

NATÁLIA APARECIDA DE OLIVEIRA DIAS

**O BRINCAR DAS CRIANÇAS E SUA APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS
PÚBLICOS**

Alfenas

2019

NATÁLIA APARECIDA DE OLIVEIRA DIAS

**O BRINCAR DAS CRIANÇAS E SUA APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS
PÚBLICOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Alfenas como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Linha de investigação: Cultura, Práticas e Processos na Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana de Oliveira

Alfenas

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Dias, Natália Aparecida de Oliveira
D541b O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos /
Natália Aparecida de Oliveira Dias. -- Alfenas/MG, 2019.
148 f.: il. --

Orientador: Fabiana de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2019
Bibliografia.

1. Infância. 2. Apropriação. 3. Participação. . I. Oliveira, Fabiana de. II. Título.

CDD-370.1

Ficha Catalográfica elaborado por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

NATÁLIA APARECIDA DE OLIVEIRA DIAS

**“O BRINCAR DAS CRIANÇAS E SUA APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS
PÚBLICOS”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 21/03/2019.

Profª. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura:



Profª. Dra. Débora de Barros Silveira
Instituição: Universidade Estadual do Mato
Grosso do Sul – UEMS

Assinatura:



Profª. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura:



Dedico este trabalho a Deus, especialmente à minha mãe e a toda a
minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus, hoje, é uma das poucas maneiras que tenho de demonstrar gratidão a tudo que ele fez e faz em minha vida. Passar na seleção do Mestrado, quando já não estava mais tão confiante, foi resposta do seu querer em minha vida; concluí-lo foi graça imerecida e sustento em todos os dias. Muitas vezes, me senti exausta e somente nele encontrei renovo e tranquilidade.

Parte desses momentos foram vividos com minha mãe e não posso nunca deixar de agradecer por tudo que representa em minha vida e por todo consolo e joelho dobrado que rendeu por mim e junto a mim. Obrigada, por ser meu abrigo e por confiar em mim, me fazendo mais forte e me ajudando a caminhar.

Agradeço imensamente ao meu marido Lucas, por todo carinho e compreensão, por horas presente, embora ausente, concluindo minha dissertação. Obrigada, pelo seu esforço e incentivo de sempre.

Agradeço a minha orientadora Fabiana, pela credibilidade, pela disposição e pela atenção. Por toda dedicação e exigência, hoje sei que esta pesquisa só é melhor porque teve sempre seus olhos atentos e momentos de descanso, dedicados a ela. Obrigada, por ser a profissional que é.

Enfim, agradeço a todos os professores que me ajudaram até aqui, pois sei que hoje sou fruto de toda a bagagem que tive na Unifal, de todos os aprendizados e conhecimentos. Agradeço também a Capes, pois o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O trabalho tem como objetivo compreender a relação entre espaços públicos e as apropriações das crianças nesses espaços; analisar os modos pelos quais as crianças podem contribuir para se pensar os espaços públicos; compreender as maneiras pelas quais as crianças reinventam a utilização desses espaços por meio do brincar e analisar as possibilidades de articulação entre a escola, a constituição dos espaços públicos da cidade e a criança. Os sujeitos investigados foram crianças da educação infantil, com idade entre quatro e seis anos da cidade de Alfenas. Para esta investigação, utilizou-se a técnica de grupo focal, a observação participante e uma entrevista semiestruturada. Utilizamos também a técnica de desenhos, realizados pelas crianças para conhecer os locais de que elas mais se apropriavam da cidade e também para compreender o modo de participação em que elas eram envolvidas. A análise de dados foi realizada por meio de análise de conteúdo das falas e das produções realizadas pelas crianças. A partir disso, elencamos duas categorias de análise: Contribuições das crianças para se pensar espaços públicos; e apropriação e reinvenção dos espaços públicos. Como resultado, podemos destacar que as crianças possuem poucos espaços destinados a elas e, conseqüentemente, não são vistas como atores sociais capazes de expressar e de exigir seus direitos. Esses dados apontam um grande desafio a ser superado para que as crianças conquistem seus espaços físicos e sociais.

Palavras-chave: Infância. Apropriação. Participação.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the relationship between public spaces and the appropriations of children in these spaces; to analyze the ways in which children can contribute to the thinking of public spaces; understand the ways in which children reinvent the use of these spaces by playing and analyzing the possibilities of articulation between the school, the constitution of the city's public spaces and the child. The subjects investigated were infants, aged between four and six years of age in the city of Alfenas. For this investigation, we used the focal group technique, the participant observation and a semi-structured interview. We also used the technique of drawings, made by children to know the places they appropriated the city and also to understand the mode of participation in which they were involved. Data analysis was performed through content analysis of speeches and productions performed by the children. From this, we list two categories of analysis: Children's contributions to think public spaces; and appropriation and reinvention of public spaces. As a result, we can point out that children have few spaces for them and, consequently, are not seen as social actors capable of expressing and demanding their rights. These data point a great challenge to be overcome so that children conquer their physical and social spaces.

Key words: Childhood. Appropriation. Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho em grupo: Na minha cidade não tem.....	74
Figura 2 - Pintura em Grupo: Cidade Ideal.....	75
Figura 3 - Maquete criada pelas crianças, representando o parque ideal.....	90
Figura 4 - Imagens de brincadeira.....	97
Figura 5 - Representado o tema: Na minha cidade tem.....	98
Figura 6 - Representado o tema: Na minha cidade tem.....	99
Figura 7 - Representando o tema: Na minha cidade tem.....	100
Figura 8 - Representando o tema: Na minha cidade tem.....	100
Figura 9 - Na minha cidade tem.....	102
Figura 10 - Na minha cidade tem	102
Figura 11 - Representando o tema: Na minha cidade tem.....	103
Figura 12 - Mapa afetivo: Praça.....	107
Figura 13 - Mapa afetivo: Praça.....	108
Figura 14 - Mapa afetivo: Praça.....	109
Figura 15 - Mapa afetivo: Praça.....	110
Figura 16 - Mapa afetivo: Praça.....	111
Figura 17 - Imagens de Alfenas.....	113
Gráfico 1 - Produção temporal de teses e dissertações.....	12
Gráfico 2 - Áreas dos programas.....	13
Gráfico 3 - Indicadores por regiões geográficas.....	16
Gráfico 4 - Dados da entrevista semiestruturada realizada em 06/10/2017.....	93
Quadro 1 - Indicadores de nível acadêmico	14
Quadro 2 - Indicadores de instituição superior	15
Quadro 3 - Indicadores de temáticas abordadas na pesquisa.....	16
Quadro 4 - Indicadores de tipo de pesquisa.....	17
Quadro 5 - Nomes fictícios.....	82
Quadro 6 - Sugestões de nomes para os parques.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	AS PESQUISAS E A APROPRIAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CIDADE.....	11
2.1	ANÁLISE DOS DADOS.....	12
2.2	CATEGORIAS.....	18
2.2.1	Os espaços destinados para brincar.....	18
2.2.2	Participação das crianças no e na construção do espaço urbano.....	25
2.2.3	Participação infantil como direito e exercida dentro da escola.....	27
3	UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR CONCEPÇÕES.....	31
4	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	55
4.1	PORQUE OUVIR AS CRIANÇAS ?.....	55
4.2	ESCOLHA DA METODOLOGIA E SEU DESENVOLVIMENTO	58
4.3	ANÁLISE DE DADOS.....	69
5	PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS.....	73
5.1	CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA SE PENSAR ESPAÇOS PÚBLICOS.....	73
5.2	A CIDADE IDEAL.....	75
5.3	O PARQUE IDEAL.....	81
5.4	A MAQUETE.....	90
6	APROPRIAÇÃO E REINVENÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO, PELAS CRIANÇAS.....	93
6.1	NA MINHA CIDADE TEM.....	98
6.2	MAPA AFETIVO.....	107
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	125
	ANEXO.....	144

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa entende a questão do brincar como possibilidade de criação de culturas infantis, buscando ressaltar as apropriações que as crianças realizam dos espaços por meio das brincadeiras, participando de maneira ativa na discussão desse espaço. Considera a criança como ser capaz de opinar nas escolhas e na construção desses espaços como qualquer outro sujeito.

Considerando-se criança como “pessoa até doze anos incompletos”, é coerente pensar nas especificidades de seu modo de vida na sociedade atual. (BRASIL, 1990).

Assim, é coerente refletir sobre as possibilidades de pesquisa, embora ainda recentes, mas não menos importante, sobre culturas infantis e os espaços que essas crianças ocupam nas cidades. Reflete-se sobre: onde brincam e onde querem brincar. Compreende-se que essa relação entre o brincar das crianças na cidade é tanto um compromisso político como social, que reconfigura o papel da criança nesse espaço de vivência, pois de acordo com Christensen e Obrein (2003), deve-se

[...] 1) incluir as crianças no debate diz respeito a entender a vida das cidades a partir do ponto de vista delas: 2) justapor conexões entre lar, vizinhança, comunidade e cidade, o que diz respeito à interação contínua de redes de relações, lugares e espaços para crianças e adultos; 3) promover o engajamento das crianças em processos de mudanças da cidade e compreender saber como crianças veem a cidade, que por sua vez, poderão ser transformadas a partir de uma quadro sensível às crianças[...]
(CHRISTENSEN ; OBREIN, 2003, p.1 apud MULLER ; NUNES, 2014,p.661).

Pensar nas crianças nesse novo cenário é também pensar na construção da cidade, como uma relação proveitosa e prazerosa, não somente para o adulto, mas também para a criança que até então era vista como sujeito passivo a determinadas concepções:

Estas concepções consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família e refletem políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência da participação das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças (TOMÁS, 2007, p. 47-48).

Por serem consideradas indefesas e imaturas, as crianças foram excluídas dessas participações. Contudo, a partir de pesquisas realizadas, começa a ser entendida como sujeito de conhecimento dotado de desejos e perspectivas. “A etimologia da palavra ‘participação’ vem do latim *participatio* que significa ‘tomar parte’. As crianças fazem parte da sociedade, mas não lhes foi dado o direito concreto de ‘tomar parte’ principalmente nos assuntos que a afetam diretamente” (OLIVEIRA, 2017, p.162).

Essa participação contrapõe-se a uma participação simbólica e valida a capacidade das crianças de decidirem, de analisarem, de interpretarem, de questionarem, de proporem, de atuarem, possibilitando-lhes, assim, ‘tomarem parte’ dos projetos que lhes possam ser próximos e significativos (OLIVEIRA, 2017, p.162).

Diante dessas mudanças, sobre a concepção de criança, ressalta-se a importância dessa pesquisa para o âmbito político e social. Assim, começa-se a reconfigurar o papel da criança como ser de direito em um sentido pleno, não apenas destinado a ocupar instituições formais, como a escola, como se fosse um local específico a elas, mas abrindo espaço para a criança frequentar outros espaços públicos.

Para isso, propomos os seguintes objetivos: compreender a relação entre espaços públicos e as apropriações das crianças nesses espaços; analisar os modos pelos quais as crianças podem contribuir para se pensar os espaços públicos; compreender as maneiras pelas quais as crianças reinventam a utilização desses espaços por meio do brincar e analisar as possibilidades de articulação entre a escola, a constituição dos espaços públicos da cidade e a criança.

Para atingir esses objetivos, utilizamos a técnica de grupo focal, com temas específicos aos quais as crianças falaram e também desenharam sobre.

Essa pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, tratamos de analisar os dados das pesquisas encontradas nas diversas áreas. No segundo capítulo, trazemos uma discussão sobre as concepções de infância e de sua participação. No terceiro capítulo, tratamos das questões metodológicas da pesquisa. No quarto capítulo, fizemos a análise das contribuições das crianças para se pensar os espaços públicos e, por fim, no quinto capítulo, analisamos as apropriações e as reinvenções que as crianças fazem dos espaços públicos de Alfenas.

Essa pesquisa traz em si o objetivo de contribuir para que mudanças nas concepções que se têm sobre as crianças possam ocorrer, para que estas possam conquistar seus espaços sociais e físicos na cidade.

2 AS PESQUISAS E A APROPRIAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CIDADE

Neste capítulo, faremos um levantamento bibliográfico para compreender a questão do brincar e a apropriação dos espaços públicos. Para isso, será feita uma revisão bibliográfica.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scielo, teses, dissertações e artigos coerentes com a temática. O levantamento bibliográfico, primeiramente foi realizado pela análise dos títulos e, sequencialmente, foi realizada a leitura dos resumos a fim de identificar o que estavam dentro da temática.

Inicialmente, a pesquisa foi realizada na BDTD, utilizando o seguinte descritor: “espaço público e participação infantil”. Com esse descritor, foram encontrados quinhentos e dezesseis (516) documentos em um período delimitado de 2000 a 2017. Destes (516), apenas os documentos coerentes com o tema, dentro do campo da educação, foram elencados, sendo selecionados pela análise dos títulos, onze (11) documentos, sendo oito (8) dissertações e três (3) teses. Mas, após a leitura dos resumos, esse número foi reduzido para dez (10), retirando-se uma dissertação, por não ser coerente com o tema, tratando-se da área da saúde, restando então sete (7) dissertações e três (3) teses.

Após essa etapa, buscou-se novamente na BDTD, porém com um novo descritor: “Brincar e espaços públicos”, já com a delimitação do tempo, foram encontrados seiscentos e trinta e sete (637) documentos, sendo selecionados a partir da leitura dos títulos, os títulos que enfocavam atendimentos voltados à saúde ou ao atendimento hospitalar foram descartados, restando oito (8) documentos, sendo (8) dissertações e nenhuma (0) tese. Após a leitura dos resumos, uma (1) dissertação foi descartada por não contribuir com a temática, restando então sete (7) dissertações.

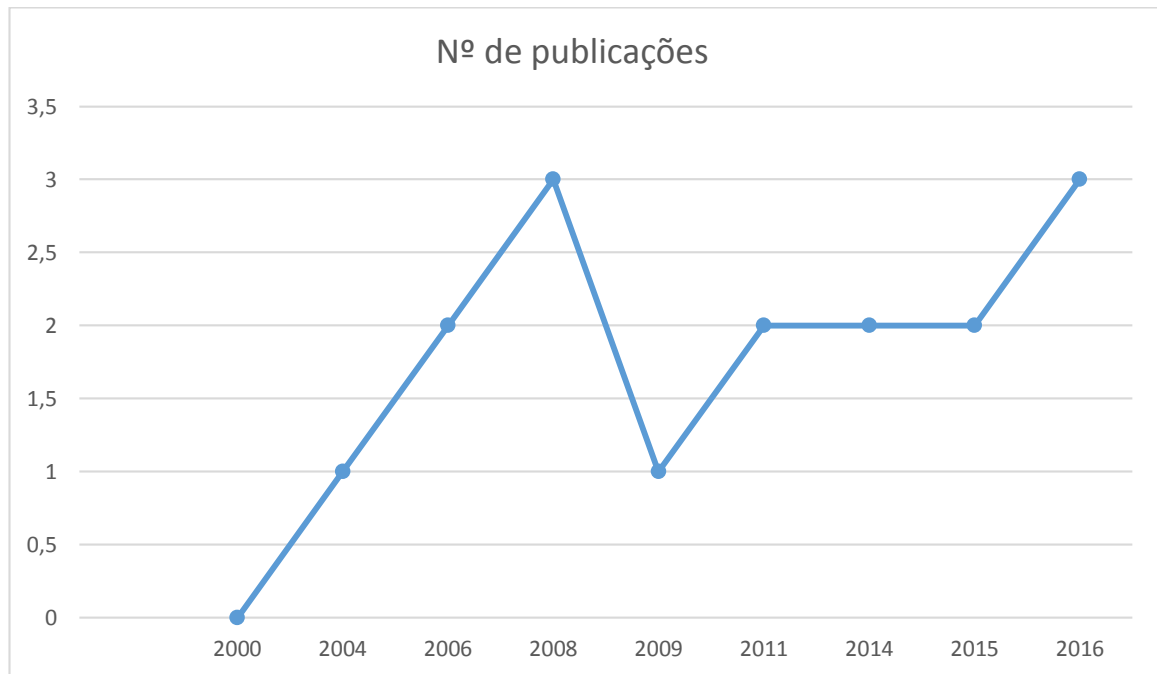
No Scielo, foram utilizados os mesmos descritores, porém nenhum (0) documento foi encontrado.

Totalizaram-se então, dezessete (17) documentos para leitura e fichamento do tema, para posteriormente realizar-se a análise qualitativa das informações. Essas informações constam em Apêndice A, na página 125.

2.1 ANÁLISE DOS DADOS

A partir das análises das teses e dissertações encontradas, presentes no APÊNDICE A¹, desta pesquisa, realizou-se um levantamento da produção temporal das teses e das dissertações como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico I – Produção temporal de teses e dissertações.



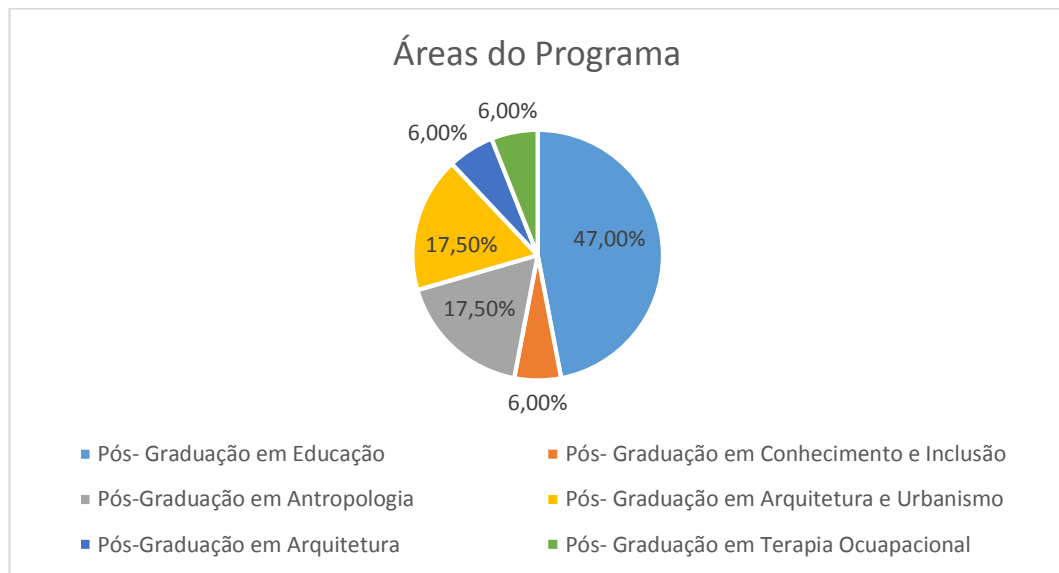
Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, podemos identificar que no início década de 2000 não houve produção de trabalhos. Em 2004, contatou-se apenas uma produção (D1). Em 2006, esse número dobrou, chegando a duas produções de dissertações (D2, D3). Em 2008, houve um aumento significativo no qual verificaram-se três dissertações (D4, D5, D6) e uma tese (T1). Em 2009, verificou-se apenas uma dissertação (D7). Em 2011, duas dissertações (D8, D9). Em 2014, verificou-se a produção de duas teses (T2, T3) e em 2015 duas dissertações (D10, D11); em 2016, verificaram-se três produções (D12, D13, D14).

Com os mesmos documentos, realizou-se uma divisão de áreas dos programas, com o objetivo de especificar mais detalhadamente quais eram voltadas à educação e quais eram voltadas a outras áreas, mas que ao mesmo tempo tratavam do mesmo tema, ou havia mais proximidade

¹ APÊNDICE A – Consultar página 125.

Gráfico 2- Áreas dos programas



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação é o que aparece em maior quantidade dos trabalhos pesquisados, representando 47%, correspondendo a oito documentos, dos quais constam duas teses e seis dissertações. O programa de Pós-Graduação em Antropologia, representando 17,5% corresponde a três documentos sendo duas dissertações e uma tese. Já o programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, representando 17,5% das pesquisas, corresponde a três dissertações. No Programa de Arquitetura, que corresponde a 6% foi encontrada apenas uma dissertação. No programa de Pós-Graduação em Terapia ocupacional, ao qual corresponde 6% das pesquisas realizadas, encontrou-se apenas uma dissertação referente à temática. No programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão, que corresponde a 6%, encontrou-se apenas uma dissertação.

Com esses dados, constatamos que era coerente também analisar o nível acadêmico dessas produções. A relação desses indicadores encontra-se no quadro a seguir.

Quadro 1- Indicadores de nível acadêmico

Título	Nível Acadêmico
1- O espaço e a infância de crianças de 0 a 4 anos que não frequentam a escola na cidade de vitória	Tese
2- Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental	Tese
3- Infâncias possíveis: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio	Tese
4- A crianças e o arquiteto: quem aprende com quem?	Dissertação
5- Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para o projeto de vivências em atividades diversificadas de lazer	Dissertação
6- O olhar docente sobre a escuta, autoria e protagonismo das crianças, em uma escola municipal de educação infantil em São Paulo	Dissertação
7-Processos participativos e o programa de participação da criança na rede municipal de educação de Olinda.	Dissertação
8-Brincar é um modo de dizer	Dissertação
9- Os lugares do brincar na infância urbana	Dissertação
10-Pelos olhos da infância: uma etnografia na favela do Gonzaga	Dissertação
11-Crianças invisíveis	Dissertação
12- O lúdico nos espaços e tempos da infância	Dissertação
13-Diretrizes para projeto de parques infantis públicos	Dissertação
14-Sim, sou criança eu! dinâmicas de socialização e universo infantis em comunidade de moçambicana	Dissertação
15-Praça jerimum: as culturas infantis no espaço urbano	Dissertação
16-Ludicidade: episódios urbanos do brincar	Dissertação
17-Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal.	Dissertação

Fonte: Elaborado a partir dos dados levantados.

A partir da apresentação do quadro, com o total de dezessete documentos, sendo três teses e quatorze dissertações, podemos perceber que a maioria das pesquisas sobre a temática encontra-se ainda em Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado. No quadro seguinte, apresentamos as instituições de natureza administrativa encontradas nos documentos analisados.

Quadro 2 – Indicadores de instituição superior.

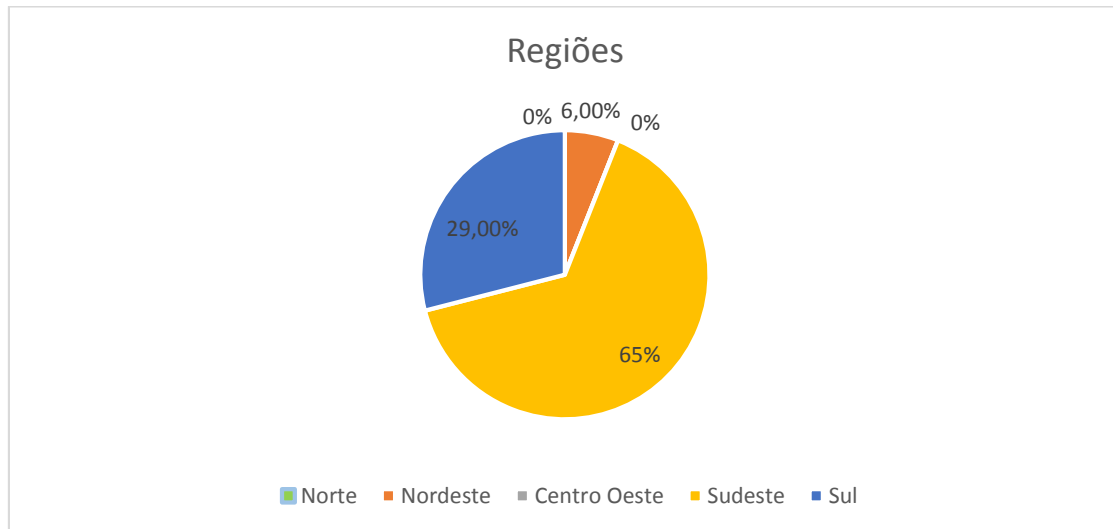
Instituição	Natureza adiministrativa	Quantidade de estudo
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo – FAUUSP	Particular	1
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	Pública	6
Pontífica Católica de São Paulo – USP	Particular	2
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Pública	1
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Pública	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS	Pública	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS	Pública	1
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Pública	1
Universidade de São Paulo - USP	Pública	1

Fonte: Elaborados a partir dos dados levantados.

Com base nesse quadro, pode-se observar que há uma maior predominância de estudos em instituições públicas, com seis estudos da Universidade Federal de São Carlos; três estudos da Universidade Federal de Santa Catarina; um estudo da Universidade Federal de Pernambuco; um estudo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; um estudo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; um estudo da Universidade de São Paulo e um estudo da Universidade de São Leopoldo. Em relação às instituições particulares, enquadram-se, em maior frequência, dois estudos da Pontífica Católica de São Paulo e apenas um estudo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo. Após essa análise, consideramos

importante também mencionar as regiões geográficas, nas quais estão presentes essas instituições.

Gráfico 3 – Indicadores por regiões geográficas



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, observa-se maior produção de trabalhos na região Sudeste, totalizando 65% do total, equivalente a 11 trabalhos entre teses e dissertações. Após, a região Sul apresenta 29% dos trabalhos, equivalendo a 5 dissertações e a região Nordeste corresponde a 6%, equivalente a uma dissertação. Não foram encontrados trabalhos nas regiões Norte e Centro-oeste. A partir dessa análise, elencamos algumas temáticas abordadas na pesquisa, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Indicadores de temáticas abordadas na pesquisa

Tipo de temáticas	Quantidade de estudos
O brincar e a cidade/ apropriação dos espaços públicos	9
Ressignificação e participação no espaço público	4
Participação infantil dentro da escola	4

Fonte: Elaborados a partir dos dados levantados.

Embora todos os documentos apresentem um contexto histórico sobre as crianças e as diferentes concepções de criança, na primeira temática, estão representados mais especificamente documentos que relataram um modo de vida de crianças pertencentes a uma

cultura específica, como por exemplo: crianças moçambicanas e indígenas e suas apropriações de espaços, representando quatro dissertações. Na temática ressignificação e participação, enquadrámos dissertações que procuravam estabelecer um diálogo entre as opiniões das crianças e os espaços públicos construídos e a serem construídos. A participação infantil na escola foi encontrada em teses e dissertações que tratavam dessa temática dentro da escola ou buscavam maneiras de promover maior participação das crianças dentro desse espaço.

Quadro 4 – Indicadores do tipo de pesquisa.

Teses e dissertações	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de Caso	Pesquisa de Campo	Etnográfica	Bibliográfica
1- D1	–	–	X	–	–	–
2- D2	–	–	–	–	–	–
3- D3	–	–	–	–	X	–
4- D4	–	–	–	–	X	–
5- D5	–	–	–	–	–	X
6- D6	–	X	–	–	–	–
7- T1	–	–	–	X	–	–
8- D7	–	–	–	–	–	–
9- D8	–	–	–	–	X	–
10- D9	–	–	–	–	–	–
11- T2	–	X	–	–	–	–
12- T3	–	–	–	–	X	–
13- D10	–	–	–	–	X	–
14- D11	–	–	X	–	–	–
15- D12	–	–	X	–	–	–
16- D13	–	–	–	X	–	–
17- D14	–	–	–	X	–	–

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a pesquisa etnográfica é recorrente, pois foi a mais utilizada nas pesquisas, sendo apresentadas nas (D1, D3, D8, D10 e T3), totalizando 5 pesquisas. No quadro, há apenas uma pesquisa bibliográfica (D5). Em relação à pesquisa com abordagem qualitativa, temos (D6 e T2). Em estudo de caso, temos (D10 e D11) e com pesquisa de campo, temos (T1, D13 e

D14). A (D2) não foi incluída no quadro por se tratar de uma pesquisa-ação realizada durante 10 anos, na Associação de Moradores do bairro Riccão e Metrópolis. A (D7) não foi incluída no quadro por se tratar de uma pesquisa com metodologia aberta, a qual foi sendo construída com as crianças. A (D9) foi caracterizada como um estudo de multicascos, sendo realizada em três escolas diferentes, que, no entanto não se enquadra no quadro 4.

Com o término das análises quantitativas, elencamos algumas categorias embasadas nos temas mais recorrentes e pertinentes encontrados nos documentos. Assim, as categorias a seguir foram selecionadas de acordo com o objetivo de nossa pesquisa e, a cada categoria apresentada, existe um certo número de teses e dissertações pertinentes a essas categorias.

2.2 CATEGORIAS

2.2.1 Os espaços destinados para brincar

Dentro dessa categoria, enquadram-se as seguintes teses e dissertações: D1, D3, T1, D5, D6, D8, T3, D10, D12 e D14.

Em D12, a autora traz, juntamente com o sentimento da infância, a questão do brincar, ressaltando que, “na pós-modernidade, surgem novas tecnologias, as cidades se transformam, a imagem ganha força no marketing de produtos e mídias, o brincar infantil é relacionado a posse de determinados brinquedos, visando à venda de produtos, estimulando o consumismo” (ABREU, 2016, p. 33).

Muito diferente do que acontecia antes, em que as crianças e os adultos brincavam mais por uma questão de divertimento, a autora afirma que atualmente as crianças precisam muito mais de ter o brinquedo do que de brincar com ele.

Aqui, a autora também retrata os lugares do brincar, ressaltando que na modernidade “surgiram os ambientes em que, mediante ao pagamento, os pais podem ‘guardar’ as crianças enquanto estão ocupados, como os espaços ‘Kids’ em shopping centers” (ABREU, 2016, p.33)

Na D14, a autora vem afirmar a informação anterior, quando cita que

o brincar, enquanto experiência da cidade, a troca inesperada entre desconhecidos, o encontro com determinados grupos e até a constituição dos pedaços, parece haver encontrado terreno seguro em espaços privados como as escolas, clubes, espaços kids e SESC, shopping entre outros (SILVA, 2016, p. 189).

Em D1, há uma grande discussão sobre o brincar, uma vez que, nesta pesquisa, propõem-se a compreender de que maneira o brincar acontece dentro da escola. Levando em

consideração a faixa etária das crianças, logo no início, a autora já discute a frequência em que esse brincar acontece. Ressalta que

[...] na medida em que a criança avança no nível de escolaridade, ela não brinca mais, é um equívoco, que a escola tem constantemente reiterado no decorrer da sua história, como se crescer significasse necessariamente desaprender de brincar (SCHNEIDER, 2004, p. 14).

Na mesma dissertação, a autora relata que

Experiências como a dos Parques Infantis, que propiciavam o brincar sem a pretensão de sistematizar ou de direcionar as atividades da criança, hoje são difíceis de encontrar. O que percebemos atualmente é que há uma tendência de toda ação que envolve o brincar ser promovida pedagogicamente, ou seja, sabendo que as crianças gostam de brincar, muitos professores usam esta atividade como mais um recurso didático, fazendo assim com que a criança se interesse pelo conteúdo (SCHNEIDER, 2004, p. 91).

Dessa forma, a criança não pode brincar na escola, isso não é tradição, a escola não é o lugar do brincar e, mais uma vez, a liberdade da criança é perdida em busca de produção, de resultados e de cumprimento de regras.

Ainda nesse mesmo contexto, são discutidas as condições e os espaços do brincar, pois, nessa nova era, as mudanças da sociedade interferem nos modos de vida das famílias, afetando principalmente as crianças. A autora esclarece que

por ser uma atividade humana, vital e insubstituível na infância, algumas hipóteses se levantam a respeito das condições do brincar nos dias atuais: o fim do espaço socializante da rua; o advento dos brinquedos eletrônicos; o isolamento da criança diante da TV, do computador/vídeo-game; e até mesmo a “agenda” da criança lotada de compromissos que roubam seu tempo de brincar (SCHNEIDER, 2004, p. 15).

Em D1, parece haver uma contradição, pois, embora a escola não se assuma tradicionalmente como o lugar para brincar, espera-se que esse brincar aconteça na escola. Ressalta que

Se as crianças não têm mais o pátio da casa, não têm mais o lugar da rua, os parques da cidade, nem vamos citar, pois são praticamente inexistentes, então qual é o lugar da infância na cidade? Sabemos que a escola é o lugar em que elas passam grande parte da sua infância e já sabemos também que as crianças brincam, cabe então perguntar: como as crianças brincam na escola (SCHNEIDER, 2004, p.15).

Diante disso, há uma grande exploração por parte da pesquisadora na busca por publicações que ressaltem a importância do brincar. Portanto, a pesquisadora constata que, embora o brincar seja

característico das crianças e as escolas de 0 a 6 anos enfoquem essa questão, muitas vezes esse brincar não acontece e que

compreender o brincar é reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que elas não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades (SCHNEIDER, 2004, p.20).

A pesquisa volta-se, então, à humanização, ressaltando a importância do brincar dentro da escola em níveis de colaboração e de respeito pelo outro. A escola torna-se “o lugar” de aprender, de socializar-se e popularmente pensado e pouco praticado, o lugar do brincar, lugar próprio para formar-se.

Em T3, a noção da escola como socializadora também aparece quando a autora afirma que

A instituição escola substitui a aprendizagem como modo de educação e as crianças foram apartadas do mundo e inseridas em um ambiente próprio para os processos de educação e socialização: saíram do espaço público para se alocarem em espaços privados e se tornarem adultos (BEGNANI, 2014, p.111).

A responsabilidade das famílias é sobreposta à da escola e os pais e familiares, como responsáveis pelas crianças, determinam e muitas vezes impõem os locais que elas devem frequentar, tanto por uma questão de cultura e de proteção, como também por uma relação de poder. A criança nessa relação é passiva, ou seja, é “objeto” que se coloca onde quiser. Em D8, percebe-se claramente a noção de criança como objeto da família e de controle exercido pelos pais e parentes, direcionando e limitando os espaços das crianças.

Logo no início da pesquisa, a autora questiona sobre onde encontrar as crianças e confessa que antecipadamente pensava

que para encontrar e conversar com as crianças seria necessário transitar pela aldeia, onde imaginava que elas estariam. No entanto por mais que andasse não as vias, em lugar nenhum. Ao perguntar por elas, crianças do Icatu, Dona Lúcia respondeu: “ora quando não estão na escola, estão em suas casas.” (MANTOVANELLI, 2011, p. 40).

Nota-se concepções enraizadas e espera-se que sejam passadas de geração a geração. Assim relatos da pesquisa mostram que

em várias conversas com dona Lúcia falavam que as meninas eram saideiras demais e não podiam/ não deveriam ficar indo na casa de outras pessoas. Avisava para Márcia segurar mais as meninas em casa, porque lugar de criança é na casa da mãe (MANTOVANELLI, 2011, p. 106).

Diante desse relato, é possível identificar os espaços pelos quais Dona Lídia considera adequados às crianças de sua família. A liberdade de ir e vir precisava ser retirada, pois o lugar delas era na casa da mãe. Indica-se, mais uma vez, o controle do adulto sobre quais espaços as crianças devem frequentar. Esse discurso é ainda relatado com certo orgulho, o que pode ser encarado como um discurso correto e que deve ser reproduzido.

Essa questão de limitação de espaço também está ligada à relação de proteção dos pais e parentes com as crianças. Em T3, as crianças devem ser

protegidas, cuidadas e tuteladas pelos adultos em tempo integral. Estão protegidas das ruas e da violência pelos muros, além do amparo constante das mães, pais, avós e babás, empregadas domésticas, enfermeiras e aparatos sociotécnicos que regulam a ocupação dos espaços, tais como a portaria, as câmeras de segurança, os muros e etc. (BEGNANI, 2014, p. 115-116).

As crianças são “protegidas” o tempo todo, seja pelos pais ou por qualquer outro adulto. Os espaços destinados a brincar devem ser os espaços que os adultos elencam como os mais seguros e que permitam maior domínio. Muitos desses espaços são espaços formais, como é apresentado em D12, que se caracterizam pelos “pátios escolares, as praças e as áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares, porque fazem parte do cotidiano de lazer infantil, e conseqüentemente, estabelecem um vínculo emocional com a criança.” (ABREU, 2016, p.35) Existem, ainda, aqueles lugares considerados informais dentro da cidade

são os terrenos baldios que assumem a condição de *place leaks*, ou seja, de extensões de lugares, sendo usados como campo para jogar bola. Quando havia maior apropriação da rua pelas crianças estes espaços eram mais utilizados, hoje ainda são opção de lugar para brincar principalmente em bairros periféricos (ABREU, 2016, p.35).

Em D10, as crianças, segundo o relato da pesquisadora, passavam boa parte de seu tempo dentro de casa, na escola ou no comércio, possuíam tarefas e responsabilidades, uma das crianças: “Adelaide separava a louça que sobrou do jantar anterior para lavar, enquanto Fatiminha dentro e fora da casa [...]” (PASTORE, 2015 p.76). Além dessas, muitas outras tarefas eram realizadas pelas irmãs moçambicanas, algumas começaram desde muito cedo. “Lavo minhas roupas há muito tempo! Desde quando vim morar com papai Jaime, eu que lavo as minhas. Adelaide quis aprender, agora lava também” (PASTORE, 2015, p. 76).

Nesses relatos, as meninas, com faixa etária de 10 a 11 anos, cuidavam também de uma barraca de mercadorias e eram elas que saíam para buscar novas mercadorias, pagar e negociar

com os comerciantes. Essa prática era comum entre as famílias moçambicanas, e [...] “a relação de confiança estava presente fosse para comprar algo, fosse para conferir o troco. Havia uma credibilidade no que faziam e naquilo que diziam” (PASTORE, 2015, p. 78).

É interessante mostrar que esse trabalho realizado pelas crianças não era considerado um trabalho, tanto pelos pais, quanto pelas crianças. Em uma conversa com a pesquisadora, é possível notar nitidamente.

“Com quantos anos você começou a trabalhar? – Perguntei a Fatiminha.

Fatiminha: Mas nós, não trabalhamos!

Fiquei sem entender. Sem precisar questionar, Fatiminha adiantou-se, não podemos trabalhar, somos crianças, só com 18 podemos. (fala da pesquisadora)

Então reformulei a questão: com quantos anos você começou a ajudar em casa?

Fatiminha: Ah desde cedo! Com 8. Cozinheiro desde os 10. Gosto de trabalhar!” (PASTORE, 2015, p. 80).

Por não considerarem as atividades de casa um trabalho, as crianças realizavam-nas na maior parte do tempo, quase sempre até 16 horas e era aos domingos a partir desse horário que as crianças aproveitavam mais o tempo para brincar. “As crianças juntavam-se na rua e brincavam juntas” / “[...]As brincadeiras eram, em sua maioria em roda e de bater as mãos entre elas” (PASTORE, 2015, p. 83).

