avenida Antônio Vanzella e a	05 de outubro de 2018, das 14h às 15h30.	Avenida que conecta os principais bairros em que residem as crianças participantes do módulo 3, o	A extensão da Avenida Aléssio Mazer referida é uma via pública, com circulação livre e gratuita e corresponde a cerca de 2 km. Nos trechos de terreno baldio, não há calçamento, sendo que os pedestres devem andar ou no asfalto na avenida mesmo ou em trilhas de chão batido em meio ao mato que recebe pouca manutenção. A avenida

Avenida José Angelote		CEU e o Centro de Lazer do Jardim Jamaica.	possui duas vias, com mãos únicas e duas faixas cada. Entre as vias, há um canteiro central largo com gramado.
-----------------------	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos diários de campo construídos em cada observação, foram realizadas leituras sistematizadas para abstração de características sociofísicas e situações de interação das crianças, considerando os modos como as crianças interagiram em cada um dos espaços (tempo de permanência; lugares privilegiados; protagonismo ou autonomia das crianças; relações com os adultos presentes; relações com objetos). Na sequência, realizamos uma análise dessas abstrações, buscando a apreensão de aspectos da relação entre os espaços urbanos observados e as crianças. Por fim, houve a tentativa de compor uma análise articulada, buscando elementos de similitude, complementaridade ou contraposição entre os espaços observados, com o objetivo de contribuir para a caracterização da cidade em estudo. O fluxograma seguinte ilustra esse caminho de análise do módulo 2.

Figura 2 - Caminho de análise do módulo 2.

Fonte: elaborada pela autora.

4.3.3 Módulo 3 – Entrevistas e oficina com crianças na cidade

A teoria vygotskyana propõe que o foco da investigação esteja na análise do processo, e não apenas do produto (resultado), o que se justifica pelo pressuposto teórico da noção dinâmica e histórica do psiquismo e do sujeito. Segundo Vygotsky (1931/1995), o estudo histórico significa a compreensão do movimento do objeto de estudo, o que se configura como exigência fundamental do método dialético. Dessa forma, a investigação histórica não é complementar ou auxiliar ao

estudo teórico, mas constitui seu fundamento. Estudar o processo histórico de constituição de um fenômeno psicológico é a verdadeira concepção dialética em psicologia.

Por esse motivo, optamos pela construção de um planejamento de procedimentos que permitam analisar a apropriação dos espaços urbanos em sua dinâmica processual. As entrevistas (iniciais e finais) e os encontros de oficina com crianças foram uma tentativa de compreender os processos de apropriação dos espaços da cidade por elas. Como vimos anteriormente, a apropriação do espaço envolve uma participação ativa do sujeito na relação com o ambiente/espaço. Partimos da ideia de que a postura do pesquisador deve considerar que as pessoas que participam de um estudo não são seres passivos e possuem capacidade de se implicar ativamente em processos de apropriação e significação dos lugares (Ponte et al., 2009). Atrelado a isso, baseamo-nos na estratégia de iniciativas participativas (Lansdown, 2001), que implica em considerar as crianças como aliadas na construção de propostas de reflexões e ações sobre demandas relacionadas às suas vidas, nesse caso, especificamente sobre a vida na cidade, com foco no planejamento urbano e na proteção à infância.

O embasamento teórico-metodológico da pesquisa provoca a reflexão sobre quais oportunidades são oferecidas para as crianças se expressarem sobre os temas que afetam seu cotidiano e qual a importância dada a essas opiniões (Castro, 2004; Tsoukala, 2007; Lansdown, 2010). Nas pesquisas sobre a relação da criança com a cidade, há indicações para a realização de estudos que deem tempo e espaço para as crianças, numa perspectiva participativa, pois é na vida cotidiana que as crianças mostram maior liberdade de ação e de negociação (Bertuol, 2008; Carvalho, 2011), ou seja, exercitam seus direitos de participação.

Com base nesses princípios metodológicos, este módulo teve como objetivo analisar situações microsociais para compreender algumas categorias que compõem os processos de apropriação dos espaços urbanos. Para tanto, realizamos entrevistas e oficinas com oito crianças entre 8 e 11 anos de idade, moradoras do município em estudo, sendo que permaneceram até o final da pesquisa sete participantes. Os procedimentos incluíram entrevistas iniciais, individuais ou em dupla, gravadas em áudio, cinco encontros de oficina com as

crianças na cidade, com o grupo todo, gravados em vídeo por um ajudante adulto, e entrevistas finais, individuais ou em duplas, gravadas em áudio.

A faixa etária estabelecida, de 8 a 11 anos de idade, representa, na sociedade brasileira contemporânea, um período de transição da infância para a adolescência, correspondendo, portanto, a uma fase em que podem estar ampliando-se processos de socialização nos espaços da cidade. O número de participantes foi determinado com o objetivo de se garantir a possibilidade de análise qualitativa das subjetividades em suas singularidades, sem, contudo, prejudicar a compreensão de particularidades que medeiam as experiências de um conjunto de participantes.

As crianças foram escolhidas conforme o interesse em participar da pesquisa e foram convidadas por meio da divulgação no CEU, local frequentado pela faixa etária proposta e por meio da indicação de profissionais vinculados aos serviços prestados ali. Durante esse período de convite às crianças no CEU, houve registros das interações em diário de campo, o que também compôs o material de pesquisa. O quadro a seguir apresenta as crianças que participaram pelo menos até o primeiro encontro da oficina e suas principais características. Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes.

Nome	Idade	Sexo	Atividade CEU	Bairro	Configuração familiar	Escolaridade
Raquel	8 anos e nove meses	Feminino	Magia do Circo	Jardim Alvorada	Morava em uma casa com mãe, pai (trabalha em Rondônia), irmã (3 anos) e irmão (16 anos).	3º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Profa. Elvira Arruda de Souza
Amanda	9 anos e três meses	Feminino	Magia do Circo	Conjunto Habitacional - COHAB 7	Morava em uma casa com mãe, dois tios, uma tia, avó, dois primos e irmã (Melissa). Durante a pesquisa mudou para uma casa perto da avó com mãe, padrasto e irmã (Melissa).	3º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Profa. Maria Aparecida Ortolan Bellini
Maria Eduarda	10 anos e nove meses	Feminino	Magia do Circo	Jardim Santa Rosa II	Morava em um condomínio de prédios populares com mãe, pai e irmão (7 anos).	5º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Profa. Maria Aparecida Ortolan Bellini

Alice	10 anos e onze meses	Feminino	Magia do Circo	Santa Clara	Morava em uma casa com mãe e pai. Irmão (20 anos) e cunhada moravam em outra casa no mesmo quintal.	4º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Profa. Maria Aparecida Ortolan Bellini
Melissa	11 anos	Feminino	Magia do Circo	Conjunto Habitacional - COHAB 7	Morava em uma casa com mãe, dois tios, uma tia, avó, dois primos e irmã (Amanda). Durante a pesquisa mudou para uma casa perto da avó com mãe, padrasto e irmã (Amanda).	5º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Profa. Maria Aparecida Ortolan Bellini
Thanos	11 anos	Masculino	Jiu-Jitsu	Santa Bárbara	Morava em uma casa com mãe, pai, irmã (2 anos) e irmão (15 anos).	5º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Profa. Maria Aparecida Ortolan Bellini
Pérola	11 anos e um mês	Feminino	Magia do Circo	Anélio Celini	Morava em uma casa com mãe, irmão (12 anos) e tio materno.	5º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Profa. Maria Aparecida Ortolan Bellini
Felícia	10 anos e dois meses	Feminino	Magia do Circo	Conjunto Habitacional (COHAB) José Garcia da Costa	Morava em uma casa com mãe, pai e irmão (sete meses).	4º ano do ensino fundamental - E.M.E.F. Waldomiro Gomes

Fonte: elaborado pela autora.

A participante Felícia esteve presente apenas na entrevista inicial e no primeiro encontro da oficina. Portanto, o material construído a partir das interações com ela não foram considerados na análise de maneira ampla, apenas na compreensão de dinâmicas que podem ter contribuído para sua desistência em participar. A seguir, apresentaremos um quadro que demonstra a presença de cada criança ao longo dos encontros.

Quadro 3 - Participação das crianças em cada atividade do módulo 3.

	Felícia (10a)	Fernan da (11a)	Raquel (8a9m)	Amanda (9a3m)	Maria Eduarda (10a9m)	Alice (10a11m)	Melissa (11a0m)	Thanos (11a0m)	Pérola (11a1m)
Entrevista inicial <i>História de vida, cotidiano e espaços vividos.</i>	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
1º encontro Oficina <i>Apresentação da proposta, planejamento e definição regras.</i>	Presente	<i>Desistente</i>	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
2º encontro Oficina <i>Levantamento das demandas.</i>	<i>Desistente</i>		Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
3º encontro Oficina <i>Construção de uma proposta de ação conjunta.</i>			Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	<i>Ausente</i>
4º encontro Oficina <i>Realização da ação conjunta.</i>			Presente	Presente	<i>Ausente</i>	Presente	Presente	Presente	Presente
5º encontro Oficina <i>Encerramento e avaliação coletiva.</i>			Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Entrevista final <i>Encerramento e avaliação da oficina.</i>			Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente

Fonte: elaborado pela autora.

O mapa seguinte ilustra o município de Sertãozinho/SP com destaque para a região investigada (círculo amarelo). Os pontos em azul indicam os locais de moradia dos/das participantes do estudo.

Figura 3 - Mapa de Sertãozinho com destaque para a região investigada em um círculo amarelo. Os pontos azuis são os locais de moradia das crianças participantes da pesquisa.

Fonte: <https://www.google.com/maps/@-21.1300654,-47.9910575,9357m/data=!3m1!1e3>

As *entrevistas iniciais* em duplas ou individuais, conforme a escolha dos participantes, tiveram como objetivo conhecer suas histórias de vida, seus cotidianos e os espaços vividos. Foram organizadas individualmente ou em duplas, pois a partir de trios seriam configuradas como grupo e a intenção era dar maior visibilidade às singularidades nesse primeiro momento. A proposta de que as crianças escolhessem formar duplas para a entrevista teve a intenção de que elas pudessem optar por serem maioria na relação com a pesquisadora adulta, em uma tentativa de amenizar a relação etária hierarquizada.

Quadro 4 - Composição das crianças para as entrevistas iniciais, realizadas individualmente ou em duplas.

Entrevistas iniciais individuais	Maria Eduarda	Melissa	Thanos	Felícia
Entrevistas iniciais em duplas	Amanda e Raquel	Alice e Pérola		

Fonte: elaborado pela autora.

Os seguintes tópicos compuseram o roteiro das entrevistas: (1) história de vida e cotidiano: idade, local de moradia, configuração familiar, moradias anteriores, lembranças marcantes, ano escolar e instituição onde estuda, início da vida escolar, rotina de atividades, familiares na cidade, amigos na cidade, atividades nas horas livres; (2) espaços vividos: descrição de um dia típico durante a semana e do final de semana (pessoas, lugares e tempos com os quais a criança interage), ambientes que frequenta sem a presença/supervisão de um adulto, locais em que pode ir com um adulto e aqueles proibidos de frequentar.

As entrevistas iniciais também tiveram a finalidade de convidar as crianças para participarem da oficina e realizar um levantamento de preferências e demandas de cada participante individualmente, para a construção de propostas às atividades dos encontros posteriores.

Após as entrevistas iniciais, realizamos uma oficina sobre a cidade com as mesmas crianças. O objetivo foi construir material para a análise do movimento de criação de propostas de ação pelas crianças e das estratégias que discutem para concretizá-las, para compreensão do processo de apropriação da cidade, que passa pela possibilidade de participar e transformá-la.

A construção desse instrumento foi concebida a partir do estudo sobre outras experiências de oficina. Siebra, Bomfim, Sousa, Oliveira e Soares (2015) apresentaram como um dos instrumentos da Psicologia Ambiental, articulada com a Psicologia Social, as “oficinas de intervenção psicossocial”, caracterizadas como uma prática aplicada em contextos institucionais ou sociais e realizadas principalmente em grupo, independentemente do número de encontros, mas com uma questão central que orienta todas as atividades. Segundo os autores, os encontros constituem momentos dinâmicos nos quais o diálogo horizontal proporciona o compartilhamento de impressões, atitudes e reflexões entre os participantes, sendo consideradas as características subjetivas e individuais de cada um e do grupo em geral. Outra concepção de oficina como instrumento de pesquisa foi apresentada por Castro (2001), no projeto “Oficinas da Cidade”, definidas como grupos de discussão com duração delimitada, realizados com crianças e adolescentes, para a promoção de reflexões e criações sobre experiências de vida dos participantes na cidade. O objetivo, segundo a autora, era

ampliar a participação e a ação de crianças e adolescentes enquanto sujeitos nos espaços urbanos onde vivem.

Em uma tentativa de confluência entre as ideias básicas dessas duas propostas de instrumento, propusemos a construção de uma oficina sobre a cidade própria desta investigação, principalmente considerando os princípios do tema relação criança-cidade e a intenção de ampliar a horizontalidade entre os participantes, por meio da inclusão apenas de crianças de uma mesma faixa etária. Nossa oficina sobre a cidade abrangeu cinco encontros semanais, com duração média de duas horas cada. Foram realizados aos sábados às 14h e era oferecido um lanche com refrigerante no início (por demanda dos participantes) e no final do período, o qual era degustado com bastante apreço pelas crianças.

As reuniões foram organizadas na seguinte sequência:

- a) apresentação da proposta, planejamento conjunto dos encontros e suas regras;
- b) levantamento das demandas;
- c) construção de uma proposta de ação conjunta;
- d) realização da ação conjunta;
- e) avaliação final e encerramento.

Os métodos de cada encontro buscaram considerar as especificidades da faixa etária das crianças participantes, tendo sido utilizados diferentes materiais, linguagens e dinâmicas de grupo.

O primeiro dia teve como objetivo realizar uma apresentação da proposta, planejar conjuntamente os encontros e suas regras. Os recursos didáticos utilizados foram: cartolinas pequenas; lápis de cor, giz de cera e canetinha; régua 30 cm; lápis grafite (3 unidades); borracha; apontador; folhas sulfite; caixa pequena; caneta esferográfica (3 unidades); fotos de espaços públicos de Sertãozinho e de crianças em espaços urbanos diversos.

A apresentação dos membros do grupo ocorreu por meio de uma dinâmica de adivinhação da pessoa por uma dica por escrito sorteada entre todos. Em seguida, foi feita a apresentação da proposta da oficina, explicando os objetivos e que poderiam ocorrer brincadeiras e conversas sobre a cidade. Apresentou-se uma gravura representando o caminho dos encontros.

Figura 4 - Ilustração do caminho dos encontros da Oficina.

Fonte: elaborada pela autora.

A cada reunião, esta ilustração era afixada na parede e algumas crianças direcionavam-se a ela para analisar em qual momento da oficina estávamos. Nesse primeiro dia, o caminho ilustrado foi apresentado com o detalhamento dos objetivos gerais de cada encontro.

Em seguida, foram apresentadas fotos de locais públicos de Sertãozinho e de crianças em espaços urbanos de outras cidades. Cada criança retirava uma foto e apresentava aos demais, relatando o que a imagem representava para ela. Na sequência, realizamos uma roda de conversa para construção coletiva das regras do grupo e do planejamento do segundo encontro e confecção de cartazes sobre os conteúdos abordados, um com as regras do grupo e o outro com o planejamento do segundo dia. Após um período aproximado de 30 minutos, as crianças foram convidadas a comporem nova roda de conversa e cada grupo apresentou seu cartaz. Por fim, foi feito o encerramento da atividade, agradecendo a participação de todos, reiterando o planejado para o próximo sábado e realizando-se uma dinâmica de cada um dizer uma palavra sobre o que achou dessa reunião. O lanche foi disponibilizado durante todo o período.

O objetivo do *segundo encontro* foi realizar atividades para levantamento das demandas das crianças sobre sua relação com a cidade, com disparadores baseados no conteúdo proveniente das entrevistas individuais ou em dupla (como as crianças vivem a cidade; quais espaços urbanos elas ocupam e quais lhes são

interditados; quais espaços gostariam de ocupar; quais não desejam ocupar; como poderiam indicar mudanças nas suas vidas na cidade). Foi planejada uma gincana, conforme sugestão das crianças. Para tanto, foram utilizados os seguintes recursos didáticos: lousa branca, canetão, fotos de espaços públicos de Sertãozinho e de crianças em espaços urbanos diversos, folhas sulfite; cartolinas pequenas; lápis de cor, giz de cera e canetinha; régua 30 cm; lápis grafite (3 unidades); borracha; apontador; caneta esferográfica (3 unidades). A reunião teve início pela proposta de apresentação dos membros do grupo por meio do nome e de uma palavra, acompanhada de um gesto, relacionada a como estavam se sentindo naquele dia. Realizou-se a leitura dos cartazes, das regras do grupo e do planejamento deste encontro. Houve a divisão das crianças em duas duplas e um trio para a gincana e foi construído um quadro para a pontuação dos grupos.

O primeiro desafio foi intitulado Cara-a-Cara. As fotos utilizadas no primeiro encontro foram nomeadas por temas e expostas por um tempo na parede acompanhadas dos títulos. Elas foram retiradas da parede, permanecendo apenas o título de cada uma. As imagens foram embaralhadas e apresentadas individualmente sem mostrar aos grupos. Cada grupo/dupla fazia uma pergunta cuja resposta deveria ser SIM ou NÃO e tentava adivinhar de qual foto se tratava pelo título. O segundo desafio proposto para a gincana foi que cada dupla/trio preenchesse o maior número de locais públicos que tinham conhecimento na cidade de Sertãozinho. Foram propostos cinco minutos para a tarefa e, em seguida, estendeu-se por mais dois minutos. O terceiro e último desafio foi o Jogo da Força. Cada dupla/trio deveria escrever um lugar de que gostam muito na cidade e um de que não gostam. Em seguida, cada dupla/trio propunha uma força com ambas as palavras. As demais duplas tentavam adivinhar. A cada palavra descoberta, a pesquisadora questionava às crianças por que esse lugar era bom ou ruim.

O *terceiro encontro* teve como objetivo a construção de uma proposta de ação conjunta, permitindo a participação e a apropriação dos espaços pelas crianças e relacionando com uma problemática apontada durante as reuniões anteriores. Para tanto, foram utilizados os seguintes recursos didáticos: fichas com perguntas sobre a cidade; lápis de cor, giz de cera e canetinha; régua 30 cm; lápis grafite (3 unidades); borracha; apontador; caneta esferográfica (3 unidades). Após

a dinâmica inicial e retomadas as regras do grupo, foi proposta uma roda com todo o grupo e o debate sobre questões apresentadas em fichas impressas, conforme apresentadas em seguida. As fichas apresentavam a tentativa de um diagnóstico de locais próximos ao CEU e a tentativa de planejamento de uma ação conjunta: onde, como, quem organiza, quem conduz, quem participa, quem será convidado a participar, quais materiais serão necessários, durante quanto tempo.

Figura 5. Fichas com temas disparadores para diálogo sobre a cidade e as crianças.

<div><h2>Terceiro encontro</h2><div>Construção de uma ação</div><p>O que é uma cidade boa para as crianças?</p><p>Resposta:</p><div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>
<div><p>O que tem perto do CEU?</p><div> </div></div>

Em quais desses lugares perto do CEU as crianças gostam de estar?

Resposta:

Quais desses lugares perto do CEU têm alguma coisa que não é bom para as crianças?

Resposta:

Por que isso não é bom?

O que precisa acontecer para que esses lugares sejam melhores para as crianças?

Resposta:

Vamos ajudar a melhorar nossa cidade?

Proposta de ação:

Lugar que precisa da nossa ação: _____

O que vamos fazer lá? _____

Quem vai fazer o quê? _____

Quem poderá participar? _____

Alguém será convidado a participar? _____ Quem? _____

Quais materiais vamos precisar? _____

Quanto tempo vai durar nossa ação? _____

Fonte: elaboradas pela autora.

O *quarto encontro* correspondeu à ação conjunta planejada no sábado anterior. A atividade incluiu a interação, além do espaço do CEU, com o território ao redor: as ruas, a Avenida Aléssio Mazer, o Centro de Lazer e a Praça de Exercícios. A ação foi planejada pelas crianças, com nossa mediação, e elas escolheram realizar a limpeza da Praça de Exercícios. Na quarta-feira anterior a este sábado, foram realizados telefonemas aos responsáveis para explicar o que seria a ação, onde seria e que poderiam participar se quisessem. Todos autorizaram a participação das crianças.

Essa atividade pretendeu a construção de material para a análise do movimento de criação de propostas de ação pelas crianças e das estratégias que discutem para concretizá-las, permitindo compreender o processo de apropriação da cidade, que passa pela possibilidade de participar e transformá-la. Como recursos didáticos, foram utilizados: sacolas plásticas, luvas descartáveis, garrafa de água mineral.

O *quinto encontro* ocorreu no CEU e no Centro de Lazer. Os objetivos foram realizar uma avaliação final sobre a oficina e a ação executada e realizar o encerramento das atividades por meio de confraternização. Para tanto, foram utilizados como recursos didáticos: utensílios e produtos perecíveis para piquenique (oferecidos pela pesquisadora e levados pelas crianças), atividade impressa “Diário de Bordo”.

Figura 6 - Modelo de atividade entregue no 5º encontro da oficina para ser abordada na entrevista final.

Diário de bordo Data: __/__/__

Suas ideias são muito importantes!

Nome: _____

Idade: _____ Bairro onde mora: _____

Conte com palavras, desenhos ou colagens como foi para você participar da ação que fizeram juntos para melhorar a cidade.

Fonte: elaborada pela autora.

Na semana seguinte à realização do último encontro da oficina, realizamos as *entrevistas finais* no CEU com as sete crianças que participaram das etapas anteriores da pesquisa. Essas entrevistas tiveram como objetivo refletir com elas sobre sua avaliação da oficina e sobre como seria possível tornar as ações e reflexões construídas sustentáveis no tempo e no espaço do município em estudo. As entrevistas finais foram orientadas por um roteiro em tópicos norteadores que conduziram as conversas. Com cada criança as perguntas foram elaboradas de uma maneira, conforme fluiu a interação. Os tópicos abordados foram:

- a) avaliação da participação na oficina: “como você está desde nosso último encontro?”, “o que você achou da oficina?”;
- b) avaliação das ações construídas na oficina: “o que você achou da ação que realizou com o grupo na oficina?”, “o que a ação fez com vocês?”, “o que a ação fez na cidade?”;
- c) possibilidade de sustentabilidade das ações e reflexões: “o que ficou de aprendizado dos nossos encontros?”, “houve alguma mudança na sua vida por causa da participação nos nossos encontros?”, “se outras crianças tiverem oportunidade de participar de atividades como essa, o que você sugeriria?”, “é possível pensar em repetir ou manter a ação que vocês planejaram e construíram na oficina? Se sim, como?”.

As entrevistas finais ocorreram em dois dias na semana consecutiva ao último encontro da oficina, em uma sala do CEU e as perguntas foram direcionadas para cada criança de cada vez, mas havia a presença de outras crianças participantes na sala. As interrupções foram inevitáveis e o clima de agitação também. Mesmo assim, foi possível colher reflexões singulares com cada participante, que auxiliaram na análise integrada do processo de participação na pesquisa ao longo dos procedimentos.

O quadro seguinte resume os momentos do módulo 3 e objetivo de cada procedimento.

Quadro 5 - Descrição dos procedimentos do módulo 3.

Procedimento	Objetivo
Entrevistas iniciais	História de vida, cotidiano e espaços vividos.
1º encontro oficina	Apresentação da proposta, planejamento dos encontros e das regras.
2º encontro oficina	Levantamento das demandas (como as crianças vivem a cidade; quais espaços urbanos elas ocupam e quais lhes são interditados; quais gostariam de ocupar; quais não desejam ocupar; como poderiam indicar mudanças nas suas vidas na cidade).
3º encontro oficina	Construção de uma proposta de ação conjunta, relacionada com algo apontado nos encontros anteriores.
4º encontro oficina	Realização da ação conjunta. Movimento de criação de propostas de ação pelas crianças e das estratégias que discutem para concretizá-las.
5º encontro oficina	Encerramento e avaliação final coletivos.
Entrevistas finais	Encerramento, avaliação da oficina e uma análise de como seria possível tornar as ações e reflexões construídas sustentáveis no tempo e no espaço do município.

Fonte: elaborado pela autora.

O material construído neste módulo 3 foi sistematizado pela transcrição dos áudios e vídeos, registros escritos e construção de quadro de análise. Realizamos dois caminhos de análise do material deste módulo: análise do processo geral do grupo e análise dos processos de apropriação pelas singularidades (cada participante).

A análise do processo geral do grupo esteve guiada pelos seguintes procedimentos. Inicialmente, ocorreram leituras das transcrições das entrevistas e encontros da oficina, com destaque dos trechos que apresentavam algum indicador de sentido sobre a relação da criança com a cidade. Os trechos destacados do material foram listados cronologicamente no quadro de análise (em uma planilha digital), constituído por colunas de análise conforme mostra o quadro seguinte.

Quadro 6 - Quadro de análise do material do módulo 3.

Trecho de entrevista/oficina	Pré-indicadores de análise	Modos de ser da relação criança-cidade	CATEGORIA
Entrevistas iniciais/Encontro da oficina (1º, 2º, 3º, 4º ou 5º)/Entrevistas finais			
Trecho transcrito	Interpretação do trecho	Interpretação das vivências das crianças na cidade conforme o trecho	Extração da categoria do objeto de estudo (processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças)

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro acima ilustrado, a análise ocorreu pelo preenchimento de cada coluna indicando o movimento interpretativo do material e extração da categoria do objeto de estudo. As categorias foram analisadas no modo como se expressaram ao longo do processo da pesquisa (análise longitudinal ao longo dos encontros para tentar apreender o movimento das formas de ser criança na cidade com a participação na pesquisa) e na articulação entre elas ao longo dos procedimentos.

A análise dos processos singulares foi possível por meio da articulação do conceito de vivência com a situação social de desenvolvimento, conforme explicamos no capítulo anterior. Assim, analisamos como ocorreu a participação de cada criança ao longo das atividades, ou seja, analisamos as transcrições de entrevista inicial, cinco encontros e entrevista final observando especificamente cada uma e anotamos as situações ou discursos em destaque que se relacionaram com o objeto de estudo. A partir desses destaques do participante específico, construímos uma tentativa de síntese do processo de participação na pesquisa e os sentidos que emergiram nesse processo, considerando a análise das determinações iniciais na relação do sujeito com o espaço, as posturas do sujeito durante a pesquisa, com a pesquisadora e com os demais participantes, o movimento daquele sujeito ao longo dos encontros e os possíveis indicadores de mudanças na unidade sujeito-espaço. Ao final dessa análise, incluímos uma articulação entre as características singulares e as categorias dos processos de apropriação que dialogam com elas.

Essa proposta parte do pressuposto de que conhecer o singular, ou seja, o indivíduo, compreendido como um microcosmo, permite compreender a

sociedade, pois o singular é seu modelo, ele reflete a totalidade das relações sociais (Vygotsky, 1927/2013). Portanto, após a análise de cada singularidade, foi realizada uma tentativa de articulação das singularidades na particularidade, ou seja, uma análise inter-singularidades considerando o espaçotempo do grupo.

4.4 Sistematização e análise do material de pesquisa

Conforme apresentado na descrição do método de cada módulo de pesquisa, houve uma sistematização específica do material proveniente de cada instrumento, conforme o fluxograma a seguir pretendeu sintetizar.

Figura 7 - Fluxograma da análise dos módulos de pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora.

Após análises individualizadas de cada um dos quadros citados (sistematizações de cada módulo de pesquisa), realizamos uma leitura crítica de todos eles em articulação, numa tentativa de compreensão da totalidade do estudo, com foco nos objetivos da pesquisa. Essa leitura em totalidade foi orientada pelo quadro lógico apresentado na sequência, que buscou articular os objetivos do estudo com os instrumentos investigativos.

Figura 8 - Quadro lógico da pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora.

Assim, a abordagem metodológica delineada buscou uma aproximação sucessiva ao objeto da pesquisa, de uma abordagem macroanalítica (caracterização de um município e pesquisa documental sobre atendimento à infância), na tentativa de compor elementos universais de uma dada totalidade, para uma abordagem microanalítica (vivências das crianças sobre seus processos de apropriação do espaço), fornecendo elementos singulares e particulares que medeiam e atualizam essa totalidade. As categorias abstraídas sobre os processos de apropriação do espaço pelas crianças orientaram a articulação entre as sínteses analíticas de cada módulo de pesquisa, em diálogo com a literatura existente com vistas à compreensão sobre as perspectivas de generalização dos resultados sobre o fenômeno em estudo.

4.5 Considerações éticas

Esta pesquisa se orientou pelo respeito aos princípios éticos propostos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Pautamos o processo de realização da investigação pelas reflexões éticas sobre a interação com a história de vida dos participantes e as informações que eles trazem, bem como sobre quais implicações a experiência de participar desta pesquisa trouxe para as crianças.

O projeto de pesquisa foi inicialmente apresentado ao CMDCA, que autorizou a consulta aos registros do Conselho e ofereceu orientação sobre o CEU como um espaço profícuo para a realização da investigação. As conselheiras do CMDCA mediarão o contato com o coordenador do CEU, que autorizou o desenvolvimento do estudo no local por meio de “Autorização para uso do espaço para pesquisa” (Apêndice A).

Buscamos construir vínculo inicial diretamente com as crianças, por meio da divulgação da pesquisa no CEU e indicação de profissionais que atuavam no local, principalmente com o objetivo de que as crianças participassem da pesquisa por desejo próprio. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) foram entregues para cada uma levar para conversar com os pais ou responsáveis e foi combinado novo encontro para confirmação do interesse e participação nas entrevistas iniciais.

Após esse primeiro momento com as crianças, realizamos contatos telefônicos com os adultos responsáveis, tendo sido proposto encontro com eles para apresentação da pesquisa em detalhes e devidas autorizações, o que poderia ocorrer no CEU, em outro local indicado por eles ou na própria residência. Agendamos os encontros com as mães das crianças nas dependências do CEU e, em um dos casos, na residência.

A participação das crianças nesta pesquisa foi autorizada por meio de TCLE dos responsáveis por elas e pelo “Termo de assentimento para criança” (Apêndice C). Os nomes dos participantes são fictícios, sendo que aqueles que participaram até as entrevistas finais escolheram seus pseudônimos e aqueles que participaram apenas de um momento das etapas tiveram nomes escolhidos pela pesquisadora.

5 RESULTADOS

Diferentes escalas de compreensão do fenômeno “relação criança-cidade” compuseram o material de pesquisa para subsidiar a investigação sobre os processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças. Os resultados serão apresentados neste capítulo em conformidade com essa perspectiva escalonada.

No primeiro item – 5.1 A cidade investigada –, apresentamos uma análise do município, com foco na relação com a infância, por meio dos resultados obtidos pelo material construído no módulo 1 de pesquisa e algumas informações colhidas nos demais módulos, 2 e 3.

O item 5.2 – Uma periferia em estudo – apresenta elementos do módulo 2 e focaliza nas características da região específica em que se deram grande parte dos procedimentos.

No item 5.3 – As crianças em seus processos de apropriação dos espaços urbanos –, serão apresentados os resultados referentes ao módulo 3, correspondentes às entrevistas e oficina.

E, por fim, no item 5.4 – Cada criança vivencia uma cidade: singularidades das unidades criança-cidade – sistematizaremos alguns elementos de cada participante ao longo dos procedimentos realizados.

5.1 A cidade investigada

Figura 9 - Vista aérea de Sertãozinho/SP.

Fonte: <http://www.sertaozinho.sp.gov.br/conteudo/sertaozinho-e-referencia-estadual-quando-o-assunto-equalidade-da-gestao-do-municipio.html#.XwsCQyhKjIU>. Foto de Adilson Lopez.

5.1.1 Levantamento histórico, geográfico e sociodemográfico

O município de Sertãozinho está localizado na região administrativa de Ribeirão Preto, nordeste do Estado de São Paulo, a 348 quilômetros de sua capital e a 20 quilômetros de Ribeirão Preto. Sua história foi marcada pela chegada de posseiros mineiros à região, atraídos pelas terras férteis e que buscavam novas áreas de exploração para o cultivo devido à decadência da mineração do ouro em Minas Gerais, por volta do início do século XIX. As terras férteis foram próprias para o plantio do café, atraindo lavradores de Minas Gerais e cafeicultores do Vale do Paraíba e constituindo-se parte da região cafeeira de Ribeirão Preto. No final do século XIX e início do século XX, o ciclo do café promoveu a construção de duas estradas de ferro que passavam pelo município, a Companhia Mogiana e a Companhia Paulista, contribuindo para a urbanização da região (IBGE, 2018).

Pequenas e esparsas plantações de cana-de-açúcar já participavam da paisagem sertanezina antes mesmo do início do século XX e, devido às políticas

de isenções de impostos, desenvolveram-se até os dias atuais a ponto de caracterizarem o município de Sertãozinho hoje como um dos maiores centros produtores do setor sucroalcooleiro (IBGE, 2018), principalmente após o Programa Nacional do Alcool (Proálcool), da década de 1970.

A urbanista Beraldo (2018) relatou que uma grande parte das cidades do interior paulista se formou a partir da expansão do capitalismo no mundo agrário, entre elas, Sertãozinho. Segundo a autora, o Oeste Paulista foi marcado pela expansão cafeeira entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, apoiando-se no declínio do regime escravocrata e consequente intensificação da imigração de trabalhadores europeus, principalmente italianos. Antônio Malaquias Pedroso foi o principal fundador de Sertãozinho e uma de suas primeiras providências foi a construção de uma capela, o que era uma prática padrão do modelo de urbanização português, demonstrando a relação intrínseca entre a Igreja Católica e o processo de urbanização. Beraldo (2018) apontou essa relação como o vínculo intenso entre o desenvolvimento do centro cívico e do centro religioso na história das cidades brasileiras. A primeira capela de Sertãozinho foi construída no lugar atualmente conhecido como “Praça 21 de Abril”, onde foi substituída com o passar dos anos pela Igreja Matriz Nossa Senhora Aparecida. Segundo o estudo de Beraldo (2018), assim como ocorreu em diversos municípios brasileiros, Sertãozinho desenvolveu-se durante o período cafeeiro por uma visão patrimonialista, na qual fazendeiros, comerciantes e profissionais liberais exerceram um papel dominante enquanto classe política e econômica até os dias atuais. Com isso, a implementação do poder legislativo e executivo esteve marcada por um caráter predominantemente conservador, o que, segundo a autora, interfere desde então diretamente nas decisões relacionadas às políticas urbanas da cidade (Beraldo, 2018).

O município está localizado no chamado planalto ocidental paulista (Tronto, 2009), em uma área de relevo plano, cujas terras são drenadas pela bacia do rio Mogi-Guaçu, com predominância de solos férteis e clima tropical, o que favorece a agricultura comercial. Atualmente, a região apresenta características de degradação ambiental como repercussão da intensa exploração do solo para esse tipo de agricultura, que tem sido predominante em pouco mais de um século.

Com uma população estimada em aproximadamente 124.000 habitantes, Sertãozinho é considerada uma cidade de médio porte (classificadas entre 100.000 e 500.000 habitantes). É a segunda cidade mais populosa dessa região administrativa e possui 403,089 km² de extensão, sendo a densidade demográfica de 273,22 habitantes por km² em 2010 (IBGE, 2018). Em 1940, a população urbana representava aproximadamente 26% do total de habitantes; já no ano 2000, ela passou para 92% do total. Esse dado demonstra que, em sessenta anos, a população urbana de Sertãozinho cresceu 1.556% (Beraldo, 2018).

Desde o final do século XX, as cidades de médio porte se transformaram em polos atrativos à indústria e, portanto, apresentam elevado índice de crescimento e acelerado processo de urbanização (Beraldo, 2018; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010). Beraldo (2018) analisou que o período de transição que Sertãozinho passou entre ser uma cidade essencialmente agrária e passar a ter uma população urbana maior que a rural ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970, quando houve uma expansão da malha urbana.

No momento de realização da pesquisa, a taxa de urbanização do município era de 98,8%. Sertãozinho apresentava 99,3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado (13^a posição dos 5.570 municípios brasileiros), 95,8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização (773^o lugar no país) e 41,9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) (696^a posição entre o total de cidades brasileiras) (IBGE, 2018).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), aproximadamente 30% da população total residente em Sertãozinho encontrava-se na faixa etária entre 0 e 19 anos de idade (infância e adolescência), sendo mais ou menos metade homens e metade mulheres.

Algumas informações relevantes para compreender as características socioeconômicas do município são: o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM), calculado em 0,761, no ano de 2010; o Índice de Gini, equivalente a 0,45 em 2003 (IBGE, 2018); a incidência de pobreza, com percentual de 23,51%, e da pobreza subjetiva, com percentual de 18,88%, cujos dados são de 2003 (IBGE, 2018). Além disso, em 2015, o PIB per capita de Sertãozinho foi calculado em R\$ 39.477,70, o que, comparado a outros

municípios, resulta em uma classificação de 478ª posição no Brasil (de 5.570 municípios), 103º no Estado (de 645 municípios) e 3º lugar na microrregião (de 16 municípios).

A comparação entre o índice de desenvolvimento humano (0,761) e o Índice de Gini (0,45) permitem a análise de que Sertãozinho é um município que, apesar de possuir um bom desenvolvimento em renda, saúde e educação, ainda apresenta elevado índice de desigualdade na distribuição de renda entre a população, refletindo uma característica do próprio Brasil. Portanto, mesmo sendo uma das economias mais dinâmicas da região, caracteriza-se por um quadro social consideravelmente desigual e excludente (Tronto, 2009).

No que se refere à mobilidade, no momento de realização dessa investigação, Sertãozinho contava com transporte urbano tarifado, havendo um terminal local de ônibus e uma rodoviária para transportes coletivos intermunicipais.

Sobre o atendimento em saúde, o município possuía nove unidades básicas (UBS), um laboratório municipal, uma farmácia municipal, um serviço de fisioterapia municipal, um ambulatório de saúde mental e um centro de especialidades de saúde. No que tange à educação, havia 29 escolas públicas municipais, 10 escolas públicas estaduais, 30 escolas particulares, o Instituto Federal de São Paulo (campus Sertãozinho) e sete faculdades, sendo uma federal (FATEC Sertãozinho) e as demais particulares. Até 2018, quando foi realizada a pesquisa de campo, a cidade possuía dois eventos culturais importantes para a infância e juventude: a Mostra Nacional de Teatro de Sertãozinho, que ocorria no Teatro Municipal, e a Feira do Livro de Sertãozinho, realizada na Praça 21 de Abril, no centro da cidade. Além disso, para crianças e jovens havia uma tradição cultural da Banda Marcial da Juventude e do hóquei, sendo que Sertãozinho é considerado a capital do hóquei brasileiro, pelo seu pioneirismo neste esporte e onde está localizado o Sertãozinho Hóquei Clube. Havia aulas de patinação para crianças no local conhecido como “patinódromo” (Complexo Poliesportivo Edgard Dega Gonçalves).

5.1.2 Principais espaços urbanos de Sertãozinho

Durante a pesquisa de campo, principalmente no contato com os participantes do módulo 3, observamos que alguns locais de Sertãozinho eram de grande apreço pela população. Entre eles, os principais que podemos destacar são a Praça 21 de Abril, o Parque do Cristo Salvador e o Parque Ecológico e de Lazer Gustavo Simioni (Prainha de Sertãozinho). Decidimos apresentar um item específico para descrever esses espaços porque eram conhecidos e valorizados pelos participantes da pesquisa e possuíam ampla abrangência de acesso na cidade, sendo públicos e gratuitos.

A Praça 21 de Abril situa-se no centro comercial de Sertãozinho. No dia 03 de outubro de 2018, uma quarta-feira, realizamos um procedimento de observação no local, pois as crianças do módulo 3 expressaram grande interesse para passeios ali. Elas se referiam à Praça 21 como um ambiente muito divertido, principalmente aos finais de semana, em que ocorre o uso mais intenso do espaço para lazer. Naquela tarde ensolarada, a praça estava relativamente vazia. Poucas pessoas (em torno de dez) sentadas nos bancos distribuídos pelo local. A maioria era passante. A fonte d'água estava ligada no início da observação, mas aproximadamente 30 minutos depois foi desligada automaticamente. A praça aparentava estar bem conservada, limpa e havia vários funcionários de limpeza e jardinagem em atividade.

Figura 10 - Praça 21 de Abril, Sertãozinho-SP.

Fonte: <https://maps.google.com/maps/contrib/118145213134435494390/photos>.

Em comparação à periferia de Sertãozinho, pelo menos aos espaços em que foram realizados os módulos 2 e 3, a Praça 21 de Abril destacou-se pela sua estrutura com maior conservação e estética preservada, além de serviços de manutenção aparentemente mais frequentes. Esse aspecto pode indicar a prioridade da estruturação de espaços públicos centrais em detrimento dos periféricos, provavelmente demonstrando maior valorização daqueles voltados para usuários com maior poder de consumo ou com maior concentração de pedestres.

A estrutura da praça pareceu promover diferentes formas de lazer, conforme as faixas etárias e os interesses. Os trechos seguintes ilustram essa diversidade de atividades.

No parque infantil, três crianças com idade aproximada entre seis e nove anos brincavam. Pareciam irmãos ou primos e estavam acompanhados de uma mulher adulta, que ficou em um banco próximo ao parque (bem em frente a ele) interagindo esporadicamente com as crianças para orientações (“não pode ir aí”; “não viu a placa?”). (Diário de campo, observação na Praça 21 de abril, data do registro 03/10/2018)

As cenas observadas de crianças no parque infantil demonstraram que o uso desse espaço específico da praça era exclusivo para elas e os adultos que as acompanhavam acabavam tendo que permanecer no entorno, podendo supervisioná-las apenas pela observação e orientações verbais. Essa condição pareceu oferecer certa autonomia às crianças que brincavam no parque infantil.

O trecho seguinte ilustra outras formas de lazer na praça.

Um casal com uma bebê em um carrinho passeou pela praça, tomaram sorvete e sentaram-se em um banco sob uma árvore. Uma criança de aproximadamente dois anos estava com a mãe e a avó passeando pela praça e corria atrás das pombas. Três adolescentes passaram todo o período da observação no coreto jogando baralho. Duas mulheres adultas com três crianças (dois com mais ou menos sete a dez anos e um bebê de colo) estavam sentadas em um banco sob uma árvore tomando sorvete. (Diário de campo, observação na Praça 21 de abril, data do registro 03/10/2018)

Passeios entre as árvores, jogo de cartas, degustação de sorvetes, brincadeira com os pássaros, essas atividades foram algumas das observadas, destacando-se as oportunidades de compartilhamento do espaço público urbano e, em alguns casos também a interação, entre diferentes gerações.

Além das experiências de lazer, a Praça 21 de Abril também pareceu proporcionar diferentes maneiras de uso para seus frequentadores. Por estar no centro da cidade, que é composto pelo principal centro comercial, com lojas diversificadas, observamos que as pessoas utilizavam a praça como ambiente de descanso durante as compras ou no intervalo do trabalho.

Um grupo de três jovens meninas passou pela praça com sacolas de compras. Duas moças jovens conversavam sentadas em um dos bancos. Em outro, dois jovens moços faziam o mesmo. Algumas pessoas jovens/adultas sentaram-se sozinhas por um tempo nos bancos. (Diário de campo, observação na Praça 21 de abril, data do registro 03/10/2018)

Também observamos que o local era frequentado por pessoas que fazem o consumo de bens alimentícios, em comércios da própria praça ou do entorno, como reitera o trecho seguinte.

Um menino de aproximadamente nove anos, que compunha a família de duas mulheres e três crianças que tomavam sorvete sentados em um banco, se distanciou dos demais em direção à fonte d'água. Uma das mulheres do grupo familiar gritou o nome dele pedindo que voltasse. A menina do mesmo grupo, com aparência de aproximadamente 11 anos, pegou o bebê que estava com o grupo e passeou ao redor do coreto com ele no colo. (Diário de campo, observação na Praça 21 de abril, data do registro 03/10/2018)

Além de reiterar a ilustração do uso da praça para consumo de alimentos, esse excerto demonstrou o interesse de uma das crianças pela fonte d'água. Esse interesse também apareceu frequentemente nas conversas com as crianças participantes do módulo 3.

Outra área de destaque em Sertãozinho foi o Parque do Cristo, situado na região mais alta da cidade, onde há o Mirante “Agostinho Vanzella”. No local, foi instalado o monumento do Cristo Salvador, que deu nome ao parque. O espaço é público, com funcionamento de terça-feira a domingo e acesso gratuito. Sua

estrutura é composta por ampla área verde, calçadas, pórticos, parque infantil e alambrado que delimita o espaço interno, sendo o acesso realizado por uma portaria frontal. Possui lanchonete, estacionamento, sistema de segurança pela Guarda Municipal e está localizado em uma região de bairros de classe média do município.

Figura 11 - Estátua do Parque Cristo Salvador.

Fonte: <http://www.sertaozinho.sp.gov.br/conteudo/parque-do-cristo-salvador-o-cartao-postal-de-nossa-cidade.html#.XwxkDihKjIU>.

A imagem anterior mostra a estátua referente a Jesus Cristo, que pode ser vista de vários pontos da cidade, inclusive de sua entrada principal, parecendo demonstrar a relevância da religião católica como a predominante, o que é reiterado pela presença da Igreja Católica Matriz na Praça 21 de Abril, principal praça pública do município.

O Parque do Cristo é um local turístico de Sertãozinho e corriqueiramente comentado por crianças como um espaço em que ocorrem excursões institucionais, seja pelas escolas, seja por projetos assistenciais ou culturais dos quais participam.

Por fim, destacamos o Parque Ecológico e de Lazer “Gustavo Simioni” (Prainha de Sertãozinho), um espaço público com entrada gratuita e que funciona de quarta-feira a domingo. A estrutura do local é composta por estacionamento para veículos automotores e bicicletas, campo de futebol, quadra de esportes, pista para caminhada, ambulatório, prédio administrativo, banheiros, restaurante, piscina, quiosques, ampla área verde, parque infantil, lagoa com pedalinhos e trecho da margem forrada com areia, conforme ilustra a imagem seguinte.

Figura 12 - Vista aérea do Parque Ecológico e de Lazer “Gustavo Simioni” (Prainha).

Fonte: <http://www.sertaozinho.sp.gov.br/conteudo/com-entrada-gratuita-parque-ecologico-e-de-lazergustavo-simioni-sera-reaberto-nesta-sexta-dia18.html#.XwxkMyhKjIU>.

A prainha é conhecida por ser um local de maior frequência dos moradores de bairros populares de Sertãozinho. Esse parque está localizado no outro extremo da cidade em comparação ao Parque do Cristo, em uma região mais próxima de bairros de classe média e baixa do município.

Apresentar algumas características desses espaços públicos de Sertãozinho nos ajuda a visualizar as possíveis tensões socioeconômicas da cidade e, ao mesmo tempo, a presença de políticas públicas (ambientes de lazer com acesso gratuito) em diferentes escalas. A Praça 21, no coração da cidade, pode representar um dos espaços mais democráticos deste município, pois sua localização central, livre acesso, diversidade de usos, boa infraestrutura e a presença de terminal de transporte público próximo fazem com que a praça seja um local de encontro de diversidades (geracionais, socioeconômicas e culturais).

Por outro lado, a presença da igreja católica matriz do município na área da praça pode indicar como se dão as relações de poder entre os grupos urbanos, em que a elite católica mantém a centralidade de seu cotidiano no contexto urbano, enquanto outras religiões e grupos socioeconômicos concentram suas atividades diárias nas regiões mais periféricas do município.