Esse brincar também “acontecia na escola, mas era raro, as brincadeiras apareciam principalmente, nos momentos de aulas vagas, quando algum professor faltava”. Assim como no dia-a-dia, em meio as tarefas, o brincar surgia em alguma oportunidade, como um momento de eclosão espontânea entre uma atividade e outra (PASTORE, 2015, p. 84).

Podemos refletir, então, sobre a autonomia das crianças nesses espaços e em D3 essa discussão é ressaltada quando “o uso dos espaços públicos pelas crianças se distinguem a partir da inserção social de tais sujeitos” (BEGNANI, 2014, p. 136). A autora ainda complementa que

a cultura, o esporte e o lazer ficaram aí reconhecidos como direitos infantis, dentre outros. Estatuto dispõe sobre a proteção integral dos cidadãos compreendidos na faixa etária até 18 anos e, em casos especiais, para pessoas entre 18 e 21 anos. Estabelece, no Capítulo III, que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano (BEGNANI, 2014, P. 77).

Nesse sentido, é que a ludicidade entra em cena. Em D6, a definição de lúdico deixa claros os prazeres pelos quais as crianças sentem ao utilizar um brinquedo, uma vez que definem

que esse lúdico pode ser entendido como construção da alegria pela prática com autonomia que está relacionado à experiência compartilhada (PINTO, 2007, apud SANTOS, 2008)

Corroborando essa ideia, em D14, temos o entendimento de que

o lúdico é então um conceito abstrato, que se relaciona com jogo, que possui um caráter próximo ao jogo, mas que não pode ser definido como tal, ainda que na origem das palavras de misturem, ao mesmo que denota divertimento, alegria e tensão e prazer (SILVA, 2016, p.50).

Nesse contexto, os lugares e o brincar trazem às crianças sentimentos e impressões que podem ser ainda mais exploradas a partir da liberdade de escolha e da apropriação desses espaços. Os espaços considerados informais, como os citados pela autora anteriormente, são também incomuns, por causa do discurso da proteção, mas são ao mesmo tempo espaços que fogem de regra, que não foram projetados para as crianças, mas que elas lhe atribuem sentido e se apropriam deles. Nessa dissertação, a autora também menciona a relação das pessoas com os lugares escolhidos pelas crianças, quando “o afeto ao lugar pode estar relacionado à presença de pessoas significativas” (ABREU, 2016, p. 36).

Portanto, os espaços podem ser também significativos pela presença de pessoas que trazem um sentimento, uma motivação, mas isso não está relacionado ao controle excessivo dos adultos em suas ações e decisões.

Em T1, podemos destacar a produção de culturas pelas crianças no local em que vive, pois, de acordo com a autora, é

na produção de culturas infantis, fatores de ordem territorial, em que a criança é criança de um lugar em algum lugar. O modo como se organizam o espaço social, os espaços de convivência, os limites, a liberdade de movimento, produz um determinado contexto e elabora dimensões culturais que possibilitam a emergência de uma determinada subjetividade infantil (ARAÚJO, 2008, p. 135).

Pensando nos espaços destinados às crianças, a D5 colabora, trazendo uma discussão em torno da construção de parques infantis, que relata desde a criação das cidades até a entrada dos parques nesta, decorrente do movimento higienista.

Nesse sentido, as cidades precisavam ter mais áreas verdes, tanto para a promoção de lazer quanto para evitar que mais doenças aparecessem, melhorando a qualidade de vida das pessoas.

Assim, o lazer torna-se um espaço de tempo livre do novo operário e os parques tornam-se presentes na cidade.

Porém, nada é gratuito no sistema capitalista, o tempo livre, recém chegado à dura vida do trabalhador urbano, aos olhos do poder público não poderia ser utilizado de maneira inadequada. E uma das maneiras que ele encontrou de controlar a forma como a população gastava seu tempo livre era através da criação de programas de lazer público e uma das estratégias seria a criação dos novos parques urbanos (NIEMEYER, 2002, apud BORGES, 2008, p.35).

Nesse novo contexto, a rua deixa de ser uma continuidade da casa, a rua agora é vista como local inapropriado para as crianças, pois elas poderiam ter mais contato com criminosos. Os parques infantis então ganham força, sendo influenciados pela psicologia e pela pedagogia.

A construção dos parques infantis teve início com a

prática dos chamados "jogos motores" no colégio alemão Brunnschwick com os professores Konrad e Hermamm Corvinus que dará base para o surgimento das "comunidades infantis", os *Kindergarten* alemães - precursores do jardim de infância. Com base nesta iniciativa, o juiz alemão Emil Hartwig (1843-1886) propõe a criação de um amplo programa de recreação infantil que motivará a construção de vários parques em escolas e áreas livres das cidades alemãs e depois por toda a Europa (NIEMEYER, 2002, apud BORGES, 2008, p.38).

Após esse, outros parques vão sendo criados, uns voltados para esporte, outros pensados nas crianças, como a criação do playground com objetivos pedagógicos, enfocando o lazer infantil.

A partir disso, começa a separação de espaço público e privado e a disputa por espaços, e as crianças perdem a liberdade que tinham na rua e se inicia uma valorização dos espaços privados. São espaços que cada vez mais contribuem para a retirada das crianças dos espaços públicos.

Desse modo, “a criança pequena é uma criança privada, ocupante de espaços privados; é uma criança que, do ponto de vista da sociedade, fica em segredo, longe dos olhos da rua, a não ser por aqueles que possam se aproximar de suas famílias” (ARAÚJO, 2008, p. 140).

Dessa forma, as pesquisas apresentadas nessa categoria ressaltam tanto o brincar na escola como o brincar em espaços públicos como promotor de um desenvolvimento sadio da criança e compreendendo também a concepção que se tem de infância a partir desse desenvolvimento. É necessário, a partir de então, refletir e buscar políticas públicas que garantam às crianças expressarem e ajudarem a construir juntos espaços para uso público. Assim, a próxima categoria ressalta o pouco do que se encontrou sobre esse assunto nas pesquisas.

2.2.2 Participação das crianças no e na construção do espaço urbano

Nesta categoria, enquadram as seguintes dissertações: D2, D4 e D7.

O processo de participação das crianças no espaço urbano não foi simples. Em D4, temos um contexto histórico que traz uma nova configuração da sociedade e uma nova forma de se enxergar a criança. As crianças “deixaram de serem vistas como seres incompletos e passaram a seres sociais plenos, inseridas numa província de significados próprias e em relação a outras” (BEGNANI, 2008, p.25).

A partir de então, a criança é vista sob uma nova ótica, cuja visão de mundo passa a ser considerada, não semelhante à do adulto, mas de uma maneira diferente, um olhar próprio característico dessa geração. É a partir desse entendimento que as crianças começam a participar, contribuindo na construção da cidade, como o lugar capaz de transmitir valores e de expressar o que ali foi construído.

Em D2, temos a discussão da cidade como parte importante na qual a ludicidade se faz presente, enfocando que, além da escola, outras instituições também são capazes de educar. E com isso “repensar o lugar das crianças na cidade, aquela que não é mais o da luz, da segurança e da conveniência, se faz com extrema necessidade” (ROMANINI, 2006, p.43).

Para se pensar a cidade, a autora traz à tona a importância da participação das crianças nesse processo, “para pensar numa cidade boa para as crianças, é necessário dar a elas o papel de protagonista e ao adulto, o da escuta” (ROMANINI, 2006, p.43). Sem essa sensibilidade de escuta, não é possível haver diálogos, tampouco mudanças. A criança precisa ter papel fundamental na construção de seus espaços.

Em D4, vemos que esse papel da criança na construção dos espaços é ainda uma luta, pois “na prática é difícil encontrar o que as crianças somam e qual o impacto de suas ações na vida social, por isso, há a necessidade cada vez maior de priorizar as crianças como objetos centrais nas pesquisas para descobrirmos qual é o estatuto dessa agência na prática” (BEGNANI, 2008, p. 27).

Ao trazer o conceito de agência, reconhece-se que a participação das crianças contribui para transformações que trazem significados que só são possíveis se ela realizar e se aquilo que realiza trazer um pouco de si. Em D7, a criança é considerada como ser social e como ser capaz de interferir na produção do espaço urbano. A autora afirma que “projetar espaços com a criança, ou espaços da criança, refere-se à ‘construção’ do espaço como ‘construção’ de si mesmo, tanto na criança como no arquiteto” (NASCIMENTO, A. 2009, p.35).

Nessa mesma dissertação, há muitos exemplos que o autor traz de participação das crianças na construção dos espaços urbanos como “a casa redonda” surgindo em São Paulo na década de 1980, por iniciativa de Maria Amélia Pereira e que existe até os dias atuais em Granja Viana em que as crianças possuem espaço e total liberdade para interagir com a natureza e com seus elementos. A autora ressalta que, “ativando o espaço material, agindo sobre ele na brincadeira, através dos movimentos do corpo, e da apropriação dos objetos, a criança ativa a si mesma e se desenvolve, cresce, constrói-se, reconhecendo-se no mundo como ser original” (NASCIMENTO, A. 2009, p.35).

Dentro dessa perspectiva, a autora enfatiza a importância da educação cidadã, que os espaços escolares projetados para as crianças sejam espaços em que elas possam intervir juntamente com a equipe e para além. Ademais, traz um breve contexto histórico ressaltando as mudanças educacionais, remetendo-nos a uma busca por cidades educadoras.

Essa concepção “trata-se da cidade além de suas funções tradicionais sociais, políticas e econômicas e de prestação de serviços – exerça uma nova função, a da formação para e pela cidadania, promovendo o protagonismo de todos os cidadãos pela cidade” (NASCIMENTO, A. 2009, p. 83). Esse protagonismo, incluía diretamente o direito das crianças de expressarem e de participarem. Assim, educação ultrapassaria os muros da escola.

Pensando também na ampliação de espaços para as crianças em D2, a autora evidencia que “o conceito de cidades educadoras é o de que todo os espaços de convivência entre as pessoas podem ser educativos. A educação não pode ser responsabilidade apenas da escola, mas de todas as instituições sociais existentes” (ROMANINI, 2006, p. 42).

Na mesma dissertação, podemos identificar que a falta de investimentos também é um dos empecilhos para promover uma maior diversidade de espaços para as crianças. Em D2, a autora declara que “os investimentos das famílias estão no privado, em suas casas. Abandonou ou a cidade, a praça, o convívio comunitário, a casinha segura dos três porquinhos. E a criança é quem sofre mais com as consequências dessa renúncia ao espaço público, aberto e de relações, espaço de pouco investimento das instâncias públicas” (ROMANINI, 2006, p. 43).

Assim, a criança necessita de espaços tanto para se desenvolver quanto para agir e participar e isso só será possível por meio da sensibilidade de um adulto capaz de intervir nessa situação e promover mudanças, dentro de qualquer espaço, aqui mais especificamente nos espaços públicos.

2.2.3 Participação infantil como direito e exercida dentro da escola

Nesta categoria, enquadram-se as dissertações D9, D11 e D13 e a tese T2.

A participação infantil é direito das crianças. D9 aborda os documentos importantes para concretização desses direitos. Entre estes, a Convenção dos Direitos Humanos que foi “ratificada em quase todos os países do mundo, constitui-se em um fato histórico, por referendar a criança como sujeito de direitos, reafirmando inclusive o direito a participação como um direito civil e político básico para todas as crianças” (FARIA, 2011, p.48).

T2 corrobora quando afirma que a

convenção dos direitos da criança possibilitou um avanço para as crianças, principalmente para as mais empobrecidas, afetadas pelas desigualdade estabelecendo princípios determinantes para os países signatários efetivarem seus direitos. (SILVA, 2014, p.46).

A D11 traz a apresentação do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) que “auxiliou na construção de um novo olhar sobre a criança, passando a compreendê-la como um sujeito de direitos” (FRANZONI, 2015, p. 73).

Ainda sobre o mesmo aspecto, apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada “em dezembro de 1996, na aprovação da LEI 9.394/96 que estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, lei que aprofunda e detalha o exercício da democracia” (FRANZONI,2015, p.73).

Com a aprovação dessa lei, há um avanço, ou como própria autora menciona, deveria avançar, no sentido de se ter na escola uma gestão democrática, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

D9 ressalta o papel da escola nesse processo, deve ser para uma

educação permanente e capaz de contribuir para a formação do cidadão que participa, por ter tido a oportunidade de exercitar a participação desde o início de sua escolaridade e por guardar consigo para o longo da vida, a melhor memória do desejado, do perseguido, do ‘experenciado’ humano (FARIA, 2011, p.52-53).

Atribui esse papel à escola e a educadores para que

providenciem para que o ambiente da escola esteja renovado e preparado para receber essa criança inteira em todas as dimensões que lhe são próprias, pois merece ser tratada com todo o respeito, cuidado e dignidade que o processo educacional exige. (FARIA, 2011, p. 46).

Com isso, a criança passa a ser vista sob uma nova concepção, é ativa, é coautora, é participante, é produtora e, assim, conquista sua cidadania. Essa participação pode ser entendida em T2 como “uma participação efetiva das crianças não se dá de forma figurativa, com modos de pensar e ver as coisas, a partir de um repertório de informações que são dados a ela pelos adultos e pelas outras crianças” (SILVA, 2014, p. 49).

Assim, educar para a cidadania, segundo D9 é

educar para participação, implica investir no desenvolvimento cotidiano de uma prática pedagógica promotora do exercício da argumentação, da escuta do outro, da fala pública, da organização do próprio pensamento, da competência de se colocar no lugar do outro, da partilha, da tomada de decisão, da crítica e da ressignificação. (FARIA, 2011, p. 53).

D11 afirma também que

para participar, é fundamental aprender a participar e isso só é possível quando a participação for entendida não como um conteúdo que possa ser transmitido, mas como uma mentalidade e um comportamento que se encontram completamente imbricados (FRANZONI, 2015, p. 80).

Isso exige uma mudança de postura dos envolvidos.

T2 colabora, mencionando que “a sensibilidade dos adultos para o tema pode favorecer a escuta e o diálogo em todos os momentos do cotidiano, possibilitando a participação efetiva” (SILVA, 2014, p. 51).

Percebe-se que essa participação exige uma relação de respeito dos adultos em relação às crianças e ainda envolve “a construção de espaços e práticas para que as crianças manifestem com plenitude suas opiniões e sentimentos e isso significa a partilha de poder entre adultos e crianças” (SILVA, 2014, p. 51).

Para essa mudança, é necessário cumprir a lei e buscar contribuições teóricas que embasem essa nova prática.

Em D9, enfatiza-se a contribuição da Sociologia da infância para

ampliar a percepção do universo biopsicossocial da criança e reafirmar a sua participação, tanto como uma possibilidade concreta de conhecimento por parte dos educadores, quanto pela necessidade de fundamentar e assegurar uma formação integral, que desde o começo da escolaridade, fortaleça suas potencialidades em termos pessoais e sociais, através de práticas educativas que desenvolvem a vivência dos valores, sua livre expressão, sua auto-estima, seu auto conceito, sua capacidade de comunicação/interação, o trabalho em grupo, o exercício do diálogo, a resolução de problemas, o respeito as regras acordadas coletivamente e a possibilidade de uma construção cotidiana lúdica do viver e do conviver (FARIA, 2011, p. 56).

Essas contribuições trazem à escola um novo olhar sobre a criança, sobre os pais e sobre a comunidade, em que a participação torna-se algo recorrente, torna-se parte do projeto da escola, de maneira que, aos poucos, não há outro meio de solução de problemas a não ser em parceria com as crianças e com seus pais.

As crianças que são foco deste trabalho encontram na escola um ambiente em que se reconhecem como sujeitos e aprendem a cuidar, a trabalhar com as diferenças, em busca de objetivos comuns e, conseqüentemente, serão cidadãos mais cooperativos, respeitosos e críticos, porém isso só será possível se os profissionais da escola forem capazes de lidar com essa participação.

Na D13, ressalta-se o papel do educador nesse processo de participação infantil, no qual o educador “tem uma intencionalidade, mas que vai construindo as ações educativas em parceria com as crianças, por meio da escuta, apoiando suas escolhas” (ALBOZ, 2016, p. 74).

Nesse sentido, a escola e os professores devem em sua prática cotidiana ouvir os alunos e buscar um planejamento mais flexível em busca de oportunizar às crianças momentos de apresentarem suas opiniões.

D13 também corrobora quando cita Oliveira (2011, p. 118), afirmando a importância da aproximação do adulto com a criança, pois “[...] as crianças, por sua vez, de forma muito perspicaz, percebem se os adultos estão disponíveis a esta escuta e, uma vez seguras dessa disponibilidade, sentem-se tranquilas, confiantes e predispostas a expressarem-se.” (OLIVEIRA 2011, p.118, apud ALBOZ, 2016, p. 75).

D9 afirma que o importante

[...] é que as crianças participem de tudo que lhes diz respeito, vivencie o melhor que o mundo tem para oferecer: participar de brincadeiras, vivências artísticas culturais, como teatro, literatura, o cinema, os museus, a pintura a arte em geral; de se fazer ouvir e compartilhar suas falas com os outros; de expressar sua imaginação, criatividade, sua intervenção, o que não é apenas direito da criança, mas, sobretudo uma função essencial da escola. Assim como é, também um compromisso dos educadores que sabem que podem aprender com a criança e, com ousadia, refazer essa história, refazer caminhos de busca e estabelecer, a partir do ponto de vista da criança, outra relação com as populações infantis com quem vive e convive cotidianamente (FARIA, 2011, p. 46).

Para complementar, a autora faz uma proposta:

que a educação escolar assuma, com urgência, esse desafio, com o compromisso e a responsabilidade de tornar imperativo o respeito aos direitos de cidadania das crianças, a começar pela possibilidade de participar, dialogar com os outros, de conhecer/compreender/compartilhar o que acontece no mundo “de dentro e de fora”. Enfim o poder, desde pequenas, de ler o mundo e opinar para mudar o que precisa ser mudado. E a escola constitui lócus privilegiado desse resgate” (FARIA, 2011, p. 46).

Enfim, essas ações contribuem para a construção do protagonismo infantil, valorizando e creditando o que as crianças expressam, criando uma relação de respeito mútuo e de melhores condições de aprendizagem, de planejamento e de concretizações. Ter as crianças como participantes pode ser produtivo, caso se entenda que, com elas, novos caminhos e significados podem ser alcançados.

3 UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR CONCEPÇÕES

Ao ressaltar a questão do brincar e das apropriações das crianças nos espaços públicos, tema da atual pesquisa, precisa-se, antes de qualquer análise, entender a maneira como a criança foi e está sendo vista, para encarar o brincar como uma possibilidade de produção de culturas infantis, bem como de os reinventar e de se apropriar desses espaços para brincar. Nessas apropriações, surgem, então, aspectos relacionados tanto à concepção de criança como à necessidade de serem reconhecidas como agentes sociais nas políticas públicas que envolvem o planejamento de espaços públicos para elas, pois há

[...] pouco mais de vinte anos, entretanto, começaram a tornar-se foco dos estudos sociais da infância, que tomaram como um fenômeno social. Nesse sentido, foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria e estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/ transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (QVORTUP, 2010, p. 631).

A aplicação desses novos termos não significa que anteriormente as crianças não tenham sido tratadas como foco do pensamento sociológico desde o início da disciplina de sociologia da infância, mas que: [...] “o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quarto do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90” (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p.18).

As publicações existentes eram raras e as encontradas quase não representam a perspectiva atual, enfocando o processo a partir de uma visão funcionalista de formação da criança.

O modelo funcionalista, segundo Corsaro (2011, p. 20), [...] “propunha a ordem e o equilíbrio na sociedade e destacava a importância de formar e preparar crianças para se enquadrarem e contribuírem com essa ordem.”

Isso complementa Barbosa (2007) quando relata que

As teorias tradicionais de socialização, como as de Durkheim e Parsons, sempre enfatizaram a “via de mão única” deste processo. Assim, a geração mais velha oferecia, através das instituições, modelos culturais de socialização a serem imitados. A socialização produziria a interiorização, pelos novos membros, de normas, valores, estruturas cognitivas, conhecimentos e práticas que garantiriam a reprodução social (BARBOSA, 2007, p. 1062).

Esse modelo preocupava-se muito com o que a criança deveria internalizar, para ser um adulto reprodutor dos costumes e, conseqüentemente, quanto mais dominada fosse, maior seria a chance de cumprir as expectativas da sociedade.

A infância, sendo também entendida por meio das perspectivas biologistas, interpreta as crianças como sujeitos imaturos e dependentes. Portanto é nesse embate que a Sociologia da infância vem reestruturar o conceito de geração, considerando os efeitos das mudanças sociais na formação de uma categoria estrutural da infância, entendendo essa geração como

[...] um constructo sociológico que procura dar conta das interações, dinâmicas entre, no plano sincrônico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 367).

Assim, infância é estar com um grupo de pessoas que estão iniciando uma vida, dando os primeiros passos, vivendo os primeiros anos, experimentando e percebendo o mundo a sua volta. Mas, ao mesmo tempo, crianças são vistas como seres futuros, futuros cidadãos, que no presente são excluídas do coletivo e inseridas no contexto escolar, acolhidas pelas famílias sendo privadas da presença da vida em sociedade. Desse modo: “ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de *separação das crianças no espaço público*” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188). (Grifo dos autores).

É nesse contexto em que “as crianças são, portanto, retiradas das ruas, estas se tornam lugar de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola” (LOPES, 2006, p.118).

Dessa forma, a criança passa a ser preparada para uma futura formação, dentro de locais fechados sob a justificativa de proteção.

Embora essa proteção, diante dos progressos do mundo atual, como aponta, Sarmento; Fernandes; Tomás (2007), tenha diminuído taxas de mortalidade, tenha proporcionado libertação de formas opressivas de trabalho, abrindo possibilidades para desfrutar da informação, da escrita, da saúde e da habitação, é importante ressaltar que esses progressos não são universais, pois dependerão muito do contexto social ao qual está inserida, pois “a informação disponível permite-nos verificar que as desigualdades sociais, que se verificam à escala global, repercutem em mais crianças (e mais gravosamente) afectadas por situações de

privação e pobreza nas regiões do globo, nos países e nos grupos sociais [...]” (UNICEF, 2005, apud SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 189).

É nesse sentido que a Sociologia da infância tem aprofundado seus estudos na busca de uma ruptura na concepção uniformizadora de infância, pois esta passa por diferenças e desigualdades sociais, portanto não é homogênea, pois, “ao contrário, as crianças estão em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muitos diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea” (BARBOSA, 2007, p. 1065).

Então a análise da infância, como categoria sociológica, é bem recente. “Daí a designação corrente de nova ‘Sociologia da Infância’ para designar este renovado campo de estudos sociológicos” (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p.18).

Assim “os Estudos da Criança reivindicam a retirada da criança de um lugar menor – até então conferido a ela pelo paradigma tradicional das ciências sociais e da psicologia” (OLIVEIRA, 2017, p.158-159).

Concomitantemente, Corsaro (2011) propõe uma outra noção de criança e de infância bem diferente da que nos remete à socialização de Durkheim, trazendo também uma renovação da noção de infância. Ele propõe então

a noção de reprodução interpretativa. O termo *interpretativo* abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil em sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para produção e mudanças culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação da sociedade, *restritas* pelas estrutura social existente e pela *reprodução social* (CORSARO, 2011, p. 31). (Grifos do autor ou autora)

Pensar na infância tanto como categoria social e como estrutural é adquirir percepções dessa categoria por meio da percepção dos modos de vida das crianças e como as mudanças da sociedade impactam a infância, tanto no âmbito familiar, como no social.

Por isso, busca-se uma mudança interdisciplinar nos estudos das crianças, principalmente no campo da sociologia, entendendo a infância como categoria geracional própria e reconhecendo sua alteridade.

Segundo Sarmento (2005, p. 372), o termo: “alteridade da infância”

constitui elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência.

Com o reconhecimento dessa alteridade, sendo considerada como categoria única, busca-se uma emancipação da infância, a emancipação social, para serem reconhecidas socialmente, construindo a partir das crianças outras figuras de infância que só podem ser entendidas em sua pluralidade.

Pensar em infâncias plurais é pensar no contexto no qual as crianças estão inseridas, em quais espaços e condições de vida vivem e que apropriações realizam. Pesquisas sobre as apropriações das crianças em espaços públicos trazem relatos do que as crianças sentem e como lidam com o mundo e com seu próprio mundo. Considera-se, aqui, as crianças como produtoras de culturas.

Sarmiento (2003, p.1) relata que, em estudos com crianças da guerra, conseguiam criar outro mundo, mesmo nessas situações de adversidade. Com esse relato, é possível concluir que esse imaginário é capaz de levar as crianças a conviverem de maneira menos dolorosa em ambientes difíceis. Considerando que

O imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo [...] Apesar das diferenças essenciais entre as diversas orientações, sedimentadas na história pela disciplina, as perspectivas psicológicas do imaginário infantil possuem um elemento comum, que, aliás, é inerente à própria concepção moderna de infância: o imaginário infantil é concebido, como expressão de um déficit - as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade(SARMENTO, 2003, p.2).

Nesse sentido, as crianças encaram o mundo real numa ótica diferente dos adultos, o que pode ser considerado como um déficit, ressaltando ainda mais a ideia de crianças como seres incapazes. Nesse sentido, Sarmiento (2003) afirma que:

Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*o a- luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão (SARMENTO, 2003, p 2-3). (Grifos do autor)

Essas concepções evidenciam a importância de um outro entendimento sobre criança e infância, em suas particularidades e especificidades. Dessa forma, busca-se uma compreensão de vida e de modos de ser e estar no mundo, pelos quais a criança vivencia e atribui significados. Ou seja, busca-se compreender melhor as culturas infantis, que se configuram como “a capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do

mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos de significações e ação” (SARMENTO, 2003, p. 4).

Nessa cultura da infância

as crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos e participação heterodoxa, que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com as outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos - realizando tarefas e afazeres de sobrevivência -, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Complementando, as culturas de pares também podem ser denominadas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO; EDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373).

Aqui, entende-se que as crianças são construtoras de culturas, pois são influenciadas pelo meio que em vivem e afetam esse meio, sendo também marcadas por relações inter e intrageracionais, pois estão o tempo todo participando do mundo tanto com seus pares quanto com os adultos, pois “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128).

Outra característica dessa cultura seria a maneira como a criança utiliza o brincar, que, apesar de não ser extremamente específico da infância, é algo recorrente de que esta se utiliza para lidar com situações ao seu redor.

O brincar, seja com brinquedos, ou na ausência deles, faz as crianças estarem em constante movimento transformando a brincadeira em um meio de transposição imaginária do real, antecipando ações, imaginando ser quem ainda não são, criando em meio ao real um imaginário particular que é sempre associado às culturas infantis.

O brincar promove maior socialização, exploração do ambiente vivido e faz parte do desenvolvimento da criança. Quando ela brinca, uma série de pensamentos e ações vão sendo construídas e reconstruídas. Essa atividade também dá prazer a ela, possibilitando o acesso a uma realidade inalcançável que lhe permite perceber o mundo.

Sarmento (2005) ainda enfatiza de maneira bem explicativa que:

para as crianças, no âmbito do jogo simbólico, o objeto referenciado não perde sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança “veste” a personagem mãe, do bebê, do médico ou do cientista maluco sem perder a noção de quem é e transforma os objetos mais vulgares nos mais inverossímeis artefatos – a caixa de cartão no automóvel, o lápis de cera no batom, uma caixa de bolachas no tesouro escondido dos piratas... Do mesmo modo, a criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com imaginário (SARMENTO, 2005, p. 375).

Brincar é um direito reconhecido pela Declaração dos Direitos da Criança, aprovado pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, que, em seu princípio 7º, expressa: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ONU, 1959).

Diante desse direito, é necessário pensar: quais os espaços as crianças têm ocupado nas cidades? Em que situação se encontram esses espaços? O que esses espaços oferecem? Que tipo de relação constroem e sentem ao se apropriarem desses espaços?

Defendemos a necessidade de inserir as crianças nas esferas das quais sempre estiveram excluídas (incluindo aqui as crianças dos países centrais): trabalho e políticas. Por conseguinte, é necessário adotar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade (TOMÁS, 2007, p.49).

Essa reconfiguração do papel das crianças traz muitas implicações, pois exige uma mudança de postura por parte dos adultos, principalmente dos pais em relação ao direito das crianças/filhos de usufruírem desse papel, como protagonistas, como cidadãos conscientes.

Assim, “compreendemos que a efetivação dos direitos de participação das crianças envolve um processo de aprendizagem por parte de ambos, adultos e crianças” (OLIVEIRA, 2017, p. 161).

Ainda citando Tomás (2007, p. 49), a autora questiona até que ponto a sociedade adulta está preparada para receber e para considerar a criança como possuidora desses direitos, questionando também se as crianças conquistaram o direito de participação.

Posto isso, é somente por meio da participação que as crianças podem ser consideradas como sujeitos plenos. Pois “a participação apresenta-se, então, como condição absoluta para torna-se efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de

participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeitos de direitos” (TOMÁS, 2007, p.51). E também nesse sentido,

até pouco tempo importava, sobretudo, saber o que os adultos tinham a dizer ou oferecer as crianças. A partir da promulgação da Convenção dos direitos da criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente, o respeito as vozes das crianças e aos pontos de vista infanto-juvenis passaram a demandar, cada vez mais mudanças em discursos e práticas coerentes com importante impacto sobre a pesquisa e a produção acadêmica” (PORTO e RIZZINI, 2017, p. 300).

Essa participação deve estar presente na vida social da cidade, pois esta contém uma quantidade de pessoas com características próprias e faixas etárias diferentes. Assim, Muller e Nunes (2014)

definem cidade como: [...] um aglomerado de pessoas e de culturas, ressaltando assim num entranhamento de tipos humanos e sociais. Há que se acrescentar ainda que grandes números populacionais terminam gerando uma maior variedade de tipos individuais, inclusive de diferentes faixas etárias (p. 667).

Dessa maneira, é necessário pensar na construção das cidades a partir das e com as crianças, rompendo com a ideia de incompetência de sua construção. Diante disso, Muller e Nunes (2014) ressaltam que as “cidades foram criadas pelos adultos, de modo que suas necessidades fossem supridas” (p. 668).

Na fala das autoras, é possível perceber que os interesses das crianças são deixados de lado nessa construção. Lee (2010, p. 47) afirma que “não se pode confiar que os adultos sempre conheçam as necessidades das crianças e procurem reconhecer seus direitos”.

Nesse sentido, pensar nas cidades para as crianças está muito além da ocupação de um espaço em meio a um aglomerado de pessoas, é pensar nos modos como as crianças relacionam-se nesses espaços, como esse espaço urbano contribui para a formação da individualidade desses sujeitos e de seu processo de socialização e interação.

Assim “é necessário compreender, não somente os processos de socialização das Infâncias e os sujeitos nelas inseridos, mas também a apropriação, reinvenção e reprodução realizadas pelas crianças, sendo necessário percebê-las como atores sociais plenos” (WURFEL; DORNELLES, 2017: 120, apud ALVES; ABREU, 2017, p.150).

Pode-se considerar, então, que as concepções sobre as crianças são fatores que interferem significativamente em sua participação e usufruto da vida coletiva. Mudanças nessas concepções – embasadas na Sociologia – da infância trazem novas possibilidades de perceber a criança e a infância. Caminhando para que sejam reconhecidas e para que gradativamente as

vozes dessas crianças que clamam por mudanças, sejam de fato, ouvidas e consideradas pois “o caráter relativamente secundário, da participação infantil nos espaços públicos, não elimina, antes ao contrário, a sua importância e significado” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 191).

Ainda abre “caminho para sua própria superação à medida que se passa a reconhecer, sobretudo na Sociologia, a ação social das crianças, que admite não só que os significados são socialmente transmitidos, mas também construídos e transformados pela ação humana” (CAMPOS, 2008, p. 48).

A importância dessa reestruturação é muito bem detalhada por Prout (2010), quando este cita os problemas com a noção de infância cívica elencando três principais problemas. Inicialmente, o autor destaca as condições de vida e a individualização a que as crianças estão sujeitas. O segundo argumento seria a redução de crianças na sociedade, cada vez mais recorrente, e o terceiro seria a possibilidade de mudança das duas primeiras. Assim,

a implementação da infância cívica, portanto, enfrenta o problema de traduzir um comprometimento geral com o oferecimento às crianças de uma parcela justa e adequada de recursos em uma distribuição de produtos e serviços públicos, de maneira que reconheçam as circunstâncias de vida cada vez mais diversas e complexas de crianças (PROUT, 2010, p. 33).

Além de refletir sobre os modos de infância e suas diversidades, é necessário organizar instituições públicas que representem os desejos e as necessidades das crianças, para que gradativamente comecem a percebê-las como cidadãs, que podem contribuir significativamente com a vida em sociedade. Assim sendo, “seja qual for o nível de investimento feito pela sociedade, sem participação ativa das crianças não haverá futuro social. Portanto é necessário reconsiderar a reivindicação de cidadania pelas crianças” (PROUT, 2010, p. 34).

Essa reivindicação de cidadania exercida pela criança configura-se pela busca do espaço das crianças na cidade, para que possam crescer, desfrutar dele e reinventá-lo. Aqui, inicia-se uma longa discussão, a respeito da qual, as crianças, mesmo estando na cidade, passam muitas vezes despercebidas ou apagadas, como nos conta Aitken (2014) em seus relatos de crianças e adolescentes que viveram na Eslovênia e no Chile, que eram apagados por não possuírem registro no país.

A negatividade em relação a sua ocupação no espaço e tempo remete à “noção de uma infância percebida como sujeitos ‘atopos’, ou seja, de lugar nenhum como sujeitos ‘a – temporais’ de tempo nenhum”. (LOPES, 2008, p.74) Aqui as crianças são vistas “[...] na condição

de sujeitos passivos, e, portanto, passíveis de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos” (LOPES, 2008, p. 74-75).

Lopes (2008) ainda ressalta que

se a infância é um território no qual embatem diferentes perspectivas e concepções, onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhes são direcionadas de forma passiva. (LOPES, 2008, p. 76).

Assim, a criança é vista, como aponta Lopes (2008), muito mais pela sua ausência, (pelo que ainda não é) do que pela sua presença. Essas visões negam mais uma vez sua identidade, seu reconhecimento como ser comum, tão completo de subjetividade, de poder e de atividade.

Essa discussão é ainda mais pertinente e profunda, quando pensamos que na cidade as crianças ocupam um espaço como se fossem simples objeto de decoração, ou até mesmo um objeto desprezível o qual não combina com a decoração da cidade, pois muitas perdem “seu status e a presença urbana” (AITKEN, 2014, p. 679). Quando estão nessa situação, as oportunidades e direitos que são assegurados a todo cidadão comum desaparecem.

Para além, quando as crianças não estão em situação de rua, estão fora da rua, dentro de locais supostamente seguros, assegurados por adultos que não percebem a importância e a necessidade de ocuparem e de requererem outros espaços.

Essa privação, embora pareça inofensiva, não o é, porque elas são reduzidas e privadas de seus direitos políticos restando-lhes apenas o que Aitken (2014, p. 681) chamou de “vida biológica, ou mera existência biológica”. Assim, as crianças de rua são despidas de tudo que faria delas uma cidadã, há uma nudez de direitos. Já as crianças que estão fora da rua protegidas pelos adultos, são impedidas da liberdade de ir, de vir, de ocupar e de refletir sobre quais espaços ainda podem explorar.

Claro que essa liberdade de ir, de vir e de ocupar não é algo que a criança deva fazer independentemente, mas precisa ser encorajada como sujeito de escolhas e de direitos. Isso deve partir também de seus responsáveis, para que possam estar em outros locais e serem respeitadas da mesma forma, como o é em uma escola, por exemplo. Qvortrup (2015, p. 13) corrobora esse pensamento quando esclarece:

Inicialmente, gostaria de deixar claro que acredito que as crianças precisam de proteção. A ideia em voga e quase politicamente correta de ver as crianças como

iguais aos adultos em todos os sentidos ignora, de forma perigosa, o fato de que o nosso mundo é basicamente feito por adultos e baseados em premissas adequadas a objetivos nos quais as crianças e os jovens são geralmente impedidos de participar. Abrir toda a gama de possibilidades para as crianças nada mais é que um desserviço a elas enquanto as estruturas não forem adaptadas às suas capacidades e competências e é improvável que isso aconteça.

Porém, mesmo que pareça algo pouco provável como afirma o autor, há que se pensar em possibilidades para reestruturar os espaços das cidades, a fim de que sejam mais seguros, tanto para as crianças como para as outras gerações.

Locais seguros e toda proteção que a criança experimenta em sua infância podem ser considerados benéficos, quando a valorizamos e pensamos em seu futuro. Uma lógica totalmente contrária ocorre quando a criança passa a ser vista como um recurso. Qvortrup (2015, p. 13) ainda mostra outra face da moeda, quando relata que

o tempo não protegido, entendido como oportunidade assume, a meu ver, um teor mais positivo, ainda que deva ser analisado, mais propriamente, a partir dos dois ângulos – o das crianças e jovens e dos adultos. E mais do que isso, talvez até o tempo protegido envolva riscos - particularmente quando toma formas controladoras e paternalistas.

As mudanças na sociedade e toda sua reconfiguração, mudando os modos de vida, de transporte e educação, afetaram significativamente a ocupação das crianças nos espaços públicos inclusive na rua, pois

as crianças estão sendo cada vez mais expulsas das principais vias da sociedade adulta moderna. – literal e simbolicamente; elas são por razões de proteção – ou, se preferirmos, porque as amamos ou porque elas não são tão preciosas – retiradas para permanecer a maior parte de suas vidas entre paredes, cercadas, confinadas de todas as formas que nossa mente protetora e capaz de imaginar e inventar. (QVORTRUP, 2015, p. 19).

Muller e Nunes (2014) ainda argumentam que há “uma relação de poder do adulto sobre a criança que se apresenta disfarçadamente como proteção face às incertezas presentes no espaço da cidade.” (MULLER; NUNES, 2014, p. 671).

Quando a criança não tem acesso a outros lugares da cidade, não está apenas deixando de ocupar um espaço físico da cidade, mas está também sendo excluída de sua vida política e cidadã na cidade. É recusado a elas como nos afirmam Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 187) “o estatuto social” que

na verdade , não é apenas esse estatuto que é recusado, é a proposta, a partir da concepção de menoridade da infância (não apenas etária, mas cívica), que não passa apenas pela simples passagem dos anos, mas decorre da compulsividade da frequência de instituições cuja proclamada missão consiste em preparar para a cidadania - a escola.