A presença de dois espaços públicos de lazer em extremos opostos do município pode reiterar essa impressão, pois participam de um planejamento urbano voltado para a intensificação de políticas públicas de lazer nos diferentes setores urbanos, mas que acabam por segregar os grupos socioeconômicos devido à distância entre eles. Segregação e aglomeração por afinidade socioeconômica são fenômenos frequentemente observados no processo de urbanização de cidades de médio/grande porte na realidade brasileira (Maricato, 2003; Tanaka, 2006).

Outros espaços públicos de Sertãozinho poderiam ter sido citados neste item, como os centros poliesportivos e as piscinas públicas. Entretanto, a abrangência de cada um deles é mais restrita a populações específicas de alguns bairros, devido à localização, inclusive a região onde foi realizada a pesquisa, o que será explicado no item 6.2 – Uma periferia em estudo. Além disso, podemos dizer que são espaços de uso mais cotidiano por determinados moradores da cidade, diferentemente dos três destacados aqui, que apresentam viés turístico também.

5.1.3 Pesquisa documental sobre atendimento à infância no município

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) foi criado em Sertãozinho pela lei nº 2.605, de 29 de outubro de 1991, que dispôs sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, incluindo a criação do Conselho Tutelar e do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. A lei nº 5.707, de 02 de junho de 2014, reformulou a lei de 1991 por meio de atualizações sobre a composição do CMDCA e demais órgãos relacionados.

Ao longo dessas duas décadas, a transição entre esses dispositivos jurídicos evidenciou algumas transformações na concepção de política de atendimento à infância. O quadro seguinte apresenta destaques dessas transformações.

Quadro 7 - Conteúdos das leis municipais da política de atendimento à infância em Sertãozinho/SP de 1991 e 2014, conforme a organização do atendimento, os objetivos dos serviços especiais e a definição e funções do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente.

	LEI MUNICIPAL Nº 2.605/1991	LEI MUNICIPAL Nº 5.707/2014
Ementa	Dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e estabelece normas gerais para a sua adequada aplicação.	Reformula o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Organização do atendimento	I - políticas sociais básicas de educação, saúde, recreação, esportes, cultura, lazer, profissionalização e outras que assegurem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade; II - políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que dela necessitem; III - serviços especiais, nos termos desta lei.	I – políticas sociais básicas de educação, saúde, esportes, cultura, lazer, recreação, profissionalização e outras, assegurando-se em todas elas o tratamento com dignidade e respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária; II – políticas e programas de assistência social em caráter supletivo, para aqueles que dela necessitem; III – serviços especiais, nos termos desta Lei.
Objetivos dos serviços especiais	a) prevenção e atendimento médico e psicológico às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; b) identificação e localização de pais, crianças e adolescentes desaparecidos; c) proteção jurídico-social.	I - prevenção e atendimento médico e psicológico às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, crueldade e opressão; II - identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos; III - proteção jurídico-social; IV – ações destinadas a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes; V – campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e a adoção, especificamente, inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos.
Definição do CMDCA	Art. 5º. Fica criado o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgão deliberativo e controlador da política de atendimento, vinculado ao Gabinete do Prefeito, observado a composição paritária de seus membros, nos termos do artigo 88, inciso II, da Lei Federal nº 8.069/90.	Art. 5º. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente é órgão colegiado de composição paritária entre poder público e sociedade civil, de natureza deliberativa e controlador da Política de Atendimento, vinculado ao poder público através da Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania somente no âmbito administrativo. Parágrafo Único: O CMDCA goza de autonomia política para definir questões que são de sua competência, não

		subordinado hierarquicamente aos poderes executivo, legislativo e judiciário.
Funções do CMDCA	<p>I - formular a política municipal dos direitos da criança e do adolescente, definindo prioridades e controlando as ações de execução;</p> <p>II - opinar na formulação das políticas sociais básicas de interesse da criança e do adolescente;</p> <p>III - deliberar sobre a conveniência e oportunidade de implementação de programas e serviços a que se referem os incisos II e III, do artigo 3º, desta lei, bem como sobre a criação de entidades governamentais ou realização de consórcio intermunicipal regionalizado de atendimento;</p> <p>IV - elaborar seu Regimento Interno;</p> <p>V - solicitar as indicações para o preenchimento de cargo de conselheiro, nos casos de vacância e término de mandato;</p> <p>VI - nomear e dar posse aos membros do conselho;</p> <p>VII - Vetado;</p> <p>VIII - Vetado;</p> <p>IX - Vetado;</p> <p>X - Vetado;</p> <p>XI - proceder a inscrição de programas de proteção e socioeducativos de entidades governamentais e não-governamentais, na forma dos artigos 90 e 91, da Lei nº 8.069/90;</p> <p>XII - fixar critérios de utilização, através de planos de aplicação das doações subsidiadas e demais receitas, aplicando necessariamente percentual para o incentivo ao acolhimento, sob forma da guarda, de criança ou adolescente, órfão ou abandonado, de difícil colocação familiar;</p> <p>XIII - Vetado.</p>	<p>I – fazer com que o ECA seja cumprido;</p> <p>II – deliberar a política pública municipal de proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente no município de Sertãozinho e sua constante e permanente atualização na perspectiva dos direitos fundamentais e do disposto na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Estadual e Lei Orgânica Municipal, a partir de um amplo diagnóstico da realidade local e de uma proposta estratégica dos resultados buscados; ouvindo-se por meio de fóruns de discussão o poder público e a sociedade civil;</p> <p>III – gerir o Fundo Municipal da Criança e do Adolescente definindo a destinação dos recursos por meio de um Plano de Aplicação Anual, deliberando e dando diretrizes para a operacionalidade do mesmo, que caberá aos órgãos de finanças do Município, em conta bancária própria e específica e fiscalizando atentamente a respectiva execução, por meio dos balancetes periódicos apresentados por aquele órgão operador ao Conselho;</p> <p>IV – conhecer a realidade de seu território e elaborar Plano de Ação definindo as prioridades de atuação;</p> <p>V - instituir grupos de trabalho e comissões incumbidos de oferecer subsídios para as normas e procedimentos relativos ao Conselho;</p> <p>VI – estabelecer normas, orientar e proceder ao registro de entidades governamentais e não governamentais voltados à criança e ao adolescente, comunicando o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária;</p> <p>VII – elaborar o seu Regimento Interno;</p> <p>VIII – participar ativamente da elaboração da Lei Orçamentária, zelando para que o percentual de dotação orçamentária destinado à construção de uma Política Municipal de Proteção Integral para Crianças e Adolescentes seja compatível com as reais necessidades de atendimento, fazendo valer o princípio constitucional da absoluta prioridade na efetivação dos direitos da população infantil e juvenil;</p> <p>IX – presidir o processo de escolha dos conselheiros tutelares.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O ano de 1991, em que foi promulgada a primeira versão da lei 2.605/1991 em Sertãozinho, foi consecutivo à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Portanto, a lei municipal foi uma consequência das discussões à época em torno dos direitos das crianças e das imposições legais e jurídicas da lei federal ao planejamento e à destinação de verbas às políticas públicas e filantrópicas voltadas à infância. Essa primeira versão da política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente instituiu o CMDCA como um órgão deliberativo composto por quatro representantes do Poder Executivo e seis representantes da Sociedade Civil Organizada. Entre as funções do CMDCA dispostas na lei de 1991, destacamos: “proceder a inscrição de programas de proteção e socioeducativos de entidades governamentais e não-governamentais, na forma dos artigos 90 e 91, da Lei nº 8.069/90” (inciso XI do art. 7º); e

Fixar critérios de utilização, através de planos de aplicação das doações subsidiadas e demais receitas, aplicando necessariamente percentual para o incentivo ao acolhimento, sob forma da guarda, de criança ou adolescente, órfão ou abandonado, de difícil colocação familiar (inciso XII do art. 7º).

Essas funções acentuam a ênfase da lei na destinação dos recursos. A lei municipal de 1991 definiu o atendimento aos direitos da infância e adolescência como composto por três esferas. A primeira representada por políticas sociais básicas de educação, saúde, recreação, esportes, cultura, lazer, profissionalização, destacando que essas políticas “asseguem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade” (inciso I, art. 2º). A segunda estava representada pelas “políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que dela necessitarem” (inciso II, art. 2º), especificadas como de caráter protetivo ou socioeducativo. E a terceira caracterizada por serviços especiais, referentes a “prevenção e atendimento médico e psicológico às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; identificação e localização de pais, crianças e adolescentes desaparecidos; e proteção jurídico-social” (§2º, art. 4º). Com essas disposições, a primeira lei municipal propunha uma organização

da política de atendimento aos direitos da infância bastante similar à organização do ECA, com a tentativa de contemplar os direitos sociais básicos, as medidas de proteção e as medidas socioeducativas.

Em 2014, na lei municipal que propôs a reformulação dessa política de atendimento, a organização em três esferas continuou presente. Entretanto, a descrição sobre as políticas sociais básicas foi apresentada reformulando o objetivo de assegurar “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade” (inciso I, art. 2º, da Lei 2.605/1991) pelo objetivo de assegurar “em todas elas o tratamento com dignidade e respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (inciso I, art. 2º, da Lei 5.707/2014). Essa alteração aparentemente insignificante parece trazer uma reelaboração na concepção de infância, pois excluiu os aspectos do desenvolvimento que demonstravam uma compreensão da infância como vir a ser do adulto, como aquela que precisava ser salva (Rizzini, 2011) e direcionada em seu “desenvolvimento moral, espiritual e social” inclusive. Além disso, incluiu o respeito “à convivência familiar e comunitária”, trazendo uma contraposição à lógica predominante de ênfase na institucionalização em entidades filantrópicas, o que marcou a história do atendimento à infância em Sertãozinho até recentemente.

Nessa mesma linha, observamos a inclusão de dois objetivos aos serviços especiais, que não estavam contemplados na primeira lei. São eles:

Ações destinadas a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes (inciso IV, §2º, art. 4º, da Lei 5.707/2014).

E:

Campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e a adoção, especificamente, inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos (inciso V, §2º, art. 4º, da Lei 5.707/2014).

A inclusão desses objetivos aos serviços especiais parece apresentar uma tentativa de fortalecimento de propostas de atendimento que desestimulem a

institucionalização de crianças e adolescentes, reiterando o exposto anteriormente. Cabe destacar que, em 2009, houve a promulgação da lei federal 12.010 que estabeleceu diretrizes para os direitos à convivência familiar e comunitária, alterando o ECA no sentido de valorizar políticas públicas voltadas à prevenção da institucionalização e à assistência às famílias para o fortalecimento dos vínculos e garantia de direitos no seio familiar.

Quanto à organização dos membros do CMDCA, destacamos a reformulação entre as referidas versões da lei municipal. A lei de 2014 inseriu composição paritária entre poder público e sociedade civil e estabeleceu a autonomia política do referido Conselho, o que não estava contemplado na lei anterior. Além disso, a versão de 2014 incluiu o parágrafo único do artigo 5º, esclarecendo que o CMDCA “goza de autonomia política para definir questões que são de sua competência, não subordinado hierarquicamente aos poderes executivo, legislativo e judiciário”. Esse aspecto pode ser considerado um avanço na perspectiva de democratização da política de atendimento à infância e à adolescência no município.

Em resumo, a mudança na legislação que orienta o funcionamento do CMDCA apresentou indícios de reformulações nas concepções de infância e do atendimento à infância no município. De 1991 a 2014, a perspectiva da criança como sujeito do direito foi mais delineada e a atuação do CMDCA foi ampliada, não apenas como órgão que realiza a organização e destinação da verba para a infância, mas responsável pela organização do Conselho Tutelar e com papel mais atuante na formulação de decisões políticas sobre os direitos das crianças e adolescentes, com ênfase no direito à convivência familiar.

Além do conhecimento sobre os aspectos legislativos, a análise de projetos sociais pode complementar a compreensão sobre a política de atendimento para a infância em sua aplicação cotidiana no município. Os projetos sociais de um município geralmente possuem propostas dinâmicas (relacionadas com o momento em que são constituídos) e refletem demandas específicas do contexto em que são construídos. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) argumentaram que as políticas públicas de modo geral possuem um efeito geracional diferenciado, que não é levado em consideração na avaliação de seus impactos. Portanto, como

parte da política de atendimento à infância no município, os projetos sociais podem implicar nas experiências cotidianas das crianças na cidade.

Nesse sentido, realizamos a análise de projetos sociais cadastrados no CMDCA, que foram criados a partir de entidades da sociedade civil, como atuações complementares às políticas públicas do município para a infância. Essa análise ocorreu por meio do acesso aos documentos mais recentes disponíveis no ano de 2018, tendo sido compilados doze projetos de entidades da sociedade civil com cadastro regularizado no referido órgão.

Ao todo, os projetos atendiam, na época, em torno de 900 crianças e adolescentes, o que representava aproximadamente 3% da população de 0 a 19 anos de idade no município. Podemos considerar este um número restrito de usuários, questionando-se se deveria haver maior abrangência para o atendimento a essa população em situação de vulnerabilidade social em um município caracterizado por altos índices de desigualdade social. É sabido que existem projetos em Sertãozinho que não estão cadastrados e ainda devemos considerar a possível existência de projetos comunitários alternativos dos quais não se teve conhecimento no desenvolvimento desta pesquisa.

Além desses projetos analisados com base no levantamento do CMDCA, tomamos conhecimento de alguns que não estão com o cadastro regulamentado no referido Conselho. Um deles esteve ligado durante muitos anos ao Fundo Social de Solidariedade da Prefeitura Municipal e atualmente há informações de que, no momento de realização da pesquisa, estava vinculado a entidade própria, referindo-se a uma oferta de curso de circo no contraturno escolar. Nessa mesma linha de atuação, ou seja, com foco em atividades extracurriculares, havia uma entidade ligada a uma igreja evangélica que oferecia para crianças e adolescentes cursos de dança e música ministrados por professores voluntários. Por fim, durante a pesquisa de campo, tomamos conhecimento de que havia também em Sertãozinho uma associação das culturas afro e brasileira que promovia atividades com o objetivo de difundir a valorização das culturas oriundas das periferias e defender questões relacionadas ao movimento negro no município, incluindo a oferta de cursos e oficinas para crianças e adolescentes das periferias da cidade. O grupo realizava várias atividades, por exemplo, no CEU, entre elas: curso de teatro para crianças, cinema para a comunidade em geral, oficinas de danças afro.

Vale reforçar que essas informações sobre projetos para infância e juventude foram coletadas por meio da pesquisa documental no CMDCA e de conversas realizadas durante a pesquisa de campo. Provavelmente elas não representam a totalidade das oportunidades de atuações com a comunidade infantil que estavam sendo realizadas no município de Sertãozinho, pois poderiam existir outras propostas públicas e/ou comunitárias sobre as quais não se tomou conhecimento durante a investigação.

Em uma análise dos projetos cadastrados em sua distribuição por tipo de proteção conforme classificação pelo SUAS, dois identificaram-se como proteção social especial e de alta complexidade, e os demais (10) como proteção social básica. Desses, havia apenas quatro projetos oficialmente cadastrados no CMDCA para oferta de cursos extracurriculares, de esportes e cultura para crianças e adolescentes, enquanto os demais possuem especificidades de atendimento por questões de saúde ou para a profissionalização de adolescentes; além dos dois projetos voltados para a proteção social especial de alta complexidade. É possível questionar o que justificaria o fato de a proteção social básica, que visa prevenção e deveria, portanto, ter uma atuação mais abrangente, possuir quase a mesma quantidade de projetos de proteção social especial de alta complexidade, não havendo projetos cadastrados que atendam a etapa intermediária de média complexidade. Talvez os projetos cadastrados no CMDCA foram construídos a partir de intenções específicas de entidades civis, de maneira mais isolada e não como parte de um diagnóstico integral que repercutiria as demandas da totalidade do município de maneira articulada.

A segunda análise realizada com os documentos dos projetos sociais cadastrados no CMDCA teve como foco as concepções de infância e/ou da atuação da cidade no atendimento à infância. Para essa análise, tentamos abstrair dos documentos conteúdos referentes à finalidade estatutária, à justificativa do projeto e às metas e avaliação do planejado.

A criação de propostas de atuação, com objetivos, método e formas de avaliação expõe as intencionalidades do projeto social voltado para a infância e expressa explícita ou implicitamente uma concepção de infância e de adolescência. A análise do todo dos projetos oficialmente inscritos permitiu também uma aproximação com concepções sobre como a cidade está atuando nas

possibilidades de proteção social à infância, já que esses projetos seguem a orientação do SUAS em termos de princípios de atuação junto a esse segmento etário. Ressaltamos a limitação da proposição de análise integral da sociedade e da concepção de infância nesse município a partir desses documentos, pois, na prática, são apenas retratos de uma construção sistematizada na escrita em determinado momento e as concepções ali presentes podem se relacionar e conviver com outras concepções, numa constante reatualização. O levantamento de projetos voltados para infância e juventude no município permitiu uma análise parcial das concepções dessa totalidade no que tange às relações etárias, às significações atreladas ao atendimento dado para a infância e de que modo essa etapa da vida está ou não sendo considerada na gestão urbana.

De modo geral, nos documentos não há registros sobre a participação das crianças e adolescentes na elaboração, no desenvolvimento e nas avaliações dos projetos, aparentemente predominando uma atuação centrada nos adultos responsáveis pelos projetos cadastrados. A maioria dos documentos dos projetos analisados apresentou uma concepção predominantemente inspiradas na defesa dos direitos de saúde, educação, esporte, cultura, convivência familiar e comunitária, conforme preconizado pelo ECA. Entretanto, por meio da análise das justificativas apresentadas, da finalidade estatutária das entidades e dos objetivos gerais e específicos de cada projeto, foi possível visualizar nuances com relação à concepção de infância e de adolescência que embasaram a proposta de cada um. Uma parte dos documentos demonstrou contradições, ora apresentando a necessidade de respeitá-los como sujeitos de direitos, ora apresentando vieses de intervenção para moldá-los e formá-los como cidadãos, reiterando a coexistência do paradigma menorista e da criança como sujeito de direitos.

A justificativa de retirar as crianças e adolescentes das ruas, presente em grande parte dos documentos analisados, pareceu reforçar a concepção dos espaços públicos como risco. Essa perspectiva apresenta certa coerência se assumida unicamente do ponto de vista da existência de vulnerabilidades estruturais, ou seja, de que riscos existem. Entretanto, afasta possibilidades de ocupação múltipla e coletiva desses espaços, o que poderia contribuir para a participação de crianças e adolescentes nas reflexões sobre as causas e possíveis intervenções para transformar possibilidades de ocupação dos espaços da cidade

na perspectiva do direito à cidade. Ao se pautarem em princípios emancipatórios e de cidadania, as propostas de projetos sociais poderiam articular seus objetivos com a ampliação das perspectivas da relação criança-cidade, combatendo a exclusão territorial e/ou segregação espacial.

5.2 Uma periferia em estudo

Periferia urbana é um conceito cunhado pelo Urbanismo e pela Sociologia Urbana para se referir a regiões de metrópoles em que trabalhadores assalariados estabeleciam residência devido ao baixo custo das moradias, caracterizando entre outros fatores a baixa renda diferencial (Bonduki & Rolnik, 1979). A ausência total ou parcial de estrutura urbana e a localização geográfica distante do centro e dos locais de trabalho articulam-se à baixa renda diferencial nessas regiões e implicam em exclusões sociais na dinâmica da vida na cidade (Maricato, 2003; Abreu, 2006; Tanaka, 2006).

Decidimos por destacar essa característica da região em que ocorreu a maior parte da pesquisa com base na concepção de que os espaços urbanos não são naturais, não possuem características prévias ou imutáveis. Perspectivas marxistas da Sociologia Urbana e do Urbanismo discutem suas características em um processo histórico-cultural e dialético, como resultante de relações de produção engendradas na vida urbana (Lefebvre, 2001; Bomfim, 2010; Silva, 2017).

Na Geografia, o conceito de periferia também é amplamente debatido e investigado. Chaveiro e Anjos (2007) explicam que, na dinâmica socioespacial, para compreender a cidade, as distâncias física e social interagem e essa chega a se sobrepor àquela. A noção de distância social impõe a relação da experiência dos sujeitos nos espaços. Por essa compreensão, o fato de as crianças viverem em uma periferia constitui aspectos de sua experiência subjetiva na cidade.

Segundo Abreu (2006), a compreensão sobre a estrutura espacial urbana implica articulá-la às práticas sociais e aos conflitos de classes existentes na cidade. Para o autor, a luta de classes também se reflete na luta pelo domínio do espaço, marcando visivelmente as formas de ocupação dos solos urbanos. Além disso, as formas de organização capitalista das cidades e de suas relações de trabalho implicam em conflitos, desigualdades e injustiças sociais. Nessa dinâmica dialética, o desenvolvimento urbano brasileiro, após a década de 1960,

caracterizou-se pela centralização espacial das elites e periferação das classes trabalhadoras (Abreu, 2006). O autor explicou que esse processo de periferação não se refere simplesmente à caracterização de uma localidade por estar distante do centro metropolitano, mas implica também reconhecer a exclusão dos seus moradores ao acesso a bens de consumo e a serviços localizados privilegiadamente nas áreas centrais elitizadas. Segundo Santos (2006), o espaço urbano produz diferentes experiências de consciência, organização do trabalho e criação e arranjos políticos. Desigualdades sociais reverberam na existência de regiões de moradia em que trabalhadores que representam a força de produção motriz do fenômeno urbano são excluídos do acesso a bens e serviços públicos e às tecnologias urbanas (Bonduki & Rolnik, 1979).

Periferia foi um termo relacionado diretamente às características de metrópoles quando de sua criação (Bonduki & Rolnik, 1979; Maricato, 2003). Atualmente, devido ao intenso processo de urbanização de cidades também de médio porte, podemos dizer que diversos aspectos da periferia urbana constituem a dinâmica de cidades que estão em urbanização acelerada.

Tal conceito contribui para a concepção desses espaços urbanos como territórios de potência para a análise dos processos de apropriação da cidade pelas crianças. A análise desses processos em crianças de uma periferia pode permitir compreender aspectos de outros espaços urbanos do município em estudo, porque a perspectiva de análise em singularidades que sofrem exclusões permite maior abrangência da totalidade das contradições atuantes no fenômeno em estudo (Santos, 2006). Nesse caso, contempla alguns aspectos da dinâmica inclusão-exclusão, da questão do direito à cidade, que poderiam ter passado despercebidos na pesquisa com crianças do centro urbano ou de bairro de camada média ou bairros nobres (Lefebvre, 2001; Harvey, 2008). Essa ideia se coaduna com as reflexões de Santos (2006) sobre a “flexibilidade tropical” e os “homens lentos” relacionadas com a dinâmica dos pobres na cidade. Tais reflexões embasam-se na análise marxiana da sociedade capitalista desde a perspectiva do proletário, por abranger maior totalidade das contradições. Silva (2017), no debate sobre as dinâmicas espaciais resultantes da globalização e produtoras de subjetividades, apresenta a ideia de que habitar as margens é constituir tensões, enquanto sujeitos críticos propositivos de formas criativas de produção do espaço.

A região em que foi realizada a pesquisa de campo dos módulos 2 e 3 era localizada em uma área de expansão urbana no perímetro com propriedades rurais, caracterizadas pelo plantio da cana-de-açúcar. Os primeiros conjuntos habitacionais foram construídos ali no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Os vários conjuntos habitacionais populares estavam organizados em aproximadamente 10 pequenos bairros contínuos entre si, compostos por casas padronizadas, mas que apresentavam algumas variações conforme reformas impetradas por cada morador.

Por ser uma periferia urbana de uma cidade de médio porte, podemos dizer que as características que compõem a dinâmica de inclusão-exclusão podem parecer menos evidentes. Por exemplo, no que se refere à ocupação informal do espaço para moradias. Na realidade de Sertãozinho, observamos que a expansão urbana na periferia investigada ocorreu por meio de políticas habitacionais com a construção de casas populares destinadas a famílias em situação de vulnerabilidade econômica. O custo de vida elevado na cidade faz conviver a nítida concentração de terras nas usinas de cana-de-açúcar e a presença intensa de trabalhadores sem moradia, provavelmente repercutindo na atuação do movimento sem-teto e sem-terra no município e região (Monteiro, 2009). No início do século XXI, houve uma acentuação das reivindicações de movimentos sociais de luta por moradia e terra em Sertãozinho/SP, representados pela Associação União dos Sem Tetos e Sem Terra de Sertãozinho, vinculada à União dos Movimentos de Moradia (UMM) (Beraldo, 2018).

Apesar de estar localizada em uma região distante do centro urbano, a periferia investigada possuía uma infraestrutura aparentemente suficiente de educação, saúde, assistência social, lazer e saneamento básico.

A região possuía uma avenida principal, Avenida Aléssio Mazer, na extensão entre a Avenida Antônio Vanzella e a Avenida José Angelote, conectando os bairros e que correspondia à principal área comercial, com estabelecimentos variados e elevada circulação de pessoas e veículos.

Nos encontros com as crianças no módulo 3, a Avenida Aléssio Mazer apareceu como “a avenida” e foi caracterizada como uma referência de comércio para as crianças. Os trechos seguintes do diário de campo da observação realizada no local ilustram essa questão.

Ao longo da avenida, havia muitos comércios (lojas de roupas, ferramentas, consertos, oficinas mecânicas, materiais de construção, estabelecimentos industriais, lanchonetes, bares, loja de “Um Real”⁶, loja de animais, eletrônicos etc.). (Diário de campo, observação na avenida Aléssio Mazer, data do registro 05/10/2018)

Em outro trecho do percurso, três meninos, com aproximadamente seis a dez anos de idade, dirigiram-se a uma loja de animais e permaneceram observando as gaiolas com pintinhos. Passando em frente a uma loja de utilidades, apresentada pelas crianças participantes do módulo 3 como um lugar que vende de tudo que eles precisam, inclusive pipa, observou-se um menino saindo da loja com uma sacola pequena na mão e correndo em direção a uma das ruas perpendiculares. (Diário de campo, observação na avenida Aléssio Mazer, data do registro 05/10/2018)

As lojas ali presentes faziam com que as crianças circulassem pelo local interessadas em comprar itens para si, por exemplo. Observamos que a circulação delas pela avenida era marcada pela necessidade de cruzá-la em direção a outros pontos dos bairros da região, mas principalmente pela necessidade de consumo, de bens para si ou para a casa (compra pontual de alimentos, por exemplo). Os estabelecimentos comerciais apareceram como referências de espaços/caminhos, quando as crianças queriam expressar onde moravam ou onde esperavam o ônibus escolar e como locais de consumo e lazer (a sorveteria, por exemplo).

Durante a construção do módulo 3, Melissa referiu-se ao canteiro central da Avenida Aléssio Mazer como um local onde ela transita com a irmã e onde brincam de pique-pega. Essa perspectiva será aprofundada no próximo item (“As crianças em seus processos de apropriação dos espaços urbanos”). A figura seguinte ilustra um trecho da avenida na perspectiva de um pedestre.

⁶ “Um Real” é o nome popular para o tipo de estabelecimento comercial de produtos diversos a preços baixos, comumente encontrado em cidades brasileiras.

Figura 13 - Avenida Aléssio Mazer na perspectiva de um pedestre.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

Essa avenida apresentava intenso fluxo de carros, motos e bicicletas, e até caminhões. Também observamos que é um trecho que, por conectar bairros de moradia, apresentava circulação de pedestres com crianças, de diferentes idades, em deslocamento entre os bairros e para as instituições escolares da região, por exemplo, seja a pé ou de bicicleta. Observamos certa diferença entre o espaçotempo da avenida principal e o espaço tempo das ruas perpendiculares a ela. Na observação em uma dessas ruas perpendiculares, havia uma casa com o portão aberto e um grupo de aproximadamente cinco crianças sentadas na garagem brincando juntas, com idades variadas. As ruas perpendiculares à avenida possuíam pouco movimento tanto de pedestres como de veículos, parecendo permitir que as crianças ocupassem seus espaços não apenas com circulação, mas com permanência, nas calçadas de residências e permitindo uma interação mais prolongada entre si.

O canteiro central da avenida principal, por ser bastante largo e gramado, permitia permanências também. Foram observadas, além do relato de Melissa sobre brincar ali de pique-e-pegas, pessoas sentadas em cadeiras, com cães etc. O canteiro central é largo porque ali estão instaladas as torres de transmissão de energia elétrica de alta tensão.

Figura 14 - Foto ilustrando canteiro central da Av. Aléssio Mazer com suas torres de alta tensão.

Fonte: Google Maps, dados coletados em 2011.

Além desses aspectos sobre as vias, a região possuía uma infraestrutura de lazer composta por espaços públicos com piscina, quadras e aparelhos de ginástica, além do CEU, que serão apresentados a seguir.

O Complexo Esportivo “Selma Regina de Oliveira Mendes” era composto por quadras e piscina semiolímpica, localiza-se ao lado da E.M.E.F. “Maria Aparecida Ortolan Bellini” em um quarteirão adentrando-se perpendicularmente à avenida principal. No dia em que realizamos observação no local,

havia crianças saindo com trajes de banho, aparentemente após término de aula de natação, pois havia adultos com aparência de professores de natação e crianças ainda em atividade na água. Um menino com aproximadamente 12 anos de idade chegou de bicicleta em uma casa em frente ao Complexo e outro garoto, aparentemente com 15 anos de idade, saiu da casa com uma bola de futebol e ambos se direcionaram para a quadra do Complexo. Ao lado do Complexo, na E.M.E.F. referida, muitas crianças participavam das atividades escolares, o que foi possível perceber devido aos sons que vinham dos espaços internos da instituição. (Registro em Diário de Campo, outubro de 2018).

Outros espaços que compuseram nossa observação foram o Centro de Lazer “Antônio Lourival dos Santos”, localizado na Rua Santinho Humberto Aprile,

486, bairro Jardim Jamaica, e a Praça de Exercícios, na Avenida Marginal Amâncio Lopes, ilustrados nas seguintes imagens.

Figura 15 - Praça de Exercícios da Avenida Marginal Amâncio Lopes, Sertãozinho-SP.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

A Praça de Exercícios localizava-se no canteiro central da avenida citada e possuía um tanque de água potável, bancos de madeira improvisados e uma árvore que promovia sombra em alguns momentos do dia sobre os bancos. No momento de realização da pesquisa, os aparelhos de ginástica não estavam plenamente conservados e pareciam que eram utilizados em horários restritos do dia devido ao intenso sol sobre eles. Na imagem acima, algumas crianças estão se refrescando no tanque de água potável.

Figura 16 - Centro de Lazer “Antônio Lourival dos Santos”, Sertãozinho-SP.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

O Centro de Lazer foi apresentado pelas crianças participantes do módulo 3 com intensa afetividade. Era um espaço público e gratuito, composto por campos de futebol (pequeno e grande, com arquibancadas), quadra de bocha, quadra poliesportiva, quadra de vôlei de areia, quiosques pequenos, um grande quiosque com estrutura de cozinha, vestiários, banheiros, bebedouros, e uma piscina olímpica, com profundidade variada, podendo ser utilizada para recreação, pois havia uma parte rasa para crianças. O local era frequentado por pessoas de diversas idades, principalmente aos finais de semana, quando a piscina era aberta especificamente para lazer. Durante a semana, foram observadas atividades extracurriculares esportivas para crianças.

Na observação no Centro de Lazer, uma turma de meninos saía da aula de futebol. O grupo foi servido com lanche no quiosque grande. Alguns saíram do local acompanhados de adultos (aproximadamente dez crianças). Um deles seguiu caminho sozinho e dois saíram na companhia um do outro. No Centro de Lazer, permaneceu um grupo de meninos que fazia aula de futebol na sequência da outra turma. Estavam na quadra coberta e alguns adultos, aproximadamente dez, assistiam a aula sentados na arquibancada, sendo a maioria mulheres.

Por fim, também nessa região da pesquisa, havia o CEU, onde foram realizados procedimentos de observação e o módulo 3 (entrevistas e oficina sobre a cidade com crianças). Em Sertãozinho/SP, havia apenas este CEU, dessa periferia. Localizado à Rua Pedro Montenegro, era uma instituição intersetorial, que englobava atividades desenvolvidas e promovidas pelas Secretarias de Assistência Social, Secretaria da Cultura e Secretaria de Esportes, além de ser aberto para propostas criadas pela própria comunidade e por organizações não governamentais. O espaço era aberto ao público de segunda a sábado, das 7h às 21h. A imagem ilustra a entrada do local.

Figura 17 - CEU das Artes de Sertãozinho-SP.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

Segundo o Ministério da Cidadania (2019),

os CEUs integram num mesmo espaço programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital, para promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras (Ministério da Cidadania, 2019).

A gestão do programa é compartilhada entre poder executivo e comunidade. O princípio fundamental é a política de territorialização, efetivada por meio do mapeamento sociocultural de “territórios de vivência” para mobilização social das comunidades locais (Ministério da Cidadania, 2019).

Em Sertãozinho, no mesmo ambiente onde funcionava o CEU estava a Casa da Juventude, administrada pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania e destinada à promoção de atividades para jovens, articulação de políticas públicas para a juventude e apoio social a essa parcela da população.

Foram feitas várias visitas ao CEU para divulgação do módulo 3 da pesquisa e havia bastante crianças nessas ocasiões. Observamos interação intergeracional no espaço, como ilustra o trecho seguinte.

O diretor do espaço orientou algumas crianças de que não poderiam ficar na pista de skate se não estivessem com skate. Um dos meninos estava com skate e era bem pequeno, em torno de 7 anos, e treinava descida da rampa mais alta. O diretor permaneceu próximo, solicitando ajuda dos jovens skatistas

para darem apoio ao garoto e ele mesmo incentivou-o, mostrando como poderia fazer para não se machucar. (Registro de diário de campo, agosto de 2018).

Essa situação ilustrou como o espaço do CEU permitia a interação entre diferentes faixas etárias de crianças e adolescentes, além da proximidade com que o diretor se relacionava com os usuários.

Observamos também que no CEU as crianças circulavam com certa “proteção” enquanto os adultos de referência participavam de atividades. O trecho seguinte ilustra essa análise.

Ainda nesse dia, uma senhora chegou aproximadamente às 9h perguntando sobre a aula de dança, tendo sido orientada a conversar com o diretor. Ela estava com três crianças, com idades aproximadas de 5, 7 e 9 anos, que se referiram a ela como avó. Sentou-se em um dos bancos e as crianças ficaram brincando por todo o espaço do CEU, no parque infantil, nos aparelhos de ginásticas para adultos e na rampa de skate antes dos skatistas chegarem. Em um momento, ela brincou com um dos netos de fazer flexão em um aparelho para isso. As crianças brincaram o tempo todo livremente, com praticamente nenhuma interferência da avó. Às 10h, chegou a professora de Fit Dance e começou a se aglomerar um grupo de adultos, principalmente mulheres, em torno dela. A aula seria na quadra e este era o primeiro dia. Havia também algumas adolescentes no grupo e meninas mais novas. A senhora que chegou bem cedo com os netos juntou-se ao grupo dentro da quadra e, enquanto ela fazia a aula, as crianças continuaram livremente pelo CEU brincando em seus vários espaços. (Registro de diário de campo, agosto de 2018).

Esse trecho permitiu observar algo que será reiterado no item posterior, de que o CEU se caracterizava naquela região como um espaço em que as crianças se sentiam acolhidas e possuíam certa autonomia para brincarem sem supervisão ou com uma supervisão não tão direta.

A equipe de profissionais contou que muitas crianças e adolescentes frequentavam-no a maior parte do tempo em que não estavam na escola. Era um espaço de convivência, e assim podia ser porque possuía uma estrutura física acolhedora, devido a seus ambientes de brincadeira, de descanso, de atividade física, de interação. Como exemplo, foi relatado o caso de um grupo de quatro irmãos, entre 3 e 13 anos, que ficava praticamente o dia todo no CEU e que

solicitavam comida para as equipes nas salas administrativas nos horários de refeição. Os profissionais do serviço disseram que demorou para identificarem a mãe e o endereço deles. Explicaram que não havia um controle rigoroso de quem participava/ocupava o local, por se tratar de um espaço público que não exigia inscrições, a não ser nos casos de cursos ou atividades estruturadas. Assim, quando descobriram o endereço dessas crianças, realizaram visita e orientações para a mãe, ao que, segundo a equipe, essa passou a ficar mais atenta, apesar de logo terem se mudado de cidade e não se obteve mais notícias dessa família. Segundo a profissional que relatou o caso, esta atitude foi importante porque o espaço permitia uma interação mais informal dos profissionais com as pessoas da comunidade, tendo sido evitado o acionamento do Conselho Tutelar e outras medidas que poderiam afastar as crianças de um lugar que elas tanto gostavam.

Durante a divulgação da pesquisa no CEU para o módulo 3, alguns meninos que esperavam o início das atividades do Projeto Magia do Circo, brincavam com bola na quadra. Foi possível também conhecer o espaço da horta, sobre o qual a equipe de profissionais explicou que foi um projeto social inicialmente vinculado ao desenvolvimento do trabalho técnico socioambiental da obra de macrodrenagem do Município (PAC II), com apoio da Caixa Econômica Federal (Instituto Terroá, 2016), envolvendo a participação de 70 adolescentes. Encerrado o trabalho, que teve duração de 15 dias, os cuidados da horta foram assumidos majoritariamente pelo grupo do Projeto Magia do Circo, mas havia colaboração deles com os diretores da Casa da Juventude e do CEU, bem como de uma funcionária da limpeza.

Sobre o envolvimento da comunidade, os profissionais relataram a escassez de iniciativas dos próprios moradores para atividades, seja por desmotivação pessoal seja por burocracias impostas pelo poder público (necessidade de preenchimento de papéis e entrega de documentação, aprovação pelos coordenadores etc.), o que atravancava possibilidades de trabalhos criativos. Mesmo assim, o CEU foi definido pela equipe profissional que nele trabalhava como um espaço público no qual toda a comunidade tem livre acesso. A presença de biblioteca e telecentro contribuía para o interesse dos moradores nesse sentido. A equipe relatou que o CEU é um ambiente que gera protagonismo nas pessoas, exemplificando o caso de uma adolescente que precisava fazer inscrição online

em um curso/vestibular e pôde ser encaminhada para realizar a inscrição com autonomia, com apoio indireto do monitor do telecentro se necessário.

Durante as entrevistas com algumas das participantes do módulo 3, realizadas na biblioteca, cuja parede frontal é toda em vidro, muitas crianças vieram até a vidraça para saber o que estava acontecendo, mas não tivemos a oportunidade de abordá-las porque não conseguiríamos interromper a entrevista, tendo em vista que não havia um assistente de pesquisa nesse momento. Essa situação pareceu indicar que o CEU, por possuir paredes transparentes, permitia uma interação entre as atividades desenvolvidas em todos os espaços e a área externa. A arquitetura do local com essa característica promovia a criação de um ambiente interinstitucional altamente interativo, em que parecia haver uma sensação de coletivo/comunidade. Os diferentes espaços do CEU eram convidativos à interação/ocupação.

A proposta de não haver cercas ou muros que separem o perímetro do CEU da rua, no projeto arquitetônico inicial, também representava esse convite à interação da comunidade em geral. Espaços pouco circunscritos, que promovem conjunção entre interior e exterior, estimulam o sentimento de pertencimento da comunidade do entorno. Entretanto, durante a pesquisa de campo, observamos que estava em construção no local um alambrado circunscrevendo todo o perímetro do CEU. A equipe contou que o portão frontal e o alambrado não deveriam existir, porque o princípio deste espaço era ser uma praça com múltiplos equipamentos, mas a prefeitura acabou instalando-os para evitar roubos e depredações.

Houve relatos de profissionais das equipes que atuavam no CEU de que, no início de seu funcionamento em Sertãozinho, havia má conservação, porque ao mesmo tempo em que pessoas da comunidade frequentavam para se divertir, havia presença de usuários de drogas, traficantes e pessoas que faziam uso de bebidas alcoólicas. Desse modo, relataram que foi realizado um replanejamento do espaço, solicitando participação de outros órgãos, e construíram o alambrado no intuito de coibir a presença de pessoas em práticas ilícitas ou que frequentavam apenas para depredação. A equipe demonstrou compreender que a presença do alambrado foi fundamental para inibir tais práticas e que agora o uso dos

ambientes é restrito a pessoas vinculadas a algum projeto, curso ou que farão uso da biblioteca ou do telecentro.

Em uma das visitas ao CEU durante a divulgação da pesquisa, houve diálogo com o professor de jiu-jitsu, que comentou que trabalhava no local e no Ginásio de Esportes “Pedro Ferreira dos Reis”, o Docão (localizado em uma região geográfica oposta ao CEU), atendendo públicos infantis muito diversos. Disse que as crianças do centro da cidade, que frequentavam o Docão, possuíam maior supervisão dos pais (iam e voltavam da aula levadas geralmente de carro por eles) e não eram tão motivadas ao treino fora dos horários mínimos de aula. Já os alunos do CEU frequentavam geralmente por conta própria e envolviam-se muito com os treinos e outras atividades propostas. Disse que esses alunos iam a pé da casa (perto do CEU) até o Docão para treinar, percorrendo um trajeto de aproximadamente três quilômetros de distância.

Desse diálogo com o professor de jiu-jitsu, desprendemos indícios de que o local de moradia das crianças na cidade atuava na caracterização subjetiva sobre elas. As situações relatadas pelo professor sobre diferenças entre as que moram no centro da cidade e as que residem na periferia em estudo podem demonstrar as implícitas contradições, de exclusão-inclusão, que os espaços urbanos implicam nos processos de apropriação. O fato de algumas atravessarem a cidade à pé para participarem de atividades esportivas, enquanto outras com mobilidade facilitada pelas condições socioeconômicas não se envolvem da mesma forma, pode nos oferecer pistas sobre as interações intrínsecas entre múltiplos fatores que atuam na relação criança-cidade, nesse caso: as condições socioeconômicas (possuir automóvel ou não), o local de moradia (centro *versus* periferia), a atividade esportiva (em destaque ou não no cotidiano – o que parece indicar as diferentes possibilidades de escolha de lazer).

Além disso, essa situação narrada permite refletirmos sobre as significações que famílias de diferentes classes fazem sobre os riscos e os perigos da cidade para permitirem a mobilidade e/ou a proteção das crianças. A própria concepção de proteção apresenta elementos diversos na relação com a cidade, de um lado, e com as atividades dos programas, de outro. Assim, podemos dizer que diferentes intersecções atuam na mobilidade das crianças na cidade. Em uma cidade como Sertãozinho, por exemplo, provavelmente as crianças circulam mais

autonomamente na periferia do que em bairros de classes socioeconômicas de maior poder aquisitivo.

Em resumo, na perspectiva de compreender o modo de organização da cidade e interação das crianças nos espaços públicos, a observação dos locais apresentados permitiu analisar que elas os ocupavam na maior parte do tempo mediante atividades estruturadas (cursos extracurriculares de esportes e cultura). O CEU e o Centro de Lazer constituíam-se como espaços públicos com atuação de profissionais que oferecem cursos para diferentes gerações. Além de participarem de atividades destinadas especificamente à infância, as crianças frequentavam esses lugares também para acompanhar os adultos, ocupando suas estruturas com relativa liberdade. Por serem espaços amplos e abertos, cada área conecta-se às demais e permite que os adultos supervisionem as crianças à distância. Além disso, os profissionais do CEU e do Centro de Lazer assumiam esse papel na ausência dos pais/responsáveis.

As crianças marcaram presença em todos os locais observados e a maioria deles apresentava uma estrutura atraente a elas. O município em estudo possuía uma organização urbana que tentava oferecer espaços públicos e gratuitos de lazer, que abrangiam a periferia urbana e atendiam as diferentes gerações de moradores. Assim, observamos que a periferia investigada possuía uma infraestrutura básica, com ambientes de lazer e cultura aproveitados pelas crianças cotidianamente.

5.3 As crianças em seus processos de apropriação dos espaços urbanos

As crianças que participaram do módulo 3 de pesquisa constituíram um grupo com características específicas relacionadas ao local onde ocorreram os encontros. Elas frequentavam projetos extracurriculares no CEU e eram moradoras daquela região, com exceção de Raquel, que também morava na periferia de Sertãozinho, mas em uma região vizinha. A realização de procedimentos investigativos com esse grupo permitiu analisar alguns processos de apropriação da cidade, considerando as particularidades da periferia em que as interações ocorreram.

Ao final do período de divulgação da pesquisa, havia a manifestação de interesse por nove crianças entre 8 e 11 anos de idade inscritas. Dessas, sete permaneceram até o final das atividades. Houve três casos de desistência posterior: um casal de irmãos cuja mãe foi contatada pessoalmente no CEU, mas justificou não participação do menino devido a problemas de comportamento dele e a irmã acabou não aparecendo ao primeiro procedimento também; Fernanda, que participou apenas da entrevista inicial, desistindo na sequência provavelmente porque a amiga do jiu-jitsu não compareceu e porque aparentava não ter afinidades com as meninas do projeto Magia do Circo; e Felícia, que apesar de pertencer ao referido projeto pareceu deslocada nos contatos iniciais e no primeiro encontro, não tendo justificado ausência após o primeiro dia da oficina.

As desistências nos chamaram a atenção porque refletiram na forma de interação entre as crianças do CEU, evidenciando a formação de filiações identitárias entre grupos. As meninas do jiu-jitsu demonstraram bastante vínculo entre si e a relação entre elas e as meninas do projeto Magia do Circo pareceu caracterizada por certa rivalidade ou desavença.

Esse processo ocorreu também entre coetâneos que participavam do mesmo curso, no caso, o projeto Magia do Circo, que era bem numeroso, o que poderia favorecer essas formações. No contexto da pesquisa, o interesse em participar dos encontros de oficina pareceu associado ao de consolidar o grupo já vinculado, por exemplo, com atitudes de exclusão com relação à Felícia, que também pertencia ao projeto Magia do Circo, mas era distanciada pelas demais meninas.

As impressões sobre as dinâmicas de vínculo entre as crianças que apresentaram interesse na pesquisa podem evidenciar uma característica dos participantes do módulo 3. Além de serem moradores da mesma região periférica, possuíam vínculo prévio, tanto devido à convivência no CEU e ao pertencimento no projeto extracurricular (apenas Thanos não pertencia ao projeto Magia do Circo), como devido à convivência escolar, pois a maioria também frequentava a mesma escola e turma. Assim, a motivação para estar na pesquisa pode ter sido intrinsecamente relacionada ao interesse em fortalecer os laços com as amizades prévias ou de se engajar em uma atividade dessa natureza com a proteção de amigos, mais como coletivo do que individualmente. A análise desses indícios não desabona o desejo em si das crianças em participarem da pesquisa, mas pode

oferecer pistas sobre como sua motivação é mediada pela convivência entre coetâneos quando lhes é disponibilizada a autonomia de escolha.

Conforme já apresentado anteriormente neste estudo, a opção pelo CEU para a pesquisa de campo foi mediada por membros do CMDCA, que o significavam como local primoroso para a divulgação da oficina por se tratar de um espaço público amplamente ocupado por crianças e cujo princípio de territorialização dialogava com a temática da pesquisa. Nossas incursões no local confirmaram a ideia das conselheiras, pois desde o primeiro dia da pesquisa de campo observamos intensa circulação de crianças de diversas idades, acompanhadas por jovens ou adultos, mas principalmente circulando autonomamente ou apenas entre coetâneos.

Em um desses dias, pudemos observar, por exemplo, que a maioria das crianças com quem conversamos voltou para suas casas de bicicleta ou a pé. No que foi possível perceber, apenas uma menina foi buscada por um adulto (Raquel) e outra recebeu um telefonema da mãe para orientá-la a retornar para casa (Alice). Isso pode indicar que as crianças da região do CEU possuíam majoritariamente autonomia para circular pelo território, com algum nível de supervisão pelos adultos. Além disso, a maioria das participantes estudava na mesma instituição pública, localizada na periferia em estudo. O trajeto de casa à escola ocorria principalmente por transporte público, sendo que os estudantes se dirigiam a pé até pontos de parada próximos de suas casas e seguiam de ônibus escolar até a instituição educacional.