A escola então assume a tarefa de preparação para a cidadania, sendo mais um, ou um dos principais espaços fechados, cercados e controlados pelos adultos, responsável pela formação ou não de futuros cidadãos, reforçando ainda mais a separação das crianças na vida pública.

Ainda sobre esse confinamento, é possível perceber que

crianças sob cuidado institucional, seja em jardins de infância, escolas ou outros espaços organizados são geralmente tomadas como estando em situação de proteção. Entretanto, há diversos problemas que não devem ser ignorados. Alguns deles estão ligados à crítica da civilização (elaborada por Àries) e à tese de Sinneckers sobre “*Verhauslichung*” – neste caso, a análises que dizem respeito ao confinamento das crianças em espaços específicos, em sequências temporais planejadas (QVORTRUP, 2015, p. 22). (Grifo do autor)

Rosemberg e Mariano, ao discutirem a questão econômica, utilizam a citação de Oldman para assinalar o “valor econômico da infância”, que os adultos possuem na organização e no controle das tarefas infantis, há aqui “uma ‘utilidade’ econômica da infância” (OLDMAN, 1994, apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 696).

Dessa forma, evidenciam-se, cada vez mais, os espaços “seguros” que as crianças precisam frequentar, sendo impedidas da liberdade de escolha. Além da escola, temos também a família, para a qual a criança, para estar protegida, necessita estar com seus pais e familiares. Mas existem nessas relações familiares alguns conflitos, como por exemplo, o divórcio.

Nesses casos, em busca da autonomia e da liberdade dos pais, a criança é a última a ser questionada e, quando a separação ocorre, torna-se um objeto, uma necessidade que supre a carência de ambos. Daí então, surge como questão: até que ponto as crianças estão protegidas, se é que estão? Pois, o

tempo não protegido das crianças é tido como um risco apenas no momento em que não é visto como um relacional – ou seja, enquanto os supostos fatores de risco permanecem inquestionados e aceitos como naturais e, neste sentido, são tidos como não problemáticos. Isso quer dizer que, diferente do que se pressupõe normalmente, não é a presença dos adultos que constitui necessariamente, a condição suficiente para transformar tempo não - protegido em tempo protegido. Às vezes, e de modo mais razoável, seria necessária a redução ou a eliminação das condições que se apresentam como riscos ou ameaças para satisfazer a demanda das crianças por espaços tomados como livres e sem restrições (QVORTRUP, 2015, p. 24).

Considerando esse grande avanço na questão econômica da sociedade, Qvortrup (2015) reflete sobre até que ponto a proteção da criança é exercida com o objetivo primário, ou seja, para seu próprio bem. A sociedade estaria mesmo preocupada com o bem-estar de cada criança, em seu discurso paternalista ou seria mais uma vez uma forma de dominação?

Como afirma Qvortrup (2015), há um preço a se pagar por esse tempo não protegido, e, entre adultos e crianças, as crianças saem perdendo pois, para eles (pais e demais adultos), essas condições são favoráveis. A exclusão evidencia-se claramente como forma de restrição, porém benéfica.

As ruas que antes eram ocupadas por crianças passam a ser ocupadas por carros com a crescente modernização. Consideramos “perigoso” que as crianças frequentem os mesmos espaços que os adultos. Consequentemente, são vistas como vulneráveis e devem se afastar, já que precisam entender os riscos de frequentar esses espaços.

Da mesma maneira, Zitkoski (2017, p.7) argumenta que

essa lógica está tornando insustentável, pois cada vez mais o consumismo induz ao aumento de automóveis nas ruas e as consequências disso para a vida na cidade são trágicas: aumento da poluição, falta de espaços para o pedestre caminhar com segurança, congestionamentos infundáveis em certos horários (de início ou final das jornadas de trabalho), insegurança para as crianças e pessoas idosas estarem tranquilamente nas ruas, etc.

O aumento dos carros diminui a circulação das pessoas nas ruas e sua utilização como um espaço de lazer pelas crianças e jovens. Se antes era comum vermos crianças brincando na rua, nas calçadas, atualmente essa situação tornou-se rara e perigosa. Mas isso não quer dizer que não haja uma solução para a reorganização da rua como um espaço público. Zitkoski (2017, p, 7) propõe:

em primeiro lugar, a reorganização da cidade na perspectiva de uma cidade educadora precisa repensar o todo da vida na cidade articulando políticas públicas que vêm ao encontro da valorização das pessoas, do cidadão e da convivência saudável em sociedade. E nesse sentido, repensar o trânsito requer, também, um olhar coerente e articulado com questões educacionais, culturais, ambientais, econômico-sociais, entre outros aspectos que dizem respeito aos espaços urbanos.

Um bom planejamento da cidade garante diminuição do conflito entre as pessoas e a luta pelo espaço. E

a raridade dos espaços públicos os tem tornado uma das mais eficazes formas de realização diferencial do lucro na cidade capitalista. Estar junto ao público, mesmo que não seja possível utilizá-lo, vale mais. E custa mais, obviamente, já temos uma frequentação do espaço públicos, maiores em extensão são pouco frequentes, porque a apropriação por meio da propriedade individual não permite que elas existam em abundância (RIBEIRO, 2008, p. 95).

Quando esses espaços tornam-se raros, ainda é possível designá-los como públicos? Ribeiro (2008, p. 95) ressalta que “a própria presença no entorno de classes sociais mais abastadas inibe o acesso das camadas mais populares, que quando se dirigem ao tal espaço público, são monitoradas com câmeras e por seguranças do Estado ou privada!”.

Nessa relação de poder e de luta pelo espaço, quem está mais vulnerável tende a ocupar espaços menos elitizados. Os centros das cidades tornam-se privados, as casas mais caras são localizadas em bons bairros e assim as pessoas vão deixando de ocupar o que deveria ser de todos e ocupam o que sobrou.

Se até os adultos são vítimas dessas privações, por que as crianças não seriam? Se nem sequer há uma discussão sobre os espaços e a qualidade dos espaços que elas ocupam, se elas são consideradas imaturas demais para pensar sobre isso e exigir seus direitos.

Prout (2010) relata algumas imagens sociais sobre a infância e com isso destaca que os pais preocupam-se cada vez mais com a segurança dos filhos nos espaços públicos. Com isso, apresenta duas imagens da infância: “crianças em perigo” e “crianças perigosas”.

As crianças que estão sujeitas aos espaços públicos, principalmente espaços abertos, onde o controle parece ser menor, seriam as “crianças em perigo”.

Essas crianças em perigo “compõem a infância através de conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada” (PROUT, 2010, p. 23). Aqui, as crianças assumem tanto uma situação de risco como uma situação dependente de um adulto para que esse risco seja minimizado ou até mesmo banido, sendo incapazes de cuidarem de si próprias e de frequentarem qualquer local.

Nessa situação de risco, temos ainda condições mais severas, de crianças que estão em situação de rua, ou em condições de extrema pobreza e maus-tratos, tanto dentro, quanto fora de seu ambiente familiar. É nesse contexto que necessitam de uma intervenção. Nesse sentido, podemos destacar, a ação do conselho tutelar para agir em situações como essas. Já que

“crianças e adolescentes em risco” . Esta categoria passou a ser banalizada nos discursos de diversos trabalhadores que atuam no CT, e em estabelecimentos na execução de políticas de atenção dirigidas à infância e à juventude brasileiras (LEMOS, SCHEINVAR ;NASCIMENTO, 2014, p. 163).

Isso ocorre uma vez que “estar em perigo é uma forma de afirmar a necessidade de proteção na construção de um futuro, abrindo possibilidade de vida segura”. (LEMOS; SHEINVAR; NASCIMENTO, 2014, p. 162). Nesse sentido, as crianças em perigo estariam numa condição de insegurança que muitas vezes as afetam em todos os âmbitos, principalmente econômica e socialmente.

O trabalho de conselheiros e de outros órgãos é importante nesse sentido, uma vez que possa assegurar às crianças e aos adolescentes direitos previstos em leis, proporcionando-lhes uma vida digna e tranquila e mais, uma vida como cidadãs.

Já as crianças perigosas, se “trata das crianças contemporâneas como uma ameaça a si mesmas, as outras e à sociedade como um todo” (PROUT, 2010, p. 24). Nessa interpretação, as crianças são encaradas como raiz de todos os males, como a criminalidade, a decadência moral e, até mesmo, o fracasso financeiro.

Com isso, “a persistência, se não a origem, de problemas sociais é procurada na educação das crianças, e como resultado expandem-se consideravelmente políticas de “intervenção preliminar” e de “prevenção”” (PROUT, 2010, p. 24).

Essa prevenção acarreta mais e mais o aprisionamento das crianças em locais supervisionados por adultos, pois longe desses locais estarão sempre seguras. Prout (2010), entretanto, corrobora a afirmação de que nenhuma dessas representações pode retratar a infância atual, compreendendo a criança como um indivíduo social, que tem ganhado força após o final do século XX e ainda está afirmada na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Dessa forma,

no centro desse movimento ocorre uma reconsideração gradual dos modos de representar as crianças, sendo que “representação” pode ser entendida a partir de dois sentidos. Em seu sentido cultural, a representação refere-se a imagens e conceitos sociais disponíveis através dos quais as crianças são vistas (e veem a si mesmas). No entanto, a representação também aponta para o papel exercido pelas crianças na liderança, sugerindo que elas deveriam ser envolvidas na tomada de decisões e elaboração de políticas (PROUT, 2010, p. 25).

Consequentemente, a primeira tendência mencionada é a de que a infância começa a mudar os modos de vida, as relações familiares e as mudanças na família, que agora passam

também a viver em lares monoparentais. Ademais, há evidências de que a distribuição de renda não seja a mesma para todas as crianças. E,

no entanto uma análise recente dos dados da Luxemburg Income Study sugere que, durante os últimos 25 anos, a proporção de crianças de famílias com menos de 50% da renda média aumentou em onze dos vinte países estudados. Isso inclui Austrália, Bélgica, Alemanha, Itália, Holanda, Reino Unido e Estados Unidos. (BRADSHAW, 2000, apud PROUT, 2010, p. 27).

Com essa afirmação, surge outra tendência que, segundo Prout (2010), seria a distribuição desigual de verbas e de recursos, o que aumenta a diversidade da infância em sociedade.

Essa diversidade é também marcada por processo de socialização, uma vez que as crianças estão cada vez mais passando a maior parte de seu tempo em escolas e em clubes que Prout (2010) denominou como “socialização dupla”.

Dessa socialização, surge mais uma tendência destacada pelo autor, que diz respeito à expansão da educação escolar, discutindo o aumento do tempo em que as crianças passam dentro desses ambientes.

Peréz e Jardim ainda relatam que

Hoje em dia, o modo de vida das crianças moradoras de cidades grandes, [...] sofre a crescente institucionalização e privatização dos espaços frequentados. No caso das crianças de classe média e alta, tal processo se dá da forma mais intensa, uma vez que elas passam horas do dia em casa, jogando videogames, navegando na internet em sites de redes sociais (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, apud PERÉZ; JARDIM, 2015, p. 467).

Mais uma vez, as crianças são impedidas de usufruir de outros espaços, além daqueles controlados por adultos. Esse controle, muitas vezes, não tem a intenção de trazer um bem-estar para a criança, como já foi mencionado anteriormente. Muitas vezes a

intensificação da competição global e a intrincada rede de economias nacionais corroem a capacidade do estado de controlar sua própria atividade econômica. Sob tais circunstâncias, moldar as crianças como futura força de trabalho é visto como uma alternativa cada vez mais importante (PROUT, 2010, p. 29).

A última tendência é a discussão de que as crianças deveriam ter voz na tomada de decisões, em todos os níveis, o que se iniciou por volta do século XX. Esse modelo, segundo Prout (2010, p. 31), está relacionado ainda à individualização. Ressalta-se que “o conceito de

individualização torna possível enxergar a emergência de ideias sobre crianças como pessoas com seus próprios direitos em um contexto social histórico mais amplo”.

Com essas mudanças, as representações das crianças foram reconfiguradas e novas as realidades começaram a existir. Houve então uma “modernidade tardia, como os sociólogos designam esse período, testemunhou o surgimento de novos padrões de vida em família, casamento e divórcio, participação no mercado de trabalho, trabalho e economia global” (PROUT, 2010, p. 32).

Essas mudanças interferiam no modo como a sociedade vê a criança atual, sendo encarada como ser social e, com isso, foi registrado como mostra Prout (2010) no Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas.

O projeto original da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi apresentado de maneira formal no início de 1978 pelo governo polonês à Comissão de Direitos Humanos da ONU, homenageando a Januz Korczak (CANTWELL, 1992, apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 705). Esse projeto ainda era bem semelhante à Declaração de 1959.

Com ausência do respaldo inicial, a Comissão dos Direitos Humanos decidiu criar um Grupo de Trabalho para observar e apreciar o projeto. Assim, realizou-se um segundo projeto também criado pelo governo polonês.

Entre 1980 e 1987, foram feitas reuniões anuais, duas reuniões em 1988. Participaram dos GTs estados e organizações não governamentais – ONGs.

Dessa forma, como afirma Alderson (2005, p. 421)

A nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na convenção da ONU sobre os direitos da Criança (ONU, 1989), envolve versões moderadas dos direitos de autonomia dos adultos. Elas dizem respeito a crianças que tomam parte em atividades e decisões que as afetam.

Essa convenção “é um referencial que tem sido assumido pelos movimentos e organizações que atuam junto aos mundos sociais das crianças como um instrumento de sustentação da criança enquanto sujeito de direitos e cidadão pleno” (SARMENTO, 2015, p. 42).

Os direitos de participação da criança estão presentes nessa Convenção de 1989 em sua primeira parte, mais especificamente em três artigos, segundo os quais, o Estado deve ter o dever de garantir

E assegurar a criança que for capaz de formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança,

levando-se em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. (12)

[...] o direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo o tipo [...] por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança [...] (13)

[..]O direito da criança do descanso e ao lazer, ao divertimento e as atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. (31). (SARMENTO, 2015, p. 43).

Apesar de algumas críticas em relação à Convenção por não ser influenciada pela norma ocidental de criança, esta é considerada um marco para a conquista da emancipação social das crianças.

Mas essa é uma mudança que precisa ser gradativamente aprendida e conservada. Prout (2011) aponta que a criança deste século, participativa e ativa, pode atender muito bem essa nova reconfiguração de famílias em que o tempo dos pais é cada vez mais escasso, pois as crianças estão cada vez mais consolidando suas rotinas e aptas a negociações.

Assim, há uma reavaliação a ser feita do modo como a criança está sendo vista. Uma articulação entre representação política e representação do discurso social e cultural precisa ser construída para que haja políticas públicas embasadas nas vozes das crianças. Mesmo quando as disposições institucionais criam um espaço nacional para que a voz das crianças seja ouvida, para que isso realmente ocorra, são necessárias mudanças na maneira como as crianças são vistas (PROUT, 2010, p. 37).

Essa reestruturação no conceito de criança gera mudanças, tanto no modo como esta passa a ser encarada, como também contribui para uma nova organização política dentro das cidades com a participação das crianças no âmbito político. É importante salientar que isso não diz respeito ao voto, mas sim à expressão de suas ideias. Assim, novas visões sobre o espaço da cidade e melhorias são pensadas para que as crianças ocupem mais espaços destinados a elas.

Movimentos

como o das ‘cidades amigas das crianças’, promovido pela UNICEF, ou outros gerados e desenvolvidos por ONGs, colocaram na agenda, um pouco por todo lado, a necessidade de reconfigurar as políticas urbanas, considerando o interesse da mobilização das crianças (SARMENTO, 2015, p. 44).

Para a construção de uma cidade educadora, tanto para as crianças como para outras gerações, é necessário entender que a cidade, como qualquer outro espaço informal, influencia e ensina qualquer indivíduo. Por isso, estar em uma cidade que tem como compromisso a

cidadania de todos, inclusive das crianças, é extremamente necessário para refletir sobre o que eles são e serão dentro desse espaço.

Assim, “é necessário educar para a vida na cidade, para autonomia da pessoa poder conviver de modo livre e integrado nos diferentes espaços que, por sua própria natureza, tem um potencial educativo: as ruas, as calçadas, praças, bibliotecas, parques, museus e etc” (ZITKOSKI, 2017, p. 2-3).

Educar as crianças na cidade é trazer

a participação infantil na vida cidade [...] é reversão da figura da criança excluída da cidade à criança cidadã: ator social dotado de ação influente, com competências políticas não redutíveis às formas liberais de representação, em contextos favoráveis de expressão, comunicação e tomada de decisão”(TREVISAN, 2014, apud SARMENTO, 2015, p. 44).

Mas, para que essa mudança ocorra, é preciso que diferentes setores sociais se unam em busca dessa mudança, para que a cidade se torne um espaço digno e feliz para qualquer cidadão, independentemente de raça, idade, cor, para viver.

Zitkoski (2017) traz alguns aspectos fundamentais para que a cidade tenha de fato um projeto educativo. São eles:

- 1º) Vontade política da municipalidade em transformar a cidade em agente educativo, onde todos os espaços possam torna-se em lugares de trocas, convivência e aprendizagens;
- 2º) A construção de políticas públicas numa visão interdisciplinar, que interem (Confira este verbo com o texto original.) as diferentes secretarias em projetos voltados para educação e humanização dos cidadãos [...]
- 3º) O cultivo de uma visão ampla de educação e a capacidade de mobilizar a sociedade civil em prol de sua própria educação e/ou formação humana.
- 4º) A participação cidadã, livre e democrática, na construção da cidade. Isso requer a articulação escola-comunidade, prefeitura e agentes sociais, cultura lazer e convivência comunitária, discussão política, organização de conselhos representativos. Enfim, a mobilização da cidadania para voltar-se ao bem comum tomando para si os rumos da história da cidade.
- 5º) A organização da cidade em redes solidárias de trocas e aprendizagens coletivas via o engajamento dos cidadãos nos projetos eleitos como prioridades. A construção de canais de intercâmbios e programação de ações educativo culturais em movimentos que cultivem a solidariedade e potencializem práticas sociais inovadoras. [...]. (ZITKOSKI, 2017, p. 4).

Dessa forma, para que a cidade seja de fato educadora, os passos anteriormente citados precisam ser seguidos, tanto para que todos sejam respeitados como seres de direitos, como para exercer esse direito. Zitkoski (2017, p. 5) ainda afirma que “o futuro da sociedade são as

crianças” e por isso devem ser respeitadas com políticas públicas que garantam educação de qualidade e desenvolvimento pleno de suas habilidades. Mas, ao mesmo tempo,

priorizar a infância não quer dizer apenas trabalhar a educação e sim, desenvolver o conjunto de possibilidades de vida na cidade para que as crianças tenham uma infância digna e feliz. Nesse sentido, precisamos rever os diferentes espaços de vida: a rua, as praças, moradias, escolas, clubes, calçadas, parques, entre outras possibilidades” (ZITKOSKI, 2017, p. 6, apud LIMA, 1989).

Esse fato de que a criança começa a ganhar espaço e a expressar suas ideias sobre o que a rodeia foi o que Muller e Salgado (2015, p. 111), apud James e James (2008, p. 9), chamaram de agência, considerando-a “como a capacidade de crianças e jovens fazerem escolhas sobre coisas que fazem e de expressarem suas ideias.”

Essa agência tem debatido a infância e tudo que a afeta, como as condições sociais, as desigualdades, o cosmopolismo e a luta de uma cidadania infantil, bem como a participação das crianças em pesquisas.

A norma ocidental, que se desenvolveu na primeira fase do capitalismo e a emergência da vida moderna, tinha a criança como um ser em desenvolvimento, submetida à escola e impedida de participar de atividades e práticas sociais. Essa norma ainda existente está sendo contestada como forma de libertar a criança de toda e qualquer exclusão.

Com isso, Jardim (2015) afirma que “crianças e jovens constituem a geração mais distante dos políticos, porém são os que sofrerão por mais tempo as consequências das escolhas políticas de agora” (JARDIM, 2015, p. 502).

Novos paradigmas, como o paradigma crítico, vêm ressaltar o papel da criança, libertando-a da opressão. Nesse sentido, o paradigma crítico

nos estudos da criança assume como objeto a infância considerando-a simultaneamente como uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma condição, isto é, um grupo social que vive condições especiais de exclusão, em função do poder paternalista e adultocêntrico. (SARMENTO, 2015, p. 37)

Os autores James e James (2008) mencionam também a estrutura social que está relacionada com a organização social e com as instituições. A junção dessas duas propostas conceituais é justificável e relevante para perceber as relações que existem entre elas. Nessa relação, ao mesmo tempo que a infância é vista como uma estrutura que todas as crianças compartilham, são também definidas pelo conceito de agência, como infância individual e demonstra a importância desse reconhecimento das crianças como atores sociais.

Para serem atores sociais, um outro conceito precisa ser mencionado, o conceito de cidadania. Segundo Zitkoski (2017), há várias interpretações da cidadania, que variam desde a cidadania liberal até a emancipatória. Porém, apenas a cidadania emancipatória será relatada por ser coerente com a participação cidadã das crianças.

A cidadania emancipatória “é a noção de que a história humana é um processo de lutas e conquistas e a cidadania se constrói na participação democrática e autêntica de cada ser social” (FREIRE, 1994, apud ZITKOSKI, 2017, p. 3).

A apropriação dos espaços é uma das possibilidades iniciais de se exercer cidadania. As crianças, ao ocuparem um território, vão se constituindo, destacando-se uma das outras, cada uma com sua cultura, cada uma com sua especificidade na cidade. No meio de tantas pessoas, as crianças vão, assim como os adultos, “constituindo suas identidades locais, criando uma estreita relação entre identidade infantil e os territórios da infância” (LOPES, 2006, p. 119).

Aqui, o que Aitken (2014) chamou de mera “vida biológica” passa a ser insuficiente enquanto para Freitas (1994, apud LOPES, p. 120) existe o segundo nascimento:

o nascimento social, desta forma de entender que a criança é um apenas um ser biológico e que sua maturação torna-a um indivíduo social completo é negar que seu desenvolvimento é construído na relação com o outro.

É “na apropriação do espaço pelas crianças está presente a tensão entre o singular e o coletivo” (LOPES, 2006, p. 120). Assim, “o lugar é entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com os espaços” (LOPES, 2013, p. 286). À medida que a criança vai se acostumando e conhecendo seu espaço, é que este vai se tornando lugar.

Nessa perspectiva que, ao longo da sua história, os grupos sociais fixam em determinado espaços e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por ele, por isso os fragmentos espaciais constituídos por cada agrupamento de pessoas, imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e os transformam em lugar. A criação dos lugares possibilita a estruturação de uma identidade individual, uma vez que os objetos que compõe o espaço, sua organização, seus atributos passam a ter significados diferentes para cada ser humano a partir de sua história de vida (LOPES, 2006, p. 121).

Dessa forma, é importante considerar que tipo de relação e de sentimentos cada criança traz ao habitar determinado espaço, como participa da formação desse espaço e como são formadas por ela.

Assim, podemos ressaltar também o espaço e o ambiente, palavras tão comum no dia a dia das pessoas, principalmente das crianças nessa perspectiva de apropriação do espaço.

Segundo Forneiro (1998), espaço “se refere ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p. 232).

Assim, quando pensamos na cidade, pensamos num espaço em que as crianças possam usufruir de seus objetos, de sua estrutura e decoração. Estruturas muitas vezes precárias, sem vida, sem preocupação até mesmo com a decoração. A cidade torna-se um espaço qualquer, mas que diz muito sobre quem nela habita, ou melhor, diz muito sobre quem a construiu.

Pois, assim como uma casa,

se tudo estiver escrupulosamente organizado, medindo todas as distâncias, controlando que todas as combinações sejam harmoniosas, segundo a estética “atual”, isso estará dizendo alguma coisa. Se pelo contrário, os elementos se distribuem no espaço de uma forma original, em função de nossas preferências e necessidades, sem nenhuma ordem aparente, criando contrastes que chamam nossa atenção, mas que refletem um ambiente cheio de personalidade. Isso nos diz algo diferente. Há casas que eu chamo de “loja de móveis”, nas quais parece não morar ninguém ou nas quais poderia morar qualquer pessoa, que não possuem identidade, outras, no entanto, tem claramente a personalidade daqueles, que as habitam, tem uma identidade própria (FORNEIRO, 1998, p. 232-233).

Assim, para que uma cidade seja, de fato, a representação da identidade de seus habitantes, esses habitantes precisam fazer parte dela. Fazer parte aqui diz muito mais que a simples ocupação, diz sobre participar, construir e entender essa construção. Diz sobre as dimensões desse espaço a ser construído, o que só pode ser feito quando crianças e adultos se unem num mesmo objetivo.

Em relação à dimensão física, podemos compreender como “o aspecto material do ambiente [...] e as suas condições estruturais (dimensões, tipo de piso, janelas, etc.). Também compreende os objetos no espaço (matérias, mobiliário, elementos decorativos, etc.) e sua organização [...]” (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Além da dimensão física, teremos que compreender a dimensão funcional desse espaço, pois este precisa estar de acordo com os objetivos propostos. Assim, cabe refletir aqui como as pessoas irão utilizar esses espaços e para quê. Lembrando que, para as crianças, por mais que se tenham prontos esses objetivos, elas sempre terão inúmeras formas de utilização desses espaços.

Ainda podemos destacar nesse espaço a dimensão relacional, na qual “tais relações têm a ver com aspecto, como os diferentes modos de ter acesso aos espaços” (FORNEIRO, 1998, p. 235).

Aqui no espaço da cidade, crianças e adultos vão construindo suas relações, experimentando os espaços mediante o consenso dos demais, podendo brincar sozinhas ou em grupos, realizar atividades de diversas maneiras e, enfim, vão conquistando o ambiente.

Esse ambiente que deve ser estendido “ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as criança e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”. (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Diante disso, como foi mencionado no texto, o espaço irá dizer a perspectiva de criança que temos. A cidade, nesse caso, irá evidenciar o tipo de relação que estabelece com as crianças, irá fortemente evidenciar, mesmo que em silêncio, a compreensão que se tem delas.

Dessa forma,

se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais, se, além disso entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula (FORNEIRO, 1998, p. 249).

Embora essa citação não mencione exatamente a organização de uma cidade, podemos pensar em possibilidades de ampliação. Uma ampliação que deve sair do âmbito escolar. Escola e comunidade, pais e filhos devem questionar o tempo todo o espaço da cidade e sua qualidade.

Ao pensar em qualidade, devemos pensar primeiramente qual será o público-alvo. Embora outros grupos possam também frequentar esses espaços na cidade, é interessante refletir e manter o foco no público alvo principal, nesse caso as crianças.

Ao pensarmos nas crianças, devemos considerar a idade, pois esta irá determinar

[...] o nível de autonomia e o seu equipamento de competências (aquilo que são capazes de fazer). Em função disso, teremos que adaptarmos os espaços e os materiais de forma que sejam acessíveis para eles, que sejam de fácil utilização, que ofereçam segurança e que estimule a sua atividade (FORNEIRO, 1998, p. 252).

Claramente, ao projetar os espaços para a cidade, é importante que os profissionais considerem todos esses aspectos e mais, que possam contar também com um grupo de crianças para que auxiliem nesses projetos, pois serão elas que irão desfrutar ou não desses espaços.

As crianças são, então, parte da cidade e dos espaços que habitam. É nesse sentido que pensar a cidadania da infância é muito mais que uma necessidade, é um direito que todas têm. E cabe a quem exigir? Se elas ainda não são ouvidas?

Essa é uma responsabilidade pública. Exige-se, assim, uma nova postura em que se deve repensar os direitos que são oferecidos às crianças. Afinal, esses direitos não devem variar

de acordo com a necessidade, com a idade ou com a situação do indivíduo, mas ser garantidos independentemente de tudo isso, como um direito universal, como de qualquer outro sujeito de outro grupo geracional.

Embora esse reconhecimento do direito não seja uma tarefa fácil por ser caracterizado pela luta de poder entre adultos e crianças, é uma forte tendência em ouvir os adultos como locutores das crianças. Sociólogos da infância têm mostrado uma forte resistência ao tema e à credibilidade na voz das crianças.

Documentos que ressaltam a importância do direito da criança ganham mais força a partir do século XX quando os direitos do homem passam do homem abstrato para o concreto, sendo esse considerado um homem cidadão. Especificando os gêneros e fases da vida,

foi mencionando por exemplo a Declaração dos Direitos da Criança. Esta declaração de 1959, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas – ONU- e, precedente, de 1924, conhecida como Declaração de Genebra, sob os auspícios da Liga das Nações, tiveram como foco defender a ideia de proteção à criança” (RENAULT, 2002, apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 700).

Tratando, então, da questão da escuta e da participação das crianças, os estudos nessa área têm trazido contribuições relevantes também para a escuta de crianças institucionalizadas, como uma maneira de afirmar os direitos da criança, desconstruindo a ideia do ambiente institucional como lugar de vitimismo. “A intervenção transformadora, sustentada no conhecimento, tem um desígnio desinstitucionalizador, que é inerente à reconfiguração da condição da criança como sujeito de direitos” (SARMENTO, 2015, p. 43).

Posto isso, a escola pode tornar-se um espaço de possibilidades, de troca de conhecimentos, de respeito à diversidade cultural, de respeito à criança, contribuindo para a cidadania.

É exatamente por ser um sujeito de identidade que a participação das crianças, nessa agenda crítica, diz respeito também à participação destas em pesquisas, que agora não se configuram como simples objeto de investigação, mas como co-pesquisadoras. Essa nova forma de encarar a pesquisa com crianças dá a elas um papel ativo, contribuindo potencialmente para concordar com as informações, promovendo diálogos entre elas e o pesquisador.

Nesse sentido, podemos destacar, aqui, nossa concepção de criança, sendo encarada como sujeito repleto de completude e de singularidade, para atuar em todos os espaços possíveis, entendendo espaço como uma oportunidade de fazer parte deste, seja ele físico ou social.

As crianças, em nossa concepção, devem estar presentes em todas as discussões que lhes dizem respeito e precisam ser reconhecidas como seres competentes e únicos. Nessa relação dialógica, adultos e crianças serão capazes de perceber e de demonstrar o valor que possuem e o quanto essa relação pode ser enriquecedora e poderosa, provocando inúmeras mudanças.

Dessa forma, a infância pode ser vivida dentro de seu período, mas também dentro de sua permanência, de uma maneira que as crianças que passam e passarão por ela, tenham uma vivência despreocupada com o futuro, vivendo o presente, sem pressa de ser, pois elas já são.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa ocorreu com 4 crianças entre 4 a 6 anos de idade, de uma escola no Município de Alfenas. As crianças participaram como co-pesquisadoras, produzindo desenhos, pinturas e uma maquete, com temas que enfocavam a cidade, buscando melhorias. Para essa pesquisa, utilizou-se da técnica de observação participante e de grupo focal.

4.1 POR QUE OUVIR AS CRIANÇAS?

Neste capítulo, abordaremos algumas questões metodológicas a respeito das pesquisas com crianças. De certo modo, “a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, p. 35).

Nesta pesquisa, as crianças saem dessa condição de objeto a ser observado, para se tornarem colaboradoras e co-pesquisadoras, tendo a oportunidade de se expressarem e de relatarem suas vivências.

Nesse sentido, a Sociologia da infância tem buscado meios para que as crianças sejam cada vez mais reconhecidas nos processos que lhes dizem respeito. Assim, tem ocorrido [...] “um crescente compromisso de incluir a infância na pesquisa social, a fim de capturar as ideias e pontos de vistas de crianças sobre temas que são de importância para elas.” (MULLER; SALGADO, 2015, p. 112).

Para isso, faz-se necessária a escolha de métodos apropriados, para que as crianças possam partilhar opiniões. Assim,

a tarefa do pesquisador se constitui na necessidade de proceder por meio de métodos e técnicas que reconstruam, ou melhor, permitam co-construir os significados e conhecimentos a partir do diálogo com diversos agentes sociais, sejam estes as crianças, jovens ou adultos, para nos aproximar de sua experiência e sua voz sobre ela. (MULLER; SALGADO, 2015, p.114).

Da mesma maneira, podemos destacar que “o pesquisador deve usar de recursos para a expressão das crianças que sejam adequados a faixa etária e sensíveis a seu ambiente cultural, levando em conta o que chama de “moeda local de comunicação”. (MANN; TOLFREE, p.13-14, apud CAMPOS, 2009, p. 38).

Para isso, esta pesquisa buscou instrumentos como desenhos e pinturas, como uma forma de adaptar os recursos à idade das crianças participantes e como uma forma de expressarem melhor seus anseios.

Essa tarefa que necessitou de muita parceria e envolvimento de todos, principalmente por parte da pesquisadora, uma vez que, para evitar a relação de poder entre as crianças e o adulto, o pesquisador precisa “colocar-se como parceiro, falando de si próprio, procurando mostrar-se como pessoa” (CAMPOS, 2009, p. 38).

Assim, em relatos sobre a cidade como pesquisadora, pude compartilhar com as crianças os momentos que também vivi na praça central quando era criança, pude expressar os locais a que gostava de ir e ainda gosto, tentando estabelecer uma relação de proximidade, deixando-as mais livres para relatarem.

Como em qualquer pesquisa com seres humanos, a pesquisa com crianças, exige regras de comissões que ocorrem de maneira diferente, dependendo da instituição. Porém, o que é padrão entre elas seria a exigência do consentimento dos pais ou responsáveis.

Em relação à ética, todos os pais foram informados. Termos apropriados aos pais, à escola e às crianças foram entregues e estive disposta a responder qualquer dúvida. Muitos pais questionaram essa exposição e mais uma vez enfoquei o sigilo e da criação de nomes fictícios para resguardá-los. Os pais aceitaram e apoiaram muito a pesquisa, pois muitos vieram de outras cidades e encontraram dificuldades em usufruir de espaços públicos para as crianças em Alfenas. Apenas uma família negou a participação da criança, que participava da pesquisa, mas não teve suas produções e falas expostas.

No termo de consentimento da pesquisa (Apêndice F- página 142), constava a garantia da privacidade dos envolvidos, os quais não seriam identificados na análise pelos seus próprios nomes, mas por nomes fictícios que as próprias crianças escolheriam em grupo. As crianças também receberam o consentimento, embora não se exija isso de crianças menores de 10 anos, mas acreditamos que essa seria mais uma forma de incluí-las na pesquisa e de respeitá-las. Tal ato reforça o apontamento de Corsaro, ao salientar que “se a criança tiver até 10 anos, sua assinatura não é solicitada, embora eu acredite que o consentimento da criança é uma etapa necessária, independentemente da idade” (CORSARO, 2011, p.70).

Muitas são as pesquisas que envolvem as crianças, mas de maneira mais indireta: as crianças apenas respondem a algumas questões. Envolver as crianças como participantes e co-pesquisadoras é dar a elas um papel de respeito e de colaboração, num ouvir constante.

Nesta pesquisa, optamos por ouvir as crianças, ouvi-las relatando fatos de seu cotidiano, propondo mudanças, trazendo fotos e construindo um parque a partir da visão que tinham de

um parque ideal. Mais do que construir, essa ação proporcionou grande motivação, de falarem e de serem ouvidas, de ouvir os colegas, de discutir, de negociar, de mostrar que sabem, que querem e que podem auxiliar em políticas públicas para a melhoria de espaços públicos na cidade. Buscando uma maneira de respeitá-las em relação à privacidade e ao mesmo tempo proporcionar participação e decisão, permitimos que escolhessem um nome fictício para serem apresentados na pesquisa, “recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou pelas primeiras letras do seu nome, pois isso negava sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade [...]”. (KRAMER, 2002, p.47). Essa foi mais uma das formas de respeitar a identidade das crianças e de colocá-las como participantes ativas.

Quando mencionei o nome fictício, as crianças demonstraram estranheza e alegaram que já possuíam um nome. No entanto, expliquei que esse nome não poderia aparecer para respeitar o sigilo do que falavam, assim, teriam mais liberdade para falar o que quisessem.

Diante disso, mencionei que o nome era como se fosse um nome secreto, e Lagartixo, logo se animou, escolhendo seu nome. Esse nome refere-se a um desenho animado chamado de: “heróis do pijama” que ajudam a combater o crime. Lagartixo disse gostar desse personagem e de se identificar com ele, por isso escolheu.

Mulher Gato ficou um pouco em dúvida, uma vez que também gostava de Corujita, uma personagem do mesmo desenho, mas escolheu ser Mulher Gato porque alguém de sua família há pouco tempo havia se fantasiado e havia ficado muito bonita e ela gostaria de se sentir assim, embora pouco tempo depois na pesquisa ela tenha relatado gostar muito da personagem (Mulher Gato).

Com o Homem Gato não foi diferente. Sua linguagem corporal, ao expressar que gostaria de ser o Homem Gato, trouxe uma grande demonstração do quanto ele poderia ser um personagem admirado e forte. Quando mencionou que queria ser o Homem Gato, “esticou” um dos braços para a frente e ressaltou: “Eu serei o homem gato!”

Já com Cozinheiro G., a resposta foi diferente. A escolha de seu nome remeteu a uma das coisas que mais gosta de fazer com a mãe: cozinhar. Quando foi questionado sobre nome, relatou: “Ah acho que pode ser cozinheiro G.G., não, cozinheiro G. já que eu adoro cozinhar mesmo”. (Cozinheiro G., 5 anos, relato do diário de campo em 06/10/2017).

Esse processo de escolha deu-se de maneira rápida. As crianças logo pensaram e não houve pedido de mudança durante a pesquisa. Nesse mesmo dia, elas confeccionaram os crachás no qual desenharam seus personagens. Também reivindicaram o uso de mais algum elemento para se caracterizarem como pesquisadoras. Eu dei a opção de uma lupa, mas depois, em meio as conversas, surgiu a opção de chapéu e eles me cobraram durante um tempo, até que

foi confeccionado. Para eles, esses elementos eram importantes para se tornarem pesquisadores. Eram elementos que faziam parte dessa nova identidade e que consolidavam o momento da pesquisa. Por vezes, quando eu me esquecia de entregar, tinha sempre alguém me cobrando: “e o chapéu?”. Esse chapéu e o crachá também foram entregues no último dia da pesquisa e, na saída, era comum as crianças se referirem a si mesmas, em explicação aos pais, como pesquisadoras.

Outra questão a ser tratada em relação à ética com as crianças é a de “consultar pessoas fotografadas ou filmadas, solicitando sua autorização e indagando às pessoas que mostram seu rosto e o deixam fixar, na imagem, se essa imagem pode ser impressa, projetada, vista como texto”. (KRAMER, 2002, p.52). Nesse sentido, todos os envolvidos da pesquisa ficaram cientes de tudo o que ocorreria e da liberdade que possuíam caso não se sentissem mais motivados a continuar.