No caso das crianças que participaram da oficina de pesquisa, essa autonomia na circulação pode estar relacionada ao fato de que residiam no território do CEU, com exceção de Raquel, como já foi dito. O mapa seguinte ilustra o local de moradia de cada uma, com o CEU em destaque, o que permite visualizar que entre os participantes havia uma característica de centralidade do CEU no conjunto das moradias de cada um, o que pode também ter contribuído para certa representatividade com relação aos diferentes bairros do território.

cotidiano e que lhes era bastante familiar, no qual elas pareciam se sentir à vontade e com maior liberdade de mobilidade. Assim, na análise dos processos de apropriação emergiu a categoria “território de moradia”, a partir da caracterização dos espaços vividos dos participantes e de suas experiências de mobilidade. O território de moradia pode ser definido como os espaços apropriados na região da casa, incluindo esta, e que as crianças ocupam em seu cotidiano como parte das atividades de rotina.

O quadro seguinte apresenta uma tentativa de sintetizar os espaços vividos de cada participante na cidade, com vistas a ilustrar alguns elementos sobre território de moradia das unidades criança-espço.

Quadro 8 - Espaços vividos de cada participante.

Participante	Espaço de vida
Raquel (8 anos e 9 meses)	Já morou em outro bairro. Rotina: escola, almoço em casa, projeto circo, casa, casa amiga vizinha, volta para casa +/- às 18h. Fim de semana: casa da amiga vizinha, casa da prima, igreja.
Amanda (9 anos e 3 meses)	Já morou em quatro bairros. Explicou motivos das mudanças associados a conflitos familiares e separação dos pais. Rotina: escola, casa da avó (almoço), sua casa (banho), CEU, volta para casa. Fim de semana: sábado de manhã CEU; restante às vezes vai para casa do pai, às vezes para casa da prima, às vezes fica com a mãe.
Maria Eduarda (10 anos e 9 meses)	Já morou em quatro bairros. Rotina: escola, casa (almoço e toma banho), CEU, volta para casa entre 16h e 17h, se tiver tarefa já olha, sai para a rua (dentro do condomínio e na vendinha ou na loja de “Um Real” que ficam a aproximadamente um quarteirão do condomínio) e volta umas 20h ou 21h, arruma material, banho e dorme. Fim de semana: dorme na casa de uma das avós ou vai na casa da outra avó, ou fica em sua casa mesmo.
Alice (10 anos e 11 meses)	Sempre morou na mesma casa. Rotina: escola, circo (segunda a sábado), balé (terça e quinta das 13h às 14h30 no CEU); dorme em quarto sozinha, acorda, banho, café, 6h10 tem que estar no ponto de ônibus, escola, casa, almoço, banho, mexe no celular, vai para o circo de bicicleta, casa, conversa no WhatsApp e mexe no computador. Fim de semana: brinca na casa de amigos ou fica só em casa, come no irmão, fica em casa à toa, nada na piscina, rejeita convites para brincar em casa de amigos, dorme.
Melissa (11 anos e 0 meses)	Antes de morar com a mãe e o padrasto, morava com a avó em casa próxima. Atividades extracurriculares: circo de segunda a sábado e patinação de segunda e sexta. Rotina: escola, casa avó, se arruma, circo, patinódromo (segunda e sexta). Fim de semana: shopping e/ou cinema com a família; casa amigas (mãe leva), fica em casa.
Thanos (11 anos e 0 meses)	Já morou em três bairros. Rotina: acorda, toma café, escola (ônibus), volta para casa (ônibus), descansa, almoço, joga bola no campinho do outro lado da rua, volta para casa, toma café, descansa, janta, escova os dentes e dorme. De quarta e sexta vai no CEU para o jiu-jitsu. Fim de semana: fica de manhã em casa (brinca com irmão), almoço, espera um pouco e vai para o Centro de Lazer, onde nada e joga bola na quadra ou campo, ou joga bola no campinho perto da sua casa. Sai com os pais para tomar sorvete na avenida (Aléssio Mazer), vão de carro ou a pé.
Pérola (11 anos e 1 mês)	Já morou em três bairros. Rotina: acorda 5h30, arruma-se, toma café, vai para o ponto de ônibus às 6h15, escola pela manhã, volta para casa de ônibus, se arruma para o circo, almoço e vai para o circo, volta para casa, mexe no celular (WhatsApp) ou vai na casa da vizinha amiga brincar na mesma rua, faz lição quando tem. Dorme cedo, aproximadamente às 21h. Final de semana: vizinha não está em casa porque na maioria das vezes vai para casa de parentes dela. Então, fica em casa mexendo no celular.

Fonte: elaborado pela autora.

A caracterização dos espaços de vida, acima apresentada, esteve baseada na proposta de Martha Muchow (Muchow & Muchow, 2015), que os define como aqueles ocupados cotidianamente e os quais se conhece com propriedade. Nas rotinas dos participantes do estudo, podemos observar que os espaços de vida eram comumente a casa, a escola, os projetos sociais que frequentavam, tanto no bairro (principalmente) como em outros locais da cidade, as residências de familiares e amigos, na maioria situadas na própria região da criança, e espaços públicos de lazer ou comércios (de bens e alimentos), também localizados principalmente próximos à casa.

Na compreensão da categoria “território de moradia”, observamos que a experiência das crianças na periferia estudada apresentava alguns elementos no sentido de moradia estendida. Os relatos apontaram que alguns espaços externos à residência eram frequentados diariamente e relatados em situações de cuidado no cotidiano, podendo ser simbolizados como uma extensão da casa. A rotina não se restringia ao percurso casa-escola, mas incluía outros ambientes como parte das experiências de interação, conforme ilustra o trecho seguinte da entrevista inicial com uma das participantes.

J: Ah, e a sua vó mora onde?

Amanda: Lá na COHAB 7, mora em outro lugar...

J: A COHAB 7 é aqui perto, num é?

Amanda: É. Aí eu mora... eu moro... minha vó mora aqui, eu moro aqui. (Aponta com as mãos em um mapa imaginário).

J: É pertinho?

Amanda: É, e quando eu vou pra escola... quando eu vou pra escola... acordo de manhã pra ir pra escola, vou ter que pegar minha chave da casa, aí eu... Às vezes eu, eu passo na minha vó. Aí, eu pego minha chave de casa e vou abrir o portão meu... da minha casa.

(Entrevista inicial com Amanda e Raquel).

Amanda expressou um modo de morar na cidade marcado pela interação entre duas casas (da mãe e da avó, próximas) e pela circulação com autonomia nesse espaço "doméstico" ampliado. Em outros trechos, ela explica que ora toma banho em sua casa e almoça na casa da avó após a escola, e ora faz as duas atividades na avó. Expressou-se sobre o lugar das duas casas como em grande interação na rotina, evidenciando elementos que contribuem para a compreensão de que o sentido da casa é ampliado para um sentido de território de moradia pela

presença das duas casas (da mãe e da avó) no cotidiano. Durante sua explicação sobre a rotina, utilizou o recurso de criar um mapa imaginário com as mãos para apresentar espacialmente sua interação no território de moradia, o que demonstra que é conhecido com propriedade por ela.

Na entrevista inicial com Thanos, observamos outros elementos relacionados com a intensa experiência de circulação pelo território de moradia, incluindo o lazer aos finais de semana, como ilustra o seguinte excerto.

J: E tem algum fim de semana que você viaja ou que você passeia em outros lugares?
 Thanos: É, de sábado... de sábado, de vez em quando de domingo.
 J: Aí, pra onde que você vai?
 Thanos: Ah, eu vou com os meus pais tomar sorvete.
 J: Ah, que delícia. Aí, vai de carro?
 Thanos: Sim, de carro... ou de pé.
 J: Ah, de pé. Aí onde que vocês costumam ir tomar sorvete? Quando vai de pé...
 Thanos: Na Cremoso, daqui da avenida mesmo.
 J: Ah, é gostoso lá?
 Thanos: É.
 J: Ah, legal.
 Thanos: Eu fui tomar sorvete ontem lá...
 (Entrevista inicial com Thanos).

Thanos contou sobre sua experiência de lazer de final de semana, caracterizada pelo passeio com a família a pé até a sorveteria de uma avenida da região em que mora, a Avenida Aléssio Mazer, já apresentada em tópicos anteriores deste texto. A possibilidade de passeio com a família, circunscrito no território de moradia, parece relacionada com a existência de uma avenida que é referência de comércio e de gastronomia no local. Como a pergunta referiu-se a outros lugares e Thanos respondeu sobre local no próprio território de moradia, há indícios da importância que ele assume na vivência da criança de circulação na cidade. A região próxima à residência não deixava de oferecer oportunidades de lazer. Esse trecho, portanto, reiterou a compreensão de que o modo de viver a cidade pode ser marcado por experiências mais intensas e cotidianas no território de moradia.

O CEU apareceu em destaque na análise do material de pesquisa porque os participantes expressaram de diversas maneiras uma relação afetiva com ele. As

crianças referiam-se com ternura e empolgação, expressavam sensações de acolhimento e deram a impressão de que os espaços lhes pertenciam e eram parte delas. Provavelmente, as condições daquele ambiente de oferecer autonomia de circulação e de permanência das crianças conforme seus interesses contribuíam para esses sentimentos, para a construção de afetos positivos. O trecho seguinte ilustra como o CEU era apropriado por Melissa em seu desejo por interação com coetâneos.

J: E o que vocês gostam de fazer juntos? O que você gosta de fazer com seus amigos?

Melissa: Fazer piquenique, brincar, fazer um montão de coisa.

J: Ah, você faz piquenique? Onde vocês fazem piquenique?

Melissa: Aqui atrás.

J: Sério? Que legal.

Melissa: Um dia nós pode... quando nós fazer o grupo, nós pode combinar.

J: É. Vamos combinar de fazer um dia, e faz o grupo piquenique. Risos. Gostei da ideia. Legal.

Melissa: Uhum. No último dia pode ser.

(Entrevista inicial com Melissa).

Quando questionada sobre onde Melissa fazia piquenique, a garota respondeu “*aqui atrás*”, referindo-se a uma área de gramado entre um dos prédios de salas do CEU e o muro de sua divisa com casas do bairro. Observamos que os modos de uso dos espaços do CEU vão além da participação nos projetos institucionais e envolvem também ocupações informais pelas crianças com o objetivo de interagirem com os amigos. Além disso, nessa fala de Melissa observamos uma postura criativa ao interagirem com os espaços “vazios”, como neste caso, o gramado no corredor lateral entre o prédio de salas e o muro.

O CEU era, portanto, um dos espaços do território de moradia daquelas crianças, no qual lhes era possível um modo ativo/criativo de uso, principalmente para a diversão entre os coetâneos. Ele ainda apareceu como uma instituição com múltiplos sentidos, pois ao mesmo tempo em que era visto como espaço público que permitia autonomia às crianças, exercia algum papel de proteção também, conforme ilustra o trecho seguinte.

Amanda: De final de semana eu vou...

J: De sábado vocês vem aqui?

Amanda: É, depois eu venho...

J: Vai pra casa?
 Amanda: Não, eu fico um pouco aqui mesmo.
 (Entrevista inicial com Amanda e Raquel).

Amanda apresentou indícios de que estendia o período de permanência nos espaços do CEU enquanto podia. A análise desse trecho foi complementada pela observação das crianças aos sábados no CEU, no período de pesquisa de campo ao longo dos módulos de investigação. O fato de Amanda voltar para casa sozinha do CEU e o baixo rigor da supervisão parental podem contribuir para sua autonomia em decidir permanecer brincando e interagindo com os coetâneos no local após as atividades do projeto Magia do Circo.

Assim, observamos que o modo de interagir com os amigos estava mediado, para além da escola, pelo espaço público do CEU que oportunizava, portanto, a interação entre coetâneos e o desenvolvimento da autonomia.

J: E quais lugares você gosta de frequentar, que você pode também frequentar sem ter um adulto junto com você?
 Thanos: Aqui no CEU.
 J: Tem algum outro lugar?
 Thanos: Não.
 J: E o campinho lá do seu bairro?
 Thanos: O campinho? Ah, meu pai vai junto.
 J: Ah, ele vai junto?
 Thanos: É.
 J: E na piscina, você já foi sozinho alguma vez... que a mãe deixou, ou não?
 Thanos: Sozinho, sem os pais ou pode ser com o irmão também? Eu já fui com o meu irmão.
 J: Com irmão você pode? Que o irmão é mais velho, né? Aí, você pode ir junto.
 Thanos: Sim.
 J: Mas sozinho, sozinho, até sem o irmão, não?
 Thanos: Não.
 (Entrevista inicial com Thanos).

Nesse trecho, Thanos apresentou o CEU como único local em que era permitido frequentar sozinho. Pode ser que essa exclusividade se referia ao fato de ser um espaço público institucionalizado, em que há profissionais vinculados a cursos extracurriculares organizados especificamente para o atendimento à infância. Já o campinho e a piscina eram ambientes de lazer para uso livre, nos

quais Thanos não realizava atividades estruturadas, sistematizadas em horários e datas específicas da rotina e supervisionadas pelos professores/instrutores.

Assim, analisamos que Thanos explicou sua autonomia nos espaços urbanos conforme as características desses. Os espaços mais estruturados (que frequentava para curso extracurricular, com professor de referência) podiam ser frequentados sem supervisão parental, já locais de uso livre (campinho, piscina) demandavam acompanhamento do pai ou do irmão mais velho.

As diferenças entre espaços públicos institucionalizados e aqueles de uso livre podem trazer elementos importantes para a compreensão dos processos de apropriação, como essa análise acima demonstrou. O CEU era uma instituição, mas com circulação relativamente aberta. Relativa porque devido à presença de pessoas com interesses ilícitos em um momento de sua existência, houve uma tentativa de maior delimitação para a frequência apenas a quem estivesse para realizar alguma atividade planejada e autorizada. No caso das crianças, havia maior flexibilidade para permanecerem. Portanto, era um espaço mais flexível que a escola, mas mais estruturado/institucionalizado do que a praça ou o campinho, por exemplo.

Compreender essas diferenças nas características dos espaços públicos da cidade contribui para melhor entendimento sobre as experiências das crianças em cada um, pois podem refletir aspectos específicos relacionados a modos de promover, ou não, proteção-participação diferenciados.

A categoria “território de moradia” também pôde ser observada nas experiências que permitiam circular por esse território, que pareceram promover maior interação entre coetâneos, o que foi valorizado pelos participantes, conforme ilustra o trecho seguinte.

J: Ah. E vocês... vocês vão na casa desses tios?

Alice: Uhum.

Pérola: Eu vou de vez em quando, na minha vó, mas assim... quem vai mais na casa da minha vó é a minha mãe... eu vou mais na casa da minha tia, porque, tipo, ela mora aqui perto e tem a minha prima e a gente gosta muito de dançar. E ela vai casar no ano que vem, 26 de janeiro. Aí, eu e minhas primas... minhas duas primas, nós tá combinando de fazer uma surpresa pra ela. São duas na verdade, nós vai dançar e fazer um vídeo de foto deles.

J: Ah, que legal. Que legal.

Alice: A minha vó eu venho de vez em quando, eu só venho aí de vez em quando por causa tem minha priminha que eu gosto de brincar, aí eu fico lá, mas quem vai mais, mais mesmo, é a minha mãe, eu fico mais na casa da minha tia porque tem minha prima pra eu brincar, e eu gosto de ficar brincando com ela.
(Entrevista inicial com Alice e Pérola).

Alice e Pérola expressaram nesse excerto que frequentavam a casa dos tios que moram próximos a elas principalmente pelo interesse na interação com primas de mesma idade para brincar. As referências de circular pela cidade pareceram aqui destacar o contato com coetâneos, demonstrando que podem representar mediadores importantes nos processos de apropriação.

As crianças também pareceram expressar-se sobre a cidade, explicar trajetos e referenciar lugares, por meio das experiências pessoais no território de moradia. Durante o trajeto até o Centro de Lazer, no quinto encontro da oficina, houve o seguinte diálogo:

J: Vocês querem fazer um caminho diferente?
Alguns respondem que sim e outros que não.
Pérola: Eu sei um caminho mais fácil pra ir pro piscinão [Centro de Lazer].
J: Qual que é?
Pérola: A gente vira aqui...
Melissa: Ou, vamos lá na... Você falou que ia mostrar sua ex-casa pra tia.
Pérola: Então! É naquela esquina.
(Registro do quinto encontro da oficina).

Esse trecho demonstra o conhecimento de Pérola e Melissa sobre os bairros, bem como propriedade ao comentarem sobre os locais pelo caminho até o Centro de Lazer. Assim, o modo de circular pela cidade pareceu mediado pela experiência de viver no local e circular a pé. Esse aspecto também pode ser ilustrado pelo seguinte trecho, em que, no trajeto até o Centro de Lazer, durante o quinto encontro da oficina, Maria Eduarda entrou por um portão de uma casa que estava aberto.

Alice: Como que ela entra? De quem é essa casa?
Tia de Maria Eduarda diz "Vocês vão tomar chuva".
Alice: Quem mora aí?
Pérola: A vó da Maria Eduarda.
J: Ah é? Aí que mora sua avó?

Melissa: Essa aí é sua avó?
 Maria Eduarda: Não, né? É a minha tia.
 Eu cumprimento a tia de Maria Eduarda e ela reitera que vamos tomar chuva.
 J: É... Vamos lá rápido senão daqui a pouco vai começar a chover.
 Maria Eduarda: Não vai não.
 Melissa: Não, tia.
 J: Onde que é? Tá perto mesmo?
 Alice: É só ir reto.
 (Registro do quinto encontro da oficina).

Esse trecho ilustrou, para além das experiências das crianças ao circularem a pé pela região em que moram, a circulação por residências familiares no território de moradia. A interação com amigos e família em um mesmo território pareceu contribuir para ampliação da circulação na região do bairro e, conseqüentemente, dos processos de apropriação da cidade de maneira mais intensa no território de moradia.

Essa categoria também pareceu se constituir por meio do sentimento de pertencimento, atravessado pela relação com o outro, com o diferente. No material de pesquisa, observamos o contraste entre o simples/antigo e o moderno/novo, mais valorizado pelas crianças. A relação com a cidade expressou-se, nesse sentido, mediada pelas interpretações que elas apresentaram sobre o status socioeconômico atrelado às características das moradias. Por exemplo, quando destacaram prédios organizados e bonitos como espaços residenciais que desejavam que existissem com maior frequência na cidade. O trecho seguinte ilustra esse aspecto que pode indicar a valorização do que é significado como moderno e desenvolvido.

Durante o primeiro encontro da oficina, na apresentação do cartaz, Maria Eduarda disse: *O meu prédio tem elevador, a saída de emergência, deixa eu ver quantos andares tem (conta no desenho), tem seis andares e... porteiro, e uma arvorinha do lado do prédio. E o prédio é bem respeitado e bonito. (...)*
 Na apresentação do cartaz do planejamento, Melissa apresentou seu desenho de um prédio de apartamentos: *Meu porteiro é 24 horas e meu prédio tem organização e menos lixo. (...)*
 Na apresentação do cartaz do planejamento, Thanos disse: *Nossa cidade podia melhorar. Ter mais prédios e mais áreas de lazer, essas coisas. (...)*
 Ainda na apresentação do cartaz, Pérola disse: *E o meu [prédio] tem quatro andares, elevador e a saída de emergência caso o prédio pegue fogo.*

(Registro do primeiro encontro da oficina).

As crianças pareceram destacar residências verticais (prédios de apartamentos) como melhores e que implicam maior status socioeconômico. A presença de prédios nos desenhos e sua aparente valorização na apresentação pode indicar a importância atribuída a esse tipo de construção como status socioeconômico na cidade. O modo de apresentar os desenhos livres feitos no cartaz pode indicar a apreciação de áreas residenciais de prédios de classe média, pelas características detalhadas pelas crianças. Assim, demonstraram a percepção da diferença de contexto socioeconômico e a atribuição de valor às diferentes formas de moradia na cidade. O prédio descrito pelas crianças (*arborizado, porteiro 24h, elevador, saída de emergência, organização, menos lixo, bonito e respeitado*) representava melhor condição de vida (classe socioeconômica mais favorecida) em comparação às características das moradias daquela periferia (casas e prédios populares, vinculados a programas habitacionais). O status da moradia pareceu associado às características de modernização e tecnologia na cidade. Perceber esse status permeava a construção de suas próprias identidades enquanto crianças moradoras da periferia urbana.

A partir da análise desses elementos atribuídos à categoria “território de moradia”, propomos uma síntese de seu movimento ao longo dos procedimentos. Nas entrevistas iniciais, essa categoria emergiu nos relatos das crianças sobre suas rotinas durante a semana e aos finais de semana, pois demonstrou que o cotidiano de suas vivências era marcado por intensa interação no território de moradia. Não apenas no deslocamento de casa para a escola, mas na circulação por residências próximas de amigos e familiares e por espaços públicos urbanos (CEU, avenida principal, campo de futebol, ruas do bairro). Tal circulação esteve marcada pelo interesse em conviver entre coetâneos e contribuiu para o conhecimento sobre a cidade e para a construção/delimitação do território de moradia de cada unidade criança-cidade (cada singularidade). Ao longo dos encontros da oficina, essa categoria foi delineando-se com mais clareza, pois os participantes expressaram o quanto os espaços públicos urbanos citados eram presentes no seu cotidiano, o interesse que tinham em ocupá-los e as boas memórias afetivas do dia a dia. Nas entrevistas finais, o território de moradia ficou evidente na expressão das crianças

sobre a importância do cuidado com os espaços urbanos que frequentavam diariamente, além da ênfase dada em ações pela limpeza urbana e proteção do meio ambiente para toda a cidade.

Em suma, o “território de moradia” enquanto categoria pareceu atuar nos processos de apropriação da cidade pelas crianças das seguintes formas: moradia estendida (interação cotidiana entre casas de familiares ampliando a convivência nas proximidades do ambiente doméstico); modos de viver a cidade marcados por experiências mais intensas no território de moradia, onde as crianças constroem seu pertencimento e sentidos de acolhimento por lugares pelos quais nutrem afeto positivo; contribuição de espaços institucionalizados, presentes na vizinhança, para a proteção da infância na cidade; oportunidades de circulação cotidiana promovendo interação entre coetâneos; percepção das diferenças socioeconômicas com o que é externo ao território de moradia contribuindo para processos de apropriação e identidade.

5.3.2 Autonomia na mobilidade urbana

O debate científico sobre a mobilidade urbana de crianças apresenta uma rica discussão sobre as condições que os espaços urbanos apresentam para a segurança em suas oportunidades de circulação pela cidade (O’Brien, Jones, Sloan & Rustin, 2000). A mobilidade urbana é uma categoria de análise da relação criança-cidade. O’Brien et al. (2000) discutem que uma das dimensões mais importantes dessa categoria é a sua independência com relação aos adultos. As condições ou os limites de autonomia das crianças para sua mobilidade urbana repercutem diretamente em seus processos de apropriação. Nesse sentido, a análise do material de pesquisa permitiu elencar alguns elementos que apresentam a “autonomia na mobilidade urbana” como uma das categorias da apropriação dos espaços urbanos pelas crianças, mediada principalmente pelas condições socioeconômicas dos indivíduos para transitarem pela cidade e pelo desejo por divertir-se com amigos (coetâneos).

Os participantes da pesquisa residiam em região de periferia do município e provinham de famílias com baixo poder aquisitivo, na maioria dos casos dependentes de transporte público e/ou usuários de bicicletas. Essa condição

socioeconômica implicava em uma configuração na relação com os espaços urbanos marcada por limitação do acesso a comércios, eventos culturais e ambientes de lazer. O trecho seguinte ilustra alguns aspectos.

J: E um lugar que você vai com os adultos?

Maria Eduarda: Na minha vô... é, bastante lugar né, poucos né... no mercado... pra vários lugar... poucos né... é poucos né, mas... parece, pra mim é bastante.

J: Risos. Como assim poucos você fala?

Maria Eduarda: Ah, poucos lugar que eu vou, não é muito assim. Com o CEU, ó, com o circo a gente já foi pro bosque, agora a gente vai pra prainha.

(Entrevista inicial com Maria Eduarda).

A fala de Maria Eduarda apresentou uma expressão sutil sobre sua experiência de autonomia na cidade. Ela trouxe lugares concretos ao falar dos passeios feitos no contexto do projeto social de que participa, o que pode demonstrar a importância dos espaços coletivos e de políticas públicas para inclusão de crianças de classes sociais menos favorecidas na circulação urbana. Assim, podemos dizer que se evidenciou, na relação de Maria Eduarda com a cidade, a mediação de sua experiência por meio das oportunidades relacionadas à inclusão em projetos sociais ou políticas públicas, o que explicita a relação entre acesso aos espaços urbanos e especificidades de grupos socioeconômicos e etários.

A autonomia na mobilidade urbana pareceu, portanto, vinculada ao pertencimento a grupos de projetos sociais no caso de crianças da periferia do município em estudo.

Além da questão socioeconômica e da participação em coletivos e projetos sociais, o desejo por estar entre amigos exerceu papel destacado na promoção da autonomia na mobilidade urbana, principalmente na intensificação da circulação no próprio território de moradia. A seguir, relataremos uma parte das interações na oficina sobre a cidade que ilustra essa ideia.

No planejamento do último encontro da oficina, os participantes escolheram realizar um piquenique no Centro de Lazer. Disseram que lá era possível fazer piquenique, porque “*é tipo a Prainha*”. Argumentaram que “*temos que chegar bem cedo para pegar um quiosque*”. Combinamos o que teríamos que levar no

dia: mochila, toalha, troca de roupa para quem quiser tomar banho lá. Pérola disse que havia vestiário com chuveiro no local, para que eles pudessem se planejar em nadar na piscina e tomar banho na sequência. Combinamos sobre os comes e bebes também. As crianças manifestaram desejo de levar comidas e bebidas. Esses detalhes do planejamento delas para o passeio no Centro de Lazer como uma atividade da oficina podem demonstrar o desejo por organizar encontros como esse com autonomia (a possibilidade de levarem os próprios pertences, banhar-se juntos na piscina pública, se arrumarem após as brincadeiras na piscina e, inclusive, a possibilidade de cada um levar o próprio lanche para compartilhar com os demais). Essa preparação pareceu expressar a motivação, o desejo, para o encontro entre coetâneos com piquenique e piscina no Centro de Lazer, com destaque para o interesse em serem protagonistas no planejamento e na condução do evento.

Na ocasião do último encontro, ao longo do trajeto até o Centro de Lazer, perguntamos às crianças se elas poderiam fazer um passeio daqueles sem a supervisão de um adulto e disseram que sim, mas que nunca fizeram porque não tiveram a ideia. Disseram que os pais apenas os orientariam a terem juízo, explicando que “*ter juízo*” significa “*não fazer coisa errada*”. Sobre o que é “coisa errada”, disseram que seria “*beijar na boca*” ou “*não prestar a atenção na rua*”, por exemplo. O trecho seguinte ilustra parte desse diálogo.

J: Vocês já fizeram um passeio assim só as crianças?

Melissa: Não.

J: Tipo assim, eu quero ir eu e minhas amigas no piscinão [Centro de Lazer]. Pode?

Alice: Não.

J: Por que que não fizeram?

Alice: Porque a gente nunca teve essa ideia.

J: Mas se vocês tiverem, vocês acham que os pais vão deixar?

Alice: Não sei.

J: Por que que eles não deixariam?

Alice: Porque só tinha crianças e tem muitos homens sequestrador... estuprador que fala.

(Registro do quinto encontro da oficina).

Esse diálogo pode ser interpretado inicialmente como um conteúdo que provavelmente não foi refletido pelas crianças no cotidiano, já que Alice argumentou que “*nunca teve essa ideia*” e que não sabia dizer se os pais

deixariam as crianças irem sozinhas a um passeio desse tipo. Assim, há indícios de que a autonomia para o lazer na cidade é limitada pela supervisão dos adultos de referência em seus cuidados. Além disso, em sua fala, Alice expressa o que foi reiteradamente trazido pelo grupo, principalmente composto por meninas, sobre o perigo dos espaços públicos estarem associado à presença de “*homens estupradores*”.

O desejo por circularem pela cidade entre os amigos, os coetâneos, pareceu diretamente determinado pela autorização e supervisão dos pais/responsáveis. O quadro a seguir apresenta uma síntese da descrição que as crianças fizeram sobre sua mobilidade cotidiana pela cidade.

Quadro 9 - Mobilidade de cada participante.

Criança	Mobilidade
Raquel (8 anos e 9 meses)	<u>Lugares do cotidiano</u> : CEU (moto com avô ou moto táxi); escola (a pé sozinha ou com amiga); amiga vizinha (a pé sozinha). <u>Lugares em que pode ir sozinha</u> : casa amiga, casa madrinha, escola. <u>Lugares com adulto</u> : CEU, qualquer lugar sem avisar, casa de homem (só pode brincar em casa de amiga mulher), pracinha quando está suja com bichinho de areia, shopping, Franca, Jaboticabal, Rondônia, Estados Unidos (de avião).
Amanda (9 anos e 3 meses)	<u>Lugares do cotidiano</u> : CEU (a pé, bicicleta, carro/moto com tio materno); escola (ônibus escolar ou tio materno de carro/moto). <u>Lugares em que pode ir sozinha</u> : escola, amigas, pracinha com amigas (a pé ou de bicicleta). <u>Lugares com adulto</u> : shopping, centro, Ribeirão Preto, São Paulo, Jaboticabal, casamento, festa, Campinas, Terra Roxa, Bebedouro, Estados Unidos. <u>Lugares proibidos</u> : lugar escondido, ou seja, sem avisar.
Maria Eduarda (10 anos e 9 meses)	<u>Lugares do cotidiano</u> : escola (ônibus escolar); CEU (bicicleta ou a pé, sozinha, salvo agora por causa do “estuprador”); casa familiares (com os pais, de carro ou bicicleta ou tuk-tuk ⁷); casa amigos no condomínio (a pé); casa avó (bicicleta com o pai). <u>Lugares em que pode ir sozinha</u> : projeto Magia do Circo no CEU, loja “Um Real”, vendinha (ia em todos esses a pé, antes da notícia circulada sobre tentativa de sequestro de criança). <u>Lugares com adultos</u> : casa avó, mercado, vários lugares, com o grupo do circo (bosque em Ribeirão Preto, pracinha em Sertãozinho), viagem para a praia. <u>Lugares proibidos</u> : “quase todos os lugares, lugares muito longe da minha casa, lugar que meu pai não conhece”.
Alice (10 anos e 11 meses)	<u>Lugares do cotidiano</u> : CEU (bicicleta); casa de amigas (bicicleta); escola: (ônibus escolar ou pai leva quando ele está de folga); casa da tia (mãe leva ou tia busca). <u>Lugares em que pode ir sozinha</u> : CEU, amigas, escola, loja “Um Real”, pracinha perto da casa da tia, bar cujo dono é conhecido por sua mãe. <u>Lugares com adulto</u> (geralmente os pais): cinema, mercado, avenida, praça 21. <u>Lugares proibidos</u> : Savegnago/cinema ⁸ , “do mercado Amarelinha para lá”.
Melissa (11 anos e 0 meses)	<u>Lugares do cotidiano</u> : CEU (a pé); escola (ônibus escolar); patinódromo (com tio de moto); casa do pai no bairro Paraíso (ele a busca em casa de carro); casa amigas (mãe leva de carro); canteiro central da avenida Aléssio Mazer (brinca a pé com a irmã). <u>Lugares em que pode ir sozinha</u> : mercado, loja “Um Real”, casa amiga (tudo a pé ou de bicicleta). <u>Lugares com adulto</u> : shopping, bastante lugar. <u>Lugares proibidos</u> : bar.

⁷ O tuk-tuk é um veículo motorizado composto por uma base parecida com uma motocicleta com três rodas e com cabine com capacidade para abrigar o motorista, no banco da frente, e dois passageiros no banco de trás, além de pequeno bagageiro na parte externa da traseira.

⁸ Quando Alice se referiu ao Savegnago e ao cinema conjuntamente, estava aludindo a um complexo comercial de Sertãozinho que incluía um supermercado (Savegnago), lojas de comércio variado e algumas salas de cinema, localizado na principal avenida do município, próxima do centro urbano.

Thanos (11 anos e 0 meses)	<u>Lugares do cotidiano</u> : CEU (a pé); amigos na vizinhança; avós na mesma rua e casa tios (a pé ou bicicleta); centro da cidade (ônibus com o irmão); escola (ônibus escolar); praça e Centro de Lazer (a pé com amigos, irmão e/ou pais). <u>Lugares em que pode ir sozinho</u> : CEU. <u>Lugares com o irmão adolescente</u> : centro, campinho, Centro de Lazer. <u>Lugares com adulto</u> (geralmente pais): campeonatos no patinódromo e no Docão (pai sempre leva), campeonatos em Ribeirão Preto vai com o professor, de ônibus. <u>Lugares proibidos</u> : "não que eu saiba".
Pérola (11 anos e 1 mês)	<u>Lugares do cotidiano</u> : CEU (bicicleta); escola (ônibus escolar); casa da tia (mãe leva às vezes). <u>Lugares em que pode ir sozinha</u> : casa amigas, CEU, loja "Um Real", mercearias, pracinha. <u>Lugares com adulto</u> (em geral, a mãe): mercado, avenida, praça 21. <u>Lugares proibidos</u> : "a cidade inteira", bar - só quando a mãe conhece o dono -, "do mercado Amarelinha para lá" não pode ir.

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que havia poucas oportunidades de as crianças organizarem passeios em grupos pela cidade. Entretanto, elas possuíam uma autonomia relativa que incluía: o trajeto de casa para a escola e para o CEU, o percurso até a residência de amigos/as e familiares que residiam nas proximidades, alguns espaços públicos como a praça, e comércios locais, com destaque para a loja de "Um Real".

Ao longo dos procedimentos do módulo 3, observamos que os sentidos das crianças sobre sua autonomia na mobilidade urbana foram sendo expressos com maior propriedade por elas. Para ilustrar essa compreensão, analisamos que o modo de relação com a cidade esteve mediado pela experiência nova de ação conjunta em espaço público (o que Pérola chamou de "aventura" no trecho seguinte) e divertir-se com maior autonomia (com a supervisão de uma adulta numa relação mais flexível na participação das crianças com as regras).

Pérola: (...) eu achei muito legal esses... 5 encontrinhos né? Os 5 encontrinhos e... (...) Todas as aventuras que você trouxe. (...)
J: Que que você chama de aventuras... que a gente fez?
Pérola: Ah, tipo... quando nós foi na praça... quando nós foi no piscinão [Centro de Lazer] e no piscinão de novo.
(Entrevista final com Pérola).

Nesse trecho, Pérola significou as ações da oficina como "aventuras", demonstrando afeto positivo e sentido de ampliação da possibilidade de autonomia. A experiência intensa no bairro pareceu possibilitada pela autonomia na mobilidade urbana naquele território, mesmo que limitada. Um novo sentido é compreendido para a categoria "território de moradia". É "território" porque existe uma identidade dos participantes expressa ali, eles se expressam como parte da região. E é "território" porque é delimitado na negociação com os adultos

responsáveis, pois existe uma demarcação espacial de até onde as crianças podem ir sem supervisão direta do adulto. Essa dupla definição do território no processo de apropriação dos espaços urbanos será esmiuçada na categoria seguinte, “supervisão parental”.

Em síntese, a categoria “autonomia na mobilidade urbana” apareceu no material de pesquisa como mediada: pelas condições socioeconômicas para circulação pela cidade; pelo desejo por divertir-se com amigos/coetâneos; e pela negociação com os pais sobre o território permitido.

5.3.3 *Supervisão parental*

O modo como as crianças apresentaram circular pela cidade pareceu mediado, em grande parte, pelas regras estabelecidas pelos pais ou responsáveis. Essas regras e as formas de interação com os adultos nesse sentido permitiram identificar uma categoria que move significativamente os processos de apropriação: a supervisão parental. Essa categoria foi assim nomeada considerando “supervisão” não apenas como o exercício da autoridade e da vigilância sobre as crianças, mas, de modo geral, acompanhá-las, ou não, nas situações da vida, no sentido de proporcionar interações e/ou proteção no cotidiano. E o termo “parental” foi considerado no sentido de tentar abranger as noções de cuidado, que não se aplicam necessariamente no termo “adulto”. Parental não apenas no sentido de pais, mas das principais referências de cuidados da criança.

A categoria “supervisão parental” demonstrou-se na relação com as oportunidades de autonomia na mobilidade urbana das crianças, mediada pela necessidade de avisar aos pais onde estavam, conforme ilustra o trecho seguinte.

J: Ah é? E um lugar que vocês não podem ir? Que os adultos falam ‘não pode, não pode ir nesse lugar’, de jeito nenhum?

Amanda: É...é, eu não... eu vou... é, onde que eu num posso ir é... ir, ir num lugar escondido.

J: Escondido?

Amanda fez que sim com a cabeça.

Raquel: Eu também.

J: Ah, sem avisar? É isso?

Amanda: É, sem avisar.

(Entrevista inicial com Amanda e Raquel).

Nesse excerto, Amanda e Raquel responderam que os lugares proibidos são aqueles nos quais elas não podem ir escondidas (sem avisar). Esses lugares pareceram, portanto, associados diretamente ao conhecimento dos pais sobre onde elas estavam, não necessariamente sendo espaços específicos que eram proibidos por motivos estritos. O espaço proibido para Amanda e Raquel era aquele que elas frequentassem sem os pais saberem que estavam ali e dos quais não havia uma autorização prévia (o escondido, sem avisar). Com isso, observamos que a supervisão parental ocorria por meio do diálogo e do conhecimento sobre os espaços frequentados pelas crianças. O modo de circular pela cidade esteve mediado pela necessidade de avisar ao adulto de referência onde está, o que pode dizer de aspectos de proteção vinculados à confiança na capacidade das crianças de se protegerem nos lugares.

Assim, essa categoria pareceu delimitar os perímetros autorizados para mobilidade com autonomia, definir quais eram os lugares proibidos e os que apresentavam riscos à saúde (exemplificado por uma das participantes como “sujeira no parquinho da praça”) e à dignidade (exemplificado pela maioria como a presença de bebida alcoólica nos ambientes), bem como uma delimitação que visava a proteção contra desconhecidos (principalmente relacionados a álcool, outras drogas e tráfico). Com isso, o modo de circular pela cidade, principalmente pela região do bairro onde viviam, pareceu mediado pela territorialização dos espaços públicos como de risco ou de segurança, conforme ilustra o trecho seguinte.

J: Mas quando... só pra perguntar pra Alice..., quando você quer ir, você pode ir na casa das amigas que te chamam?

Alice: Sim.

Pérola: Minha mãe também. Uma menina me chama lá pra brincar, a [nome da vizinha], aí ela me chama, aí... eu não preciso nem pedir pra minha mãe, porque, tipo, lá ela é a única menina que conversa comigo, porque da casa do primo dela pra baixo, que é o [nome do menino], ela num... a rua é um pouco meio que tipo... de pessoas ruins, digamos né... que faz tipo, fuma, essas coisas. Aí, então, da casa do primo dela pra baixo é coisa, assim, ruim. Agora da casa dele pra cima, é assim, a rua é... calma. Agora as rua da frente, de trás, é tudo ruim.

J: Uhum.

Pérola: Aí, eu fico... eu vou lá na casa dela...

J: Mas aí aquele pedaço que é calmo, você pode ir?

Pérola: A gente brinca. É. Só que lá não é tão movimentado assim na nossa rua... porque é de subir. Aí, então, a gente... não passa muito carro, só tipo de vez em quando..., mas não passa muito. Aí, quando minha mãe não tá e aí ela me chama, eu deixo um bilhetinho na geladeira e vou pra casa dela. Aí, quando ela tá, eu só falo 'Mãe, to indo na casa da [nome da vizinha], tchau', aí, ela fala 'Tá bom, volta... não volta muito tarde'. Aí, eu vou e brinco. Até uma hora, tipo 7:30/8:00 hora, voltar pra casa.

J: Entendi.

Pérola: Que tem vez que... é quando a gente sai do circo, 4:00 horas, então a gente tem bastante tempo pra brincar.

(Entrevista inicial com Alice e Pérola).

Esse excerto evidenciou três aspectos dos processos de apropriação dos espaços urbanos: o fato de a circulação pela cidade estar mediada pelo interesse na interação entre coetâneos, ao se referir que a demanda por circular com autonomia na cidade está relacionada à possibilidade de frequentar a casa de uma amiga (esse aspecto será abordado em maior profundidade na categoria “interação entre coetâneos”); a delimitação do território entre espaços permitidos e proibidos pelo adulto de referência, conforme sentidos de proteção e risco, neste caso associados à presença de uso e tráfico de substâncias ilícitas ("*peessoas ruins [...] que faz tipo, fuma, essas coisas*"); e o fato de a circulação pela cidade ser mediada pela supervisão da mãe por meio de avisos da criança sobre os lugares onde está indo, o que pode demonstrar a existência de autorizações acordadas previamente.

Na fala de Pérola, observamos que a delimitação do território permitido no bairro e daquele atrelado a sentidos de risco relacionava questões espaciais a questões sociais. As diferentes alturas da rua (os diferentes trechos: "*da casa do primo dela pra baixo*"; "*da casa dele pra cima*") eram associadas à presença ou não de vulnerabilidades sociais no ambiente, principalmente associadas à exposição ao uso e tráfico de drogas ilícitas. Observamos, com isso, uma expressão espacial dos sentidos atribuídos aos espaços urbanos com relação a proteção e risco.

Em consonância com esses aspectos, o trecho seguinte também apresentou o delineamento de território de segurança permitido para circulação das crianças de bicicleta.

J: Tirando aqui no CEU que é... é o lugar mais longe que você vai de bicicleta?

Pérola: É. Do mercado... do mercado pra lá eu não posso mais ir.

Alice: Nem eu. Do mercado, nem pra lá eu não posso também.

J: Entendi. E aqui o CEU é um dos lugares mais longes que vocês vão de bicicleta?

Pérola: Não.

Alice: Não.

J: Onde que é o lugar mais longe que vocês vão de bicicleta?

Alice: No...

Pérola: Uma vez eu fui... a minha amiga, ela morava na frente da escola, aí uma vez eu fui lá buscar ela...

Alice: A Maria Eduarda?

Pérola: É. Só que aí ela já tava aqui no CEU... e ela me mandou uma mensagem falando pra mim ir lá, e aí a escola é muito longe daqui... é... uma rua antes da Amarelinha.

J: Nossa.

Alice: A minha não. A minha amiga teve uma vez que ela falou assim 'vem cá me buscar e a gente vai lá brincar', aí quando eu cheguei na casa dela, ela falou assim 'bora', eu falei assim 'eu não volto mais não, eu vou ficar aqui memo', aí ela falou assim, aí quando ela foi embora comigo ela falou assim 'nossa, sua casa é muito longe', aí eu falei assim 'minha casa? Ou é a sua que muito longe?'.

J: Risos. Depende do ponto de vista, né?

Pérola: A casa da minha amiga... a casa da...

Alice: Sabe a rotatória? Você vira assim... então...

J: Sei, é longe.

Alice: É muito longe.

Pérola: Aquilo se chama balãozinho.

Alice: É, o balãozinho...

(Entrevista inicial com Alice e Pérola).

Alice e Pérola explicaram que o modo de circular pela cidade estava mediado pela delimitação territorial por parte do adulto de referência (são considerados permitidos/seguros os espaços urbanos próximos ao local de moradia). Bem como pelo interesse na interação entre coetâneos, ao explicarem que a principal demanda de circulação pela cidade está associada ao deslocamento até casas de amigas. Nesse trecho, as meninas explicaram a delimitação por meio de expressões sobre os espaços urbanos, demonstrando conhecimento detalhado sobre a região. Assim, observamos que o modo de circular pela cidade, nesse caso, majoritariamente de bicicleta, contribuía para a apropriação do espaço no sentido de enriquecer o modo de se expressar sobre a cidade na conversa.

A supervisão parental determinava papéis de proteção e condições de autonomia conforme as características dos espaços urbanos, principalmente na

diferença entre os institucionalizados e aqueles não formais. Por exemplo, os participantes do estudo tinham autonomia para se deslocarem de casa para o CEU desacompanhados de um adulto, mas não podiam fazer o mesmo com relação ao Centro de Lazer. O trecho seguinte ilustra a supervisão parental com relação a espaços públicos não institucionalizados.

Durante o trajeto até o Centro de Lazer, no quinto encontro da oficina, o pai de Maria Eduarda cruzou conosco na avenida, carregando sacolas de supermercado.

Pai de Maria Eduarda: Só essa pra olhar de tudo eles?

J: (risos) Tem outro que já foi de carro.

Pai de Maria Eduarda: Ah bom. Ô Maria Eduarda, você já sabe, né?

Maria Eduarda fez que sim com a cabeça.

Pai de Maria Eduarda: Que horas que vocês vão voltar?

J: Umas quatro e meia que a gente vai sair de lá, tá bom?

Pai de Maria Eduarda: Falou.

(Registro do quinto encontro da oficina).

Essa interação do pai de Maria Eduarda durante a atividade da pesquisa demonstrou sua preocupação com a supervisão da filha. Quando disse "*você já sabe, né?*", pareceu querer expressar que ela foi orientada por ele. Reforçamos, com esse excerto, o quanto as relações das crianças com a cidade estavam mediadas pela supervisão do adulto, caracterizando-as por uma liberdade restrita e condicionada às orientações parentais.

A convivência com os participantes durante a pesquisa demonstrou que a autonomia delas nos espaços do CEU era diária, frequentando-o a pé ou de bicicleta, sozinhas ou na companhia de coetâneos. Já o Centro de Lazer apareceu como um local que visitavam esporadicamente, na companhia de familiares, principalmente aos finais de semana para o uso da piscina como recreação. Assim, direcionar-se ao Centro de Lazer com autonomia, apenas com outras crianças, não era comum e parecia não habitualmente autorizado pelos cuidadores.

No trecho seguinte, essa diferença de acesso aos dois locais indicados (CEU, espaço institucionalizado, supervisionado por adultos e apropriado pelas crianças no cotidiano, e Centro de Lazer, espaço não formal para os participantes, ou seja, sem tarefas estruturadas e supervisionadas por adultos, e raramente

frequentado) também pode ser ilustrada na supervisão parental. Supervisão, nesse caso, exercida pelo tio materno de Amanda.

No percurso até a Praça de Exercícios, Amanda relatou que foi até o Centro de Lazer alguns dias antes de patins. Disse que sua mãe a questionou pelo fato de ter ido de patins, porque ficaria com as pernas e os pés doendo, por ser relativamente longe. Questionei se ela foi sozinha até o local, e ela respondeu que foi com o tio. Contou que foram até lá para ver se era um local com entrada gratuita ou se teriam que pagar quando fossemos no último encontro para o piquenique. O debate sobre o Centro de Lazer ser pago ou gratuito ocorreu entre as crianças no encontro anterior de planejamento da ação. Amanda contou que, ao chegarem no local, ela não ficou tão cansada e o tio perguntou se era pago para entrar e as pessoas que estavam logo na entrada do Centro de Lazer explicaram que não. (Registro do quarto encontro da oficina).

O relato de Amanda ao longo de nossa caminhada demonstrou que seu tio materno, com quem também residia, era uma das referências de supervisão parental. Amanda expressou interesse em conhecer melhor o espaço público recomendado pelos colegas quanto ao debate ocorrido no encontro anterior da oficina sobre como funcionava esse espaço (se era gratuito, se a piscina poderia ser usada para lazer etc.). Para tanto, foi acompanhada do tio materno para uma visita ao local. Ela contou animada que percorreu todo o trajeto de patins, com a supervisão do tio. Vale reiterar que Amanda era uma das crianças que frequentava o CEU diariamente, indo a pé (conforme apresentado no quadro 10), na companhia da irmã e de outras meninas da mesma faixa etária. Assim, a diferença entre CEU e Centro de Lazer apareceu ao longo da pesquisa, demonstrando a apropriação do CEU como espaço de maior autonomia e a participação da supervisão parental de maneira mais evidente no Centro de Lazer, provavelmente por ser um local menos frequentado no cotidiano das crianças.