Os pais foram os que mais mostraram preocupação com as imagens das crianças, principalmente quando pedi que tirassem fotos dos locais em que as crianças mais brincavam na cidade, ou deixassem que as crianças fotografassem apenas esses locais. No entanto, a segunda possibilidade não aconteceu, os pais preferiram fotografar as crianças, seja pelo cuidado com o celular ou por medo de uma exposição maior.

É importante ressaltar que, para manter a ética dessa pesquisa, orientei os pais que essas fotos não seriam expostas, serviriam apenas para reflexão e seriam apresentadas apenas nos encontros com as crianças, mas, ainda assim, propus que eles poderiam fotografar as crianças viradas de costas nesses locais, ou até mesmo dos pés, desde que as crianças conseguissem me relatar o local onde estavam.

Diante disso, recorrer à autorização dos pais e das crianças para que a pesquisa fosse realizada de maneira mais ética possível, é mais um caminho, coerente com o tema do qual estamos tratando, é mais uma das maneiras de respeitar a participação dessas crianças.

4.2 ESCOLHA DA METODOLOGIA E SEU DESENVOLVIMENTO

A pesquisa desenvolvida trata-se uma pesquisa qualitativa-descritiva e interpretativa.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995, p. 62)

Esse tipo de pesquisa ressalta aspectos descritivos e, ao mesmo tempo, não exclui elementos quantitativos, caso seja necessário, mas opta pela escolha qualitativa, por buscar interpretação do processo de investigação como uma forma de conhecimento a ser construído, sendo uma das características evidentes nas pesquisas em ciências humanas.

A pesquisa teve como ferramentas os seguintes elementos: observação participante e grupo focal. Fizemos uso também de uma entrevista semiestruturada e de desenhos e pinturas para a coleta de dados. A observação participante “é assim chamada, porque parte do princípio de que o pesquisador, tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada” (ANDRÉ, 1995, p. 24) Portanto justifica-se o uso de pesquisa qualitativa com caráter descritivo para entender o fenômeno, sua complexidade e a relação do sujeitos, pensamentos e ações no ambiente pesquisado.

Utilizamos também o desenho que, segundo Rocha (2008, p. 49),

No caso das crianças a lógica de comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso há necessidade, de cruzar fala ou diálogo em grupos com desenhos, com fotografias-feitas pelas próprias crianças [...].

Porém, como a idade das crianças foi inferior à relatada, (5-7 anos) justificou-se o uso do desenho como forma de expressão constante e relevante na faixa etária então estipulada.

Por tratar-se de uma pesquisa a partir da qual buscaremos entender o brincar e as apropriações das crianças nos espaços públicos, a pesquisadora, em um primeiro momento, observou o espaço vivido, ao mesmo tempo em que necessitou de um olhar e de um ouvir diferente, visando a essa aproximação com as crianças. É “esse o lugar da exotopia. Assim, o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 91).

Estar no seu próprio lugar, é então tentar a partir do que o outro vê, interpretar o que ele vê e, ao mesmo tempo, “[...] por mais que possa ter reunido dados verdadeiros e objetivos sobre as interações, significados e regras (explícitas ou implícitas), estão subjacentes tanto a subjetividade do pesquisador quanto os referenciais teóricos que disciplinam seu olhar” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 91).

Dessa forma, a interpretação do pesquisador tem em si um pouco de tudo o que constitui ele mesmo como pesquisador, mas aspectos relacionados à fala das crianças foram mantidos em sua maior integridade para evitar reduções ou más interpretações.

Nesse processo, buscou-se registrar essas interações por meio de gravações, em conformidade com respostas obtidas no diário de campo. No período de observação participante, buscou-se mais detalhes nas informações obtidas que serviram para a análise dos dados em busca da discussão dos resultados. Para além, pretende-se contribuir para um novo conceito sobre a criança na participação da vida coletiva e também em pesquisas.

Para a realização da pesquisa, optou-se pelo uso da técnica do grupo focal. Podemos

[...] caracterizar essa técnica como derivada de diferentes formas de trabalho em grupos, amplamente desenvolvida na psicologia social. Privilegia a seleção de participantes segundo alguns critérios- conforme o problema de estudo -, desde que eles possuam alguma característica em comum que os qualifica para discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo (GATTI, 2005, p. 7).

Assim, justifica-se a escolha dessa técnica por trabalhar com grupos em torno de uma temática, valorizando a experiência, a troca de ideias e a subjetividade dos sujeitos dentro do contexto em que estarão envolvidos.

Fizemos uso também de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de deixar que as crianças falassem mais livremente sobre as respostas, para colher dados pessoais das crianças e a percepção dos espaços públicos que utilizavam. Na entrevista semiestruturada, “as questões nesses casos deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 31). Antes desse primeiro contato, comecei a observar a escola, a dinâmica e a prontidão da diretora em aceitar minha pesquisa.

Assim, no início da pesquisa, foi seguido um roteiro prévio de entrevista. A entrevista aconteceu de maneira individual, com o objetivo de conhecer e registrar informações básicas dos participantes.

Segue o roteiro:

Entrevista semiestruturada

- 1- Qual seu nome?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Em qual escola você estuda?
- 4- Com quem você mora?
- 5- Você gosta dessa cidade? Por quê?
- 6- Você já participou de alguma pesquisa?

- 7- Já participou de alguma de alguma reunião, que envolvesse mudanças em suas vidas? Como por exemplo na escola? Na cidade?
- 8- Quais são os espaços públicos que você mais frequenta na cidade?
- 9- Quais são os dias da semana em que você frequenta esses locais?
- 10- Dos lugares que frequenta, qual é o seu preferido? Por quê?

Enfim, com o uso dessas técnicas,

[...] tais como análise temática de desenhos e observação participante dos contextos de vida das crianças, possibilitou a ampliação de ferramentas para a compreensão não apenas das diferenças, mas também das semelhanças entre adultos e crianças (LEVI-STRAUSS, 1982, apud ROCHA, 2008, p. 45).

Com isso, dentro da própria pesquisa, criamos um pequeno projeto “cidade da gente” em que foram propostas várias estratégias para a coleta de dados como será especificado mais adiante. Essas estratégias partiram um pouco de minha experiência como professora e de algumas consultas ao caderno de metodologia do CECIP².

Essas consultas ao caderno de metodologia do CECIP foram importantes, pois, por meio delas, pudemos adaptar e propor outras metodologias. A ideia da maquete foi algo com que sempre quis trabalhar com as crianças e vi nesse projeto a oportunidade. Nos trabalhos de campo, é importante ressaltar a participação ativa das crianças, como parte integrante da pesquisa. As crianças nunca haviam participado de uma pesquisa e se mostraram muito motivadas a esta.

Os momentos da pesquisa foram produtivos, as crianças discutiam entre si, colaboravam umas com as outras. Como professora, precisei também me adaptar, me tornar pesquisadora e não mais professora. Foi nesses momentos que comecei a perceber mais o meu lugar e o lugar em que as crianças estavam. Elas mostraram-se muito mais preparadas, mais receptivas, mais dispostas e encaravam a si mesmas, como pesquisadoras em todo momento. E, apesar de saber que eram co-pesquisadoras, havia seriedade no que faziam. Isso surgia naturalmente, elas não se sentiam na obrigação em discutir algo ou desenhar algo, faziam e esclareciam com muita precisão seus pensamentos e produções.

² Centro de Criação e Imagem Popular (CECIP), da Avante ou da Rede Nacional pela Primeira Infância. Essa organização não governamental, criou projetos no Rio de Janeiro que envolvem a participação das crianças.

Os participantes da pesquisa foram crianças, com idades entre 4 a 6 anos, de uma escola do município de Alfenas. A escola que foi fundada em 2013, já foi um espaço de recreação, o qual funcionava das 7 às 18h30min. Esse centro recreativo perdeu seu caráter sob uma nova direção e passou a ser um centro de educação infantil, que atendia crianças de quatro meses a cinco anos, atendendo, até então, trinta e duas crianças. A escola, no momento de minha pesquisa, havia mudado de localização, permanecendo ainda na mesma região, por causa da clientela, mas agora em uma casa menor e atenderia no próximo ano apenas crianças de 4 meses a 3 anos de idade.

A diretora optou por fazer essa mudança por questões de pouca procura de crianças com mais idade, no entanto, mesmo com a mudança prevista, pude terminar a pesquisa, pois as crianças mais velhas permaneceriam até o fim do ano letivo em um acordo entre a diretora e os pais. Nesse momento, a escola atendia a aproximadamente quinze crianças.

A mudança da escola gerou certa ansiedade nas crianças. O espaço era menor, as salas eram menores, possuía apenas seis salas, das quais apenas três eram destinadas para aula, sendo uma para o berçário, outra para o maternal e mais uma para crianças do primeiro e segundo período juntos. Uma das salas era destinada ao descanso e uma sala bem pequena, logo na entrada, como recepção e espaço para momento do vídeo, ou brincar, mas esse brincar era bem limitado. Devido ao seu tamanho, na maioria das vezes, as crianças brincavam sentadas uma ao lado da outra com pecinhas, ou folheavam livros.

O refeitório e a cozinha eram divididos. Um lado era separado para as crianças do maternal, primeiro e segundo período e o outro, apenas para o berçário. A escola possuía também dois banheiros e mais uma sala ao lado, montada com divisórias (que antes parecia ser uma garagem) para a secretaria. Havia também um pequeno corredor, ao lado da secretaria, que também era usado pelas crianças em dias de sol, mas no horário da saída, próximo ao portão. Porém ao fundo havia um grande quintal, ainda sem a devida intervenção e um pequeno espaço com cimentado e uma casinha, que funcionava como estoque de materiais. O quintal dessa escola, embora ainda sem as devidas condições, foi um ponto positivo, pois em vários momentos as crianças diziam que iriam ajudar a construir um parque na escola e depois na cidade. Ficaram muitos dias discutindo comigo, os brinquedos, os locais e os acessórios para a construção do parque. Essa animação ajudou muito na realização da pesquisa.

A escola, no período da pesquisa, estava localizada no bairro central da cidade e atendia crianças entre classe média baixa a alta. Os funcionários, em sua maioria, possuíam outras formações como enfermagem, cabelereira e outros, mas isso não era empecilho para atuarem como monitoras. A escola também apresentava uma série de aulas e projetos realizados por

outros profissionais, o que acontecia uma vez na semana, por exemplo: aula de horta, aula de humanidades e aula de dança.

O entorno da escola era bem movimentado por se tratar de um bairro mais central em sentido ao trevo da cidade. Os pais, em sua maioria, trabalhavam em um ou mais empregos e boa parte das crianças eram filhas de professores, de diretores e de donos de comércio. Permaneciam na escola em tempo integral.

Os encontros ocorreram semanalmente, mais especificamente uma vez por semana, dentro de uma sala de aula, com encontros de uma hora a uma hora e meia, durante três meses.

Na escola, foi realizada a apresentação da pesquisa e da pesquisadora, em outubro de 2017, para identificar os alunos que gostariam de participar. Toda a coleta aconteceu na escola. À medida que as crianças respondiam as perguntas, as respostas eram gravadas e, quando possível, anotadas no diário de campo. Quando não era possível anotar, essa transcrição ocorria depois, por meio das gravações. Já as anotações nos desenhos, ocorreram após todas terminarem. Cada dia, as crianças desenharam sobre um tema e assim eram convidadas a explicar e então realizávamos as anotações.

Houve uma conversa mais formal com os alunos, explicando como seria realizada a pesquisa. Para essa explicação, utilizei do termo apropriado para as crianças, do qual constavam as etapas com fotos ilustrativas do que iríamos realizar e expliquei aos pais na hora da saída, brevemente sobre a pesquisa, sobre os termos e os locais a serem assinados, pedi para que todos os pais, após realizarem a leitura, fizessem as devidas assinaturas, e me entregassem no dia seguinte. Apesar de alguns atrasos, todos entregaram.

Após a autorização dos pais e assinatura das crianças, marcamos então o nosso primeiro encontro propriamente dito. Os encontros aconteceram às terças-feiras, iniciando no mês de outubro de 2017, no turno vespertino, dentro da escola em uma sala de aula e encerrando em dezembro de 2017.

Nosso primeiro encontro aconteceu em formato de uma roda de conversa em grupo e cada criança foi questionada sobre algumas questões pessoais, previamente elaboradas.

Nesse momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com objetivo de deixar que as crianças falassem mais livremente as respostas, para colher seus dados pessoais e a percepção dos espaços públicos que utilizavam.

Uma conversa mais informal ocorreu. As crianças mostraram-se participativas, algumas perguntas foram refeitas de outra maneira para facilitar a compreensão das crianças, por exemplo, “quais são os dias que você vai nesses locais? Tem aula ou não, está de dia ou está a

noite?”. As crianças mostraram maior compreensão após essa reformulação e deram respostas mais precisas.

Ainda nesse mesmo dia, iniciou-se uma conversa sobre participação, em que foram mostrados a elas alguns relatos do Centro de Criação e Imagem Popular (CECIP), da Avante ou da Rede Nacional pela Primeira Infância. Essa organização não governamental criou projetos no Rio de Janeiro que envolvem a participação das crianças. Para conhecerem um pouco sobre essa organização, foi apresentado um vídeo do I seminário: A criança e sua participação da cidade, encontrado no site do CECIP.

Após essa apresentação, as crianças foram questionadas sobre o que viram e ouviram no vídeo. “Vocês entenderam o que é participar? Vocês viram quantas crianças participaram?” Elas ajudaram a pensar em mudanças para uma cidade. “Vocês já tiveram oportunidade de realizar algo assim? Sabiam que vocês tem o direito de participar?”

Em seguida, também apresentamos um vídeo: Conhecendo o Estatuto da Criança³ que mostrava de maneira ilustrativa, os direitos e deveres da criança, baseados no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). O vídeo era em formato de desenho, no qual havia uma narrativa com imagens condizentes aos direitos e deveres narrados, com tempo de duração de dois minutos e trinta e cinco segundos.

Após, ocorreria a divisão dos grupos. As crianças foram organizadas em dois ou três grupos, de acordo com a afinidade que estabeleceram entre si, antes da chegada da pesquisadora, pois se acredita que se sentiriam mais à vontade, se assim o fizessem. Porém a quantidade de crianças foi inferior, e montamos apenas um grupo com quatro crianças.

Após essa divisão, houve também o momento de criação de nomes fictícios, em que cada criança disse um nome para ser identificado durante o registro da pesquisa. Nesse momento, expliquei a importância do sigilo a elas, que os pais também já sabiam que os nomes verdadeiros deles não iriam aparecer e que eles poderiam criar ou usar qualquer nome, um nome que os representasse, enquanto pesquisadores (co-pesquisadores). Assim foi confeccionado junto com as crianças um crachá para uso na pesquisa.

O título do projeto foi sugestivo, e com esse título, buscamos um primeiro contato com as crianças, em uma roda de conversa, para saber o que pensam sobre cidade e mais especificamente sobre a que remete a expressão: “cidade da gente”.

³ Conhecendo o Estatuto da Criança. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=UmYrApzqUIE>>.

Assim, após as crianças expressarem sobre o que pensavam quando se usava a expressão anteriormente citada, foi apresentado a elas o conceito de cidade baseado em Muller e Nunes (2014, p. 667), que

definem cidade como: [...] um aglomerado de pessoas e de culturas, ressaltando assim num entranhamento de tipos humanos e sociais. Há que se acrescentar ainda que grandes números populacionais terminam gerando uma maior variedade de tipos individuais, inclusive de diferentes faixas etárias.

A apresentação desse conceito foi realizada por meio de leitura pausada. É importante destacar que a leitura foi realizada mais de uma vez e novamente foram questionadas sobre o que entendiam como cidade, se havia algo que mudou ou foi acrescentado após a definição do conceito.

Em um outro momento, foi organizado um círculo com as cadeiras, foram expostas fotos antigas da cidade até os dias atuais, retiradas do Google Imagens. Para isso, as imagens foram impressas. Cada criança teve a oportunidade de ver a imagem e comentar sobre ela. As figuras foram enumeradas, para facilitar a identificação das fotos e as observações realizadas pelas crianças.

As crianças foram questionadas sobre: “como era a cidade antes? e como é agora? quais foram as mudanças, mudou para melhor ou para pior? Por quê? Vocês gostariam de resgatar alguma coisa de antes que hoje não existe mais?” Após esse questionamento, colocamos todas as fotos na cartolina.

Porém creio que essa atividade não trouxe muita motivação para as crianças e talvez poderia ter sido abordada de uma outra forma, com uma apresentação em vídeo, ou abrindo espaços para as próprias falarem como imaginavam a cidade antes. Um ponto importante a destacar nessa etapa foi que as crianças demonstraram gostar da cidade atualmente, embora reconheçam que precisa de melhorias.

No encontro seguinte, fizemos uma recapitulação do encontro anterior, apontando as considerações que as crianças fizeram, para não desviar do foco do trabalho e dar continuidade às atividades. Abrimos espaços para as crianças fazerem alguma observação e, após, iniciar a atividade.

Nesse encontro, as crianças foram questionadas previamente sobre o que existe na cidade atualmente. Para isso, podiam recorrer aos seus bairros ou aos locais de que se lembravam, ou que eram/são significativos para elas. Após essa reflexão, foram convidadas a realizarem individualmente o desenho com tema: “Na minha cidade tem...”, colocando o nome,

nome fictício e idade. O objetivo dessa atividade era despertar um olhar atento sobre pontos atrativos da cidade, segundo a observação das crianças.

Ao término dos desenhos, cada criança teve a oportunidade de explicar o desenho realizado, porque destacou tais elementos, e não outros, teve também a oportunidade de opinar sobre o desenho do outro, fazendo trocas entre si. É importante salientar que nesse momento foram orientados não quanto à estética do desenho, mas pensar a maneira como cada um representou o tópico e perceber pontos de vistas diferentes, tentando entender porque seus colegas realizaram desenhos iguais ou diferentes dos seus.

Houve uma sequência da atividade anterior, os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o tópico: “Na minha cidade não tem...”. As respostas foram conduzidas com a ajuda da pesquisadora, tentando fazer com que os grupos interagissem entre si. A realização da atividade foi novamente um desenho, porém os alunos deveriam construir em grupo, em uma folha sulfite A3, desenhos sobre o que não encontram na cidade, sendo orientados a discutir com o grupo a organização do desenho, a ordem de cada colega para a realização, o que já foi desenhado e o que ainda faltava representar.

Foi disponibilizado todo o material necessário, como lápis de escrever, lápis de cor, giz de cera e canetinha, para a realização dessas atividades. É importante destacar que, antes de realizar esses desenhos, cada criança já foi narrando o que desenharia. Alguns realizaram o desenho do que haviam narrado, outros mudaram de ideia.

Assim, quando os alunos terminaram, deveriam segurar o desenho de forma que todos poderiam ver e, sequencialmente, explicar aos demais os desenhos realizados ali e como se sentem em relação à ausência desses elementos na cidade. A maioria das crianças desenhou brinquedos que desejavam ter na cidade, bem como houve um desenho representando o shopping e nesse momento muitos destacaram que gostariam que tivesse um shopping na cidade.

Em outro momento, foi trabalhada com as crianças a questão do brincar. Foram utilizadas algumas imagens de brincadeiras de ruas, entre meninos e meninas.⁴ Com essas imagens, algumas perguntas foram realizadas. As perguntas tinham como objetivo saber do que as crianças gostavam de brincar, com quem brincam, onde brincam, ressaltando os espaços mencionados na entrevista, porém agora de maneira mais específica. Usando a expressão “Percebi que muitos gostam de brincar de ...” / “Muitos de vocês brincam na ...” e etc, a

⁴ Metodologia adaptada: Vamos ouvir as crianças? Caderno de Metodologias participativas do Projeto Criança Pequena em Foco. CECIP. RJ. 2013.

pesquisadora buscou promover interação entre grupos, por isso as perguntas e respostas retomadas da entrevista anterior foram feitas ao grupo.

“Vocês conhecem essas brincadeiras?” “Onde elas estão acontecendo?” “Vocês já brincaram disso?” “Alguém mais já brincou? Seus pais, seus avós?” “Do que vocês mais gostam de brincar? Por quê?” “Com quem vocês brincam?” Após essas reflexões, as crianças foram indagadas sobre os locais em que brincam, como são esses espaços e como ocorrem essas brincadeiras. Perguntas como: “Onde vocês brincam?” “Quem leva vocês nesse lugar?” “Vocês podem ir sozinhos? Por quê?”

Foi proposta, então, a criação de um mapa afetivo. Este foi orientado pela pesquisadora com o intuito de exemplificar a atividade. Foram orientados a desenhar o que gostavam ou não na cidade. As crianças tiveram a oportunidade de expor os mapas e os sentimentos que remetem aos espaços apresentados. Expressaram ao colegas o que sentiam por meio de plaquinhas (sorridentes e tristes) e os colegas opinaram, concordando ou não com os relatos das crianças. As plaquinhas foram um grande incentivo para as crianças, que as utilizaram com muito entusiasmo e pediram para levar para casa.

No encontro posterior, discutimos um pouco sobre toda pesquisa realizada, o que estavam sentindo ao falar sobre a cidade e de seus espaços. Foram questionados sobre como seria a cidade ideal para eles. O que não poderia faltar, o que toda cidade deveria ter, para ser uma cidade de qualidade.

Em seguida, os grupos, já divididos, foram convidados a construir uma cidade ideal no papel. Foram orientados sobre o uso do espaço dessa representação, uma vez que seria realizada em papel pardo, disposto horizontalmente. Os grupos seriam ordenados em: grupo 1, grupo 2 e grupo 3, mas, devido à pequena quantidade de alunos, resolvemos que cada criança faria seu desenho, respeitando e limitando o espaço, desenhando algo novo, ou complementando o desenho.

Para essa atividade, utilizou-se tinta guache e pincéis. Na construção da cidade ideal, antes de iniciarem o trabalho, as crianças discutiram sobre o que é necessário ter nessa cidade, contribuíram na construção do outro, ressaltaram a presença de um lago na cidade, realizando uma única representação.

Nessa etapa, as crianças, novamente em grupo, criaram uma maquete sobre o isopor. Foi disponibilizado todo o material: bonecos, materiais de sucatas, cola, palitos, tinta, gel, massinha e outros materiais para criarem um parque. As crianças foram convidadas a refletir sobre a maneira como gostariam que fosse um parque em sua cidade.

Lembrando que existiam algumas limitações, como por exemplo os gastos, então o parque deve ser algo bom e barato. Para isso, as crianças foram questionadas com as seguintes perguntas: “Vocês conhecem algum parque?” “O que é um parque?” “O que caracteriza um parque?” “Qual será o nome desse parque?” “O que não poderá faltar nesse parque?” “Quais seriam as pessoas que poderiam frequentar esse parque?” “O que ele irá oferecer a elas?” “Quais são os cuidados para que ele sempre dure?” “Terá regras?” “Quais serão?”. Essas regras foram anotadas em um papel pardo, antes da confecção do parque, juntamente com as crianças.

Com base na atividade anterior, pedi para as crianças trazerem imagens delas, utilizando os espaços para brincar, ou fotografar os lugares que brincam na cidade. Discutimos, então, sobre a utilização desses espaços, se elas eram respeitadas quando estavam brincando, se havia algum local em que brincavam e que atualmente foi destruído, ou foi ocupado por uma empresa, ou algo do tipo e, por fim, como se sentiam em relação à cidade, se conseguiam perceber sua influência nesse espaço. Posteriormente, foi feita uma pergunta final: “Qual a sua importância para pensar os espaços para brincar em Alfenas?” As respostas foram gravadas e transcritas.

O término dos encontros ocorreu com uma roda de conversa sobre a participação da pesquisa, quais foram as impressões que tiveram, o que aprenderam sobre a cidade. Foi feita uma síntese de tudo que foi transcrito, ressaltando pontos relevantes entre eles, o que mais foi argumentado, o que foi relatado por apenas uma criança, não foi percebido pelos demais. Qual foi a sensação de participarem da pesquisa e quais os benefícios que ela trouxe aos grupos. Foi entregue também uma carta de agradecimento feita pela pesquisadora, agradecendo a participação e o apoio das crianças na pesquisa.

Assim, desenvolver pesquisa com crianças é uma forma de atribuir a elas momentos de participação e escuta de suas ideias e opiniões, trazendo a elas um empoderamento.

Para isso, o uso de recursos é importante, para que se permita às crianças expressarem de acordo com sua faixa etária. Como disse, as crianças nunca haviam participado de uma pesquisa e se mostraram muito motivadas. Considerando que

[...] envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras e abusivas (ALDERSON, 2005, p.423).

Por isso, essa pesquisa buscou o consentimento das crianças para sua realização, como uma maneira de respeitá-las e de protegê-las de qualquer dano. As crianças mostraram-se conscientes de todo o desenvolvimento e participaram de maneira harmoniosa, tanto com a

pesquisadora, quanto com os colegas envolvidos, colaborando de diversas maneiras para as melhorias no espaço público.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise se deu a partir das observações e das representações realizadas pelas crianças bem como da transcrição de suas falas durante os grupos focais.

Após a transcrição das falas das crianças, que ocorreu de maneira cronológica, buscou-se inserir as produções, os desenhos, as pinturas e a maquete nos capítulos a seguir, para melhor organização e exploração do material.

Utilizamos como metodologia a análise de conteúdo que [...]

constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 3).

Após a transcrição de todo o material, realizamos a leitura atenta e repetida de todo o material, selecionamos as partes mais coerentes e significativas para a pesquisa. Nesse momento, dividimos as produções de acordo com o dois capítulos que seriam abordados.

A escolha das temáticas das análises, se deu a partir de pontos mais enfatizados pelas crianças. Por meio de suas falas e produções, buscamos agrupar várias evidências em torno de uma temática que pudesse abranger esses conteúdos. Após essa etapa, começamos a realizar a interpretação dos dados.

Dessa forma, “a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p.5).

Diante disso, a etapa de interpretação dos dados ocorreu com base na interpretação do que as crianças falaram e também representaram. Mesmo quando não era possível captar de imediato o que as crianças queriam expressar nessas produções, após várias observações pudemos chegar a possíveis conclusões. Essas conclusões foram associadas aos teóricos do campo como Muller (2014) com o objetivo de compará-los.

Em relação à análise dos desenhos, tivemos como base para a interpretação as autoras Márcia Goobi e Maria Isabel Leite que trazem uma produção bem completa com diversos autores sobre desenhos. Assim, procuramos destacar compreensões coerentes com as nossas e que demonstraram um pouco desse momento de criação das crianças.

Nos momentos dos desenhos, quando o tema era lançado, as crianças já diziam o que iriam desenhar, ou narravam os desenhos enquanto faziam.

Em uma das citações, realizadas por Gobbi e Leite (1975), elas trazem a reflexão de Violet OaKlander (1980) para afirmar que

os maiores podem trabalhar em silêncio para, depois, utilizarem-se da linguagem oral. Por outro lado, defende que as crianças menores precisam falar enquanto elaboram suas representações gráficas – as duas coisas não caminham dissociadas. Em outro momento, estabelece a especificidade etária quando afirma que, diferentemente dos maiores, os pequeninos gostam de pintar sem instruções, absorvem na mistura das cores, espalhando contemplativamente as tintas (apud GOBBI; LEITE, 1975, p. 8).

Essa citação ajuda a compreender melhor o processo de criação das crianças. As crianças da pesquisa tinham entre 4 e 6 anos de idade e usavam muita a fala durante suas representações.

Nesse sentido, entender que as crianças produzem e que suas produções são formas de expressão rica, não simples passatempo, é uma das maneiras de ver no desenho um objeto de identidade e

Nessa constante busca de identidade, devemos estar atentos para não nos deixarmos seduzir pelo *canto das sereias* das análises psicológicas dos desenhos infantis – sob pena de rotularmos, segregarmos e discriminarmos nossas crianças, mais do que já vêm sendo discriminadas por suas condições socioeconômicas, culturais, étnicas ou religiosas (GOBBI; LEITE, 1975, p. 9). (Grifo das autoras.)

Assim, o processo de análise dos desenhos precisou ser realizado com cautela, como uma maneira de valorizar e de compreender a voz das crianças nessas imagens, entendendo que esses desenhos não estão dissociados do que pensam e falam, mas são uma complementação da perspectiva que possuem sobre a temática.

As autoras Gobbi e Leite, citando Elizabeth M. Greig (1980), trazem uma contribuição nesse sentido quando mencionam que

o desenho infantil é o esforço que a criança faz de colocar seus pensamentos e sentimentos no papel – e não a expressão do mundo real. Situa o quarto ano da criança como marco onde seus desenhos começam a ser reconhecíveis pelos adultos – ressalta que nesta época os pequenos já têm clara idéia do que querem desenhar, apesar de não se importarem com as proporções ou uso de cores (apud GOBBI ; LEITE, 1975, p. 27).

Essa citação é muito coerente, quando olhamos para os desenhos das crianças e conseguimos identificar ali suas formas e características de determinados objetos e de espaços. É ainda mais significativa quando refletimos sobre os pensamentos e sentimentos que as crianças trazem nesses desenhos, o que exige uma interpretação que envolve uma relação respeitosa com a criança.

Uma relação que envolve uma parceria e uma postura adulta muito diferente da habitual. Gobbi e Leite (1975) ressaltam até mesmo o papel dos pais nesse processo, para encarar as crianças de uma maneira diferente, entendendo-as como seres completos e que essa transformação irá afetar também a vivência da criança e suas produções. Dessa forma,

A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores, faz parte da história da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não cabe ao adulto apresentar-lhe a realidade – ela a vive, a transforma e é por ela transformada cotidianamente. Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade real de ser sujeito de seu processo. Assim sendo, seus desenhos poderiam ser encarados de maneira mais singular e não como representações *em falta* que exigem a presença acentuada do adulto para *aprimorar-se* (GOBBI; LEITE, 1975, p. 28). (Grifo das autoras.)

Dessa forma, as produções das crianças devem ser encaradas como únicas e valiosas. É tão comum ver crianças desenhando para passar o tempo e quando terminam suas produções esses desenhos são deixados de lado, ou jogados no lixo. Nessa reflexão, tanto pais quanto professores devem compreender que o desenho da criança é expressão de seus sentimentos, é autoria sobre o papel e que as crianças precisam ser valorizadas em tudo o que realizam.

Compreender mais sobre os desenhos das crianças e todas as outras formas de elas produzirem cultura significa ter uma sensibilidade muito diferente da que tem sido apresentada. Um olhar adulto, uma escuta adulta, diferente e disponível, abre caminho para compreender melhor a riqueza que as crianças trazem.

As autoras ainda trazem em sua reflexão uma outra autora, Pillar (1994), para demonstrar a importância dessa disposição do adulto para compreender suas produções. E destaca que

A atitude de nomear, tão comum entre os adultos em relação à produção da criança, dá lugar a uma outra: a de ouvir para depois nomear o que está sendo visto e, posteriormente, tentar interpretar. A criança passa a ser o intérprete de seu próprio desenho. A criança é percebida como sujeito, o que reverte concepções, já mencionada aqui, cuja percepção da criança e da infância colocam-na à margem. (apud GOBBI; LEITE, 1975, p. 34).

O papel da escuta é fundamental. Foi nesse caminho que resolvemos trilhar nossa pesquisa. Por mais que conseguíssemos identificar os desenhos realizados pelas crianças, sempre pedimos para que elas nos explicassem o que haviam feito, e por que haviam desenhado. Dentro dessa escuta, pudemos destacar também o tipo de relação que estabelecemos, uma relação de troca e de respeito. Uma relação de respeito que talvez falhou no momento em que resolvemos escrever sobre o desenho das crianças. Após essa análise sobre os desenhos, pudemos ter aqui mais um aprendizado. Pois a prática de

Comentar seus desenhos não é sinônimo de fazer com que tudo tenha de ser escrito, registrado na folha. Não é invasivo? Por que a criança deve achar natural que uma terceira pessoa interfira em sua obra escrevendo coisas onde bem entende? Não poderíamos registrar sua fala e comentários no verso das folhas? Ou, quando ela é menor, por que precisa encontrar uma lógica e uma proporcionalidade esperadas pelos adultos? (LEITE, 1998:147 apud GOOBI; LEITE, 1975, p. 43).

Apesar de sempre consultarmos as crianças antes de escrever sobre os desenhos, admitimos que escrever sobre eles pode ter sido invasivo e essa é mais uma das tantas reflexões que podemos fazer ao tratar das crianças como seres de autoria e que merecem o devido respeito.

Fica evidente, no entanto, a responsabilidade e o compromisso que se tem, e que se deve ter ao realizar pesquisas com crianças, para que tudo ocorra de maneira tranquila e de forma respeitosa. Realizar pesquisa com crianças não é algo dado, mas é um processo que vai se constituindo em relação ao pesquisador e aos participantes e que só deve ser iniciada após um bom embasamento teórico sobre o assunto e muita reflexão antes, durante e até mesmo depois, para evitar danos aos envolvidos e, se houver danos, que eles não sejam reproduzidos.

5 PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS

5.1 CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA SE PENSAR ESPAÇOS PÚBLICOS

Para alcançar os objetivos, neste capítulo, abordamos as transcrições e as produções das crianças referentes à contribuição delas para se pensar os espaços públicos. Nesse sentido, produções como: desenho na minha cidade não tem...; pintura da cidade ideal e maquete do parque ideal, estarão presentes neste capítulo.

De início, após a apresentação do vídeo do Cecip, do I seminário: “A criança e sua participação da cidade”, que falava da participação das crianças na cidade, envolvendo uma passeata pelas ruas com cartazes e momentos de oficinas com as crianças, começamos a discutir um pouco sobre participação e as crianças mostraram compreender muito bem:

Pesquisadora: O que é participar, gente?

Mulher Gato: É participar de qualquer coisa

Lagartixo: É quando a gente quer muito participar, igual a participar de algum aniversário” (relato do diário de pesquisa, Mulher gato, 5 anos e Lagartixo, 6 anos em 08/10/17).

E ainda Mulher Gato e Homem Gato afirmam:

Homem Gato: Participar é não ficar calada! – Homem gato

Mulher Gato: Participar é igual uma reunião de mães, de crianças não parece isso? (Homem Gato, 4 anos, Mulher Gato, 5 anos, relato da transcrição da pesquisa em: 08/10/17).

Dessa forma, as crianças compreenderam que participar é fazer parte de alguma coisa, é falar sobre o que pensam. Lagartixo faz uma relação com uma festa de aniversário, e Mulher Gato faz uma correlação com a reunião de pais, fazendo parte de alguma coisa, que envolve também outras pessoas; e, quando Homem Gato diz que “participar é não ficar calada”, ele compreende que as crianças precisam falar, precisam opinar para participar de fato.

Para isso que “é preciso continuar refletindo acerca dos meios pelos quais a participação infantil tem sido efetivada e a forma como as crianças têm sido inseridas nesse processo” (OLIVEIRA, 2017, p. 160).

Após essa discussão, as crianças falaram muito da cidade, inclusive dos espaços para brincar e fizeram afirmativas que demonstravam o entendimento sobre o que é realmente

participar. Elas mencionaram o prefeito como o dono da cidade e, a partir disso, indaguei sobre a participação delas na cidade:

Pesquisadora: O prefeito perguntou o que as crianças queriam? Isso é participar?

Todos: Não!

Mulher Gato: Ele pega na mão e fala, eu quero participar! Ele faz o parque sem tijolo e esse parque é sem segurança, eu pensei em balanço com cinto.

Cozinheiro G: O prefeito pensa que as pessoas gostam do parque.

Lagartixo: O prefeito faz o que ele quer na cidade!” (Mulher Gato, 5 anos, Cozinheiro G. 4 anos, Lagartixo, 6 anos, relato extraído do diário de campo em 08/10/17).

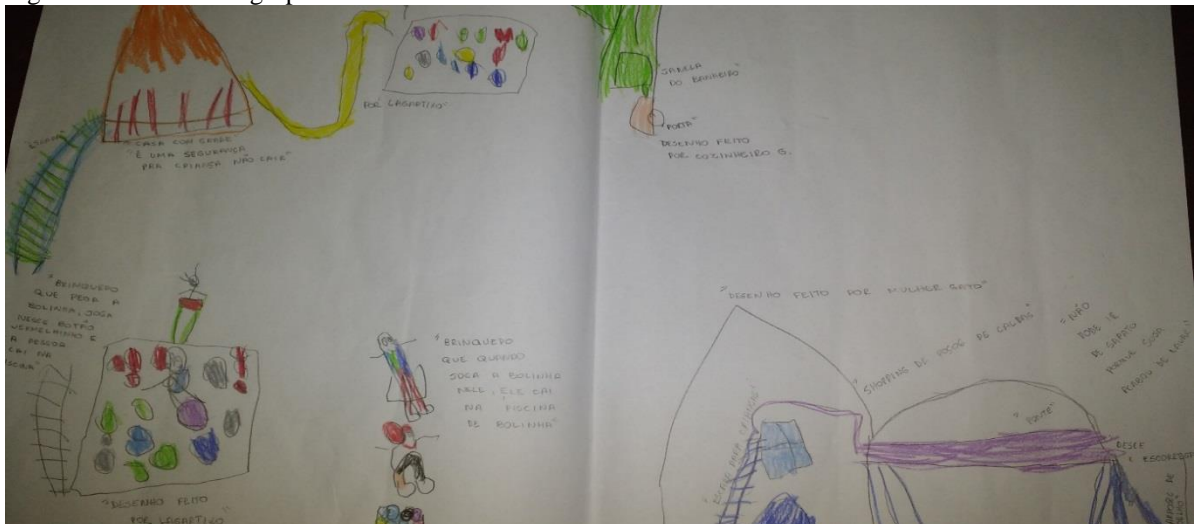
A voz das crianças é um dos eixos principais e iniciais da participação:

[...] a valorização de sua acção e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos; defendemos também a indispensabilidade de considerar as crianças como atores sociais competentes, obviamente com competências diferentes da dos adultos (TOMÁS, 2007, p. 55).

As crianças possuem outros modos de ver o mundo, de ver a cidade, outros meios de pensar e de construir, mas isso não pode ser considerado um empecilho para sua participação. Tem sido “uma declaração contínua a se perpetuar como argumento mais poderoso e inibidor de desenvolvimento de um projeto de cidadania da infância” (TOMÁS, 2007, p. 54).