Em suma, a categoria “supervisão parental” caracterizou-se pelos seguintes aspectos: diálogo e conhecimento com adultos de referência sobre os lugares que as crianças frequentam na cidade; delimitação do território entre locais permitidos e proibidos pelos adultos de referência conforme sentidos de proteção e risco; papel específico da supervisão parental conforme as características do espaço urbano (espaços institucionalizados ou apropriados *versus* espaços não formais ou pouco conhecidos no cotidiano).

5.3.4 Proteção à infância na cidade

A delimitação do território permitido e proibido às crianças, conforme abordamos na categoria “supervisão parental”, era delineada por sentidos de proteção e risco, sobre os quais os relatos apresentados e situações observadas variaram. A proteção à infância na cidade emergiu como uma categoria dos processos de apropriação dos espaços urbanos porque o modo como as crianças se expressavam e se interessavam sobre a cidade eram mediados pelas sensações, ou não, de segurança e/ou risco.

Polícia de Sertãozinho acredita que tentativas de sequestros sejam ações de roubo. Nas redes sociais, moradores relatam investidas de supostos sequestradores contra crianças na cidade. A Delegacia de Investigações Gerais (DIG) de Sertãozinho acredita que as supostas tentativas de sequestros de crianças relatadas por moradores do município, sejam, na verdade, tentativas de roubo de celular. Dois casos foram relatados em redes sociais entre quarta-feira, 29, e quinta-feira, 30, que apontam suspeitos com as mesmas características. (...) um deles teria ocorrido na quarta, no Jardim Campo Alegre, periferia de Sertãozinho. Segundo o relato, a mãe estava na rua com a filha de dois anos de idade, que teria sofrido a tentativa de sequestro. (...) O caso está sendo analisado como tentativa de roubo de celular, já que, segundo o depoimento da mãe que registrou a ocorrência, os ladrões teriam tentado levar o aparelho que estava nas mãos da criança. Quando a mãe segurou, ameaçaram levar a menina. – Título e trecho de reportagem (Santos, 2018)

A situação retratada nessa notícia ocorreu alguns dias antes de iniciarmos a oficina sobre a cidade. Nesse momento da pesquisa, estávamos frequentando o CEU há algumas semanas e foi nítida a mudança na dinâmica do lugar, com maior presença de adultos para buscarem as crianças, que até o dia anterior apresentavam autonomia para irem a pé ou de bicicleta.

Após a entrevista com Maria Eduarda, continuou grande movimentação de pais para buscarem os filhos na unidade e foi possível associar, inclusive devido aos relatos das crianças, que esta nova condição estava relacionada à notícia de que uma mulher havia sequestrado uma criança no centro de Sertãozinho. Os pais pareciam receosos de que os filhos transitassem pelo bairro sem a companhia de um adulto de

confiança. Em conversa com algumas pessoas no CEU, soubemos que, naquele dia, circulou pelas redes sociais o relato de uma mãe que estaria na calçada com a filha e uma mulher teria passado de moto e tentado levar a criança à força. (Diário de campo das entrevistas iniciais, data do registro 30/08/2018)

A alteração de conduta dos adultos evidenciou o quanto que atitudes de proteção à infância são imediatamente determinadas por eles em ocasiões de aumento dos riscos. A suposta tentativa de sequestro de uma criança na cidade gerou um aumento visível da supervisão parental e dos sentidos sobre proteção à infância. Entretanto, observamos que foi um fenômeno pontual, não repercutindo diretamente na proposta de ação dos participantes da oficina pela melhoria da cidade, pois focalizaram na necessidade de proteção com relação à limpeza urbana e ao esgotamento dos recursos naturais. Para as crianças do estudo, a notícia provocou o aumento do receio de encontrar estranhos pelas ruas quando estão sozinhas, ou seja, não em grupos com outras crianças. Já na supervisão parental, houve uma atitude de maior restrição da circulação dos filhos sem companhia de um adulto. A situação aumentou as preocupações e as crianças não mais poderiam transitar por espaços públicos mesmo se estivessem em grupos entre si.

Entre os participantes, os relatos associados a esse fato estiveram mais presentes nos primeiros encontros do grupo, pois as notícias circularam na semana em que tiveram início as entrevistas iniciais. Eles retomaram o assunto no quinto encontro e alguns também na entrevista final, quando perguntamos sobre porque não passeiam sozinhos entre eles. Este fato pode ter contribuído para a expressão de sentidos sobre o estar na cidade mais associados à desproteção por serem crianças e poderem ser sequestradas. A criança como ser vulnerável, que não teria defesas diante de um adulto sequestrador, apareceu como destaque enquanto sentido atribuído a essa situação. A violência específica contra a infância perpassou as interações com os participantes provavelmente devido à mobilização sobre esta notícia na cidade. Muitos foram os relatos, às vezes em tom de brincadeira, sobre ameaças de um sequestro na rua. Assim, os sentidos de que as crianças são mais vulneráveis na relação com os adultos nos espaços públicos fizeram emergir elementos para a compreensão da categoria “proteção à infância na cidade”.

De modo geral, alguns trechos do material de pesquisa indicaram sentidos sobre a necessidade de proteção contra estranhos/desconhecidos da família, exposição ao uso de álcool/drogas, tráfico de drogas ilícitas, abusadores/estupradores, locais ermos onde podem aparecer estuprador ou animais peçonhentos. Outros elementos relatados no que tange à necessidade de proteção à infância foram a existência de roubos na cidade e os riscos como ciclista, em ruas/avenidas movimentadas, ou como pedestre, ao atravessar fora da faixa, por exemplo.

A avenida principal da região da pesquisa apareceu como um espaço de locomoção de bicicleta, que não foi significado como um ambiente negativo para a presença das crianças de modo geral, mas refletido com a possibilidade de acidente de trânsito como ciclistas, devido ao fato de se tratar de uma via de maior velocidade dos carros. Sobre isso, durante o terceiro encontro, ocorreu o seguinte diálogo.

[Conversávamos sobre quais eram os espaços de risco para as crianças na cidade].

J: E a avenida?

Alice: A avenida não é boa para as crianças atravessar, vai que tá vindo carro, aí (mostra/imita com o corpo carro em alta velocidade).

J: Tem que saber atravessar?

Alice riu e fez que sim com a cabeça.

(...).

Thanos, ao retomar a ficha e ver que escreveram a palavra “avenida”, contestou: “Nada a ver”. Melissa e Alice explicaram que fui eu quem falou.

Um tempo depois de um tumulto provocado por Raquel e Amanda, Thanos e Alice retomaram o debate sobre a avenida, discutindo quem era barbeiro quando estava de bicicleta. Perguntei se andar de bicicleta era perigoso. Alice e Thanos responderam que não. Maria Eduarda disse que era sim. Perguntei o que precisava ter de cuidado para andar de bicicleta e Thanos respondeu: “Cuidado com os carros; Não pode andar na contramão”.

(Registro do terceiro encontro da oficina).

Nesse diálogo, os participantes não trouxeram espontaneamente a avenida como espaço urbano de risco para as crianças. Após provocação da pesquisadora, refletiram sobre carros em alta velocidade, mas demonstraram que a mobilidade

cotidiana deles pela bicicleta implicava em outras formas de se relacionar com a avenida, de maneira mais autônoma.

Além disso, as crianças demonstraram que o modo de compreender os espaços da cidade pareceu mediado pelas diferenças geracionais de acesso a alguns tipos de estabelecimento comercial. Por exemplo, no terceiro encontro da oficina, ao preencherem a ficha sobre lugares que não são bons para as crianças, elas incluíram o sexshop e o bar, argumentando que eles devem ser frequentados apenas por adultos. O trecho seguinte ilustra outro momento em que aparece um pouco dessa questão.

J: E onde você não pode ir de jeito nenhum, que ninguém deixa você ir?

Melissa: Humm. No bar. Risos.

J: Ah é?

Melissa: É. Minha mãe fala assim... ‘você não vai no bar, porque se você quiser, vai lá no Um Real comprar bala’.

J: Ah, no bar ela não deixa?

Melissa: Não. Porque tem bastante bebaço.

(Entrevista inicial com Melissa).

Na fala de Melissa, aparece uma separação entre os comércios que podem ser frequentados por crianças e aqueles que devem ser evitados por elas. As lojas de "Um Real" ofereciam o consumo de uma gama de comidas e bebidas para crianças (doces, salgadinhos e refrigerantes são relatados como os mais consumidos), enquanto o bar foi significado como local prioritariamente utilizado por adulto para consumo de bebidas alcoólicas e, logo, de desproteção e/ou vulnerabilidade para o público infantil.

Nesse sentido, observamos que os modos de desenvolver a autonomia na mobilidade urbana estão relacionados com os aspectos de proteção à infância, nesse caso, por meio da definição de comércios adequados para a criança quando não há presença de adultos consumindo álcool (“*bastante bebaço*”).

Interessante notar que a possibilidade de frequentar o bar para comprar algum alimento ou bebida (principalmente refrigerante) apareceu na fala de duas das participantes ao relatarem que as mães permitem nos casos em que conhecem o dono do bar. O trecho seguinte remete a esse relato.

J: Ah, legal. E os lugares que vocês não podem ir? Que os adultos não deixam vocês irem?
 Pérola: A cidade inteira, risos.
 Alice: No Savegnago... no cinema... que mais que eu posso falar...
 Pérola: No bar.
 J: No bar?
 Pérola: É!
 J: Num deixa ir?
 Pérola: Só nas mercearia...
 Alice: Só nos bar quando minha mãe conhece o dono de lá, aí, minha mãe deixa.
 Pérola: É, minha mãe também.
 Alice: Quando ela pede.
 (Entrevista inicial com Alice e Pérola)

Nesse excerto, observamos que as meninas apresentaram que lugares distantes são proibidos a elas quando estão sozinhas, reforçando o exposto nas categorias anteriores. O relato delimitou também que o bar era local de risco quando a mãe não conhecia o dono. Existe, portanto, uma delimitação da autonomia associada a uma rede de pessoas conhecidas da família, que contribuíam para a proteção da criança em espaços públicos. Podemos dizer que a circulação pela cidade era mediada pela presença de uma rede social de proteção, incluindo o vínculo de confiança com donos de estabelecimentos comerciais (se a mãe conhece o dono do bar, a criança pode frequentá-lo, pois haverá alguém de confiança para protegê-la de riscos pela presença de adultos que fazem uso de bebidas alcoólicas).

O trecho seguinte ilustra a preocupação das crianças em locais ermos, no que se refere ao risco de aparecer um estuprador ou animais peçonhentos.

Apresentei a eles a foto excedente, que mostrava uma criança em um balanço na árvore e com uma escada improvisada com madeira colorida em um barranco. Expliquei que era um lugar difícil de subir. Pérola emendou dizendo que fizeram uma escada. Thanos tentou se aproximar da foto, porque outras meninas próximas estavam distraídas na sua frente atrapalhando sua visão, e disse: “Eles fizeram uma bioconstrução”. Felícia disse: “O menino é louco porque se esse negócio cai e ele esborracha no chão?!”. Todos riram. Maria Eduarda continuou dizendo: “e se for de noite e o estuprador...”. Risos. Eu perguntei: “Você acha que esse lugar deve ser perigoso?”. Maria Eduarda e Pérola concordaram que sim. Pérola disse que devia ter escorpião e cobra.
 (Registro do primeiro encontro da oficina).

Essa interação ocorreu no primeiro encontro da oficina sobre a cidade, em que apresentamos uma foto de um espaço improvisado para diversão (balanço na árvore próximo a um barranco). Thanos se referiu ao lugar como bioconstrução, demonstrando noções de termos socioambientais. As meninas apresentaram aspectos negativos do local, provavelmente por terem provocado nelas uma sensação de insegurança, referindo-se ao balanço como não seguro e ao ambiente como isolado, onde poderia surgir um estuprador ou animais peçonhentos. Os modos de pensar sobre a cidade pareceram, nesse sentido, mediados por inseguranças (locais ermos onde pode aparecer estuprador ou animais peçonhentos) reverberando com maior impacto do que ideias socioambientais (bioconstrução).

Por fim, observamos que os modos de agirem sobre a cidade pareceram mediados pela presença de cuidadores/supervisores, pois expressaram que crianças sem a companhia de um adulto estariam expostas a riscos da cidade (atropelamento na avenida e sequestrador). Assim, a categoria “supervisão parental” teria um papel central na relação com a categoria “proteção à infância na cidade”. Interessante observar nesse sentido que, ao fazer o percurso com o grupo de participantes, eles que nos conduziram e estiveram atentos na hora de atravessar a avenida (para atravessarmos na faixa), por exemplo, demonstrando capacidade de autoproteção não reconhecida por eles mesmos nem pelos adultos de referência nos cuidados. O trecho seguinte apresenta um diálogo sobre as possibilidades de autonomia na cidade e a relação da proteção à infância com a supervisão parental.

J: E aí você acha que essa... isso que a gente fez, de ir lá na praça catar o lixo, lá na praça de aparelho de exercício, você acha que isso pode ser feito de novo, igual você falou outras vezes... como que a gente poderia fazer de novo, outras vezes? Mesmo que eu não tiver aqui, vamos supor, você acha que seria possível...

Melissa: Sim.

J: ...organizar? Como que seria?

Melissa: Se você... vim, viesse, ia ser mais fácil. Porque né, tem também, por causa da, perigoso, por causa das avenida.

J: Ah é? Então teria que eu tá junto? Ou algum adulto?

Melissa: Sim. Sim.

J: Qualquer outro adulto?

Melissa: Mas ia...
 J: Por que que você tem medo das avenidas?
 Melissa: Por causa que lá perto da minha casa tem uma, sabe aquela... aquela rotatória que vira lá pra caixa d'água?
 J: Sei.
 Melissa: Morreu gente lá.
 J: Ah é?
 Melissa: Aí eu tenho medo.
 J: Já foi atropelada, você fala?
 Melissa: Uhum.
 J: Entendi. Mas se vocês pudessem ir sozinhos, vocês, vocês poderiam ir?
 Melissa: Não.
 J: A mãe deixaria? Não?
 Melissa: Não.
 J: Só se estivesse um adulto?
 Melissa: Sim.
 J: Por causa disso da avenida?
 Melissa: Sim.
 J: Ou teria mais algum perigo?
 Melissa: Teria. Porque tinha gente querendo pegar criança... ainda tem, essas histórias aí por aí.
 J: Ah, ainda tem histórias?
 Melissa: Acho que tem.
 J: Entendi. Você não ouviu mais, histórias?
 Melissa: Não.
 J: Mas você tem medo de alguém te pegar na rua?
 Melissa: Tenho.
 (Entrevista final com Melissa).

Nesse excerto da entrevista final com Melissa, observamos indícios de que há limitação da autonomia das crianças na ausência de um adulto para a supervisão nos espaços urbanos públicos (rua, praça, avenida etc.). Melissa esclareceu que a necessidade de proteção à infância pareceu limitar as possibilidades de repetir a ação conjunta realizada pelos participantes devido aos riscos na cidade, descritos como: avenida em que pessoas morrem atropeladas e sequestradores de criança. Esse trecho reitera a análise sobre o papel central da supervisão parental nos processos de apropriação dos espaços urbanos, além de destacar o quanto a questão dos “sequestradores de criança” reverberou no modo como elas circulavam pelo território. A notícia do sequestro pareceu ter se proliferado pela cidade, incluindo deturpações dos fatos iniciais concretos. As redes sociais virtuais contribuíram nessa divulgação, potencializando sentimento de insegurança nos pais e nas próprias crianças. A mídia e os meios sociais de

comunicação exerceram um papel importante com mediadores dos sentidos de proteção à infância.

A título de síntese dessa categoria, podemos dizer que os processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças dependem diretamente dos sentidos sobre proteção, expressados tanto pelas próprias crianças como pelos adultos de referência em seus cuidados. Os participantes expressaram necessidade de proteção contra: estranhos/desconhecidos; exposição a álcool/drogas; tráfico; estupradores/sequestradores; locais ermos e/ou pouco conservados/estruturados; roubos; trânsito acelerado de automóveis. A categoria pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos: crianças são consideradas vulneráveis na relação com adultos; a supervisão parental exerce papel central; os vínculos de confiança nos profissionais de espaços institucionalizados e na vizinhança formam uma rede de proteção social que contribui para a mobilidade; a mídia e as redes sociais virtuais contribuem para o compartilhamento de sentidos de risco e desproteção à infância nos espaços urbanos.

5.3.5 Interação entre coetâneos

Os processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças possuem como uma de suas categorias mais evidentes o interesse delas na interação com pessoas da mesma idade, seus coetâneos. Essa categoria apareceu fortemente no material de pesquisa, o que pode ter sido acentuado pelo fato de os participantes deste estudo já possuírem vínculo afetivo anterior à realização da pesquisa. Somado a isso, apresentaram relatos envolvendo sua relação com a cidade mediada pelo convívio com outras crianças, alheias à investigação em curso. Os estudos realizados por Castro (2004) apontaram, nesse sentido, a figura do amigo como o laço social desejado no espaço fora de casa.

O trecho seguinte ilustra um desses relatos e demonstra que a interação entre coetâneos ocorre privilegiadamente no território de moradia.

J: Quem que são seus amigos?

Maria Eduarda: Bastante aqui do circo, da escola... da rua.

J: Da rua também?

Maria Eduarda: É.

J: Da rua é lá do prédio? Ou é de outros... gente que mora perto?

Maria Eduarda: Do prédio. E também gente que... é também tem da escola, né, que mora... o [nome do prédio onde mora] é aqui (aponta com a mão um mapa imaginário) e tem dos predinhos também, tem gente que mora lá.

(Entrevista inicial com Maria Eduarda)

Maria Eduarda expôs, nesse excerto da entrevista inicial, que seus amigos estão majoritariamente presentes no território de moradia, composto pela rua, o projeto Magia do Circo, a escola, o prédio onde vive e os próximos ao seu. A participante relatou suas relações de amizade por meio dos locais de pertencimento, ao invés de se referir aos nomes dos amigos ou relações de parentesco. Ela se expressou sobre seu bairro como referencial espacial para explicar a localização de seus amigos no território de moradia. Essa forma de interação com os coetâneos, que passa pela compreensão de seus locais de pertencimento na vizinhança, pode indicar intensa apropriação dos espaços urbanos mediada pelos vínculos de amizade nesse território.

Observamos, portanto, que as motivações das crianças para a circulação na cidade são mediadas pelo interesse nas interações entre os coetâneos, conforme ilustra também o trecho seguinte.

J: Você morou em outras casas... sempre aqui em Sertãozinho ou já morou em outra cidade?

Thanos: Não, sempre aqui em Sertãozinho.

J: E você lembra quanto tempo que você mora nessa casa que você tá hoje?

Thanos: Humm... 1 ano e meio.

J: Ah, faz pouco tempo então. E o que você achou de mudar pra lá? Pro Santa Bárbara?

Thanos: Achei bom, porque meus amigos moram perto.

J: Ah é? Que bom! Melhor então. Você gosta do bairro lá onde você mora?

Thanos: Uhum.

(...)

J: Os amigos do bairro agora são de lá também? Da escola? Ou são amigos diferentes?

Thanos: São amigos diferentes.

J: Ah é?

Thanos: São. Só um, que eu tenho, que é da minha escola também.

J: Mas você falou que ficou feliz de mudar pro Santa Bárbara porque os amigos já moravam lá... e de onde que são esses amigos? Você conheceu aonde?

Thanos: Eu conheci lá mesmo. Risos.
 J: Ah, entendi.
 Thanos: Que a gente tava brincando e a gente chamou eles.
 J: Ah, então você ficou feliz porque tinha esses amigos lá... fez amizade... Aonde você morava antes você tinha amigos também?
 Thanos: Tinha.
 (Entrevista inicial com Thanos).

Nesse excerto, observamos a expressão de sentimento positivo pelo bairro onde Thanos morava por ter feito amizades quando se mudou, além do amigo já conhecido, o que pode indicar a importância atribuída à interação entre coetâneos no espaço urbano relacionada ao sentimento de pertencimento. O trecho ilustrou uma produção simbólica recorrente entre os participantes da pesquisa, pois em vários momentos, observamos as crianças dando ênfase na convivência com os amigos como um dos principais modos como elas se interessavam por ocupar os espaços urbanos.

A interação entre os coetâneos também aparece nos ambientes virtuais, principalmente por meio das redes sociais via smartphones na rotina das crianças.

J: Você vem pro circo como mesmo?
 Alice: De bicicleta.
 J: De bicicleta... você falou...
 Alice: Aí, eu vou embora, quando eu chego [em casa] eu converso um pouco com a Pérola, com um menino que eu tenho (risos), né Pérola?
 Pérola: É!
 J: Vocês conversam aqui?
 Alice: É, não...
 Pérola: Não na biblioteca.
 J: Ah, aqui no CEU?
 Alice: Não, no WhatsApp.... no WhatsApp...
 J: Ah, pelo WhatsApp... você vai pra casa e fica tchu tchu [gesto de digitar em um smartphone] no WhatsApp?
 Alice: Aí, eu fico tchu tchu no celular... risos...
 Pérola: Eu fico...
 Alice: Eu fico tchu tchu no computador e no WhatsApp... risos.
 Pérola: Eu fico mais falando com o Thanos... no...
 Alice: Comigo...
 Pérola: E com ela..., mas ela não dá muita bola pra mim no WhatsApp... ela só manda oiiii...
 J: Risos.
 Alice: É porque ela não fala comigo, é por isso...
 Pérola: Eu falo com você, você que não me responde.... Essa daqui me mandou mensagem 09 da... 09:42... eu tava no meu melhor sono.

(Entrevista inicial com Alice e Pérola).

O uso das redes sociais por smartphone apareceu como uma das formas de buscar a comunicação com amigos em momentos em que estão em casa, mantendo o espaço interativo mesmo não estando juntos fisicamente. Além disso, durante o trajeto até o Centro de Lazer no quinto encontro da oficina, algumas das meninas conversaram sobre vídeos que assistiam no Youtube (rede social de divulgação de conteúdo audiovisual entre os usuários). Falaram também sobre os meninos que elas achavam bonitos e que faziam vídeos nessa rede. Portanto, observamos que os espaços virtuais também estavam presentes no cotidiano das participantes na produção de sentidos sobre as relações entre coetâneos. Nesse aspecto, os meios digitais também compuseram modos de se relacionar na cidade.

A participação na pesquisa pareceu fortalecer o vínculo prévio entre as crianças envolvidas no estudo. No trecho seguinte da entrevista final, Maria Eduarda expressou que não desejava a inclusão de outros participantes na oficina, pois gostaria que os encontros ocorressem todos novamente com o mesmo grupo, de seus amigos.

J: E aí se outras crianças tiverem a oportunidade de participar, o que que você sugeriria?

Maria Eduarda: Nada, por causa que eu não queria, eu não queria deixar participar os outros. Porque eu queria tudo de novo.

J: Mas e se pudesse todo mundo mais outras crianças? Tipo assim...

Maria Eduarda: Não, ia ficar chato. Por causa que ia... (...) Por causa que ia entrar mais gente chata. Se entrasse né. Eu ia achar chato.

(Entrevista final com Maria Eduarda).

Maria Eduarda apresentou certa aversão à ideia de outras crianças participarem da oficina, o que pode demonstrar fechamento do grupo ao vínculo entre si. O espaço da pesquisa demonstrou-se, portanto, como lugar de interação com amigos mais próximos, o que pode reforçar a percepção de que havia um vínculo intenso do grupo.

Articulados a essa categoria de interação entre coetâneos, observamos o desejo por diversão/lazer e o que as crianças nomearam como “aliviar o tédio”. Os

modos de viver a rotina na cidade pareceram mediados pela necessidade de preencher os espaçostempos com atividades e encontros que promovem afetos positivos.

J: E... o que que você acha que ter participado dessa ação fez com você? Você acha que mudou alguma coisa na sua vida? O que que mudou pra você?

Thanos: Hã... Ah, também, eu não tinha nada, é... antes dos encontros, eu não tinha nada pra fazer em casa, porque meu pai tava saindo todo dia né, aí eu tive que ficar em casa, então aí, como teve esses encontro, aí foi melhor, pra mim não ficar sozinho.

J: Passear, né, se divertir. Entendi.

(Entrevista final com Thanos).

Nesse excerto, observamos a expressão de relação de afeto com os encontros, pois preencheram o tédio do sábado à tarde, que é um momento da rotina em que *“não têm nada para fazer”*. Relataram que esse era um momento em que permaneciam principalmente cada um em sua casa, assistindo televisão. Os encontros da oficina ampliaram a interação entre coetâneos e as experiências na cidade. A oportunidade de participarem da pesquisa proporcionou passeios pelo território de moradia (desde idas ao CEU até os últimos encontros da ação conjunta na Praça de Exercícios e de encerramento no Centro de Lazer), que não seriam possíveis devido à restrita autonomia para se organizarem de maneira independente em uma proposta parecida, sem a presença de adultos.

As crianças puderam compartilhar memórias e afetos positivos entre elas sobre suas vivências na cidade, conforme ilustra o relato seguinte.

J: E das coisas que a gente conversou, que que você achou?

Pérola: Eu achei muito importante a gente saber sobre as coisas. (...) Quando a gente escreveu na lousinha os lugares que a gente gostava e os que não gostava. (...) Sobre a opinião dos outros.
(Entrevista final com Pérola).

Pérola apresentou nesse trecho uma valorização dos encontros para reflexão sobre as *“coisas”*, os *“lugares”*, *“a opinião dos outros”*. Os encontros da oficina foram significados como possibilidade de compartilhar opiniões sobre os espaços públicos da cidade e do território de moradia, como ambiente que promoveu maior convivência com outras crianças.

Em suma, a categoria “interação entre coetâneos” apresentou-se como um dos principais modos de se relacionar na cidade, mediado pela possibilidade de ampliar a interação com amigos no compartilhamento de afetos sobre a cidade e sobre o território de moradia. Além dos espaços públicos como praças, centros culturais e esportivos (CEU, quadras) e centros de lazer (piscinas públicas), as mídias digitais também apareceram como espaços que as crianças buscavam para a interação com amigos, principalmente pelas redes sociais virtuais.

5.3.6 Desejo por diversão/lazer

Os participantes da pesquisa expressaram o interesse em se divertir entre si ao longo de todos os procedimentos do módulo 3. Esse aspecto evidenciou que a relação das crianças com a cidade parece estar em grande medida permeada pelo desejo por diversão entre coetâneos. Durante o desafio da força, na atividade de gincana realizada no segundo encontro, uma das fotos nomeada “Brincar na rua” foi colocada para adivinhação. Após acertarem a palavra pelo jogo da força, iniciamos o seguinte diálogo:

Última palavra: “Brincar na rua”.

J: Quem aqui gosta de brincar na rua?

Em coro: Eeeeeuuu!

J: O que tem de legal de brincar na rua?

Melissa: Amigos.

Pérola: Pé na lata.

(...).

J: É uma brincadeira?

Thanos: É. É um esconde-esconde de garrafa.

Pérola: É assim, você pega uma lata, enche de água, aí você chuta, aí as outras pessoas se escondem. Aí, você vai lá, pega a garrafa e volta contando. Tipo, a garrafa parou aqui. Aí eu pego a garrafa...

Falaram ao mesmo tempo explicando a brincadeira.

(Registro do segundo encontro da Oficina).

Esse excerto ilustra o relato das crianças sobre uma brincadeira que fazem na rua com os amigos, expresso com bastante afetividade, pois todos referiram que gostavam muito de brincar na rua com os amigos. Nesse sentido, os modos de

se relacionar com os espaços urbanos apareceram mediados pela interação lúdica com os amigos (coetâneos) na rua (espaços públicos).

Analizamos que o interesse pela diversão e lazer expressa um desejo, porque o movimento de buscar atividades que dão prazer (por diversão/lazer) está implicado em aspectos afetivos-volitivos (Bomfim, 2010). Na sequência, apresentaremos alguns excertos que ilustram essa análise.

J: E o que você gosta de fazer junto com seus amigos? Além de lutar? É lutar que fala no jiu-jitsu?

Thanos: É.

J: Risos.

Thanos: Ah, passear de vez em quando.

J: Você gosta de passear aonde?

Thanos: Lá na praça, ou pro... lá no piscinão [Centro de Lazer]. Que lá tem uma piscina né, risos.

(Entrevista inicial com Thanos).

Thanos apresentou que sua principal atividade com os amigos são os passeios pelos espaços públicos urbanos (praça e Centro de Lazer com piscina, que é aberta ao público aos finais de semana e está localizada na região de sua residência). Assim, observamos como esses locais promovem a interação entre os coetâneos e o desejo por estarem entre os amigos para se divertir implica na participação em espaços urbanos para essa interação.

No primeiro encontro da oficina, na dinâmica com fotos de espaços da cidade (algumas de Sertãozinho e outras de outros municípios), as crianças que pegaram imagens de Sertãozinho se empolgaram e todas passaram a demonstrar o interesse em retirar uma foto de um local conhecido entre as imagens disponibilizadas.

No primeiro encontro da oficina, uma das atividades realizadas foi a dinâmica com fotos de espaços públicos de Sertãozinho e de crianças em espaços urbanos de outras cidades. Cada criança retirava uma foto e apresentava aos demais, relatando o que a imagem representava para ela. Cada um pegou uma foto aleatoriamente (sem olhar a princípio), mas foram compartilhando entre si, mostrando a foto que pegaram, achando graça. Thanos fez vários gestos de empolgação ao ver a foto que caiu para ele e disse: *“Eu dei a maior sorte! Eu peguei a foto do CEU!”*. Maria Eduarda emendou dizendo *“Eu também! Eu já fui nesse lugar!”*, disse cantando e referindo-se à foto que caiu para ela sem mostrar para os outros. *“Eu, a*

Melissa, a [nome de outra menina], todas as meninas do balé já foi!”. Melissa imediatamente respondeu: “Ah! No teatro apresentar!?!”. Maria Eduarda confirmou balançando a cabeça e sorrindo.

(Registro do primeiro encontro da oficina)

Essa dinâmica produziu reação de empolgação nas crianças que retiraram no sorteio fotos de Sertãozinho e as identificaram como lugar conhecido ou que gostavam, o que pode demonstrar que os modos de viver a cidade estão marcados pelo reconhecimento de espaços públicos pelos quais nutrem afeto, ou nos quais experimentaram experiências de vida que participam de suas memórias. No trecho citado, Maria Eduarda expressou alegria com a foto que lhe foi sorteada demonstrando que se tratava de um lugar com o qual possuía memória e vínculo afetivo.

Na continuação da atividade, ocorreu o seguinte:

Percebendo que não havia retirado uma foto de local conhecido de Sertãozinho, Melissa pediu para trocar. Ao perceber que a outra foto retirada era do Parque Ecológico Gustavo Simioni, conhecido como prainha, levantou-se e tentou chamar a atenção dos demais, expressando empolgação. (...) Então, para explicar a imagem, Melissa disse: *“Aqui é o lugar onde nós vamos viajar com o circo. Já fui mil vezes, perdi as contas”*. Uma das meninas a corrigiu dizendo: *“Viajar não, né, vamos ir”*. Melissa disse que é a prainha e todos referiram que gostam muito de lá. Algumas crianças apontaram que preferiam o sindicato [outro espaço de lazer]. Perguntei o que a prainha tinha a ver com a cidade. Melissa respondeu que é um lugar que bastante gente ia para conhecer, brincar e nadar.

(Registro do primeiro encontro da oficina).

Reiterando a situação observada com Maria Eduarda, observamos que Melissa também expressou alegria com a foto que lhe foi sorteada na segunda tentativa, demonstrando se tratar de um lugar com o qual possuía memória e vínculo afetivo. O próprio ato de desejar uma segunda chance no sorteio das fotos demonstrou o interesse em se identificar com a imagem do espaço público a ser retirado na brincadeira. O trecho seguinte apresenta outros elementos que pareceram compor essa relação de experiência afetiva e memória com os espaços urbanos.

Raquel demonstrou que não conhecia o Cristo. Rejeitou a foto do local dizendo que era uma “santa cruz”. Melissa explicou a ela que era o “Cristo”. (...). Amanda apresentou sua foto dizendo: “É o Cristo”. Perguntei o que ela achava de lá e ela disse: “Legal. Eu já fui várias vezes”. Contou que o tio trabalhava no Cristo e levava ela sempre. Disse que é um lugar “lindo para conhecer e brincar”.
(Registro do primeiro encontro da Oficina).

A sequência de reações de Raquel e Amanda com relação à mesma imagem, nesse trecho do registro, demonstra diferenças entre as crianças participantes conforme vivências de cada uma. Raquel não conhecia o Parque do Cristo e rejeitou a foto por não reconhecer sua familiaridade (enquanto em outros momentos, buscou por fotos que lhes eram familiares). Já Amanda, aceitou a imagem do Parque do Cristo e referiu-se positivamente a ele devido a memórias afetivas, pois explicou que já havia brincado lá quando o tio trabalhava no local.

Ainda sobre a expressão de vínculos afetivos com espaços urbanos, o CEU apareceu em destaque, principalmente por ter sido considerado o principal lugar onde se divertiam (com coetâneos em atividades extracurriculares).

J: ...Sabe o que mais que eu queria saber... mais uma coisa... é... se outras, por exemplo, vai ter os encontros no ano que vem, se tiver de novo, se outras crianças forem participar, que que você acha que seria legal de fazer... que que você acha que poderia ser feito? Assim, pra oficina ser mais legal, mais produtiva...
Melissa: Eu ia ensinar um pouco o que que eu aprendi nesse ano e também ia dar umas ideias pra tia colocar antes de começar.
J: O que por exemplo?
Melissa: Tipo, eles vim aqui fazer atividade aqui no CEU, aqui fora da sala, pra pesquisar o que que tem no CEU, essas coisas. Acho que o... os... esses né, esses desenho aqui na parede que é arte ou num é, essas coisa.
J: Hã... pra entender melhor como que é o CEU?
Melissa: Aham.
J: Que que ele tem... os desenhos na parede... essas coisas? Pesquisar mais sobre o CEU. Você acha que seria importante?
Melissa: Sim.
(Entrevista final com Melissa).

Nesse excerto da entrevista final, Melissa apontou como sugestão para futuras oficinas atividades relacionadas ao CEU, para pesquisar mais sobre seus espaços, referindo-se à estética do ambiente (*"esses desenhos aqui na parede que é arte ou num é?"*), referindo-se aos grafites pintados nas paredes externas). A

participação na oficina pareceu, portanto, despertar sentidos associados ao desejo por ação no CEU, o que pode demonstrar vínculo afetivo positivo com esse lugar.

O desejo por diversão/lazer também orientou fortemente a construção da proposta de ação conjunta na oficina sobre a cidade. O planejamento da ação esteve permeado pelo interesse em se divertirem. No terceiro encontro da oficina, realizamos uma atividade orientada por fichas que apresentavam a proposta de planejamento de uma ação conjunta: onde, como, quem organiza, quem conduz, quem participa, quem será convidado, quais materiais serão necessários, durante quanto tempo. Na última ficha, em que havia a questão: “Vamos ajudar a melhorar nossa cidade?”, houve o seguinte diálogo:

J: Concentrem. Esse é o mais importante. O que vocês sugerirem aqui a gente vai fazer no próximo.
 Melissa se inclinou mais próxima para prestar atenção na ficha.
 Maria Eduarda leu: Lugar que precisa da nossa ação.
 Melissa: A praça! Porque está cheia de lixo.
 (...).
 Melissa: Aí nós vai ter que pegar sacola e uns negócio (faz gesto de vestir luva) para pegar os lixo.
 (...).
 Maria Eduarda (lendo a ficha): “Quem vai fazer o que?” Como assim? Não entendi.
 Melissa: Pegar os lixo.
 Maria Eduarda: Tia! Eu não entendi uma pergunta. “Quem vai fazer o quê”.
 Expliquei que cada um podia ter uma tarefa ou todos a mesma.
 Maria Eduarda sugeriu dois grupos e quem pegasse mais lixo ganhava. Melissa não concordou e opinou que fossem todos juntos. Alice também. Thanos disse que preferia “no coletivo”.
 (...).
 J: E que praça é essa? Tem que definir. É aqui perto?
 Maria Eduarda: Praça 21 (fala cantando)!
 J: A praça 21 não é aqui perto.
 Melissa tentou apontar praças mais próximas.
 (Registro do terceiro encontro da oficina).

Ao finalizarem o preenchimento das fichas para construção da proposta, as crianças apresentaram o projeto de ação conjunta planejado, conforme o diálogo seguinte ilustra.

J: E aí? Terminaram?
 Maria Eduarda: Sim.
 J: E que praça é essa que a gente vai?

Maria Eduarda: 21.
 J: Não, é muito longe.
 Maria Eduarda: Tem muita gente, tia, na Praça 21. Muito lixo.
 J: Tem que ser algum lugar que dá para ir a pé.
 Maria Eduarda: O que?! A pé!? Que isso!
 Melissa: Depois limpa a avenida.
 Thanos: Praça da Cohab 7.
 J: É aqui perto?
 Todos: É.
 Thanos: É a praça perto do piscinão [Centro de Lazer].
 Alice: É!
 J: Qual que é mais perto?
 Melissa: Do piscinão.
 Melissa, Thanos e Alice se entreolham.
 Alice: Ô Thanos! Aí, se acabar cedo dá para ir lá no piscinão nadar.
 Melissa: É, tia!
 (Registro do terceiro encontro da oficina).

Esses excertos permitiram observar que as crianças construíram a proposta de ação conjunta por meio de uma negociação entre o objetivo prévio de melhoria para a cidade (conforme questionado na ficha da atividade) e o desejo por se divertirem. Ao proporem que a ação seria a limpeza de uma praça, não havia uma definição clara de qual praça seria alvo da ação. Ao serem questionadas, todas expressaram com euforia o desejo por irem até a Praça 21 para a limpeza. Após contra-argumentos sobre a distância para o deslocamento até o local, considerando que iríamos a pé, as crianças foram buscando outras opções próximas ao CEU.

Assim, a escolha pela Praça de Exercícios pareceu motivada pela possibilidade de negociarmos finalizar o encontro nadando na piscina do Centro de Lazer e desfrutando do lanche no local. Como Maria Eduarda não iria ao próximo encontro, as outras meninas argumentaram sobre a possibilidade de nadar somente no último dia. Na sequência desse diálogo do terceiro encontro, tivemos uma situação em que Melissa contou para Raquel a proposta de ação: “*A gente vai na praça catar lixo no lado do piscinão [Centro de Lazer], no último dia, aí a hora que terminar, nós vai nadar...*”. Melissa e os demais entraram em confusão para explicar e resumimos a ideia da seguinte maneira: irmos até a praça perto do Centro de Lazer fazer a ação e avaliar como funciona o local para nadarmos no último encontro. Melissa, Thanos e Alice esclareceram que é gratuita a entrada, justificando que era público.

Durante o quarto encontro, quando estávamos chegando ao local para a realização da ação, ocorre o seguinte:

Caminhando em direção à Praça de Exercícios, Pérola falou indignada que “é um negócio de exercício” e não uma praça. Amanda disse que queria ir à praça. As crianças começaram a ventilar a ideia de nadarem no Centro de Lazer. Passamos em frente a uma casa cujo portão estava aberto e no quintal havia uma piscina pequena com algumas crianças nadando. Amanda e Raquel ficaram olhando e verbalizando “Ai que delícia!”. Melissa disse também “Deixa eu nadar aí”.

Pérola continuou argumentando que os aparelhos da “praça” estavam todos quebrados. Os demais concordaram. Pérola propôs virarmos uma rua antes e dar a volta no quarteirão. Argumentei de fazermos tal caminho na volta, porque a “praça” já estava bem próxima. Eles concordaram. Questionados se no Centro de Lazer havia lugar para descansar, eles disseram que sim, que havia quiosques. Melissa emendou dizendo que havia quadra. Raquel perguntou se havia tobogã. Ao avistarmos um tanque de água potável na Praça de Exercícios, todos correram para a torneira, molharam o rosto e beberam água. (Registro do quarto encontro da oficina).

Nesse excerto, é possível observar que houve reclamações sobre o passeio com argumentos que desviariam a proposta original. Essas reclamações podem ter ocorrido devido à desmotivação com o local escolhido, pois as expectativas poderiam ser de que a ação seria realizada em uma praça como a Praça 21. As expressões de descontentamento com as condições estruturais do espaço público escolhido para a ação pareceram significar o desejo por irem a uma praça mais estruturada como tal, o que pode evidenciar certa desconexão com a proposta original da ação conjunta, que era diagnosticar um local que precisasse da ação de melhoria. Reiteramos aqui que a categoria desejo por diversão/lazer orientou o processo de construção da proposta de ação conjunta pelo coletivo. A expectativa maior das crianças pareceu ser a oportunidade de passearem em uma praça com mais atrativos e nadarem no Centro de Lazer.

Aqui, ponderamos se a dispersão com relação à ação pode ter ocorrido devido ao clima quente e presença muito próxima da piscina ou se houve uma baixa mobilização para a ação devido ao método como foi criada, que envolveu pouco direcionamento sobre o conteúdo relacionado, não orientador e, portanto, que acabou sendo feito como uma tentativa de cumprir a tarefa e brincar depois. O

fato de a oficina ter sido pouco dirigida pode ter provocado um estímulo maior no interesse em diversão entre eles do que nas temáticas abordadas, o que pode indicar que quando proporcionada livre expressão das crianças sobre a cidade elas direcionam suas propostas para diversão entre os coetâneos.

No quinto encontro da oficina, ao chegarmos no Centro de Lazer, os participantes aproveitaram bastante tempo nadando. Ao saírem da piscina, as meninas quiseram tomar banho de chuveiro no vestiário, expressando contentamento com a oportunidade de estarem juntas para lazer, em que lhes foram proporcionados banho de piscina e ducha em dia de muito calor. Essa situação reitera a análise de que o desejo por diversão esteve relacionado com as possibilidades de lazer entre coetâneos.

Esse desejo por compartilharem momentos de diversão entre eles nos espaços públicos repercutiu de tal forma nos encontros da oficina que, durante as entrevistas finais, houve a argumentação de que a praça estava suja novamente exigindo nosso retorno para outra ação de limpeza. O trecho seguinte ilustra essa ideia.

J: E pra cidade, você achou que fez alguma diferença?
 Melissa: Um pouco. Porque ainda tem gente jogando lá onde que nós limpou.
 J: Ah é? Você já passou lá depois?
 Melissa: Sim. E num pegou ainda a sacola... as sacolas os cachorro pegou, detonou e jogou lá.
 J: Sério? Destruíram tudo as sacolas que a gente deixou no lixo?
 Melissa: Sim. Ai nós vai ter que ir lá limpar de novo.
 J: Entendi. Risos.
 Melissa: Vamo pegar um sábado tia, pra limpar de novo?
 J: Uai, vocês podem combinar.
 (Entrevista final com Melissa).

Nesse excerto, Melissa pareceu demonstrar uma vinculação positiva com a proposta de ação conjunta e passeio no Centro de Lazer, pois contou que retornou ao local, percebeu desorganização e mais sujeira e apresentou sugestão para novos encontros, expressando motivação para continuidade da oficina. Interessante observar que as argumentações de Melissa estiveram relacionadas ao fato de que o espaço da ação conjunta compunha seu território de moradia e fazia parte de sua circulação pela cidade no cotidiano, pois ela contou que passou pelo local depois que estivemos lá. Além disso, esse trecho também evidenciou uma expressão, que

foi unânime entre as crianças, sobre a relação de afeto que estabeleceram com os encontros da oficina, o que pode estar relacionado ao fato de que proporcionaram momentos de diversão e relação entre coetâneos nos espaços urbanos, o que foi valorizado por eles.

A participação na oficina com a criação conjunta de uma ação das próprias crianças no território de moradia, com papel ativo delas no planejamento das atividades, contribuiu como mediadora do desejo por diversão entre coetâneos nos processos de apropriação dos espaços urbanos. O trecho seguinte apresentou nuances dessas relações.

J: O que que você mais gostou? De todos os encontros...
 Raquel: Eu gostei da ação...
 J: Que que foi a ação?
 Raquel: Ação a gente construiu... é... não sei explicar.
 J: Não, sabe sim, uai, que que é a ação que você gostou?
 Raquel: Ação... Combinar os dia, combinar os dia que a gente vai... fazer..
 Amanda: Nadar... [Amanda responde por Raquel].
 Raquel: Nadar, ir pro piscinão [Centro de Lazer], fazer o piquenique...
 (Entrevista final com Raquel).

Na fala de Raquel, nesse excerto, apareceram elementos sutis que podem indicar que ela gostou de poder construir o planejamento das atividades. Quando a amiga Amanda incluiu a ideia de "nadar" no conteúdo da resposta, pareceu que Raquel se sentiu mais à vontade para enfatizar positivamente os momentos de lazer que a oficina proporcionou. O trecho ilustra que as crianças valorizaram a possibilidade de participação ativa nos encontros, principalmente na proposição de experiências de diversão entre elas.

O trecho seguinte da entrevista final com Alice também apresentou elementos dessa relação.

J: E se outras crianças forem participar de oficina como essa, se tiver, que que você iria sugerir?
 Alice: Eu ia sugerir, deixa eu pensar... eu...
 J: De diferente... que pudesse ser feito...
 Alice: Limpar o CEU, limpar, limpar alguma coisa.
 J: Que mais?
 Alice: Hum, deixa eu pensar...

J: No jeito que foram os encontros... as coisas que a gente, sobre o que a gente conversou, se você acha que a gente teria que conversar sobre outras coisas...?

Alice: Não, acharia que teria que conversar sobre isso mesmo.

J: Isso o quê?

Alice: Isso que a tia conversou com a gente.

J: O que que a gente conversou?

Alice: A gente conversou... o que que tinha na cidade, o que que não tinha, os lugares pertos daqui... que mais? deixa eu ver... a tia, é mostrou uma... ah esqueci os nome que tinha... acho que é foto, alguma coisa, que tinha uns negócio lá... a tia mostrou aquilo... que mais... a tia deixou a gente... ali pra fora vê aonde que tinha lugar mais perto... eu acho que é só.

(Entrevista final com Alice).

Alice apresentou em sua fala que outras ações possíveis de serem realizadas na cidade seriam na mesma linha da limpeza urbana. Destacou na sequência que a oficina foi constituída pela oportunidade dada às crianças para planejarem as atividades (*"A tia deixou a gente... Ali pra fora ver aonde que tinha lugar mais perto"*). Assim, pareceu expressar sentidos sobre a oficina associados à possibilidade de maior autonomia.

Em destaque nas entrevistas iniciais, observamos três categorias em relação: interação entre pares; autonomia na mobilidade urbana; e desejo por diversão/lazer. O trecho seguinte apresenta elementos que podem indicar essa articulação.

J: É? E pra casa da sua vó? Também? (Amanda afirma que sim com a cabeça). E algum outro lugar, você vai também, Amanda? Pra onde você vai?

Amanda: Às vezes eu vou... o meu tio me leva no shopping. E às vezes minha mãe deixa eu ir na pracinha.

J: Ah é? Aí, você vai sozinha? Vai com as amigas?

Amanda: Vou com as minhas amigas.

J: Ah, que legal. Que pracinha que você vai?

Amanda: Eu vou lá... aqui perto do Dalmaso [escola municipal]... que tem a (palavras incompreensíveis, parece o nome de uma amiga) que moram perto do Dalmaso. E aí, eu vou, aí eu, aí eu vou com as minhas amigas... às vezes a gente vai pra pracinha lá do centro... um monte de pracinha da cidade...

J: Vocês vão a pé?

Amanda: Vamo. E às vezes ela, ela pega a bicicleta dela, cada uma com sua bicicleta e vai.

(Entrevista inicial com Amanda).

Amanda explicou nesse excerto que a principal atividade com as amigas era o passeio na praça. Esse trecho reitera o anterior, demonstrando que a interação entre os coetâneos esteve mediada pelo lazer em espaços públicos (políticas públicas de lazer) e pela possibilidade de frequentá-los com autonomia (a pé ou de bicicleta). O seguinte excerto ilustra como as crianças demonstraram realizar o uso do espaço urbano de modo ativo e criativo.

J: E o que você acha disso? De andar de carro, de às vezes o tio vir buscar, de andar de moto, de quando você tem que ir para casa sozinha daqui? O que você acha?

Melissa: Legal.

J: O que você acha mais legal?

Melissa: Quando eu e minha irmã vai num lugar onde não passa carro, que é ali na grama, e aí nós fica brincando de pega-pega.

J: Ah é. Onde que é isso?

Melissa: Num tem aqui a torre?

J: Torre? Que é a torre?

Melissa: Aonde que tá cheio de fio em cima.

J: Ah sei. No meio da avenida?

Melissa: Aham.

J: Ah sei. Ali é bem espaçoso. Ali vocês brincam?

Melissa: Aham.

J: Mas vocês não moram na avenida?

Melissa: Não.

J: É na rua entrando, né?

Melissa: Uhum.

J: E é tranquilo brincar ali?

Melissa: É.

J: Aí, brinca só você e a irmã?

Melissa: Não. Brinca eu, minha irmã, minhas amigas.

J: Ah, entendi.

(Entrevista inicial com Melissa).

Nesse trecho, Melissa explicou que o canteiro entre as vias da avenida pôde ser considerado um local de brincadeira durante o trajeto de casa para o CEU e vice-versa. Esse espaço urbano foi qualificado como bom para brincar, mesmo não tendo sido intencionalmente planejado para isso. O interesse, desejo, por brincar ali pode estar atrelado à sensação de criação, subversão, ao utilizarem o espaço vazio entre as vias, por ser largo e gramado, como ambiente de brincadeira de pega-pega.

Novamente aqui observamos a articulação entre as categorias, porque o desejo por diversão/lazer ocorre na autonomia promovida no espaçotempo da

mobilidade entre a casa e o CEU, numa interação entre coetâneos. A autonomia na mobilidade era uma oportunidade de brincadeira em um espaço de pausa, ou seja, segundo o relato de Melissa, as crianças ao percorrerem o trajeto a pé de casa até o CEU realizam-no no seu ritmo. A autonomia das crianças nesse percurso possibilitava uma relação diferente da mera passagem, uma relação permeada pelos desejos por diversão/lazer, pela experimentação, pela expressão e ocupação voltadas para objetivo em si. O espaço de passagem foi subvertido em pausa e diversão, num processo dialético espaçotempo da relação das crianças com seus espaços urbanos no cotidiano.

Em suma, a categoria “desejo por diversão/lazer” esteve permeada pela interação entre coetâneos e pela experiência afetiva com os espaços urbanos. O desejo das crianças pareceu intrinsecamente relacionado com a afetividade pelos pares e as experiências entre eles para diversão e lazer promoveram vínculo positivo com a cidade. Essa categoria permitiu compreender que a apropriação ocorria nos seguintes aspectos: interesse pela interação lúdica entre coetâneos; cultivo de memórias e afetos positivos por meio de experiências de diversão/lazer em espaços urbanos; potencialização do uso criativo dos espaços diversos da cidade (viram locais de brincadeira).

5.3.7 Conhecimento sobre os espaços urbanos

Essa categoria emergiu a partir da análise dos relatos das crianças quando descreviam espaços urbanos, principalmente os detalhes para explicar locais do bairro. O trecho seguinte ilustra essa análise, demonstrando a relação entre a circulação pelo território de moradia e a promoção de conhecimento espacial.

J: Onde que é o piscinão [Centro de Lazer]?

Thanos: É lá na avenida. Seguindo reto lá pra frente.

J: Qual avenida?

Thanos: Essa daqui. A gente tá seguindo pra lá...

J: Ah, essa daqui do lado do CEU? Isso? Aí, você vai toda vida lá, e sai no piscinão?

Thanos: É.

J: Ah, acho que eu não conheço. É que eu não sou daqui de Sertãozinho, eu tô conhecendo tudo agora.

Thanos: Risos.

J: Entendi. Então você gosta de ir lá... Aí, você vai só com os amigos?

Thanos: Sim, com os amigos ou com a minha mãe, meu irmão.
(Entrevista inicial com Thanos).

Thanos apresentou uma explicação sobre onde fica o Centro de Lazer, conhecido como "piscinão", demonstrando conhecimento sobre o percurso até o local e expressando-se com riqueza de detalhes. O trecho ilustra indícios de que conhecer os espaços urbanos permite maior expressão sobre eles e, ao mesmo tempo, o modo de se expressar sobre o território de moradia pode promover ampliação dos sentidos sobre o conhecimento espacial, intensificando processos de apropriação.

Ao expressarem esses detalhes em seus relatos, as crianças demonstravam níveis de apropriação do espaço e, ao mesmo tempo, reiteravam processos cognitivos-afetivos sobre as experiências neles, reelaborando apropriações prévias. O trecho seguinte também ilustra essa interpretação.

J: Hã. Entendi. E aonde fica sua casa?

Melissa: Ali no... aqui, aqui embaixo, perto da sorveteria Cremoso.

J: Ah, tá. Aqui perto da avenida?

Melissa faz que sim com a cabeça.

J: É pertinho então.

Melissa: Aham.

J: Você costuma vir a pé aqui pro CEU?

Melissa: Sim.

J: Ah legal. E você sempre morou nessa casa... que você tá morando agora?

Melissa: Não.

J: Não? Onde que você morava antes?

Melissa: Morava... Não tem ali a rua da Marilda Fashion?

J: Ah, não sei. Mas pode falar. Risos.

Melissa: Não tem a bicicletaria do Zé, que tá escrito... bici...bicicletaria do Zé?

J: Sei.

Melissa: Você vira lá, lá. Aí, vai passar uma loja e três casa.

J: É aqui no bairro ainda?

Melissa: Uhum.

(Entrevista inicial com Melissa).

Melissa recorreu ao uso de pontos de referência para explicar o local de sua residência (*“Não tem ali a rua da Marilda Fashion?”*; *“Não tem a bicicletaria do Zé”*; *“Aí, vai passar uma loja e três casa”*). Utilizou noções de posição e distância

para referir-se ao território de moradia (“...*aqui embaixo, perto da sorveteria Cremoso*”). Esses detalhes em seu relato demonstram apropriação do bairro, reiterando a compreensão de via de mão dupla entre a expressão do conhecimento espacial e a interação nesse território.

Melissa tentou explicar os locais de moradia com base em referências de estabelecimentos comerciais da avenida principal da região. A sorveteria Cremoso, a Marilda Fashion e a bicicletaria do Zé estavam localizadas na avenida principal. No caso, por exemplo, da Marilda Fashion, o estabelecimento ficava na esquina da avenida com uma rua que adentrava o bairro, por isso, Melissa referiu à “rua da Marilda Fashion”. Por meio desse exemplo, podemos analisar que um dos principais modos de apropriação da cidade pelas crianças ocorre por meio da circulação para o consumo, além da circulação até a escola e as casas de familiares.

Na atividade de preenchimento das fichas com questões sobre a cidade, as crianças leram a segunda ficha, “O que tem perto do CEU?” Thanos, Melissa, Maria Eduarda e Alice demonstraram se envolver no preenchimento. Devido ao desinteresse de Raquel e Amanda pela atividade escrita e coletiva, foi proposto a elas que desenhasssem individualmente o que havia perto do CEU, o que aceitaram prontamente. As crianças debateram sobre os lugares perto do CEU. Raquel participou de longe, sentada na outra mesa com Amanda.

J: E a casa de alguém? É aqui perto?

Alice: A da minha avó.

Melissa: A minha. Não... é longe.

(...).

Melissa: Ô gente! A casa da [nome de uma menina] é aqui perto. A nossa amiga que a gente pode brincar nela.

Alice: Não é não. É mó lonjão.

Melissa: A área! A área!

Maria Eduarda: A área também é longe.

(Referiam-se a uma área de lazer para locação para festas).

Melissa: Não é não.

Thanos falou o nome de outro lugar [Marisa, uma loja de roupas], as meninas riram e Melissa argumentou: “A Marisa é longe, lá na minha rua”.

Thanos: Não é tão longe.

Melissa: Então vou pôr aqui. Ma-ri-sa.

(Registro do terceiro encontro da oficina).

Esse excerto ilustra as expressões das crianças sobre seus conhecimentos da região próxima ao CEU, diariamente frequentada por elas, majoritariamente a pé

ou de bicicleta. Demonstraram conhecimentos sobre dimensões de distâncias e proximidades, expressando-se tanto sobre estabelecimentos comerciais como sobre casas de amigos ou familiares. O debate entre eles sobre cada local citado ser perto ou longe do CEU pode ter estimulado a reelaboração sobre seus conhecimentos, implicando nos processos de apropriação dos espaços de maneira cognitiva, pós-vivencial.

A idade da criança, a delimitação de seu território de moradia, a autonomia e os modos de circular pela cidade (a pé, de bicicleta, de ônibus, carro ou moto) e a experiência em projetos sociais/culturais extracurriculares atuaram como mediadores dessa categoria. Esse último ficou evidente quando as crianças indicaram que conheciam, por exemplo, o teatro municipal da cidade e a prainha devido aos passeios realizados com o Projeto Magia do Circo.

A imagem seguinte ilustra os participantes da pesquisa durante a oficina sobre a cidade.

Figura 19 – Crianças atravessando avenida durante 4º encontro da Oficina.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

Tivemos a oportunidade de vivenciar com as crianças o percurso a pé entre o CEU e o Centro de Lazer. Com isso, pudemos observar como era andar pela avenida principal daquela periferia. O tempo do caminhar permitiu aproveitar com mais detalhes a vivência daqueles espaços urbanos, aprofundando nossa percepção sobre cada parte do território. Notamos que as crianças caminhavam atentas ao que estava acontecendo ao longo do percurso, seja interagindo com

outros transeuntes, seja observando árvores, casas, carros etc. A figura 17 ilustra esse caminhar, simbolizando um retrato do tempo da caminhada em contraste com o tempo do automóvel, que no caso parou para que as crianças atravessassem na faixa elevada da avenida.

Além dessa ampliação do conhecimento da cidade permitido pela exploração cotidiana do território de moradia, espaços públicos centrais, como a Praça 21, pareceram intensamente valorizados pelas crianças, proporcionando seu conhecimento até nos detalhes, conforme ilustrou o trecho seguinte.

No primeiro encontro da oficina, uma das atividades realizadas foi uma dinâmica com fotos de espaços públicos de Sertãozinho e de crianças em espaços urbanos de outras cidades. Cada criança retirava uma foto e apresentava aos demais, relatando o que a imagem representava para ela. (...) Felícia disse sobre a foto retirada por ela: “*Praça 21*”. Algumas crianças questionaram se era mesmo. Maria Eduarda questionou por não estar vendo a sorveteria. Felícia retrucou dizendo que tiraram a foto de cima. Pérola emendou dizendo que usaram um drone. (...) Apresentada a última foto excedente, as crianças referiram que era a Praça 21 de abril. Entretanto, ao olharem com mais proximidade e atenção, apontaram elementos de que não era a Praça 21, por não encontrarem o prédio grande que ficava na esquina e por ter uma estátua de dinossauro.
(Registro do primeiro encontro da oficina)

As crianças realizaram rico debate sobre as características da foto, discutindo se era ou não a Praça 21 de Abril. Ao longo do debate, observamos um envolvimento atento para identificarem as características da Praça, buscando reconhecê-la na imagem. Com isso, apresentaram conhecimento detalhado sobre o entorno do local, expressando indícios de apropriação daquele espaço urbano. Como a Praça 21 foi apresentada pelos participantes com grande apreço, podemos refletir o quanto o vínculo afetivo com um lugar da cidade promove o conhecimento de seus detalhes e o envolvimento com questões atinentes a ele.

Em suma, a categoria “conhecimento sobre os espaços urbanos” manifestou-se pelos seguintes aspectos: circular pela cidade a pé ou de bicicleta enriquece o modo de se expressar sobre ela; circular pelo território de moradia cotidianamente promove conhecimento espacial; espaços urbanos com valor afetivo atribuído são conhecidos em detalhes; e expressar-se sobre os espaços urbanos reelabora e amplia o processo de apropriação sobre eles.

5.3.8 *Expressão corporal nos espaços urbanos*

Essa categoria emergiu a partir da análise das formas como as crianças interagem com os espaços urbanos, em todos os aspectos que os constituíam (pessoas, construções, vias, elementos da natureza etc.). O modo de se apropriar da cidade pela expressão corporal demonstrou uma ação aparentemente despropositada, mas com a intencionalidade imediata, em si, de interagir com os espaços e mostrar-se presente neles.

Assim como ocorreu com as demais categorias analisadas, não foi possível observar se essa categoria é específica do grupo de crianças deste determinado contexto, principalmente pelo fato de que a maioria participava diariamente de atividades circenses, o que pode ter estimulado o desenvolvimento das habilidades físicas. Por outro lado, observamos que é uma categoria promissora para compreender os processos de apropriação do espaço nas particularidades do desenvolvimento infantil.

O trecho seguinte apresenta uma situação da pesquisa em que foi possível observar modos de as crianças se expressarem nos espaços públicos urbanos.

Durante o quarto encontro da oficina, no qual realizamos a ação conjunta proposta pelas crianças, durante a caminhada pela Avenida Alessio Mazer, Raquel mostrou-se a mais agitada, correu, saiu de perto do grupo, empurrando os colegas, batendo nos portões das casas e estabelecimentos comerciais.
(Registro do quarto encontro da oficina).

Raquel, com sua expressão corporal no trajeto pelos espaços públicos, demonstrou euforia quanto à possibilidade de estar passeando com os colegas com maior autonomia, pois pelo conhecimento sobre seus espaços vividos observamos que ela não circulava a pé naquela região. Raquel morava em bairro distante do CEU e era levada de moto para as atividades naquele local. Nesse excerto, portanto, observamos que o modo de agir sobre a cidade (ação conjunta) esteve mediado pela novidade, euforia, que produz expressões corporais de experimentação dos espaços públicos.

Essa exploração pelo corpo continuou nesse quarto dia do encontro de oficina. O trecho seguinte ilustra outras possibilidades que a expressão corporal oferece na apropriação dos espaços urbanos.

Durante a ação conjunta, quando chegamos à Praça de Exercícios, Pérola pediu para subir na árvore. Ela e Melissa disseram que não era perigoso. Todos subiram, menos Alice. Melissa desistiu de subir. Thanos, Pérola e Raquel ficaram sobre a árvore. (...) Raquel deu um salto de um galho alto e expressou satisfação com a proeza.

(Registro do quarto encontro de oficina)

O trecho sugere a atração das crianças pela árvore para subir, como um elemento de diversão e de exploração dos espaços pelo corpo. Por meio da interação com o meio, os participantes propuseram-se entre si desafios de habilidade motora, o que foi possibilitado pela presença de uma árvore para subir.

Figura 20 - Crianças subindo na árvore da Praça de Exercícios durante o quarto encontro da oficina.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

Nesse sentido, a Praça de Exercícios começou a ser explorada pelas crianças pelo corpo, pela oportunidade criada por elas de subirem na árvore e se divertirem entre si nessa brincadeira, nesse desafio. A situação ilustrada demonstrou como a expressão corporal, no caso, a busca por desafios de habilidade motora, pode exercer papel mediador nos modos de se relacionar com a cidade.

Não é incomum ver crianças interagindo por meio da expressão corporal em diferentes situações nos espaços públicos, por exemplo, quando andam pulando linhas do design de calçadas ou se equilibrando em muretas. Na pesquisa de Martha Muchow (Muchow & Muchow, 2015), a interação das crianças com objetos concretos nos espaços urbanos do cotidiano ocorreu de maneira criativa e subvertida ao uso determinado por adultos, exemplificando por meio do modo como uma cerca de madeira, geralmente sem destaque para um adulto, pode servir para tocar, pular, escalar e se sentar no uso pelas crianças.

A expressão corporal nos espaços públicos urbanos também pareceu exercer o papel de se mostrar presente enquanto um coletivo provocador, não vulnerável, evidenciando um paradoxo entre ser criança e estar sozinho em um espaço público e ser criança e estar em um grupo com coetâneos nesse mesmo ambiente. Durante o trajeto até o Centro de Lazer no quinto encontro da oficina, ocorreu a seguinte situação.

As crianças gritavam e mexiam com pessoas na rua.

J: Por que que vocês gostam de gritar na rua?

(...)

Raquel: Porque eu sou maluca.

Risos.

J: E por que que pessoa maluca grita na rua?

Alice: Porque ela é muito louca.

J: E por que é loucura gritar na rua?

Alice: Porque ela quer se aparecer.

(Registro do quinto encontro da oficina).

Nesse trecho da conversa durante o percurso até o Centro de Lazer, Raquel e Alice explicaram que o modo de se expressar pelo grito pode estar associado a uma necessidade de aparecer, de se mostrar presente. Podemos até inferir que se trata de um modo de ocupar os espaços públicos. No caso, por ter sido Raquel quem se expressou mais intensamente dessa forma, podemos refletir ainda sobre os gritos como uma expressão de euforia, como já analisado anteriormente. Para as participantes, foi relacionado com loucura e necessidade de aparecer.

Essa situação ilustra que o modo de estar na cidade é permeado pelas expressões corporais (interagir com o corpo e com a voz), tanto para se mostrar presente em locais públicos nos quais são raras as oportunidades de maior autonomia, como para testar os limites e possibilidades de ocupá-los na interação

com os demais atores sociais. O trecho seguinte também ilustra alguns elementos para a análise dessa categoria.

Durante o trajeto até o Centro de Lazer no quinto encontro da oficina, as crianças cantaram uma música com palavrões. Cantaram alto e alguns homens mexeram com as crianças. Fizeram gritos estridentes.
(Registros de diário de campo sobre o 5º encontro da oficina).

Ao cantarem a música, os participantes pareciam buscar alguma forma de interação com adultos estranhos a eles que estavam em trechos do percurso no espaço público. Os gritos novamente podem ter sido indicativos da euforia que as crianças queriam expressar por estarem dirigindo-se ao Centro de Lazer em um grupo de amigos sem a presença das principais figuras de supervisão e cuidados.

Ainda durante o trajeto até o Centro de Lazer, no quinto encontro da oficina, passou um carro devagar, com suspensão rebaixada, insulfilm e dois homens dentro com óculos escuros. Raquel gritou "*Zé droguinha!*". Melissa repetiu "*Zé droguinha!*".

Melissa: É tudo zé droguinha!
(...)
Alice: A Melissa e a... coisa, chamou eles de Zé Droguinha. E se eles voltam atrás delas?
J: Então, e se eles voltam atrás de vocês, Melissa?
Alice: É, Melissa e Raquel! E se eles voltam atrás docês porque chamou eles de zé droguinha?
Melissa: Eu mato eles.
(Registro do quinto encontro da oficina).

Os dois trechos que trouxemos acima podem indicar que as crianças estavam realizando provocações aos demais transeuntes. Essa situação reitera a análise anteriormente realizada de que as crianças se expressavam corporalmente para chamar a atenção de sua presença nos espaços públicos, enquanto um coletivo que se sentia empoderado, o que não ocorre da mesma forma quando circulam sem a presença dos coetâneos.

O último excerto apresentado também pareceu ilustrar diferentes vivências entre Alice, Melissa e Raquel. Alice refletiu sobre a provocação das meninas ter como consequência uma situação de risco ("*E se eles voltam atrás docês porque chamou eles de zé droguinha?*"). Nesse caso, essas vivências diferenciadas podem provocar diferentes modos de agir sobre a cidade, pois Alice preocupou-se

com o risco de provocarem estranhos enquanto as outras meninas pareceram não ter se incomodado com essa possibilidade.

O modo de se expressar na cidade mediado por gritos e interação com estranhos, podendo significar a necessidade de expressar empoderamento em grupo, lembra a saída de crianças e adolescentes da escola andando juntas pelas ruas da cidade e gritando entre si. Situações como essas são comumente observadas em cidades brasileiras de pequeno e médio porte, o que pode ser interpretado como uma tentativa de se expressar, se mostrar presente e empoderado no espaço público, em que crianças e adolescentes são vistos como desprotegidos ou sob influências negativas (riscos de serem corrompidos), conforme apontado por Castro (2004).

Nessa categoria, consideramos o interesse que os participantes manifestaram ao longo da pesquisa por espaços urbanos com água, pois a busca por conforto térmico e sensações corporais de prazer podem estar relacionadas aos modos de comunicação/experimentação do corpo, que se mostrou um modo de viver a cidade bastante presente nas crianças. No quarto encontro, após os participantes se direcionarem para a Praça de Exercícios para se refrescarem no tanque de água, ocorreu o seguinte:

Chegada na Praça de Exercícios. Da Praça, vimos o Centro de Lazer bem cheio de pessoas. Thanos comentou estar tendo campeonato de futebol. (...) Permaneceu uma dispersão das crianças. Tentei lembrá-los nosso objetivo proposto. Pérola disse que não tinha lixo ali. Alice retrucou apontando lixos ao redor. Pérola questionou o combinado, argumentando que íamos à Praça 21. Eu argumentei que ela não esteve no último encontro, em que foi definido o local por todos os que estavam presentes. Melissa pediu para irmos para a praça do Leão, argumentando que lá tinha muito lixo.

(...).

J: Aqui é o lugar que Thanos falou, a praça que tem os aparelhos.

Pérola: Não! Isso não é uma praça, tia!

J: Não é uma praça, mas a gente tá podendo ficar sentados, refrescando.

Amanda: Eu quero ir para o piscinão [Centro de Lazer].

Assistente de pesquisa: Ó o tanto de sujeira, ó!

J: Vamos fazer o combinado e depois a gente vai para o piscinão.

Alice: Eu tô falando, tia. Eles não quer fazer.

Apenas Alice e Thanos permanecem sentados comigo. As outras meninas vão aos aparelhos fazer ginástica.
(Registro do quarto encontro da oficina).

As crianças tentaram mudar os planos da ação conjunta argumentando pela presença ou não de lixo no local, o que foi questionado por Alice e pode indicar o desejo por passearem mais por outras praças e o interesse em irem direto para a piscina do Centro de Lazer. Elas só aceitaram ir para aquela "praça" quando viram que havia um tanque de água onde poderiam se refrescar. Com isso, observamos que o desejo por aliviar o calor direcionou a interação das crianças nos espaços públicos naquele dia quente.

A caminhada sob o Sol e o calor extremo pareceu contribuir para a dispersão com relação à proposta original da ação conjunta. Portanto, a ação esteve relacionada com as condições climáticas do espaçotempo em que ocorreu a pesquisa. A preocupação das crianças passou a ser aliviar o calor em algum local com água fresca. Essa condição proporcionou uma série de negociações sobre realizar ou não a ação conjunta. Os participantes passaram a argumentar sobre irem para a piscina direto devido ao calor e à necessidade de diversão. O trecho seguinte ilustra parte dessas negociações.

Apenas Alice permaneceu comigo no banco. Os demais ficaram nos aparelhos de ginástica brincando. Raquel e Amanda vieram pedir para irmos nadar no “piscinão” [Centro de Lazer]. Eu argumentei que tínhamos combinado uma ação. Alice se direcionou aos outros nos aparelhos de ginástica e disse: “A tia disse assim que quem não ajudar hoje não vai nadar no próximo encontro” (eu não havia dito nada disso). Eu perguntei para Raquel e Amanda o que havíamos combinado. Raquel perguntou se quando terminarmos ali poderemos ir nadar. Eu concordei e Raquel correu gritando aos demais: “Ô gente! Quando acabar de limpar aqui, a gente pode nadar!”. Todos se envolveram com a preparação da ação. Colocaram luvas e pegaram sacolas plásticas.
(Registro do quarto encontro da oficina).

Alice apresentou uma atitude proativa para convencer os demais à ação conjunta, criando uma condição para realizarem o desejo por diversão na piscina após a ação de limpeza da praça, o que foi atribuído por ela como uma proposta da pesquisadora adulta. Essa condição criada por Alice nas tentativas de negociação pareceu necessária porque os participantes expressavam intenso desejo por se

divertirem nadando no Centro de Lazer. Foi interessante observar que uma das crianças agiu na intenção de autorregular o grupo para o foco na ação anteriormente planejada. Provavelmente, a intensa negociação entre ir nadar no Centro de Lazer ou realizar a ação de limpeza da praça esteve motivada pela presença direta do Centro de Lazer e outras crianças brincando, enquanto o grupo estava ali na Praça de Exercícios onde havia bastante sol e nenhuma outra pessoa além do nosso grupo. A mobilização para a ação acabou sendo condicionada à possibilidade de nadarem após completada a tarefa.

Em síntese, as principais características dessa categoria foram: a experimentação dos espaços pelo corpo; a busca por bem-estar (diversão e alívio do calor na interação com a água principalmente); o modo de agir na cidade mediado pela novidade, que produz expressões corporais de experimentação dos espaços públicos; a necessidade de se mostrarem presentes, empoderados e não vulneráveis enquanto grupo.

5.3.9 Conscientização ambiental

Essa categoria evidenciou-se principalmente pelo fato de a ação conjunta proposta pelas crianças ter sido motivada pela questão do lixo urbano. A apropriação dos espaços urbanos (agir na cidade) por meio da consciência ambiental (preocupar-se com a limpeza dos espaços públicos) demonstrou vivências da relação infâncias e urbanidades. Os participantes expressaram, com isso, uma compreensão sobre a implicação dos espaços na interação com os seres humanos e as consequências das ações humanas neles (ambientes urbanos ou a natureza de modo geral).

No contexto do estudo, portanto, a relação das crianças com a cidade esteve permeada pelas preocupações com a preservação e limpeza urbana. No debate com os participantes sobre questões ambientais, de sustentabilidade, de degradação dos recursos naturais, eles expressaram-se sobre esses temas enquanto vinculados ao cotidiano de suas vidas. Houve uma transposição do debate sobre a preservação do meio ambiente de modo geral para a necessidade de preservação e limpeza dos espaços urbanos.

Durante o primeiro encontro da oficina, na apresentação do cartaz do planejamento, Maria Eduarda, Pérola e Thanos propuseram a seguinte ideia: confeccionar cartazes e espalhá-los pela cidade; não pela cidade toda, porque demoraria “*mil anos*”; mas pela região, “*sobre o lixo*”, “*sobre como a cidade está*”.

Em seguida, durante a confecção dos cartazes sobre as regras e sobre o planejamento, o grupo composto por Thanos, Pérola, Melissa e Maria Eduarda conversou sobre o que inserir no planejamento:

Melissa: A gente pode brincar.

Pérola: A gente pode falar o que é melhor para a cidade. (...) A gente tá fazendo projeto sobre a natureza.

Maria Eduarda: O que a gente quer para o futuro.

A pesquisadora aproxima-se.

Pérola: Ô tia! A gente pode falar uma ideia que a gente teve? (...). Sobre a natureza... (a conversa ficou baixa por estar distante da gravação). Muita sujeira na rua... (palavras incompreensíveis) ... Limpar a cidade?

J: Ah! Legal! É uma ideia boa! Essas ideias são para o dia que a gente for construir a proposta.

(Registro do primeiro encontro da Oficina).

Nessa atividade de confecção do cartaz sobre o planejamento dos próximos encontros, surgiu espontaneamente entre os participantes uma ideia que associa a cidade às questões ambientais, de preservação e limpeza urbana. “*O que é melhor para a cidade*” foi significado como a possibilidade de relacionar com a natureza (“*sujeira na rua*”), argumentado pelo fato de estarem “*fazendo projeto sobre a natureza*” (no curso Magia do Circo). Assim, houve a demonstração de uma atitude proativa das crianças referente às problemáticas urbanas que lhe são conhecidas, como é o caso do lixo. A relação com a cidade esteve, portanto, mediada pelas preocupações com o meio ambiente e com a organização dos espaços urbanos.

Essa categoria foi evidenciando-se cada vez com maior intensidade ao longo dos encontros, o que se tornou foco de nossa reflexão. Afinal, por que a questão ambiental aparecia tão frequentemente no debate entre os participantes? Claro estava que aquele grupo particular de crianças participava em sua maioria do projeto Magia do Circo, onde os conteúdos abordados envolviam a necessidade de preservação do meio ambiente e o esgotamento dos recursos naturais.

Não tão evidente era a relação entre as preocupações com questões ambientais e os processos de apropriação da cidade pelas crianças. Será que a conscientização ambiental poderia ser uma categoria generalizável para a compreensão desses processos? Para tanto, a ideia de conscientização ambiental deve ser compreendida em seu aspecto mais amplo, da interação do ser humano com o ambiente, não uma natureza distante e deslocada do cotidiano, mas principalmente o local onde mora, como meio no qual interage com os recursos ambientais de sobrevivência e de vida. As crianças que participaram dessa pesquisa nos fizeram refletir sobre o fato de que a apropriação dos espaços urbanos passa pela compreensão de que somos parte de uma sociedade que se organiza majoritariamente de modo urbano e como a urbanização implica fortemente na interação ser humano – meio ambiente.

Os níveis de conscientização ambiental podem ser, portanto, mediadores dos processos de apropriação dos espaços urbanos. A ação conjunta construída pelas crianças participantes de nossa investigação pautou-se na compreensão de que um dos modos de agir sobre a cidade é contribuindo para a limpeza urbana. A imagem seguinte ilustra a situação das crianças realizando a ação conjunta no quarto encontro da oficina sobre a cidade.

Figura 21 – Crianças limpando local que nomeamos como “praça” com aparelhos de exercício, no canteiro central da Avenida Marginal Amâncio Lopes, Sertãozinho/SP.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

O trecho seguinte ilustra como a questão ambiental apareceu permeada por sentidos relacionados à estética da limpeza urbana.

J: E... alguém te contou a ação que a gente fez? Lá no sábado que você faltou?

Maria Eduarda: Não.

Melissa contou então para Maria Eduarda sobre o encontro da ação, do qual ela faltou.

Maria Eduarda: Legal, mas eu só achei chato porque eu não participei.

J: E se você tivesse participado, como você acha que seria? Que que você pensaria?

Maria Eduarda: Ah, pensaria que foi... legal né, ajudar. Fica mais organizado lá, sem lixo.

J: Entendi. Por que você acha que é importante deixar organizado, sem lixo?

Maria Eduarda: Ah, por causa com bagunça e lixo é muito feio.

J: Uhum.

Maria Eduarda: É, cheira fedido, é igual lixão.

(Entrevista final com Maria Eduarda).

Maria Eduarda relacionou a ação conjunta com a estética da cidade (*“o lixo é muito feio”*), o que apareceu com certa relevância ao longo dos encontros nas falas das crianças.

O modo como essa categoria interage nos processos de apropriação apresentou especificidades, principalmente relacionadas à situação social de desenvolvimento de cada participante, com destaque para as diferenças etárias das crianças no envolvimento com a temática ambiental. O trecho seguinte, referente a uma cena do quarto encontro, ilustra essas especificidades nos modos de se expressar sobre a preocupação com a questão ambiental.

Enquanto todos iam tirando as luvas e juntando as sacolas cheias na lixeira, conversamos.

Raquel: Agora piscinão [Centro de Lazer]!!! (grita).

J: Todo mundo juntou bastante lixo, hein!

Todos: Aham!

J: Viu? Vocês não tavam dando nada para a “praça”. Olha a sujeira que tava.

Pérola continuou recolhendo lixo sozinha.

Raquel: Vamos, Pérola! Acabou já!

Amanda: Nós vai para o piscinão nadar.

J: Ajuda ela lá a pegar. Ela tá achando mais, ó!

Alice: Eu vou lá ajudar ela.

(Registro do quarto encontro da oficina)

Nesse excerto, evidenciou-se a articulação entre o desejo por diversão e a ação de limpar a praça, pois Raquel comemorou a possibilidade de irem para a

piscina no Centro de Lazer quando terminaram a limpeza. Enquanto isso, Pérola acabou se dedicando bastante à tarefa, demonstrando mudança na motivação, o que pode representar diferentes níveis de envolvimento com a ação conjunta conforme as especificidades de cada criança. Enquanto a mais nova permaneceu o tempo todo focada na possibilidade de ir para a piscina após a ação, a mais velha concentrou-se na atividade de limpar o espaço público escolhido (apesar de ter questionado bastante antes) e continuou a tarefa mesmo com as demais dizendo que estava encerrada e que era para ir para a piscina. Além da diferença de idade entre as duas (Raquel com oito anos e Pérola com onze), havia também a diferença de relação com o espaço do Centro de Lazer, pois Raquel nunca havia estado naquele local e expressou maior ansiedade com a possibilidade de aproveitar a tarde ali.

Outro aspecto da conscientização ambiental como categoria dos processos de apropriação dos espaços urbanos pareceu ser a preocupação com o futuro devido às questões ambientais do planeta como consequência da exploração humana (produção de lixo que afeta os animais, por exemplo). O trecho seguinte ilustra esse aspecto.

J: Que que você tá achando, Pérola? Conta aqui o seu depoimento.

Pérola: Ah... Assim... Como eu posso dizer? Eu não me importo muito em nadar, mas tá calor, o sol tá muito quente, porque, tipo... A ideia de catar lixo aqui, porque o aquecimento global tá acontecendo muito. Tem muitos animais entrando em extinção. E também tem animais que comem lixo e até morrem. Tipo os peixes no mar que ficam preso naquelas bolinhas lá de cerveja? Morrem, porque prende o coisinho aqui deles (aponta para a orelha) e eles pára de respirar. E tá acontecendo isso. E não é isso que eu quero. E eu não quero morrer antes dos trinta.

Alice se aproxima e concorda com Pérola.

J: Vocês estão preocupadas com isso então?

Pérola e Amanda: Sim!

(Registro do quarto encontro da oficina).

Quando Pérola disse "*eu não quero morrer antes dos trinta*", argumentando a questão ambiental presente na ação realizada, demonstrou a relação dessa problemática à expectativa de vida no planeta, que está diminuindo na percepção das meninas e prejudicando planos delas para o futuro. A proposta de recolher lixos da praça esteve relacionada com a possibilidade de reduzir os impactos

ambientais de resíduos na natureza, principalmente no que se refere a seu efeito na saúde dos animais, que acabam entrando em extinção e a relação entre esses fenômenos e a expectativa de vida do planeta. Nesse sentido, a ação sobre a cidade esteve relacionada com a possibilidade de as crianças contribuírem para a diminuição do impacto ambiental do lixo, expressando a preocupação com as projeções de futuro.

No trecho seguinte, as crianças reiteraram essas percepções da relação com a cidade permeada pela conscientização ambiental, demonstrando que os modos de agir nos espaços urbanos eram mediados pelo conhecimento sobre a necessidade de preservação.

J: Que que você achou agora, Raquel? Que você catou, que você viu o tanto de lixo que catou?
 Raquel faz cara de pensativa e sorri.
 Alice: Acho bom a gente ajudar a natureza.
 Pérola: Tem que valorizar mais, porque tá acabando muito rápido...
 Raquel: Ô tia, meu sapato tá com chulé. Risos.
 Alice: A natureza tá acabando.
 J: É? E como vocês sabem disso tudo?
 Alice: Porque no circo aparece... Nas escolas...
 Pérola: Esse vai ser o tema da apresentação.
 (Registro do quarto encontro da oficina).

Nesse excerto, Alice evidenciou que a ação sobre a cidade pode estar relacionada com a possibilidade de "*ajudar a natureza*", recolhendo lixo do espaço urbano, argumentando que "*a natureza está acabando muito rápido*". Com esse argumento, Alice demonstrou o conhecimento sobre os efeitos da ação humana no planeta e da relação entre a "*natureza*" e a vida humana nas cidades.

O trecho seguinte complementa alguns elementos sobre esse modo de agir sobre a cidade mediado pela conscientização ambiental.

Pérola: Muitos animais entrando em extinção. O rinoceronte! Só tem duas fêmeas no mundo inteiro. E precisava de um macho para fazer filhote. A puma também, sabe aquela marca? Puma?
 J: Sei.
 Pérola: Então, também tá quase entrando em extinção. Todos os animais, assim... Tem poucos. Hoje eu vi no jornal que tem aqueles boto, sabe? Que fica nos rio?
 J: Ã...

Pérola: Eu vi hoje e eles só achou quase uns cem e a maioria tá doente e é bem capaz de morrer.

J: Ai que triste...

Alice: Os tucano também tá acabando.

Melissa: Verdade!

J: É?

Melissa: Os tamanduá.

J: Nossa! Vocês estão aprendendo tudo isso no circo?

Melissa e Alice fizeram que sim com a cabeça e expressaram seriedade.

J: E aí vocês estão preocupadas porque vocês são novas ainda?

Ambas fizeram que sim com a cabeça.

J: Que que vocês mais sentem de preocupação?

Melissa: E dizem que o nosso planeta tá em contagem regressiva.

J: Ah é?

Melissa e Alice continuaram com expressão séria e fizeram que sim com a cabeça.

J: Então, depende bastante da gente, né?

Melissa: Não jogar mais lixo. Aí, nós vai ter que contar... Aí o planeta vai começar a contar só do infinito até um.

(Registro do quarto encontro da oficina).

Na fala das meninas, a ação sobre a cidade pareceu relacionada à possibilidade de expressarem consciência ambiental e contribuírem para a diminuição do lixo nos espaços urbanos, sendo a questão do lixo apontada como um complicador para a aceleração do esgotamento dos recursos naturais ("*planeta tá em contagem regressiva*").

Durante o quinto encontro da oficina, com nova ida ao Centro de Lazer, ocorreu a seguinte interação no caminho até o local:

J: Para onde a gente tá indo, pessoal?

Todos: Pro piscinão [Centro de Lazer]! (eufóricos).

(...).

Maria Eduarda jogou uma sacola no chão.

J: Alguém explica pra Maria Eduarda o que que a gente fez no sábado passado.

Alice: A gente recolheu os lixos, né, Maria Eduarda.

Diante da fala de Alice, Maria Eduarda recolheu a sacola.

Melissa: Nós cantou até a música do circo.

Maria Eduarda e Amanda começaram a cantar a música bem alto. As demais se uniram ao coro.

(Registro do quinto encontro da oficina).

Maria Eduarda não esteve do encontro anterior, em que havia sido realizada a ação conjunta pelos participantes (limpar o lixo da Praça de Exercícios) e

apresentou uma atitude contrária nessa situação (jogou uma sacola plástica no chão). A pesquisadora chamou a atenção para esse fato, questionando aos demais sobre o que havia ocorrido no encontro anterior. Alice respondeu prontamente com expressão de reprovação a Maria Eduarda. Na sequência, Melissa recuperou na memória que cantaram a música do circo também, associando-a à ação em prol da natureza.

Nesse sentido, observamos a atuação de espaços formativos, educativos e/ou sociais (nesse caso, o projeto Magia do Circo em destaque) como mediadores da conscientização ambiental. Além disso, observando o movimento das crianças nos sentidos sobre a ação conjunta ao longo dos encontros, é possível compreender o quanto reverberaram entre os participantes do quarto encontro em comparação com quem não esteve presente, nesse caso, Maria Eduarda. Podemos dizer que a ação conjunta ratificou os aprendizados sobre a questão ambiental vivenciados nas atividades do projeto Magia do Circo. As reflexões expressas pelas crianças nas entrevistas finais reiteraram essa compreensão.

J: (...) Você tava contando do cursinho, que era sobre a cidade, você acha que você aprendeu alguma coisa? Pode ser sincera.

Alice: Acho.

J: Fez você pensar alguma coisa?

Alice: Mas eu pensei e aprendeu ao mesmo tempo.

J: No que você pensou?

Alice: Olha, é... o circo ainda tava ensinando cuidar da natureza. O cursinho me ensinou mais ainda cuidar da natureza sobre aquele dia do encontro. E sobre cuidar da cidade também, os lugar que tem... hum... acho que é só.

(Entrevista final com Alice).

Nesse excerto, observamos pela fala de Alice que houve elementos de mediação da atividade do circo na construção das ideias para a oficina, no que se refere à preocupação com a questão ambiental. Interessante observar que a proposta de ação conjunta foi criada pelos participantes, mas é trazida aqui na conversa final como algo que o "*cursinho*" queria ensinar, como se não fosse algo sugerido por eles. Alice apresentou uma interpretação da oficina como um espaço que contribuiu para seus aprendizados socioambientais, como oportunidade de ampliação da consciência ambiental e sentidos sobre cuidar da natureza e da cidade. Ao dizer que "*o cursinho ensinou mais ainda cuidar da natureza sobre*

aquele dia do encontro”, pode ser que a experiência de agir sobre a cidade com uma proposição de melhoria intensificou os sentidos de aprendizagem, demonstrando a importância da ação-transformação nos processos de apropriação.

Essa categoria também pareceu evidente nas expressões das crianças sobre as repercussões da ação conjunta no município. O modo de agir sobre a cidade foi expresso pelas crianças considerando a satisfação por realizarem algo, apesar das limitações por serem um grupo pequeno, com baixo poder de efetivação de melhorias, e a consciência sobre a amplitude do problema ambiental, conforme ilustram os trechos seguintes.

J: E o que você achou de a gente fazer essa ação, da gente ir lá na praça... limpa... catar o lixo?

Thanos: Foi bom... também pra ajudar nosso mundo né, porque a gente não ajudou com muita coisa, porque o mundo é tipo, um milhão de vezes maior que aquela parte que a gente limpou, mas pelo menos a gente ajudou.

(...)

J: (...) E pra cidade, o que que você acha dessa... do que a gente fez?

Thanos: A gente ta ajudando ela.

J: É uma ajuda? Ajuda pra quê?

Thanos: Pra tornar a cidade melhor... De ficar com menos lixo.
(Entrevista final com Thanos).

Nesse excerto, Thanos explicou que a existência de menos lixo no chão melhora a cidade. Para ele, catar o lixo é uma ação para *"ajudar nosso mundo"*. Nessa reflexão, apresentou uma visão ambígua, mas realista. Por um lado, *"não ajudou muita coisa, porque o mundo é um milhão de vezes maior que aquela parte que a gente limpou"*, *"mas pelo menos a gente ajudou"*. Nessa reflexão, Thanos apresentou uma compreensão sobre a baixa amplitude de alcance da ação local, realizada por um grupo pequeno. Mesmo assim, expressou sentimento de satisfação por ter realizado uma ação pró-ambiental, que foi relacionada com a questão do lixo. O trecho seguinte complementa essa ilustração.

J: Risos. Ah é? E pra cidade? Que que mudou? Ou não mudou nada?

Pérola: Mudou um pouquinho. Só que, também, são só... 9 crianças?

J: 7. Acho que 7.

Pérola: 7 crianças não vão adiantar no mundo inteiro.

J: Entendi. Mas um pouquinho você acha que contribuiu?

Pérola: É.

J: Contribuiu pra quê? (...) Contribuiu pra que nossa ação, que a gente fez de limpar a praça?

Pérola: Pro planeta.

(Entrevista final com Pérola).

Segundo Pérola, a repercussão da ação conjunta para as mudanças para a cidade foi insuficiente, porque formamos um grupo pequeno de pessoas. Entretanto, ela reconheceu que "*mudou um pouquinho*" "*pro planeta*", o que também demonstrou sentimento de satisfação por ter realizado uma atividade pró-ambiental. Esse sentimento duplo, de que foi insuficiente, mas que se sentiram bem em contribuir um pouco, foi expresso pela maioria dos participantes.

Um aspecto interessante sobre a possibilidade de repercussão e sustentabilidade da ação conjunta foi a proposta de Thanos, que relacionou as experiências de agir sobre a cidade por meio da mediação dos espaços virtuais.

Thanos: E mais pessoas poderiam fazer isso.

J: Uhum. Como que você acha que essas pessoas poderiam fazer isso?

Thanos: Fazendo um blog. E falando pro mundo todo, assim, cuidar do mundo melhor, cuidar melhor do mundo.

J: Legal. Por meio de um blog, você acha que daria pra fazer? E aí divulgar essa idéia de limpar as praças... assim, você pensa?

Thanos faz que sim com a cabeça.

(Entrevista final com Thanos).

Thanos propôs a possibilidade de sustentabilidade da ação conjunta por meio do mundo digital para divulgar propostas de conscientização ambiental. Com isso, demonstrou a presença do espaço virtual no cotidiano da infância e a articulação entre esses meios digitais e a atitude pró-ambiental para a cidade.

Em suma, a categoria "conscientização ambiental" evidenciou-se com o processo de criação da proposta de ação conjunta, caracterizada pela atividade de "catar lixo" na cidade. O conteúdo dessa proposta esteve provavelmente mediado pelos conteúdos debatidos no projeto Magia do Circo, que diariamente trabalhava com as crianças temas relacionados às questões ambientais. A intensidade do envolvimento das crianças com essas atividades provavelmente despertou nelas o interesse em fazer algo para ajudar e elas viram na proposta de ação conjunta um espaço para isso. Portanto, observamos que a participação na pesquisa, ou seja, a

experiência de interagir e criar propostas para a cidade, pode ter contribuído para o exercício de ampliação da conscientização ambiental nos processos de apropriação dos espaços urbanos.

Assim, a conscientização ambiental caracterizou-se da seguinte maneira: a relação criança-cidade esteve mediada pelas preocupações com o meio ambiente e com a organização dos espaços urbanos; um dos modos de agir nos territórios ocorre pelo conhecimento sobre a necessidade de preservação ambiental e limpeza urbana; a preocupação com o futuro da vida no planeta tangencia os modos de viver na cidade; a apropriação dos espaços urbanos esteve mediada por experiências pró-ambientais propostas pelas crianças.

5.4 Cada criança vivencia uma cidade: singularidades das unidades criança-cidade

Apesar de serem crianças de uma mesma faixa etária e que viviam em uma mesma região da cidade, inclusive já existindo convivência prévia entre elas, algumas características apontavam para singularidades no processo de apropriação dos espaços urbanos. A situação social de desenvolvimento era única para cada um, já que vários determinantes compunham o sistema de recursos específicos para as vivências oportunizadas pela pesquisa. Lopes (2018) argumenta que os coágulos da cultura são muito diferenciados em cada um de nós pelas vivências, que representam, portanto, singularidades na unidade sujeito-meio.

Ao explicar o princípio hegeliano na metodologia marxista, nossos marxistas afirmam com acerto que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, no qual se reflete todo o grande mundo. Baseando-se nele, dizem que investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno, significa conhecer o mundo inteiro em todas suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais (Vygotsky, 1927/2013, p. 372)

O exercício de análise das determinações singulares de cada participante teve como intuito aprofundar a compreensão sobre as relações sociais, conforme apontado na citação acima. Tentar contemplar uma análise de singularidades

remete-nos ao princípio da compreensão processual do fenômeno psicológico e da interrelação entre totalidade e singularidade atualizada nas particularidades. Portanto, apresentaremos a seguir algumas características das vivências das crianças, expressas ao longo da pesquisa. Com isso, proporemos uma articulação com as categorias dos processos de apropriação do espaço urbano.

A análise das singularidades dos participantes foi possível porque os procedimentos de pesquisa envolveram vários encontros ao longo de aproximadamente sete semanas com as mesmas crianças, permitindo algum conhecimento sobre a rotina delas e características de sua personalidade. As interpretações sobre cada participante foram construídas de maneira própria, conforme as vivências de cada um nas atividades da pesquisa. Portanto, não houve uma organização sistemática do material transcrito nesse caso (por meio de uma padronização dos elementos a serem abordados), considerando principalmente que a análise de uma singularidade implica na tentativa de interpretação do que é próprio daquele determinado sujeito e não em uma tentativa de categorização sistemática. Tal perspectiva não desconsidera que esse tipo de análise é feita necessariamente com relação ao que não é singular. Ou seja, nesse caso, a consideração sobre cada indivíduo é sempre em relação às demais crianças do grupo e aos espaçostempos que foram observados.