Uma maneira de buscar mais a participação das crianças seria o uso de metodologias próprias, adaptadas para se obter o máximo da participação das crianças. O uso do desenho pode ser um deles. Logo a seguir há um desenho em grupo, como uma forma de obter mais informações sobre o tema: “Na minha cidade não tem...”. Assim, as crianças relataram muitos desejos, inclusive o anseio por espaços prazerosos e seguros.

Figura 1- Desenho em grupo: Na minha cidade não tem...



Fonte: Elaborada pelas crianças

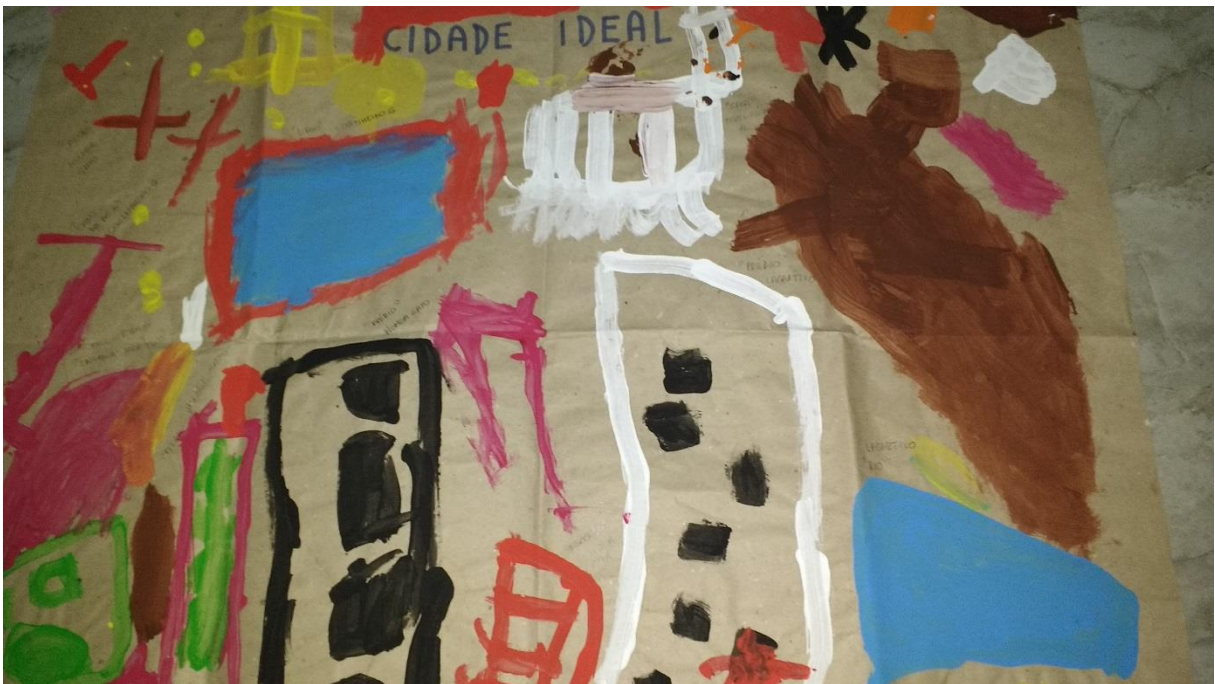
Na figura 1, desenho feito em grupo, as crianças desejam algumas coisas semelhantes como o shopping e piscina de bolinha que as crianças definiram como “brinquedo que quando joga a bolinha, a pessoa cai na piscina de bolinha”. No desenho, as crianças se preocuparam também com a segurança como um dos desenhos feitos por Lagartixo, que desenha uma casa com grade, para a criança não cair. Há também a presença de regras que Mulher Gato expressa quando diz: “Não pode ir de sapato, porque suja, acabou de lavar”. Demonstra também um certo cuidado com seu sapato, alertando que talvez o brinquedo não esteja tão limpo para uso, por isso é necessário retirar o sapato, essa pode ser mais uma questão a se observar quanto à manutenção dada aos brinquedos oferecidos às crianças.

Com esse desenho, as crianças demonstraram que frequentam o shopping em outras cidades e desejam que, além de praças públicas, a cidade de Alfenas possua mais parques e shoppings e até mesmo um shopping com um parque dentro. Elas também fazem referência à piscina de bolinhas, um brinquedo muito utilizado em festa de aniversário, mas pouco usual.

Dessa forma, podemos compreender que as crianças desejam para além do que já foi construído ou do que já foi proposto pelos adultos. Elas procuram e demonstram alternativas que as satisfaçam.

5.2 A CIDADE IDEAL

Figura 2 - Pintura em grupo: cidade ideal



Fonte: Elaborada pelas crianças.

Na realização do grupo focal, as crianças relataram muitos aspectos da cidade relacionados aos espaços destinados para brincar e à necessidade de contato com a natureza. Podemos destacar que as crianças sentem falta desses elementos naturais na cidade, como veremos a seguir no relato de Lagartixo.

Na pintura (figura 2), as crianças demonstraram seus inúmeros desejos. Logo no topo do desenho, a Mulher Gato desenha os aviões, ao lado esquerdo o cozinheiro constrói um lago, esse lago possui ao lado direito um cano que a mulher gato complementa com cabo de energia. O Homem Gato realiza o desenho de um prédio, no topo do lado direito, mais aviões e novamente mais um desenho de rio na cidade feito por Lagartixo. No cantinho esquerdo, ao final, a mulher gato desenha os cavalinhos do parque e ao final o Cozinheiro G. faz um desenho no cantinho direito, ao fim da folha mencionando ser uma horta.

Nesse mesmo dia, Lagartixo explica o desejo de ter um rio na cidade e até mesmo o mar

Lagartixo: Natália, tem como fazer o mar?

Pesquisadora: Acho que mar artificial dá!

Lagartixo: O mar serve pra mim surfar, o meu sonho é surfar! (Lagartixo, 6 anos, relato da transcrição em 21/01/2017).

O anseio de Lagartixo pelo mar pode ser considerado uma ânsia por ambientes naturais, pois “os mundos de vidas das crianças são deslocados para espaços protegidos/isolados do ambiente natural, separados dos lugares de ação de outras faixas etárias” (ZINNECKER, 2001, p. 27, apud QVORTRUP, 2015, p. 19). Nesse contexto, ouvir as crianças para buscar melhorias nesses espaços torna-se urgente.

As crianças possuem suas próprias maneiras de expressar e, mais do que isso, de reivindicar seus direitos. E “neste processo será indispensável saber o que as crianças entendem por democracia, cidadania e participação, quais são os significados que associam ao papel de cidadão e como tudo isso influi na sua representação na esfera pública” (TOMÁS, 2007, p. 65).

Nesse contexto, saber o que as crianças apreciavam na cidade de Alfenas foi um dos pontos-chave para dar a elas o direito de se expressarem e de proporem novas intervenções na melhoria dos espaços. Em meio aos relatos, muitas crianças demonstraram-se insatisfeitas, citando outras cidades, quando fiz a seguinte pergunta,

Pesquisadora: Vocês gostam da cidade de Alfenas?

Mulher Gato: Eu gosto mais de Varginha.

Lagartixo: Eu não gosto de Alfenas, eu gosto mais de Campinas e Valinhos.

Pesquisadora: Por quê?

Lagartixo: Porque lá tem brinquedo e eu gosto de Campinas e Valinhos porque lá tem meu primo, aí eu brinco com eles, vou no cinema com eles, no shopping e na casa dos meus tios com eles.

Mulher Gato: Eu amo Poços de Caldas.

Homem Gato: Eu gosto de Varginha.

Mulher Gato: Eu gosto de Poços de Caldas porque lá tem centro, aula de brincar, também tem casa com piscina.

Cozinheiro G: Eu gosto de uma cidade, é muito longe daqui, lá tem comida de noite! E depois tomar banho.

(Mulher Gato, 5 anos, Homem Gato 4 anos, Lagartixo, 6 anos, Cozinheiro G. 4 anos, relato da transcrição em 08/10/2017).

As crianças relataram muitos espaços para brincar, algo que parece não existir na cidade de Alfenas. Embora Alfenas ofereça outros espaços e até mesmo o cinema, as crianças parecem obter uma imagem negativa da cidade, um discurso que pode ser fortalecido também pela insatisfação de seus pais, pois quando iniciei a pesquisa muitos reclamaram da cidade.

O pai de Lagartixo relatou a falta de recursos e de investimentos da cidade de Alfenas para com as crianças, usando a cidade de Valinhos como uma referência. Lagartixo ainda relata uma outra motivação, em estar em outra cidade, estar próximos de seus primos, o que revela um forte vínculo com aquele lugar.

Ainda sobre melhorias no espaço público, trago o diálogo ocorrido com as crianças que alegaram que há uma falta de espaços e eventos culturais destinados às crianças:

Cozinheiro G: Mas na lua tem muito espaço pra brincar! [...]

Pesquisadora: Por que a criança aqui na cidade não tem espaço?

Lagartixo: Porque... Deixa eu falar, porque o prefeito da cidade pediu pra fazer os parques não muito legais para as crianças se divertirem, mas o que acontece é que as crianças não se divertem nenhum porquinho na cidade. Eu não me divirto.

Mulher Gato: Eu também.

Lagartixo: Eu só me divirto no CLT[...]

Cozinheiro G: Mas quando eu crescer, eu vou ser prefeito e eu vou fazer um parque bem “bão” pra vocês!

(Cozinheiro G. 4 anos, Lagartixo, 6 anos, Mulher Gato, 5 anos, relatos da transcrição da pesquisa em 17/10/2017).

Nesse diálogo, Lagartixo demonstra a incoerência entre o que as crianças desejam e o que os adultos, nesse caso o prefeito, acham que elas desejam. Evidenciando “[...] que os interesses da idade adulta aparentemente prevalecem sobre os interesses da infância [...]” (QVORTRUP, 2015, p.15).

Ainda podemos ressaltar a questão da qualidade desses espaços, como menciona mulher gato [...] “Olha os túneis são muito escuro não dá pra ver, e tá cheio de cocô de passarinho e xixi de gente! A gente pode escorregar no xixi e depois cair direto lá no cocô.” (Mulher gato, 5 anos, relato da transcrição da pesquisa em 08/10/2017).

Nessa fala, Mulher Gato evidencia a falta de planejamento dos espaços públicos, brinquedos planejados sem um teste, sem preocupação com a qualidade de uso. Ainda traz o descaso desses parques que, uma vez construídos, são deixados de lado, acumulando sujeiras, sendo usados pelos adultos para outros fins, impossibilitando o uso das crianças ou quando não impossibilitam comprometem a qualidade da brincadeira, delimitam o espaço e ainda trazem riscos de se machucarem, de se sujarem e o mais grave, risco à saúde, ao terem contato com esses dejetos.

Qvortrup (2015) relata que “talvez mais preocupante seja o padrão dos espaços oferecidos às crianças nas instituições a elas destinadas: desde os prédios dos jardins de infância e instalações de escolas a espaços de lazer.” (p. 21). Investir pouco na qualidade de vida das crianças pode parecer pouco preocupante, mas de fato não é, pois as crianças correm risco em seu desenvolvimento, uma vez que espaços mal projetados não contribuem para sua saúde, para seu desenvolvimento motor e emocional, ou seja, não proporcionam um desenvolvimento integral sadio.

Ainda discutindo sobre o uso dos espaços, entramos em uma questão que parece incomodar as crianças: a cobrança para frequentar os lugares ou usar os brinquedos.

Pesquisadora: E por que a praça não tem coisa legal lá, coisa legal tem que pagar?

Mulher Gato: Não! [...]

Lagartixo: A gente pode fazer um supermercado só pra criança.

Mulher Gato: Tipo o adulto fala assim, ah eu não preciso de criança e eu acho que você tem que pagar pra entrar em qualquer lugar e fala assim, eu acho que eu vou por uma placa aqui e ai vai ter que pagar, pagar pra ir pra show e pra música.

Pesquisadora: Isso! Tem show pra criança aqui na cidade?

Todos: Não!

Pesquisadora: Até quando é aniversário da cidade não tem show pra criança.

Mulher Gato: Tem que ter!

Mulher Gato: Alguns parquinhos pode ter alguns mercadinhos, fantasias de brinquedo

Cozinheiro G: Ter na praça, uma coisa mais gostosa!

(Lagartixo, 6 anos, Mulher Gato, 5 anos, Cozinheiro G. 4 anos, Homem Gato, 4 anos. Relato da transcrição da pesquisa em 08/10/2017).

De forma semelhante, Ribeiro (2008) discute a oferta de serviços nas áreas públicas da cidade. Destaca que “não é difícil encontrar redes de serviços de alimentação dentro e fora das áreas consideradas públicas” (RIBEIRO, 2008, p. 96).

No relato acima, as crianças demonstram que a praça, um espaço considerado público, é ocupado por serviços que oferecem a utilização de brinquedos mediante pagamento, fazendo com que o uso do espaço público seja perdido, tanto pela ocupação do espaço que esses brinquedo tomam, quanto pela cobrança para brincar.

As crianças ainda se queixam de espaços públicos voltados para elas, com eventos culturais, algo que está, cada vez menos frequente devido à expansão da educação escolar e de espaços privados para o público infantil:

[...] para muitas crianças, atividades como esporte ou música ocorrem cada vez mais sob um contexto institucional. Isso pode ser constatado na oferta de clubes de recreação e de férias, que organizam e regulam as atividades das crianças sob a tutela de adultos, restringindo-as a modelos de desenvolvimento considerados saudáveis e produtivos. (PROUT, 2010, p. 29).

Mas ao mesmo tempo que as crianças insistem em espaços públicos gratuitos, elas parecem requerer a privatização desses espaços para obterem mais qualidade. Mais à frente, na criação do parque e de suas regras, as crianças argumentam também a possibilidade de pagar para usufruir e apenas uma das crianças insiste que não deve ser cobrado.

[...] **Mulher Gato:** E não pode cobrar, se não minha mãe não vai ter dinheiro pra pagar.

Cozinheiro G: Vai custar um tá, porque um é mais barato.

Mulher Gato: É porque minha mãe não tem cinco reais.

Pesquisadora: Pode ser mais barato então?

Homem Gato: Então é cinco!

Mulher Gato: Então não vou!

(Mulher Gato, 5 anos, Cozinheiro G. 4 anos, Homem Gato, 4 anos, relato da transcrição da pesquisa em 28/11/2017).

Em anotações no diário de campo, as crianças justificavam a possibilidade de pagar para usar o parque, para que houvesse mais cuidado e controle das pessoas que usariam. Da mesma maneira, faço uso da citação de Pérez e Jardim (2015), pois “a perspectiva de privatizar a praça, presente na fala das crianças é amplamente efetuada atualmente, acaba por não valorizar a participação e a discussão sobre os usos e os destinos dos bens comuns” (p. 500).

Privatizar o parque seria uma possibilidade de evitar que ele fosse aos poucos destruído. Essa discussão parece ser uma solução viável para as crianças, garantido maior controle de público e qualidade do parque. Pensar assim faz sentido, pois

[...] estudos de urbanistas chamam a atenção para a privatização dos locais de sociabilidade nas cidades brasileiras, em que as formas segregacionistas de lazer restringem as classes médias a espaços como shoppings, clubes e condomínios “vedados” às camadas populares, estas circunscritas a espaços públicos precários e mal cuidados, demonizados como locais de perigo. (LANSKI; GOUVEA; GOMES, 2014, p. 719).

Pensar em privatizar o parque poderia ser uma garantia de um espaço mais cuidado e respeitado e também um local onde haveria maior segurança, pois, como veremos em relatos,

as crianças preocuparam-se muito com a presença de ladrões ou de pessoas mal intencionadas no parque.

Mas ao mesmo tempo, quando Mulher Gato nega a sugestão, alegando que não irá ao parque, faz com que as crianças após muita discussão entendam que elas necessitam de um espaço gratuito e com qualidade e requerer isso faz parte da participação das crianças em exigir seus direitos.

Ainda nesse relato, a Mulher Gato demonstra-se insatisfeita e alega que não irá ao parque porque a mãe não terá dinheiro para pagar. Na organização dos espaços da cidade, “quem é pobre tem menos condições para desfrutar daquilo que a cidade pode oferecer a quem vive nela. Em primeiro lugar, faltam-lhe os equipamentos necessários. A urbanização é precária, faltam-lhe mil formas de restrição e desconforto”. (VOGEL; VOGEL a.; LEITÃO, 1995, p. 119).

Embora os pais de Mulher Gato trabalhem, a mãe trabalhe em dois locais e vivam uma vida financeiramente tranquila, fica evidente que “os moradores que não têm dinheiro pouco ou nada poderiam consumir mesmo que houvesse o que consumir” (VOGEL; VOGEL a.; LEITÃO, 1995, p. 119).

Ainda podemos refletir como já foi mencionado em sua fala: “ah eu não preciso de criança” (Mulher Gato, 5 anos), a pouca importância que dão à criança na conquista de seus espaços na cidade e a exigência de pagamento para que possam usufruir desses espaços. Com isso, Prout (2010) aponta que “[...] já está claro que as crianças são, por exemplo, cuidadores sociais e produtores econômicos” (p. 34).

Essa talvez seria uma justificativa válida para a crescente privatização de espaços infantis, haja vista, quando Mulher Gato traz a sua fala, podemos perceber que não precisar das crianças, está muito mais ligado a uma falta de consideração pelo que a criança diz e deseja do que pelo retorno financeiro que trazem. Diante disso, Prout (2010) enfatiza que “o século da criança deu muito mais atenção à contribuição da sociedade para as crianças, do que à contribuição destas para a sociedade.” (p. 34).

O descrédito dado as crianças, traz à tona que

Ainda temos muito a aprender sobre formas de permitir que as crianças falem por si próprias de sua maneira. Com muita frequência exige-se que as crianças se ajustem às formas de participação dos adultos, quando o que é necessário são mudanças institucionais e organizacionais que facilitem e encorajem as vozes das crianças. (PROUT, 2010, p. 35).

Mais do que falar, as crianças necessitam ser ouvidas para fazer valer seus direitos. Necessitam de visibilidade, sendo compreendidas como contribuintes de melhorias que dizem respeito a toda uma cidade e a grupos geracionais que nela habitam, melhorias que visem não apenas ao retorno financeiro, mas à qualidade de vida da cidade.

5.3 O PARQUE IDEAL

Apesar de já termos exposto algumas falas das crianças em relação ao parque, gostaríamos de separar aqui alguns trechos mais específicos ao parque ligados à infraestrutura, à segurança e aos desejos das crianças.

Ao iniciarmos a pesquisa, relatei às crianças todas as etapas a serem realizadas. A criação da maquete de um parque foi uma novidade encarada com muito entusiasmo, desde esse dia. Não houve um dia sequer que as crianças deixaram de relatar os brinquedos e as fantasias para o parque.

Logo no início, fizemos uma roda para saber se as crianças conheciam os parques e suas características. A maioria dos parques mencionados pelas crianças eram os parques da própria cidade, próximos aos bairros em que moravam, como por exemplo, Parque do Castelinho, ou o parque da escola em que estudavam.

O “parque do Castelinho”, localizado na praça Melvin Jones, próximo a um supermercado cujo nome é Castelinho, possui alguns brinquedos feitos com concretos como túneis, torres, bancos e ponto de ônibus. Por estar perto de uma escola estadual, é comum ter adolescentes ocupando esse espaço, sendo que à noite é comum o uso de drogas nesse local.

Já o parque da atual escola, mudou muito. Por ainda estar em reforma, havia muito mato, e apenas uma casinha, com balanço e escorregador logo no início desse terreno, embora esse espaço não tivesse muitos brinquedos, as crianças pareciam gostar da ideia de pensar nesses brinquedos e falavam com entusiasmo do parque.

O espaço, comparado à escola anterior, era pequeno, e na frente desse terreno havia uma pequena área cimentada, com uma mesa de pedra, que ocupava muito espaço. Logo no canto esquerdo, havia também um tanque e um armarinho para guardar as roupas. Assim, o espaço livre para as crianças era muito pequeno, cerca de dois ou três metros mais ou menos, o que dificultava a locomoção, quando todas as turmas se reuniam.

Os outros locais, entretanto, foram citados. Cozinheiro G. também mencionou um parque ao qual viajou com os pais, mas não lembrava o nome e Lagartixo mencionou inúmeras vezes o parque do CLT, ao qual sempre visita nas férias em Valinhos. Contudo, esses locais não puderam ser descritos, pois não eram conhecidos por nós e as crianças não relataram.

A partir dessa conversa, percebi que as crianças conheciam bem os parques e começamos a discutir sobre nossa maquete. As crianças ficaram eufóricas e, logo nesse início de conversa, já começaram a mencionar o que queriam para seu parque.

Para melhor organização dos dados, optamos por construir um quadro com essas sugestões das crianças, para também diferenciá-los dos demais diálogos. O primeiro quadro é apresentado a seguir.

Quadro 5 - Nomes fictícios

Nome fictício da criança	Pode ter no nosso parque...
Lagartixo – 6 anos	“No nosso parque que o pedreiro vai fazer, não precisa ter animais precisa? “É que eu acho que nenhum parque é igual, eu já fui em alguns parques e não conheço nenhum parque a não ser o CLT, então eu não sei se pode ter” - Lagartixo
Mulher Gato – 5 anos	“Que tal ser brinquedinhos de plásticos, bichinho de plástico não precisa ser de verdade, ou pode caçar crianças, acabar comendo.”
Lagartixo – 6 anos	... “ter brinquedinhos daqueles que dá pra entrar, eu não conheço muito, mas pode ser.”
Mulher Gato – 5 anos	Pode ter no nosso parque aquele brinquedo, vai ser bem divertido, tem uma escadinha que tem uma ponte, daí a pessoa dá uma roladinha, a pessoa passa pelo túnel e tem o escorregador”.

Fonte: Elaborado pela autora

Mais uma evidência de que as crianças sentem falta de contato com a natureza é quando Lagartixo fala em animais. Ele demonstra um desejo, mas que não é comum e por isso demonstra dúvida se pode ou não existir animais no parque. E Mulher Gato traz uma solução, caso não possa ter animais de verdade, propõe “brinquedinhos” de animais.

Nessa conversa, as crianças expressam o quanto o brincar é prazeroso e trazem a questão do divertimento, algo que parece pouco comum, nos parques atuais. Mesmo quando Mulher Gato relata o brinquedo com escadinha, que não é tão incomum, ela explica que “a pessoa dá

uma roladinha”, quando na projeção do adulto essa ponte foi feita pra a criança andar e chegar ao túnel, mas a apropriação de mulher gato é diferente.

Lagartixo também expressa: “Eu gosto de brincar na praça, finjo que os bancos são uma ponte”. (Lagartixo, 6 anos, relato da transcrição da pesquisa em 08/11/2017).

Apropriações tão diferente quanto esse relato de pesquisa de Muchow, apresentados por Lopes e Fitchner (2017), em que as crianças possuíam uma outra visão da cerca:

A cerca no mundo adulto possui duas funções: definir a fronteira entre a rua e o local, funcionando como um parapeito que protege os transeuntes de cair, ou seja, é um impedor do movimento e tem como definidor perceptivo principal um sinal ótico; para as crianças, a cerca, por sua vez, é um marcador tátil, pois essas logo buscam entrar em contato com ela, deixando de ser um inibidor do movimento, para se transformar em objeto de ação (LOPES; FITCHNER, 2017, p. 768-769).

Há aqui uma evidente diferença entre o mundo dos adultos e o das crianças. A mesma cerca que paralisa o adulto é a que permite à criança agir sobre ela, ultrapassá-la, vencer o limite proposto. Outros exemplos como burlar o porteiro de uma loja e encontrar na escada, na estrada, no aterro de pedras e em outros locais espaços de emoção é mais uma característica marcante de como o imaginário infantil e seu brincar são dotados de sentimentos e de ações próprias, aos quais os adultos são incapazes de chegar ou de sentir.

Assim podemos dizer que

do ponto de vista infantil, o valor de um ambiente está relacionado a quanto de brincadeira ele proporciona. Para oferecer uma variedade de opções para brincar, agradando os diversos interesses das crianças, não devem ser equipamentos prontos e brinquedos realistas. (SAGER, et. al., 2003 apud ABREU, 2016, p.72).

Pois as crianças são capazes de explorá-los de sua maneira.

Ainda cabe pensar na elaboração desses espaços para

permitir a liberdade de movimentos e primar pela segurança, ter flexibilidade para alterações de uso, considerando imprevistos, e despreensão para assumir uma falta de definição do uso, ter uma área indefinida, que permita ser preenchida de acordo com a criatividade infantil. (ABREU, 2016, p.67).

Nesse mesmo dia, propus às crianças a criação de um nome para o parque e surgiram muitas sugestões. Essas sugestões estão no quadro a seguir.

Quadro 6 – Sugestões de nomes para o parque

Nome Fictício da criança	Sugestões de nomes para o parque
Mulher Gato – 5 anos	“Que tal parque divertido”
Lagartixo – 6 anos	“Não, não rima, eu quero um parque que rima, CLT, rima”.
Cozinheiro G- 4 anos	“Que tal cirima”
Cozinheiro G. – 4 anos	“Que tal um parque que tenha uma ponte e chamar parque da ponte T”
Lagartixo – 6 anos	“Que tal parque de diversões!”
Homem Gato- 4 anos	“Parque da turma da Mônica”
Cozinheiro G. – 4 anos	“Que tal parque mais gostoso de criança que ama”
Mulher Gato – 5 anos	“Que tal parque da turma do Adoleta”
Mulher Gato – 5 anos	“Que tal parque dos pesquisadores do Adoleta”
Lagartixo – 6 anos	“Peraí, eu acabei de pensar uma coisa! O supermercado perto do Castelinho, chama Castelinho não chama? Se a gente fizer o parque num lugar que tenha o nome, a gente pode fazer o mesmo nome no parque, igual do Castelinho. Isso faz sentido”.
Cozinheiro G. – 4 anos	“Ah... pode ser Catitinho!”
Lagartixo – 6 anos	“Ah não, mas aí... deixa eu explicar, porque eu acho... Cozinheiro que você me entendeu mal, eu tô falando assim, o supermercado do Castelinho, o parque perto do Castelinho, chama Castelinho, então se tiver um supermercado perto, pode ter o nome do supermercado. “
Mulher Gato – 5 anos	“Que tal parque do Cozinheiro G, Lagartixo, Mulher gato e Homem gato. “
Lagartixo – 6 anos	“Tem que ser um nome que rimasse, assim não rima”.

As crianças sugeriram muitos nomes, fazendo relações com espaços que conhecem, com personagens favoritos, com nomes de desenhos animados e pensaram até em colocar o nome da escola, tudo isso em uma conversa respeitosa, com muita escuta e discussão. Ao final, decidiram colocar o nome próximo ao local a ser construído, como Lagartixo havia sugerido, pois como ainda não tínhamos falado com o prefeito e talvez a ideia não seria concretizada, então não teríamos um local definido.

Na fala das crianças, percebemos a riqueza e a criatividade de cada um deles. Cada um do seu modo tentou buscar uma maneira de mostrar que fizera parte dessa construção. Ao mesmo tempo, buscava demonstrar essa participação na escolha do nome do parque, que precisaria ser algo que resumisse tudo que fizeram e que fosse fácil de associar, como o próprio Lagartixo dissera teria que ser “... um nome que rimasse”.

Em meio a toda a conversa, as crianças foram sugerindo itens para o parque e, quando aparecia algum impedimento, na projeção do parque, elas conseguiam trazer uma solução. Como neste relato:

Lagartixo: “Eu pensei em mais um brinquedo para o parque, pode ter o carrinho de batida no parque, não pode?”

Pesquisadora: “Só que a gente tem que pensar no que vai ser feito, como o prefeito não vai gastar muito tem que ser mais barato, tem que ser de madeira, tem como fazer o carrinho de bate-bate de madeira? Talvez dá! Mas tem que ver se ele aceita”.

Lagartixo: “É mas, não vai dar pra dirigir com carrinho de madeira, vai ter que ir pedalando e vai cansar a perna e vai bater mais levinho, tem que ser mais complexo”.

Mulher Gato: Se a pessoa cansar de pedalar, vai ter um turbo, um ímã soltando e empurrando e o carro vai deslizando, quando o ímã vai soltando e bater”.

Cozinheiro G: Pode colocar pilha no carrinho de bate-bate.

Lagartixo: “Boa ideia!”

(Lagartixo, 6 anos. Mulher Gato, 5 anos. Cozinheiro G. 4 anos, relato retirado da transcrição da pesquisa, realizado em 28/11/2018).

Mencionei o orçamento e uso de verbas, pois como pesquisadora precisava ser verdadeira com as crianças, mostrando as possibilidades reais, para evitar futuros desapontamentos e falsas esperanças. Essa questão precisava ser passada para as crianças, tanto para torná-las conscientes da organização do dinheiro público, como para enquadrá-las como cidadãs, estando conscientes em relação ao destino que o dinheiro delas e de seus pais tomam, pois apenas desejar não seria suficiente para realizar.

Sendo assim, é muito comum que “o governo e os municípios certamente poupam verbas, tendo em vista outros fins - mais ou menos merecedores - não darem atenção a espaços nos quais as crianças são forçadas a ficar [...]”. (QVORTRUP, 2015, p. 21).

A proposta do carrinho de bate-bate certamente trata-se de um brinquedo que chama muito a atenção das crianças. Quando mencionei o orçamento do prefeito, a questão dos gastos, as crianças contornaram muito bem a situação, trazendo soluções.

Quando Lagartixo menciona que: “não vai dar pra andar num carrinho de madeira”, ele demonstra que um carrinho de bate-bate é diferente e talvez essa não seria a melhor maneira, pois traria um esforço da criança para usá-lo e até mesmo o risco de bater a perna, mesmo que seja de maneira branda. Lagartixo ainda afirma que precisa ser mais complexo, demonstrando que um carrinho de madeira talvez não fosse tão apropriado para isso.

Já Mulher Gato, vem trazendo uma solução, colocar um turbo, um ímã, para que o carrinho pudesse deslizar ao invés da criança pedalar. Ao final, o uso da pilha, elemento muito comum nos brinquedos, proposta feita pelo Cozinheiro, parece atender às ideias do grupo e o assunto se encerra, com um grito de: “- boa ideia!” de Lagartixo.

Esse relato expressa que as crianças são capazes de criar e de recriar ideias para conquistar seus objetivos e é nessa perspectiva que devem ser vistas.

Ainda sobre a criação do parque e de suas regras, as crianças pensaram na segurança do parque de uma maneira muito interessante:

Pesquisadora: Então o parque será pra todo mundo?

Mulher Gato: Sim, menos pra ladrões!

Lagartixo: Eu pensei numa ótima ideia, e se lá tiver guardas, quando a Mulher Gato falou menos criminosos, isso me deu uma ideia, o único jeito é usando guardas!

Mulher Gato: E se os guardas cansarem?

Mulher Gato: Eu pensei numa ótima ideia, posso falar? Eu pensei assim, tem um portão com grade, aí também tem uma escada, põe uma placa: proibido ladrões, aí os ladrões não entram.

Lagartixo: Deixa eu falar e se tiver uma grade grandona, aí os ladrões não conseguem pular, só eu tenho a chave.

Mulher Gato: Mas quando uma pessoa quiser ir vai ser muito difícil. (Lagartixo, 6 anos, Mulher Gato, 5 anos, relato da transcrição da pesquisa em 28/11/2017).

Na conversa entre Lagartixo e Mulher Gato, eles discutem a segurança no parque. Mulher Gato propõe a placa, que, para ela, é algo que as pessoas respeitam. Embora muitos adultos ignorem, para ela seria suficiente. Contudo, Lagartixo não considera tão eficaz e propõe uma “grade grandona e uso de uma chave que só ele tenha acesso”, mas Mulher Gato discute mostrando a dificuldade de acesso livre ao parque, caso apenas ele fique com a chave. E eles continuam:

Mulher Gato: A gente podia construir um robô de madeira, que aí quando um ladrão for pegar a chave, o robô enfrenta.

Lagartixo: Pode fazer um robô pra vigiar, só o robô pode ter a chave e ele vai pergunta pra todo mundo se é criminoso ou se não é, se não for criminoso ele não proíbe, se for ele proíbe. Ele pode ter um poder que faz ele saber, se alguma pessoa tiver enganando

o robô, ele vai saber se está. (Lagartixo, 6 anos. Mulher Gato, 5 anos. Relato da transcrição da pesquisa em 28/11/2017).

No diálogo, mais uma vez, as crianças vão discutindo entre si, elaborando e reelaborando propostas até chegarem a uma solução. A proposta do robô, que parecia pouco viável, é amenizada com a criação de um robô de madeira. O robô seria uma maneira eficaz de evitar ladrões no parque e poderia também atender ao bem-estar das pessoas.

Cozinheiro G: Aí robô vai perguntar se tá apertado, ele vai no banheiro, dá comida para as pessoas quando for boa e quando não for ele não dá [...]

Mulher Gato: Vai ter bebedouro de água, ter muito cuidado e não jogar lixo, na rua de lá [...]

Lagartixo: Se tiver um outro robô lá de limpeza, qual de vocês vai controlar?

Pesquisadora: Se não tiver um robô de limpeza, vai ter que ter uma pessoa pra limpar, certo?

Todos: Certo. (Cozinheiro G. 4 anos, Mulher Gato, 5 anos, Lagartixo, 6 anos, Homem Gato, 5 anos, relato da transcrição da pesquisa em 28/11/2017).

A criação dessas regras foi proposta por mim, com o objetivo de fazer as crianças refletirem sobre os cuidados do parque e elas realizaram com muita competência. Foram além: imaginaram, fizeram propostas muito sábias e coerentes. Demonstraram que o que falta são recursos, e que mais uma vez elas são capazes de criar várias soluções, independentemente dos obstáculos colocados.

Nesse sentido, as crianças possuem um “mundo de faz de conta em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena”. (SARMENTO, 2003, p. 13). Assim, como na brincadeira, o pensamento da criança é dotado de realidade e de fantasia, “o real para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade” (SARMENTO, 2003, p. 13). Por isso, pode-se justificar a incompreensão dos adultos, para com as crianças, pois são completas demais, capazes demais e portanto incompreendidas por adultos “corretos” demais, vazios de imaginação e de compreensão.

Assim, a criação de todos os elementos do parque, desde a escolha do nome até as regras, foi uma maneira de colocar as crianças no âmbito da participação e propor a

[...] ideia de que as crianças também são actores sociais e a valorização de sua ação e de sua voz, é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos; defendemos também a indispensabilidade de considerar as crianças como actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos. (TOMÁS, 2007, p. 55).

Compreender que as crianças não irão ser, mas já são uma geração competente, é indispensável para chegar mais perto, ouvir atentamente e creditar as vozes que tanto têm a dizer.

De uma maneira única e incomparável, as crianças criam, recriam, argumentam e projetam o que querem. Não é difícil compreendê-las, já que utilizam de todos os meios para se expressarem. O que impossibilita essa participação é a pobre concepção de um adulto sobre criança, que limita as potencialidades desta, alegando muitos obstáculos, como os a seguir:

- b) As crianças não devem preocupar-se com responsabilidades inapropriadas e já têm muitos direitos consagrados [...]
- c) A infância deve ser protegida e a participação fará com que se tornem pequenos adultos, e as crianças devem ser crianças [...]
- d) Há falta de tempo e recursos financeiros necessários à promoção da participação [...]
- e) Na participação das crianças, reproduzem-se muitas vezes os modelos dos adultos [...]
- f) Há falta de confiança nas competências infantis [...]
- g) a linguagem é uma barreira e há falta de competências para falar com as crianças [...] (TOMÁS, 2007, p. 53).

Todas essas justificativas menosprezam as crianças. Há uma falsa proteção por trás desse impedimento, um descrédito nas competências infantis e uma incompreensão da fala dessas crianças, ou até mesmo uma forte vontade de não escutá-las, já que isso exigiria mudanças tanto no ouvir, como nas ações e nas concretizações e essas mudanças são consideradas difíceis demais para quem detém o poder.

Nesse sentido, é coerente destacar o diálogo ocorrido durante a construção do parque, pois, antes de montarmos a maquete, as crianças precisaram pensar no parque e em sua autorização para criá-lo, destacando que o prefeito precisaria falar comigo primeiro, pois, desde o começo da pesquisa, as crianças buscaram saber como poderiam tornar o parque uma realidade, eu lhes expliquei que precisaríamos de autorização do prefeito.

Homem Gato: Mas o prefeito ainda não falou com você!

Pesquisadora: Ainda não falou, mas a gente pode ir bolando a ideia.

Homem Gato: Então, se ele falar não, não vai ter parque!

Pesquisadora: É verdade!

Lagartixo: A gente não vai gostar dele, porque ele acha que as crianças gostam do parque do castelinho, mas não gostam.

(Homem gato, 4 anos, Lagartixo, 6 anos, relato da transcrição da pesquisa em 28/11/2017).

As crianças esperavam que a maquete realizada por eles se tornasse realidade, que suas vontades fossem atendidas, pois os brinquedos propostos pelos adultos em parques públicos pouco diferem entre si e as crianças desejam mais. Mas o prefeito não compareceu à primeira

reunião que fizemos e, após, não entrou em contato. As crianças já estavam em outra escola quando esse encontro foi marcado e não terem sido recebidas foi algo que as entristeceu, pois “a promessa de ser ouvida é levada à sério pelas crianças, e o não cumprimento disso cria decepção e até mesmo cinismo em relação aos valores democráticos”. (PROUT, 2010, p. 35).

Diante desse fato, podemos refletir até que ponto as crianças são levadas a sério na cidade. Para resolver essa questão, políticas públicas precisam ser criadas, a cidade precisa reconhecer a importância das crianças para tornar-se de fato uma cidade diferente e

o desafio de construir uma Cidade Educadora vem ao encontro da necessidade de reinventar a cidadania, o modelo de vida em sociedade e as práticas sociais hoje hegemônicas. Por tais razões é que as propostas da Cidade Educadora requerem a ousadia em repensar a educação numa visão ampla: O que é ou poderá ser educativo na cidade? E, igualmente, exige o envolvimento de todas as secretarias municipais num trabalho de planejamento da cidade como um todo: repensar os espaços públicos, rever as políticas sociais, discutir as prioridades com a população e adequar os investimentos a partir dos interesses que emergem da cidadania participativa e do planejamento integrador inter secretarias do poder público municipal. (ZITKOSKI, 2017, p. 2).

Repensar esses espaços e rever as políticas é um caminho possível para dar mais prioridade às crianças, contribuindo para uma cidade mais democrática e prazerosa com qualidade de vida para todos.

Uma junção entre escola, cidade e comunidade pode ser feita. Para viabilizar a participação das crianças e dos demais na construção de espaços na cidade, políticas públicas necessitam ser criadas para que situações como essas não se repitam. As crianças dentro dessa pesquisa já entenderam o seu lugar. O que precisamos agora é que os adultos responsáveis por essa participação e ação, reconheça-as como tal. É para isso que esta e mais pesquisas precisam acontecer, para que evidenciem e tragam novas formas de perceber e de representar nossas crianças.

5.4 A MAQUETE

Figura 3 – Maquete criada pelas crianças, representando o parque ideal.



Fonte: Foto produzida pela autora.

Após muitas discussões acerca de questões de infraestrutura, segurança e lazer, as crianças puderam então realizar o que tanto desejavam, mais concretamente. Elas ressaltaram muito a importância da grama, das árvores e do lago que o Lagartixo sugeriu em que as pessoas poderiam nadar. Esse lago, mar ou rio, como mencionam sem muita diferenciação, foi também demonstrado na pintura da cidade ideal.

Na maquete (figura 3), as crianças foram me direcionando, me dizendo até onde eu podia passar a cola para colar a grama, qual tamanho seria o lago, e assim montamos primeiro a grama, que foi feita por mim com pó de serragem moído e tinta verde. Ao passar a cola, as crianças espalhavam levemente a grama, mas ao final já estavam cansadas do cheiro, pois o pó de serragem úmido causava um certo desconforto. As crianças queriam um parque “verdinho”, com árvores ao redor e ao redor também queriam a cerca, para evitar ladrões.

O lago foi construído com cola e areia azul, Lagartixo ajudou a delimitar o tamanho desse lago e assim que ficou pronto, procurou dentro da minha sacola uma pessoa (um bonequinho) para colocar no lago, satisfazendo seu desejo de nadar.

O Homem Gato criou um guarda com palitos de picolé, que aparece no canto direito, na horizontal, pintado de verde, pois ele não parava em pé e então resolvemos colocá-lo assim. É interessante que as outras crianças não conseguiram entender muito bem, mas o Homem Gato

explicou os detalhes e assim aceitaram. Ressaltou que o guarda ficaria na entrada, dando uma ênfase à segurança do parque.

A lixeira foi colocada pela Mulher Gato com o objetivo de manter a higiene do parque, ela também contribuiu colocando um balanço e me direcionando aonde colar.

Já o Lagartixo, foi se preocupando com a cerca, me pediu os palitos e começou a colocar. Em meio a isso, o Cozinheiro G. começou a ajudá-lo também.

O Lagartixo pediu ajuda para fazer o banco. Como eu uso uma cola, que eles consideram perigosa, pois é muito forte, então ele montou a ideia do banco e pediu para que colasse.

A Mulher Gato pediu ajuda para fazer o escorrega, fez com palitos azuis, vermelho e verde no canto inferior do lado direito, no qual tem um palito verde descendo, representando a parte do escorregador, que as crianças deslizam até o chão, uma representação que me surpreendeu. Lagartixo também criou um balaço, já com barbante representando as cordas e trouxe para que eu colasse, foi uma representação muito próxima ao real, fiquei espantada com tanta riqueza de detalhes.

O Cozinheiro G. criou um brinquedo com argila, que segundo ele não ficou muito parecido com uma gangorra, mas foi o que ele “conseguiu fazer”. Enquanto isso, a Mulher Gato se preocupou com as placas para o nome do parque.

Nessa análise, é importante ressaltar que as crianças não criaram todos os brinquedos que falaram, talvez tenha sido porque eu as alertei quanto ao material a ser usado, que a madeira ou moirão poderiam ser mais baratos e uma proposta viável, sendo assim criaram brinquedos possíveis. Também é necessário salientar que as crianças não pintaram os palitos, esses palitos foram comprados assim, devido ao pouco tempo que tínhamos reservado para a realização da pesquisa na escola.

No entanto essas conclusões não menosprezam o trabalho das crianças nem tampouco compara-se ao já existente, pois as crianças requerem um parque maior, com área verde, lago, higiene e infraestrutura que funcione e ainda cogitam novas ideias possíveis, novos brinquedos:

Cozinheiro G. Podia ter também, às vezes um fogão de lenha pequeninho, brinquedo de martelo, de madeira. Podia ter tomadinho de barbante.

Mulher Gato: Algumas cordinhas que a gente abria e tinha algumas pedrinhas que não machucavam e a gente cortava punha dentro do portãozinho.

Lagartixo: Natália, lá na minha casa eu pensei em mais alguma coisa que podiam ter no parque se der, um negócio de sorvete, é por causa do desenho do Ben 10, vai chamar assim: senhor sorvete e também pode ter uma carinha, não esquecer do canudinho e o canudinho tem algumas cores, pode ser rosa, verde.

Mulher Gato: Eu pensei numa máquina de fazer wafer, mas é de mentirinha, põe os palitinhos, põe dentro de uma coisinha, que faz assim, tem uma bombinha que fazemos assim (Faz movimento de abre e fecha com a mão) o ar sai, abre a tampinha e a gente põe os palitinhos dentro, vai fazendo e os palitinhos é infalível, fica tudo

enchidinho e sai uma casquinha de brinquedinho. (Cozinheiro G, 4 anos, Mulher Gato, 5 anos, Lagartixo 6 anos, relato da transcrição de pesquisa em 05/12/2017).

Nessas falas, as crianças não se contentam apenas com que já projetaram, elas pensam em novas possibilidades que só elas são capazes de imaginar, com uma grande riqueza de detalhes e de conhecimento sobre o que estão falando. A fala é a concretização do pensamento, da riqueza, com que pensaram, os detalhes são tão minuciosos que com a descrição feita, conseguimos imaginar, o carrinho de sorvetes e a máquina de waffer.

Ainda podemos concluir que, quando Lagartixo menciona que estava em casa e pensou, ele deixa claro que as crianças estão sempre refletindo sobre o que vivem e buscando maneiras de melhorar essa vivência. Em relação ao parque, podemos concluir que “os equipamentos do parque são sempre visto por adultos, como fixo, estáticos e imutáveis; já pelas crianças, como dinâmico e imutável que a cada dia se transforma, ganhando uma nova função e um novo significado” (NASCIMENTO, 2009, p. 83).

Enfim, as crianças refletem e transformam o mundo a sua volta a todo momento. Para elas, nada é igual, tudo pode ser transformado, recriado, um objeto sempre terá “mil e uma utilidades”, uma ideia poderá ser mil vezes reelaborada, sem nenhuma preocupação com erro, pois, para elas, o que importa é tentar, significar e experimentar, numa lógica muito incompreensível para adultos inseguros que precisam ter sempre objetivos concretos e resultados positivos no que realizam.

Esse encontro foi um dos encontros mais demorados, durando cerca três horas e meia. É importante enfatizar que foi um dos encontros mais esperados e mais entusiasmados. As crianças ressaltavam em todo tempo como estavam gostando da atividade e como estava ficando bonito o parque, esperançosos que um dia o prefeito da cidade pudesse ver e enfim reproduzi-lo.

Apesar de não conseguirem de imediato a realização do parque, as crianças encerram a pesquisa consciente de seus direitos e dispostos a participarem de mais assuntos relacionados à elas. Essa é uma das maneiras pelas quais essa pesquisa, cumpre seu objetivo colocando crianças, pais e demais adultos para questionarem e reivindicarem seus direitos em relação a cidade.

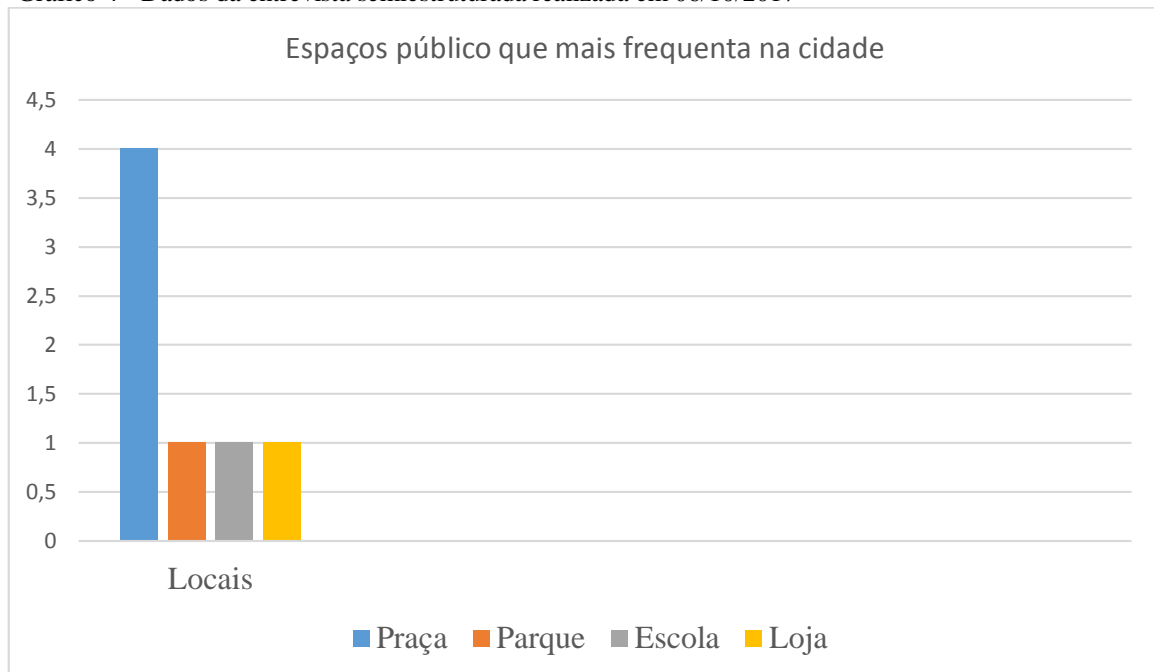
6 APROPRIAÇÃO E REINVENÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO, PELAS CRIANÇAS

Neste capítulo, apresentaremos os dados referentes à apropriação e à reinvenção do espaço público pelas crianças. Em meio a esses dados, estão: entrevista semiestruturada, desenhos, fotos antigas da cidade de Alfenas e relatos das imagens de crianças brincando em diversos locais. Esse material foi organizado como uma forma de conhecer os espaços que as crianças utilizavam em Alfenas e ainda saber como essas crianças reinventam esses espaços, projetados pelos adultos para brincar.

Logo no início da pesquisa, elaboramos uma entrevista semiestruturada para conhecer mais sobre as crianças e sobre os espaços que elas utilizam para brincar, quais eram os dias em que usavam esses espaços e qual deles era o preferido. As perguntas iniciais eram perguntas pessoais, no entanto serão apresentadas aqui, apenas as perguntas referentes ao uso desses espaços:

Quais são os espaços públicos que você mais frequenta na cidade?

Gráfico 4 - Dados da entrevista semiestruturada realizada em 06/10/2017



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 4, as crianças demonstram frequentar alguns espaços públicos em Alfenas. Todas citaram a praça central e, em algumas respostas, uma das crianças, além de citar a praça, citou também a escola, os parquinhos e as lojas. É interessante notar que, embora as crianças não tenham citado esses locais, elas utilizam desses espaços, mas deram mais ênfase à praça, um dos locais que as crianças mais frequentam em finais de semana.

Então continuo com as perguntas, buscando saber em quais os dias da semana as crianças frequentavam esses locais. Como as crianças não conseguiam identificar a diferença entre os dias da semana e finais de semana, precisei reforçar a pergunta, fazendo uma associação que, em finais de semana, elas não teriam aula e em dia das semana elas teriam aula. Assim, realizamos a seguinte pergunta:

Quais são os dias da semana em que você frequenta esses locais?

Homem Gato: Vou quando não tem aula.

Mulher Gato: Quando não tem aula. Às vezes vou quando tem aula.

Lagartixo: Eu vou quando não tem aula e quando tem, eu vou mais à noite do que de dia.

Cozinheiro G.: Quando tem aula vou à noite. Quando não tem vou à noite e de dia. (Entrevista semiestruturada em 06/10/2017).

Nesse relato, podemos constatar que o tempo da escola, define o tempo livre das crianças, e

[...] o *tempo urbano da infância*, determinando quanto tempo irá “sobrar” para entrarem em contato e se relacionarem com a cidade. Os horários de entrada e saída das escolas, ditados pelos toques das sirenes escolares, controlam os processos de enchimento e esvaziamento de crianças pelas ruas que, diariamente, transitam pelos espaços citadinos em seus percursos entre casa-escola e escola-casa (NASCIMENTO, N. 2009, p.77). (Grifo da autora).

Como podemos perceber, o tempo para estar na cidade é muito limitado. Esse tempo é ainda menor quando as crianças possuem atividades extraescolares, mas esse não foi o caso das crianças entrevistadas, o que pode aumentar um pouco mais as chances de uso desses espaços.

Após essa pergunta, quis saber o local preferido dessas crianças e por qual motivam o consideravam assim:

Dos lugares que você frequenta, qual o seu preferido e por quê?

Homem Gato: Da praça porque gosto de brincar no pula-pula.

Mulher Gato: Da praça. Porque ela tem o tobogã do homem aranha ele tem 2 escadas e também gosto do tobogã do Ben 10.

Lagartixo: Da praça, porque lá tem muitas coisas que gosto pula-pula e posso comer algodão doce.

Cozinheiro G.: Eu gosto daqui e de outras cidades. Gosto mais da praça porque é divertido. No parque não é muito divertido porque tem muito xixi e cocô de cachorro e de gente. (Entrevista semiestruturada realizada em 06/10/2017).

A praça tem sido um dos locais de destaque para as crianças, pois é um dos que possuem uma oferta de maior número de brinquedos. Existem também muitos comércios nos quais as crianças podem comprar o que desejam, sendo um dos principais momentos de lazer entre pais e filhos na cidade.

Assim, demos continuidade à pesquisa: como as crianças relataram a praça como um local muito visitado, buscamos maneiras de conhecer os outros locais que também visitavam, mostrando a elas seus direitos e deveres na cidade.

No vídeo demonstrado nas primeiras semanas, com ilustrações sobre o ECA, no qual foi apresentado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças puderam conhecer alguns direitos e deveres e, entre seus direitos, discutimos um pouco sobre o de ir e vir. Busquei saber um pouco sobre o que as crianças entendiam sobre os espaços públicos e onde mais brincavam:

Pesquisadora: Quem aqui brinca na rua?

Homem Gato: Não!

Pesquisadora: A rua é de quem?

Todos: De ninguém!

Pesquisadora: E por que vocês não brincam na rua?

Mulher gato: Uai, eu posso brincar na rua, quando meu pai... Não pode tá cheia a rua, não pode ir carro que aí a criança vai poder, nunca ser atropelada, aí ele fala assim, ah... eu acho que vou ir a pé!

Lagartixo: É! e é difícil andar de bicicleta na rua, porque passa muito carro e sempre que passa carro tem que ir pro cantinho, quando eu vou andar de bicicleta na rua, meu pai sempre pede pra eu ir no cantinho, mas eu não vou no cantinho, porque eu não consigo! (Homem Gato, 4 anos; Mulher Gato, 5 anos, Lagartixo, 6 anos, relato da transcrição de pesquisa em 08/10/17).

Nesse diálogo, as crianças demonstram a dificuldade que possuem em ocupar a rua. Ocupar a rua pode ser perigoso. Na fala de Mulher Gato, fica claro que, para ter maior segurança, a criança precisa brincar na rua quando ela não está muito cheia e sob a supervisão dos pais. Mulher Gato também propõe que as pessoas deixem de usar o carro e andem a pé para garantir maior espaço, liberdade e segurança às crianças.

Por sua vez, as ruas de tráfego intenso não são espaços de lazer para as crianças, visto que o fluxo de pessoas e veículos diversos impede e interrompe as ações infantis. Assim, não são um espaço de acolhimento, de jogos e brincadeiras, mas um espaço a ser conquistado (LOPES; FITCHNER, 2017, p.770).

A rua não é mais o lugar de brincar. Atualmente, na rua, os carros estão em alta velocidade, mas “já existem áreas da cidade onde os limites são impostos e onde ‘lombadas’ irritantes forçam os motoristas a diminuir a velocidade – talvez mais por cuidados com seus carros do que por preocupação com as crianças na rua. Mas, em geral, o dono da rua não é a criança, e sim o carro” (QVORTRUP, 2015, p.25).

Quando as crianças são questionadas sobre quem é o dono da rua, elas respondem que “a rua é de ninguém”. Talvez porque a rua deveria ser de todos, mas como as pessoas não a ocupam, por falta de segurança, ela acaba sendo ocupada cada vez mais pelos veículos. Diante

desse fato, achei coerente questionar sobre o direito de ir e vir, uma vez que esse direito é negado quando não há espaços para brincar nas ruas, e perguntei:

Pesquisadora: E o que vocês entendem quando fala lá, tem liberdade de ir e vir?

Mulher Gato: Quer dizer que a criança pode ir e vir? É isso?

Pesquisadora: [...] A rua é pública, então a criança pode ocupar a rua?

Todos: Pode!

Lagartixo: Eu estava pensando que pra criança atravessar, devia ter pedágio e faixa em todo lugar.

Pesquisadora: Pra criança? Ou para segurança da criança?

Lagartixo: Para segurança da criança.

(Mulher Gato, 5 anos. Home Gato, 4 anos. Cozinheiro G. 4 anos, Lagartixo, 6 anos, relato da transcrição da pesquisa em 08/10/2018).

Lagartixo propõe nessa discussão uma solução: que pedágios sejam cobrados nas ruas para evitar a circulação dos carros e também propõe o uso de faixas em “todo lugar” como uma maneira de garantir que as crianças consigam seu próprio espaço na rua. Talvez dessa maneira, Lagartixo não precise mais se esforçar para andar no cantinho da rua.

Uma vez que

os direitos das crianças precisam ser respeitados e colocados em prática. Nossa preocupação de falar sobre participação infantil implica em falarmos dos direitos das crianças. O artigo 16 do Estatuto afirma o direito à liberdade da criança, compreendendo aspectos como: ir e vir e estar em espaços públicos; opinião e expressão, participação na vida familiar, comunitária e na vida política (ARRUDA; MULLER, 2010, p. 8).

Sendo um direito, não há por que deixar de lutar por essa conquista. Nesse sentido, já que as crianças não brincavam na rua, provavelmente brincavam em outros locais, e então, pude concretizar mais uma etapa da pesquisa. As crianças foram convidadas a trazerem fotos dos locais em que brincavam na cidade. Muitas dessas fotos foram tiradas em locais fechados, dentro de suas próprias casas ou dentro de locais em que os pais podiam almoçar e deixar que os filhos brincassem.

Apenas as fotos de Cozinheiro G. e Lagartixo apresentaram um pouco de convívio com a rua. Nas fotos, Lagartixo aparece brincando no canto da rua, bem próximo ao passeio, com seu irmão e outra foto em cima de um túnel de um parquinho, que parece ser o parque do Castelinho. Cozinheiro G. traz a sua foto andando de bicicleta que, segundo ele, isso acontece quando a rua está mais tranquila e sua mãe ou seu pai ficam no passeio olhando.

Para compreender a questão do brincar e as apropriações que as crianças fazem dos espaços públicos, busquei também algumas imagens na internet de crianças brincando em vários locais. Entre elas, busquei algumas da cidade de Alfenas. Durante esse encontro, as

crianças conseguiram identificar esses locais - um deles era zoológico e no momento da pesquisa ele estava fechado, sendo motivo de queixa das crianças.

Grande parte das imagens eram fotos das crianças brincando em espaços públicos, na rua ou na grama, que parecia mais com um parque

Figura 4 - Imagens de brincadeiras



Fonte: Google.

Nesse dia, pude mais uma vez confirmar que as crianças não brincavam na rua por medo de serem atropeladas.

Pesquisadora: Vocês brincam na rua igual a essas crianças?

Homem gato: Eu não!

Mulher Gato: Nem eu.

Lagartixo: Nem eu!

Cozinheiro G: Mas eu já brinquei com o Lagartixo, mas no passeio com brinquedo, porque se vem carro, esses dias um carro, quase me atropelou e ir descer lá. (Homem Gato, 4 anos. Mulher Gato, 5 anos. Lagartixo, 6 anos, Cozinheiro G. 4 anos, relatos da transcrição da pesquisa em 15/11/2017).

Relatos como esses demonstram que as crianças hoje não ocupam a rua como antes. O medo de algo ruim acontecer e o crescente uso de carro nesse local vêm trazendo muita insegurança.

Além da insegurança em relação ao carro, pelo medo de serem atropeladas, pois

[...] tráfego, incluindo que os efeitos da poluição, representam um risco simplesmente por sua presença e pelo fato aumentado – com consequências para a vida e a saúde das crianças. Ao mesmo tempo, o tráfego é também uma ameaça, ao direito de ir e vir das crianças e a seu acesso legítimo as áreas urbanas - onde elas, de fato, vivem como cidadãs. (QVORTRUP, 2015, p.24).

A não ocupação da rua leva a questionar novamente sobre quem é seu dono. Quando as crianças perdem esse direito de ocupá-la, compromete-se também a ocupação de outros espaços, pois tem-se enraizado que as crianças precisam de locais específicos para que sejam sempre protegidas - aqui o discurso de proteção parece ser visto como positivo. Os “pais, políticos, jornalistas e cidadãos comuns parecem estar sugerindo que as crianças estão ganhando pelo fato de serem excluídas – já que a exclusão significa uma forma de proteção de suas vidas e de seus corpos vulneráveis” (QVORTRUP, 2015, p.24).

Diante disso, é mais cômodo para o poder público deixar a cidade como está e que os pais sejam responsabilizados por essa proteção a possibilitar maneiras para que as ruas fossem ocupadas de forma mais segura, pois traria um planejamento muito grande e um gasto que o poder público pode não estar interessado em pagar, mas que necessita ser cobrado para que as crianças tenham vez na cidade em vivem.

6.1 NA MINHA CIDADE TEM...

Nessa atividade, com objetivo de conhecer o modo como as crianças veem a cidade de Alfenas, propus o tema “Na minha cidade tem...”. Ao desenharem, percebemos que havia alguns com pontos em comum. Era comum narrarem antes o que iriam desenhar. Alguns ainda realizavam o que haviam falado, outros mudavam de ideia. No desenhos existiam elementos em comum: como as casas e prédios.

Figura 5 - Representado o tema: Na minha cidade tem...



Fonte: Desenho realizado por Lagartixo, 6 anos.

Figura 6 - Representado o tema: Na minha cidade tem...



Fonte: Desenho realizado por Lagartixo, 6 anos.

Na figura 5, Lagartixo desenha um campo e, ao ser questionado sobre o desenho, responde:

Pesquisadora: Por que você quis desenhar um campo?

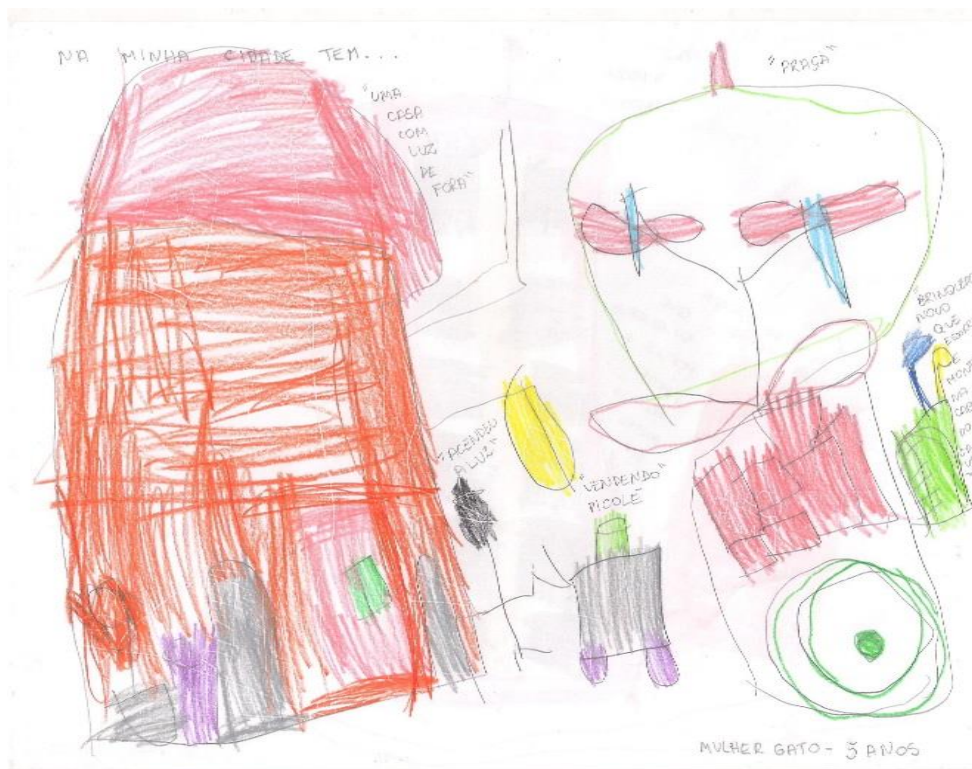
Lagartixo: Eu vi no desenho do grupo com coisa verde e quis...

Pesquisadora: Por que você desenhou a casa de um Senhor?

Lagartixo: Porque eu vi os meninos desenhando muitas casas e eu fiquei com vontade de desenhar. (Lagartixo, 6 anos, relato do diário de campo em 25/10/2017).

Embora possa parecer que Lagartixo apenas tenha se lembrado de um desenho animado, esse desenho acima, (figura 6), realizado por ele, relata um pouco de sua rotina. Em muitos relatos, ele menciona que fica a maior parte do tempo dentro de casa vendo TV com a avó, enquanto os pais trabalham. Da mesma forma, o campo de futebol é um local que frequenta com o pai e o irmão, mesmo que seja apenas para ver algum jogo, pois o campo é próximo de sua casa.

Figura 7 - Representando o tema: Na minha cidade tem...



Fonte: Desenhado por Mulher Gato, 5 anos.

Figura 8 - Representando o tema: Na minha cidade tem...



Fonte: Desenhado por Mulher Gato, 5 anos.

Na figura 7 de Mulher Gato, ela faz uma casa que nomeia como “casa com luz de fora” perto da casa, há uma pessoa acendendo a luz e essa mesma pessoa aparenta puxar o carrinho de picolé, um vendedor de picolé. Já a figura 8, com círculos e quadrados, representa o chão da praça e, nela, Mulher Gato desenha um brinquedo em que a criança monta na cabeça do cavalo. Não satisfeita, ela pede para desenhar atrás da folha e na imagem da folha da direita faz uma loja de farofa, dizendo que essa loja é de sua mãe. Ela pediu para que eu soletrasse as letras do nome da mãe e vai colocando sem muita ordem, num retângulo que representa uma placa. Segundo ela, a farofa de sua mãe é muito boa e por isso ela deveria abrir uma loja. Ao lado, ela desenha um prédio de uma amiga e faz uma placa e um poste e no cantinho direito há o desenho de um parque.

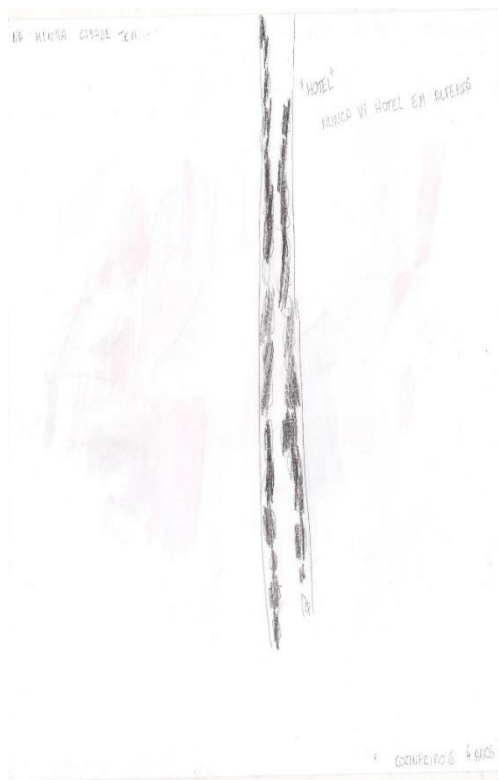
Nesse desenho, podemos observar que mulher gato também demonstra a grande incidência de casas na cidades, a praça é um local muito visitado por ela, conforme pude verificar em nossos encontros. Um vendedor de picolé também aparece, pois é comum nas praças em finais de semana e até mesmo vendedores passando pelas ruas dos bairros, em finais de semana. A loja de farofa que Mulher Gato propõe para a cidade seria uma maneira de satisfazer o seu desejo e de trazer às outras pessoas uma nova experiência. Querer que sua mãe venda a farofa é uma maneira de fazer com que o comércio amplie e que as pessoas provem de coisas diferentes e gostosas.

Já na figura 8, faz o prédio da “dindola”, sua amiga, traz certo vínculo. Quando Mulher Gato pensa em prédio ela se lembra dessa amiga, dá um sentido maior a ele. Ao final, no cantinho pequeno da folha, traz um desenho de um escorregador e nomeia como parque. Embora nesse parque existam somente dois brinquedos, a denominação de Mulher Gato não está incorreta, uma vez que os parques de Alfenas não se diferenciam muito entre si e são basicamente compostos de balanço, escorregador, gangorra.

Percorrendo os parques infantis observamos configurações físicas muito semelhantes: equipamentos fixos e pouco variados com a mesma estrutura metálica, pintados quase sempre de azul, vermelho, verde e amarelo que propiciam movimentos simétricos e repetitivos. (NASCIMENTO, N. 2009, p. 32).

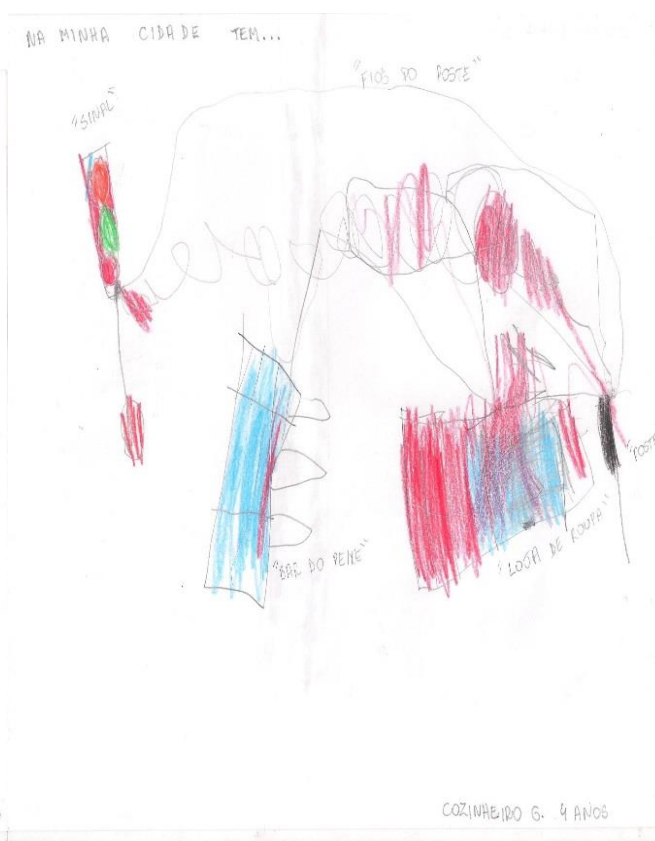
Essa evidência parece ser comum em todos os parques, talvez pelo fato de eles serem projetados pelos adultos, sem a contribuição de seus usuários de fato.

Figura 9 - Na minha cidade tem...



Fonte: Desenho realizado por Cozinheiro G.

Figura 10 – Na minha cidade tem...



Fonte: Desenho realizado por Cozinheiro G.

Na figura 9, de Cozinheiro G, ele faz um hotel, mas quando é questionado sobre o porquê de ter desenhando o hotel, ele relata que nunca viu hotel em Alfenas. Essa afirmação talvez seja feita pelo fato que ele, quando menciona no relato do capítulo quatro, que quer ir para uma cidade muito longe, que pode jantar, tomar banho e dormir, ele demonstra que um hotel traz essas oportunidades e, embora na cidade de Alfenas existam hotéis, para ele parece não existir, pois na cidade de Alfenas ele tem sua casa e não precisa usar hotéis, portanto o fato de não existir talvez esteja relacionado a não precisar de um hotel e que consequentemente um hotel para ele precisa oferecer outros serviços, além de ser apenas um local para dormir.

Uma outra possibilidade também poderia ser o do meio de transporte, pois

O meio de locomoção utilizado pela criança para realizar seus percursos diários influencia na forma de ver, apreender, utilizar, ocupar e se relacionar com a cidade. Utilizar meios de transportes motorizados é ver uma cidade passante que passa velozmente diante dos olhos infantis. A utilização dos transportes públicos, para além de ver a cidade veloz, as crianças têm a possibilidade de entrar em contato e se relacionar com uma diversidade de pessoas desconhecidas, que renovam diariamente a paisagem humana de trens, metrô, ônibus. Aquelas crianças que caminham a pé até a escola têm a oportunidade (NASCIMENTO, 2009, p.77).

Embora Cozinheiro G. caminhe até a escola a pé com sua mãe todos os dias, o percurso que realizam é pequeno e não há hotéis, mais próximos à escola. Por isso, talvez ele tenha afirmado com tanta certeza a ausência de hotéis na cidade de Alfenas.

Já na figura 10, ele traz um sinal à esquerda, logo depois o bar do peixe, uma loja de roupa e um poste, demonstrando ser uma rua. O bar do peixe é um local muito visitado pelo Cozinheiro G. e por seus pais. Talvez seja esse o motivo pelo qual ele trouxe esse bar como um elemento marcante da cidade.

Figura 11 - Representando o tema: Na minha cidade tem...



Fonte: Desenhado realizado por Homem Gato, 4 anos.

Na figura 11, homem gato também faz um prédio, mas ao final do desenho diz que fez um hotel, com árvores ao redor. Para Homem Gato há muitos hotéis em Alfenas, mesmo que esses sejam apenas vistos por ele. Aqui podemos então destacar a questão do que as crianças veem na cidade, o que parece não existir para uns, talvez seja fruto de um equívoco, de uma falta de uso, ou até mesmo da concepção que se tem de um hotel.

Se para Cozinheiro G. o hotel precisa ter outras funções, para o Homem Gato, só a estrutura física, seja ela parecida com um prédio, é uma referência de um hotel, onde as pessoas podem passar seus dias e dormir, ou somente dormir.

Nos outros desenhos, as crianças demonstram muitas casas e prédios. Diante disso, percebe-se uma raridade de espaços públicos na cidade de Alfenas. Quando pensam na cidade,

as crianças não conseguem retratar mais do que casas, prédios e comércios. Apenas Mulher Gato faz referência à praça e desenha um parque no cantinho da folha. O prédio de “dindola” comparado ao parque é muito maior, o que pode representar a grande quantidade de casas e prédios presentes na cidade e a raridade de espaços para brincar. Essa realidade talvez seja fruto de pouco investimento de espaços públicos para as crianças.

Nesse sentido, Ribeiro (2008) menciona: “os espaços públicos estão longe de serem público. Eles foram transformados em condição para a acumulação diferencial e, por isso, são raros na cidades.” (p. 99).

No entanto, apesar de serem raros, as crianças demonstram uma intensa vivência coletiva aos finais de semana, sendo a praça um dos locais mais visitados por todos e é nesses momentos que elas se misturam com outras gerações, tendo contato com outros amigos, pais e familiares desses amigos. É nessa

experiência cotidiana de crianças e adultos, permeada pela aprendizagem, amor e identificação com o lugar, possibilita a ambos vivenciar, individual e coletivamente, os caminhos trilhados e a se sentir implicados nos problemas e nas dificuldades que a vida coletiva lhes impõe (JARDIM, 2015, p. 496).

Como podemos notar, são raros os espaços públicos com que as crianças têm contato. A praça central, tão citada por eles, parece ser um dos locais mais usados, tanto pelos pais, quanto pelas crianças, não havendo muitas opções em finais de semana para as crianças se divertirem e, mesmo esse sendo um local público, os pais ainda precisam pagar para que os filhos brinquem em outros brinquedos, o que traz grandes insatisfações às crianças e a seus pais.

É por isso que

que os espaços públicos devem continuar a ser uma bandeira. Eles têm de deixar de ser uma raridade. A banalização dos espaços públicos irá torna-los mais acessíveis às diferentes classes sociais, meta a ser perseguida pelos movimentos sociais e pelos governos progressistas (RIBEIRO, 2008, p. 99).

Os espaços públicos precisam ser uma bandeira e precisam ser conquistados por cada comunidade. Quando as crianças se referem à praça central, fica evidente que há pouca (ou nenhuma) atração pública próxima aos seus bairros. Pois “no centro há muita diversão, na periferia ao contrário. A cidade onde ela é mais monótona. Sem graça. Esta polaridade coincide também com o contraste riqueza e pobreza” (VOGEL; VOGEL a; LEITÃO,1995, p.119).

Diante disso, frequentar o centro pode não ser possível a todos que ocupam a cidade, tanto por causa da localização, quanto pela questão financeira, uma vez que famílias mais carentes optam por outras necessidades e o lazer muitas vezes não está entre elas. Ir ao centro significa deslocar-se e, para isso, muitos precisam de transporte. Mesmo que esse seja um transporte público, ainda que crianças menores não peguem por esses transportes, os pais precisam disponibilizar de uma certa quantia, para que seus filhos possam também usufruir de brinquedos particulares.

Não queremos dizer que as crianças necessitam apenas de espaços específicos para elas, apesar das “[...] mudanças advindas da urbanização – tais como o aumento do número de carros nas ruas, ou o crescimento da violência e da criminalidade – fazem com que a experiência lúdica infantil seja vivenciada no parque” (NASCIMENTO, N. 2009, p. 37).

Mas, na ausência de um parque digno para as crianças na cidade, podemos sim, afirmar sua execução, mas ao mesmo tempo, as crianças se apropriam de quaisquer espaços, por isso devem apropriar-se de toda a cidade e devemos compreender que quando as priorizamos como “usuárias dos espaços públicos, incluí-las nas decisões sobre organização urbana e considerarmos seus desejos todos os demais públicos sentem-se contemplados” (NASCIMENTO, N. 2009, p. 80).

Nesse contexto, fica claro que as crianças podem e devem ser colocadas como participantes da cidade. A cidade precisa ser a porta de entrada para a vida cívica, precisa extrapolar os muros da escola, uma vez que cidade e educação seria uma das propostas para melhorar a qualidade de vida de todos, diminuindo índices de violência, de marginalidade e de abandono de crianças e de jovens.