O método considerou a análise do movimento de cada participante ao longo de todos os encontros de pesquisa, considerando fundamentalmente três etapas: (1) determinações na relação do sujeito com o espaço (incluindo posturas durante a pesquisa, com a pesquisadora e demais participantes); (2) movimento do sujeito em suas determinações ao longo dos encontros; (3) indicadores de mudanças na relação sujeito-espaço. A unidade de análise “vivência” foi fundamental para tentar compreender, por meio da interpretação do conjunto de expressões corporais e verbais de cada criança em cada espaço dos encontros, elementos relacionados com as categorias dos processos de apropriação. Portanto, apresentaremos, a seguir, subitens referentes a cada participante da pesquisa, discorrendo sobre a análise da singularidade proposta e, ao final de cada subitem, há um quadro em que propusemos a articulação entre as principais características da criança e algumas das categorias dos processos de apropriação que se relacionam a elas.

5.4.1 Raquel

Raquel, oito anos, era a mais nova do grupo. Foi uma das crianças mais indicadas por profissionais do CEU por ser extrovertida e participativa e por provavelmente se interessar pelas atividades da pesquisa. Era a única que morava em um bairro não pertencente à região do CEU. A sua casa localizava-se também em uma região de periferia, vizinha à investigada, mas era distante para locomover-se até ali a pé. Por isso, também era a única que não estudava na E.M.E.F. Maria Aparecida Ortolan Bellini, mas em outra escola municipal (E.M.E.F. Profa. Elvira Arruda de Souza), no próprio bairro. Raquel demonstrou que sua maior mobilidade era a pé nas localidades próximas à sua residência (principalmente a escola e a casa da vizinha amiga), expressando autonomia no território de moradia. Contou que conforme orientação da mãe não podia brincar em “*casa de menino*”, o que apresenta a delimitação pela supervisão parental com relação ao território de moradia em que possui mobilidade com autonomia.

No início da pesquisa, Raquel expressou uma intensa relação com o CEU e com as atividades do circo, pois demonstrava muita alegria durante todo o período que ali estava. A frequência era praticamente diária, pois passava todas as tardes de segunda a sexta-feira e sábados de manhã no espaço. Ela era apresentada pelas outras crianças como destaque nas habilidades circenses de solo. Seu jeito extrovertido fazia com que todos os profissionais a conhecessem, e era também amiga de muitas das crianças que frequentavam o local. Jeito moleca e despreocupado, sempre em busca de diversão.

Apesar dessa intensidade, o vínculo com o CEU era restrito ao espaço interno e não incluía o entorno, pois Raquel era levada pelo avô de moto. Portanto, não apresentou uma relação mais próxima com os ambientes externos daquela região da cidade. Ela conhecia com bastante propriedade o caminho de carro/moto de sua casa até o CEU (soubemos por dar carona para ela ao longo dos cinco encontros de oficina). Nas experiências com as outras crianças, que moravam e circulavam com mais frequência pela região, observamos que Raquel apresentou euforia com a oportunidade de passeio na rua com os colegas durante as duas visitas ao Centro de Lazer, bem como pela empolgação que demonstrou

no terceiro encontro, quando exploraram a possibilidade de saírem para a rua sozinhos (sem supervisão de adulto) para identificarem elementos do entorno do CEU.

Ao longo do processo, observamos que Raquel buscou aproveitar ao máximo as oportunidades de diversão (desde pulos extravagantes de cima da árvore até os inúmeros mergulhos na piscina do Centro de Lazer). A promoção de maior autonomia parece ter provocado euforia em Raquel. Além disso, observamos que seus interesses, junto dos de Amanda, diferiam dos demais participantes. Raquel e Amanda eram as mais novas e apresentavam demandas de crianças de menor idade, ou seja, exigiam mais atenção durante as atividades propostas e distraíam-se mais facilmente com provocações entre si. Os demais pareceram interagir com as situações por meio de atitudes mais associadas a comportamentos pré-adolescentes.

Quadro 10 - Articulação entre características da singularidade de Raquel e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).

SINGULARIDADE DA VIVÊNCIA DE RAQUEL	CATEGORIA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS
Autonomia no território de moradia – região vizinha	Território de moradia
Pouco vínculo com o entorno do CEU por frequentar o espaço levada de moto por um adulto	Autonomia na mobilidade urbana
Intensa e cotidiana relação com o espaço do CEU	Proteção à infância na cidade
Euforia na experiência de caminhar pelo entorno do CEU e frequentar outros espaços de lazer da região (Praça de Exercícios e Centro de Lazer)	Desejo por diversão/lazer & Expressão corporal

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro de articulação entre algumas das categorias e a singularidade de Raquel, observamos como um dos destaques em suas vivências a euforia nas caminhadas na região do CEU e a intensa experimentação dos espaços pelo corpo. Esses aspectos permitiram compreender como a apropriação dos espaços urbanos pode ser mediada pela articulação entre o desejo por diversão, a expressão corporal e a autonomia na mobilidade urbana. Isso porque, devido à restrição de

Raquel na circulação pelo entorno do CEU, ela demonstrou um conhecimento raso sobre aquele ambiente e despertou seu interesse a possibilidade de explorá-lo e interagir motivada pelas expectativas de novidade. Como Raquel não tinha autonomia para circular a pé sozinha por aquela região, seus processos de apropriação eram diferentes com relação às crianças que circulavam por ali.

5.4.2 Amanda

Amanda, 9 anos, era a segunda participante mais nova do grupo. Irmã caçula de Melissa, ambas apresentavam um contexto familiar conturbado, caracterizado por brigas entre os genitores (que eram separados) e indícios de violência doméstica⁹. O perfil de Amanda aproximava-se com o de maior demanda por aceitação afetiva em comparação aos demais (buscava mais o toque e tinha fala chorosa, baixa tolerância quando o coletivo não aceitava sua vontade). Ao longo dos encontros, apresentou o movimento de frequentemente solicitar ajuda ou supervisão de um adulto ou criança mais velha.

Ela contou que morou em várias casas, argumentando que isso ocorreu devido aos conflitos familiares. Expressou forte vínculo com o tio materno, que a levava e buscava aos lugares quando ela precisava e que foi quem a acompanhou a pé (ela estava de patins) até o Centro de Lazer para ver como funcionava o local. A autonomia de Amanda na região do CEU e no seu território de moradia se dava majoritariamente pelo transporte coletivo (ônibus escolar municipal) para a escola, visitas à casa de amigas e passeios em pracinhas. Relatou que andava principalmente a pé e de bicicleta na região. Na rotina, contou que circulava entre sua casa e a casa da avó, que eram bem próximas.

No início da pesquisa, observamos que a relação de Amanda com os espaços urbanos era permeada pela presença da irmã mais velha, Melissa (11 anos de idade). Elas moravam próximas ao CEU e faziam o percurso até lá todos os dias juntas e com outras meninas dessa faixa etária. O vínculo com a região pareceu permeado pela frequência diária em cinco espaços principais: sua casa, a casa da avó, a escola, o CEU, as ruas da região e a avenida principal.

⁹ Os indícios foram repassados em sigilo para a psicóloga que atuava no projeto extracurricular em que Amanda e Melissa participavam para o acompanhamento e os encaminhamentos necessários.

Ao longo da participação na pesquisa, Amanda apresentou uma visão da cidade como os espaços de diversão que ela proporciona. Manteve postura de menor maturidade nas atividades, ora distraíndo-se dos conteúdos propostos com Raquel e ora acompanhando debates dos maiores, como quando quis dar seu depoimento para a filmadora após o registro da declaração de Pérola sobre as preocupações ambientais.

Como indicadores de mudança na relação sujeito-espço ao longo da pesquisa, podemos apontar a expressão de alegria por estar nos encontros, principalmente devido à oportunidade de passeios. Quando perguntada se sentiu alguma mudança em sua vida pela participação na oficina, disse “*senti que tava alegria*” (trecho transcrito da entrevista final). Amanda vivenciou novas experiências em sua própria região de moradia (nadar na piscina do Centro de Lazer, por exemplo), podendo ter tido sua relação afetiva com o CEU intensificada, considerando que foi onde ocorreu a oficina, ou seja, que lhe proporcionou tal experiência.

Quadro 11 - Articulação entre características da singularidade de Amanda e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).

SINGULARIDADE DA VIVÊNCIA DE AMANDA	CATEGORIA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS
Circulação entre espaços domésticos familiares próximos com autonomia (espaço doméstico ampliado).	Território de moradia & Autonomia na mobilidade urbana
Referências na região do território de moradia.	Conhecimento sobre os espaços urbanos
Valorização do estar na cidade pela interação entre pares, e em espaços públicos de lazer/diversão.	Desejo por diversão/lazer & Interação entre coetâneos

Fonte: elaborado pela autora.

Amanda expressou o quanto seu território de moradia era caracterizado por uma percepção de moradia estendida, em que duas casas, da mãe e da avó, eram tidas igualmente como referência de lar. Essa expressão contribuiu para nossa análise sobre o território de moradia ser algumas vezes composto por esse sentido,

remetendo-nos à ideia de “pedaço”, daquele espaço apropriado em que a criança demonstra maior segurança para brincar, interagir e desenvolver sua autonomia.

O interesse e o envolvimento de Amanda e Raquel foram diferentes dos demais (com 10 e 11 anos de idade). Elas pediam por mais limites por parte da pesquisadora e do assistente e demandavam atividades mais estruturadas. Essa particularidade demonstrou como as situações sociais de desenvolvimento provocam mediações específicas nas vivências dos espaços urbanos conforme a idade, mesmo entre pessoas de mesmo contexto cultural ou classe socioeconômica, por exemplo. No caso, Raquel, a criança de oito anos, vivenciou as atividades da pesquisa nos espaços urbanos diferentemente de Pérola, criança de 11 anos. A primeira apresentou maior expressão corporal, enquanto a segunda pareceu expressar-se de maneira mais contida, por exemplo. A diferença de idade, ainda que aparentemente pequena, também pareceu implicar na dinâmica do grupo.

5.4.3 Maria Eduarda

Em termos de idade e maturidade, Maria Eduarda era a participante “do meio” (10 anos e nove meses). Ela parecia representar a transição entre a infância e a pré-adolescência, pois ainda se mostrou interessada em interações de conteúdo mais infantil que às vezes eram propostas por Raquel, mas frequentemente já estava mais focada nas interações dos colegas do mesmo ano escolar.

Maria Eduarda morava em um condomínio de prédios populares em um dos bairros da região em estudo e sua avó residia com a tia na mesma região, em outro bairro, próximo ao Centro de Lazer.

Com relação às suas vivências de autonomia na mobilidade urbana, ela circulava sozinha para a escola (para pegar o transporte escolar) e para o CEU, de bicicleta ou a pé, até a notícia do sequestro de criança (“estuprador”), quando seu pai passou a levá-la e buscá-la no CEU e acompanhá-la mais de perto. Sua autonomia no território de moradia era marcada pelos perímetros da casa da avó, escola e CEU. Contou que se fosse a algum lugar diferente da rotina tinha que avisar ao seu pai.

No início da pesquisa, Maria Eduarda demonstrou que sua relação com o espaço era permeada pela supervisão do pai devido às notícias de que havia um “estuprador de crianças” na cidade, o que limitou sua autonomia para circular pelos territórios que já frequentava sozinha na região (CEU, ponto de ônibus escolar, loja de “Um Real” perto de casa).

Demonstrou conhecimento sobre espaços para além daquela região (Teatro Municipal e Praça 21): o teatro devido sua inserção no projeto social de aula de ballet no CEU, e a Praça 21 por frequentar esporadicamente com a família.

Sua relação com a cidade pareceu marcada por uma autonomia caracterizada por se sentir segura e ter a supervisão do pai para andar sozinha, desde que não houvesse ameaças de terceiros que pudessem causar violência contra a criança.

Ao longo dos encontros, Maria Eduarda pareceu empenhar-se em convencer a todos para que a ação conjunta ocorresse na Praça 21. Foi uma das intérpretes da relação das crianças com a região marcada pelas referências de comércio local, pois relatou em detalhes todos os lugares que eles gostam de frequentar para comer e comprar doces, brinquedos e roupas, demonstrando conhecimento amplo dos espaços urbanos daquela periferia. Além disso, tentou garantir o andamento das atividades com o máximo de diversão, pois o tempo todo apresentou concentração nas propostas e, com empolgação, sugeria brincadeiras desafiadoras (por exemplo, gincana, corrida etc.).

Como possíveis mudanças na relação dela com os espaços urbanos ao longo da pesquisa, podemos citar a experiência de nadar com os pares no Centro de Lazer, pois nunca tinha ido e expressou ter gostado muito. A oficina pode ter proporcionado uma ampliação na ocupação dos espaços públicos de lazer; no caso, possível apenas pela presença/proposta da pesquisadora, adulta, que acompanhou todo o processo.

Maria Eduarda não participou da ação conjunta porque faltou no dia. Portanto, ela não vivenciou a experiência dos demais de recolher os lixos da Praça de Exercícios. No encontro seguinte, no percurso até o Centro de Lazer, ela jogou uma sacola plástica no chão na rua e, por essa atitude, provocamos que rememorassem a experiência de limpeza urbana. Portanto, o descolamento de Maria Eduarda com relação ao conteúdo da ação conjunta permitiu compartilharmos as noções socioambientais experimentadas pelos demais.

Quadro 12 - Articulação entre características da singularidade de Maria Eduarda e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).

SINGULARIDADE DA VIVÊNCIA DE MARIA EDUARDA	CATEGORIA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS
Circulação com autonomia mediada por supervisão parental e mapa delineado de segurança; e pelo contexto (divulgação de sequestrador de criança).	Supervisão parental & Proteção à infância na cidade
Conhecimento espacial sobre o território de moradia por circular a pé e de bicicleta pela região.	Território de moradia & Conhecimento espacial
Acesso à cidade mediado por condição econômica e acesso a projetos sociais. Valorização do estar na cidade pela interação entre pares, e em espaços públicos de lazer/diversão.	Desejo por diversão/lazer & Interação entre coetâneos

Fonte: elaborado pela autora.

Pela articulação dos aspectos singulares de Maria Eduarda com as categorias apreendidas, evidenciou-se a importância da participação em projetos sociais na promoção de maior mobilidade urbana, por exemplo, ao relatar as vivências no teatro municipal proporcionadas pela participação nas aulas de ballet. Nesse caso, o acesso a atividades culturais, esportivas ou de lazer (oportunizadas pela participação em projetos sociais) pareceram ampliar as experiências na cidade, por meio de excursões ao teatro municipal para apresentação artística, por exemplo.

A presença do pai de Maria Eduarda no dia em que divulgaram as notícias sobre a suposta tentativa de sequestro e no percurso até o Centro de Lazer no último encontro, quando encontramos com ele coincidentemente, contribuiu para a apreensão dos sentidos sobre a supervisão parental nos processos de apropriação.

As vivências de Maria Eduarda demonstraram que o desejo por diversão entre amigos era satisfeito, além das atividades escolares, pela participação nos projetos sociais extracurriculares (no caso dela, o curso circense e de ballet). Estar nesses contextos contribuía para seu acesso a espaços públicos de cultura e lazer.

Além disso, as possibilidades de circular a pé e de bicicleta permitiam intensa vivência no território de moradia, o que repercutia em seu conhecimento sobre a região. Mas essa circulação não ocorria com autonomia completa, já que a supervisão parental era expressiva e foi alterada ao longo dos procedimentos em decorrência das notícias de possível aumento do risco. Isso demonstrou como a categoria “proteção à criança na cidade” está intimamente relacionada à “supervisão parental”.

5.4.4 Alice

Alice, 10 anos e onze meses de idade, demonstrou ser uma criança muito perspicaz nas interações, com maturidade emocional para lidar com as situações de conflito e tentar apresentar soluções para elas. Aparentemente, ela vivia com relativa estabilidade familiar, possuindo um irmão já adulto e casado, que morava em casa geminada ao lado da sua. Expressou que considerava como lar a casa dela (com os pais) e a do irmão (geminada), parecendo viver majoritariamente na companhia de adultos. Além disso, sempre morou na mesma casa, o que pode ser significativo para o modo como se envolveu com as questões debatidas na oficina.

Como lugares proibidos, Alice citou bares dos quais sua mãe não conhecia o dono, argumentando pelo risco de ameaça de estranhos, e deixando clara a possibilidade de existência de uma rede de proteção entre conhecidos/vizinhos de seus pais. Assim, pareceu que sua autonomia nos espaços urbanos estava baseada na existência de uma rede de proteção, composta por uma vizinhança de confiança da mãe. Sua autonomia na mobilidade urbana esteve marcada por circular de bicicleta por quase toda a extensão da região de pesquisa: CEU, casa de amigas, escola (ônibus escolar), loja de “Um Real”, pracinha perto da casa da tia, bar cujo dono mãe conhecia. Descreveu sua autonomia como delimitada pelo perímetro correspondente ao supermercado Amarelinha (localizado ao final da Avenida Alessio Mazer), sendo que para lá dele não podia ir sozinha.

A delimitação de sua autonomia nos espaços urbanos, feita por seus pais e seguida por ela, pode ter contribuído para sua apropriação da cidade por permitir uma margem de exploração do território e, ao mesmo tempo, por fornecer critérios de segurança/proteção, por circunscrever a região dos bairros naquela

periferia como um território cuja rede de proteção social permitia a supervisão pelos pais, lembrando que Alice contou que mora na mesma casa desde que nasceu.

Os principais espaços vividos no seu cotidiano eram a casa (sua e de seu irmão), a escola, o CEU (onde faz atividades culturais – escola de circo e de ballet) e as redes sociais virtuais, que pareceram já compor espaços vividos diariamente, onde conversava com pares e consumia entretenimento para pré-adolescentes (youtubers).

Ao longo dos encontros, Alice apresentou-se como a mais ponderada, frequentemente mediando a relação do grupo com a pesquisadora e aparentemente motivada pela resolução de conflitos e pelo desejo de ver as atividades sendo cumpridas. Demonstrou-se proativa em conduzir os colegas para a ação proposta e em acompanhar o clima da interação conforme atitudes do adulto (buscando-o como regulador).

Na explicação sobre a ação de limpeza da Praça de Exercícios, apresentou informações aprendidas no projeto Magia do Circo e na escola sobre preservação da natureza, diminuição dos recursos naturais e extinção de animais pela interferência humana. Articulou o repertório aprendido nesses outros espaços com a temática da oficina, o que ela chamou de “*cursinho sobre a cidade*”. Expressou que a participação na oficina ampliou sua consciência sobre a necessidade de preservar o meio ambiente associada à manutenção da cidade limpa.

Quadro 13 - Articulação entre características da singularidade de Alice e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).

SINGULARIDADE DA VIVÊNCIA DE ALICE	CATEGORIA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS
Circulação com autonomia mediada por mapa delineado de segurança. Mediadora ponderada na relação do grupo com a pesquisadora. Rede de proteção composta por vizinhos e conhecidos da região.	Supervisão parental & Proteção à infância na cidade
Conhecimento espacial sobre o território de moradia por circular a pé e de bicicleta pela região. Tempo de moradia na casa desde	Território de moradia & Autonomia na mobilidade urbana

nascimento pode significar que a autonomia foi mais longamente construída.	
Apropriação do espaço urbano mediada pela construção da ação conjunta com foco em noções socioambientais.	Conscientização ambiental

Fonte: elaborado pela autora.

As vivências de Alice permitiram compreender que o tempo pode ser um importante qualificativo nos processos de apropriação dos espaços urbanos, pois o fato de ela sempre ter residido na mesma casa indica uma territorialização intensa e maior oportunidade de autonomia na mobilidade urbana. Esse fato também implicou na construção de uma rede de proteção na vizinhança que pareceu mais consolidada e apropriada por ela, contribuindo nesses processos.

5.4.5 *Melissa*

Melissa, 11 anos, expressou autonomia para circular no território que compreendia principalmente sua casa, a casa da avó, a escola e o CEU. Por ser irmã mais velha de outra participante (Amanda), apresentou-se como mais responsável e madura desde a entrevista inicial, pois exercia o papel de cuidadora de Amanda em muitos momentos. Trouxe bastante elementos que expressam a relação das crianças com a cidade ao longo da oficina e pareceu ter se apropriado da proposta, expressando frequentemente atenção às conversas e respondendo aos conteúdos com riqueza de sentidos.

Ao longo dos encontros, demonstrou ter percebido os limites e as possibilidades de autonomia do grupo de crianças com relação à pesquisadora adulta. Com isso, explorou sugestões e argumentações para tentar propor momentos adicionais de diversão.

No que se refere à relação com a cidade, Melissa demonstrou vasto conhecimento sobre o território e iniciativa para intervenções nos espaços urbanos, principalmente com a finalidade de diversão e bem-estar.

A ação proposta foi construída a partir de uma ideia originalmente sua. A possibilidade de ação coletiva do grupo de pares no espaço urbano (englobando a coleta de lixo e, principalmente, as diversões no Centro de Lazer) pareceu ter sido uma nova experiência para ela, que despertou emoções positivas. Houve

indícios de que as relações de Melissa com o Centro de Lazer e com o CEU se intensificaram em termos afetivos após as atividades dos encontros da oficina, pois ela foi uma das principais participantes que insistiu na continuidade dos encontros quando conversamos durante a entrevista final.

Quadro 14 - Articulação entre características da singularidade de Melissa e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).

SINGULARIDADE DA VIVÊNCIA DE MELISSA	CATEGORIA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS
Mobilidade urbana diversificada.	Território de moradia & Autonomia na mobilidade urbana
Possibilidade de novas experiências no CEU e no Centro de Lazer intensificando afeto positivo.	Conhecimento sobre os espaços urbanos
Modo criativo de uso do espaço público para diversão entre coetâneos (ilustrado pelas vivências no CEU e no gramado do canteiro central da avenida principal da região).	Desejo por diversão/lazer

Fonte: elaborado pela autora.

Uma das principais vivências de Melissa eram as brincadeiras despropositadas que realizava com pares nas oportunidades de autonomia na mobilidade. Seus relatos sobre essas vivências nos permitiram compreender a apropriação criativa dos espaços urbanos (inclusive espaços de passagem) na busca pela diversão com os amigos.

5.4.6 *Thanos*

Era o único menino do grupo e tinha 11 anos de idade. Foi um dos primeiros a demonstrar interesse em participar da pesquisa, mantido também devido à presença de Pérola. Esteve atento e tranquilo ao longo de todos os encontros.

Expressou amplo conhecimento espacial sobre a região onde morava (bairros da região, CEU etc.). Seus espaços vividos eram marcados pela diferença entre: maior autonomia no caso de espaços públicos estruturados, no sentido de

que frequentava com o propósito de atividade de aprendizagem e sob a supervisão de um adulto (CEU, principalmente); *versus* necessidade de supervisão do pai ou irmão mais velho no caso de espaços públicos não estruturados (campinho do bairro, por exemplo). Também demonstrou saberes diferenciados sobre sustentabilidade e a questão urbana. Logo no primeiro encontro, referiu-se ao conceito de “*comunidade*” (para falar de ocupação informal, favela) e ao conceito de “*bioconstrução*” (com relação a uma foto ilustrativa de um espaço público reconstruído pelos moradores). No segundo encontro, associou o CEU ao conceito de cultura, apresentando conhecimento e valorização sobre os objetivos do local.

Thanos demonstrou familiaridade e acesso a tecnologias e ampla autonomia em sua rotina. O jiu-jitsu era uma atividade que parecia oportunizar a ele maior mobilidade, inclusive viagens para outras cidades.

Ao longo da pesquisa, esteve atento e sensível às temáticas abordadas. Ele quem sugeriu, no terceiro encontro, o local para a ação conjunta, a “*praça da Cohab 7*” como sendo a praça “*perto do piscinão*” (que foi nomeada no estudo como “Praça de Exercícios”). Essa sugestão de Thanos foi crucial para o andamento da oficina, pois as demais crianças insistiam em realizarmos a ação conjunta na Praça 21, mas argumentamos sobre a distância até o local, pois faríamos o percurso a pé. Portanto, justificamos que deveriam considerar os espaços próximos ao CEU, à região de moradia deles. Thanos, então, partindo da ideia do grupo de limpar uma praça da cidade, sugeriu a Praça de Exercícios provavelmente já considerando que era localizada em frente ao Centro de Lazer, o que abriria uma margem de negociação para passearem também por esse espaço de lazer. Assim, associou a proposta de ação à possibilidade de diversão. Relatou como principal aspecto positivo da cidade as oportunidades de lazer.

Durante o planejamento por escrito da ação conjunta, realizado pelas crianças, foi definido como tempo de execução da atividade “*o tempo que for necessário*”. No quarto encontro, quando retomávamos o planejamento da ação conjunta para executá-la, houve uma tentativa de negociar com os participantes um limite de tempo para retornarmos ao CEU, mas foi Thanos quem argumentou sobre o que escreveram no encontro anterior para o planejamento. Ele justificou que se a ideia era que eles criassem uma proposta, deveríamos então seguir

conforme o que escreveram. Nessa situação, Thanos representou um mediador importante com a pesquisadora adulta na defesa da autonomia do grupo.

Ele expressou contentamento com a oportunidade de participar dos encontros, demonstrando ter se apropriado da proposta como possibilidade de se divertir, principalmente no que chamou de “*expedições*” e de “*ajudar nosso planeta*”.

Refletiu sobre a potencialidade da ação conjunta como pequena, por ter sido pontual e local. E, ao final, expressou senso de coletividade e habilidade estratégica ao relatar sua ideia sobre criar um blog para comunicar com maior amplitude as ações para “*cuidar melhor do mundo*”.

Thanos, desde o início, demonstrou-se uma criança com apropriação intensa da região do CEU, que também é seu território de moradia. A participação na pesquisa pareceu ter proporcionado vivências desses espaços de modo ainda mais autônomo, principalmente no que se refere ao que ele nomeou como “*expedições*”, referindo-se aos encontros em que fomos à Praça de Exercícios para a ação e em que encerramos a oficina no Centro de Lazer.

Quadro 15 - Articulação entre características da singularidade de Thanos e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).

SINGULARIDADE DA VIVÊNCIA DE THANOS	CATEGORIA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS
Conhecimento diferenciado sobre sustentabilidade e a questão urbana.	Conscientização ambiental
Autonomia relativa à característica do espaço público urbano (estruturado <i>versus</i> livre).	Território de moradia & Autonomia na mobilidade urbana
Conhecimento espacial do território de moradia. Modo de vida cotidiana marcado pela presença de espaços públicos no território de moradia. Participação em projeto social promovendo ampliação da mobilidade urbana.	Conhecimento sobre os espaços urbanos
Valorização do estar na cidade pela interação entre pares e em espaços públicos de	Desejo por diversão/lazer &

lazer/diversão.	Interação entre coetâneos
-----------------	---------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Nas vivências de Thanos, pudemos apreender que a apropriação dos espaços da cidade é muito favorecida pela promoção da autonomia na mobilidade, o que também ocorre com a participação em projeto social (no caso dele, permitindo passeios por outros espaços públicos e até para outros municípios para campeonatos esportivos). A conscientização ambiental esteve presente nas expressões de Thanos sobre a cidade, provocando recursos para compreender a dimensão social das questões ecológicas. Além disso, seu conhecimento espacial sobre o território de moradia foi importante na definição do local para a ação conjunta, pois o fato de conhecer em detalhes a região permitiu que ele indicasse a Praça de Exercícios próxima ao Centro de Lazer. Essa proposta simbolizou a unificação da realização da ação na cidade e do desejo por diversão/lazer.

5.4.7 Pérola

Desde o início dos encontros, Pérola, 11 anos e um mês de idade, demonstrou mais claramente que os demais a transição entre a infância e a adolescência, expressando atitudes bastante nítidas de pré-adolescência. Possuía ampla mobilidade no entorno do CEU e em seu bairro (Anélio Celini), localizado na mesma região, mas mais afastado do que os bairros que circunscreviam a avenida Alessio Mazer. Conhecia bem os locais desse território de moradia e explicou haver uma categorização das ruas de seu bairro onde podia circular e aquelas em que havia “*pessoas ruins*” (usuários de drogas ilícitas) e, portanto, a mãe não permitia que circulasse sozinha.

No início, pareceu que parte da motivação em participar da pesquisa estava em passar mais tempo com os amigos Thanos e Alice. Contou logo na entrevista inicial o quanto as redes sociais virtuais, o smartphone e as tecnologias associadas estavam presentes cotidianamente em sua vida.

Ao longo dos encontros, Pérola foi destaque em dar o tom da questão urbana associada ao debate socioambiental. Logo no primeiro dia da oficina, trouxe a informação de que estavam “*fazendo projeto sobre a natureza*” no curso circense, perguntando sobre a possibilidade de realizarem um projeto sobre

natureza também nos nossos encontros e já propondo “*limpar a cidade*”. O discurso de Pérola esteve permeado frequentemente pela sujeira como algo ruim, uma noção estética associada à tecnologia industrial (oposta à artesanal, orgânica, reutilizável), valorização do novo, e, inclusive, com relação às pessoas presentes nos ambientes (“*maconheiros*”). Destacou-se também ao longo dos encontros sua preferência por espaços de lazer com água (fonte, piscina).

Quando chegamos à Praça de Exercícios para a ação conjunta, Pérola foi quem mais reclamou de ser um local sem atrativos para diversão. Ela havia faltado no encontro anterior, em que havia sido feito o planejamento. Argumentou bastante para irmos ao Centro de Lazer, nadar e refrescarmo-nos. Entretanto, chamou a atenção o fato de que, ao iniciar a coleta dos lixos no local, ela se envolveu atentamente à tarefa, permaneceu na atividade durante mais tempo que os demais. Além disso, ao final, quando todos já estavam se dirigindo ao Centro de Lazer, Pérola apresentou, na filmadora, um longo discurso (excerto apresentado na categoria Conscientização Ambiental) sobre a necessidade de preservação dos recursos naturais e descarte correto do lixo, seguido de um desabafo sobre as preocupações com o futuro e o receio de os recursos do planeta se esgotarem durante sua vida adulta, argumentando que aprendeu no curso cicense que o planeta está em “contagem regressiva”.

A oportunidade de construir e realizar uma ação que ampliasse sua apropriação sobre as questões socioambientais, que já estavam sendo apreendidas por ela nas atividades do projeto Magia do Circo, pode ter contribuído para o sentimento de engajamento com a questão.

Quadro 16 - Articulação entre características da singularidade de Pérola e algumas categorias da apropriação do espaço (em associação ou individualmente relacionadas).

SINGULARIDADE DA VIVÊNCIA DE PÉROLA	CATEGORIA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS
<p>Ampla mobilidade na região em estudo.</p> <p>Espaço de autonomia na mobilidade urbana marcado pela definição parental das ruas ou altura das ruas proibidas caracterização pela presença de terceiros envolvidos com tráfico e/ou uso de substâncias ilícitas.</p>	<p>Território de moradia</p> <p>&</p> <p>Autonomia na mobilidade urbana</p> <p>&</p> <p>Supervisão parental</p>

Espaços virtuais intensamente presentes no cotidiano.	Interação entre coetâneos
Valorização do estar na cidade pela interação entre pares e em espaços públicos de lazer/diversão.	Desejo por diversão/lazer & Interação entre coetâneos
Associou desde o início da pesquisa a questão urbana à questão socioambiental, demonstrando ser esta uma temática conhecida e ampliada pelo projeto social.	Conscientização ambiental

Fonte: elaborado pela autora.

O maior destaque na singularidade de Pérola foi a conscientização ambiental mediando os processos de apropriação. A mudança de atitude de Pérola ao longo do quarto encontro nos dá elementos para compreender como a apropriação dos espaços urbanos implica em oportunidades de agir nesses espaços. Colocar-se ativamente na relação com a cidade estimulou a reelaboração das reflexões que Pérola já estava fazendo sobre as questões ambientais, por exemplo. A possibilidade de ação mobilizou-a nessas reflexões, atualizando conceitos e promovendo engajamento.

6 A CIDADE, AS CRIANÇAS E AS VIVÊNCIAS

Figura 22 - Arte fotográfica a partir de videogravação ilustrando os participantes da pesquisa na piscina do Centro de Lazer.

Fonte: frame de videogravação do quarto encontro da oficina.

Compreender os processos de apropriação dos espaços urbanos por meio das vivências de crianças na cidade foi um desafio que envolveu a tentativa de articulação entre análises macro e micro espaciais, para a captura do movimento da relação entre singularidades e particularidades. Como explicamos no embasamento sobre o método, nosso objeto de estudo foi entendido como uma totalidade aberta, cuja perspectiva privilegia os movimentos, as interações. O objeto investigativo, assim considerado, permite conhecer a transição do coletivo ao singular e deste àquele, onde ocorrem as mudanças de qualidade.

A proposta deste capítulo é apresentar uma discussão sobre os resultados por meio da articulação entre as características do município e da região em que foi desenvolvido o estudo e as categorias dos processos de apropriação que emergiram dos procedimentos com as crianças. Além disso, pretendemos debater as relações das categorias entre si ao longo do movimento dos encontros de pesquisa. Essa proposta pretende basear-se na literatura existente sobre a

problemática, a fim de analisar os potenciais de generalização para a compreensão dos processos de apropriação pelas vivências nos espaços urbanos.

6.1 Uma cidade e uma periferia nos processos de apropriação pelas crianças

A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente (...) – Ítalo Calvino (1972/2003)

Estudar uma periferia de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo/Brasil permitiu conhecer singularidades das crianças que nela vivem. A pesquisa analisou uma parte específica dessa cidade na relação com um grupo específico de crianças. As discussões refletem, portanto, uma perspectiva dessa singularidade. Nesse item, destacaremos o debate sobre a organização espacial de Sertãozinho na constituição da região periférica foco do estudo (subitem 6.1.1), as características das vias públicas nas formas de ocupação pelas crianças (subitem 6.1.2), e a existências de espaços públicos como territórios e/ou lugares (subitem 6.1.3).

6.1.1 Sertãozinho e o padrão centro x periferia

Sertãozinho/SP era uma cidade de médio porte, localizada no nordeste do Estado de São Paulo, com elevado índice de crescimento e urbanização acelerada, ainda em expansão, com grande importância no setor sucroalcooleiro (Beraldo, 2018) e bom desenvolvimento econômico, mas intensa desigualdade de renda.

Raiher e Lima (2016), em uma análise da relação entre desigualdade de renda e a renda *per capita* dos municípios de porte médio do Brasil, concluíram que, quando desenvolvidos mais intensamente no início da década de 1990, tais municipalidades passaram por um crescimento econômico intenso durante as décadas consecutivas de urbanização e atração da indústria, mas seus índices de desigualdade tenderam a aumentar. Esse fenômeno é explicado pelos autores com base na análise de que a atratividade industrial nessas cidades provocou também a

imigração de grandes contingentes populacionais com qualificações diversas, tanto que é apontado crescimento expressivo da população de cidades de médio porte na virada do século XX para o século XXI em comparação às metrópoles brasileiras (Raiher & Lima, 2016). O aumento populacional desenfreado implicou em condições urbanas desestruturantes, facilitando a intensificação das desigualdades socioeconômicas na atualidade.

Na realidade de Sertãozinho, esse quadro esteve visível na valorização dos espaços centrais em detrimento dos periféricos. No momento de realização do estudo, sua organização urbana apresentava uma gama de espaços públicos culturais e de lazer, transporte coletivo gratuito, e uma praça central, a Praça 21 de Abril, destacada como um ambiente de diversidade, nos modos de uso e entre as características de seus usuários (diferenças geracionais, socioeconômicas e culturais). Entretanto, apesar de existir este local público aparentemente democrático no centro urbano, havia outros espaços de lazer em diferentes locais da cidade. A Prainha, por exemplo, margeava conjuntos habitacionais e era frequentada majoritariamente por pessoas de camadas populares.

Algumas características da cidade demonstraram que, por ser do interior, de médio porte, ainda carregava um modo de vida e uma organização que permitia integrações. As principais características nesse sentido foram: espaços da periferia não totalmente excluídos de infraestrutura urbana; e presença de uma praça central referida como um lugar positivo de encontro, que agregava certa diversidade. Por ser uma cidade de médio porte, as distâncias entre centro e periferia eram permeáveis por acessos não só por transporte público, mas até uma caminhada um pouco mais longa. Isso permitiu às crianças vivenciarem a cidade em suas contradições de desigualdades e acessos, com espaços públicos que delimitam estereótipos baseados nos grupos socioeconômicos *versus* um espaço público central que promove o encontro de diversidades.

A segregação centro x periferia marcou o desenvolvimento de todas as metrópoles brasileiras, e mesmo cidades médias, principalmente a partir da década de 1960, quando teve início o surgimento de sub-regiões de comércio e serviços voltados para camadas de alta renda em locais afastados do centro (Beraldo, 2018). Esse fenômeno ocasionou a degradação dos centros urbanos. Entretanto, nesse mesmo período, Sertãozinho ainda mantinha o centro e as regiões próximas

a ele como um espaço compartilhado entre diferentes camadas socioeconômicas, não ocorrendo uma diferenciação explícita entre elas. Naquele período, o desenvolvimento de Sertãozinho ainda se mostrava compacto e concêntrico, o que é modificado a partir da década de 1970, marcada pela intensificação da migração da população rural para a área urbana, promovendo expansão territorial do município (Beraldo, 2018). Como já apresentamos no capítulo anterior, a década de 1970 coincidiu com o período de implantação do Programa Nacional do Alcool (Proálcool), que contribuiu para o fortalecimento do agronegócio, concentrando a produção agrícola e provocando a evasão de pequenos produtores rurais de suas terras com destino às áreas urbanas em busca de melhores condições socioeconômicas.

Em estudo urbanístico desenvolvido por Beraldo (2018), a pesquisadora concluiu que, mesmo com o aumento populacional dessa época, Sertãozinho teve seus primeiros conjuntos habitacionais incorporados à trama urbana, ou seja, eles não se constituíram como espaços fisicamente segregados desde sua instalação. A população de alta renda manteve-se nas áreas centrais. Somente a partir dos anos 1980 o município evidenciou intensificação na ocupação centro x periferia conforme observado em grande parte da realidade brasileira, contribuindo para a manutenção dos padrões de desigualdade (Singer, 1978; Maricato, 2003).

Ao contrário do que ocorreu nos outros municípios do país, a periferia de Sertãozinho esteve desde o início conectada à malha urbana, com boa estrutura de equipamentos e serviços públicos (de saúde, educação, cultura e lazer). Nela, a maioria dos empreendimentos habitacionais de interesse social eram horizontais, ou seja, casas unifamiliares, organizadas em loteamentos e moradias populares. A periferia investigada em nossa pesquisa esteve caracterizada pelo avanço da urbanização por meio de políticas habitacionais voltadas para camadas populares. Ela apresentava elementos de exclusão, mas também contradições em termos de recursos e estruturas que faziam daqueles bairros um local com uma quantidade razoável de oportunidades de lazer e cultura para crianças, de ocupação dos espaços urbanos para sentidos de permanência e vinculação positiva com os lugares.

Os principais elementos de exclusão social observados foram algumas questões estruturais, por exemplo, a baixa qualidade do calçamento e a pouca

conservação de espaços públicos como praças e aparelhos de ginástica, bem como a distância relativa ao centro urbano. Por outro lado, a existência de espaços para lazer e atividades físicas, além da infraestrutura de educação, saúde e lazer, e de transporte público, demonstraram as ambiguidades dessa região de periferia. Sobre isso, Beraldo (2018) analisou Sertãozinho como uma cidade com características diferentes no que tange à questão habitacional em relação a outras cidades do mesmo porte. Havia um importante histórico de empreendimentos habitacionais com finalidade social, que ratificavam/intensificavam processos de segregação e exclusão. Segundo a pesquisadora, o poder público de Sertãozinho, através desses empreendimentos, favorecia manobras da elite para a produção do espaço urbano por meio da criação da demanda de crescimento urbano, por meio da ideia de desenvolvimento econômico e urbano e, conseqüentemente, beneficiando as margens de lucros da elite por meio da especulação imobiliária. Essa dinâmica explicaria a boa estrutura da periferia da cidade, também evidenciada no estudo de Beraldo (2018) como uma das características que diferenciaram Sertãozinho do histórico de políticas habitacionais em outros municípios, comumente embasadas em um padrão pelo qual os serviços e equipamentos não acompanham o espraiamento urbano. Beraldo (2018) pontuou que essa peculiaridade pode estar associada ao modo como as ações locais do poder público municipal, através dos aparatos jurídicos, apoiam empresas vinculadas ao agronegócio no sentido de favorecer a relação do lucro proveniente da posse/propriedade da terra com a atividade econômica, além da relação conflituosa entre o agronegócio e o movimento de moradia existente na cidade.

Assim, revela-se uma postura paradoxal na organização urbana, pois os aparatos que deveriam promover o acesso à moradia e os direitos de cidadania (acesso a equipamentos e serviços públicos), direitos à cidade, têm servido para atender os interesses da elite local, por meio da especulação na produção do espaço urbano, valorização da terra e reiteração da segregação socioespacial (Beraldo, 2018).

O modo de organização do solo urbano e seu reflexo nas dinâmicas sociais são refratados no desenvolvimento da relação das crianças com a cidade. No caso da periferia de Sertãozinho, havia recursos importantes para a promoção dessa relação na garantia do direito à cidade, por meio da oferta de uma boa estrutura de

equipamentos e serviços, mas não suficientes para evitar os processos de exclusão, já que este município se mantinha no padrão centro *versus* periferia.

Reiteramos que as categorias interpretadas nos resultados deste estudo estiveram situadas, num tempo e num espaço específicos. Estamos falando aqui de processos de apropriação por meio das vivências de crianças de uma determinada geração, de uma periferia de uma cidade específica do interior. Eram crianças daquele local, provenientes de camadas populares, com poder aquisitivo limitado (o que ficou evidenciado pelas seguintes características: consumo de produtos populares, passeios/viagens a outras localidades majoritariamente de ônibus, estudantes de instituições públicas, usuários de projetos gratuitos e de espaços de lazer públicos). Os meios de transporte que mais utilizavam no dia a dia eram a pé, bicicleta e moto, com raras exceções.

Assim, apesar de habitarem uma região com oportunidades de educação e lazer, elas não deixavam de ser periféricas, filhas e filhos de trabalhadores e cujo acesso aos demais locais da cidade dependia quase que integralmente das políticas públicas. Evidencia-se assim a manutenção da segregação social, marcada pela diferença territorial e pela estrutura socioeconômica da cidade.

Outra particularidade desse grupo foi a ênfase das crianças no consumo, pois a maioria dos lugares lembrados e que elas expressaram gostar nos arredores do CEU e na cidade como um todo foram estabelecimentos comerciais (lojas de roupa, lojas de produtos diversos, sorveterias). Tal ênfase no consumo pode representar a dinâmica da cidade historicamente centrada no comércio (Beraldo, 2018) e que é vivenciada intensamente pela infância (Castro, 2004), inserida nessa lógica apesar de suas peculiaridades (não poder frequentar determinados estabelecimentos comerciais e restringir sua mobilidade autônoma a uma extensão limitada da avenida principal do bairro). Segundo Castro (2004), a cidade é o epicentro da cultura do consumo e crianças e jovens ocupam-na também em busca de novas posições criadas por essa ordem. Colocam-se no papel de consumidores de produtos diversificados que contribuem para novos arranjos identitários, para além da lógica da produção e do trabalho. As crianças deixam de ser apenas filhos ou estudantes e passam a galgar status diversos (principalmente o de consumidor/cliente), permitidos pela cultura do consumo, impregnada amplamente no fazer e viver a cidade, reproduzindo a constituição das crianças na

dinâmica global do capitalismo que evoca a hegemonia da sociedade de consumo. Esses status são modos de mobilizar desejos, pela aquisição de bens que simbolizam valores sociais que reverberam naquele contexto (Castro, 2004). Por exemplo, o uso de roupas consideradas de marca, o status de frequentar determinado restaurante ou sorveteria, a aquisição de brinquedos de alto valor de custo etc.

Assim, no cotidiano de cada morador da periferia de Sertãozinho, a segregação social proveniente da configuração centro *versus* periferia se atualiza nos modos de viver estruturados nas condições socioeconômicas e nos espaços que ocupam nas relações de trabalho. No caso das infâncias, elas se deparam com a exclusão por meio da consciência de um outro que pode circular pela cidade com acesso menos restrito, permitido pelo dinheiro principalmente. Oferecer recursos para as infâncias da periferia por meio de políticas públicas específicas de educação, cultura e lazer mostrou-se fundamental para ampliar a garantia do direito à cidade. Entretanto, essas políticas se mostram insuficientes quando não há esforços na redução das desigualdades socioeconômicas e a manutenção do status quo impede a superação da segregação social urbana.

6.1.2 Vias públicas e infâncias: para além da mobilidade urbana

O material de pesquisa apresentou que a maioria das crianças transitava pelos espaços urbanos de bicicleta ou a pé. Mesmo no trajeto de casa para a escola, os participantes relataram que se dirigiam a pé até um dos pontos de parada do ônibus escolar e seguiam o percurso com este transporte público até a instituição de ensino, localizada na mesma periferia. Assim, as crianças da região do CEU demonstraram, na maioria das situações do cotidiano, autonomia para circular pelo território.

Observá-las pelas ruas permitiu conhecer aspectos da mobilidade urbana, mas também do modo como ocupavam os espaços públicos, principalmente aqueles do cotidiano. Para além de passar por eles, utilizá-los como travessia, havia apropriação de seus recursos para se expressar e se desenvolver. E as crianças o faziam majoritariamente por meio das brincadeiras. É no brincar que a unidade sujeito social se atualiza histórica e culturalmente (Vygotsky, 1934/2009;

Oliveira, 2011). E brincar na rua faz parte de uma das principais características da infância ao longo da história urbana no Brasil (Gomes & Gouvea, 2008; Altman, 2016).

As pesquisadoras Gomes e Gouvea (2008) apontaram a especificidade de significado atribuído à rua pelas crianças, como um espaço de intensa sociabilidade entre grupos de pares. Nosso material de pesquisa ilustrou essa questão, por exemplo, por meio do relato de uma das participantes sobre o uso do canteiro central da avenida principal para brincar de pique-pegas com um grupo de amigas (por ser um gramado largo entre as vias da avenida), durante o trajeto de casa para a escola. Também houve relatos das crianças sobre brincadeiras que fazem na rua, como o “pé na lata”. A rua permite às crianças subverter a ordem dos adultos e se tornar lugar de domínio, deixando de ser apenas um espaço de passagem. Transforma-se, portanto, em palco da (re)construção de jogos e brincadeiras coletivas, expressando uma cultura geracional específica (Gomes & Gouvea, 2008).

No estudo de O'Brien et al. (2000), os autores afirmaram que é um comportamento muito típico entre as crianças criarem espaços informais e lugares escondidos mesmo em ambientes com escassos recursos disponíveis. Figueiredo, Souza e Wiggers (2017) discutiram, em estudo realizado em Parintins/AM, as formas de apropriação dos espaços pelas crianças, com destaque para as ruas da cidade, onde as brincadeiras são dispositivos para transformação e subversão, conforme apontado por Gomes e Gouvea (2008). Os pesquisadores analisaram que as ruas são formas de apropriação pelas crianças, diferindo qualitativamente de seu sentido original: de lugar de passagem, trânsito, fluxo de pedestres e veículos, para lugar da criatividade, imaginação e uso não-linear (Figueiredo et al., 2017).

Na pesquisa sobre jogos e brinquedos infantis no Brasil, Altman (2016) apresentou que, no contexto das cidades, as crianças apoderavam-se das ruas sem calçamento e nelas divertiam-se com diversos tipos de jogos e brincadeiras, com destaque para a bola de gude. A pesquisadora analisou que as ruas do bairro próximas à residência eram ambientes privilegiados para tais atividades, mas acabaram usurpadas pelos veículos, que, cada vez mais velozes, modificaram esses ambientes, exponenciando seu caráter de espaços de passagem.