Uma cidade parceira da criança pode transformar sua realidade. Exemplo disso seria Roterdã, na Holanda, com o programa Rotterdam, *city with a future: how to build a child friendly city*: (como construir uma cidade amiga da criança)⁵ que para combater a evasão das famílias de sua cidade, baseou-se no programa *Child friendly cities*, da UNICEF que entre seus parâmetros podemos destacar que

Em termos de espaços públicos, determina condições de espaços para brincar, espaços abertos e o uso do espaço em frente à porta da casa e à rua (espaço liminar). Para as instalações de equipamentos públicos e privados, considera que o comércio, clubes e escolas contribuem para a constituição de uma vizinhança coesa. Sobre a segurança no trânsito, propõe a diminuição da velocidade dos automóveis, a criação de áreas exclusivas para pedestres, locação estratégica de equipamentos considerados como amenidades, com vista a tornar as ruas seguras para a circulação independente das crianças e a criação de uma rede de ruas amigas da criança, com passeios largos em

⁵ Tradução realizada no Google tradutor.

pelo menos um dos lados das ruas (CITY OF ROTTERDAM, 2010, apud LANSKI, 2012, p. 83, tradução da autora).

Essa seria uma das maneiras para que a cidade de Alfenas fosse também uma cidade mais atraente e prazerosa para crianças, para que elas não cogitassem também esse tipo de vontade.

Pesquisadora: Então a criança precisa ajudar a pensar na cidade por quê?

Mulher Gato: Porque senão não vai ter onde mais lugar pra ela se divertir.

Lagartixo: Porque se não as crianças vão morar em outra cidade.

Pesquisadora: Isso, se não tiver espaços pra crianças na cidades, os pais e as crianças vão querer ficar na cidade?

Lagartixo: Não, eles vão decidir mudar de cidade, até eu acho se acontecesse isso, eu queria mudar de cidade.

Mulher Gato: Eu queria mudar de cidade porque não tem nenhum parque.

Pesquisadora: Não é fácil, porque a gente acostuma na cidade, depois vem pra outra que não tem nada pra criança.

Mulher Gato: Seria muito melhor se ele tivessem pensado num parque divertido antes, porque assim as crianças não precisam pedir.

Pesquisadora: Isso, se tivessem pensado antes, eu não precisaria estar fazendo essa pesquisa.

Lagartixo: É, mas precisa porque não tem parque tão divertido quanto o nosso. (Lagartixo 6 anos; Mulher Gato 5 anos, relato da transcrição da pesquisa em 05/12/2017).

Fica evidente que as crianças percebem o modo como são tratadas pela cidade, quando Mulher Gato menciona “que as crianças não precisam pedir”, ela demonstra que a cidade não foi projetada pensando nas crianças e não ter um parque que atenda suas necessidades e mais espaços de lazer com eventos voltados para o público infantil, traz uma vontade de mudar para uma cidade que as respeita como cidadãs, fato que ainda não acontece em muitas cidades, devido à idade que possuem, devido ao descrédito dado ao que falam. Contudo, é importante que compreendam que, como habitantes, elas são também produtoras de culturas e atores sociais e é necessário entender que

não é pelo fato delas falarem diferente do adulto, utilizarem meios de expressões e linguagens que lhes são próprias, que devem ser consideradas inaptas a participar e contribuir com a cidade. Pelo contrário, por trazerem sua diferença e um outro ponto de vista, são capazes de apontar uma outra perspectiva, de ver a cidade muitas vezes oculta aos olhos dos adultos (NASCIMENTO, N. 2009, p. 181).

Sendo assim, a cidade pode ter uma nova cara, pode ser mais colorida, mais bonita, mais cheia de vida, mais receptiva e mais vivida por todas as gerações quando as crianças são

contribuintes ativas, demonstrando toda sua sutileza no criar e, ao mesmo tempo, possibilitando maneiras para que as crianças possam conhecer mais a própria cidade em que vivem.

6.2 MAPA AFETIVO

Propus às crianças um desenho de um lugar de que elas gostassem muito na cidade de Alfenas. Um lugar a que elas gostassem de ir com os pais, encontrar os amigos, com o objetivo de conhecer esse lugar que as crianças gostavam e perceber a relação que elas criavam ali. Em meio aos desenhos, a praça central da cidade foi um local de destaque.

Figura 12 - Mapa afetivo: Praça.



Fonte: Desenho realizado por Cozinheiro G, 4 anos.

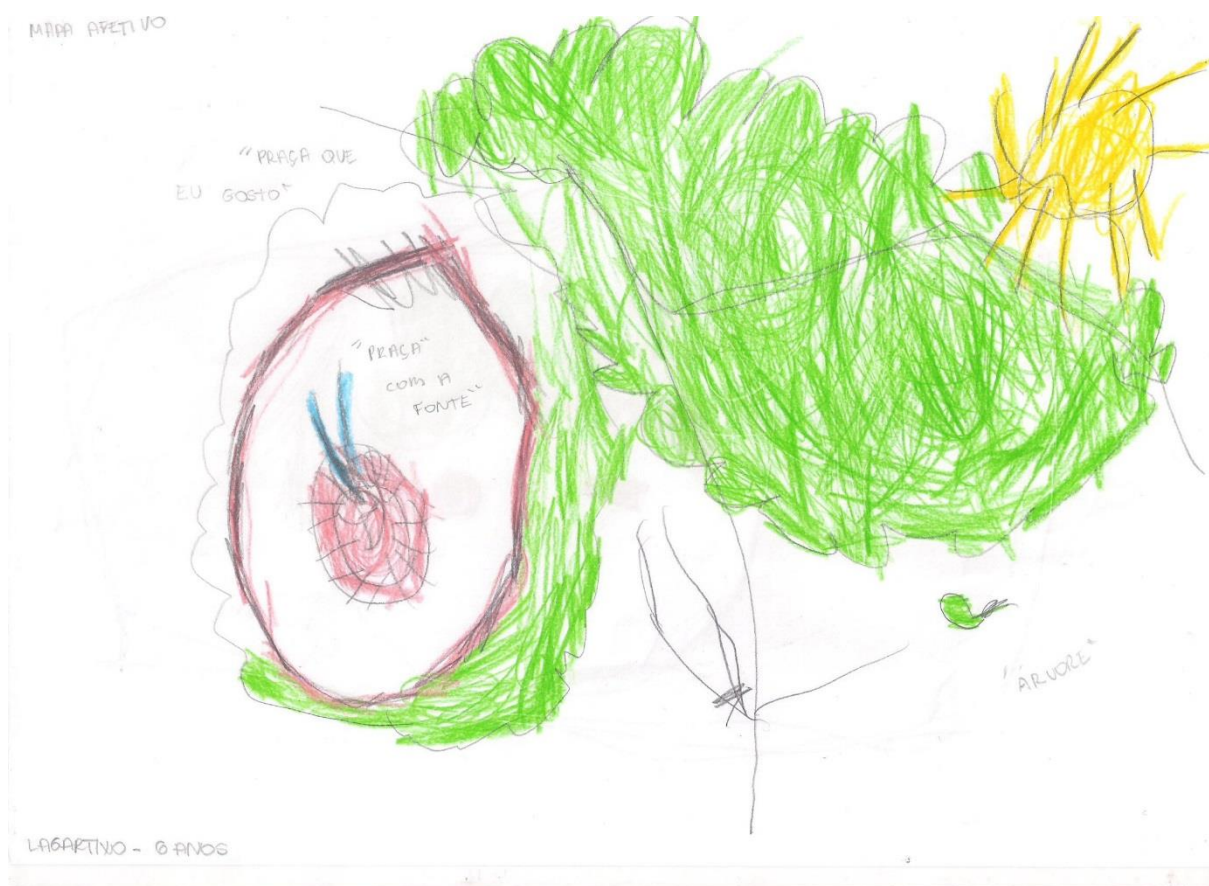
Na figura 12, o cozinheiro G. faz uma charrete que, segundo ele, está andando na rua da escola. Cozinheiro G. também retrata que gosta de andar na praça de charrete. Embora o Cozinheiro tenha desenhado uma charrete, a cidade de Alfenas não possui esse tipo de meio de

transporte. Provavelmente, o Cozinheiro G. tenha passeado de charrete em outra cidade, e desejou realizar essa atividade na cidade de Alfenas também.

Ao andar de charrete pela rua, o Cozinheiro consegue sentir-se mais livre, mais seguro, do que andar a pé, pois as crianças demonstraram um certo receio em usar a rua.

A praça central da cidade oferece mesmo poucos brinquedos gratuitos para as crianças. Embora não exista a charrete, as crianças podem andar de trenzinho, mas mediante pagamento.

Figura 13 - Mapa afetivo: Praça.



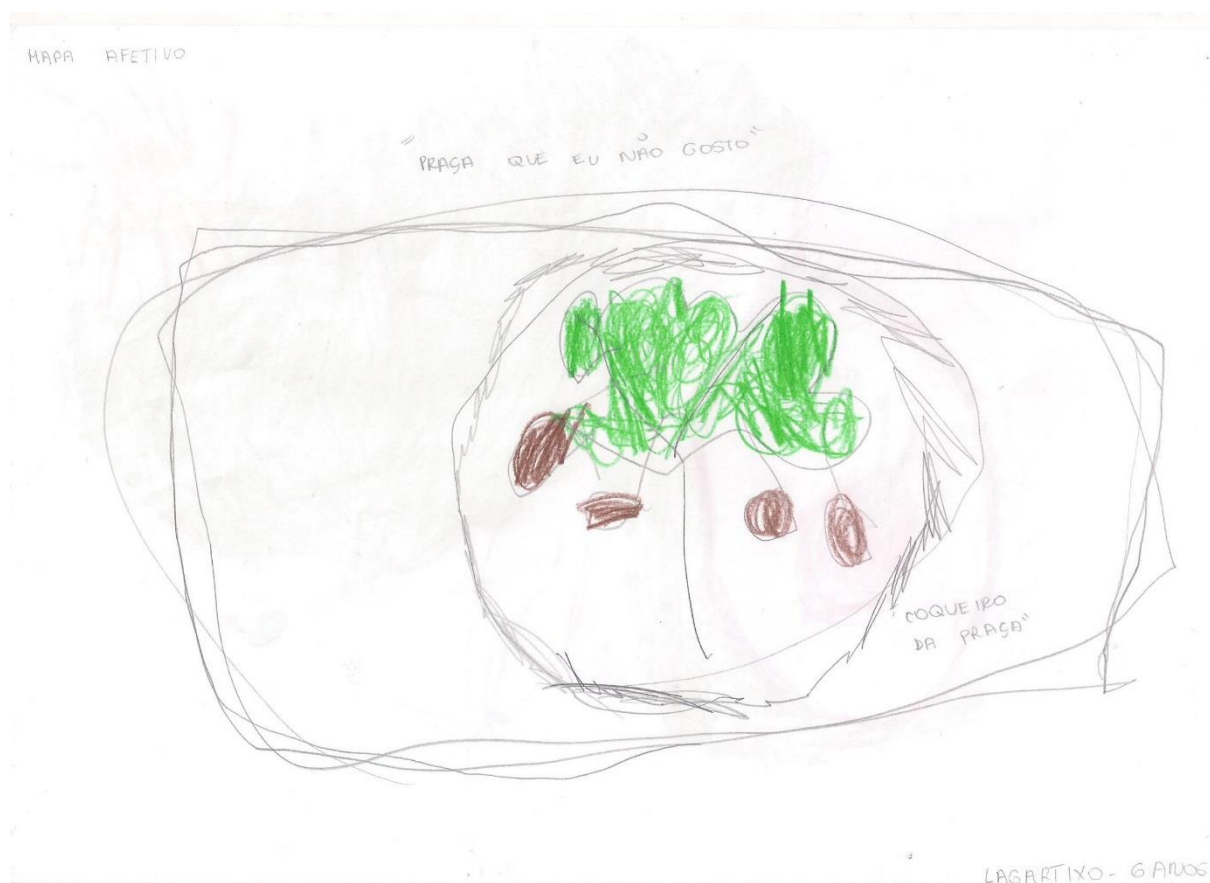
Fonte: Desenho realizado por Lagartixo, 6 anos.

Na figura 13, Lagartixo também retrata a praça central da cidade. No círculo da esquerda, ele desenha a fonte da praça e, ao lado direito, um árvore bem grande. Lagartixo demonstra gostar muito da praça, utilizando esse espaço mais nos finais de semana com o pais.

Já no próximo desenho (figura 14), Lagartixo faz o desenho de uma praça de que não gosta, que em meio as conversas pude descobrir que seria a praça da rodoviária antiga de Alfenas.

Essa praça, denominada Praça Dr. Emílio da Silveira, funciona como rodoviária, há saída de ônibus para os bairros vizinhos e também para cidades mais próximas como Fama, utilizando a Alfetur. Nessa praça, à noite, é comum haver alguns eventos para jovens e idosos. É por esses eventos que Lagartixo parece não gostar da praça, pois, segundo ele, há muito barulho e ele sente vontade ir embora.

Figura 14 - Mapa afetivo: Praça.



Fonte: Desenho realizado por Lagartixo, 6 anos.

No desenho a seguir (figura 15), a Mulher Gato também faz o desenho da praça central, com o tobogã, um dos brinquedos de que ela mais gosta, com detalhes coloridos, no qual ela está escorregando. Ao lado, ela desenha um prédio, representando os prédios na lateral da praça.

O brinquedo desenhado por Mulher Gato é um dos brinquedos esperados aos finais de semana. É também um dos brinquedos de que as crianças já reclamaram, pois só podem brincar mediante pagamento.

Diante disso, podemos destacar que a praça, é um dos locais preferidos, enfatizados tanto na entrevista, como nos desenhos da “minha cidade tem” e agora no mapa afetivo. Esse valor é compartilhado pelas crianças. Em seus desenhos, a praça aparece com grande

frequência. Essa frequência se repete também nas suas respostas sobre qual o melhor lugar da comunidade. Quando perguntadas por que ser a praça, a resposta é clara: “porque é lugar de brincar” (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 108).

No entanto podemos acrescentar que a infância dessas crianças não se reduz apenas a brincar na praça. Como já mencionado, elas frequentam outros locais como escola, supermercados, campos de futebol, vão jantar em bares, como o Bar do Peixe e etc.

Figura 15 - Mapa afetivo: Praça



Fonte: Desenho realizado por Mulher Gato, 5 anos.

Figura 16 - Mapa afetivo: Escola.



Fonte : Desenho realizado por Mulher Gato, 5 anos.

Nesse desenho, (figura 16), Mulher Gato desenha a escola, faz a sala de aula e desenha ela mesma e seu amigo na pesquisa. Relata ainda que eles estão de chapéu, embora nesse dia eu ainda não tivesse feito o chapéu, ela desenha mesmo assim e faz sua cobrança, pois como pesquisadora eles precisavam desse chapéu. O chapéu foi um dos pedidos das crianças, pois, segundo elas, todo pesquisador tinha alguma coisa. No início pensei em uma lupa, mas, em meio as conversas, além do crachá, elas deram a ideia do chapéu e esperaram ansiosamente.

Ainda sobre o desenho, ao lado direito, há uma fala de Mulher Gato que enfatiza muito o brincar na escola. Ela afirma não gostar da escola porque demora muito para brincar, enfatizando que gosta de brincar e de fazer pesquisa.

Refletindo sobre o tempo da escola podemos ressaltar que, além de demorar a brincar, as crianças possuem pouco tempo para isso, uma vez que apenas os horários de entrada e saída são disponibilizados para brincar.

Quando chegam, as crianças ficam na sala de recepção que, por sinal, é bem apertada e é uma sala de entrada que dá acesso a toda a escola. Quando os pais chegam, as crianças

precisam sair de seus lugares ou se afastarem para dar passagem. Nesses momentos de chegada e de saída, as crianças esperavam a chegada dos outros colegas ou a chegada dos pais, o que deve durar em média uns 15 minutos.

Como o espaço é pequeno, quase sempre as crianças ficam sentadas assistindo a vídeos pela televisão, ou precisam brincar sozinhas, ou com algum colega, de pedrinhas, ou livrinhos.

Na entrada entre a garagem e o lado do portão, também há um pequeno espaço, em cujo centro há algumas pedrinhas, e as crianças muitas vezes pedem para brincar nesse lugar, ele parece ficar mais acomodado quando há apenas uma ou duas turmas brincando, pois as crianças possuem mais liberdade para transitar. Nesse espaço, as crianças brincam mais livremente, correm, ou brincam com as pedrinhas, mas ainda precisam ser alertadas para não derrubarem os colegas, devido ao tamanho do espaço.

Nesse mesmo local, as crianças também se comunicam com as pessoas das ruas, dançam quando passa algum carro com som e participam de algumas festividades, pois elas nunca se delimitam apenas à sala de recepção.

Logo atrás da cozinha da escola, há um espaço que poderíamos denominar como pátio, um local já cimentado que já mencionei no capítulo quatro. Logo após esse chão cimentado, há o espaço para o parque que foi reformado, o mato foi cortado e a casinha com escorrega foi reforçada. Após essa casinha, que fica logo no início, havia uma grama que cobria todo o terreno, ao lado esquerdo, havia também um pequeno jardim sensorial construído pelas crianças, feito com quadrados de madeira e dentro desses quadrados utilizando o chão como base as crianças, preencheram com pedra, cascas de árvores e areia. Logo após esse jardim, há uma casinha também criada com as crianças e o professor do projeto, cujo telhado foi forrado com plantas. Ao fundo do terreno, havia uma mangueira e ao lado direito embora estivesse vazio, as crianças tiveram a oportunidade de pintar o muro e, para elas, isso era muito importante.

Embora houvesse um espaço maior atrás da casinha de balanço com escorregador, não era muito comum as crianças usarem, por falta de manutenção da grama. Dessa forma, podemos concluir que o tempo e os espaços para brincar na escola são restritos.

Pensando que a escola deveria ser um local para oportunizar ainda mais esse brincar, mas infelizmente não é, podemos refletir quais são os espaços da cidade oferecidos para o brincar das crianças. Em pesquisa na internet, busquei algumas fotos antigas da cidade e levei para que as crianças pudessem comparar com os locais atuais, dando maior ênfase à praça, por terem mais contato com ela. Muitos locais como a praça da estação ferroviária não eram conhecidos pelas crianças, por ser mais antiga. A prefeitura também foi um desses locais dos

quais precisei lembrá-las da visita da feira do livro e do parquinho ao redor, para conseguirem associar o local de que eu estava falando.

Figura 17 - Imagens de Alfenas.



Fonte : Google Imagens.

Embora ao comparar as fotos, (figura 17), as crianças apenas relatavam que as casas e os locais eram mais feios do que hoje, elas lembraram de alguns monumentos que ainda existem, como um que ficava perto dos bancos e as crianças escorregavam. Referiram também a duas torres em frente à porta de entrada da igreja matriz, na qual, segundo a Mulher Gato, as crianças gritam e faz eco.

Para concluir, faço algumas perguntas para as crianças:

Pesquisadora: E assim, as coisas mudaram, mudou para melhor ou para pior?

Todos: Melhor! [...]

(Mulher gato, 5 anos, Lagartixo, 6 anos. Conzinheiro G. 4 anos, e Homem gato, 4 anos, relatos da transcrição da pesquisa em 17/10/2017).

Dessa forma, pude concluir que elas apreciam a cidade como está, mesmo percebendo que ela não possui tanto espaços destinados às crianças, um ponto negativo já mencionado no capítulo quatro. Elas pareciam sentir que vivem numa época melhor, apesar de afirmarem que as crianças de antigamente também se divertiam no seu tempo. Mulher Gato até citou algumas brincadeiras como pique e pega, esconde-esconde que sua mãe realizava, fazendo-nos compreender que hoje essas brincadeiras ainda existem, mas que a tecnologia mudou o modo

de viver. Em relatos, Homem Gato, por exemplo, dá uma grande importância ao desenho da tv, “que ele é colorido”, demonstrando que para ele o desenho sem cor não é tão interessante e o faz preferir viver nos tempos atuais. Assim como ele, as outras crianças também preferem os dias atuais. Em resposta a minha pergunta, elas afirmam:

Pesquisadora: O que é divertido na infância de hoje, o que as crianças gostam de brincar aqui na cidade?

Mulher Gato: Pula-pula, lego, tobogã, balanço.

Lagartixo: Só tem uma coisa divertida antes, eu acho que ainda tem, no aniversário do.... aí tinha uns brinquedos radicais lá, aquela piscina de bolinha.

(Mulher Gato, 5 anos. Lagartixo, 6 anos, relato da transcrição da pesquisa em 17/10/2017).

Nesse contexto, podemos ressaltar que os brinquedos mencionados pelas crianças são os que estão disponíveis na praça em finais de semana e que precisam ser pagos para brincar. Diante desses e de outros relatos, vale ressaltar que a praça central como um espaço público, não oferece brinquedos gratuitos às crianças e que, embora em sua estrutura física os espaços foram planejados pelos adultos para outros fins, assim como os monumentos, as crianças se apropriam desses espaços e fazem deles um lugar de brincar.

As apropriações que as crianças fazem desses espaços e que são representadas nos desenhos fazem parte do contato que tiveram com esses lugares e objetos através dos sentidos. “Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ele utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação” (LOPES, 2012, p. 287).

É nesses espaços também que as crianças se sentem seguras para brincar, andar, descobrir e conviver com as pessoas, principalmente com seus pares, tendo mais liberdade, podendo conviver de maneira tranquila com outras crianças, criando suas brincadeiras e regras. É nesse espaço que, apesar de ser ocupados por muitos brinquedos privados, que as crianças podem sentir um pouquinho da natureza, da liberdade de andar entre as pessoas, de andar de bicicleta, de subir nos bancos, enfim de explorar um espaço mais aberto.

Nessa relação, podemos compreender [...] o lugar como um espaço vivido, apropriado pelo indivíduo através do processo de identificação e de sua ação sobre ele (PERÉZ; JARDIM, 2015, p. 495). Nesse sentido, as crianças vão transformando os espaços em lugares e, à medida que apropriam deles, vão criando lembranças e laços afetivos.

E “por meio de espaços disponíveis, elas constroem suas culturas, ressignificam o mundo a sua volta com suas brincadeiras e relações, constituindo-se como sujeitos sociais”. (MULLER, 2010, p. 10).

Ainda podemos destacar que as crianças refletem sobre a sua importância e participação na cidade:

Pesquisadora: Qual a importância de pensar o brincar na cidade?

Mulher Gato: De pensar onde tá brincando e ir para o espaço que ela quer. (Mulher Gato, 5 anos, relato da transcrição da pesquisa em 05/12/2017).

As crianças ainda demonstram em suas falas seus desejos e suas insatisfações. Elas expressam de todas as maneiras o que precisam e como percebem a cidade de Alfenas e que cabe aos adultos explorar o máximo que elas trazem. Com isso, “a preocupação maior não deve ser deixar as crianças falarem, mas, sobretudo, explorar a contribuição única que a perspectiva das crianças pode fornecer para que possamos compreender e teorizar sobre o mundo social” (PORTO e RIZZINI, 2017, p. 301).

Essa exploração envolve contribuição, as crianças precisam falar. Creditar suas vozes é fazer realizar, é dar um grande passo para transformar concepções enraizadas; é passo a passo ser conquistado para que não seja esquecido e para que a cidade seja vista sob uma nova ótica, agora pela ótica das crianças, uma vez que

a participação infantil implica na participação das crianças em espaços de discussão e organização a respeito de suas necessidades, direitos, deveres, reconhecendo-as como capazes de tomar decisões em todas as esferas do universo infantil (ARRUDA; MULLER, 2010, p. 11).

É necessário reconhecer as crianças e incluí-las em todas as esferas de que estiveram excluídas, para que sejam cidadãs ativas na cidade, cumprindo seus deveres e tendo principalmente seus direitos cumpridos e respeitados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, podemos compreender que as crianças sempre estiveram excluídas da cidade. Devido à urbanização, espaços foram criados para as crianças com o intuito de separá-las do mundo adulto, para evitar que elas se contaminassem com coisas de adultos. Além disso, as crianças estiveram e estão cada vez mais em ambientes institucionalizados por serem consideradas imaturas e inofensivas para exercerem o direito de participação.

Diante desse direito, pesquisadores mencionados nessa pesquisa ressaltam a urgência e a importância de incluí-las nas decisões que as afetam, principalmente quando essas intenções estão diretamente ligadas ao futuro delas na cidade.

No capítulo quatro da análise, podemos observar que as crianças apresentam muitas queixas em relação à cidade, muitas delas relacionadas a espaços já construídos, mas sem a devida manutenção, e pouca ou nenhuma participação que tiveram na construção desses espaços, ressaltando o prefeito como uma figura-chave nessa construção, responsável pela ausência delas nessas construções.

Nesse mesmo capítulo, há uma forte evidência de que as crianças percebem a ausência de espaços públicos para elas e que a privatização desses espaços tem se tornado cada vez mais frequente e tem sido um dos motivos para que, muitas vezes, elas não usufruam com tanta regularidade desses espaços, haja vista que nem sempre os pais possuem dinheiro para pagar, o que acarreta ainda mais o confinamento das crianças, dentro de suas próprias casas.

Essa ausência de espaços surge como um impedimento à presença dessas crianças e de sua representação social, ao mesmo tempo em que as encoraja a reivindicarem seus direitos, mostrando que a cidade como está, e a forma como elas estão sendo tratadas, é insuficiente e desrespeitosa.

No capítulo cinco, podemos destacar que as crianças possuem pouco espaço para brincarem, a rua tem se tornado motivo de muita preocupação dos pais, e essa preocupação é transmitida às crianças, fazendo com que elas mesmas se policiem quanto ao uso. É uma questão que merece intervenção social, pois os pais, muitas vezes como protetores dos filhos, tendem a concordar com a não ocupação devido à falta de segurança que pode ocasionar acidentes graves e colocar em risco a vida das crianças. Mas essa é uma questão que o poder público precisa rever o quanto antes, trazendo possibilidades como as mencionadas, tanto pelas crianças, como por estudiosos do assunto, para possibilitar a qualidade de vivenciar esses espaços.

As crianças demonstraram que precisam de mais opções de lazer, de espaços mais específicos, de supermercados, de parques, de brinquedos e de eventos gratuitos voltados para o público infantil. Que necessitam de espaços limpos e com a devida manutenção, realidade bem diferente da que estão vivenciando nos pequenos parques próximos aos seus bairros. Tudo o que foi mencionando nesse capítulo traz à tona o pouco – ou nenhum investimento – em áreas para as crianças, demonstrando também a concepção que a cidade tem sobre as crianças e até mesmo sobre as outras gerações, de maneira que a cidade é o reflexo da importância que esses habitantes possuem e diante desse fato: podemos questionar qual é a importância das crianças na cidade de Alfenas?

Assim, podemos dizer que isso é perceptível e reconhecer essa pouca importância é um caminho para que isso seja mudado e para que as crianças consigam, de fato, exercer seus direitos na cidade.

Enfocamos o brincar como um direito reconhecido às crianças e como uma forma de apropriação da cidade. Para além, a questão do brincar deve ser encarada aqui como uma possibilidade de ocupar os espaços físicos da cidade e uma maneira de propor visibilidade às crianças para que, na cidade, possam ocupar tanto fisicamente como possam ser vistas como cidadãs, portadoras desse direito.

Brincar na cidade implica também maneiras de se desenvolverem, de aprenderem e de se manifestarem, sendo um dos poucos espaços em que as crianças poderiam se expressar das mais diversas maneiras, sem tanto controle do adulto, pois espaços livres são mais interessantes a elas e permitem maior transgressão de regras.

É importante frisar que não estamos defendendo que as crianças precisam transgredir as regras, mas estamos a retratar que as crianças, como produtoras de culturas, não absorvem tudo que ouvem e pedem de maneira passiva. Elas estão a questionar e a buscar soluções para que atendam suas necessidades. Nesse sentido, brincar em espaços públicos é uma possibilidade que essa necessidade seja atendida, uma vez que os adultos perdem um pouco do controle excessivo sobre elas.

Brincar no espaço urbano é tanto uma maneira de conquistarem outros espaços como o de conquistar mais autonomia, assumir outros papéis, imaginar e se apropriar do que está ao redor e se fazer reconhecer como sujeitos que são.

Podemos também afirmar que as crianças participantes da pesquisa demonstraram não conhecer tanto a cidade de Alfenas, pois alguns elementos como hotéis e pontos históricos, como a casa da cultura passaram despercebidos, o que não aconteceria, se elas tivessem mais tempo e oportunidades para explorar a cidade.

Diante disso, posso afirmar, assim como a autora,

Desejo que haja, por parte do poder público, dos agentes educativos e habitantes cidadãos, o entendimento de que estar e viver a cidade e seus acontecimentos diários é aprender e apreender seus códigos e signos, é realizar descobertas, é conhecer sobre as relações sociais construídas entre as pessoas, é aprender a se locomover pelo espaço, é conhecer a cidade em que se mora. (NASCIMENTO, N.2009, p. 186).

Dessa maneira, as crianças estarão mais presentes na cidade, experimentarão a liberdade de ir e vir e de se locomover pelos espaços com mais facilidade, como conhecedoras do espaço urbano que habitam.

Reconhecer a presença das crianças nesses espaços é também reconhecer que a cidade é um espaço de aprendizagem e de relações, que só poderá fazer sentido a elas, a partir do momento que forem efetivados seus direitos.

Ter a criança na cidade implica mudanças necessárias e não menos importantes para que, aos poucos, as outras gerações possam também compreender a força que elas possuem e façam das crianças um exemplo de resistência e de luta e reconheçam a cidade como um reflexo da valorização dos habitantes que nela vivem.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. M. H. Maia de. **Lugares do brincar na infância urbana: análise do ambiente e do comportamento infantil em áreas de lazer de edifícios residências multifamiliares em Porto Alegre.** 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/ direito à cidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul/set. 2014.

ALBOZ, V. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26 n. 91, p 337-712. maio/ago.2005

ALVES, E; ABREU, B. C. M. Urbanidades em construção: crianças, fotografias, falas e fábulas sobre a cidade. **Sociedade e Infâncias**. Ediciones Complutense, jul. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar: prática escolar.** Papirus, 1995.

ARRUDA, F. M; MULLER, R. V. A resignificação e a participação infantil: um estudo com as crianças da vila Emília na cidade de Maringá. **UniPluri/versidad**, v. 10, p.1-13, 2010.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entrecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p. 1059- 1083, out.2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Ed.70, 2011.

BEGNANI, P. S. dos. **Pelos olhos da criança: uma etnografia da favela do Gonzaga.** 2008. 90 f. (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Carlos, 2009.

BORGES, M. M. F. C. **Diretrizes para Parques Infantis**.2008. 193 f. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis,2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB 2006, p. 1-32. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, ECA, Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H. V.(Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, M. J. L. Segregação residencial e discriminação na área metropolitana de Lisboa: O olhar das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, nº 128, p.629-996, jul/set., 2014.

CENTRO DE CRIAÇÃO DE IMAGEM POPULAR. **Guia metodológico: "Vamos ouvir as crianças: Caderno de metodologias participativas"**. Rio de Janeiro: CECIP, 2013, a. Disponível em: <www.cecip.org.br> Acesso em 03 jul. 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.57-72.

FARIA, C. F. **Processos Participativos e o “Programa Participação criança, na rede municipal de Olinda: uma experiência de coautoria infantil. (2001-2008)**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2011.

FRANZONI, J. R. A. **Gestão Democrática e práticas participativas na educação infantil: Um estudo de caso numa creche pública municipal**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis,2015.

FORNEIRO, L. I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOBBY, M.; LEITE, M.I. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação.** Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

GODOY, A. S. PESQUISA QUALITATIVA: TIPOS FUNDAMENTAIS. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S.(Org.). **Pesquisa Social.** Petrópolis, Vozes, 2004. p.67-79.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, jul. 2002.

LANSKI, S. **Na cidade com as crianças: uma etnografia especializada.**2012. 134f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LANKY, S; GOUVEA, M. C. S. de; GOMES, A. M. R. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação e Sociedade**, Campinas. V. 35. Nº 128, p-629-996, jul-set,2014.

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In:____ MULLER, Fernanda (Org.). **Infância e perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, p. 42-64.

LOPES, J. J. M. e VASCONCELOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.1, p. 103-127, jan/jun 2006.

LOPES, J.J. M. Geografias das crianças, geografias das infâncias: as contribuições da geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto e Educação**, n.79, p.65-82, jan-jun. 2008.

LOPES , J.J.; FICHTNER B. O espaço de vida das criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Educação Pública**, Cuiabá. v. 26, n.63, p. 755- 774. set./dez. 2017.

MANTOVANELLI, T. **Crianças da reserva indígena Icatu, SP**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos. UFSCAR, São Carlos, 2012.

MARCÍLIO, M. L. Declaração dos direitos da criança. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 03 maio 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-213.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, v.37, p. 7-32, 1999.

MULLER, F; NUNES, B. F. Infância e cidade: Um campo de estudo e desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, vº 35, n.128, p. 629-996, jul/set, 2014.

MULLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p.21-41.

MULLER, F.; SALGADO, M. M. A participação das crianças, nos estudos da infância e as possibilidades de uma etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**. p. 107- 126, 2015.

NASCIMENTO, N. B. **A cidade (re) criada pelo imaginário e cultura lúdica**: Um estudo em sociologia na infância. 2009. 203 f. Tese (Especialização em Sociologia da Infância) - UMinho, 2009.

NASCIMENTO, A. Z. S. **A criança e o arquiteto: Quem aprende com quem?** 2009. 262f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

NATIVIDADE, M. R. da; COUTINHO, M.C.; ZANELA, A.V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico- cultural. **Contextos Clínicos**. v.1, n.1, p. 1-10, Unisinos, 2008.

OLIVEIRA, F. de. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p.157-179, 2017.

ONU, Declaração dos Direitos da Criança. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

PASTORE, M. Di. N. **Sim, sou criança eu! Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana**. 2015, 245 f. Dissertação (Pós Graduação em Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2015.

PÉREZ, B. C; JARDIM, Marina. Dantas. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 494- 504, Brasil, 2015.

PORTO, C. L; RIZZINI, Irene. Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos. v. 1, p. 299-320, 2017.

PROUT. A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, F. **Infância e Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 36, n.2, p. 631- 643, maio/ago.2010.

RIBEIRO, W.C. Espaço público e qualidade de vida. **Diálogos**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 89-101, 2008.

ROCHA, E.A.C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In CRUZ, S, H, V. (Org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-101.

ROMANINI. R. **O lúdico nos espaços e tempos da infância: escola e cidade: articulações educadoras**. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

ROSA, M. P. de F. P. do C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSEMBERG, F; MARIANO, C.L.S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Quadrimestral**, São Paulo, v. 40, n. 141, set/dez. 2010.

SANTOS, M. O. **Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para o projeto “vivências em atividades diversificadas de lazer”**. 2008. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2008.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, Braga, v. 15, n. 1, p.31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. (Org.). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**. Braga: Portugal. n. 25, p. 183-206, 2007.

_____, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Educação e Imaginário**.2003. Trabalho apresentado na Universidade do Minho, Portugal, em Março de 2003.

_____, M. J. Gerações e Alteridades: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378. maio/ ago. 2005.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer: Um estudo de caso em uma escola pública**. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. – UFSC, Florianópolis, 2004.

SILVA, B. M. H. **LudiCidade: episódios urbanos do brincar**. 2016. 250f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo. São Carlos, USP, 29/03/2016.

SILVIA, J. P; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, S. questões metodológicas da pesquisa com crianças. In CRUZ, S, H, V. (Org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-101.

TOMÁS, Catarina. **Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância**. **Contexto e Educação**, Minho, nº 78, n. 22, Ijuí: Editora Unijui, p. 45-68, jul./ dez. 2007.

VOGEL, A. VOGEL, V. L. de O. LEITÃO, G. E. de A. **Como as crianças veem a cidade**. Rio de Janeiro: UNICEF, 1995, 1167p.