Apresentamos na análise sobre a periferia de Sertãozinho as diferenças de ocupação das vias públicas, com a avenida principal mais movimentada que as ruas perpendiculares, onde ainda havia espaços de permanência/brincadeira. A avenida principal da região apareceu como referência geográfica, de consumo, diversão e locomoção, inclusive de automóveis em alta velocidade, o que exigia maior atenção das crianças enquanto pedestres ou ciclistas. Por outro lado, as ruas residenciais dos bairros da região aparentaram maior tranquilidade e espaços de repouso/permanência (não apenas de circulação) e de brincadeira, assim como apontado por Figueiredo et al. (2017).

Os modos como as crianças podem ocupar os espaços urbanos estão intrinsecamente relacionados com as características da dinâmica da cidade, por exemplo, nessas diferenças entre as vias. A organização urbana responde a uma lógica do capital, cuja primazia está na celeridade, eficácia e maximização dos lucros. Assim, a cidade contemporânea valoriza as vias rápidas de acesso de um ponto a outro, priorizando o fluxo de veículos em detrimento da circulação das pessoas em sua diversidade de formas, tempos e sentidos. Tonucci (2020) refletiu sobre essa transformação das cidades na modernidade ao terem seus espaços públicos invadidos pelos carros, reduzindo possibilidades de uso por aqueles que se deslocam a pé ou de bicicleta. Segundo o autor, o percurso que devem tomar os pedestres é sempre uma rota mais longa e extenuante porque a estrutura urbana passou a ser construída com foco nos veículos automotivos; “os carros impõem sua lógica, sua estética, sua ‘música’ nas cidades” (Tonucci, 2020, p. 238).

Nesse mesmo sentido, Schepman (2016) analisou que, a partir da metade do século XX, as cidades ocidentais passaram a ser projetadas para adultos motorizados. O pesquisador debateu sobre o direito de caminhar, argumentando que os passos de crianças pequenas nas ruas refletem significativamente a estrutura de uma cidade (Schepman, 2016). Quanto mais escassos, maior a degradação urbana e mais ausentes os espaços democráticos para o encontro de cidadãos.

Entender essa dinâmica e as possíveis diferenças entre ruas e avenidas, principalmente em regiões de intensa circulação de crianças a pé, é importante para pensarmos como promover o desenvolvimento infantil e proteger as infâncias ao mesmo tempo. A presença de ruas com pouco movimento de veículos, ou seja,

espaços mais circunscritos à lógica da permanência e da lentidão, pode ampliar as formas de ocupação pelas crianças, estendendo suas vivências além do ambiente doméstico. Estudos sobre a infância urbana debateram intensamente essa problemática (Tsoukala, 2007; Muchow & Muchow, 2015). Espaços abertos próximos à casa possuem potencial de promover momentos em que as crianças brincam com segurança. Acrescentamos a essa perspectiva a ideia de que ambientes de permanência durante os percursos também contribuem nesse sentido, para segurança, conforto e novas apropriações sobre o mundo.

Ao debater sobre a importância da brincadeira nas políticas públicas, Tonucci (2020) argumentou que as crianças, quando conseguem autonomia para percorrerem um trajeto da cidade a pé, promovem recursos para decisões sobre qual caminho fazer, em quais momentos parar ou andar, o que observar e até onde ir. Cada ação dessas envolve inúmeros aspectos afetivos e cognitivos e expressam a unidade da criança com aquele espaço percorrido. Assim, o que seria apenas um deslocamento de um ponto a outro, o que comumente se investiga nos estudos sobre mobilidade urbana, passa a ser compreendido como um percurso experienciado, uma vivência. Nele, pode haver muitos pontos intermediários, cada um mais importante que o ponto de chegada em si. É na travessia que o desenvolvimento interage com recursos capazes de promover saltos qualitativos.

Os modos de as crianças ocuparem a cidade, portanto, apontam para a importância dos espaços públicos como lugares de permanência, de encontro e de brincadeira. Assim, demonstraram que a relação infância-cidade no que se refere à mobilidade vai muito além da análise de trajetos origem-destino (Müller, Monasterio & Dutra, 2018), devendo considerar as dinâmicas de ocupação e as oportunidades de promoção da apropriação dos espaços e do desenvolvimento das crianças em si e enquanto cidadãos.

6.1.3 Espaços públicos para as crianças: territórios ou lugares?

A pesquisa de campo no CEU despertou reflexões sobre a mediação de instituições/equipamentos públicos como espaços promotores de processos de apropriação. Para compreendê-las, baseamo-nos na compreensão de Bomfim (2010) sobre a afetividade na relação sujeito-espaço. Os afetos se referem ao

modo como o indivíduo (mente e corpo em sua integralidade) afeta e é afetado por outros indivíduos (corpos-mentes), de modo a aumentar a potência de ação, viabilizando livre ação no mundo, ou a diminuí-la, conduzindo à passividade (Feitosa; Sousa; Paz; Barreto & Bomfim, 2018). A afetividade, portanto, refere-se à implicação com os outros e com o mundo. Assim, prioriza-se a base afetivo-volitiva como uma categoria privilegiada na compreensão da relação com a cidade (Bomfim, 2010).

Durante a pesquisa documental, no CMDCA de Sertãozinho, as conselheiras conheciam bem as políticas de atendimento no município e, ao saberem dos objetivos desse doutorado, lembraram-se do espaço do CEU. Elas explicaram que havia uma intensa circulação de crianças com autonomia e que a própria proposta do equipamento era a interação com a territorialidade. Assim, a importância do CEU foi tanta para a pesquisa que proporcionou o contato com as crianças para o módulo 3. Ele se tornou o campo de investigação por ser um ponto de referência de promoção da territorialização e da participação da infância naquela cidade.

Além disso, ao longo da oficina, realizada nas dependências do CEU, as crianças expressaram intenso vínculo afetivo com o local, que pareceu proporcionar um sentimento de acolhida para elas. Havia ali uma expressão de espaço apropriado. Aquele era um ambiente de acolhimento, de proteção e autonomia para os participantes. Como demonstramos nos resultados, o CEU atuava como um dos elementos de uma rede de proteção primária informal, apontando aspectos de prevenção a vulnerabilidades das crianças e promoção de vivências diversas nos espaços urbanos. Essa perspectiva remete aos processos indicados por Feitosa et al. (2018), que analisaram a relação entre afetividade, territorialidade e vulnerabilidade. Os autores observaram que a apropriação do espaço ocorre pela necessidade de deixarmos marcas no território. Essas marcas se tornam referências de orientação, preservação de identidade, possibilitando significar o espaço. Assim, as pessoas se apropriam por indicadores afetivos, que envolvem características individuais (autoestima, por exemplo) e sociais (incluindo uma rede de apoio comunitária). A relação entre CEU e crianças proporcionava apropriação visível por esses diferentes indicadores. Como consequência, podemos dizer que se tratava de um espaço que promovia recursos para a diminuição de vulnerabilidades e para a expansão da potência de ação.

No CEU, eram oferecidas atividades de cultura, lazer, esporte, educação e inclusão digital. As características físicas e dos serviços ofertados naquele equipamento aparentemente contribuíam para o sentimento de pertencimento e acolhimento pelas crianças e jovens, que circulavam por ali livremente. A expressão de felicidade de Thanos ao ver que havia retirado a foto do CEU na dinâmica com as imagens da cidade pode ser uma ilustração evidente desse sentimento. A equipe de profissionais pareceu acolhedora e envolvida em propostas emancipadoras e de empoderamento dos jovens e até mesmo das crianças, ainda que essas percepções tenham sido sutis.

Em uma conferência sobre a crise urbana, Maricato (2015) apontou a instalação dos CEU como o projeto mais importante de requalificação da periferia pobre. A urbanista analisou que políticas públicas como essa podem ser consideradas até mais importantes que a própria questão da moradia, porque contribuem para a formação das pessoas, para a construção da cidadania (Maricato, 2015).

Severcan (2017) realizou um estudo com crianças de diferentes bairros de Istambul. Ele concluiu que elas percebiam e apreciavam mais os espaços públicos acessíveis e convidativos a elas, aqueles que de alguma forma preenchiam suas necessidades e interesses. Em nossa investigação, o CEU pareceu representar um espaço desses. A perspectiva de que as políticas públicas sejam conduzidas no sentido de organizar a cidade de modo a equipá-la com instituições e/ou espaços públicos menos enrijecidos, mais interativos com o território dos bairros do entorno, pode promover oportunidades interessantes de participação das crianças na cidade (Severcan, 2017).

O CEU ilustrou essa busca por ambientes convidativos. Era um espaço externo à casa e que permitia o encontro com pessoas da mesma idade, não no contexto mais estruturado que era a escola, por exemplo. As crianças referiam-se a ele com mais afeto do que ao ambiente escolar. E essa diferença ocorria tanto pela estruturação dessas duas instituições (escola com maior supervisão de adultos e CEU com maior autonomia na exploração dos espaços) como pela relação das crianças no trajeto (escola por meio de ônibus escolar e CEU a pé ou de bicicleta). Nesse sentido, o CEU pode ser compreendido como um espaço de proximidade (Moser, 2009) ao ambiente doméstico.

Com base nessa perspectiva, compreendemos que este era um espaço que potencializava a ação das crianças no mundo, pois oportunizava experiências afetivas significativas baseadas em autonomia, participação e vivência da cidade de maneira territorializada. Lopes e Suarez (2018) analisaram o protagonismo infantil nos espaços vividos explicando que ao se apropriarem dos lugares, as crianças os reconfiguram, reconstroem, criando territorialidades. Os autores explicaram que existe uma linguagem e memória espaciais próprias da infância, com as quais se cria uma vivência espacial como atividade criadora.

As experiências de pesquisa no CEU nos mostraram a potencialidade da unidade sujeito-espaço por meio da qual um equipamento público passou a ser apropriado e se tornou um lugar ao qual as crianças nutriam grande afeto e no qual realizavam grande parte de suas atividades significativas do cotidiano, inclusive ações espontâneas de brincadeiras entre coetâneos.

Os participantes demonstraram que os processos de apropriação passam, portanto, pela experiência de transformar um espaço público em “seu lugar”, no qual territorialidades são construídas. Observamos, com isso, a vinculação entre os conceitos de território e lugar nesses processos. Afinal, o CEU representava um território ou um lugar para o grupo de participantes?

Para essa questão, reiteramos nossa definição de território, baseada na Psicologia Ambiental, como o espaço apropriado por meio dos recursos materiais e simbólicos qualificados em relações de classe, gênero, etnia e idade, implicando, portanto, em disputas no cotidiano (Silva, 2017). E apresentamos o conceito de lugar, muito relacionado à ideia da estima ao lugar (Bomfim, 2010), também com base na Psicologia Ambiental, podendo ser definido como o espaço vivido, singularmente pela unidade sujeito-meio em seus aspectos afetivos-cognitivos, onde se expressam sentidos e vivências sobre o mundo num ponto específico no tempo e no espaço, que representa o cotidiano. Segundo Low e Altman (1992), refere-se às configurações ambientais com as quais a pessoa está emocionalmente e culturalmente apegada. Gieseeking, Mangold, Katz, Low e Saegert (2014) sintetizaram o conceito de lugar como um local em que se materializam formas culturais, práticas sociais e experiências afetivas.

Moser (2009) explicou que existem dois elementos fundamentais para a análise dos espaços institucionais públicos: a organização e a personalização.

Nesses dois elementos, o princípio de territorialidade atua nas relações interpessoais e ambientais. Espaços públicos podem ser apropriados e se tornarem territórios e lugares, tanto pela ocupação de sua organização interna (territórios negociados entre os diferentes usuários) como pela personalização (atribuição de usos pessoais e vivências afetivas).

O CEU simbolizou essa operacionalização complementar dos conceitos de território e lugar na apropriação do espaço. As crianças compartilhavam-no com outras faixas etárias, por exemplo, ao negociarem o uso da rampa de skate com os adolescentes, e havia preocupação com a interação com grupos em atividades ilícitas na delimitação desse território, o que ocasionou a construção de alambrados e diminuía a potência interativa das crianças com o entorno. Então, o CEU era território. E os participantes expressavam-se com muito afeto por ele, contavam experiências positivas, tanto vinculadas com os grupos das atividades extracurriculares dos quais participavam como relacionadas a situações informais (por exemplo, de fazerem piquenique entre coetâneos no gramado atrás das salas de multiuso), e propunham alternativas de criação para o local (como nas várias vezes em que sugeriram encontros diferentes para diversão ou aprofundamento nas pesquisas culturais sobre seus espaços).

Portanto, em resposta à questão do título deste item, os espaços públicos para a infância podem ser territórios e lugares, onde crianças, na interação entre si e com outras gerações, apropriam-se da cidade e ampliam seus sentidos sobre o mundo. Os espaços públicos têm potencial de agirem como mediadores entre o local (ambientes domésticos, da vizinhança, do território de moradia e das suas proximidades) e o global (a cidade e a sociedade em geral).

6.2 Modos de ser da apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: o movimento das categorias

Com base no método materialista histórico-dialético (Vygotsky, 1931/1995), analisamos o material de pesquisa para abstrair as categorias do objeto investigado (Marx, 1857/2011). Por esta perspectiva, categorias são as formas de ser e se reproduzir, os modos de existir do ser social, do objeto social, no nosso caso, dos processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças. No capítulo 6, apresentamos as nove categorias que emergiram do material de

pesquisa. Neste item, iremos debatê-las entre si no movimento que expressaram ao longo dos três momentos dos procedimentos (entrevistas iniciais, oficina sobre a cidade, entrevistas finais).

6.2.1 Entrevistas iniciais: o destaque para os espaços vividos

Nas entrevistas iniciais, os participantes trouxeram relatos relacionados principalmente a uma articulação entre: “Interação entre coetâneos”, “Desejo por diversão/lazer”, “Autonomia na mobilidade urbana”, “Território de moradia”, “Supervisão parental” e “Proteção à infância na cidade”. A figura seguinte ilustra as relações entre as categorias que emergiram nessa etapa.

Figura 23 - Articulação entre categorias dos processos de apropriação dos espaços urbanos nas entrevistas iniciais do módulo 3.

Fonte: elaborada pela autora.

Ficou bastante destacada a articulação entre as três primeiras categorias citadas, pois nos relatos das crianças sobre seus espaços vividos elas expressaram que sua relação com a cidade é intensamente permeada pelo interesse na interação com coetâneos para momentos de diversão/lazer, o que acaba sendo promovido com maior frequência nas situações em que possuem mais autonomia na mobilidade urbana. Esta também apareceu em interação com as categorias de “Proteção à infância na cidade” e “Supervisão parental”, pois as crianças

explicaram que as possibilidades de interagirem nos espaços urbanos eram delimitadas pelas autorizações dos adultos de referência em seus cuidados e pelas experiências e significados sobre a proteção à infância. O caso que ilustrou com evidência a relação entre essas categorias foi a situação de divulgação nas mídias sociais sobre um suposto sequestrador de crianças na cidade, o que fez com que mesmo a autonomia para ir de casa para o CEU fosse revista pelos responsáveis no intuito de tentar proporcionar maior proteção às crianças nos espaços públicos com a supervisão mais intensa de seus cuidadores de referência.

Outros estudos sobre a relação infância-cidade analisaram o papel do adulto como orientador principal das regras nessa dinâmica (Tsoukala, 2007; Müller & Nunes, 2014; Fotel & Thomsen, 2003). Tonucci (2020) abordou, numa pesquisa em várias cidades ao redor do mundo, como é difícil para a criança sair de casa sozinha e estar em algum lugar adequado para brincar com seus amigos. Ele argumentou que a visão dos espaços públicos como locais de risco é antevista pelos pais como motivo para proibir os filhos de saírem sozinhos até determinada idade. Portanto, o espaçotempo das crianças é majoritariamente organizado para que se dediquem a atividades estruturadas, rigorosamente agendadas, em casa e/ou instituições específicas.

Assim, a intensidade da “Proteção à infância na cidade” e da “Supervisão parental” implicam diretamente na “Autonomia na mobilidade urbana”, tanto no sentido de limitar como de potencializar. A autonomia é promovida quando a proteção pode estar garantida na organização urbana, envolvendo inúmeros fatores, desde estruturais até simbólicos. Também é potencializada quando a supervisão parental ocorre de maneira a escutar as crianças em suas necessidades e interesses e articular elementos de proteção na cidade, em propostas mais ativas.

Além disso, a promoção da “Autonomia na mobilidade urbana” apareceu nesses movimentos na presença da categoria “Território de moradia”, porque os espaços vividos dos participantes evidenciaram uma realidade de interação na periferia que possibilitava uma circulação intensa no cotidiano. A relação com a cidade se dava em um sentido de moradia estendida, ou seja, o território de moradia incluía outros ambientes do entorno de suas casas, contribuindo para apropriações espaciais e para a construção de vínculos afetivos positivos nessa região. A categoria “Território de moradia” caracterizou as relações das crianças

com os espaços urbanos na interação do cotidiano, marcado principalmente pela circulação entre a casa e os espaços de proximidade da residência. Portanto, dialoga com o conceito de território da Psicologia Ambiental, que, segundo Silva (2017), é o espaço apropriado, constituído por condições materiais e simbólicas, relações de classe, gênero, raciais e etárias, que implicam em disputas. Essa definição baseia-se na concepção de “espaço” de Santos (2006), definido como a indissociabilidade entre um sistema de ações e um sistema de objetos. Assim, o território seria o espaço apropriado no sentido de tomado para si pelo sujeito, tornando-se sujeito constituído pelo e constituinte do território (Tassara, 2013).

Nossa apropriação do conceito para a construção dessa categoria partiu de tais concepções, pois o espaço apropriado pelas crianças na região em que habitavam era o seu território de moradia, no qual negociavam sua rotina com o que era permitido ou não pelos adultos e aproveitando as oportunidades de maior autonomia para a interação entre coetâneos, conforme demonstrou o material de pesquisa apresentado.

Nessa categoria, identificamos a condição de moradia estendida, em que as crianças transitavam por mais de uma casa como ponto de referência de residência (por exemplo, as moradas da mãe e da avó, ou dos pais e da tia). Moser (2009) explicou que a extensão da casa aos espaços exteriores mostra que a residência é vivida como situação global de habitação, o que permite, por exemplo, o estudo sobre como as crianças têm acesso e se apropriam da vizinhança. Esta é o lugar por excelência de sociabilidade delas. O bairro é trazido por Moser (2009) como o espaço de relação direta do sujeito com a cidade, onde o indivíduo consegue constituir um espaço cotidiano conhecido e seguro, sua casa. A exploração e a aprendizagem sobre a cidade parte desse lugar (o bairro) e se acompanha às vezes de um investimento afetivo importante, o apego, o enraizamento e o sentimento de pertencimento.

Martha Muchow (Muchow & Muchow, 2015) descreveu o bairro, os locais de proximidade da moradia, a redondeza do lar, como um espaço para perambular e explorar, uma das primeiras regiões da cidade da qual a criança irá se apropriar. Harloff, Lehnert e Eybisch (1998) citaram que a ideia de Muchow apresentava a rua como uma casa ao ar livre e um espaço de vida para a criança, mas eles questionaram a permanência dessa condição após o avanço da urbanização, que

passou a limitar cada vez mais o perambular a pé. Os autores problematizaram que, atualmente, para a maioria das crianças, as possibilidades de explorar os arredores da casa, o bairro e outras localidades da região de moradia têm início apenas quando passam a frequentar a escola fundamental. Entretanto, apontaram que o bairro, a região próxima à residência, o que chamamos de território de moradia, com seus equipamentos e vias públicas, ainda representa a segunda extensão do espaço de experimentação e ação das crianças (Harloff et al., 1998). A apropriação dos espaços do arredor da residência como território de moradia contribui para a transição do mundo protegido da criança para a vida social pública (Harloff et al., 1998).

Assim, podemos pensar em uma articulação entre o conceito de espaços vividos, espaços de vida, de Martha Muchow (Muchow & Muchow, 2015) e o conceito de território da Psicologia Ambiental (Silva, 2017), proporcionando uma análise da categoria “território de moradia” e da concepção de moradia estendida como constituintes dos processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças.

6.2.2 Oficina sobre a cidade: expressão corporal na unidade criança-meio e diversão entre coetâneos orientando a ação no território

Por meio da análise longitudinal dos cinco encontros da oficina, verificou-se a emergência da temática do lixo e da organização da cidade. No primeiro dia, Maria Eduarda, Pérola e Thanos apresentaram como ideia de melhoria para a cidade a confecção de cartazes, para serem espalhados pelas ruas, sobre a poluição urbana pelo lixo. Houve também demonstração do apreço por espaços públicos arborizados e com fonte d'água. No segundo encontro, ao se referirem aos locais que gostavam, as crianças apontaram enfaticamente as Praças 21 de Abril e do Leão, ambas com fontes, o que pode significar a preferência por espaços públicos com água.

No terceiro encontro, durante o debate sobre o que seria uma cidade boa para as crianças, elas apresentaram que seria aquela com existência de parque, piscina, centros de lazer, “prainha”, parque de diversões, brinquedos. Nesse dia, a proposta de construção de uma ação foi orientada pelos participantes pela ideia de limpar uma praça para contribuir para a organização da cidade. Durante a

negociação sobre qual local poderia receber a intervenção e precisaria de uma ação, as crianças argumentaram para que fosse realizada na Praça 21, mesmo contradizendo a imagem anteriormente criada de que era a mais bonita da cidade. Por ser um local longe para nos dirigirmos a pé, as crianças propuseram a Praça de Exercícios, próxima ao Centro de Lazer (“piscinão”), já ventilando a possibilidade de nadarem após a limpeza do local. Com essa proposta, chegaram inclusive a sugerir que fossem no dia anterior até lá espalhar lixos para poderem recolher durante a oficina.

Esse movimento pode ser interpretado como a construção de uma ação integrada, que englobou a limpeza urbana e, ao mesmo tempo, a diversão por meio do passeio até a piscina. A primeira pode ser interpretada como uma tentativa de adequarem a ação conjunta a questões sobre as quais os adultos as provocam a refletir, principalmente na escola e no curso do circo (atividade do CEU), e que elas se apropriam em diferentes níveis, reverberando no espaço da pesquisa. Já a ideia de que a oficina seria um momento de diversão já vinha sendo significado nas entrevistas iniciais, quando foi colocada a possibilidade de que as crianças propusessem atividades sem grandes restrições.

A vontade de se divertir foi se intensificando durante os encontros e as reflexões sobre a ação coletiva, repercutindo em novas negociações no quarto dia de oficina, em que as crianças apresentaram tentativas de mudarem a praça em que iríamos realizar a ação proposta. Ainda nesse encontro, por estar um dia de calor muito intenso, o desejo já mais do que explícito pelo banho de piscina intensificou-se após a caminhada no sol quente e houve nova necessidade de negociação com as crianças para que fossemos até a praça como combinado, pois elas manifestaram desejo de dirigir-se diretamente ao Centro de Lazer. Na Praça de Exercícios, as crianças inicialmente descansaram, refrescaram-se em um tanque de água potável e brincaram subindo na árvore e exercitando-se nos aparelhos de ginástica. A ação de limpeza da praça somente teve início quando condicionada à possibilidade de nadarem no Centro de Lazer após finalizada, o que foi espontaneamente sugerido por Alice para os demais. Com isso, todos se envolveram, em maior ou menor grau. Nos extremos, havia Raquel (com menor envolvimento, logo terminou sua participação e começou a apressar os demais para irem nadar) e Pérola (com maior envolvimento, ficou um período mais

estendido recolhendo lixos e organizou os sacos na lixeira). Raquel, a mais nova do grupo, era a única criança que morava em um bairro mais distante do CEU. Ela nunca tinha ido ao Centro de Lazer. Pérola, a mais velha do grupo, ao final da limpeza da praça, realizou um discurso sobre degradação ambiental, extinção de animais, escassez de recursos naturais e aquecimento global, atrelando inclusive o calor daquele dia à ação deles relacionada à preservação ambiental.

Por fim, no quinto encontro, Maria Eduarda, que não havia participado no sábado anterior, jogou uma sacola plástica no chão da calçada durante a caminhada até o Centro de Lazer para o piquenique de encerramento da oficina. Diante da atitude, foi pedido que alguém do grupo explicasse a ela o que havia sido realizado no último encontro e Alice respondeu que recolheram o lixo, chamando a atenção de Maria Eduarda. Melissa lembrou que também cantaram a música da apresentação teatral que elas estavam ensaiando no curso de circo e o grupo retomou a cantoria. A letra da música referia-se à necessidade de preservação da natureza e ao alerta de que o planeta está em contagem regressiva com relação à escassez de recursos naturais.

Ao longo desse desenvolvimento dos cinco encontros da oficina, observamos as seguintes categorias em destaque: “Interação entre coetâneos”; “Desejo por diversão/lazer”; “Expressão corporal nos espaços urbanos”; “Território de moradia”; “Conscientização ambiental”; “Conhecimento sobre espaços urbanos”; “Supervisão parental”; “Proteção à infância na cidade”; “Autonomia na mobilidade urbana”. A figura seguinte ilustra as articulações entre elas nessa etapa.

Figura 24 - Articulação entre categorias dos processos de apropriação dos espaços urbanos nos cinco encontros de oficina sobre a cidade do módulo 3.

Fonte: elaborada pela autora.

Algumas categorias emergiram durante a oficina sobre a cidade, foram elas: “Conhecimento sobre espaços urbanos”; “Expressão corporal nos espaços urbanos”; e “Conscientização ambiental”, sendo que esta última permaneceu ativa nas entrevistas finais.

A oportunidade de realizarmos uma oficina com as crianças, em que o método e as linguagens foram mais diversificados do que os utilizados no instrumento entrevista, associado ao fato de estarem em grupo e serem convidadas a construir propostas de atividade sobre sua relação com a cidade, permitiu a emergência de categorias mais relacionadas à ação, ou seja, não apenas pela verbalização de significados. Além disso, é possível observar que uma quantidade maior de categorias emergiu da análise dessa etapa da investigação, evidenciando que a realização de procedimentos com métodos interativos, propositivos, para além do discurso, da linguagem oral, é profícua para a investigação dos processos de apropriação.

A “Expressão corporal nos espaços urbanos” é exemplo disso, pois só foi possível subtraí-la a partir da observação direta dos participantes nos locais públicos. Figueiredo et al. (2017) apontaram que a vivência das crianças na rua é caracterizada por situações em que elas correm, “atrapalham” o trânsito, criam brincadeiras em locais improváveis. Os autores analisaram que é nessas vivências que as crianças (re)atualizam-se histórica e culturalmente. Portanto, experimentar a rua com o corpo e com a voz implica em superar desafios de lidar com seus impulsos, frustrações e conflitos, proporcionando desenvolvimento e aprendizagem por meio do convívio social (Figueiredo et al., 2017).

Segundo o arcabouço teórico-metodológico que embasa este estudo, a unidade sujeito-meio se expressa dependente do corpo. Vygotsky (1934/2018) analisou que, quando um ser humano nasce, o mundo distante ainda não existe para ele diretamente. Para um recém-nascido, existe apenas o mundo referente especificamente a si, ou seja, que se une em um espaço estreito, composto por objetos e seres que interagem com e se ligam ao seu corpo. Com o passar dos anos, a criança começa a ampliar seu mundo distante: do colo para o quarto, a casa, a rua, as outras casas, o carro, o ônibus etc. Esses espaços no mundo não passam a fazer sentido para ela de maneira linear, eles existem desde o início, mas vão ganhando compreensões e apropriações no movimento das intensidades com que participam da unidade do sujeito com o meio. Com os passeios, circulando pela cidade, ou pelo campo, o mundo da criança aumenta e amplifica as possibilidades de interações dela com pessoas e espaços que a circundam (Lopes, 2013).

Corpo e fala são fundamentais na comunicação com o entorno. Pela expressão corporal, pela experimentação do mundo com seu corpo e sua fala, a criança imprime sua marca humana, sua autoria infantil, (re)configurando os processos históricos e culturais, (re)construindo territorialidades, tornando possíveis e explícitas potencialidades de inventar a si e ao mundo constantemente (Lopes, 2013). Nas investigações de Lopes (2013), essa capacidade criativa das crianças nos espaços é analisada como um processo de apropriação. As brincadeiras infantis são criadas na interação com os recursos presentes no meio. Por exemplo, quando fazem de conta que um banco é um barco e o entorno é o rio ou o mar. Ou ainda, o ambiente embaixo da mesa é uma casa ou um escritório e o

entorno é a rua, o carro, o avião. Essas brincadeiras de faz-de-conta parecem englobar os espaços na fantasia e estes são delimitados conforme a imaginação, sendo flexíveis ou não de mudar de sentido ao longo da brincadeira. Outro exemplo são as brincadeiras das crianças quando, ao se locomoverem por um trajeto, definem regras como “não pisar nas linhas” ou “equilibrar-se no meio fio”. Observamos, assim, uma forma própria de interagir com os espaços, uma autoria infantil, em que os transformam em brinquedo, através da interação com os seus corpos.

A infância faz-se de forma intensa, em que paisagens (na sua totalidade), territórios, lugares e muitas expressões do espaço geográfico se forjaram, são forjados, documentam o corpo externo e interno, criam nossa unidade com o mundo (Lopes & Suarez, 2018, p. 506).

Já havíamos abordado a relação do corpo na unidade sujeito-meio em outro momento do texto, quando apresentamos a análise de Martha Muchow (Muchow & Muchow, 2015) sobre a interação das crianças com os espaços urbanos por meio de seus elementos físicos, criando e subvertendo usos tradicionais e objetivos práticos. Assim, o conceito de “espaço” como uma unidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2006) opera com excelência na infância enquanto unidade criança-meio. Há uma fluidez entre o que seriam os objetos e o que seriam as ações. Ambos compõem o mesmo espectro de interação espacial das crianças. Os objetos desse sistema participam ativamente das ações e essas regulam-se intrinsecamente pelos objetos. Praticamente não há ocupação alienada dos ambientes pelas crianças, pois elas exploram e experimentam suas nuances o tempo todo. Por meio da experimentação de sua corporeidade, a criança é ao mesmo tempo objeto e ação no espaço.

Portanto, a unidade sujeito-meio na infância mostra-se bastante evidente, pois as crianças agem com intensa expressão corporal na experimentação de seu entorno, criando um repertório mais amplo do que o observado nas interações de adultos nos mesmos ambientes.

Por essa análise, apreendemos como as vivências ocorrem em “meio” à unidade sujeito-espaço. A singularidade do modo como o conceito de espaço é operacionalizado na análise das relações de crianças com seu entorno permite

considerar a complementariedade com o conceito de meio, como fonte, recursos disponíveis naqueles sistemas de objetos e sistemas de ações e que são apropriados pela criança em suas vivências.

A “Expressão corporal nos espaços urbanos” relacionou-se intrinsecamente com a “Interação entre coetâneos” e o “Desejo por diversão/lazer”, porque cada indivíduo, principalmente quando em coletivo, demonstrava pela expressão corporal seu desejo por brincar com os amigos. A articulação entre essas duas últimas categorias citadas destacou o que chamamos de “Diversão entre coetâneos”, pois na grande maioria das vezes em que se expressava a intenção por se divertir, associava-se ao interesse por estar entre pares. Assim, na realidade dos participantes deste estudo, os processos de apropriação dos espaços urbanos pareceram ser promovidos por experiências das crianças ocupando a cidade em busca de diversão entre coetâneos.

A figura do amigo é analisada por Castro (2004, p. 142) como o laço social desejado fora do lar: “iniciar-se como habitante de uma cidade plural e cosmopolita parece se apoiar na figura do amigo como aquela que poderá ajudar nesta passagem entre a casa e o mundo”. As crianças buscam estar entre si como uma maneira de identificação e superação da relação hierárquica que é frequentemente estabelecida em contextos adultocêntricos. Entretanto, elas não buscam pelos amigos por si só, elas o fazem no incessante desejo por se divertirem juntos.

Tonucci (2020) analisou que, para o desenvolvimento infantil integral, é importante viver experiências de aventura, pesquisa, descoberta, risco, superação de obstáculos, satisfação e emoção. Segundo o autor, as crianças precisam brincar nas ruas. Para isso, duas condições são fundamentais: oportunidades de lazer e espaços públicos compartilhados. A investigação de Figueiredo et al. (2017) ilustrou esse aspecto em um bairro de Parintins/AM. Os pesquisadores apontaram que, naquela região, as crianças ainda circulavam em grande número pelas ruas, brincando próximo às casas. Com isso, elas transformavam o ambiente do bairro em um espaço de vida em comunidade e com certa autonomia. As ruas passaram a ser ambientes de diversão e encontros, de descontração, algazarra e até confusão; lugares de afeto, onde vivenciavam experiências culturais por meio de eventos coletivos da comunidade. As oportunidades de diversão entre coetâneos em

espaços públicos contribuíram para a criação de territórios e para processos de apropriação (Figueiredo et al., 2017).

A observação da ação conjunta planejada e realizada pelos participantes permitiu compreender a pertinência das categorias “Conhecimento sobre espaços urbanos” e “Conscientização ambiental”. No caso em investigação, as crianças demonstraram que o conhecimento sobre a cidade estava relacionado com as oportunidades que lhes eram dadas pela supervisão parental e permitia uma relação entre as questões urbanas e as questões ambientais. Isso porque o aprendizado que vinham tendo na escola e no projeto extracurricular (Magia do Circo) oportunizou reflexões sobre as questões ambientais, e, concomitante a isso, o conhecimento que elas apresentavam sobre seus territórios de moradia e sobre a cidade como um todo permitiu que essas reflexões fosse articuladas à realidade imediata em que vivem (melhorar a cidade é fazer o recolhimento do lixo, destinando-o para local adequado, e diminuir a produção desses resíduos).

Além disso, observou-se um processo de empoderamento, pois, ao perceberem que a decisão pelas atividades realizadas nos encontros era majoritariamente delas, empreitaram uma articulação para garantirem o máximo de diversão possível, sempre reiterando negociações na tentativa de conquistarem mais oportunidades para isso.

A ação proposta pelas crianças no que se refere ao seu objetivo *a priori* (limpar a praça e contribuir para a melhoria do meio ambiente) pode representar uma expressão do grupo sobre a possibilidade de se envolverem na problemática ambiental mais diretamente, argumentando que são parte da geração que vai sofrer as consequências da devastação ambiental e da escassez dos recursos naturais em curso atualmente. Essa ação construída pelo grupo representou uma intervenção mais simbólica do que realmente efetiva, como eles mesmo apontaram nas entrevistas finais.

O envolvimento das crianças ocorreu fundamentalmente mediado pelas possibilidades de diversão, a cada atividade realizada. Os participantes demonstraram que a dinâmica interpessoal estabelecida entre eles foi marcada por modos de interagirem entre si e articularem temas profundos a brincadeiras e risos. Esse modo de interação é essencial para o desenvolvimento na infância, que experimenta o mundo majoritariamente por meio da linguagem lúdica.

Além disso, a pouca ou inexistente experiência de participação com maior autonomia e relevo pode ter feito com que o tipo de atividade proposta tenha gerado um papel para as crianças sobre o qual elas tinham pouca experiência para operar. A desestruturação das atividades, o convite para assumirem autonomamente ações, contrapõe os espaços e os tempos sempre regrados dos quais participam com adultos. Assim, os encontros da oficina corresponderam a certa novidade para elas, o que pode ter gerado emoções diversas conforme o material construído demonstrou.

6.2.3 Entrevistas finais: em busca de continuidades para a diversão

Nas entrevistas finais, a maioria das crianças reconheceu a ação realizada descrevendo-a e apontando sua pertinência com relação à preservação da natureza e ao descarte consciente do lixo. Os participantes avaliaram predominantemente que a oficina foi interessante e expressaram com unanimidade o desejo de que fossem realizados mais encontros, justificando a falta de programação aos sábados à tarde. Nesse período, permaneciam em casa, em atividades restritas ao ambiente doméstico e quarteirão e não eram permitidas a usufruírem os espaços de lazer que a cidade possuía sem a presença de um adulto, como foi feito na ação proposta por elas.

Nesse sentido, houve muitas expressões sobre a sensação de tédio ocasionada quando não tinha uma atividade para fazer juntos. Tal sentimento reitera a importância do brincar nos processos de apropriação e evidencia que, em geral, as crianças são impedidas de ocuparem espaços públicos sem supervisão de adultos e nem sempre recebem atenção aos seus interesses de lazer. Tonucci (2020) analisou as diferenças geracionais na valorização de tempos e espaços de diversão e lazer. O tempo de lazer na infância é também experimentar a insuportável sensação de tédio, em que não se sabe o que fazer e que desperta a criatividade para aproveitar o tempo livre como quiser, buscando por um amigo ou um brinquedo. Esse tempo para a infância seria um momento em que não há supervisão parental direta, ou seja, em que os adultos não precisam e/ou não querem impor sua autoridade ou mesmo a simples vigilância protetora (Tonucci, 2020). E, portanto, permitem às crianças a abertura para sua ação criativa no

mundo, incluindo o desejo de contemplação. Tonucci (2020) explicou que, para isso, é necessário um espaçotempo não limitado, não fechado, não pobre e não específico para brincar.

No caso da pesquisa, o tédio apareceu como uma sensação que não provocava oportunidade de criação devido às limitações impostas pela supervisão parental, já que as crianças estavam ociosas, mas não podiam sair do interior das casas, limitando oportunidades de encontros e descobertas nos espaços públicos.

Ao término do processo de desenvolvimento dessa investigação, nas entrevistas finais, estiveram em destaque: “Desejo por diversão/lazer”; “Interação entre coetâneos”; “Autonomia na mobilidade urbana”; “Território de moradia”; “Supervisão parental”; “Proteção à infância na cidade”; “Conscientização ambiental”, cuja articulação foi ilustrada pela seguinte figura.

Figura 25 - Articulação entre categorias dos processos de apropriação dos espaços urbanos nas entrevistas finais do módulo 3.

Fonte: elaborada pela autora.

A expressão unânime pelo interesse em continuar realizando os encontros da oficina reitera a forte presença da “Diversão entre coetâneos” nas vivências das crianças na cidade. A existência de espaços públicos na periferia, conforme

apontado nos resultados sobre a caracterização do município, contribuiu para esse destaque, pois promoviam recursos aos processos de apropriação nesse sentido. Por meio da busca pela satisfação de necessidades e interesses, as crianças conhecem minimamente e ocupam esses espaços e apropriam-se deles ao nutrirem experiências e afetos em situações vividas ali, conforme abordamos anteriormente neste capítulo.

Para Castro (2004), as ideias de diversão e errância¹⁰ na infância e juventude estão misturadas e constituem as bases para a construção de subjetividades. A confluência entre ambas é tratada pela autora como um “ultrapassamento de fronteiras” (Castro, 2004, p. 88), que seriam: fronteiras espaciais (poder sair de casa, do que é familiar); e fronteiras sociais (filiar-se a outras referências identitárias, conhecer outras pessoas e lugares). Assim, a constituição do sujeito no período de início de uma maior autonomia para circular pela cidade implicaria na construção da subjetividade por meio do movimento.

Podemos dizer que a motivação para se afastar do que é familiar procede intimamente do desejo por filiar-se a outras referências identitárias. Na infância, o interesse por compor alianças com coetâneos é intenso, porque existe uma condicionante da hierarquia etária entre adultos e crianças, em que estas estão sempre, ou frequentemente, em uma posição inferior àqueles. A busca por estar entre iguais é uma tentativa de se fortalecer nessa dinâmica imposta pela sociedade urbana atual, em que adultos supervisionam e estabelecem regras que limitam a circulação/interação das crianças nos espaços urbanos. Tal dinâmica demonstra que a necessidade de negociações sobre as relações de poder compõem os recursos dos modos de pertencer e ocupar a cidade (Castro, 2004).

Em síntese, ao longo do estudo, os processos de apropriação dos espaços, como um aspecto do desenvolvimento infantil, nesse caso em contexto de periferia urbana, pareceram ocorrer pela articulação entre categorias. As principais, ou seja, aquelas que surgiram desde as entrevistas iniciais e se apresentaram ao longo de todo o processo, foram: “Interação entre coetâneos”; “Desejo por diversão/lazer”; “Supervisão parental”; “Proteção à infância na cidade”; “Território de moradia”; “Autonomia na mobilidade urbana”.

¹⁰ O termo “errância” é utilizado pela autora para referir-se às situações em que se perambula pelos espaços urbanos sem destino definido, como um passeio com a finalidade em si de passear pelos lugares (Castro, 2004).

O movimento dessas categorias evidenciou sua articulação e interdependência, demonstrando que os processos de apropriação ocorrem por vivências que se desencadeiam por diversos modos de ser. As crianças da periferia investigada viviam intensamente seus territórios de moradia expressando-se corporalmente e orientando seu estar na cidade pela busca por diversão entre coetâneos.

Esse debate contribuiu para analisar como as crianças se apropriam dos espaços urbanos por meio de suas vivências e como experiências de participação em ações relacionadas à cidade implicam nessa apropriação. O capítulo seguinte debaterá a articulação analítica entre os processos investigados e reflexões sobre a proteção da infância.

7 PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADE

Na virada do século XX para o século XXI e décadas consecutivas, passou a existir com maior frequência uma concepção hegemônica nas grandes cidades ocidentais sobre a necessidade de os adultos acompanharem as crianças a todo momento (pais, professores, monitores de espaços públicos etc.). Até o final da década de 1970, essa realidade não era tão vista, por era mais comum um momento das crianças nos espaços públicos sem supervisão, em que elas brincavam entre si nas ruas com maior autonomia (Tonucci, 2020). Segundo Tonucci (2020), a presença constante do adulto no dia a dia impede que a criança viva experiências de decisão/escolhas que seriam saudáveis para o seu desenvolvimento; ela não pode explorar, descobrir, nem se surpreender, porque o adulto está sempre lá para orientar, explicar e antecipar. A presença dele já é exatamente para evitar que os riscos aconteçam. O autor refletiu sobre a importância do desenvolvimento de recursos de defesa e sobre a pertinência da ocupação e cuidado com os espaços como modo de garantir a segurança coletiva.

Fotel e Thomsen (2003) realizaram um estudo sobre a vigilância da mobilidade das crianças, referindo-se à supervisão parental na cidade. As autoras abordaram a relação desse tema com o bem-estar das famílias, explicando que a necessidade de intensa vigilância dos pais com os filhos pode gerar estresse e ambiguidade no exercício do papel parental. Elas apontaram que a mobilidade independente é um direito das crianças e deve ser considerado no planejamento urbano e de políticas públicas, a fim de promover menor necessidade de vigilância e contribuir para o bem-estar familiar e social.

Tanto os estudos de Tonucci (2020) como de Fotel e Thomsen (2003) refletem realidades singulares, que em muitos aspectos diferenciam-se das realidades de periferias urbanas no Brasil. Os índices de violência impactam distintamente as formas como pensar a supervisão parental e os significados e potencialidades para os direitos de mobilidade da criança. Entretanto, de modo geral, o peso do papel parental na definição do que seria uma situação de risco e até que ponto podemos permitir a autonomia infantil em espaços públicos gera insegurança, tensão e conflitos intergeracionais.

Sarmiento et al. (2007) analisaram que, de modo geral, os projetos voltados para a infância possuem uma tendência explícita de privatização das crianças, pois estão pautados no princípio de proteção que é explicado pela subordinação a um regime de autoridade paternalista. O encaminhamento para espaços educativos e institucionais extracurriculares para preencherem a rotina demonstra a intenção de extensão da custódia familiar, alargada às múltiplas agências de atendimento à infância, ilustrando a atividade da criança majoritariamente dependente e vigiada pelo adulto. Os autores ponderaram que a proteção infantil tem garantido uma melhoria considerável, ainda que não universal, das condições de vida das crianças, principalmente em indicadores como taxas de mortalidade infantil, de trabalho infantil, de acesso à informação e à alfabetização e aos direitos básicos de educação, saúde, habitação. No entanto, frisaram que esse progresso não foi universal, ainda existindo um número expressivo de infâncias do globo afetadas por situações de privação e pobreza (Sarmiento et al., 2007).

Os autores citados (Fotel & Thomsen, 2003; Sarmiento et al., 2007; Tonucci, 2020) demonstraram que a proteção-participação à infância na cidade envolve inúmeros aspectos, desde a supervisão parental, que implica no modo como os pais ou responsáveis percebem o risco e se sentem com relação a viver naquela específica cidade, passando pela estrutura social disponível para garantir maior proteção (índices de violência, condições sociais e físicas do bairro – ter equipamentos próximos à casa para poder desenvolver maior autonomia com menor risco, etc.), e incluindo a percepção das próprias crianças sobre sua proteção e os modos de se relacionar com os adultos e com as estruturas urbanas disponíveis ou não.

Assim, para considerar a proteção-participação da infância nos processos de urbanização, precisamos incluir no debate a relação entre a autonomia e as questões sociais estruturais, remetendo ao que podemos chamar de dialética entre as condições geracional e social presentes nas singularidades das infâncias. Soares (2002) apontou para uma dupla condição da criança, composta pelo que a autora nomeou como vulnerabilidades inerentes, associadas às condições de maturidade física e emocional, e as vulnerabilidades estruturais, compostas por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais.

O conceito de vulnerabilidade pode ser definido como o estado ou característica de um sujeito ou grupo social exposto a riscos devido à condição de subjugação ou ataque de grupos hegemônicos. Portanto, o conceito reflete processos históricos e sociais específicos da estrutura de determinada sociedade. No caso das infâncias no contexto ocidental, a vulnerabilidade estrutural reflete a concepção de “vir a ser” atribuída a este grupo geracional. No que se refere ao que Soares (2002) nomeia como vulnerabilidade inerente, importante esclarecer que todo e qualquer sujeito ou grupo social pode ser caracterizado por condições que o tornam vulnerável devido a características físicas/emocionais, a depender das relações com outros sujeitos/grupos. Ou seja, as vulnerabilidades são sempre relacionais.

No caso das características de cada etapa da vida, os recursos de desenvolvimento de um indivíduo com dez anos de idade não são os mesmos de um indivíduo com quarenta e cinco anos, por exemplo, ainda que comparemos esses recursos ao longo da vida de uma mesma pessoa (Vygotsky, 1932-1934/2021), até porque seus espaços vividos (aqui englobando todos os aspectos do meio no desenvolvimento) quando ele tinha dez anos não são os mesmos, histórica, cultural e geograficamente, dos vividos aos quarenta e cinco (Santos, 2006). Mas o mais importante nessa reflexão é compreender que a criança é uma criança porque possui questões específicas de desenvolvimento que a colocam em uma condição de “vulnerabilidade inerente” (Soares, 2002) a esse momento da vida, a chamada situação peculiar de desenvolvimento. Essa afirmação implica em compreender que o processo de desenvolvimento de aspectos psicológicos, cognitivos e emocionais ainda se encontra em uma fase na qual a exposição a determinados estressores, conforme a intensidade e frequência, pode prejudicar todo o processo ou parte dele, acarretando incômodos presentes e/ou danos futuros.

Entender a vulnerabilidade inerente da criança é admitir que cada momento do desenvolvimento humano implica em vulnerabilidades específicas e a infância, por ser uma fase inicial da vida, possui características biológicas, emocionais, cognitivas e interpessoais que estão ainda em processo de constituição para formas mais maduras. Não devemos desconsiderar com este conceito que algumas situações particulares repercutem em desenvolvimentos específicos que podem

prorrogar o período de vulnerabilidade inerente ou intensificá-la, como pode ser o caso de pessoas com deficiência intelectual, por exemplo.

Assumir a existência de uma situação peculiar de desenvolvimento não significa subtrair dos sujeitos dessa etapa da vida as suas potencialidades nas relações sociais e a importância de que eles ocupem papel participativo na arena política. Renaut (2002) debateu sobre essa ambiguidade na relação com a infância ao analisar que a figura da criança como alteridade do outro impõe confrontos de valores, típicos da modernização das sociedades. Isso ocorre porque ao mesmo tempo em que há identificação com esse outro, por caracterizar-se como humano, há uma alteridade marcada pela imaturidade e dependência. Segundo o autor, estabelece-se aí um paradoxo, em que a infância representa um outro-eu (Renaut, 2002).