ZITKOSKI, J. J. **Políticas para uma cidade educadora**. Porto Alegre: UNISINOS, 20

APÊNDICE A – Organização das Teses e Dissertações

Organizações das Teses e Dissertações

Título	Autor	Ano	Área/Programa/ Instituição/Tipo	Objetivo	Metodologia/tipo de pesquisa	Resultado
1- Brincar é um modo de dizer: Um estudo de Caso em uma escola pública- (D1)	Maria Luisa Shneider	2004	Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.	Investigar como está sendo salvaguardada da infância, o brincar, no processo de escolarização das crianças, no interior da escola pública e como as crianças significam esse processo.	Foi realizado um estudo de Caso. Para desenvolver esta pesquisa, os procedimentos propostos foram: a observação direta, as entrevistas semi-estruturadas com adultos e crianças e a análise dos dados e documentos oficiais da escola e da rede municipal de ensino.	Pelas observações realizadas no cotidiano escolar e pelos depoimentos das próprias crianças, foi possível compreender que o “brincar” é um jeito de ser criança, é uma das muitas especificidades da infância. As crianças traduzem o brincar como uma forma de expressar-se, que nem sempre é consentida, ouvida ou mesmo valorizada. Portanto, pode-se dizer que a criança brinca, muitas vezes apesar da escola, e encontra modos de manifestar-se, de aprender e se desenvolver.
2- O lúdico nos espaços e tempos da infância: Escola e Cidade: articulações educadoras. (D2)	Rosane Romanini	2006	Dissertação de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	Pensar a cidade na perspectiva e numa dimensão lúdica a partir de uma experiência bem sucedida na cidade de novo Hamburgo no Estado do Rio Grande do Sul	Pesquisa-ação durante 10 anos, realizada na Associação de moradores do bairro Riccão e Metrópoles	Procurou compreender as concepções de infâncias, ludicidade e cidade, discutindo –as de forma a trazê-las em um contexto atual, numa dimensão política e articuladora.
3- Praça Jerimum: Cultura infantil no espaço público. (D3)	Samy Lansky	2006	Dissertação do programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerias	O objetivo específico é compreender o significado que a Praça Jerimum passou a ter após sua reforma realizada com a comunidade, no intuito de analisar se ocorreu a apropriação pelos usuários e especialmente pelas crianças, e como ocorreu tal processo. Ao considerar que as formas de brincar se distinguem de acordo com a inserção social da criança, busca-se compreender como brincam as crianças das camadas populares brasileiras nos espaços públicos das metrópoles contemporâneas.	Abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados, dentre os quais foram utilizados neste estudo: 1) análise de documentos relativos às políticas públicas para o lazer e aos processos de construção da Praça, ou seja, publicações, mapas, projetos, fotos e desenhos infantis; 2) observação participante no campo, onde realizei anotações em diário, registros de conversas informais e entrevistas semidirigidas com usuários da Praça, entre crianças, jovens e adultos; registro fotográfico e videográfico; e coleta de desenhos das crianças. Os dados obtidos apontam também para heterogeneidade da utilização.	Os resultados indicam como os espaços informam práticas e processos de transmissão de conhecimentos, em função das condições de sua produção e apropriação. dados que apontam para a questão da apropriação da Praça. Se, inicialmente, parecia que a Praça não era utilizada, os dados coletados confirmam que os seus usos são realizados nos tempos livres, ou seja, nos finais de tarde e nos finais de semana, o que podemos concluir que a Praça Jerimum foi apropriada especialmente para o lazer dos moradores que habitam seu entorno

4- Pelos olhos da criança (D4)	Patrícia dos Santos Begnani	2008	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de São Carlos	Ampliar e aprofundar a análise feita sobre a periferia tomando como objeto de estudos a favela do Gonzaga, localizada na cidade de São Carlos.	Etnografia focalizada num estudo de caso, a favela do Gonzaga, problematizando a relação-coextensiva entre crianças e adultos, tomando como objeto de análise: a rua, a relação entre as crianças e suas relações com os pais e parentela. Através da pesquisa de campo e observação participante	Com a pesquisa, conclui-se que o bairro Gonzaga é visto de maneira diferente pelas crianças, daquela veiculada pela mídia, jornais e senso comum, mostrando um universo complexo e muito significativo.
5- Diretrizes para projetos parques infantis públicos (D5)	Monna Michele Faleiros da Cunha Borges	2008	Dissertação em Arquitetura e Urbanismo submetida à Universidade Federal de Santa Catarina	<p>Esta pesquisa pretende investigar o processo de planejamento e execução de parques infantis no contexto urbano visando identificar os aspectos norteadores de sua concepção com o intuito de lançar diretrizes para projetar parques infantis públicos mais estimulantes, com maior potencial de uso, que se identifiquem com as necessidades das crianças e sejam mais atraentes para sua utilização não só pela criança, mas por toda a comunidade.</p> <p>Analisar os conceitos existentes nas áreas da pedagogia, psicologia e sociologia buscando conhecer as definições, funções e importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Realizar levantamento histórico sobre as origens do parque infantil e sua evolução ao longo dos anos. · Atualizar o conhecimento sobre projetos de espaços de lazer infantil no Brasil e no mundo e os diferentes conceitos arquitetônicos encontrados através de exemplos. <p>Desenvolver estudo de caso na região central de Florianópolis a fim de levantar dados sobre a existência, formas de uso, características funcionais e formais dos parques infantis.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sistematizar as informações obtidas nos estudos teóricos, exemplos e estudo de caso para possibilitar a reflexão e questionamento necessários para lançar diretrizes para projetos de novos parques infantis. 	<p>Levantamento bibliográfico. Neste caso, foram desenvolvidos estudos comparativos entre diferentes autores nas áreas da pedagogia, psicologia e sociologia a fim de obter conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, a influência e a importância da atividade lúdica neste processo e também sobre sua presença na idade adulta.</p> <p>Em paralelo aos estudos teóricos fez-se necessária uma busca por exemplos de projetos de parques infantis implantados no Brasil e em diversos países do mundo. Através da busca em publicações bibliográficas e virtuais, foram selecionados projetos desde início do século XX até projetos contemporâneos. Assim foi realizado um estudo de caso, na região “distrito sede” na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina</p>	<p>É evidente processo de empobrecimento que os parques infantis públicos brasileiros sofreram nas últimas décadas.</p> <p>Isso se reflete na padronização das soluções, na falta de identificação com o local onde está inserido, sendo que as propostas acrescentam poucas informações no sentido de propor diretrizes para novos projetos.</p>

6- Ludicidade, animação cultural e educação: Um olhar par o projeto: “Vivências em atividades diversificadas de lazer” (D6)	Mateus Oliveira Santos	2008	Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos	A pesquisa teve como objetivo analisar os processos educativos presentes na prática social do lazer particularmente atentando para o elemento lúdico no contexto do projeto: “Vivências em atividades diversificadas de lazer” no espaço da Estação comunitária do Jardim Gonzaga	A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com ênfase na fenomenologia, modalidade do fenômeno situado. Foram realizadas entrevistas com participantes e familiares, inseridos desde o início de 2002.	No bairro Gonzaga no espaço da rua várias relações sociais entre pessoas de idades e gêneros diferentes e pouca vezes forma conflituosas. Houve um grande comprometimento dos envolvidos. Ruptura na visão equivocada de um projeto assistencialista.
7- O espaço e a infância das crianças de 0 a 4 anos que não frequentam a educação infantil em Vitória (T1)	Ana Lucia Castilho de Araújo	2008	Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.	Levantar quantas crianças são as crianças de 0 a 4 anos que não estão na creche e, as razões para isso. Descrever as condições das crianças: com quem ficavam na ausência de quem cuidava delas. Verificar e analisar os modos de organização dos espaços pelos adultos e crianças e a ocupação do espaço pelas crianças.	Pesquisa de Campo para melhor aproximação do público a ser pesquisado. A proposta dessa abordagem se baseia nas concepções da fenomenologia interpretativa. Para isso foi realizado um levantamento de informações sobre as crianças, entrevistas (fechadas) com as famílias da comunidade para informações mais gerais. Observação na casa das crianças. Entrevistas informais com as famílias das crianças observadas.	Acreditamos com base nos dados levantados nessa pesquisa que as crianças pequenas devem continuar sendo opcional, ou seja, é papel da família decidir, pelos seu trânsito ou permanência de alguns locais reafirmando a necessidade de se garantir para elas um mundo de relações apoiados em bases mais livres da rotina fixa de instituições formais de educação.
8- A criança e o arquiteto: Quem aprende com quem? (D 7)	Andréa Zemp Santana do Nascimento	2009	Dissertação de Mestrado apresentada à faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo	Refletir sobre os espaços da criança assim como sobre os procedimentos projetuais empregados em sua concepção, distinguindo entre projeto feito para crianças e aquele que é feito com a criança.	Metodologia “aberta” que admitisse certa flexibilidade e contemplasse a incorporação de imprevistos e casos originados dos caminhos de ida e vinda entre teoria e prática e também gestos ações e fala das crianças.	A discussão indica que é necessária, para além de uma substituição metodológica, uma mudança de atitude e de mentalidade do arquiteto, contribuindo para a formação de cultura em torno da ressignificação da produção dos espaços da criança para o surgimento de uma nova qualidade arquitetônica e também campos de pesquisa e práticas transdisciplinares, rompendo com fronteiras da disciplina arquitetura.
9- Crianças Invisíveis (D 8)	Thais Mantovanelli	2011	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos	Mostrar como as crianças são apresentadas nas falas dos adultos/parentes e como se fala de crianças e como deve-se falar.	Etnografia sobre as crianças dos kaingang paulistas da aldeia Icatu-SP localizada na região oeste de São Paulo	Reitera que falar de criança ou de criança indígena, não é algo dado.
10- Processos participativos e o “programa participação criança” na rede municipal de educação em Olinda: uma experiência de coautoria infantil (D 9)	Flávia Campos Faria	2011	Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco	Objetivo Geral: Analisar os fundamentos e procedimentos pedagógico-metodológico que favorecem a participação das crianças nos processos cotidianos de tomadas de decisões coletivas (trocas de saberes, compartilhamento de expectativas, ideias). No âmbito da escola considerando as aprendizagens da criança e das demais repercussões a partir do desenvolvimento do Programa na Rede Municipal de Educação de Olinda	Estudo de multicase de coleta e seleção de documentos. Análise de conteúdo por meio de coleta e análise de dados documentais, assim como entrevistas com uma representação dos diversos segmentos que integram a Rede Municipal de Educação de Olinda e a comunidade das escolas estudadas.	Os resultados da análise revelaram favoreceu a entrada e do debate sobre a participação infantil na Rede e contribuiu para um pensar de reconhecimento e valorização dos fazeres/saberes da criança a partir da compreensão do o ser criança é anterior e amplia a compreensão do aluno no cotidiano da escola. Identificou-se também que o direito a participação da criança não se efetiva por uma vontade ou uma decisão política dos gestores, mas na medida em que o adulto/educador se reconhece e reconhece a criança como aprendiz desse processo

				Objetivos específicos: Identificar repercussões e as limitações da experiência no âmbito da formação cidadã. Investigar concepções, saberes, valores e aprendizagens (individuais e coletivas) de crianças, professores, famílias, comunidades locais a respeito das vivências participativas desenvolvidas na escola e na cidade; Examinar aspectos inovadores de práticas bem sucedidas, identificando as principais avanços e entraves da participação das crianças, a partir das experiências vividas pelas escolas.		formador, iniciando –a em aprendizados significativos de vivências, que favorecem sua coautoria.
11- Participação e expressão de culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidades de escuta das crianças. (T2)	Viviane Aparecida da Silva	2014	Tese apresentada á Pontifica Católica de São Paulo. Doutorado em Educação.	Entender em que medida acontece a participação e a expressão das culturas infantis em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental na zona leste de Curitiba.	Metodologia com abordagem qualitativa e prioriza procedimentos de escuta das crianças sobre: “qual a sua visão sobre o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, complementada por entrevista com professora, por análise documental e pela observação do cotidiano, considerando as culturas de pares, a organização do espaço tempo, a mediação pedagógica e a participação das crianças nas atividades propostas.	Os resultados da pesquisa apontam a atenção especial para as dimensões da formação dos profissionais para o ovo primeiro ano, sobre a necessidade de vincular processos formativos com problemas reais vividos pelos professores. A titulação de especialistas não garante o amplo entendimento sobre características etárias, boas escolhas metodológicas e o desenvolvimento infantil no que compete a lidar com a diversidade, com as limitações, com a disciplina e controle corporal.
12- Infâncias possíveis: Ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista. (T 3).	Patrícia dos Santos Begnami	2014	Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Carlos	Refletir sobre a noção de infância possíveis nesses dois contextos sociais (favela/ condomínio) e problematizar que juntamente com essa noção estão articuladas as noções de família, casa, rua, riscos e agências possíveis	Etnografia realizada na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista, com crianças entre 3 á 12 anos. Como estratégia utilizou-se de desenhos.	Procurou ressaltar dessas comparações das experiências e vivências infantis em contextos distintos como esses conceitos são flexíveis, assim como os conceitos de proteção, cuidado, violência, risco, adulto, família e rua
13- “Sim! Sou criança eu!” Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana (D 10)	Mariana Di Napole Pastore	2015	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Objetivo central: Volta-se para a compreensão do universo de socialização das crianças moçambicanas. Objetivos específicos: Observar e descrever quais são as atividades realizadas pelas crianças nos cenários doméstico, cultural e educacional, bem como as formas de responsabilização das mesmas nesses espaços sociais. (família, escola e bairro) Discutir como são percebidas as tarefas cotidianas das crianças nas famílias,, na ruas e no bairro; Discutir as responsabilidades atribuídas ás crianças e a noção de trabalho e de direitos da infância a partir	Pesquisa etnográfica com cinco crianças de 7 a 13 anos, a partir de um estudo de campo no bairro periférico da capital de Moçambique, durante cinco meses.	O estudo permitiu compreender que falar de infância já é insuficiente. Desconstruir os modos como as infâncias são retratadas e propiciar rupturas nessa visão, eurocêntrica e globalizada.

				<p>da percepção de seus autores e das pessoas envolvidas no seu processo de socialização.</p> <p>Compreender as relações estabelecidas entre as crianças e, entre elas, e os adultos nos âmbitos doméstico, escolar dos bairros.</p> <p>Compreender e discutir as dinâmicas estabelecidas pelas crianças na casa, na escola e no bairro, buscando a percepção sobre seus espaços de significação.</p>		
14- Gestão Democrática e as práticas participativas na educação infantil: Um estudo de caso numa creche pública municipal. (D 11)	Juliana Ribeiro Alves Franzoni	2015	<p>Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação a Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p>Objetivo Geral</p> <p>Compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação e como essas práticas orientam a organização das instituições educativas para a infância.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Evidenciar do ponto de vista histórico e teórico, a construção do conceito de “gestão democrática”, destacando sua presença nos documentos oficiais que estruturam a organização das instituições de educação infantil.;</p> <p>Conhecer e analisar como o processo de participação é vivenciado pelos diferentes sujeitos (profissionais, famílias e crianças) a partir da efetivação ou não de diferentes estratégias de democratização das relações internas;</p> <p>Compreender os limites e possibilidades de efetivação de um espaço democrático a partir do ponto de vista dos sujeitos que dialogam diretamente com as exigências de participação das crianças (os profissionais e as famílias</p>	<p>Optou-se por um estudo de caso, na creche numa creche pública municipal.</p> <p>Foram realizadas análises documentais, observações do cotidiano educativo, entrevistas semiestruturadas com os profissionais e questionários com os familiares</p>	<p>Diante de todo este estudo, foi possível destacar que, apesar das discussões sobre a necessidade da democracia e da educação participativa estarem presentes nas discussões teóricas e nos discursos, sua efetivação nas instituições de educação infantil ainda se apresenta com um desafio a ser alcançado.</p> <p>Os avanços na legislação não têm sido suficientes para garantir a efetivação de práticas democráticas no interior das instituições de educação infantil. Ainda que a gestão democrática esteja regulamentada, os sujeitos que compõem o espaço educativo das instituições de educação infantil ainda sinalizam a necessidade de ampliar os aspectos participativos.</p> <p>Outro aspecto que merece atenção é o fato de que os dados analisados nesta pesquisa apontam a necessidade de questionar a estrutura existente nas instituições de educação infantil, afinal um projeto efetivamente participativo exige a ruptura dos limites temporais e espaciais que engessam o cotidiano educativo.</p>
15- Os lugares do brincar na infância urbana (D 12)	Camilla Mayra Heck Maia de Abreu	2016	<p>Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós – Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p>Objetivo Geral:</p> <p>Compreender como lugares direcionados aos momentos de lazer e brincadeira infantil devem estar organizados, para atender as necessidades inerentes ao desenvolvimento da criança e auxiliar o arquiteto na elaboração de projetos para estes espaços</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Analisar a relação dos ambientes direcionados à brincadeira infantil com o desenvolvimento da criança por meio de revisão</p>	<p>Estudo de caso para compreender como de aéreas de lazer de edifícios e os lugares de brincar de modo geral devem ser elaborados para atender as necessidades inerentes ao desenvolvimento da criança. A pesquisa tem como foco a proposição de recomendações projetuais para elaboração de lugares destinados à brincadeira infantil. A análise em condomínios verticais e edifícios residenciais na</p>	<p>Através dos resultados obtidos nos estudos de casos pode-se concluir que as características ambientais estão relacionadas à utilização dos ambientes e às interações que nele ocorrem. Apesar de alguns ambientes não utilizados possuírem características positivas presentes nos mais utilizados, suas características negativas ou ausentes em relação aos mais utilizados acabam determinando sua menor utilização pelas crianças</p>

				<p>bibliográfica e de estudos de caso.</p> <p>Propor recomendações projetuais para auxiliar na criação de lugares do brincar infantil, tendo como base a revisão bibliográfica e os resultados obtidos através dos estudos de caso.</p>	<p>cidade de Porto Alegre foi escolhida como estratégia, os ambientes de suas áreas de lazer apresentam um reflexo do que é comumente encontrado em projetos para criança.</p> <p>Pesquisa de Campo, com estudo de Caso em que forma entrevistadas 15 crianças entre 07 – 10 anos e 10 adultos em uma escola estadual de Porto Alegre</p>	
16- O olhar docente sobre a escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola Municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo – Conquistas e Desafios. (D 13)	Vivian Alboz	2016	Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade Católica de São Paulo.	Compreender como os educadores da escola “Ciranda” escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a participação e a autoria das crianças.	Pesquisa de Campo, com entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados. A pesquisa também contou com uma análise documental.	Pode-se afirmar enfim que a escola Ciranda vem buscando o desafio de compreender como ser professor de infância sem dar aulas? Conforme foi apresentado no seu PPP e colaborando para a construção de uma pedagogia da educação infantil, garantindo a escuta, participação e o protagonismo das crianças que ali se encontram, embasadas em uma concepção de criança ativa competente, potente e agente social.
17- Ludicidade: Episódios urbanos do brincar (D 14)	Bianca Maria Habib Silva	2016	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.	Formular questões sobre o espaço urbano a partir de práticas do brincar. O trabalho pretende olhar para as formas de brincar menos aparatosas e mais simples, assim como pretende olhar para a cidade como ela é, e deixar que ela manifeste discussões a partir de sua própria constituição.	Trabalho de campo desenvolvido em São Carlos, ao qual estabelece-se uma estratégia metodológica de episódios urbanos, que consiste na observação de acontecimentos e situações captadas na cidade por meio de fotografias.	Os “episódios” mostram que a vida pública floresce apesar das adversidades. O brincar parece trazer a tona o pulso, a essência humana mais pura, que simplesmente brotam. Às vezes brota nos meandros mais agrestes, iluminando as cores e contrastes paisagens onde parecia haver apenas superfícies duras e ásperas.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

(CRIANÇAS DE 4-5 ANOS)

OLÁ CRIANÇAS!

ESTOU TE CONVIDANDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA: O BRINCAR DAS CRIANÇAS E SUA APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO.



EU SOU NATÁLIA APARECIDA DE OLIVEIRA E ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, QUE É IGUAL UMA ESCOLA, SÓ QUE PARA ADULTOS. EU GOSTARIA DE PASSAR ALGUM TEMPO NA ESCOLA ADOLETA. OBSERVANDO VOCÊS, VENDO DO QUE GOSTAM DE BRINCAR, SABER O QUE VOCÊS GOSTAM NA CIDADE, OS LUGARES DA CIDADE QUE UTILIZAM PARA BRINCAR.

SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR DESSA PESQUISA, DIGA **SIM** E CIRCULE A CARINHA FELIZ. ASSIM IREI SABER QUE VOCÊ ACEITOU E ESTÁ FELIZ EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA. SE VOCÊ NÃO QUISE PARTICIPAR, TAMBÉM PODE DIZER **NÃO** E CIRCULAR A CARINHA TRISTE, POIS NÃO QUERO QUE VOCÊ FIQUE TRISTE.



POLEGAR
DIREITO

PARA REALIZAR ESTA PESQUISA IREI OBSERVAR VOCÊS, ENQUANTO BRINCAM E PODEREMOS CONVERSAR, BRINCAR NESSES MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO. REALIZAREMOS TAMBÉM ALGUMAS ATIVIDADES E VOCÊS SERÃO FOTOGRAFADOS E FILMADOS.



SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR DESSA PESQUISA, DIGA **SIM** E CIRCULE A CARINHA FELIZ. ASSIM IREI SABER QUE VOCÊ ACEITOU E ESTÁ FELIZ EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA. SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR, TAMBÉM PODE DIZER **NÃO** E CIRCULAR A CARINHA TRISTE, POIS NÃO QUERO QUE VOCÊ FIQUE TRISTE.



POLEGAR
DIREITO

NOS MOMENTOS QUE ESTIVERMOS JUNTOS. IREMOS MONTAR GRUPOS, COM OS COLEGUINHAS QUE VOCÊ JÁ CONHECE. NOSSAS ATIVIDADES SERÃO SOBRE A CIDADE E OS ESPAÇOS PARA BRINCAR. PARA ISSO VOCÊS IRÃO REALIZAR DESENHOS E PINTURAS. VOCÊS DESENHARÃO POR EXEMPLO: ELEMENTOS QUE EXISTE NA CIDADE, ELEMENTOS QUE NÃO EXISTEM E LUGARES QUE GOSTAM DE BRINCAR.



SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR DESSA PESQUISA, DIGA **SIM** E CIRCULE A CARINHA FELIZ. ASSIM IREI SABER QUE VOCÊ ACEITOU E ESTÁ FELIZ EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA. SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR, TAMBÉM PODE DIZER **NÃO** E CIRCULAR A CARINHA TRISTE, POIS NÃO QUERO QUE VOCÊ FIQUE TRISTE.



POLEGAR
DIREITO

EM NOSSA PESQUISA TAMBÉM HAVERÁ UMA ATIVIDADE NA QUAL, VOCÊS PODERÃO TRAZER FOTOS DO LOCAIS QUE VOCÊ UTILIZA PARA BRINCAR, OU ATÉ MESMO FOTOGRAFAR. PARA ISSO VOCÊ PODERÁ PEDIR PARA SEU PAPAI, MAMÃE, VOVÓ OU OUTRA PESSOA QUE CUIDE DE VOCÊ, PARA TE FOTOGRAFAR ENQUANTO BRINCA, OU PEDIR PARA UTILIZAR O CELULAR OU MÁQUINA FOTOGRÁFICA. ESSAS FOTOS DEVERÃO SER ENVIADAS PARA MIM, VIA EMAIL OU WHATSAPP PARA QUE EU POSSA VER, OS LOCAIS QUE MAIS UTILIZAM.



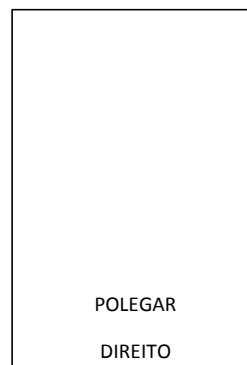
SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR DESSA PESQUISA, DIGA **SIM** E CIRCULE A CARINHA FELIZ. ASSIM IREI SABER QUE VOCÊ ACEITOU E ESTÁ FELIZ EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA. SE VOCÊ NÃO QUISE PARTICIPAR, TAMBÉM PODE DIZER **NÃO** E CIRCULAR A CARINHA TRISTE, POIS NÃO QUERO QUE VOCÊ FIQUE TRISTE.



POLEGAR
DIREITO

UMA OUTRA ATIVIDADE, QUE VOCÊS ME AJUDARÃO A REALIZAR SERÁ A CONSTRUÇÃO DE UMA MAQUETE, DE UM PARQUE, AO QUAL VOCÊS DIRÃO TUDO O QUE ELE PRECISARÁ TER E CONSTRUIRÁ JUNTO COM OS COLEGUINHAS OS ELEMENTOS. PARA ESSA CONSTRUÇÃO. VOCÊS PODERÃO UTILIZAR MATERIAIS DE SUCATA (CAIXA DE LEITE, POTE DE DANONE, PALITO DE PICOLÉ, PAPELÃO E ETC). PODERÃO UTILIZAR TAMBÉM TINTA, MASSINHA, COLA COLORIDA E OUTROS MATERIAIS NECESSÁRIOS.





SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA OU IDEIA PODE FALAR COMIGO PESSOALMENTE OU ENTÃO VOCÊ OU SEU RESPONSÁVEL PODE ME LIGAR NO SEGUINTE TELEFONE:(35)99883-2530 ou (35) 98706-5114 OU EM CASOS DE DÚVIDAS ÉTICAS VOCÊ PODE LIGAR PARA OS NOSSOS AMIGOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIFAL-MG NO SEGUINTE TELEFONE:
(35) 3299-1318.

EU: _____

ACEITO PARTICIPAR DESSA PESQUISA.

ASSINATURA DO SEU RESPONSÁVEL:

ALFENAS, ____ DE _____ DE _____

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO

Assentimento informado para participação da pesquisa “O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos.”

Nome de seu/sua filho (a): _____

Esse formulário de assentimento informado é para autorizar seu filho, crianças de 4 à 5 anos que estudam em uma instituição de educação infantil na cidade de Alfenas-MG, no qual convido-o (a) a participar da pesquisa: “O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos”

Parte I – Introdução.

Meu nome é Natália Aparecida de Oliveira e meu objetivo é pesquisar os espaços públicos que as crianças utilizam para brincar na cidade e como elas gostariam que fossem. Queremos criar um clima agradável com as crianças, ao qual elas tenham liberdade para dialogar, perguntar e responder a pesquisadora. Para isso irei te informar e te convidar para participar dessa pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos essa pesquisa com seus pais e responsáveis e eles sabem que estamos pedindo seu acordo. Se você aceitar participar, seus pais também terão que concordar. Mas se você não quiser participar, não será obrigado, mesmo se seus pais concordarem. Você pode conversar sobre qualquer coisa desse formulário com seus pais, responsáveis, amigos ou qualquer outra pessoa que se sinta à vontade para falar sobre isso. Você pode decidir, se quer ou não participar, depois que conversar com alguém, não precisa decidir nada agora. Pode ser que mesmo com esse formulário, ainda exista algo que você não entendeu ou quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou interessado e até mesmo preocupado. Você pode quando quiser me pedir, em qualquer momento uma explicação e eu te explicarei.

Objetivos: Compreender a relação entre os espaços públicos e as apropriações das crianças nesses espaços; analisar os modos pelos quais as crianças podem contribuir para se pensar os espaços públicos; compreender as maneiras pelas quais as crianças reinventam a utilização desses espaços públicos por meio do brincar; analisar as possibilidades de articulação entre a escola, a constituição dos espaços públicos da cidade e a criança.

Escolha dos participantes: Para que esta pesquisa aconteça precisamos da participação de crianças que são da sua idade, entre 4 à 5 anos, frequentes numa escola da cidade de Alfenas-MG.

Voluntariedade de participação: Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema. Se qualquer coisa mudar e nós quisermos que você participe da pesquisa até mesmo se você quiser parar, nós falaremos primeiro com você.

Procedimentos: O projeto de pesquisa a ser desenvolvida trata-se uma pesquisa qualitativa-descritiva e interpretativa. A presente pesquisa terá como ferramentas os seguintes elementos: observação participante e grupo focal. Os grupos focais serão realizados com crianças 4-5 anos. A primeira etapa, será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. A segunda etapa será a apresentação do projeto e escolha dos participantes. A terceira etapa ocorrerá o agendamento do primeiro contato direto com as crianças. A quarta etapa será realizada uma entrevista semiestruturada com as crianças individualmente e após apresentação de um vídeo sobre o que é participação das crianças na cidade, nesse mesmo encontro ainda será realizado a confecção de crachás de nomes fictícios criados pelas próprias crianças. A partir de então as próximas etapas serão organizadas em grupos focais, organizados de acordo com a afinidade de cada participante. Nos grupos focais serão realizados: Desenhos: Na minha cidade tem... Na minha cidade não tem... Mapa afetivo do local que mais gostam de brincar. Pintura em papel pardo da cidade ideal. Criação da maquete do parque ideal e apresentação das fotos fotografadas pelas crianças dos espaços que utilizam para brincar ou os pais irão fotografar as crianças brincando, essas fotos serão enviadas para pesquisadora via e-mail ou whatsapp. Todos os encontros serão gravados/filmados e fotografados. A interpretação dos dados será por meio de análise de conteúdo e do discurso.

Riscos e desconfortos: A pesquisa não trará nenhum risco a você, pois as atividades serão parecidas com as quais você realiza na escola, seus colegas também poderão participar se desejarem. Os materiais que iremos utilizar não oferecem nenhum tipo de risco a você. Será dada total atenção a você nos encontros e suas manifestações serão atendidas. Caso haja algum tipo de desconforto para você, a pesquisa será interrompida.

Entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa?

() Sim

Não ()

Benefícios: Os dados encontrados durante a realização da pesquisa serão divulgados à instituição e aos participantes visando não somente a apresentação dos dados, mas também propiciar a discussão do que foi encontrado e também o diálogo entre as partes sobre a relevância de sua participação na pesquisa e apropriações que realizam dos espaços públicos e possíveis mudanças que poderão surgir, a partir da coleta de dados.

Incentivos: Não haverá nenhum tipo de incentivo, visto que as entrevistas serão realizadas dentro da instituição de ensino na qual as crianças já frequentam.

Confidencialidade: Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar os resultados será informado para você e para seus pais. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um nome fictício ao invés de seu nome.

Compensação: Deixamos claro que o participante não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

Divulgação dos resultados: Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você e seus pais e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outros, sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando relatórios e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos.

Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: Se você não quiser estar nesta pesquisa. Ninguém ficará irritado ou desapontado com você se você disser “não”, a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Título da pesquisa: O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos

Pesquisadora responsável: Natália Aparecida de Oliveira

Endereço: Rua: Petra Gago Munhoz, 48, Jd. Boa Esperança. Alfenas- MG.

CEP: 37.130.000

Telefone: (035) 99883-2530 (vivo) ou (035) 98706-5114 (oi)

E-mail: naoliveira2014@bol.com.br

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar agora ou depois. Eu escrevi um número de telefone e endereço onde você pode nos localizar ou, se você estiver por perto, você poderá vir e nos ver.

Parte II Certificado do Assentimento: Eu entendi que a pesquisa é sobre como as crianças apropriam dos espaços públicos da cidade de Alfenas, por meio do brincar e como essa apropriação pode contribuir para formação de políticas públicas por meio de suas falas.

Assinatura da criança: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Escolha dos participantes: Para que esta pesquisa aconteça precisamos da participação de crianças que são da sua idade, entre 4 à 5 anos, frequentes nessa escola de educação infantil na cidade de Alfenas- MG

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano/local: _____

APÊNDICE D - Termo de Autorização de Voz e Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE VOZ E IMAGEM

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “ O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos” poderá trazer e, entender, especialmente, os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha voz e imagem, AUTORIZO, por meio deste termo, as pesquisadoras Natália Aparecida de Oliveira e Fabiana de Oliveira a realizar a gravação da sequência de atividades sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso das pesquisadoras acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Natália Aparecida de Oliveira e, após esse período, serão destruídos.
6. Serei livre para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha voz.

Alfenas _____, _____ de _____.

Nome por extenso

Assinatura do Participante

Pesquisadora responsável
Natália Aparecida de Oliveira

Pesquisadora Participante
Fabiana de Oliveira

APÊNDICE E – Termo de Anuência apresentado ao Centro de Educação Infantil

TERMO DE ANUÊNCIA APRESENTADO AO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ADOLETA

Prezada Gestora: Tayana Costa Donato Fonseca

Apresentamos ao Centro de Educação Infantil: Adoleta, o projeto de pesquisa intitulado: “**O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos**” a ser desenvolvido nessa universidade pela aluna Natália Aparecida de Oliveira, do curso de Pós Graduação em Educação – Nível Mestrado – da UNIFAL – MG sob a orientação da Profa. Dra. Fabiana de Oliveira. Diante desse documento solicitamos uma colaboração no sentido de proporcionar aos nossos alunos/as uma sólida formação no que se refere ao campo de ensino e socialização. Sabemos da importância da parceria da Universidade no desenvolvimento de projetos de pesquisa, de forma a permitir não só a formação nos conteúdos, mas também, uma formação mais humana e democrática. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para o desenvolvimento do projeto, abrindo as portas da Escola acima citada para que possamos aprender juntos nesse estabelecimento. Trata-se de uma Pesquisa de Mestrado e será realizada observação em sala de aula e grupos focais com as crianças matriculadas na Escola. Para formalizar tal parceria é importante que assinem esse documento dando consentimento à realização da pesquisa nesse estabelecimento.

Agradecemos o apoio e a parceria e aproveitamos o momento para afirmar que estamos à disposição para maiores esclarecimentos e possíveis parcerias.

Alfenas/25 de julho de 2017

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira

Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL/UNIFAL-MG

Natália Aparecida de Oliveira

Natália Aparecida de Oliveira

Mestranda em Educação UNIFAL-MG

Tayana Costa Donato Fonseca

Tayana Costa Donato Fonseca

Responsável pela instituição

Carimbo

Tayana Costa Donato Fonseca
 Diretora



APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **“O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos”**. No caso de você concordar com a participação, favor assinar ao final do documento.

A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e da sua participação a qualquer momento que desejar.

Título da pesquisa: “O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos”.

Pesquisadora responsável: Natália Aparecida de Oliveira

Endereço: Rua Petra Gago Munhoz, 48 Jd. Boa Esperança **Cep:** 37.130-000

Telefone: (035) 99883-2530 (vivo) ou (035) 98706-5114 (oi)

E-mail: naoliveira2014@bol.com.br

Objetivos: Compreender a relação entre os espaço públicos e as apropriações das crianças nesses espaços; analisar os modos pelos quais as crianças podem contribuir para se pensar os espaços públicos; compreender as maneiras pelas quais as crianças reinventam a utilização desses espaços públicos por meio do brincar; analisar as possibilidades de articulação entre a escola, a constituição dos espaços públicos da cidade e a criança.

Justificativa: A presente pesquisa entende a questão do brincar como possibilidade de criação de culturas infantis, buscando ressaltar as apropriações que as crianças realizam dos espaços por meio das brincadeiras, participando de maneira ativa na discussão desse espaço. Considerando a criança como ser capaz de opinar nas escolhas e construção desses espaços como qualquer outro sujeito.

Procedimentos: O projeto de pesquisa a ser desenvolvida trata-se uma pesquisa qualitativa-descritiva e interpretativa. A presente pesquisa terá como ferramentas os seguintes elementos: observação participante e grupo focal. Os grupos focais serão realizados com crianças 4-5 anos. A primeira etapa, será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. A segunda etapa será a apresentação do projeto e escolha dos participantes. A terceira etapa ocorrerá o agendamento do primeiro contato direto com as crianças. A quarta etapa será realizada uma entrevista semiestruturada com as crianças individualmente e após apresentação de um vídeo sobre o que é participação das crianças na cidade, nesse mesmo encontro ainda será realizado a confecção de crachás de nomes fictícios criados pelas próprias crianças. A partir de então as próximas etapas serão organizadas em grupos focais, organizados de acordo com a afinidade de cada participante. Nos grupos focais serão realizados: Desenhos: Na minha cidade tem... Na minha

cidade não tem.... Mapa afetivo do local que mais gostam de brincar. Pintura em papel pardo da cidade ideal. Criação da maquete do parque ideal e apresentação das fotos fotografadas pelas crianças dos espaços que utilizam para brincar ou os pais irão fotografar as crianças brincando, essas fotos serão enviadas para pesquisadora via e-mail ou whatsapp. Todos os encontros serão gravados/filmados e fotografados. A interpretação dos dados será por meio de análise de conteúdo e do discurso.

Riscos e desconfortos: A pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, uma vez que não oferece nenhum tipo de exposição que possa ser considerada perigosa ou de risco, pois não deve causar desconfortos ou riscos a integridade física, psíquica ou moral dos participantes. Caso ocorra algum tipo de constrangimento ou frustrações durante a entrevista e grupos focais os mesmos serão interrompidos em qualquer momento.

Benefícios: Os dados encontrados durante a realização da pesquisa serão divulgados à instituição e aos participantes visando não somente a apresentação dos dados, mas também propiciar a discussão do que foi encontrado e também o diálogo entre as partes sobre a relevância de sua participação na pesquisa e apropriações que realizam dos espaços públicos e possíveis mudanças que poderão surgir, a partir da coleta de dados.

Custo/ reembolso para o participante: Deixamos claro que o participante não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento com a sua participação. O participante é livre para interromper, a qualquer momento, a sua participação na pesquisa sem penalização alguma.

Confidencialidade da pesquisa: É importante destacar que será mantido o sigilo sobre a identidade dos participantes e a instituição envolvida. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, será dada total atenção à manifestação dos participantes quanto ao levantamento dos dados relacionados a constrangimentos ou frustrações, caso isso aconteça, os objetivos da pesquisa serão modificados ou a pesquisa será suspensa em benefício dos participantes, considerando que os mesmos poderão deixar de participar da pesquisa quando desejarem.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____, portador (a) de documento no _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Natália Aparecida de Oliveira, dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, uso das falas, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável ou o CEP- UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-001, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, _____, _____ de 2017.

ANEXO A – Parecer do Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos**Pesquisador:** NATALIA APARECIDA DE OLIVEIRA**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 72063317.0.0000.5142**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.302.465**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Fabiana de Oliveira, a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unifal, com financiamento próprio.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é examinar a relação entre espaços públicos e as crianças neles. Como objetivos específicos, pretende-se (i) compreender os modos com que as crianças podem contribuir para se pensar os espaços públicos, (ii) como utilizam esses no brincar e (iii) identificar meios de articulação entre escola e formação de espaços públicos na cidade com as crianças.

Considera-se que esses objetivos:

- a) São claros e bem definidos;
- b) São coerentes com a proposta apresentada;
- c) São exequíveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresentará riscos mínimos, como desconfortos. Como ações minimizadoras propõe-se a troca dos nomes das crianças por codinomes e recorrência aos pais e ao CEP em eventuais situações imprevistas, entre outras medidas bem descritas: "As medidas adotadas para a minimização dos riscos previstos serão as seguintes: as respostas apresentadas pelos sujeitos

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 2.302.465

durante a pesquisa serão confidenciais; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista e o grupo focal poderá ser interrompido a qualquer momento; leitura do TCLE; autorização legal quando sujeito for vulnerável; assistência psicológica se necessária nos órgãos públicos do município e da universidade; privacidade para responder o questionário; garantia de sigilo; participação voluntária e consideração de situação de vulnerabilidade, quando houver.".Os benefícios superam os riscos, pois poderão fomentar possíveis mudanças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- a. A metodologia da pesquisa será qualitativa-descritiva e interpretativa, utilizando-se de observação participante, da formação de grupos focais e de entrevista semiestruturada. Prevê-se o desenvolvimento de treze etapas e a metodologia como um todo está adequada aos objetivos;
- b. O referencial teórico da pesquisa é atualizado e suficiente, pautando-se sobretudo na perspectiva atual da Sociologia da Infância;
- c. O Cronograma de execução da pesquisa e o tempo previsto para as etapas é satisfatório.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Presente e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – Não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – Não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – Não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – Presente e Adequado
- f. Folha de rosto - Presente e adequada
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - Presente e adequado
- h. Outro (especificar) – Termo de uso de voz e imagem presente e adequado

Recomendações:

Recomenda-se a assinatura da orientadora que não consta no TAI e retirar Termo de Assentimento porque a faixa etária estudada é de 4 a 5 anos e o termo é necessário a partir dos 7 anos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 2.302.465

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_968310.pdf	27/07/2017 10:30:34		Aceito
Folha de Rosto	Folha_cep.pdf	27/07/2017 10:21:30	NATALIA APARECIDA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_cep.pdf	27/07/2017 08:05:58	NATALIA APARECIDA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_cep.pdf	27/07/2017 08:04:30	NATALIA APARECIDA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cep.pdf	26/07/2017 20:35:20	NATALIA APARECIDA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 28 de Setembro de 2017

Assinado por:
Marcela Filié Haddad
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