Entretanto, condições específicas das idades articulam-se às condições estruturais, quando presentes, repercutindo na relação entre as infâncias e as cidades. Nesse tensionamento, as características geracionais e estruturais/sociais são unidades distintas de uma dinâmica. As estruturais são compostas histórica, geográfica e culturalmente pela sociedade em que as crianças vivem. Portanto, são mais variáveis no tempo e no espaço, conforme essas condições contextuais. Compreendê-las no modo como compõem os espaços urbanos envolve analisar a articulação entre as especificidades de determinado grupo etário, cultural, social, em um momento histórico também específico. Há necessidade de considerar a articulação entre os diferentes tempos, escalas e especificidades sociais, históricas e culturais para a compreensão da diversidade de ambiências de cada estrutura. A produção de mecanismos de proteção é vinculada às características dessas ambiências.

O material de pesquisa evidenciou alguns aspectos de vulnerabilidades estruturais presentes no território de moradia, por exemplo, a exposição ao tráfico de drogas ilícitas. Nesse caso, podem ser ilustrados: a supervisão parental delimitando o trecho da rua em que a criança pode circular sozinha; a preferência por transitar em grupos na mesma faixa etária do que sozinhos e expressar-se nas ruas para se mostrarem presentes; entre outros. Assim, condições de vulnerabilidade podem conviver com e até promover recursos e potencialidades

dos sujeitos no que tange ao enfretamento de situações adversas (Feitosa et al., 2018).

Diante dessa problemática, torna-se pertinente questionarmos como reconhecer prioridades na análise de vulnerabilidades inerentes ou estruturais na promoção da autonomia, ou seja, quais os limites do controle das crianças e quais as formas de garantir sua proteção nos espaços públicos.

A dialética entre autonomia e dependência é parte do desenvolvimento das infâncias. Nela, os recursos do espaço, da unidade sujeito-meio, da situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1932-1934/2012; 1934/2018), são fundamentais para ponderar os limites do controle e as possibilidades de ser independente. Castro (2004) argumentou, nesse sentido, sobre o dilema dos pais entre cuidar e responsabilizar, questionando quais seriam os perigos reais, se há lugar totalmente seguro e, inclusive, como proteger da superproteção que inibe a promoção do autocuidado, do desenvolvimento de recursos protetivos próprios a partir dos desafios dos espaços de vida das crianças.

No primeiro Fórum Internacional de Cidades Amigas da Criança, realizado em Nápoles em 1997, o primeiro-ministro italiano à época, Romano Prodi, disse: “Não é mais suficiente dar às crianças cuidados infantis, devemos devolver-lhes as cidades” (Tonucci, 2020, p. 244). Müller e Nunes (2014), ao abordarem as possibilidades das infâncias urbanas, recuperam as proposições de Ward (1978) de que, apesar de as cidades terem sido criadas e planejadas pelos adultos para suprir as necessidades deles próprios, o que acarreta a maiores oportunidades de circulação e autonomia para eles, é importante refletirmos sobre a transformação do urbano em lugares onde crianças e adultos vivem e interagem juntos. As autoras propuseram que as reflexões sobre a relação entre infâncias e cidades envolvem necessariamente a esfera dos espaços públicos, dicotomizados entre aqueles que provocam riscos e os que são previamente planejados para a infância. Essa demarcação acaba por contribuir para a fragmentação da cidade, excluindo o encontro entre diferentes grupos e pessoas. As autoras almejavam a construção de paradigmas para promover uma cidade compartilhada. Müller e Nunes (2014), em sintonia com Tonucci (2020), concluíram pela necessidade de romper com a imagem hegemônica do urbano como detentor mais de perigos do que de oportunidades. Tonucci (2020) argumentou que a retomada do foco na autonomia

das infâncias pode ser um caminho seguro para a recuperação e sobrevivência das cidades. Para que as crianças circulem pelos espaços públicos sozinha ou entre si, o planejamento urbano terá que avaliar as condições estruturais para criar ambientes acolhedores e vias focadas em pedestres, o que também beneficiaria os outros cidadãos, inclusive idosos e pessoas com deficiência.

Assim, reiteramos o exposto na introdução dessa tese: a história das cidades e a história das infâncias imbricaram-se de maneira contrastante ao longo dos séculos, porque as crianças foram encaminhadas para ambientes institucionalizados, enquanto os espaços públicos passaram a ser considerados cada vez mais como inadequados e inseguros (Cardoso, 2012). O efeito dessa dissociação foi a intensificação de políticas públicas pautadas na cultura da institucionalização, que perdurou quase a totalidade do século XX no Brasil, desde a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) à instauração da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem). Segundo Rizzini (2011), as práticas de confinamento de crianças e adolescentes pobres, ou seja, a instauração da cultura de institucionalização, ocorreu como medida compulsória utilizada pelo Estado brasileiro para administrar os problemas relacionadas à gestão do espaço urbano advindos no contexto de ascensão do capitalismo. As justificativas eram pautadas em discursos e saberes propagados por diversas áreas do conhecimento que indicavam a imoralidade e a incapacidade das famílias pobres em prestar cuidados a seus filhos. Assim, as ações de assistência, proteção e regeneração propostas pelo Estado baseavam-se na retirada das crianças e dos adolescentes do convívio familiar considerado “vicioso” e sua consequente institucionalização em internatos.

Concretizada pela Funabem, essa perspectiva desempenhou atendimento às infâncias pobres no país até a reformulação da política nacional de direito da criança e do adolescente para o referencial de Direitos Humanos, ocorrida por meio da Constituição de 1988 e do ECA, de 1990. Apesar dos avanços, estudiosos da área analisaram que essas são concepções culturais coexistentes com a perspectiva de direitos e reverberantes nos discursos e práticas atuais (Renaut, 2002; Rizzini & Celestino, 2016).

A literatura científica nessa área evidencia a importância da participação das crianças nos espaços urbanos e políticos. Escutar as infâncias nos impõe a

necessidade de considerar o que elas trazem como pertinentes (Lansdown, 2010) inclusive nos sentidos sobre proteção. No nosso material de pesquisa, a observação do modo como as crianças expressaram-se sobre sua interação com a cidade em uma proposta mais livre, como foram os encontros da oficina, permitiu que algumas sutilezas sobre a articulação entre proteção, participação e apropriação pudessem ser ventiladas. O fato de as crianças poderem se divertir em espaços acolhedores e com maior autonomia, como ocorreu na experiência de passeio no Centro de Lazer, pode ser significado como uma característica de proteção da organização urbana. As expressões das crianças sobre preocupações com o futuro e com as possibilidades de sobrevivência de si, das futuras gerações e da natureza condicionadas ao modo como cada ser humano age no mundo podem ser uma tentativa de refletir sobre um sentido mais amplo da ideia de proteção social da infância.

A experiência de tentar proporcionar às crianças um espaço de participação o mais intenso possível na oficina provocou o desafio de lidar com a hegemonia da perspectiva adultocêntrica em nossa sociedade: compreender o modo como negociam os conflitos, expressam suas alegrias e tristezas, comunicam-se pela palavra e pelo corpo, movem-se pelos ambientes internos e externos com mais intensidade do que um adulto. Impõe-se o desafio de contrapor a representação da infância, pela sociedade moderna, como etapa com necessidade de controle, correção e normalização das singularidades (Renaut, 2002). Fomos provocadas pela dialética entre autonomia e dependência o tempo todo dos procedimentos. Ficou evidente que a dificuldade de participação das crianças nas cidades emerge do desconforto dos adultos em lidar com as especificidades dessa fase da vida e com a delicadeza do debate e do manejo das ponderações entre cuidar e responsabilizar.

Severcan (2015) relatou o processo de envolvimento e ação de crianças e adolescentes em um projeto de planejamento urbano no município de Istambul, Turquia. O autor discutiu as barreiras para o engajamento cívico dos jovens e os modos de superá-las. Essas barreiras incluíram: confiança de pais e diretores de escolas com os pesquisadores que desenvolveram o projeto com as crianças e jovens; demandas econômicas das instituições escolares para a execução de etapas do projeto; conflito de interesses entre as municipalidades e as crianças/jovens. O

interessante da análise de Severcan (2015) foi categorizar essas barreiras em duas escalas: contextuais/regionais (ou seja, relacionadas a questões específicas do local de realização do projeto – institucionais, políticas, econômicas, físicas/geográficas); e socioculturais (ou seja, aquelas que se referem, por exemplo, à concepção hegemônica de infância, à cultura da institucionalização etc.). Dessa maneira, o autor percebeu que projetos que envolvam a participação infantil nas decisões locais devem ser construídos a partir da própria comunidade e garantir esforços de intergeracionalidade, com vistas à desconstrução de preconceções sobre as infâncias e suas participações na vida social e política.

Segundo Whitzman, Worthington e Mizrachi (2010), o direito da criança à cidade inclui a articulação entre o direito de: oportunidades iguais para condições materiais básicas, reconhecimento de que as infâncias são um grupo com necessidades específicas que só as próprias crianças podem expressar, e paridade de participação nos espaços públicos. Cushing e van Vliet (2017) investigaram como funcionavam os conselhos de jovens (“youths councils”) em diversas localidades dos Estados Unidos. Os autores argumentaram que esses conselhos são potencializadores de participação infanto-juvenil na governança local e foram criados a partir do movimento internacional Cidade Amiga da Criança, baseado na renovada e crescente atenção ao direito à cidade, o que também foi demonstrado por Manouchehri e Burns (2021).

A Cidade Amiga da Criança é uma proposta do UNICEF (UNICEF Innocenti Research Centre, 2004) de construção de um sistema de governos locais comprometidos com o cumprimento dos direitos das crianças. Imbricada nessa proposição está a participação infantil nas decisões da organização urbana. Azevedo, Tângari e Flandes (2020) discutiram, nessa mesma perspectiva, a estratégia de promoção dos territórios educativos, cuja definição implica em considerar os territórios das cidades não apenas em seus aspectos físicos, mas também afetivos, simbólicos e experienciais, em que as interações entre diferentes atores em um movimento de interlocução contribuem para o desenvolvimento infantil, por meio da compreensão da potência educativa da cidade. Os autores argumentaram que reconhecer a diversidade de infâncias e suas desigualdades na interação com a cidade é uma forma de resistência (Azevedo et al., 2020).

Nesse sentido, a mudança de paradigma para uma cidadania da infância (Sarmiento et al., 2007) exige um caminho ainda longo e de muita ação e experimentação, principalmente para desmistificar concepções sobre as crianças e para promover o aprendizado dos adultos na interação com elas. Sarmiento et al. (2007) debateram que essa mudança de paradigma proporcionaria uma renovação na concepção jurídica do atendimento às infâncias e a ampliação das formas de cidadania, provavelmente marcadas por tensões, ambiguidades e necessidade de constantes atualizações.

O reconhecimento dos direitos de cidadania – onde a dimensão da participação das crianças assume um relevo crescente – não implica, por esse fato, uma restrição nas exigências de proteção das crianças pelos adultos, nomeadamente pelas famílias e o Estado. É no balanço entre estas duas posições – a proteção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças. (Sarmiento et al., 2007, p. 189-190).

Retomamos, com esse argumento, a proposta de unidade proteção-participação. Não é sobre não proteger, mas sobre como proteger, promovendo participação, escutando e levando a sério e contribuindo para o desenvolvimento integral e para a cidadania. Não é sobre promover participação para preparar a criança para a vida adulta, mas valorizar as vivências do presente, intensificando-as e enriquecendo-as na ampliação da cidadania e na garantia da qualidade de vida. Disso trata o paradigma que propõe a unidade proteção-participação e, para concretizá-lo, é preciso considerar as condições dos adultos em refletir sobre ele e sobre as implicações de suas ações/attitudes na interação com as crianças. Referimo-nos aqui a todo adulto, não apenas àqueles que se especializaram no atendimento infantil. Para a compreensão da cidadania da infância, é necessário desconstruir a premissa de que essa etapa da vida exige especialistas e pressupor que precisa mesmo que todos compreendam suas peculiaridades e interajam com respeito e capacidade de escuta. Essa perspectiva superaria a condição de exclusão da infância do meio social.

Nessa tese de doutorado, partimos da premissa de que a participação da criança pode contribuir para melhorias no planejamento urbano e no atendimento à proteção integral. Além disso, consideramos que as políticas para a infância, em geral, não consideram o conhecimento das crianças, implicando em vivências

negativas (desproteção, não participação, institucionalização, judicialização e criminalização), relacionadas com o contexto em que estão inseridas. Tentar compreender o que as crianças têm a dizer sobre as oportunidades de participação na cidade e vivências dos espaços urbanos contribuiu para o debate sobre a efetivação de políticas públicas considerando a participação-proteção e como elas refletem nos serviços que compõem o sistema de garantia de direitos. A ausência de diálogo entre as políticas de atendimento e o planejamento urbano repercute no favorecimento dos discursos de judicialização, criminalização e institucionalização da infância e culpabilização exclusiva das famílias.

As crianças do estudo mostraram o papel que a brincadeira, o encontro com amigos e a circulação a pé e de bicicleta pelo território de moradia e por espaços urbanos de cultura e lazer têm na apropriação da cidade. As vivências dessa infância expressaram a capacidade de se protegerem entre si quando estão em grupos e a preocupação ambiental com o futuro de suas vidas. As oportunidades vivenciadas nos projetos sociais e na oficina contribuíram para essas expressões e, portanto, para o exercício da cidadania, de se sentir sujeito com potencial de ação na cidade. Proteger é participar nessa perspectiva. Participar é criar recursos de proteção também.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque as ruas e os espaços públicos são considerados vulneráveis às infâncias foi uma das perguntas que originou o interesse nessa investigação. Para respondê-la, seria fundamental compreender como as crianças se apropriam dos espaços urbanos, como uma tentativa de aprofundar a análise sobre a relação entre elas e a cidade. Reconhecer-se parte de um lugar, refletir criticamente sobre ele, e ser agente de sua transformação é o elo entre os processos de apropriação e proteção-participação. Nosso intuito nessa investigação foi propor uma análise para além da ideia de que a rua é um risco e de que as instituições para a infância e a submissão ao adulto limitam ao proteger. Partimos da concepção de uma dinâmica de totalidade que permite uma compreensão substancial e crítica à problemática.

Estudar uma periferia de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo/Brasil permitiu conhecer singularidades das crianças que nela vivem. A pesquisa analisou uma parte específica desse município na relação com um grupo também específico de crianças. Portanto, as conclusões refletem uma perspectiva dessa particularidade.

Entre as crianças da periferia de Sertãozinho, as categorias que constituíram os processos de apropriação dos espaços urbanos foram: território de moradia; autonomia na mobilidade urbana; supervisão parental; proteção à infância na cidade; interação entre coetâneos; desejo por diversão/lazer; conhecimento sobre os espaços urbanos; expressão corporal; e conscientização ambiental. Esses modos de ser da apropriação da cidade pelas crianças expressaram-se de maneira articulada entre si e considerando os mediadores da unidade criança-cidade (gênero, idade, tempo de moradia no local, vínculo com projetos sociais, condições socioeconômicas etc.).

Ao longo dos encontros com os participantes, essas formas de ser expressaram contornos próprios que indicaram principalmente que as crianças se apropriam por meio do desejo por brincarem entre si, entre coetâneos. O interesse por estarem com amigos em situações de lazer e diversão ampliava oportunidades de circulação e vínculo com lugares como pontos de referência (casas de

familiares/amigos, instituições/projetos e espaços de lazer). Além disso, a busca por estar entre iguais representava uma tentativa das crianças de se fortalecerem e superarem a dinâmica da sociedade urbana caracterizada pela hierarquia etária, em que os adultos/instituições supervisionam e estabelecem regras que limitam a circulação/interação das crianças nos espaços públicos. Assim, as vivências dos participantes estiveram marcadas pelo desejo por diversão e lazer entre coetâneos, com os quais interagiam na cidade pelas expressões corporais, experimentando os espaços e se mostrando presentes por meio do corpo e da voz, como um coletivo que busca autonomia e empoderamento na ocupação da cidade.

No cotidiano das crianças dessa periferia, a participação em projetos sociais ofertava visitas a espaços públicos para lazer e apresentações culturais que ampliavam vivências no município, contribuindo para a apropriação dos espaços urbanos. A própria frequência às atividades diárias dos projetos proporcionava maior mobilidade e enriquecimento das experiências no próprio território de moradia.

A urbanização cria e destina ambientes para os diferentes segmentos sociais (de classe, econômicos, raciais, culturais, de gênero e etários/geracionais) (Castro, 2004; Harvey, 2014). Crianças de uma periferia urbana são uma das pontas de exclusão, por agregarem uma minoria geracional à social e racial. Repensar a cidade como um espaço de cidadania implica em esvanecer as diferenças por meio do compartilhamento dos locais públicos, respeito à diversidade, redução das desigualdades socioeconômicas e superação das condições estruturais de racismo e patriarcado.

Enquanto essas transformações seguem quase utópicas, a oferta de atendimento diversificado às demandas infantis por meio de políticas públicas e projetos sociais promovem oportunidades de vivências participativas na cidade, desde que orientadas pela promoção da relação da criança com diversos locais do município. A consideração de políticas de atendimento desde essa perspectiva no planejamento urbano pode produzir outras sociabilidades nos espaços públicos, para além do ideário de risco/vulnerabilidade à infância. A participação das crianças nas propostas de atendimento poderia contribuir também nessa perspectiva (Castro, 2004).

As crianças desenvolvem seus processos de apropriação da cidade com poucas oportunidades de ocupá-la de maneira (cri)ativa. Portanto, o debate sobre acesso público e gratuito aos espaços urbanos é pertinente para garantia do direito à cidade (Harvey, 2008) às crianças moradoras de periferia, devido ao importante papel que exercem nos processos de apropriação, tanto no sentido de identificação simbólica como de ação-transformação (Vidal-Moranta & Pol-Urrútia, 2005) por meio de ocupação cotidiana e ativa.

Nossa pesquisa dialogou com literatura científica disponível em português, inglês, espanhol e francês. Mas sabemos que existe uma vasta produção de conhecimento sobre a relação criança-cidade, por exemplo, em centros de pesquisa alemães (Görlitz et al., 1998), o que demonstra uma limitação deste estudo em considerar suas possibilidades de generalização e de diálogo com outros métodos e conclusões. Também existem provavelmente outras produções fora do eixo norte, mas que são invisibilizadas pelas formas hegemônicas de circulação do conhecimento, limitando nosso acesso a elas.

Além disso, consideramos apenas um recorte da realidade urbana investigada, não abrangendo uma totalidade maior que permitisse a análise da relação criança-cidade nos diversos territórios urbanos de Sertãozinho/SP ou na articulação com outras municipalidades. As categorias emergiram de procedimentos com um grupo específico de crianças, o que pode ter sido positivo na produção de interpretações minuciosas sobre o objeto de conhecimento. Entretanto, investigações com crianças de outras cidades ou regiões poderão avaliar a pertinência de considerar tais categorias e a articulação entre elas como fundantes dos processos psicológicos de apropriação do espaço urbano.

REFERÊNCIAS¹¹

- Abreu, M. A. (2006). *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPP.
- Altman, R. Z. (2016). Brincando na história. Em M. D. Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (pp. 231-258). São Paulo: Contexto.
- Ariès, P. (2014). *História social da criança e da família* (2ª ed.). (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC.
- Azevedo, G.A.N., Tângari, V.R. & Flandes, A. (2020). O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. *Desidades*, 28, 111-126. Disponível em <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/DESidades28.pdf>
- Barker, R. G. (1963). On the nature of the environment. *Journal of Social Issues*, 19(4), 17–38.
- Beraldo, A. M. (2018). *O Programa Minha Casa Minha Vida em Sertãozinho/SP: habitação e produção da cidade*. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo). São Carlos: Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-03092018-103037/publico/DissCorrigidaAnaMariaBeraldo.pdf>.
- Bertuol, C. (2008). *Crianças no espaço urbano: um estudo sobre políticas públicas no contexto das "Cidades Amigas da Criança"*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bezerra, D. R. S. (2016). *O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Bomfim, Z.A.C. (2010). Cidade, urbanização e globalização. Em Z.A.C. Bomfim. *Cidade e afetividade: estigma e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo* (pp. 29-50). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

¹¹ De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Bonduki, N. G. & Rolnik, R. (1979). *Periferias: ocupação do espaço e reprodução da força de trabalho*. FAUUSP – Fundação para a Pesquisa Ambiental (FUPAM). São Paulo: Cadernos PRODEUR.
- Calvino, I. (2003). *As cidades invisíveis*. São Paulo: Folha de S. Paulo. (Trabalho original publicado 1972).
- Cardoso, B. B. (2012). *Por onde andam as crianças?* Da estrutura socioespacial às práticas cotidianas em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). PROPUR/UFRGS.
- Carlos, A. F. (2015). Metageografia: ato de conhecer a partir da Geografia. Em A. F. Carlos, *Crise urbana* (pp. 9-23). São Paulo: Contexto.
- Carvalho, L. N. (2006). *Infância e espaço urbano*: significado e sentidos de morar em posse urbana para crianças com idade entre sete e onze anos. Dissertação (Mestrado). Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Carvalho, R. S. (2011). *Participação infantil*: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Carvalho, R. S. (2015). *Política e infância*: aproximações a partir da escuta de crianças de movimentos sociais de luta pela terra. Tese (Doutorado em Psicologia). Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Castro, L. R. (Org) (2001). *Subjetividade e cidadania*: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Castro, L. R. (2004). *A aventura urbana*: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Chaveiro, E. F. & Anjos, A. F. (2007). A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. *Boletim Goiano de Geografia*, 27(2), 181-197. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3371/337127147009>.
- Clark, C. & Uzzell, D. (2002). The affordances of the home, neighbourhood, school, and town centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 95-108.

- Cushing, D.F. & van Vliet, W. (2017). Children's right to the city: the emergence of youth councils in the United States. *Children's Geographies*, 15(3), 319-333, DOI: 10.1080/14733285.2016.1244602.
- Farias, T. & Diniz, R. (2018) Cidades neoliberais e direito à cidade: outra visão do urbano para a psicologia. *Psicologia Política*, 18(42), p. 281-294.
- Feitosa, M. Z. S.; Sousa, L. C. A.; Paz, A. F. C.; Barreto, E. H. F. L. & Bomfim, Z. A. C. (2018). Afetividade, território e vulnerabilidade na relação pessoa-ambiente: um olhar ético político. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(2), 196-203. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5505>
- Figueiredo, A. M. R., Souza, J. C. R. & Wiggers, R (2017). A rua como lugar vivo e pulsante para as brincadeiras infantis. Em M. L. Nascimento & M. A. Gobbi (Orgs.), *Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação* (pp. 350-360). São Paulo: FEUSP.
- Filho, R. D. (2002). Apontamentos sobre o materialismo dialético. *Libertas*, 2(2), 115-130.
- Fotel, T. & Thomsen, T. U. (2003). The surveillance of children's mobility. *Surveillance and society*, 1(4), 535-554. <https://doi.org/10.24908/ss.v1i4.3335>
- Gieseeking, J. J.; Mangold, W.; Katz, C.; Low, S. & Saegert, S. (2014). Working definitions: people, place, and space. Em J. J. Gieseeking; W. Mangold; C. Katz; S. Low & S. Saegert (Eds.). *The people, place, and space reader* (pp. 01-10). New York and London: Routledge.
- Gomes, A. M. R. & Gouvea, M. C. S. (2008). A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. Em J. A. O. Debortoli, M. F. A. Martins, S. Martins (Orgs.), *Infâncias na metrópole* (pp. 47-69). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Görlitz, D. (1998). How it all began: background to this book. Em D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Eds.) *Children, cities, and psychological theories: developing relationships* (pp. 09-19). Berlin: Walter de Gruyter, 1998.
- Görlitz, D., Harloff, H. J., Mey, G. & Valsiner, J. (1998). *Children, cities, and psychological theories: Developing relationships*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Graumann, C. F. & Kruse, L. (1998). Children's environments: the phenomenological approach. Em D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Eds.) *Children, cities, and psychological theories: developing relationships* (pp. 357-369). Berlin: Walter de Gruyter, 1998.

- Harloff, H. J., Lehnert, S. & Eybisch, C. (1998). Children's life worlds in urban environments. Em D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Eds.) *Children, cities, and psychological theories: developing relationships* (pp. 55-84). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. (1998). Keynote. Em D. Görlitz, H. J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Eds.) *Children, cities, and psychological theories: developing relationships* (pp. 01-05). Berlin: Walter de Gruyter, 1998.
- Harvey, D. (2008). The right to the city. *New Left Review*, 53. Recuperado de <https://davidharvey.org/media/righttothecity.pdf>.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Houaiss, A., Villar, M. S. & Franco, F. M. M. (2009). Meio. Em A. Houaiss, M. S. Villar & F. M. M. Franco. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (pp. 1267). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Censo Demográfico*. _____ (2018). Município de Sertãozinho. Em IBGE (2018), *Brasil em síntese: panorama das cidades e estados brasileiros*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sertaozinho/panorama>.
- Instituto Terroá (2016, out 31). *Jovens em prol da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* [Postagem de website]. Recuperado de <https://www.institutoterroa.org/single-post/2016/10/31/Jovens-em-prol-da-Agenda-2030-para-o-Desenvolvimento-Sustent%C3%A1vel>
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: United Nations Children's Fund, Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Em B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A handbook of children and young people's participation* (pp. 11-23). London and New York: Routledge.
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à cidade*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.

- Libardi, S. S. & Castro, L. R. (2017). A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(3), 895-914. Recuperado em 06 de junho de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-428120170003000006&lng=pt&tlng=pt.
- Lopes, J. J. M. (2013). A natureza geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. Em E. Tunes (Org.). *O fio tenso que une a psicologia à educação* (pp. 125-136). Brasília: UniCEUB.
- Lopes, J. J. M. (2018, Março). O Meio e a Pedologia Histórico-cultural de Vigotski. Em *II Círculo Vigotskiano*. Evento organizado por Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).
- Lopes, J. J. M. & Suarez, M. P. (2018). “É de outro planeta, ele é extraterrestre”: revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. *Contemporânea*, 8(2), 495-512. Recuperado de <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/641/pdf>.
- Low, S. M. & Altman, I. (1992). Place attachment: a conceptual inquiry. Em I. Altman & S. M. Low (Eds.). *Place attachment* (pp. 1-12). New York: Plenum Press.
- Löwy, M. (1991). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez.
- Luria, A. R. (2014). Vigotskii. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria, A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 21-38). Trad. Maria da Pena Villalobos, 12ª edição. São Paulo: Ícone.
- Luz, G.M. & Kuhnen, A. (2013). O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 26(3), 552-560. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-797220130003000015>
- Manouchehri, B. & Burns, E. A. (2021). Participation as a right to the city: Iranian children’s perspectives about their inclusion in urban decision-making. *Children & Society*, 35, 363–379, DOI: 10.1111/chso.12446.

- Maricato, E. (2003). Metrópole, legislação e desigualdade. *Estudos Avançados*, 17(48), 151-166. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000200013>.
- Maricato, E. (2015). Para entender a crise urbana. *CaderNAU-Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas*, 8(1), 11-22. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/cnau/article/download/5518/3425/15608>.
- Marx, K. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858*. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado 1857).
- Melo, R. G. (1991). Psicologia ambiental: uma nova abordagem da psicologia. *Psicologia USP*, 2(1-2), 85-103. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771991000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Ministério da Cidadania (2019). Praças CEUs – Centros de Artes e Esportes Unificados. O Programa. Recuperado de <http://ceus.cultura.gov.br/o-programa/>.
- Monteiro, L.C.A. (2009). Moradia social: ocupação de espaços desconstruídos livres. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos.
- Moraes, J. C. (2016). Os direitos de liberdade interditados de crianças e adolescentes. Em J. O. Moreira, M. G. Salum, & R. T. Oliveira, *Estatuto da Criança e do Adolescente* (pp. 60-77). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale: les relations homme-environnement*. Paris: Groupe de Boeck.
- Muchow, M. & Muchow, H. (2015). The life space of the urban child. Em G. Mey, & H. Günther, *The life space of the urban child: perspectives on Martha Muchow's classic study* (pp. 63-146). New Brunswick, USA: Transaction Publishers.
- Müller, F., & Nunes, B. F. (2014). Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, 35(128), 629-996.
- Müller, F.; Monasterio, L. M. & Dutra, C. P. R. (2018). “Por que tão longe” Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. *Cadernos Metrópole*, 20(42), 577-598. <https://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4213>

- Nascimento, M. L. & Scheinvar, E. (2005). Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(2), 51-66. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844610007>
- Newman, F. & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- O'Brien, M.; Jones, D.; Sloan, D. & Rustin, M. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, 7(3), 257-277. London, Thousand Oaks and New Delhi. <https://doi.org/10.1177/0907568200007003002>
- Oliveira, Z. M. R. (2011). *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez.
- Organização das Nações Unidas – ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm.
- Pinheiro, R. L. & Silva, A. P. S. (2018). Apropriação do espaço e psicologia histórico-cultural: reflexões e apontamentos para possíveis aproximações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 259-273. Recuperado em 05 de setembro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300018&lng=pt&tlng=pt.
- Pires, S. F. S. & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paideia*, 17(38), 311-320.
- Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. Em L. Iñiguez & E. Pol (coord.) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals nº 9.
- Pol, E. (2011, 12 de julho). Psicologia Ambiental 007: Enric Pol - Apropiação del Lugar [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=e5L52ssO6VE&t=43s>
- Ponte, A. Q., Bomfim, Z. A. & Pascual, J. G. (2009). Considerações teóricas sobre identidade de lugar à luz da abordagem histórico-cultural. *Psicologia e Argumento*, 27(59), 345-354.

- Raiher, A. P. & Lima, J. F. (2016). Desigualdade e renda nos municípios de porte médio do Brasil. *Revista de Desenvolvimento Econômico (RDE)*, 1(33), 8-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.21452/rde.v1i33.4187>
- Renaut, A. (2002). *A libertação das crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rey, F. G. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (24), 155-179. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Rizzini, I. (2011). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I. & Celestino, S. (2016). A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da Funabem. Em M. C. Freitas (org), *História social da infância no Brasil*. (pp. 229-250). São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I. & Pilotti, F. (2011). Introdução. Em I. Rizzini & F. Pilotti, *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 15-30). São Paulo: Cortez.
- Rosemberg, F. & Mariano, C. S. (2010). *A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões*. Cadernos de Pesquisa, 40(141), 693-728. doi: <http://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: EDUSP.
- Santos, L. (2018, Agosto 31). Polícia de Sertãozinho acredita que tentativas de sequestros sejam ações de roubo. *Revide*. Recuperado de <https://www.revide.com.br/noticias/cidades/policia-de-sertaozinho-acredita-que-tentativa-de-sequestro-seja-seja-na-realidade-roubo-/>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206. Recuperado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>.
- Sawaia, B. (1995). O calor do lugar: segregação urbana e identidade. *São Paulo em Perspectiva*, 9(2), 20-24.

- Schepman, T. (2016). *Comment on a interdit aux enfants de marcher* [Web log post]. Recuperado de <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-planete/20141001.RUE6001/comment-on-a-interdit-aux-enfants-de-marcher.html>.
- Schwede, G. (2010). *O paraíso das crianças na Cidade dos Príncipes: a polifonia urbana revelada em imagens fotográficas*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Florianópolis/SC.
- Schwede, G. & Zanella, A.V. (2013). Olhares de crianças a relevar a polifonia da cidade. *Psico-USF*, 18(3), 395-406.
- Severcan, Y. C. (2015). Planning for the unexpected: barriers to young people's participation in planning in disadvantaged communities. *International Planning Studies*, 20(3), 251-269, DOI: 10.1080/13563475.2014.985195
- Severcan, Y. C. (2017). Changing places, changing childhoods: regeneration and children's use of place in Istanbul. *Urban Studies*, 00(0), 1-18.
- Siebra, L. M., Bomfim, Z. A., Sousa, L. C., Oliveira, M. F. & Soares, M. R. (2015). Metodologias de investigação-ação em Psicologia Ambiental. *Extensão em ação*, 1(8), 42-55. <https://doi.org/10.32356/exta.v1.n8.3876>
- Silva, P. R. M. (2002). *A meninice (em casa) na rua: no limite da intimidade e da exposição da subjetividade no discurso*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo.
- Silva, A. P. S. (2016). *Espaço rural e relações intergeracionais: considerações a partir de uma experiência em assentamento da reforma agrária*. Tese (Livre Docência). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
- Silva, A. P. S. (2017). Pesquisa e atuação da psicologia na cidade e no campo: apontamentos e deslocamentos produzidos desde a categoria espaço. Em E. F. Raserá; M. S. Pereira & D. Galindo (Orgs.), *Democracia participativa, Estado e laicidade: Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção* (pp. 301-314). Porto Alegre: ABRAPSO.

- Singer, P. (1978). O uso do solo urbano na economia capitalista. Em E. Maricato (Org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial* (pp. 21-36). São Paulo: Editora Alfa-Omega.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação e Sociedade*, 71, 45-78.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 20(5), 26-40. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>
- _____. (2004). Sobre significação e sentido – uma contribuição à proposta de Rede de Significações. Em M. C. Rossetti-Ferreira et al. (Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-50). Porto Alegre: Artmed.
- Soares, N. F. (2002). Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. *Encontro Nacional sobre Maus Tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência*, 14-16.
- Sposati, A. (2013). Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, (116), 652-674. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000400005>
- Tanaka, G.M.M. (2006). *Periferia: conceito, práticas e discursos: práticas sociais e processos urbanos na metrópole de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP).
- Tassara, E. T. O. (2013). Formas organizativas de Coletivos Sociais e políticos em cidades latino-americanas, um estudo psicossocial do enraizamento em fronteiras urbanas-periurbanas no território de São Paulo. *Relatório de Pesquisa. FAPESP Processo 2010/51221-9*. São Paulo.
- Tassara, E. T. O. & Rabinovich, E. P. (2003). Perspectivas da Psicologia Ambiental. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 339-340. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19052.pdf>
- Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP [online]*, 21(4). <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.

- Tonucci, F. (2020). O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Práxis Educacional*, 16(40), 234-257. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>
- Tronto, R. (2009). *Cultura e espaço: identidade e território na formação de um arranjo produtivo local potencial em Sertãozinho-SP*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- Tsoukala, K. (2007). *Les territoires urbains de l'enfant*. Paris: L'Harmattan.
- UNICEF Innocenti Research Centre (2004). *Building child friendly cities: a framework for action*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Veresov, N. (2015, 02 de fevereiro). Perezhivanie in cultural-historical theory: the concept and its content [Arquivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/user3353621>
- Vidal-Moranta, T. & Pol-Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003>
- Vygotsky, L. S. (1995). Método de investigación. Em L. S. Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas III* (pp. 47-96). Madrid, España: Antonio Machado Libros. (Trabalho original publicado 1931).
- _____ (1996). La crisis de los siete años. Em L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas IV* (pp. 377-386). Madrid, España: Antonio Machado Libros. (Trabalho original publicado 1933).
- _____ (2000). Psicologia concreta do homem. *Revista Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. (Trabalho original publicado 1929).
- _____ (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado 1934).
- _____ (2012). El problema de la edad. Em L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas IV* (pp. 251-274). Madrid: Antonio Machado Libros. (Trabalho original publicado 1932-1934).
- _____ (2013). El significado histórico de la crisis de la Psicología: una investigación metodológica. Em L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas I: el*

- significado histórico de la crisis de la Psicología (pp. 259-407). Madrid: Antonio Machado Libros. (Trabalho original publicado 1927).
- _____ (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers. (Trabalho original publicado 1934).
- Ward, C. (1978). *The child in the city*. London: Bedford Square Press.
- Whitzman, C., Worthington, M. & Mizrachi, D. (2010). The journey and the destination matter: child-friendly cities and children's right to the city. *Built Environment*, 36(4), 474-486. Disponível em https://www.jstor.org/stable/23289971?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents. Acessado em 23 de maio de 2021.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33.

APÊNDICE A – Autorização para uso do espaço para pesquisa

Prezado(a) diretor(a)/coordenador(a),

Solicita-se autorização para utilização do espaço físico desta instituição para realização de procedimentos vinculados à pesquisa *“Proteção, participação e processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças”*, desenvolvida por mim, Juliana Bezzon da Silva, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, psicóloga e professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

O objetivo desta pesquisa é tentar entender como as crianças de 8 e 11 anos de idade utilizam os espaços da cidade, a fim de contribuir para a reflexão sobre a proteção e a participação da criança na cidade. Para isso, pretendo realizar encontros com 4 grupos de 6 crianças cada, provenientes de diferentes contextos e não necessariamente vinculadas à instituição que ceder seu espaço físico. Cada grupo se reunirá cinco vezes, de 15 em 15 dias, com duração média de uma hora e meia cada encontro. Pretende-se que esses encontros sejam realizados em um espaço público (por exemplo: em uma escola, salão de um serviço da assistência social ou da saúde, praça, parque). Nos grupos, serão feitas atividades de roda de conversa, construção de maquete, desenhos, apresentação de fotos e vídeos sobre crianças na cidade, brincadeira de teatro, contação de histórias. O espaço para acontecerem os encontros do grupo de crianças será preparado pela pesquisadora, em concordância com o responsável pela instituição ou espaço público, para recebe-las e acolhe-las de modo que garanta a segurança e o bem-estar de todos. Os encontros com as crianças serão gravados em áudio. Os dados deste estudo farão parte da tese de doutorado e poderão ser divulgados em artigos e congressos científicos. Não haverá utilização das informações da pesquisa em prejuízo da instituição que ceder seu espaço físico ou das pessoas que nela trabalham ou frequentam.

Enquanto as crianças estiverem nos encontros, os responsáveis por elas serão convidados a participar, no mesmo local ou próximo a ele, de uma atividade específica para adultos (filme ou palestra ou roda de conversa com profissional especializado em questões da infância).

Para o deslocamento dos participantes até o local dos encontros do grupo, caso haja algum gasto para eles, haverá reembolso por parte da pesquisadora. Se os participantes tiverem qualquer outra despesa relacionada à participação na pesquisa, também serão ressarcidos pela pesquisadora.

Toda pesquisa pode apresentar riscos ou desconfortos. A participação das crianças nesta pesquisa pode apresentar, principalmente, desconfortos relacionados ao conteúdo das conversas e ao fato de estarem em um grupo novo de crianças. Se algum risco desse ou de outro tipo se apresentar durante a pesquisa, será tratado com o devido cuidado, com possibilidade de atendimento (individual ou com o responsável) pela equipe do laboratório de pesquisa do qual este estudo faz parte ou encaminhamento para profissionais especializados se for o caso.

A pesquisadora também se compromete a oferecer esclarecimentos relacionados à participação na pesquisa antes, durante e após a realização da mesma. Os responsáveis ou as crianças podem se recusar a participar em qualquer momento, sem que isto acarrete em nenhuma penalidade, prejuízo ou represálias.

A participação na pesquisa não traz benefícios específicos aos participantes, mas, de modo geral, este estudo poderá contribuir para a produção de conhecimentos sobre: os processos de apropriação da cidade pela criança e suas vivências de proteção e participação; as oportunidades de participação das crianças como sujeitos ativos tantos na

pesquisa como nas cidades; e as possibilidades de promoção de cidades mais acolhedoras, tanto para crianças como para os outros moradores.

Seguem os dados da pesquisadora responsável, com quem poderá tirar dúvidas sobre o projeto e seus procedimentos, agora ou a qualquer momento.

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia.

Endereço: Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre. CEP 14040-901, Ribeirão Preto - SP

Telefones: (16) 3602-3659 / (16) 98147-0047

E-mail: jbezzon@usp.br / homepage: <http://sites.usp.br/lapsape/>

Se você tiver dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa/FFCLRP/USP, bem como no caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Endereço: Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Telefone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Caso você considere que está esclarecido dos objetivos, procedimentos e implicações desta pesquisa e autorize a utilização do espaço físico da instituição que representa para realização da pesquisa, rubrique as páginas e assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

_____, ____ de _____ de _____

Pesquisadora
Juliana Bezzon da Silva
Nº USP 5375071
CRP 06/115966

Assinatura do representante da instituição

Nome legível:

Nº documento RG: _____

Instituição:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis pelas crianças participantes

Prezado(a) colaborador(a),

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar da pesquisa *“Proteção, participação e processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças”*, desenvolvida por mim, Juliana Bezzon da Silva, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, psicóloga e professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

O objetivo desta pesquisa é tentar entender como as crianças de 8 e 11 anos de idade utilizam os espaços da cidade, a fim de contribuir para a reflexão sobre a proteção e a participação da criança na cidade.

Caso você esteja de acordo, a criança participará, ao longo de seis meses, de 2 entrevistas e de 5 encontros para a realização de atividades em grupo, com outras crianças de mesma idade. Os conteúdos abordados, tanto nas entrevistas como nos grupos, serão sobre a experiência das crianças na cidade.

A pesquisa será realizada em três grandes momentos:

Momento 1: será uma entrevista individual ou em dupla com outra criança, com duração aproximada de uma hora, que acontecerá no espaço escolhido por você e pela criança. Nessa entrevista, será conversado sobre a história de vida da criança, os lugares que ela frequenta no seu dia-a-dia, as coisas que ela mais gosta de fazer.

Momento 2: algumas semanas depois, a criança será convidada a participar de um grupo de seis crianças. Este grupo se reunirá cinco vezes, de 15 em 15 dias, com duração média de uma hora e meia cada encontro. Esses encontros serão realizados em um espaço público previamente agendado pela pesquisadora (por exemplo: em uma escola, salão de um serviço da assistência social ou da saúde, praça, parque). Nos grupos, serão feitas atividades de roda de conversa, construção de maquete, desenhos, apresentação de fotos e vídeos sobre crianças na cidade, brincadeira de teatro, contação de histórias. O espaço para acontecerem os encontros do grupo de crianças será preparado pela pesquisadora para receber-las e acolher-las de modo que garanta a segurança e o bem-estar de todos. Enquanto as crianças estiverem nos encontros, os responsáveis por elas serão convidados a participar, no mesmo local ou próximo a ele, de uma atividade específica para adultos (filme ou palestra ou roda de conversa com profissional especializado em questões da infância). Durante os encontros, está previsto que as crianças construam uma Proposta de Ação e, se quiserem e for possível, coloquem-na em prática. As propostas de ação das crianças podem estar relacionadas com um projeto que elas pensem para a praça, ou o parque, ou o bairro, ou a escola, ou em outros espaços da cidade. Se desejarem e for possível colocá-las em prática, os adultos responsáveis serão consultados e será planejado com a participação de todos (adultos e crianças) de forma a garantir a segurança das crianças nas propostas que elas apresentarem.

Momento 3: após os cinco encontros da criança em grupo, será realizada uma entrevista final, que pode ser individual ou em dupla com outra criança, com duração aproximada de uma hora, que acontecerá no espaço escolhido por você e pela criança. Nessa entrevista final, a pesquisadora conversará com a criança sobre a experiência de participar na pesquisa, sobre dúvidas que ela tiver, sobre pontos positivos ou negativos da pesquisa.

Tanto as entrevistas como as atividades em grupo serão gravadas em áudio, se você assim permitir, para evitar que nenhum detalhe importante que for dito pelas crianças

passar despercebido pela pesquisadora. Os dados deste estudo farão parte da tese de doutorado e serão divulgados em artigos e congressos científicos. Tudo o que as crianças disserem será utilizado apenas para este estudo e mantido sob sigilo, uma vez que utilizaremos nomes fictícios para não as identificar. Dados específicos que possam identificá-las serão omitidos.

Os locais das entrevistas e dos encontros em grupo serão combinados com vocês com antecedência e, para o deslocamento até lá, caso haja algum gasto de sua parte, haverá reembolso. Se você tiver qualquer outra despesa relacionada à participação na pesquisa, você também será ressarcido.

Toda pesquisa pode apresentar riscos ou desconfortos. A participação das crianças nesta pesquisa pode apresentar, principalmente, desconfortos relacionados ao conteúdo das conversas e ao fato de estarem em um grupo novo de crianças. Se algum risco desse ou de outro tipo se apresentar durante a pesquisa, será tratado com o devido cuidado, com possibilidade de atendimento (individual ou com o responsável) pela equipe do laboratório de pesquisa do qual este estudo faz parte ou encaminhamento para profissionais especializados se for o caso.

A pesquisadora também se compromete a oferecer esclarecimentos relacionados à participação na pesquisa antes, durante e após a realização dela. Você ou a criança pela qual é responsável podem se recusar a participar em qualquer momento, sem que isto acarrete nenhuma penalidade, prejuízo ou represálias.

A participação na pesquisa não traz benefícios específicos aos participantes, mas, de modo geral, este estudo poderá contribuir para a produção de conhecimentos sobre: os processos de apropriação da cidade pela criança e suas vivências de proteção e participação; as oportunidades de participação das crianças como sujeitos ativos tanto na pesquisa como nas cidades; e as possibilidades de promoção de cidades mais acolhedoras, tanto para crianças como para os outros moradores.

Seguem os dados da pesquisadora responsável, com quem você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia.

Endereço: Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre. CEP 14040-901, Ribeirão Preto - SP

Telefones: (16) 3602-3659 / (16) 98147-0047

E-mail: jbezzon@usp.br / homepage: <http://sites.usp.br/lapsape/>

Se você tiver dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa/FFCLRP/USP, bem como no caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Endereço: Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Telefone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Caso você considere que está esclarecido dos objetivos, procedimentos e implicações desta pesquisa e concorde com a participação da criança por quem é responsável, rubrique as páginas e assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

_____, ____ de _____ de _____

Pesquisadora
Juliana Bezzon da Silva
Nº USP 5375071
CRP 06/115966

Assinatura do responsável pela criança
participante da pesquisa

Nome legível:

Nº documento RG: _____

APÊNDICE C – Termo de Assentimento para Criança

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *“Proteção, participação e processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças”*. O(a) _____ (nome do responsável pela criança) permitiu que você participe.

Queremos saber como é a vida das crianças na cidade, os lugares onde as crianças vão, onde se sentem protegidas, quais atividades fazem no seu dia-a-dia, em quais lugares gostam de ir ou não na cidade. Também queremos saber quais ideias as crianças têm para melhorar a vida na cidade para elas.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 8 a 11 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A participação das crianças na pesquisa será por conversas com a pesquisadora Juliana. Em duas dessas conversas você poderá escolher conversar sozinho com a pesquisadora ou na companhia de um amigo da sua idade. Nas outras conversas, vamos fazer cinco encontros com seis crianças, para conversarmos todos juntos. Além de conversar, podemos criar desenhos em cartolina, construir maquetes, assistir vídeos, ver fotos de crianças na cidade, brincar de teatro, contar histórias. Nesses encontros em grupo, além dessas atividades, se as crianças quiserem, elas podem pensar em criar uma ação para ajudar a melhorar a cidade. Essa ação pode ser um projeto que as crianças pensem para a praça, ou o parque, ou o bairro, ou a escola, ou em outros espaços da cidade. Se desejarem e for possível fazer, os adultos responsáveis serão consultados e será planejado com a participação de todos (adultos e crianças) de forma a garantir a segurança das crianças nas atividades propostas por elas.

Durante a pesquisa, ou depois dela, se você sentir algum mal-estar ou se sentir inseguro, pode nos procurar pelos telefones (16) 3602-3659 / (16) 98147-0047 da pesquisadora Juliana.

Tudo sobre o que conversarmos em nossos encontros será registrado em um gravador de voz, desde que você concorde. Não será contado para as pessoas quem disse o quê durante nossas conversas e a gente escolherá um nome de faz de conta para você na pesquisa. As nossas conversas serão divulgadas apenas em espaços como congressos científicos, grupos de pesquisa, revistas científicas e no trabalho final da pesquisa.

Se tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, pessoalmente ou pelos telefones acima neste texto.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa *“Proteção, participação e processos de apropriação dos espaços urbanos pelas crianças”*.

Entendi as coisas que vão acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai achar ruim.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora