

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Valdicélio Martins dos Santos

**PARA ALÉM DA LINHA DA POBREZA: infância, educação e desigualdade social no
Morro do Carapina – Governador Valadares - MG**

Belo Horizonte

2025

Valdicélio Martins dos Santos

**Para além da linha da pobreza: infância, educação e desigualdade social no
Morro do Carapina – Governador Valadares - MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientador: Dr. Levindo Diniz Carvalho

Coorientadora: Dra. Bárbara B. Moreira Ramalho

Belo Horizonte

2025

S237p
T

Santos, Valdicélio Martins dos, 1985-

Para além da linha da pobreza [manuscrito] : infância, educação e desigualdade social no Morro do Carapina -- Governador Valadares -- MG / Valdicélio Martins dos Santos. -- Belo Horizonte, 2025.
257 f. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Título da capa: Para além da linha da pobreza: infância, educação e desigualdade social no Morro do Carapina -- Governador Valadares -- MG.

Orientador: Levindo Diniz Carvalho.

Coorientadora: Bárbara Bruna Moreira Ramalho.

Bibliografia: f. 238-256.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Infância -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Brincadeiras -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Crianças pobres -
- Educação -- Teses. 6. Pobreza -- Teses. 7. Decolonialidade -- Aspectos educacionais -
- Teses. 8. Favelas -- Morro do Carapina (Governador Valadares, MG) -- Teses.
9. Morro do Carapina (Governador Valadares, MG) -- Educação -- Teses.
10. Governador Valadares (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Levindo Diniz, 1978-. III. Ramalho, Bárbara Bruna Moreira, 1988-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 362.5

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA**DEFESA DE TESE DO ALUNO
VALDICÉLIO MARTINS DOS SANTOS**

Realizou-se, no dia 25 de abril de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1000ª defesa de tese, intitulada *Para além da linha da pobreza: infância, educação e desigualdade social no Morro do Carapina – Governador Valadares - MG*, apresentada por VALDICÉLIO MARTINS DOS SANTOS, número de registro 2021650370, graduado no curso de ARTES VISUAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Levindo Diniz Carvalho – Orientador (UFMG), Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (UFMG), Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva (UFMG), Prof(a). Shirley Aparecida Miranda (UFMG), Prof(a). Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (Univale), Prof(a). Emilene Leite de Sousa (UFMA).

A comissão considerou a tese: aprovada, destacando a excelência, a originalidade do trabalho e sua contribuição para o campo. A banca recomenda ainda a comunicação dos resultados por meio e artigos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de abril de 2025.

Prof(a). Levindo Diniz Carvalho (Doutor)

Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (Doutora)

Prof(a). Emilene Leite de Sousa (Doutora)

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva (Doutora)

Prof(a). Shirley Aparecida Miranda (Doutora)

Prof(a). Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Emilene Leite de Sousa, Usuário Externo**, em 25/04/2025, às 18:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Shirley Aparecida de Miranda, Coordenador(a)**, em 25/04/2025, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Levindo Diniz Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2025, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel de Oliveira e Silva, Professora do Magistério Superior**, em 28/04/2025, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Usuária Externa**, em 28/04/2025, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Professora do Magistério Superior**, em 14/05/2025, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4162437** e o código CRC **434F4801**.

Dedico este trabalho a todas as infâncias, outras, fora da norma, sobretudo aquelas que circulam e vivem no Morro do Carapina em Governador Valadares - MG.

AGRADECIMENTOS

Achei difícil a viagem até aqui, mas eu cheguei. Respiro fundo e sinto a grandiosidade deste momento. Olho para o caminho percorrido, para as pedras e as flores que encontrei e percebo que esta conquista não é só minha. Ao revisitar minha história, vejo que carrego comigo muitos rostos, vozes e mãos que me impulsionaram.

Venho de um lugar onde o sonho, tantas vezes, é só um suspiro. Mas aqui estou eu, testemunha viva de que meninos e meninas das favelas e periferias também podem conquistar o título de doutor. O doutorado não se desliga da vida e, nesta jornada de quatro anos, vivi ascensões e quedas, alegrias e angústias, aprendizados e transformações. Minha pesquisa, por vezes solitária, revelou-se também solidária. Por isso, expresso minha gratidão:

A Deus que me guiou do início ao fim deste processo.

Aos pequenos grandes protagonistas desta pesquisa: as crianças e seus responsáveis que confiaram em mim e abriram as portas de seus mundos. Sem vocês, esta tese não teria razão de existir.

Ao meu orientador, Levindo Diniz Carvalho, pela paciência e pela sabedoria, por cada conselho, cada preocupação, cada leitura atenta e cada palavra de incentivo que guiaram meus passos até aqui.

À minha co-orientadora, Bárbara Bruna Moreira Ramalho, que me ajudou a limpar as lentes embaçadas e a enxergar as crianças para além da falta. Seu olhar cuidadoso e generoso foi essencial para que este trabalho se fortalecesse e encontrasse seu próprio rumo.

Aos membros da banca examinadora, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (UNIVALE), Emilene Sousa (UFMA), Isabel de Oliveira e Silva (UFMG) e Shirley Mirando (UFMG) que dedicaram tempo e olhar crítico ao meu trabalho, contribuindo para que esta pesquisa se tornasse mais sólida e significativa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da Universidade Federal de Minas Gerais, por possibilitar este percurso de aprendizado, e à CAPES, pelo suporte financeiro que tornou viável minha dedicação integral a esta pesquisa.

Aos meus queridos pais e irmãos, por compreenderem, em alguns momentos, minha ausência física, mas sentirem minha presença nos gestos de amor e nas orações silenciosas. Sei que, mesmo longe, nunca estive só.

Às minhas companheiras de doutorado, Eugênia, Sueli e Joelma, que se tornaram amigas e irmãs de caminhada. Com vocês, os dias se tornaram mais leves, as dificuldades mais suportáveis e as vitórias mais doces. Um agradecimento especial à Eugênia, minha parceira de jornada, com quem compartilhei cumplicidade, desafios e risos. Que alegria termos nos encontrado nesta vida, neste doutorado.

Aos meus amigos, que me acolheram nos dias complexos e celebraram comigo as pequenas conquistas. Em especial à Jhenyfer e Maurício, que me ofereceram ombro e esperança. Às queridas amigas Karla e Andrea, cuja generosidade em ler meus textos e lapidar palavras fez toda a diferença neste processo.

Aos meus colegas da Universidade Vale do Rio Doce, que seguraram as pontas, quando necessário, confiando no meu caminho. Nossa partilha foi essencial para que eu me mantivesse firme.

E, por fim, um agradecimento especial ao Furreca, meu palhaço, meu reflexo, meu abrigo nos dias escuros. A arte me salvou, me resgatou e me deu a força que eu nem sabia que tinha. Aos atores e atrizes do Teatro Universitário Univale, que embarcaram nos meus devaneios e me ajudaram a manter acesa a chama do encantamento, minha eterna gratidão.

Cada um de vocês está aqui, nestas linhas, nesta tese, neste sonho realizado. Obrigado!

“Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos!”

(Manoel de Barros, 1998).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar a circulação e o brincar das crianças nos espaços públicos do Morro do Carapina, em Governador Valadares – MG. Os objetivos específicos são: (a) caracterizar a circulação das crianças nos espaços públicos; (b) identificar e analisar jogos, brincadeiras e interações mobilizadas pelas crianças na presença e circulação pelo espaço público; (c) analisar as experiências das crianças nos espaços públicos do Morro, considerando a intersecção dos marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, classe e geração. A pesquisa dialoga com os campos dos Estudos da Infância, que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e agentes culturais, e dos Estudos Anticoloniais, que, ao questionarem as estruturas de poder legadas pelo colonialismo, oferecem ferramentas para problematizar as desigualdades espaciais e simbólicas vivenciadas pelas crianças. A metodologia empregada constituiu-se de uma abordagem qualitativa, baseada na etnografia em movimento, e da utilização de oficinas de escuta, com técnicas e instrumentos combinados, como desenhos, fotografias, contação de histórias e foto-elicitación. O estudo contou com a participação indireta de 39 crianças e com o acompanhamento sistemático de 15 crianças, sendo dez meninas e cinco meninos. Os dados gerados e analisados revelam que a circulação das crianças pelo Morro é marcada por desafios impostos pela pobreza e pela violência estrutural, mas também por dinâmicas de pertencimento e criação de espaços lúdicos. O brincar surge como um ato de resistência e reinvenção da cidade no qual as crianças subvertem lógicas excludentes e constroem formas coletivas de existir. As desigualdades atravessam suas experiências, mas não as definem exclusivamente, ao contrário, suas trajetórias revelam estratégias de sobrevivência, criatividade e negociação com o mundo ao redor. As conclusões apontam que as crianças do Morro do Carapina, em suas experiências cotidianas, recriam possibilidades de futuro. Ao brincar, circular e ocupar o espaço público, elas desafiam narrativas de escassez e marginalização, reafirmando sua existência como um ato de potência e esperança.

Palavras-chave: Estudos da Infância. Estudos Anticoloniais. Pobreza. Criança. Favela.

ABSTRACT

This research has the general objective of identify and analyze children's circulation and play in the public spaces of Morro do Carapina, in Governador Valadares - MG. The specific objectives are: (a) to characterize children's circulation in public spaces; (b) to identify and analyze games, play and interactions mobilized by children in the presence and circulation of public spaces; (c) to analyze children's experiences in the public spaces of Morro, considering the intersection of social markers of difference, such as gender, race, class and generation. The research dialogues with the fields of Childhood Studies, which recognize children as subjects of rights and cultural agents, and Anticolonial Studies, which, by questioning the power structures inherited from colonialism, offer tools to problematize the spatial and symbolic inequalities experienced by children. The methodology used consists of a qualitative approach, based on ethnography in movement, and the use of listening workshops, with combined techniques and instruments, such as drawings, photographs, storytelling and photo-elicitation. The study involved the indirect participation of 39 children and the systematic monitoring of 15 children, ten girls and five boys, aged between two and eleven years. The data generated and analyzed reveal that the children's movement through the Morro is marked by challenges imposed by poverty and structural violence, but also by dynamics of belonging and the creation of playful spaces. Playing emerges as an act of resistance and reinvention of the city, in which children subvert exclusionary logics and build collective forms of existence. Inequalities permeate their experiences, but do not define them exclusively; on the contrary, their trajectories reveal strategies of survival, creativity, and negotiation with the world around them. The conclusions indicate that the children of Morro do Carapina, in their daily experiences, recreate possibilities for the future. By playing, circulating, and occupying public spaces, they challenge narratives of scarcity and marginalization, reaffirming their existence as an act of power and hope.

Keywords: Childhood Studies. Anticolonial Studies. Poverty. Child. Favela.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista parcial do Morro do Carapina	21
Figura 2 - Mapa dos bairros ao entorno do Carapina	22
Figura 3 -Faixa de renda dos residentes do Carapina.....	23
Figura 4 - Mapa de Minas Gerais e Governador Valadares	60
Figura 5 - Vista parcial da área central, com a Praça Serra Lima, década de 1950	62
Figura 6 - Vista parcial da área central de Governador Valadares, com destaque a Praça Serra Lima e o Morro do Carapina ao fundo (1950)	63
Figura 7 - Mapa de Valadares e Carapina	67
Figura 8 - Vista parcial de Figueira, com a linha férrea em primeiro plano no Centro.....	68
Figura 9 -Vista parcial do Morro do Carapina em primeiro plano, com linha férrea.....	68
Figura 10 - Vista parcial da cidade do Morro do Carapina	69
Figura 11 - Vistas parciais do Morro - Fotografias feitas pelas crianças	71
Figura 12 - Divisões territoriais.....	72
Figura 13 – Fronteiras	72
Figura 14 - Equipamentos urbanos.....	73
Figura 15 - Buracão - Demarcação.....	75
Figura 16 – Buracão	76
Figura 17 - Beco Galileia.....	78
Figura 18 - Espaços do Buracão	78
Figura 19 - Acotirene (5 anos).....	82
Figura 20 - Carolina (5 anos).....	83
Figura 21 - Basquiat (11 anos)	83
Figura 22 - Conceição (8 anos)	83
Figura 23 - Dalva (8 anos).....	84
Figura 24 - Dandara (8 anos).....	84
Figura 25 - Elza (11 anos)	84
Figura 26 - Iza (7 anos).....	85
Figura 27- Macaé (10 anos	85
Figura 28 - Malcom (3 anos)	85
Figura 29 - Tereza (9 anos).....	86
Figura 30 - Zezé (5 anos).....	86
Figura 31 - Zumbi (10 anos).....	86

Figura 32 - Célio (25 anos).....	87
Figura 33 - Assinatura TALE	98
Figura 34 - Ateliê Afros e Afins	101
Figura 35 - Espaços usados pelas crianças	106
Figura 36 - Circulação com crianças (Foto tirada por Tereza).....	108
Figura 37 - Circulando pelo Morro	109
Figura 38 - Circulação no Buracão.....	110
Figura 39 - Mapa distância entre escolas.....	113
Figura 40 - Percurso casa-escola	115
Figura 41 - Mapa Trajeto escola-casa.....	116
Figura 42 - Fotografando os espaços.....	120
Figura 43 - Selfies	121
Figura 44 - Oficina debaixo da mangueira	123
Figura 45 - Livro “Minha Janela”.....	124
Figura 46 - Oficina de Foto-elicitación.....	125
Figura 47 - Oficina de desenhos	127
Figura 48 - Lista de frutas	134
Figura 49 - Frutos e frutas	135
Figura 50 - Beco Galileia - ponto de encontro	137
Figura 51 - Fachada das casas – criado por Basquiat (11 anos).....	138
Figura 52 - Vista parcial do Buracão, criada por Basquiat (11 anos).....	139
Figura 53 - Igreja em construção.....	145
Figura 54 - Crianças fotografando.....	147
Figura 55 - Fotografias e desenhos feitos pelas crianças.....	148
Figura 56 - Circulando com as crianças	149
Figura 57 - Grafite e Caixa d’água	151
Figura 58 - Fotografias feitas por crianças - espaços públicos.....	152
Figura 59 - Casa-escola-casa	156
Figura 60 - Descida casa-escola	158
Figura 61 - Atalhos de subida escola-casa.....	160
Figura 62 – Sonhos	165
Figura 63 - Lixos e telhado.....	168
Figura 64 - Circulando pelo Buracão	169
Figura 65 - Repertório de brincadeiras escrito por Iza (7 anos)	177

Figura 66 - Mapa de brincadeiras	178
Figura 67 - Par ou ímpar	182
Figura 68 - Pique-alto	182
Figura 69 - Zerinho ou um.....	183
Figura 70 – Amarelinha.....	184
Figura 71 - Brincadeira de pipa	186
Figura 72 - Brincadeiras no corrimão 1	189
Figura 73 - Brincadeiras no corrimão 2.....	190
Figura 74 - Brincar no colchão	191
Figura 75 - Rolar o pneu.....	192
Figura 76 - Salto mortal.....	194
Figura 77 - O queimado.....	208
Figura 78 – Tranças	210
Figura 79 – Autorretrato	212
Figura 80 - Fotoelicitação - menina branca e negra	215
Figura 81 - Brincando de represa	219
Figura 82 - Ajudando em tarefas domésticas	221
Figura 83 -Cantata Tropical.....	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das crianças participantes da pesquisa.....	81
Quadro 2 - Cronograma do trabalho de campo	99
Quadro 3 - Participantes da pesquisa.....	100
Quadro 4 - Escolas visitadas.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de crianças.....	79
Tabela 2 - Oficinas	118

LISTA DE SIGLAS

ASDOG – Associação Samuel Domingues Gomes

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

M/C – Grupo Modernidade e Colonialidade

MMNR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

ONG – Organização Não Governamental

FCC – Fundo Cristão para Crianças

SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SESP – Serviço Especial de Saúde Pública

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA E POBREZA....	20
1.1 Infância e pobreza no Morro do Carapina em Governador Valadares -MG: questões para uma pesquisa	21
2 CRÍTICA COLONIAL: INFÂNCIA, POBREZA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NÃO HEGEMÔNICOS.....	28
2.1 Crítica colonial: colonização, colonialismo e colonialidade.....	29
2.2 Crítica colonial e pobreza	36
2.3 Crítica colonial e infância	44
2.4 Colonialidade e produção do conhecimento	53
3 CONTEXTO SOCIOTERRITORIAL E SUJEITOS DA PESQUISA	58
3.1 Governador Valadares - MG.....	59
3.2 Os sujeitos participantes da pesquisa	79
4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS E O TRABALHO DE CAMPO.....	88
4.1 Pesquisa etnográfica com crianças	88
4.2 Questões éticas na pesquisa com crianças	91
4.3 O trabalho de campo	99
4.3.1. Pesquisa exploratória	100
4.3.2. Mapeamento dos espaços	104
4.3.3. Circulando com as crianças	107
4.3.4. Oficinas de escuta	117
5 “DA MINHA JANELA EU VEJO A MINHA FAVELA”: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO VIVIDO	128
5.1 “Eu gosto daqui”: ser criança e pertencer ao Morro.....	128
5.2 Trajetos de circulação e os espaços vividos pelas crianças	136
5.3 Trajeto casa-escola-casa.....	153
5.4 “Da minha janela vejo minha favela”: o Morro que as crianças desejam	160
5.4.1 Enunciações de mundo	165
6 “AQUI A GENTE BRINCA DE TUDO”: INFÂNCIAS E BRINCADEIRAS NA FAVELA.....	171
6.1 O brincar e as crianças no Morro	171
6.2 Circular-brincando pelas ruas da favela.....	175

6.2.1	Brincadeira e cultura.....	178
6.2.2	O corpo-território nas brincadeiras das crianças.....	186
6.2.3	O brincar e a apreensão do mundo pelas crianças	195
7	“VOCÊ SABIA QUE EU SOU NEGRA?”: INFÂNCIA, RAÇA, POBREZA E IDENTIDADE.....	204
7.1	“Já me chamaram de preto”: raça, racismo e resistência	204
7.2	Raça e pertencimento socioeconômico.....	218
7.3	Raça e pertencimento religioso	223
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DO NOVELO E NOVOS CAMINHOS	232
6.	REFERÊNCIAS.....	240
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS	251
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS	254
	APÊNDICE C – LISTA DE BRINCADEIRAS ELABORADA COM AS CRIANÇAS.....	256

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA E POBREZA

A escrita desta tese é tecida em meio a muitas inquietações que foram descortinadas ao longo de quatro anos do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

A proposta de realizar uma pesquisa sobre a infância, em uma favela, convoca-me a trazer elementos de minha história de vida, constituída em meio à resistência de ser uma criança que viveu e morou em um território considerado pobre. Sou o quarto de cinco filhos. De um lado, tínhamos a força de um pai que trabalhava o dia todo para sustentar a família e, do outro, a sutileza e calma de uma mãe cujo trabalho era com o cuidado das crianças e da casa.

O bairro em que morei na infância era considerado violento, mas isso não impediu que eu pudesse brincar e explorar ludicamente os espaços que tinham ruas largas e sem calçamento. As brincadeiras de rua eram as minhas preferidas, pois, com menos fluxo de veículos, podíamos usufruir, com mais liberdade e autonomia, dos espaços livres, mesmo que sob a vigilância de um adulto, devido aos supostos e, ao mesmo tempo, reais perigos. Foi nesse espaço que cresci e pude acompanhar, gradativamente, o crescimento desordenado do bairro, assim como acontece em muitas cidades do Brasil. As experiências da minha infância me permitem tratar da origem do tema desta pesquisa, período em que a rua já era vista como lugar “inadequado” para as crianças.

Sempre estudei em escola pública e, aos 13 anos de idade, já conciliava os estudos e o trabalho. Minha adolescência também foi marcada pela experiência com a arte, quando pude ingressar no primeiro curso livre de teatro que acontecia em um projeto social, próximo a uma favela, conhecida como Morro do Carapina.

Não diferente da realidade de muitos jovens negros e pobres no Brasil, em 2004, com 18 anos de idade, eu ingressava em uma Universidade e, pela primeira vez, tínhamos em nossa família alguém cursando o Ensino Superior. Nesse lugar e, a partir da minha inserção no Movimento Estudantil, comecei a perceber a importância das lutas sociais. Apresentei-me como artista, diversas vezes, junto aos coletivos urbanos que me auxiliaram, hoje, a me reconhecer como homem negro, periférico na luta contra o racismo, homofobia, patriarcado, desigualdades e pelos direitos das crianças.

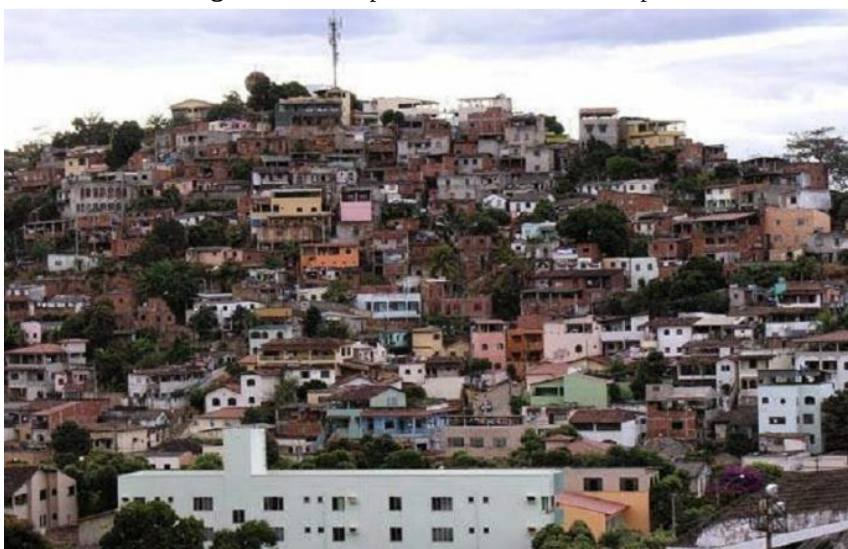
Em 2008, aos 22 anos, o menino da periferia que brincava no quintal e na rua torna-se pedagogo e começa a trabalhar em uma creche¹ diretamente com crianças pobres no Morro do Carapina². Vendo-me naquelas crianças, estigmatizadas como as mais pobres da cidade, pude pensar nos desafios da educação naquele território.

É, portanto, quando lanço o olhar sobre a minha história de vida e quando caminho pela cidade de Governador Valadares, especialmente, pelo Morro do Carapina, que volto a me afetar pela pobreza e pelas desigualdades na infância. Assim, na presente tese, desafio-me a investigar a presença e a ação social das crianças “para além da linha da pobreza”.

1.1 Infância e pobreza no Morro do Carapina em Governador Valadares -MG: questões para uma pesquisa

O bairro Carapina, localizado próximo ao centro da cidade em Governador Valadares, Minas Gerais, surgiu na década de 1950, pelo sistema de aforamento, processo que envolveu a remoção de famílias pobres das áreas centrais, como parte de um programa de limpeza urbana. Essas famílias foram realocadas irregularmente no alto de um morro próximo ao centro, que passou a ser conhecido popularmente como “Morro do Carapina” (Figura 1).

Figura 1 - Vista parcial do Morro do Carapina



Fonte: <https://oolhar.com.br/carnapina-nao-podera-mesmo-desfilar-no-morro-este-ano/> Acesso em: 23 mai. 2023

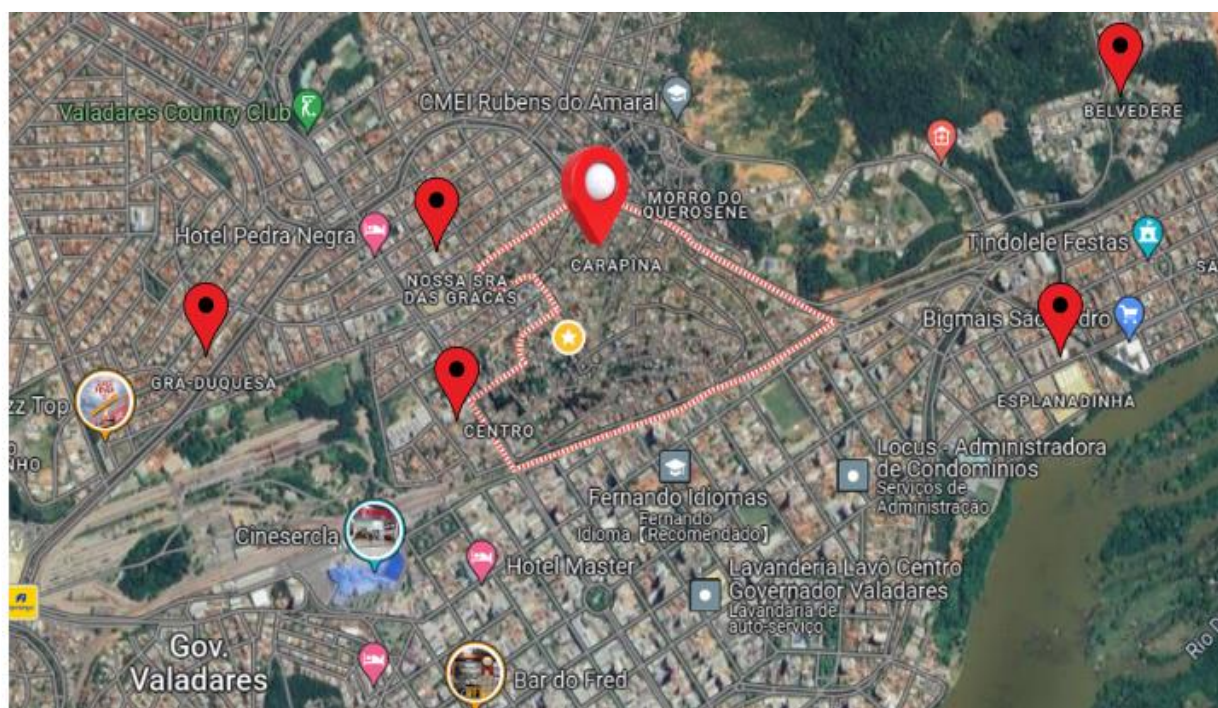
¹ Fui aprovado no concurso público, em 2008, e assumi o cargo de professor efetivo na Educação Infantil no município de Governador Valadares. Em 2012, passei a compor o quadro de professores na Universidade Vale do Rio Doce e retorno com atividades de extensão, projetos e estágios com as crianças do morro do Carapina.

² No ano de 2018, concluí o mestrado em Gestão Integrada de Territórios em que investiguei os potenciais artísticos de um grupo de crianças de 5 anos atendidas pela escola municipal da comunidade.

Desde então, o bairro é considerado como a maior favela da cidade, refletindo um passado marcado por políticas de segregação e marginalização social.

O Morro está localizado próximo a bairros de classe média e média alta, mas, diferentemente de seu entorno, possui menor infraestrutura urbana, como rede de esgoto, transporte e equipamentos públicos, como praças e parques (Figura 2).

Figura 2 - Mapa dos bairros ao entorno do Carapina

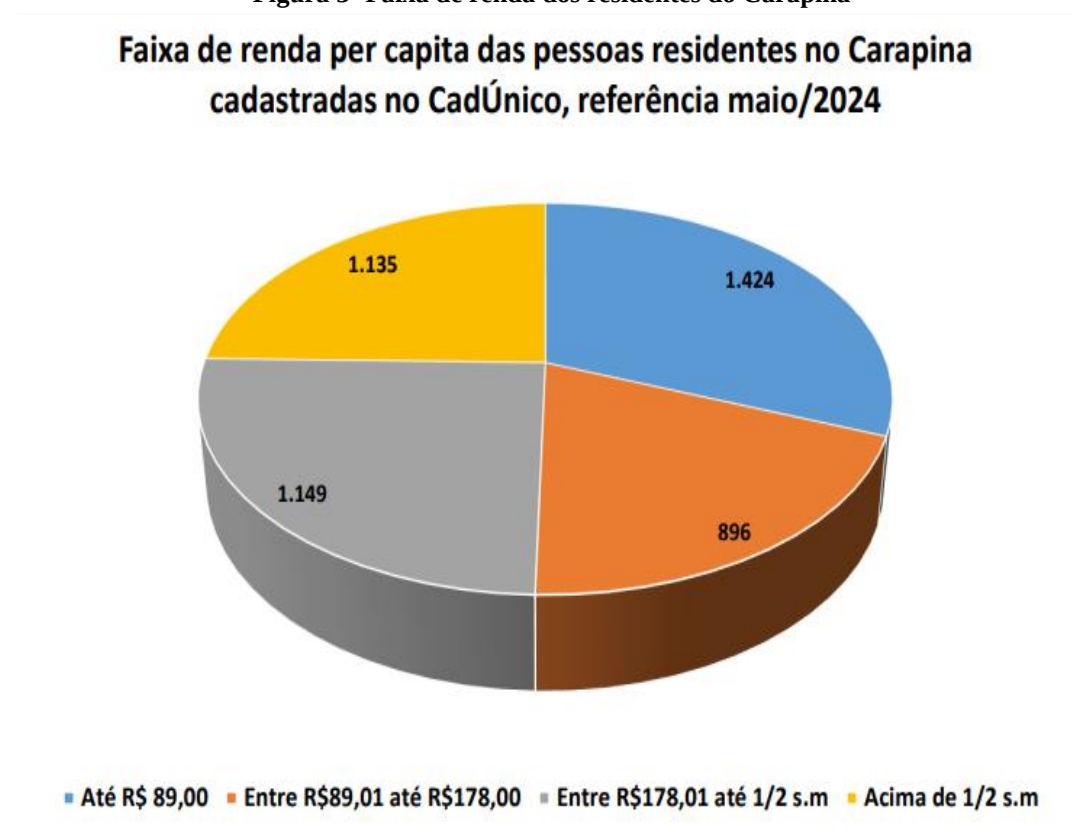


Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), em 2024, foram identificadas 4.604³ pessoas residentes no Morro do Carapina cadastradas no CadÚnico, dentre as quais 3.469 possuem renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo, conforme ilustrado no gráfico a seguir (Figura 3). Além disso, 1.340 dessas pessoas são beneficiárias do Programa Bolsa Família, o que corresponde ao total de crianças moradoras do Morro. Especificamente, essa população infantil se divide em 399 crianças de 0 a 4 anos, 209 de 5 a 6 anos e 733 de 7 a 15 anos (CECAD, 2024).

³ Os dados do Censo de 2022, por região, não foram disponibilizados.

Figura 3 -Faixa de renda dos residentes do Carapina



Fonte: SMAS, 2024.

O gráfico evidencia a realidade incontestável da pobreza monetária entre os moradores do Morro do Carapina, destacada pelos dados referentes à faixa de renda e aos beneficiários de programas sociais. A alta concentração de indivíduos com renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo reflete a precariedade econômica enfrentada pela maioria das famílias residentes no Morro.

As 1.340 crianças circulam por toda extensão territorial do Morro, que é dividido em diferentes áreas, e apresenta uma variedade de equipamentos públicos urbanos, incluindo escolas, lavanderia comunitária, posto policial e posto de saúde, além de igrejas e comércios. No entanto, essa infraestrutura é contrastada pela negação de direitos básicos fundamentais, como a ausência de transporte adequado, áreas de lazer, saneamento básico de água e esgoto e escola para as crianças dos Anos Iniciais, o que evidencia uma significativa lacuna na oferta de serviços essenciais.

As características socioespaciais do território, bem como o contexto de vida dos moradores, muitas vezes estigmatizam as crianças, vistas no imaginário da população como “as mais pobres” da cidade. As crianças vivem entre a subalternidade, considerada por Spivak (1998) como uma condição de silenciamento e marginalização, em que suas vozes

frequentemente são desconsideradas nas esferas políticas e sociais, e a realidade de morar nesse território onde enfrentam desafios como a violência, a falta de infraestrutura e o acesso limitado a serviços essenciais.

Dessa forma, a segregação socioespacial e a pobreza não só marcam as experiências diárias das crianças, mas também afetam profundamente a garantia de seus direitos. Assim, ao analisar seus contextos de vida, somos levados a refletir sobre as relações entre diversidade e diferença, elementos constitutivos da condição humana que se manifestam em aspectos como cultura, classe, raça-etnia, gênero e geração. De acordo com Lahire (2003), quando as diferenças se intersectam com estruturas de poder e sistemas socioeconômicos desiguais, elas podem se transformar em vetores de desigualdade.

A diversidade, em sua essência, tem o potencial de enriquecer as interações sociais ao trazer uma multiplicidade de perspectivas, experiências e valores para o convívio humano. Essa pluralidade cultural e social pode promover um ambiente em que as diferenças são reconhecidas e celebradas como parte da complexidade e riqueza da experiência humana. No entanto, quando as disparidades econômicas, como a pobreza, se manifestam, elas introduzem barreiras significativas que limitam o acesso a recursos e oportunidades essenciais. A pobreza, por exemplo, não se restringe apenas ao poder monetário dos indivíduos, mas também cria um cenário de exclusão sistemática no qual determinados grupos são continuamente marginalizados em detrimento de outros, perpetuando ciclos de desigualdade.

Os aspectos apresentados demonstram que a pobreza é uma forma de expressão da desigualdade que, conseqüentemente, invisibiliza os indivíduos e as suas experiências sociais, provocando-nos questionamentos no que diz respeito às condições de vida e de circulação das crianças moradoras do Morro do Carapina: como se dá a circulação das crianças em seus trajetos? Como a segregação socioespacial afeta a circulação e a apropriação dos espaços da favela pela ação social das crianças? Como as crianças significam o seu território? Quais aprendizagens são construídas nos espaços públicos? Como os marcadores sociais da diferença comparecem nas relações que as crianças estabelecem com o território?

Essas questões demonstram a urgência desta pesquisa e nos instigam a reconhecer os direitos das crianças pobres em seu território e a estabelecer um diálogo que valorize suas singularidades, respeitando sua relação com a cidade, nos diálogos com seus pares e com o espaço vivido, a partir do olhar da própria criança.

Para tanto, o objetivo principal desta pesquisa é identificar e analisar a circulação e o brincar das crianças nos espaços públicos do Morro do Carapina, em Governador Valadares – MG. Mais especificamente, proponho: a) caracterizar a circulação das crianças nos espaços

públicos; b) identificar e analisar jogos, brincadeiras e interações mobilizadas pelas crianças na presença e circulação pelo espaço público; c) analisar as experiências das crianças nos espaços públicos do Morro tendo em vista a intersecção dos marcadores sociais da diferença, gênero, raça, classe e geração.

Para alcançar os objetivos propostos, lançamos mão de referenciais teóricos que auxiliam no diálogo entre os Estudos Sociais da Infância, que destacam a importância de entender as crianças como atores sociais ativos e a valorizar suas vozes e experiências, e as Perspectivas Anticoloniais, que nos convidam a radicalizar o debate sobre a diversidade e a diferença, a partir da crítica à hegemonia de um padrão eurocêntrico, branco, rico e masculino e, sobretudo, do reconhecimento de sujeitos e saberes historicamente subalternizados.

Ao pensar as infâncias presentes no Morro do Carapina, sob essas matrizes de pensamento, assumimos um caráter de denúncia das formas de condições desiguais de vida a que são submetidas, mas também anunciamos as potencialidades das infâncias que criam “condições e modos diferentes e mutáveis de vida em suas dimensões espaço-temporais” (Liebel, 2019, p. 21), além de provocarem a desestabilização dos discursos majoritários, coloniais sobre as infâncias.

A articulação desses dois campos teóricos nos instiga a reavaliar os modos de conduzir pesquisas com crianças pobres, moradoras de favelas. Nesse contexto, faz-se necessário um modelo investigativo que rompa com perspectivas romantizadas da infância e, sobretudo, que reconheça a agência, os discursos, os olhares e os saberes das crianças como protagonistas do conhecimento produzido. Trata-se, assim, de deslocar o olhar sobre a infância pobre para além das abordagens que a reduzem à carência, permitindo uma compreensão mais ampla e complexa de suas experiências.

A expressão “para além da linha” diz respeito a uma escolha de olhar, feita nesta tese, que busca superar uma compreensão meramente estatística que circunscreve as crianças e suas famílias à uma condição de pobreza. Essa “linha” não apenas impõe restrições, mas também reforça estigmas. Assim, a proposta deste trabalho é evidenciar as formas de resistência, existência e reinvenção da vida cotidiana nas periferias, indo “além” de uma concepção de infância e pobreza marcada pela falta ou pela incapacidade. No Morro do Carapina, as crianças transpõem essa linha constantemente, não apenas em seus deslocamentos físicos pelo território, mas também na maneira como ressignificam os espaços, constroem relações e produzem saberes situados.

Assim, ao pensar “para além da linha da pobreza”, argumenta-se que essa fronteira não deve ser compreendida somente como um marcador econômico, mas que também implica

reconhecer as infâncias periféricas em sua complexidade, valorizando suas potências e os modos pelos quais constroem pertencimento e subjetividades, mesmo diante das desigualdades estruturais que as atravessam.

Dessa maneira, esta tese, além deste capítulo introdutório, está estruturada em mais seis capítulos que exploram as experiências urbanas das crianças do Morro do Carapina, em Governador Valadares - MG. A partir de uma abordagem interdisciplinar que articula os campos dos Estudos Sociais da Infância e Estudos Anticoloniais, os capítulos se desenham pelas histórias de vida das crianças e suas experiências no território.

No capítulo "Crítica Colonial: infância, pobreza e produção de conhecimentos não hegemônicos", apresento o percurso teórico da tese. O campo crítico à colonização nos instiga a refletir sobre os legados do eurocentrismo e suas representações sobre os povos colonizados, desafiando as narrativas tradicionais e as hierarquias de poder estabelecidas desde o período colonial. Ao longo deste capítulo, aprofundo o debate sobre como as marcas do colonialismo persistem na forma como a infância pobre é vista e representada.

Discuto a relação entre diversidade, diferença e desigualdade como elementos que estruturam a pobreza e silenciam as vozes das infâncias periféricas. Assim, proponho uma abordagem que desestabiliza os estereótipos que reduzem as crianças pobres à vulnerabilidade, reconhecendo suas experiências como formas legítimas de conhecimento e resistência.

No capítulo "Contexto socioterritorial e sujeitos da pesquisa", descrevo a história da cidade de Governador Valadares e como as marcas do colonialismo estão enraizadas nas dinâmicas da cidade. Em seguida, discorro sobre o cenário urbano e social do Morro do Carapina, seu histórico de formação, suas dinâmicas socioespaciais e os desafios enfrentados pela população local. A partir de uma abordagem etnográfica, discuto a composição do território, destacando como a segregação socioespacial e a precarização dos serviços públicos afetam a vida das crianças. Além disso, apresento os sujeitos da pesquisa, enfatizando suas trajetórias, relações com o espaço e modos de ocupação do território.

Em "Os caminhos da pesquisa: metodologia de pesquisa com crianças e o trabalho de campo", detalho a abordagem metodológica adotada, fundamentada na etnografia em movimento. Nesse capítulo, aponto as estratégias utilizadas para a escuta e a observação das experiências infantis no Morro do Carapina, incluindo o acompanhamento dos percursos das crianças, a realização de oficinas de desenho, fotografia e fotoelicitação como instrumentos de investigação. Além disso, abordo as questões éticas envolvidas na pesquisa com crianças, ressaltando a importância de metodologias que garantam sua participação ativa e respeitem suas formas de expressão.

Em “Da minha janela eu vejo a minha favela”: percepções das crianças sobre o espaço vivido”, analiso como as crianças do Morro do Carapina percebem e representam seu território. A partir de suas falas, desenhos e fotografias, investigo as formas pelas quais constroem sentidos sobre o lugar onde vivem, revelando um olhar que, muitas vezes, desafia as representações externas e estigmatizadas sobre a favela. Esse capítulo evidencia a importância de considerar as infâncias como produtoras de conhecimento sobre a cidade, valorizando seus saberes sobre os espaços do território em que vivem que, neste caso, apresentam-se como espaços de pertencimento das crianças.

No capítulo “Aqui a gente brinca de tudo”: as brincadeiras das crianças na favela”, analiso o brincar como uma dimensão central da experiência infantil no Morro do Carapina. O capítulo investiga a relação entre as brincadeiras e a cultura local e a apreensão do mundo pelas crianças, discutindo como o ato de brincar se conecta a processos de pertencimento, resistência e construção de identidade. Além disso, exploro a noção de corpo-território nas brincadeiras, evidenciando como o corpo da criança é um agente ativo na apropriação dos espaços e na resignificação do território. Essa análise revela que, para as crianças, brincar é uma forma de narrar e reinventar o mundo, desafiando as condições de desigualdade que as cercam.

No capítulo “Você sabia que eu sou negra?”: infância, raça, pobreza e identidade”, examino como raça, classe e religião estruturam as relações das crianças com o território e entre si. A partir da etnografia, discuto como as crianças vivenciam e resignificam os processos de discriminação e pertencimento no Morro do Carapina. Os deslocamentos entre casa-escola-casa, as brincadeiras e as interações nos espaços compartilhados revelam hierarquias sociais que se perpetuam na infância, mas também estratégias de resistência e solidariedade. Ao longo da análise, apresento episódios da pesquisa que evidenciam a articulação entre o racismo, o pertencimento socioeconômico e religioso, bem como as formas de resistência e agência infantil diante das desigualdades. Mais do que compreender as desigualdades impostas, esse capítulo busca dar visibilidade às estratégias que as crianças mobilizam para negociar sua identidade e afirmar sua presença no espaço social que habitam.

2 CRÍTICA COLONIAL: INFÂNCIA, POBREZA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NÃO HEGEMÔNICOS

O campo crítico à colonização nos instiga a refletir sobre os legados do eurocentrismo e suas representações a respeito dos povos colonizados, desafiando as narrativas tradicionais e as hierarquias de poder estabelecidas durante o período colonial. Dessa forma, para alcançar o objetivo geral desta tese de identificar e analisar a circulação e o brincar das crianças nos espaços públicos do Morro do Carapina, em Governador Valadares – MG, sob a perspectiva anticolonial, foi preciso aprofundar em estudos que nos dessem pistas sobre os legados deixados pela colonização na vida das crianças.

Ao refletir sobre a crítica colonial, não apenas apresentamos suas questões históricas, mas também suas ramificações contemporâneas que mantêm, por séculos, estruturas de poder opressivas. Essas reflexões levaram-nos a discutir sobre a relação entre a diversidade, a diferença e a desigualdade como elementos geradores da pobreza que, consequentemente, invisibilizam os indivíduos e suas experiências sociais, muitas vezes provocados pelo processo colonial.

Nesse sentido, ao analisar a infância, a pobreza e a produção de conhecimento, pela ótica do discurso colonial, tendemos a concordar com Bhabha (1998) para quem esse discurso é paradoxal, pois, ao mesmo tempo que visa subjugar e controlar, sua principal tarefa está nas palavras ditas e naquilo que é repetido pela massa. Esse processo de ambivalência é carregado de estereótipos que servem tanto para justificar a dominação quanto para criar uma imagem distorcida do colonizado. Portanto, tirar a infância pobre desse estigma ou dessa representação negativa de inviabilidade da vida é mostrar a vida viável que se produz, um pouco mais do que a sobrevivência, porque ela, a criança, conta outros caminhos, conforme veremos nos capítulos de análise.

Dessa forma, torna-se necessário reconhecer e valorizar as diversas formas de resistência e criatividade que emergem das comunidades consideradas pobres, destacando suas capacidades de adaptação, inovação e construção de uma vida digna, mesmo em condições adversas. Ao dismantelar esses estereótipos, podemos promover uma visão justa e humana que, reconhecendo a complexidade e a riqueza das experiências vividas por essas populações, rompe com as narrativas coloniais que perpetuam a desigualdade e a exclusão.

Sob essa perspectiva, este capítulo, estruturado em quatro seções, permite-nos: a) refletir sobre a colonização, colonialismo e colonialidade; b) apresentar sob qual noção vamos operar ao falarmos de pobreza e de que maneira vamos incorporar os marcadores sociais da

diferença na pesquisa; c) apresentar como a crítica colonial opera na infância, considerando outros tipos de infâncias, fora da norma, que rompem com a ideia de infância universal ; d) questionar as hierarquias epistêmicas impostas pelo colonialismo e pelo pensamento moderno que marginalizam e subjugam perspectivas não ocidentais e não hegemônicas.

2.1 Crítica colonial: colonização, colonialismo e colonialidade

Historicamente, durante os séculos XVI ao XX, potências europeias embarcaram em empreendimentos coloniais que deixaram legados de exploração, desapropriação e violência em muitas partes do mundo, processo conhecido como “colonização”, ou seja, o controle de uma potência estrangeira sobre um território e sua população.

A colonização não apenas acompanhou, mas também inaugurou a própria ideia de modernidade. Enquanto a modernidade é, muitas vezes, celebrada por seus avanços tecnológicos, científicos e políticos, ela também trouxe consigo formas profundas de dominação e exploração (Quijano, 2003), ou seja, o mundo colonial se tornou um condicionante para “o desenvolvimento da ideia de Modernidade, de todo o arcabouço teórico e das condições socioculturais que dela resulta” (Freitas, 2022, p. 75).

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o processo de colonização da infância, Liebel (2019a) destaca que a história colonial e as colonialidades subsequentes exercem uma influência direta sobre a compreensão das experiências infantis, as quais são moldadas por uma série de processos históricos, sociais e culturais, muitas vezes conflituosos e complexos, assim como a história da infância, que está intrinsecamente ligada às mudanças nas estruturas de produção e reprodução das sociedades.

A construção da noção de infância ocorreu em um contexto marcado pela emergência das formas de produção capitalista. Por um lado, a história da infância é marcada pela concepção da infância como uma construção social (Ariès, 1986)⁴, fundamentada na compreensão desse ciclo da vida e da sua singularidade na construção de valores, proteção, cuidado e educação da criança. Como consequente, a demarcação da separação entre o mundo adulto e o mundo infantil e o surgimento de instituições específicas para as infâncias, centradas

⁴ Existe um conjunto de críticas ao historiador Philippe Ariès que trabalhou com um grupo específico de crianças europeias. Uma crítica comum ao autor é que sua interpretação da história da infância é “excessivamente” generalizadora e eurocêntrica, focando principalmente na experiência da infância na Europa Ocidental, bem como sua negligência à diversidade de experiências infantis ao longo da história e ao redor do mundo.

uma noção de criança hegemônica e universal⁵ (Castro, 2021; Ramalho; Carvalho; Bizzoto, 2023). Por outro lado, essa concepção também está intrinsecamente ligada à ascensão do capitalismo e da burguesia. O predomínio das relações capitalistas de produção e o poder burguês resultaram na divisão entre os espaços de produção e reprodução, o que implicou a localização das mulheres e das crianças dentro da estrutura da família nuclear, organizada, predominantemente, na esfera privada, sob o cuidado e a proteção. Nesse cenário, surgiram novas normativas em relação à infância. As crianças passaram a ser vistas como parte integrante da unidade familiar, com papéis e expectativas específicas.

A esfera pública, dominada pela lógica capitalista, permanecia focada na produção econômica. Essas mudanças nas relações de produção e na organização social impactaram profundamente as concepções e as práticas relacionadas à infância, conformando as normas e os valores que regiam sua educação, cuidado e seu papel na sociedade. A construção social da infância como um estágio prévio, imaturo e subordinado à idade adulta serviu como um modelo para justificar práticas de exploração e opressão sobre os indivíduos nas colônias, sobretudo quando se tratava de crianças negras.

As crianças eram concebidas como seres imaturos em necessidade de desenvolvimento. Enquanto as crianças brancas e ricas ocupavam lugares de poder similares aos dos adultos, as crianças negras eram destinadas ao estado de subserviência infantil, processo que perpetuou um estado de “negação da cidadania da criança negra e sua relação histórica e cultural com a infância” (Oliveira; Nogueira, 2023, p. 7).

Libel (2019, p. 46), ao estudar a colonização da infância⁶, destaca que, para formarmos conceitos de infâncias “es necesario comprender las relaciones que existen entre colonización e infancia”. Por esse viés, diferentes autores (Dourado, 2019; Kuhn Júnior; Mello, 2020; Bezerra, 2021) têm desenvolvido estudos no contexto da infância no Brasil colonial. Para eles, a experiência de infância era profundamente influenciada pelo sistema colonialista que moldava a sociedade da época. As crianças eram parte integrante do sistema de produção, realizando tarefas agrícolas, domésticas ou artesanais. No entanto, suas vidas eram permeadas por desafios e adversidades, incluindo a falta de acesso à educação formal e altas taxas de mortalidade infantil.

⁵ Visão predominante e abrangente de infância que surgiu de uma perspectiva normativa originária do contexto do norte e do ocidente, estabelecendo, assim, um padrão universal de criança e, consequentemente, delineando fronteiras entre inclusão e exclusão.

⁶ A “colonização da infância”, conforme conceituada por Liebel, refere-se ao processo pelo qual as crianças são submetidas a formas de controle, dominação e normatização por parte da sociedade adulta.

A incidência da colonização da infância visava, principalmente, controlar a experiência infantil de crianças indígenas e negras, pois as crianças brancas, especialmente aquelas nascidas em famílias privilegiadas, tinham acesso às melhores condições de vida e educação, embora ainda estivessem sujeitas às estruturas patriarcais e autoritárias na sociedade colonial (Dourado, 2019). Outrossim, coexistiam diferentes formas de viver a infância, pois nem todas as crianças estavam protegidas e educadas segundo os “padrões europeus”.

A exploração econômica e cultural das comunidades colonizadas refletiu na educação, na saúde e no bem-estar das crianças, com altas taxas de desnutrição, doenças e condições de vida precárias, o que ampliou as desigualdades sociais (Rizzini, 1997). Às crianças indígenas, a colonização representou uma ruptura drástica em suas culturas e modos de vida tradicionais, de modo que muitas foram submetidas à violência, exploração e deslocamento forçado, enquanto outras foram integradas aos sistemas missionários e educacionais impostos pelos colonizadores. As crianças negras, trazidas à força e submetidas à escravidão, enfrentavam uma realidade ainda mais brutal, sendo privadas não apenas de sua liberdade, mas também de sua identidade cultural e familiar (Kuhn Junior; Mello, 2020), havendo diferentes tipos de educação para cada infância⁷ (Veiga, 2010).

Essas narrativas serviram para justificar a exploração e opressão, bem como a imposição de sistemas educacionais que visavam impor às crianças as normas culturais dominantes. Durante o período colonial, as crianças racializadas, indígenas e negras foram desproporcionalmente afetadas pela pobreza, devido à expropriação de terras, recursos naturais e meios de subsistência por parte dos colonizadores. Essas práticas resultaram na destruição dos sistemas econômicos tradicionais e na perda de acesso a recursos vitais, deixando muitas famílias em situações de extrema privação.

As estruturas coloniais continuam a impactar as crianças, deixando ramificações profundas nas suas vidas ao redor do mundo. Para Liebel (2019a), o processo de colonização da infância advém da imposição de valores culturais, ideológicos e educacionais dos colonizadores sobre as crianças. Essa imposição resultou na negação de suas identidades culturais e étnicas, bem como na supressão de suas línguas, tradições e modos de vida, relegando-as a posições de inferioridade e subalternidade.

Portanto, a centralidade do processo de colonização da sociedade moderna europeia colocou as crianças brancas e ricas no lugar de proteção e cuidado e as crianças indígenas e

⁷ Destacamos, como exemplo, o caso de Dom Pedro II que foi o segundo imperador do Brasil e chegou ao poder após o Golpe de Maioridade, que lhe garantiu a coroação com apenas 13 anos de idade.

negras no lugar de escravidão ou servidão, provocando um silenciamento em seus modos de ser criança (Liebel, 2019; Castro, 2021; Freitas, 2022).

Como base de sustento da colonização, o colonialismo surge como um projeto colonial que se concretiza no estabelecimento das relações de colonização e processos de dominação capitalista. Trata-se de um modo de operação de um sistema político, econômico e social que envolve a imposição de instituições, leis e valores culturais do colonizador sobre a população colonizada, frequentemente visando à exploração de recursos e ao enriquecimento da metrópole às custas das colônias. O colonialismo promoveu a antagonização de identidades a partir do eurocentrismo, racismo, patriarcado, capitalismo, uma espécie de supremacia racial, cultural e política do colonizador sobre os povos colonizados em que emergem e destacam-se, ainda mais, as desigualdades.

O colonialismo é uma forma de dominação que historicamente estrutura relações de poder desiguais, mas o capitalismo contemporâneo continua a explorar essas mesmas dinâmicas por meio do trabalho, da produção e da destruição ambiental. Em muitos casos, a influência do colonialismo é tão evidente que obscurece os processos de dominação capitalista que também operam na manutenção da pobreza. Esses processos incluem a exploração da força de trabalho, a acumulação de capital nas mãos de poucos e a marginalização econômica de outras e diferentes populações.

Em relação ao processo de colonização, Mignolo (2008, p. 293) destaca a “retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade”. Esta é uma forma de controle e exploração dos países subdesenvolvidos, considerados pela lógica colonial como países do Terceiro Mundo, cuja “matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados”, explorados e apagados.

A retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI, à missão secular de Civilização, para desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu — sob sua retórica triunfante de salvação e boa vida para todos — a perpetuação da lógica da colonialidade, ou seja, da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um) e a dispensabilidade de vidas humanas desde a matança massiva de pessoas (Mignolo, 2008, p. 293).

Liebel (2019), ao citar Osterhammel (2005, p. 16), aponta que há uma relação de domínio da vida dos colonizados pelos colonizadores, sendo-lhes impostos novos valores culturais baseados em interesses externos, justificados pela “convicção ideológica dos

colonizadores serem culturalmente superiores”. O colonialismo envolveu a imposição da cultura, religião e leis do colonizador sobre as populações nativas, muitas vezes resultando em conflitos, deslocamentos forçados e aculturamento dos povos por meio de relações de poder desiguais e discriminatórias, sustentadas por ideologias de superioridade racial e cultural.

Esse pensamento segrega as diferentes infâncias e coloca as crianças pobres, negras e indígenas em um lugar de inferioridade em relação às crianças brancas e europeias. Ao mesmo tempo, amplia as desigualdades entre a criança e o adulto, fortalecendo uma das características do conceito europeu moderno de infância que é “comprenderla como estado imperfecto previo a la adultez que requiere ser desarrollado” (Liebel, 2019, p. 49). Nesse sentido, uma das principais formas da história do colonialismo é sua relação com a educação, estando colonizadores e colonizados separados pela educação e pela cultura.

Embora o colonialismo tenha sido oficialmente abolido em muitas partes do mundo, suas consequências continuam a ser sentidas até hoje⁸. Muitas crianças que vivem em comunidades indígenas, quilombolas e favelas ainda enfrentam desafios relacionados à pobreza, à discriminação e à marginalização, resultado direto das estruturas coloniais que moldaram suas realidades e persistem mesmo após a independência formal das colônias. A colonialidade vai além da “simples” ocupação física dos territórios e exploração de seus recursos. Refere-se aos padrões persistentes de poder, opressão e hierarquia que foram estabelecidos durante o período colonial e que continuam a influenciar as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a colonialidade pode ser compreendida como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A descoberta do Novo Mundo e as formas de escravidão serviram de fundação da colonialidade” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36).

A colonialidade permeia diferentes esferas da vida, desde a economia, a política, a cultura e a identidade, mantendo relações de poder desiguais. Esse campo refere-se aos sistemas de poder, dominação e exploração que surgiram durante o período colonial sobre as relações sociais. Mignolo (2003, p. 30) considera a colonialidade como o lado “obscuro e necessário da modernidade”, pois ela é resultado do colonialismo⁹.

Esse campo está ligado aos legados duradouros do colonialismo e aos padrões de poder e opressão que persistem, mesmo após o fim formal do domínio colonial. A colonialidade do

⁸ Destacamos que existem, ainda, colônias ao redor do mundo.

⁹ A ideia de modernidade não existe sem os princípios do colonialismo (argumento do Grupo Modernidade/Colonialidade).

poder perpetua padrões de desigualdade econômica e exploração, contribuindo para a manutenção de ciclos de pobreza e subdesenvolvimento dos povos e territórios, em que a colonialidade.

equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 13 - aspas e parênteses do autor).

A expressão "colonialidade do poder" refere-se a um processo essencial que possibilitou a estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que nos permite articular criticamente os lugares de poder na divisão do trabalho com a hierarquia étnico-racial global (Ballestrin, 2013). Esse conceito, amplamente utilizado no Grupo Modernidade e Colonialidade¹⁰ (M/C), exprime que a “colonialidade nas esferas econômica e política não finda com a destruição do colonialismo” (Ballestrin, 2013, p. 99), havendo, ainda, a continuação das estruturas de poder e hierarquias que foram estabelecidas no período colonial. Isso inclui não apenas formas políticas de dominação, mas também estruturas econômicas, sociais, culturais e epistêmicas que perpetuam relações desiguais entre colonizadores e colonizados ou entre o centro e a periferia.

Quijano (2005, p. 117) destaca a convergência de dois processos históricos na formação da colonialidade do poder. Primeiramente, houve a codificação das diferenças entre “conquistadores e conquistados” na noção de raça, estabelecendo uma suposta estrutura biológica distinta que colocava alguns em uma posição superior a outros. Em segundo lugar, “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, seus recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial”.

O conceito de colonialidade foi ampliado para além do campo do poder. Mignolo (2010, p. 12) aponta que a matriz colonial é uma estrutura complexa composta por níveis entrelaçados. De acordo com Ballestrin (2013), esse conceito amplia nossa compreensão sobre como a raça, ou o racismo funcionam como princípios estruturantes das hierarquias dentro do sistema-mundo. Não se trata apenas da colonialidade do poder, mas das relações com a colonialidade do saber e da colonialidade do ser, que, entrelaçadas, mostram como as dinâmicas sociais são

¹⁰ Grupo composto por estudiosos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel que apresenta suas apreensões sobre os processos de resistência e reexistência das populações diaspóricas, em especial a população negra e indígena. O M/C propõe um “giro decolonial” como resposta às formas de colonialismo persistente e às estruturas de poder dominantes. Sua origem está profundamente enraizada nas experiências coloniais e pós-coloniais em todo o mundo (Ballestrin, 2013).

refletidas e reproduzidas em outros aspectos da vida social, evidenciando como a diferença colonial é mantida e perpetuada ao longo do tempo.

A colonialidade do saber refere-se ao conhecimento produzido dentro das estruturas coloniais que perpetuam visões de mundo, epistemologias e narrativas eurocêntricas, relegando os conhecimentos de outros povos e de outras culturas não ocidentais a posições marginais ou subalternas, geradoras de desigualdades epistêmicas.

A colonialidade do ser se refere às formas pelas quais as identidades e as subjetividades são construídas dentro de um contexto colonial no qual certas identidades são privilegiadas em detrimento de outras. Isso inclui não apenas aspectos étnicos e raciais, mas também gênero, classe social, orientação sexual, entre outros.

Dessa maneira, desafiar a colonialidade/modernidade requer um esforço multidimensional que aborda não apenas as estruturas de poder e opressão que foram estabelecidas durante o período colonial, mas também suas manifestações contemporâneas em diferentes aspectos da vida social, política, econômica e cultural. Isso inclui o reconhecimento e a valorização das culturas e conhecimentos locais, a promoção da justiça social e econômica, o fortalecimento das identidades e autonomias das populações colonizadas e a visibilidade das crianças e suas experiências.

Conforme orienta Bhabha (1998), em qualquer discurso colonial, as posturas superiores e agressivas operam em conjunto, alimentando-se mutuamente e criando dinâmicas de alienação. Esse processo constrói os sujeitos dentro de uma rede de poder na qual a alteridade é reduzida a estereótipos, caracterizando, assim, o cerne da relação colonial.

O processo de colonização ampliou as desigualdades sociais, raciais e as relações de poder existentes entre os povos, fortalecendo a ideia de que "os não-europeus têm uma estrutura biológica não somente diferente da dos europeus; mas, sobretudo, pertencente a um tipo ou a um nível 'inferior'" (Quijano, 2003, p. 172), ou seja, a colonização separou raças e classes, ampliando as desigualdades e, por conseguinte, a pobreza.

Portanto, o processo da colonização impactou historicamente a vida das crianças e a concepção de infância. Ao longo da história, as crianças de outras comunidades colonizadas foram submetidas a sistemas educacionais e culturais que visavam à perda de conexão com suas próprias culturas, resultando em impactos intergeracionais. A imposição de padrões culturais e sociais eurocêntricos contribuiu para a perpetuação de uma visão hegemônica da infância que exclui e marginaliza as experiências de outras infâncias e seus modos de viver.

Com base nos pressupostos apresentados, consideramos importantes os estudos sobre a colonização, colonialismo e colonialidade, em relação às infâncias, na cidade de Governador

Valadares. Essa região, como muitas outras no Brasil, carrega consigo as marcas profundas do processo colonial que moldaram não apenas as estruturas sociais e econômicas, mas também as percepções e as experiências das crianças. Ao entendermos a história colonial e suas ramificações contemporâneas, somos capazes de reconhecer como as desigualdades sociais, econômicas e educacionais impactam diretamente as crianças e suas famílias no contexto urbano. Além disso, ao analisarmos a intersecção entre colonialidade e infância, podemos identificar como as políticas públicas e práticas sociais reproduzem padrões de exclusão e marginalização que afetam as experiências das crianças na favela.

2.2 Crítica colonial e pobreza

A conversão da diversidade e da diferença em desigualdade, usada como uma estratégia de exploração, expõe as dinâmicas opressivas nas estruturas sociais de poder. Quando as pessoas são categorizadas e hierarquizadas com base em marcadores sociais, como raça, classe, gênero e geração, a diversidade é deturpada para justificar a exploração sistemática e a manutenção de privilégios.

Dessa maneira, torna-se fundamental apresentar a noção de pobreza que utilizaremos neste trabalho, bem como revisitar estudos que incluam a categoria geração junto com outros marcadores sociais da diferença. Explorando a intersecção entre geração e esses marcadores, podemos entender melhor como as desigualdades são perpetuadas ao longo do tempo a fim de identificar estratégias mais eficazes para promover a igualdade e dar visibilidade às crianças pobres.

De acordo com Carneiro (2023), no Brasil, a pobreza é predominantemente negra, sendo uma "condição crônica da existência negra, na medida em que a mobilidade de classe torna-se controlada pela racialidade" (Carneiro, 2023, p. 58). Essa realidade evidencia como a pobreza no país foi historicamente construída sobre os corpos negros, configurando-se como uma manifestação do racismo, uma condição intrínseca ao capitalismo. Quijano (2003) reforça essa análise ao argumentar que o racismo é uma estrutura essencial para o desenvolvimento do sistema-mundo moderno capitalista. Dessa forma, a maioria das pessoas pobres no Brasil é composta por negros, o que nos obriga a enfrentar o racismo como um elemento central que sustenta relações desiguais e permite a manutenção da riqueza de alguns em detrimento da pobreza de outros.

Nesse sentido, compreende-se que a intersecção entre a crítica colonial e a pobreza revela uma dinâmica complexa e profundamente enraizada na história global. A crítica colonial

examina como a colonização e suas consequências moldaram as estruturas sociais, econômicas e políticas em todo o mundo, enquanto a pobreza representa uma manifestação aguda das desigualdades sistêmicas, ou seja, das estruturas geradoras da desigualdade (Dutra, 2023) resultantes do legado colonial.

A crítica colonial é uma chave de leitura que possibilita entendermos a pobreza e sua relação com a diversidade e a desigualdade. Durante o período colonial, as potências europeias impuseram suas próprias categorias de raça, classe e gênero às populações colonizadas, colocando-as em posições de subordinação. Essas hierarquias coloniais foram mantidas e adaptadas, mesmo após a independência formal das colônias, resultando na perpetuação da marginalização e da exclusão social de muitos grupos. A diversidade cultural e étnica foi utilizada como justificativa para a exploração econômica e a privação de direitos básicos, contribuindo para a concentração de riqueza e poder nas mãos de uma elite dominante.

A exploração do trabalho é uma ferramenta de dominação colonial que perpetua a desigualdade estrutural entre colonizadores e colonizados. Fanon (1961) descreve como o sistema colonial não apenas explora os recursos naturais das terras colonizadas, mas também explora o trabalho humano, relegando aos colonizados a condição de servidão e subjugação. Da mesma forma, Quijano (2005) argumenta que o sistema colonial é caracterizado por uma divisão global do trabalho na qual os colonizados são subordinados a posições de inferioridade e subalternidade, privados do direito ao trabalho remunerado dignamente.

As noções de diversidade e diferença, no período colonial, foram transformadas em desigualdades por meio das relações de poder estabelecidas entre os colonizadores. As relações desiguais de poder se manifestavam de diferentes formas, incluindo a expropriação de terras, a escravidão, a imposição de sistemas de trabalho forçado e a negação dos direitos políticos e civis aos povos colonizados.

A desigualdade era uma característica intrínseca das sociedades coloniais onde os colonizadores detinham o poder político, econômico e social, enquanto os povos colonizados eram frequentemente subjugados e explorados. As sociedades coloniais eram caracterizadas pela diversidade étnica, cultural e linguística, servindo tanto como uma fonte de riqueza quanto como um desafio para os colonizadores que, muitas vezes, impunham suas próprias normas e valores sobre as populações e seus territórios (Siqueira, 2009).

Devido à diversidade dos povos, a diferença tornava-se uma característica central nas relações sociais, culturais, sociais e econômicas, como justificativa para a dominação colonial. Esse processo gerou extremas desigualdades, demonstrando as disparidades de oportunidades, recursos e poder.

Quijano (2005) aponta que a interseção entre raça e classe são componentes essenciais para a manutenção das estruturas de poder global. O autor argumenta que o sistema colonial não apenas criou hierarquias raciais, mas também as articulou com as relações de classe, formando um conjunto complexo de dominação e exploração. Nessa perspectiva, Lugones (2008), em sua análise sobre a colonialidade do poder, destaca que a interseção entre classe, raça e gênero desempenham papéis significativos na determinação da desigualdade, interagindo de maneira complexa para moldar as oportunidades, os recursos e as experiências de vida das pessoas.

Como estratégia de dominação, criando hierarquias que sustentam a branquitude e marginalizam a negritude, Quijano (2005) destaca como a colonialidade perpetua privilégios e constrói desigualdades sociais. A racialização é um processo pelo qual as pessoas são classificadas e categorizadas com base em características físicas, étnicas ou culturais e são submetidas a diferentes formas de dominação e exploração com base nessas classificações.

A racialização é uma característica central do sistema colonial/moderno de poder que se baseia na construção de hierarquias raciais e na divisão do mundo em categorias de "raça" hierarquicamente organizadas, que são socialmente construídas e utilizadas para justificar a exploração e a dominação de certos grupos em detrimento de outros (Quijano, 2005). Articulada às relações de classe e gênero, certos grupos são racializados como inferiores e, portanto, destinados a ocupar posições subalternas na hierarquia social e econômica.

Lugones (2008) aponta a importância de reconhecer e desafiar as estruturas da colonialidade do poder e do saber que conformam as sociedades contemporâneas. Ela enfatiza a necessidade de uma abordagem interseccional que não se limita à análise das interações entre identidades individuais, mas inclui a compreensão das interações entre os sistemas de poder e a dominação, que não podem ser compreendidos isoladamente, devendo ser entendidos em relação uns aos outros. Essas abordagens devem levar em consideração a raça, a classe, o gênero e outros marcadores sociais da diferença, destacando a importância de desafiar as estruturas de poder que perpetuam a opressão e a marginalização dos sujeitos, especialmente aqueles “fora da norma”.

Conquanto esses marcadores sociais representem uma dimensão fundamental na análise das desigualdades e das dinâmicas sociais, sozinhos, eles não dão conta de reconhecer que as experiências, as oportunidades e os desafios enfrentados por indivíduos e grupos variam não apenas de acordo com características de raça, gênero e classe, mas também em função da época em que nasceram e cresceram.

Nesse contexto, a perspectiva de Zamboni (2014) emerge como uma importante referência, pois incorpora a categoria geração na análise dos marcadores sociais da diferença. A noção de geração, amplamente discutida nos Estudos Sociais da Infância, refere-se à compreensão das crianças não como uma categoria homogênea, mas como um grupo social diversificado que compartilha experiências e características comuns com base em quando e onde nasceram e cresceram, considerando as diferentes gerações de crianças, a partir de seus contextos históricos e culturais (Sarmiento, 2005).

Ao considerarmos a geração como um marcador social da diferença em diálogo com os Estudos Sociais da Infância, ampliamos nossa compreensão das complexas interações entre tempo, contexto social e desigualdade, permitindo uma análise mais abrangente e sensível das questões sociais contemporâneas, conforme fomos identificando na pesquisa com as crianças do Morro do Carapina.

Zamboni (2014) aponta que existe uma relação profunda entre a diferença e a desigualdade, perpetuada desde a colonização. Os seres humanos são diferentes uns dos outros em forma, cor, corpo, linguagem, modos distintos de se alimentar e de gostar das coisas, ou seja, possuem diferenças a partir de sua cultura. Algumas de suas características e gostos podem ter peso “na definição da experiência dos indivíduos” e estão ligadas “a relações de poder e sistemas de dominação mais amplos, sendo responsáveis pela produção e reprodução de desigualdades” (Zamboni, 2014, p. 15).

Segundo o autor, os marcadores sociais da diferença foram criados para refletirmos sobre as desigualdades de raça, classe, gênero e geração em nossa sociedade. Essas desigualdades funcionam como “sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais” (Zamboni, 2014, p. 13). Eles são usados para analisar como essas categorias estruturam a distribuição de poder e recursos, influenciando as experiências e as oportunidades de diferentes grupos sociais.

Outros autores (Almeida, 2012; Moutinho, 2014) defendem que os marcadores sociais da diferença são investigados no campo das Ciências Sociais, concentrando-se na análise de como as desigualdades e as hierarquias entre os indivíduos são socialmente construídas e reproduzidas na vida social, explorando seu impacto e funcionamento.

Os marcadores de classe, raça, gênero e geração estão intimamente interligados, quando estamos discutindo a relação entre a crítica colonial e a pobreza, visto que eles categorizam, estigmatizam e distinguem grupos de pessoas na sociedade, permitindo-nos identificar como a desigualdade atinge as diferentes gerações.

Com base nesses pressupostos, a presente investigação atua nas interfaces de raça, gênero, classe e geração, considerando que essa perspectiva é fundamental para compreensão da presença das crianças na favela. Os marcadores sociais da diferença nos permitem compreender que as experiências das crianças na favela não são apenas aspectos neutros da identidade individual, mas são construções sociais que são usadas para atribuir significado e valor às pessoas em uma sociedade. Eles influenciam as experiências, as oportunidades disponíveis a elas, suas interações sociais, acessos a recursos e posições de poder.

As estruturas coloniais de poder se revelam em meio às desigualdades e injustiças, legados deixados pelo eurocentrismo “que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Lander, 2005, p. 3). A colonialidade do poder e do saber continua a moldar as relações econômicas globais, criando um sistema no qual os países do Norte Global, que historicamente foram os colonizadores, mantêm um domínio sobre os recursos e o comércio, enquanto os países do Sul Global¹¹, frequentemente os colonizados, são relegados a papéis de fornecedores de matéria-prima e mão de obra barata.

Dessa forma, sob a crítica colonial, temos a oportunidade de examinar e compreender a pobreza não apenas dentro dos grupos sociais, mas também a partir de uma perspectiva geopolítica, que considera as disparidades entre o Norte e o Sul Global, por exemplo. Ao adotarmos essa abordagem, somos capazes de entender como o legado colonial continua a conformar as relações de poder e as desigualdades econômicas entre países e regiões do mundo. A pobreza não é apenas uma questão localizada em comunidades ou países específicos, mas é também um fenômeno global que reflete as dinâmicas de dominação e exploração que se originaram no colonialismo.

Essa exploração econômica sistemática contribui significativamente para a perpetuação da pobreza em muitas partes do mundo, gerando desigualdades profundas e estruturais que se manifestam em falta de acesso à educação, à saúde, ao emprego digno e outras oportunidades essenciais para o desenvolvimento humano. A pobreza é um fenômeno que tem crescido mundialmente. A proporção da população pobre, de acordo com a Organização Nacional das Nações Unidas (ONU/2012), é de 180 milhões de pessoas, o que equivale a um terço da

¹¹ O termo "Sul Global" não se refere exclusivamente a uma localização geográfica, mas sim a uma construção socioeconômica, política e cultural que engloba regiões historicamente marginalizadas pelos processos de colonialismo, imperialismo e exploração capitalista. Esse conceito é utilizado para descrever países e comunidades que compartilham experiências de colonização, desigualdade econômica e exclusão sistêmica, predominantemente na América Latina, África, Ásia e Oceania.

população latino-americana que vive em condições de pobreza. Desse total, 124 milhões vivem nas cidades, sendo que a metade dos pobres que vivem em áreas urbanas estão no Brasil.

Esses dados sinalizam a pertinência da centralização do debate a respeito da relação entre raça, classe, gênero e geração, interessando-nos, entretanto, afastarmo-nos tanto de uma abordagem simplista e totalizadora da pobreza quanto nos aproximarmos de análises que desconsideram a matriz colonial de produção das desigualdades socioeconômicas, como, por exemplo, a pobreza medida, universalmente, pela renda.

Nesse sentido, para contrapor a pobreza medida pela renda, é preciso compreender os mecanismos de marginalização presentes em nossa história e suas representações no sistema-mundo colonial, desafiando as narrativas e as estruturas de poder. Ao invés de considerar a pobreza como um fenômeno isolado ou natural, é importante examinarmos como as relações de poder históricas e as políticas neocoloniais contribuíram para a marginalização e a exploração de certos grupos sociais.

Na infância, o tema pobreza não tem sido diferente e tem mobilizado diferentes estudos (Crespo, 2002; Diogo, 2010, 2012; Sarmiento; Veiga, 2010) que defendem que a pobreza infantil não é igual para todas as crianças. Sob essa lógica, a pobreza infantil é constituída por uma série de fatores, incluindo raça e etnia, que, frequentemente, são invisibilizadas e racializadas, enfrentando uma série de desigualdades. Essas crianças, não diferentemente das crianças do Morro do Carapina, são estigmatizadas e marginalizadas, não apenas pelos desafios econômicos, como também pela exclusão social e estrutural que decorre do racismo e da invisibilização de suas identidades.

Esses estereótipos, que estigmatizam e marginalizam, são, para Bhabha (1998, p. 111), o discurso do colonizador que promove uma série de diferenças e discriminações. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de “tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Ele, o colonizador, produz o discurso colonial da subalternidade, que produz a pobreza, reforçando a imagem do negro como inerentemente ligado à falta de capacidade para autossuficiência, perpetuando, assim, um ciclo de exclusão e marginalização.

Contudo, a realidade mostra que a vida de pessoas pobres está para além da linha do discurso do colonizador: ela é a realidade que afeta a vida das pessoas, que é estigmatizante e subalternizante, uma vez que a pobreza não é uma escolha, é o resultado de um processo de desigualdade social de pessoas que tiveram suas vidas atravessadas pela violência, tráfico, falta de moradia e investimentos territoriais, mas que, mesmo assim, constroem outra gramática de relações com as pessoas, com os espaços e com outros questionamentos.

Nessa perspectiva, essas outras gramáticas nos mostram a possibilidade de irmos para além da linha da pobreza, sustentados pela realidade de vida das crianças pobres, mostrando seus modos de lidar com a realidade vivida. Nesse sentido, a representação das crianças pobres brasileiras também é marcada pelas interseções entre raça, classe, gênero e geração, o que demonstra a urgência de mobilizarmos a compreensão dos mecanismos explicativos da conformação do sistema-mundo segregado em que vivemos.

Falar da pobreza sem considerar o impacto do capitalismo é problemático, pois a dominação colonial e capitalista está intrinsecamente ligada aos processos de exploração do trabalho, produção, mineração e crimes ambientais, aspectos que estão totalmente ligados à cidade de Governador Valadares. A ordem capitalista perpetua a pobreza ao manter estruturas de poder que marginalizam certos grupos, especialmente aqueles historicamente oprimidos, como as crianças do Morro do Carapina. Nesse sentido, a pobreza é entendida como um fenômeno multifatorial e contextual, caracterizado por uma variedade de fatores que vão além da simples falta de renda.

De acordo com Rego e Pinzani (2014), essa abordagem se distancia da colonialidade do poder ao analisar as condições de vida das crianças pobres por meio de diferentes categorias, como alimentação, moradia, saneamento básico, educação e saúde. Essa perspectiva reconhece que a pobreza não é apenas uma questão de escassez de rendimentos, mas também envolve a negação sistemática de direitos básicos e a falta de acesso a serviços essenciais. Ao entender a pobreza dessa forma, podemos identificar as múltiplas dimensões que afetam a vida das crianças pobres e trabalhar para garantir que todas as suas necessidades sejam atendidas, promovendo, assim, um desenvolvimento mais equitativo e inclusivo.

A configuração atual da pobreza no Brasil tem raízes profundas na herança colonial. Ao longo dos séculos, o país foi marcado por um sistema econômico e social baseado na exploração de recursos naturais e na mão de obra escravizada que gerou desigualdades estruturais e persistentes. Não diferente, as condições de vida das crianças pobres, no Brasil, são marcadas pelo paradoxo da convivência entre um conjunto de sistemas de segurança, proteção, educação e saúde voltados para a categoria da infância, o que evidencia os “persistentes casos de crianças e jovens em situação de privação, colocados à margem de seus direitos sociais” (Carvalho; Ramalho; Santos, 2019, p. 10).

Essa contradição, entretanto, é mais incidente entre os meninos e meninas negros e negras. De acordo com a Oxfam Brasil (2017), em nosso país, 60% das crianças negras são pobres, representando, assim, o maior grupo nos indicadores de desigualdade social de baixo

padrão de vida. Isso significa ratificar que falar sobre a pobreza infantil é também falar sobre as desigualdades étnico-raciais em nosso país.

Siqueira (2009) corrobora esse diálogo ao mostrar como a pobreza atinge muito mais as pessoas negras, moradoras de favelas e, sobretudo, as mulheres. Sob essa perspectiva, Bizzotto (2022, p. 241) sinaliza que “a desigualdade econômica caminha junto com as questões raciais e revela o predomínio da produção de espaços socioeconomicamente e racialmente hierarquizados”.

Fanon (1968) aponta que a pobreza está profundamente entrelaçada com as formas de moradia, refletindo as desigualdades socioeconômicas. Ele destaca as disparidades econômicas, sociais e políticas inerentes ao sistema colonial em que a cidade do colonizador é um espaço de conforto e privilégio, com infraestrutura moderna, acesso a serviços de qualidade e altos padrões de vida. Em contraste, a cidade do colonizado é marcada pela pobreza, falta de infraestrutura básica e condições de vida precárias para a população.

A desigualdade na urbanização evidencia a divisão de classes e sua hierarquização. As favelas exemplificam essa desigualdade na divisão dos espaços públicos da cidade. Segundo Mendonça (2007), o espaço público se baseia em um suporte geográfico preexistente e regula a disposição dos edifícios e quarteirões que conectam várias partes da cidade, incluindo ruas, praças e parques.

Os apontamentos de Fanon (1968) e Mendonça (2017) evidenciam como a urbanização desigual é um reflexo das estruturas de poder e dominação que perpetuam a segregação social e econômica. As disparidades nas condições de vida e na distribuição de recursos urbanos não são meramente geográficas, são produtos de um sistema que favorece uma elite enquanto marginaliza outras comunidades. Essa divisão, além de perpetuar a pobreza, também restringe o acesso a oportunidades essenciais, como educação e saúde, exacerbando o ciclo de exclusão.

Fica evidente que há uma desigualdade quanto à organização e distribuição de renda destinada à formação dos espaços públicos das cidades, colocando as favelas em um lugar que representa a falta. Historicamente, a favela é vista como um território com baixa infraestrutura urbana, sem água tratada, energia elétrica, sem arruamento e “sem regras”. Esses territórios, segundo Barbosa, Souza e Silva (2013), em sua maioria, encontram-se em morros ou às margens de rios e lagoas que reúnem um aglomerado de moradores vivendo em casas com tamanhos desproporcionais, sujeitos a diferentes níveis de violência. De acordo com os autores, a favela é vista como um avesso à cidade, em que “leituras estereotipadas fazem das favelas territórios ilegítimos nas cidades e, por extensão, os seus moradores como pessoas incapazes de mudar as suas condições de existência, daí imersos no círculo vicioso da pobreza” (Barbosa;

Souza; Silva, 2013, p. 118). Por outro lado, a favela é uma parte substancial da cidade, devido à sua composição social, cultural e política. Segundo Souza e Silva (2009, 2011), no campo teórico, a ideia de favela é colocada à prova, uma vez que há uma urbanização crescente desse lugar e a favela se organiza por meio de um histórico de “organização popular manifestada em diferentes movimentos e formas” (Souza; Silva, 2009, p. 16) que permite a ampliação dos serviços e construção de espaços públicos.

Atualmente, grande parte dos territórios caracterizados como favelas adquiriram características diferentes do seu conceito inicial e original, no entanto, a ideia de favela como lugar de pobreza e falta ainda persiste no imaginário dos moradores das cidades, ou seja, é o poder do discurso colonial sobre a produção da pobreza, conforme nos orienta Bhabha (1998). A criança moradora da favela, por exemplo, constrói sua identificação com os lugares de seu território, criando estratégias que lhe permitem circular e se deslocar nos espaços, estabelecendo “relações afetivas com as brincadeiras que consolidam suas identidades” para romper com as fissuras da negação de seus direitos básicos (Souza; Castro, 2021, p. 95).

As pesquisas com crianças em favelas e ambientes pobres (Coelho, 2007; Pérez; Jardim, 2015; Castro, 2021) têm revelado uma mudança de paradigma e apontado diferentes perspectivas e experiências que desafiam noções tradicionais de infância. Esses estudos têm destacado a resiliência, a criatividade e a capacidade de agência das crianças em meio a condições adversas, oferecendo novas perspectivas sobre suas vidas e realidades. Ao invés de retratar as crianças como vítimas passivas da pobreza, as pesquisas ressaltam suas habilidades de adaptação e resistência, bem como suas redes de apoio comunitário e familiar.

As pesquisas com crianças em favelas oferecem novas perspectivas sobre as infâncias em situação de pobreza e ampliam a compreensão de uma infância que foge aos padrões hegemônicos em diversos contextos sociais e culturais. Nesta tese, ao abordar a pobreza na infância, buscamos desafiar estereótipos e visões simplistas das infâncias em contextos de favela. Ao focar nessas realidades marginalizadas, pretendemos dar visibilidade às vozes e experiências das crianças, muitas vezes estigmatizadas pela sociedade dominante, contribuindo para uma investigação que enxergue as crianças e seus contextos de vida para além da linha da pobreza.

2.3 Crítica colonial e infância

As relações coloniais que incidiram sobre as infâncias e seus modos de viver nos territórios negaram, por muitos anos, a ideia de infância plural, em detrimento da ideia de

infância universal, branca e europeia. As crianças, sobretudo as pobres e negras, eram vistas de forma menorizada e as relações coloniais exerceram um impacto desproporcional sobre elas. Na contramão dessa visão, o presente item visa apresentar como a crítica colonial opera na infância, considerando outros tipos de infâncias que rompem com a ideia de infância universal.

Nos Estudos das Infâncias, a análise das relações coloniais emerge como uma chave de leitura fundamental para compreender como diferentes formas de opressão e dominação se manifestam na vida das crianças. A relação colonial não se restringe apenas aos contextos históricos de colonização, mas continua a influenciar as dinâmicas sociais contemporâneas, conformando as experiências infantis de várias maneiras.

Ao analisarmos a relação colonial e a infância, observamos como o domínio é exercido sobre as crianças, perpetuando assimetrias de poder. Essas dinâmicas desiguais são particularmente evidentes na interação entre adultos e crianças, em que os adultos frequentemente impõem sua autoridade de forma a limitar a autonomia infantil, aspecto fundamental para seu desenvolvimento pleno. Essa imposição se manifesta nas próprias ações e processos interativos entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos. No entanto, a estrutura de poder adultocentrada, embora não seja uma consequência direta do processo colonial, pode ser reforçada por ele, uma vez que existe uma subalternidade marcada por questões etárias que restringem a autonomia infantil mantendo uma “ordem social” que privilegia os adultos como detentores exclusivos de conhecimento e autoridade nas dinâmicas territoriais.

Outra dimensão crucial a ser questionada é a imposição de um padrão de infância, a partir do qual a sociedade estabelece critérios sobre o que é considerado uma infância “normal” e aceitável. Essa normatização frequentemente desconsidera as diversas formas de vivenciar a infância, presentes em diferentes culturas e contextos sociais, perpetuando múltiplas desigualdades.

Diante desse cenário, surgem novos caminhos para pesquisas com crianças que buscam romper com paradigmas coloniais e promover uma abordagem inclusiva e participativa, que envolvem reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e agentes ativos em seu próprio processo de pesquisa, permitindo-lhes contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento (Soares; Gebara; Martins, 2024).

Essas reflexões são essenciais para aprofundarmos o entendimento sobre a infância, pois permitem explorar e desafiar a interseção entre a crítica colonial e as experiências infantis. Elas evidenciam como as estruturas coloniais continuam a influenciar profundamente a vida das

crianças, destacando a persistência das desigualdades e as formas pelas quais essas dinâmicas históricas continuam a conformar suas realidades.

A crescente produção acadêmica sobre crianças "outras, diferentes e diversas", incluindo aquelas cujas diferenças e diversidade são subalternizadas, evidencia a necessidade urgente de desconstruir a noção de uma infância única e universal, permitindo que as experiências de crianças de diferentes contextos sejam visibilizadas (Castro, 2021). Assim, o conceito de "múltiplas infâncias" (Balagopalan, 2019) torna-se crucial para o reconhecimento da diversidade das experiências infantis e para o questionamento das normativas que as invisibilizam.

Diferentes pesquisadores dos Estudos da Infância (Gouveia, 1993; Sarmiento, 2005; Castro, 2021; Liebel, 2019, 2019a) têm se dedicado a desconstruir a ideia de infância como uma categoria universal ao destacarem a importância de reconhecer as múltiplas infâncias e como elas são desenvolvidas em diferentes contextos sociais e históricos específicos. Esse reconhecimento não apenas destaca o papel das crianças na sociedade, mas também desafia os estereótipos e preconceitos que frequentemente as marginalizam, ao reafirmar sua importância como agentes de mudança, capazes de conformar e serem conformadas pelas dinâmicas sociais em que estão inseridas.

Por essa perspectiva, Balagopalan (2019), ao pesquisar as experiências de crianças indianas em contextos de marginalização, reflete sobre trabalho infantil, relações de gênero, discursos sobre os direitos das crianças e cidadania. Freitas (2022) explora a agência política infantil em movimentos de luta pela terra, ressaltando o papel ativo das crianças em contextos de resistência. Castro (2021) direciona seus estudos para as infâncias no Sul Global, analisando como as experiências de outras infâncias rompem com a visão hegemônica de infância, enquanto Liebel (2019; 2019a) expande essa discussão, ao abordar a participação política de crianças trabalhadoras, evidenciando a diversidade das formas de engajamento infantil nas esferas sociais e políticas.

Estes estudos, com foco nas experiências de crianças do Sul Global, demonstram uma potência epistemológica que questiona o conhecimento hegemônico legado pelo colonialismo, ainda amplamente difundido como universal e dominante. As investigações sobre as infâncias nessas regiões desafiam o projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal que continua a conformar as concepções globais de infância¹². Dessa forma, ao analisar os

¹² Essas concepções destacam a universalização da infância, uma forma homogênea de conceber a criança.

diferentes contextos em que as crianças do Sul Global vivem, fica evidente o impacto direto das desigualdades socioeconômicas e raciais na garantia de seus direitos (Liebel, 2019a).

A infância, como fenômeno social em mudança, discussão basilar nos Estudos da Infância, compreende a criança como sujeito sociocultural marcado por sua história de vida individual ou por suas vivências plurais em diferentes sociedades e culturas (Corsaro, 2003; Sarmento, 2007). Nesse sentido, estudar crianças pobres de uma favela, rompendo com uma visão salvacionista, é uma ideia contra-hegemônica, pois se consideram as crianças atores sociais que, “enquanto agem, são afetadas por estruturas e padrões culturais da sociedade em que vivem, mas também são influenciadas por essas estruturas e contribuem para suas mudanças” (Liebel, 2019a, p. 17). Desse modo, ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos, os Estudos da Infância desafiam o discurso colonial, estigmatizante, o qual muitas vezes as marginaliza na sociedade.

Em síntese, na história social da infância, o sentido de ser criança foi construído sob os padrões eurocêntricos que, por sua vez, invisibilizavam e/ou subalternizavam as infâncias outras “fora da norma” (Liebel, 2019; Castro *et al.*, 2021). Dessa “infância global” (Castro *et al.*, 2021) ausentes estão as crianças negras, indígenas, moradoras de favela e todas as demais que compõem, sobretudo, o Sul Global onde “se encontram outras experiências da vida real das crianças e suas subjetividades” (Castro, 2020, p. 52).

Ao considerar os diferentes contextos em que as crianças do Sul Global vivem (Liebel, 2019), caracterizados por profundas desigualdades socioeconômicas e raciais, torna-se evidente o impacto direto dessas diferenças na garantia de seus direitos. Em ambientes onde o acesso a necessidades básicas, como saúde, educação e lazer, é precário, a realização do direito à participação infantil enfrenta desafios ainda maiores (Castro, 2021; Freitas, 2022).

Dessa forma, as condições e as realidades específicas das infâncias tendem a conformar e, em alguns casos, até mesmo a negar, suas oportunidades de participação ativa. No entanto, corroboramos Freitas (2022), ao afirmar que é nos contextos cotidianos dos territórios em que as crianças estão inseridas que surgem as reais oportunidades de efetivar seu direito à participação. Quando as crianças têm a chance de expressar suas vivências, desejos, sentimentos e opiniões sobre a realidade que as cerca, elas podem realmente exercer sua voz, possibilidades que enxergamos nas crianças do Morro do Carapina.

Na trajetória da discussão sobre a infância, as várias tentativas de “enquadrar” a experiência infantil em uma visão universal já evidenciava suas limitações e implicações políticas, como ilustrado, de forma marcante, na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Segundo Marchi e Sarmento (2017), o século XX foi um período crucial para a construção

normativa do campo da infância. Diversos instrumentos legais, tanto em âmbito internacional quanto nacional, regulamentaram a vida das crianças e estabeleceram padrões nas relações entre Estado, famílias, crianças e, de forma mais ampla, entre as crianças e os adultos.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, representa, sem dúvida, o mais amplo e aceito instrumento de direitos humanos em escala global. Presente em 196 países, o documento tornou-se uma das manifestações mais proeminentes da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância. Ao se posicionar como um documento universal sobre os direitos da criança, a Convenção conferiu a elas o *status* de agentes sociais com direitos próprios. Todavia, foi também na qualidade de documento padrão que a Convenção enfrentou dificuldades em conciliar os direitos, no nível global, com a diversidade das experiências infantis¹³, tornando-se, de alguma forma, um documento de caráter colonialista.

Por um lado, pode-se ressaltar a distância entre os marcos legais e a realidade vivida pelas crianças (Rosemberg; Mariano, 2010). Por outro, é importante ter em conta que, no debate sobre os seus direitos, historicamente, questões de riscos estruturais (por exemplo, a grande quantidade de crianças em situação de pobreza) sobrepujam os debates sobre a igualdade entre crianças e adultos e os princípios de proteção, provisão e participação¹⁴.

Os direitos da criança são fundamentais para seu desenvolvimento pleno e inegociáveis em qualquer sociedade que aspire à justiça e à equidade. Contudo, é crucial reconhecer que a garantia desses direitos frequentemente enfrenta obstáculos impostos pelo conhecimento hegemônico. Esse conhecimento dominante, que é parte de uma realidade social marcada por projetos de dominação, limita a compreensão e a implementação efetiva dos direitos infantis, resultando em discriminação, negligência e falta de oportunidades para as crianças, especialmente aquelas consideradas "fora da norma". Refletir sobre esses aspectos nos ajudam

¹³ A respeito dessa universalização dos documentos oficiais, Oliveira (2023) ressalta a necessidade de respeitar e valorizar os conhecimentos, tradições e práticas das comunidades indígenas em relação à criação e cuidado das crianças. Ele destaca que as crianças indígenas são criadas em ambientes culturalmente ricos e imersas em sistemas de conhecimento tradicionais que são essenciais para sua identidade e pertencimento à comunidade, diferente do modo como outras fazem em outras culturas.

¹⁴ De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, a proteção das crianças é um dos pilares fundamentais dos documentos oficiais para a infância. Isso inclui proteger as crianças contra todas as formas de violência, abuso, exploração, negligência e discriminação. A provisão refere-se à garantia de que as crianças tenham acesso a serviços essenciais para seu desenvolvimento e bem-estar. Isso inclui serviços de saúde, educação, alimentação adequada, moradia digna e outros serviços sociais. Já a participação das crianças é um princípio-chave dos documentos oficiais para a infância, que reconhece o direito das crianças a expressar suas opiniões, serem ouvidas e participarem ativamente das decisões que as afetam. A CDC estabelece que as crianças têm o direito à liberdade de expressão e a serem ouvidas em todos os assuntos, de acordo com sua idade e maturidade.

a entender como essa perspectiva teórica atribui grande importância à construção do conhecimento em relação aos sujeitos, suas perspectivas de vida e ao seu próprio modo de viver.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MMNR) é um importante exemplo de como experiências específicas de infância podem informar e tensionar os marcos legais existentes. Originado no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, o movimento emergiu como uma resposta coletiva e organizada à situação de crianças e adolescentes em situação de rua, buscando dar visibilidade às suas demandas e lutar por seus direitos. Esse movimento evidencia as lacunas nos marcos legais e políticas públicas voltadas para a proteção e garantia dos direitos das crianças, especialmente daquelas em situações de maior vulnerabilidade. Ao denunciar a violência, a negligência e a exclusão social enfrentadas por essas crianças, o MMNR colocou em pauta a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva para lidar com as diversas realidades infantis.

Dessa maneira, o conhecimento hegemônico, imposto pelo colonialismo, continua a ser divulgado como único existente, gerador do padrão único de poder, ser e saber. Os estudos com referência no Sul Global (Castro, 2021; Liebel, 2019a) surgem como uma proposta epistemológica que, embora subalternizada, é uma resistente alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser, hoje, um paradigma hegemônico.

Na visão hegemônica, as crianças, sobretudo as latino-americanas, frequentemente são apresentadas nas pesquisas de maneira discrepante em relação ao que é considerado “convencional na infância”, em especial em relação às crianças do Norte Global. A infância é, muitas vezes, retratada de forma negativa, romantizada, inferiorizada, como quando se sugere que as crianças não estão vivenciando a infância ou estão “fora da infância” (Nieuwenhuys, 1998). Esse olhar hegemônico é reforçado pelos marcos legais sobre os direitos das crianças, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, que assume um caráter colonialista ao operar com uma concepção global de infância. Essas normativas frequentemente ignoram as especificidades culturais, sociais e históricas das infâncias de diferentes contextos, impondo um modelo único e eurocêntrico como referência. Entretanto, o problema mais significativo nessa observação é que ela tende a predominar, fornecendo uma única perspectiva para entender a experiência infantil.

Diferentes autores (Abebe, 2018; Balagopalan, 2019; Castro, 2021) tensionam as formas de fazer pesquisa com/sobre crianças e os modos como elas são realizadas nos eixos Norte-Sul. Para esses autores, conquanto haja uma riqueza de estudos empíricos no eixo Sul que fortalecem

a diversidade de infâncias, a valorização e a produção de conceitos e teorias sobre a infância se mostram presentes nas pesquisas do Norte.

As bases teóricas, os conceitos-chaves, as agendas de pesquisa, as preferências de investigação parecem estar assentadas de fora, se considerarmos o eixo periferia-centro, ainda que o interesse nas infâncias diferentes e exóticas tenha estado frequentemente presente na literatura internacional. Todavia, as infâncias no Sul Global têm, há muito, contraposto aspectos em relação a um entendimento normativo universal de ser criança, como uma condição geracional na modernidade (Castro, 2021, p. 21).

Castro (2021) tensiona, ainda, que, embora se reconheça que os estudos e as pesquisas sobre infâncias no Sul Global têm trazido contribuições valiosas e questionamentos importantes para as categorias centrais do campo, é importante destacar que a maioria dos estudos circulam internacionalmente, devido ao trabalho de pesquisadores do Norte que se deslocam para países periféricos a fim de investigar outras realidades infantis (Aitken, 2018, *apud* Castro, 2019).

Corroborando Castro (2019) e Freitas (2022), acreditamos que esse movimento enfrenta dois desafios significativos: em primeiro lugar, há a questão da observação e análise das infâncias em países do Sul Global a partir de perspectivas externas. Em segundo, ao adotar essa abordagem, os pesquisadores tendem a aplicar as mesmas categorias que são fundamentais para as agendas de pesquisa do Norte, o que acaba por legitimá-las, ao analisar infâncias que se diferenciam do modelo europeu.

Nesse sentido, as teorias que se pretendem gerais, universais, não servem para todas as infâncias. Apesar de haver muitas pesquisas que discutem as infâncias e suas diversidades, consideramos que, ainda, há lacunas quando a discussão está pautada nas crianças do Sul Global como sujeitos pertencentes de diferentes contextos sociais e culturais que questionam e contrariam o estatuto epistemológico, não hegemônico.

A diversidade de infâncias pode ser pensada, também, a partir da racialização e genderização que marcam suas experiências sociais e contextos de vida, sobretudo as crianças moradoras de favelas ou periferias. A experiência social das crianças está intimamente ligada à sua cultura e suas territorialidades, uma vez que elas são seres sociais que nascem em “uma rede social já constituída” (Santos; Silva, 2016, p. 134) e vão, ao longo do tempo, desenvolvendo seus modos de viver e experienciar o mundo.

Sob essa perspectiva, consideramos que, no Brasil, um país com relações racializadas, a cor da pele, certamente, determina as experiências das crianças, especialmente aquelas pertencentes a grupos étnico-raciais historicamente marginalizados. A herança do colonialismo

e da escravidão deixou marcas profundas na estrutura social brasileira, resultando em desigualdades persistentes que afetam significativamente as oportunidades e os caminhos de vida das crianças. Segundo Quijano (2005), a racialização não se limita apenas à categorização das pessoas com base em características biológicas, mas também envolve a atribuição de significado e valor às diferentes raças, bem como a institucionalização de práticas e políticas que perpetuam a hierarquia racial.

Eurico (2020), ao pesquisar a população infantil negra em periferias, destaca que a maioria da população negra do país se concentra em favelas, local onde a distribuição de renda e de aportes necessários para uma boa qualidade de vida ainda é escassa. Essas crianças são alvo do racismo ao qual a sociedade está submetida, sendo atravessadas pelos marcadores sociais da diferença.

Em outras pesquisas, Silvério *et al.* (2010) e Santiago e Moretti (2014) ressaltam que os marcadores sociais da diferença ilustram as fragilidades do discurso igualitário presente no âmbito universalista. As experiências cotidianas de crianças negras, moradoras de favelas, evidenciam como o racismo coloca algumas pessoas em uma posição social de superioridade, enquanto outras são relegadas ao *status* de inferioridade, por meio das interações diárias, como as crianças são tratadas na escola ou como as famílias são vistas e tratadas ao caminhar pelas ruas. Isso reflete as dinâmicas de poder arraigadas na sociedade pelas quais o racismo estrutural opera, conformando as experiências e as oportunidades das pessoas com base em sua raça ou etnia.

Para Eurico (2020), quando tratamos da realidade de crianças negras que vivem em territórios periféricos, o racismo se faz mais presente. De acordo com Brito (2022), ao longo da história do Brasil, houve grandes esforços para marginalizar e desvalorizar a população negra, resultando em uma escassez de oportunidades sociais para essas pessoas. As consequências disso se manifestam em uma estrutura histórica, social e racial desigual e desumana para a população negra no país. Essas estruturas foram perpetuadas pelo modelo ocidental, imposto como ideal para a sociedade brasileira, contribuindo para a manutenção do racismo sistêmico e a negação de direitos básicos.

Nesse sentido, a imposição de um padrão de poder, fundamentado na concepção de raça e classe, atua de maneira informal e subjetiva, constituindo-se como um elemento central da colonialidade, essencial na construção do padrão mundial de poder capitalista, conforme argumentado por Quijano (2005). Para Almeida e Mesquita (2019), a colonialidade, em suas diversas dimensões, estabelece hierarquias nas relações de raça, gênero, nos padrões culturais

e estéticos, entre outras práticas racistas e sexistas, que são impregnadas sutilmente pelo discurso colonizador.

Nessa perspectiva, as relações de gênero também marcam a colonialidade na infância e influenciam sua identidade, comportamento e papel na sociedade. Essas normas são conformadas por expectativas sociais sobre como meninos e meninas devem se comportar, vestir, brincar e se relacionar com os outros, com base em noções binárias de masculinidade e feminilidade (Martins, 2016).

Nunes (2019) destaca que existem interseções entre infância e racismo, em conjunto com as categorias de sexo-gênero. A autora apresenta a importância de uma perspectiva interseccional na análise da participação social das crianças na sociedade ocidental. Os marcadores de raça e gênero, na maioria das vezes, delimitam lugares e espaços frequentados por crianças que “pouco a pouco, porém, percebem que sua participação é cada vez mais restrita, de acordo com sua condição de raça, classe e gênero” (Nunes, 2019, p. 408).

Outro ponto significativo que marca as experiências das crianças é a sua relação com o mundo adulto. Nesse contexto, as relações adultocêntricas estabelecem uma dinâmica de poder desigual em que os adultos detêm autoridade e exercem controle sobre as crianças, relegando-as, muitas vezes, a uma posição de menor liberdade e autonomia. Como destacado por Abramowicz e Oliveira (2012), a estrutura adultocêntrica da sociedade tende a subestimar a capacidade das crianças de tomar decisões e de participar ativamente de questões que as afetam, limitando suas oportunidades de expressar suas opiniões e de contribuir para processos de tomada de decisão. Essa hierarquia de poder reforça estereótipos e expectativas sobre o papel das crianças na sociedade, perpetuando uma visão de infância minorizada que promove o silenciamento de suas vozes.

Oliveira (2021) entende que a relação adultocêntrica é atravessada pelo racismo e pelo sexismo constitutivos do sistema-mundo moderno, mas que, mais do que isso, o silenciamento e a invisibilização da infância, sob o discurso do *dever* submetido à adultez, guardam coerência com o modo de operação colonial. Mignolo (2002) sinaliza que a diferença colonial é onde atua a colonialidade do poder que confronta distintos sujeitos em diferentes espaços e tempos.

De maneira geral, o adultocentrismo concerne às dinâmicas intergeracionais e estabelece um *status* social de subalternidade das crianças em relação aos adultos. À medida que a sociedade evolui, as relações geracionais também se transformam, gerando novos espaços, papéis e concepções acerca da infância, o que, por sua vez, complexifica e reconfigura essas interações (Castro, 2020; Freitas, 2022).

Sob essas perspectivas, concordamos com Gomes (2023) para quem há uma urgência teórica e política em construirmos práticas pedagógicas e metodologias que capacitem as crianças a falarem sobre si, sobre sua relação com os outros e a serem protagonistas de suas próprias vidas. As crianças, especialmente as pobres, negras e aquelas em situação de maior vulnerabilidade e desigualdade, possuem um conhecimento íntimo de si mesmas e de suas realidades. Assim, ao compreenderem seu papel social, podem contribuir para a formação de uma sociedade justa.

Com base nesse pressuposto e a partir das pesquisas apresentadas, a presente investigação trabalha nas interfaces de raça, gênero, classe e geração, possibilitando a visibilidade das vozes das crianças moradoras do Morro do Carapina, acerca de seus modos de viver em seus territórios, trazendo percepções sobre como os marcadores sociais da diferença interferem em sua vida social das crianças.

Reafirmamos, diante desse cenário complexo, a necessidade premente de adotar discursos não hegemônicos sobre as infâncias, o que implica reconhecer e valorizar as múltiplas formas de ser criança, para além dos padrões dominantes estabelecidos por determinadas estruturas sociais, culturais e históricas. Dessa maneira, ao refletirmos sobre a relação entre colonialidade e infância, buscamos principalmente o reconhecimento das chamadas infâncias "Outras", aquelas que se encontram à margem dos discursos e das práticas hegemônicas.

Essas infâncias são constituídas por narrativas e experiências singulares que, não raro, são silenciadas ou ignoradas em meio à predominância de visões eurocêtricas e colonialistas. Reconhecer e dar visibilidade às suas vozes torna-se fundamental para o fortalecimento da diversidade infantil e isso significa valorizar as culturas, as tradições e as formas de vida de crianças moradoras de favelas e comunidades marginalizadas.

2.4 Colonialidade e produção do conhecimento

A crítica à forma colonial/moderna de se conceber conhecimento faz parte de uma análise profunda das estruturas de poder e dominação que permeiam os processos de produção, validação e disseminação do saber. Essa crítica questiona as hierarquias epistêmicas impostas pelo colonialismo e pelo pensamento moderno que marginalizam e subjagam perspectivas não ocidentais e não hegemônicas.

Embora o padrão de conhecimento científico estabelecido no período colonial refletisse os interesses e as perspectivas das potências colonizadoras, desconsiderando ou marginalizando outras formas de conhecimento e sistemas de crenças, essa hegemonia persiste até os dias de

hoje, perpetuando assimetrias e injustiças epistêmicas. A crítica à forma colonial/moderna de conceber conhecimento, portanto, também envolve um movimento de desnaturalização e desestabilização dessas hierarquias, reconhecendo a validade e a importância dos saberes locais, negros, indígenas, feministas e outros conhecimentos subalternizados.

Esse modo de produzir conhecimento busca não apenas ampliar o escopo do que é considerado válido no âmbito acadêmico, mas também desafiar as estruturas de poder que historicamente privilegiaram determinadas formas de saber em detrimento de outras. Portanto, este tópico é um convite à reflexão crítica sobre os sistemas de conhecimento dominantes e uma chamada para a reflexão sobre os padrões de conhecimento científico, a crítica às desigualdades epistêmicas e a valorização de outras vozes, outros sujeitos, outras metodologias e outras formas de produzir conhecimento.

Rehbein (2018), ao analisar as teorias críticas das desigualdades epistêmicas, destaca como essa hierarquia do conhecimento continua a perpetuar relações de poder desiguais, marginalizando vozes e perspectivas não hegemônicas e perpetuando um entendimento unidimensional do mundo. Isso não apenas limita nossa compreensão das complexidades da realidade, mas também reforça estereótipos e preconceitos que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

Durante a colonização, o conhecimento das populações indígenas, africanas e de outros grupos colonizados foram desvalorizados e subjugados em detrimento do conhecimento europeu ocidental, neutro, que, na verdade, era um conhecimento localizado. Isso resultou em uma hierarquia de saberes segundo a qual o conhecimento produzido nas culturas dominantes foi considerado superior e universal, enquanto os saberes locais e tradicionais foram marginalizados.

Esse tipo de colonialidade persiste em nosso mundo e Lander (2005, p. 3) a questiona, pois existe uma “diversidade epistêmica” em que “o pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida”.

Nesse caminho, Quijano (1992, 2005) destaca que nenhum pensamento é universal e propõe a “desobediência epistêmica” no que tange às formas de produzir conhecimento e questiona a restrição ou a retenção do conhecimento. Essa ideia advém da instrumentação do poder colonial que produz distorções dos saberes a partir de promessas libertadoras da modernidade. Para o autor, a alternativa é “la destrucción de la colonialidad del poder mundial”, ou seja, a proposta é que possamos repensar as formas como continuamos a significar conceitos a partir das bases de autores europeus, valorizando os saberes produzidos no Sul Global, por

exemplo. Na mesma perspectiva, Mignolo (2008, p. 288) propõe não “permanecermos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares”.

Nesse sentido, as desigualdades epistêmicas e as desigualdades econômicas estão correlacionadas, formando um ciclo de reforço mútuo que perpetua a marginalização e a exclusão de alguns grupos sociais. Por um lado, a marginalização de certas formas de conhecimento, especialmente aquelas produzidas por comunidades historicamente subalternizadas, contribui para a perpetuação das desigualdades econômicas. Por outro lado, as desigualdades econômicas também alimentam as desigualdades epistêmicas, uma vez que o acesso desigual à educação, tecnologia e espaços de produção de conhecimento restringe a capacidade de alguns grupos de contribuir para os debates e os processos de produção de conhecimento.

Dessa forma, a colonialidade do saber e do poder desempenha um papel significativo na perpetuação da pobreza e da desigualdade em todo o mundo, o que inclui como são produzidos nossos conhecimentos. Produzir conhecimentos, somente com bases europeias, demonstra as formas persistentes de dominação, exploração e hierarquia que se originaram durante o período colonial e continuam a estruturar os nossos pensamentos e nossa cultura.

A colonização silenciou muitas vozes, desconsiderando conhecimentos e perspectivas diversas em favor da narrativa dominante do colonizador. A crítica anticolonial tem sido fundamental ao nos provocar a repensar os métodos de fazer pesquisa, questionando a imparcialidade e a objetividade que, por muito tempo, foram consideradas características inquestionáveis da produção científica. Essa crítica nos desafia a reconhecer o papel central das relações de poder na construção do conhecimento e a refletir sobre como nossas próprias práticas de pesquisa podem reproduzir ou desafiar essas hierarquias.

De acordo com Miglievich-Ribeiro; Toller e Almeida (2013), as estruturas da cultura colonialista, durante muito tempo, falaram pelo outro, retirando sua alteridade, mantendo o “outro” inferior, subalterno, sem lugar de fala. Essa hierarquia reproduziu estruturas de poder, levando em consideração a falsa ideia de que o subalterno não pode falar.

Spivak (1988) levanta questões fundamentais sobre representação, poder e voz nos discursos. Ela argumenta que as mulheres subalternizadas não conseguem falar porque, de ambos os lados, seus discursos são dominados e, portanto, confiscados. O subalterno, segundo Spivak (1988), é aquele que tem a impossibilidade de falar porque seu discurso foi apropriado e silenciado pelas estruturas de poder dominantes. Ao questionar se o subalterno pode falar, a

autora destaca que o problema não está na capacidade de falar, mas na capacidade de ser escutado.

Embora os subalternos possam tentar falar e se fazer ouvir, suas vozes são frequentemente distorcidas, cooptadas ou silenciadas pelos discursos colonialistas. O processo de representação é muitas vezes forjado por relações de poder desiguais nas quais os subalternos têm pouco ou nenhum poder para definir sua própria narrativa. Assim, mesmo quando tentam se expressar, suas vozes são marginalizadas ou reinterpretadas de acordo com os interesses daqueles que detêm o poder. Dessa forma, a verdadeira representação dos subalternos permanece um desafio contínuo dentro das estruturas opressivas.

Essa perspectiva aborda uma questão crucial sobre a relação entre poder e conhecimento, especialmente no contexto da epistemologia contemporânea. A ideia de assimetria predefinida nas relações de poder sugere que certos tipos de conhecimento são privilegiados, enquanto outros são marginalizados ou desconsiderados devido às estruturas de poder que refletem nas formas de conhecimento aceitas e validadas pela sociedade. Sob essa perspectiva, consideramos que os Estudos da Infância, em diálogo com a crítica anticolonial, ajudam-nos a avançar nessa direção ao dar visibilidade às vozes de crianças pobres, moradoras de uma favela.

Os Estudos Anticoloniais (Ramalho, 2019; Ramalho; Alvarez, 2022) têm como objetivo refletir e tensionar as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo, reconhecendo os sujeitos historicamente feitos “Outros” em sua diversidade e complexidade. Esses estudos ressaltam como as relações coloniais influenciaram profundamente a vida dos povos colonizados, em que incluímos as crianças, cujas experiências foram, por muito tempo, invisibilizadas e subalternizadas.

Assim, ao integrar as infâncias nas discussões anticoloniais, emerge uma importante convergência entre esses dois campos de estudo. Essa interseção evidencia que, enquanto os Estudos da Infância sublinham a diversidade de formas de ser criança, os Estudos Anticoloniais contribuem para ampliar essa discussão ao incluir as infâncias como parte dos grupos historicamente subalternizados, atravessadas pelos marcadores sociais da diferença.

A ciência contemporânea, muitas vezes, apoia-se no paradigma dominante de conhecimento, baseado em métodos específicos de investigação e validação que nem sempre são adequados para compreender plenamente a complexidade e a diversidade. Isso pode levar à marginalização de formas alternativas de conhecimento, como conhecimentos tradicionais indígenas, conhecimentos filosóficos não ocidentais, ou outras formas de sabedoria que não se encaixam nos “moldes” da ciência moderna (Miglievich-Ribeiro; Toller; Almeida, 2013), e até mesmo na convergência de diferentes campos de pesquisa.

Para Miglievich-Ribeiro e Toller e Almeida (2013), precisamos assumir uma diversidade de conhecimentos e valorizar saberes outros, também com base nas culturas periféricas, o que se torna um modo de dar visibilidade às suas vozes subalternas. Essa forma, contra-hegemônica, permite que o conhecimento circule e sejam diminuídas, de alguma forma, as estruturas assimétricas de poder e saber.

Dessa maneira, concordamos com Miglievich-Ribeiro e Toller e Almeida (2013) que mostram que é preciso dar visibilidade a um modo de pensamento que transcende as limitações impostas pelos paradigmas da modernidade e pelas perspectivas eurocêntricas das ciências humanas. Ao criticar as desigualdades epistêmicas, destacamos a necessidade de reconhecer e valorizar formas outras de conhecimento para além daquelas tradicionalmente privilegiadas pela academia, dar visibilidade às outras vozes que precisam ser reconhecidas e questionar as hierarquias de poder que marginalizam certos grupos, para que assim possamos reconhecer os sujeitos outros que têm a capacidade de contribuir para a produção de outros saberes.

Portanto, para desafiar a colonialidade na produção do conhecimento, é essencial abrir espaço para outras vozes, outros sujeitos, outras metodologias e outras formas de conhecimento que foram historicamente subjugadas ou ignoradas. Isso envolve um compromisso com a diversidade epistêmica, reconhecendo e valorizando os diferentes contextos culturais, históricos e sociais que ampliam as formas de conhecimento, como o exercício proposto nesta pesquisa, de unificar diferentes áreas do conhecimento dando visibilidades às vozes historicamente silenciadas.

Isso também requer uma crítica reflexiva das estruturas e práticas institucionais que perpetuam as desigualdades epistêmicas, incluindo a promoção de uma maior diversidade nos currículos acadêmicos, a valorização de pesquisas colaborativas e interdisciplinares e o desenvolvimento de metodologias que incorporem perspectivas múltiplas e inclusivas de saberes outros, o que inclui os saberes produzidos pelas crianças.

É nesse contexto que buscamos valorizar outras formas alternativas de conhecimento e empregamos a metodologia etnográfica centrada no movimento e circulação pelo território e na escuta das crianças. Essa abordagem emerge como um elemento crucial ao desafiar as concepções tradicionais de pesquisa com crianças que, frequentemente, subestimam ou ignoram sua capacidade de participar ativamente na produção de conhecimento. Nossa metodologia reconhece as crianças como atores sociais engajados, capazes de expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos de maneiras diversas e significativas em relação ao seu território, conforme veremos no próximo capítulo.

3 CONTEXTO SOCIOTERRITORIAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A cidade do colonizador, para Fanon (1968, p. 55), “é uma cidade iluminada, asfaltada, onde as latas de lixo transbordam sempre de restos desconhecidos, nunca vistos, nem mesmo sonhados. Os pés do colono nunca se mostram, exceto talvez no mar, mas nunca se está bastante próximo deles. Pés protegidos por sapatos fortes, enquanto as ruas da sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem pedriscos. A cidade do colono é uma cidade empanturrada, preguiçosa, seu ventre está sempre cheio de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros”. Já a zona do colonizado “é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Ali, nasce-se em qualquer lugar, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, esfomeada de pão, de carne, de sapatos, de carvão e de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, uma cidade de joelhos, uma cidade prostrada”.

O trecho acima, retirado do livro “Os Condenados da Terra”, de Franz Fanon (1968), orienta a abordagem deste capítulo que começa contextualizando o território onde a pesquisa foi desenvolvida. Ao revisitar a história da cidade, evidencia-se uma divisão sócio-histórica marcante: de um lado, a cidade do colonizador, ocupada pelos pioneiros¹⁵, os ricos e os proprietários de terra; e, de outro, a cidade do colonizado, habitada pelos “outros” – indígenas, negros, pobres das favelas, moradores de bairros periféricos, morros, encostas e áreas próximas ao rio.

Entretanto, a cidade do colonizado também carrega marcas do colonizador. Ao escutarmos as crianças, buscamos uma nova perspectiva sobre o espaço urbano, enxergando-o como um território de histórias, práticas culturais, resistências e transformações. Essas narrativas transcendem as barreiras impostas pela desigualdade social e pelas injustiças. As linhas que dividem esses territórios nos convidam a olhar além da pobreza e das opressões aparentes, revelando caminhos para compreender as múltiplas dimensões de existência e resistência que emergem nesses espaços.

Desse modo, ao ler este capítulo, espera-se a percepção de uma cidade dividida, marcada pela luta pela terra. Esses dados são essenciais para compreendermos o território pesquisado onde vivem crianças em situação de pobreza e extrema pobreza. Portanto, o capítulo está estruturado em três seções: na primeira, apresentamos o contexto da pesquisa na cidade de

¹⁵ Em Governador Valadares, são chamados de “pioneiros”, sobretudo no campo político, os primeiros posseiros que “tomaram” as terras da cidade. Espíndola (1998) tece críticas a esse fato, uma vez que essa ideia desconsidera os povos originários que na cidade já habitava.

Governador Valadares e as divisões territoriais que a caracterizam. Em seguida, detalhamos o contexto histórico do Morro do Carapina, destacando as linhas visíveis e invisíveis que dividem a área onde a pesquisa foi realizada. Posteriormente, caracterizamos detalhadamente os sujeitos participantes da pesquisa, ressaltando suas características culturais e sociais.

3.1 Governador Valadares - MG

O limite geográfico das zonas urbanas, conforme descrito por Fanon (1968), reflete-se também em muitas cidades brasileiras. Em Governador Valadares, esse limite demarca uma perda de direitos e uma escalada de violência, segregando espaços e dividindo a cidade. Para Fanon (1968), essa segregação urbana é uma reprodução de um problema maior: a dominação entre nações. Essa realidade se evidencia ao analisarmos a história da cidade ao observarmos a atuação do imperialismo nesta região.

A divisão da cidade entre bairros nobres e favelas é um produto direto da dominação colonial, que teve sua origem a partir da exploração econômica das terras e na extinção dos povos originários. A cidade se constitui a partir dessa estrutura de dominação segundo a qual os bairros privilegiados se desenvolvem à custa da marginalização e do abandono das áreas periféricas, reproduzindo o ciclo de desigualdade e exclusão social.

A cidade de Governador Valadares está localizada na região leste do estado de Minas Gerais, ao sudeste do Brasil, a cerca de 320 km da capital do estado, Belo Horizonte (Figura 4). A cidade possui o clima tropical semiúmido, com temperatura anual com média de 28° C. É conhecida pelo monumento natural Pico da Ibituruna, por ser a capital mundial do Voo Livre e pelo seu histórico de emigração.

A região atual em que a cidade está situada era conhecida como Sertão do Rio Doce¹⁶, rica em minerais, ouro e diamantes. A segunda metade do século XIX foi marcada pela exploração das terras, expulsão e apagamento dos povos originários (Espíndola, 1998). Com o esgotamento da produção dos minerais, a região passou a ser desinteressante ao Estado, iniciando, em 1808, o processo de ocupação das terras do Sertão e a guerra¹⁷ aos habitantes

¹⁶ Região coberta por uma extensa Mata Atlântica que servia como barreira natural contra o contrabando dos minerais preciosos, “as autoridades capixabas tinham ordens expressas para prender qualquer um que chegasse ao litoral pelo rio. Os habitantes indígenas e a floresta eram aliados involuntários dos interesses da Coroa” (Espíndola, 1998, p. 149).

¹⁷ Dom João VI declarou a Guerra Ofensiva aos “Botocudos” por meio das Cartas Régias de 13 de maio, 24 de agosto e 02 de dezembro de 1808. Sua proposta era assegurar o sucesso do empreendimento colonial e evitar os ataques dos chamados “índios arredios” que inviabilizavam os assentamentos portugueses na região e impediam os viajantes de seguirem pela estrada real em direção ao distrito Diamantino.

autóctones, estigmatizados como “índios botocudos¹⁸” (Espíndola, 2005; Genovez, 2022). No mesmo período, foram oferecidos incentivos financeiros e fiscais, bem como a isenção do dízimo a quem se interessasse em se fixar na região, “além da liberação de taxas de exportação dos produtos comercializados através do Rio Doce e, aos fazendeiros, que para lá se deslocassem, era facultado o uso do trabalho indígena” (Guimarães, 2007, p. 189).

Figura 4 - Mapa de Minas Gerais e Governador Valadares



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Dessa maneira, aqueles que lutassem e se destacassem na guerra ofensiva contra os povos indígenas poderiam utilizá-los como escravos e ficar com suas terras. A partir disso, ocorreu o genocídio dos povos originários que, mesmo resistindo, foram aldeados por fazendeiros, militares e missionários, em vários pontos dos atuais estados da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo.

¹⁸ Os Botocudos são os remanescentes existentes na região: Krenak, Nakrehé, Pojixá, Gutkrak (Krenak, 2009). Esse nome, dado pelos colonizadores brancos, faz referência ao uso de adornos e argolas na boca.

De acordo com Brito, Oliveira e Junqueira (1997), depois do genocídio indígena, foi necessário ocupar territorialmente a região, implantando o projeto econômico colonial, “civilizando” e aculturando os povos indígenas para, em seguida, utilizarem suas forças de trabalho.

Entre 1808 a 1831, no Sertão do Rio Doce, surgiu a localidade do Porto de Dom Manoel, mais tarde conhecida como Figueira do Rio Doce ou somente Figueira, que serviu como porto de canoas durante o século XIX. Esse período foi marcado por intenso fluxo migratório de pessoas para o local em busca da exploração dos minerais. Posteriormente, com a baixa extração do ouro, a região se tornou pouco atrativa e, após a chamada ‘Independência do País’, D. Pedro I oferece outras vantagens, com o intuito de estimular, ainda mais, a exploração da região, por meio do regime sesmarial¹⁹.

A região volta a crescer e passa a receber pessoas vindas de várias partes do país e do exterior e é na segunda metade do século XIX que Figueira, posteriormente conhecida como Governador Valadares, transforma-se em um polo comercial, consolidando-se como porto de canoas e troca de mercadorias (Siman, 1988). Em 1910, é inaugurada a ferrovia Vitória-Minas, que trouxe efeitos significativos para região, proporcionando a vinda de migrantes da própria região do Rio Doce, Espírito Santo e Bahia, e estrangeiros italianos, espanhóis e siríacos²⁰.

A partir da criação da ferrovia que ligava Minas Gerais ao Espírito Santo, cresce o interesse na realização do planejamento urbano da região. O traçado urbano foi organizado por Olympio Freitas Caldas, entre 1915 e 1920, morador da cidade de Peçanha à qual Figueira pertencia. O traçado criado fazia uma analogia com as cidades romanas (Guimarães, 2007), que tinha como objetivo a construção de cidades rápidas, impondo-se ao exército conquistador que tomava posse dos territórios, pressupondo que, antes das conquistas, as terras fossem desérticas e a paisagem vazia (Sennet, 1997).

O mundo do conquistador era o “mundo civilizado” negando a história do Sertão do Rio Doce e dos povos originários que já habitavam a região, a partir da lógica modernizante. A geografia do local surge com o ideário de civilizar os povos, com o planejamento de uma cidade feito um tabuleiro de xadrez (conforme a Figura 5 acima), ignorando as curvaturas do rio.

Simbolicamente, há uma ruptura com o Rio Doce e, de modo mais amplo, com a natureza. Até então eram esses que concediam ao lugarejo a condição de

¹⁹ Embora a suspensão do regime sesmarial date de 1822, um documento de 1824 indica que estava facultada a concessão de sesmarias a pessoas que até 1836 se dirigissem à região do Rio Doce e ali se dispusessem a cultivar a terra e a comercializar seus produtos (Borges, 1988; Guimarães, 2007).

²⁰ A construção da estrada de ferro é um dos fatores que justifica a migração da região (Siqueira, 2006).

incipiente entreposto comercial, como porto de canoas. Agora, seriam outras as fontes de riqueza e abertura ao mundo: a ferrovia, as fábricas, a vida citadina. A localidade segue, então, o ideário comum às reformas no Brasil republicano, em que o progresso é traçado em ruas e avenidas retas e largas, matemática e geometricamente calculadas (Guimarães, 2007, p. 191).

Com o crescimento urbano, surgiram muitos cortiços não planejados e ocupações irregulares, às margens do rio, burlando os planos destinados à “ordem da área central”, destacando dois grandes problemas para a região: o saneamento e a circulação. Não importavam os modos de vida das pessoas, mas sim a higienização em nome da limpeza e salubridade, seguindo os moldes das cidades europeias, com ruas largas e limpas, segundo os princípios racionais higienistas (Figura 5).

Figura 5 - Vista parcial da área central, com a Praça Serra Lima, década de 1950



Fonte: Arquivos do Cedac/Univale.

As fronteiras físicas que dividiam a região eram visivelmente demarcadas, principalmente, pela linha férrea, onde de um lado estavam os chamados pioneiros²¹, que ficavam na conhecida rua Direita no centro da cidade, sendo os pobres aforados para as periferias, depois da linha férrea, juntamente com a boemia, os indigentes e os primeiros posseiros, expulsos de suas terras (Espindula, 1998; Guimarães, 2007).

Assim, a cidade, não diferente de outras do país, foi polarizada entre um “centro”, enriquecido que “estimula o progresso”, e as “periferias”, exploradas e empobrecidas (Figura 6). Essa cisão demarca como cada parte da cidade “se encontra atravessada pela fratura interna de exploradores e explorados que correspondem a um mundo cada vez mais desigual” (Amadeo; Rojas, 2011, p. 30).

O novo traçado urbano gerou um grande fluxo migratório e atraiu novos moradores, devido à sua expansão territorial. Por um decreto do governador Benedito Valadares, em 1938, a então Figueira passa a se chamar Governador Valadares, com aspectos de modernidade a partir dos anos de 1940. (Figura 6).

Figura 6 - Vista parcial da área central de Governador Valadares, com destaque a Praça Serra Lima e o Morro do Carapina ao fundo (1950)



Fonte: Acervo do NEHT-Univale.

²¹ Pioneiros são aqueles que vêm para a região trazendo suas famílias, posses, suas raízes e vão se estabelecendo nos comércios e nas terras locais. Até a atualidade fala-se dos pioneiros de Valadares, como os primeiros nobres moradores.

A cidade não estava preparada para o influxo populacional das décadas de 1950 e 1960, resultando em graves problemas sanitários e de saúde devido à falta de abastecimento de água²², carência de energia elétrica e doenças como a malária, característica das regiões de floresta em processo de ocupação, atrelada à existência da mica²³. O surgimento da doença levou à criação do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP²⁴), com apoio da cidade de Washington, nos Estados Unidos, garantindo programas de saúde para o Vale do Rio Doce²⁵. Apesar dos desafios, a demografia da cidade cresceu devido à descoberta de novos recursos naturais, como minerais e madeira, resultantes do desmatamento. Isso levou a cidade a ser conhecida como a "Princesa do Vale", devido à sua riqueza mineral e crescimento populacional e comercial.

Com o crescimento populacional²⁶ de pessoas vindas do campo e de outros estados, novos bairros foram criados nas adjacências da área central, pelo mecanismo de aforamento, retirando a população mais pobre do centro, levando-a para as encostas da cidade, com lotes vendidos a baixo custo. Até a década de 1970, a cidade crescia em número de habitantes, contudo, o fenômeno reverso da migração chega ao território. As décadas de 1980 e 1990 são marcadas por crises na economia e inflações altas, o que justifica a saída de muitos moradores da cidade em busca de melhores condições de vida²⁷ e a decrescente taxa de habitantes.

Desde então, o fluxo migratório é considerado um fenômeno na cidade, conhecida mundialmente como a capital de “exportação de pessoas” para outros países, especialmente para os Estados Unidos. A prática da migração fez surgir uma indústria ilegal da emigração (Fazito, 2010), gerando uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre o tráfico de pessoas, a CPI da Emigração Ilegal (Brasil, 2006). O sonho de entrada, de forma legalizada, nos EUA é distante de muitos valadarenses que constantemente têm seus vistos negados, o que promove a perigosa estratégia de entrada de pessoas atravessando as fronteiras do México.

²² Como não havia abastecimento de água na cidade, ela era vendida de porta em porta pelos carroceiros em cartolas de ferro.

²³ Matéria-prima que era empregada na fabricação de materiais elétricos e instrumentos de precisão, tornando-se muito necessária para a indústria bélica durante a 2ª Guerra Mundial.

²⁴ Sobre o Sesp, sugerimos ler a tese de Maria Terezinha Bretas Vilarino: *Da lata d'água ao SESP: tensões e constrangimentos de um processo civilizador no Sertão do Rio Doce (1942-1960)* (2015).

²⁵ Região do estado de Minas Gerais, constituída de um vale composto por depressões por onde corre o rio Doce, único rio que banha a cidade de Governador Valadares.

²⁶ Em 1940, a cidade contava com 5.734 habitantes; em 1950, com 20.357 habitantes e, em 1980, chegou a 196.117 habitantes.

²⁷ O crescimento populacional da cidade também está relacionado ao fenômeno da migração. Na década de 1940, com a expansão das linhas férreas e exploração de mica e pedras preciosas, engenheiros estadunidenses se instalaram na região, ao mesmo tempo que levaram muitos valadarenses para trabalhar nos Estados Unidos. Aqueles que não foram com as empresas seguiram ilegalmente pelo México. A cidade é reconhecida por ter o maior número de emigrantes do país. Em 1993, calculou-se que cerca de 27.000 valadarenses haviam emigrado para o exterior, grande parte deles na faixa entre 16 e 35 anos. Atualmente, o número de imigrantes ilegais tem crescido, novamente, devido à crise econômica e social vivenciada em todo país.

Historicamente, o fenômeno da migração é uma forte característica da cidade. Há uma grande valorização de tudo que vem do exterior²⁸ e desenvolvimento capitalista, iniciado na constituição geográfica da cidade por meio do espelhamento de poder mundial, centrado na Europa e nos Estados Unidos.

Atualmente, Governador Valadares possui um total de 257.171 habitantes (IBGE, 2022) que ocupam um limite territorial de 2.342,376 km² (IBGE, 2022), dividido em 230 bairros oficiais²⁹ e está na nona posição como município mais populoso e quinto mais violento do Estado (IPEA, 2017). Destaca-se que, em 2015, o município foi palco do maior crime ambiental do Estado, o rompimento da barragem Córrego do Feijão em Mariana - MG que contaminou, por meio das lamas de rejeitos, o rio Doce, único rio que banha a cidade. O crime gerou diversos impactos na economia; no abastecimento de água e geração de energia; no próprio ecossistema que foi diretamente impactado e destruído com a deposição do rejeito altamente contaminante ao longo de toda a área do rio. Esses aspectos demonstram que diferentes casos de violência ainda permanecem na cidade.

Esse breve contexto histórico nos ajuda a refletir sobre as desigualdades sociais que segregam espaços e dividem a cidade, resultando, inclusive, no processo de favelização, como é o caso do Morro do Carapina, situado "depois da linha férrea". Esses dados nos permitem confrontar e tensionar o discurso de modernização da cidade, que, ao longo dos anos, reatualizou o projeto colonial. Esse projeto insiste em permanecer como uma pauta obscura e, às vezes silenciada, no contexto histórico da cidade.

As ideias de Fanon (1968) sobre a divisão das cidades são evidenciadas pela linha férrea, pela expulsão e apagamento dos povos originários e pela tentativa de traçar uma cidade baseada nos modelos europeus. A retirada dos pobres das áreas centrais demonstra o processo de colonização dos povos por meio dos mecanismos capitalistas, segundo os quais o colonialismo - caracterizado pela dominação militar dos países de primeiro mundo sobre os subdesenvolvidos - e as táticas capitalistas de dominação na periferia do sistema econômico mundial são evidentes. Segundo Fanon (1968), a luta anticolonial organizada e a criação de uma nova nação pela transformação radical da sociedade são as únicas saídas para o estabelecimento da emancipação. No entanto, Fanon também adverte que o processo de transformação não é fácil,

²⁸ Muitas casas têm suas fachadas com inspirações nos Estados Unidos. Há uma praça no Centro da cidade denominada como Praça dos Imigrantes com um monumento que simboliza um jovem com uma mochila, saindo do país.

²⁹ Vinte e sete bairros são considerados de alta violência, incluindo o Morro do Carapina.

pois o mundo colonial possui uma “atmosfera violenta”, sendo todas as relações marcadas pela violência.

3.1 O Morro do Carapina

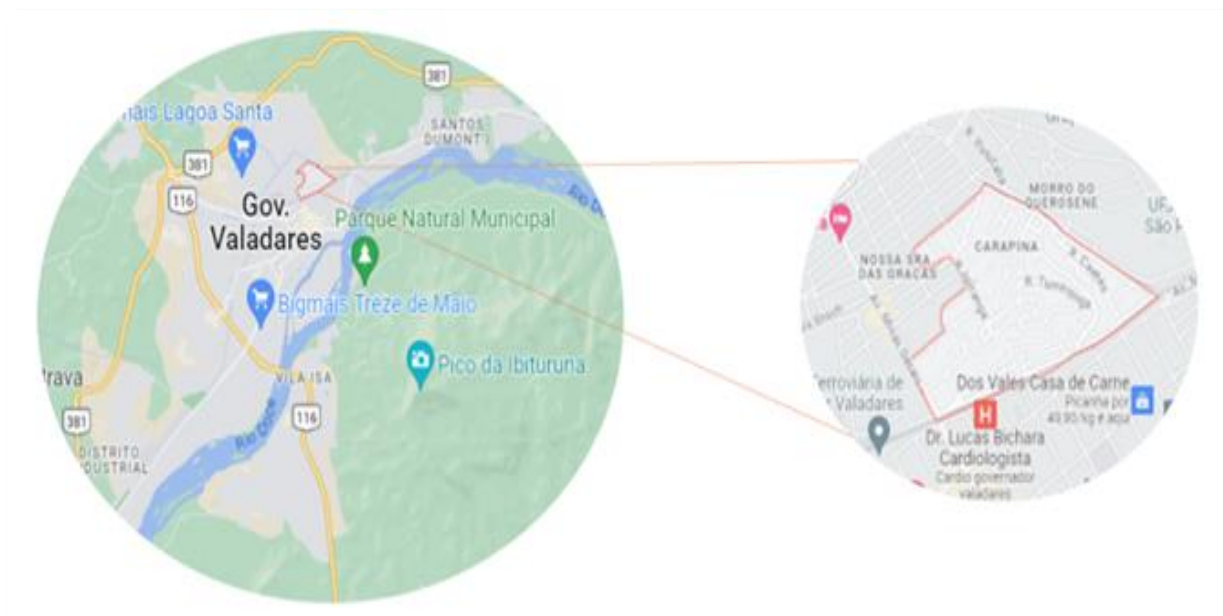
Assim como muitas outras cidades brasileiras, Governador Valadares vivenciou um processo de expansão territorial e urbanização impulsionado pelo fluxo migratório rural-urbano e pelo processo de gentrificação, evidenciando a desigualdade social, manifestada na ocupação de morros e encostas pelos mais pobres, enquanto os mais ricos se concentraram no centro da cidade.

De acordo com Ribeiro (2018), o termo gentrificação tem sido frequentemente utilizado como sinônimo de remoção branca, elitização ou enobrecimento, para se referir a um conjunto de fenômenos que vão desde a mudança dos frequentadores de uma determinada localidade até a remoção de moradores para intervenções de embelezamento urbano. No entanto, a gentrificação é mais do que isso, sendo um processo socioespacial e econômico complexo (Salinas, 2013; Ribeiro, 2018).

Em Governador Valadares, esse processo reflete-se na reconfiguração urbana e social a partir da qual áreas antes habitadas por populações de baixa renda foram transformadas para atender às demandas de um mercado imobiliário voltado para uma classe mais privilegiada. Esse fenômeno não apenas desloca fisicamente os moradores, mas também altera a dinâmica social e econômica do espaço, exacerbando ainda mais as desigualdades e perpetuando a segregação urbana.

Nesse cenário, o processo de gentrificação exagera as desigualdades sociais, como exemplificado na cidade pela linha férrea. No caso do Morro do Carapina, essa divisão é particularmente evidente no contraste entre o Morro, localizado atrás da linha férrea, reconhecido como o bairro mais violento e empobrecido, refletindo as profundas disparidades que caracterizam a segregação urbana. A gentrificação, nesse contexto, desloca os moradores originais e transforma os espaços urbanos, acentuando as desigualdades preexistentes. Esse fenômeno é visível na medida em que os moradores do Morro do Carapina enfrentam uma pressão constante para deixar suas casas, ao passo que novos projetos de desenvolvimento urbano surgem, buscando “embelezar” a cidade e atrair uma população de maior poder aquisitivo (Figura 7).

Figura 7 - Mapa de Valadares e Carapina



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor, 2025.

Historicamente, o Morro do Carapina foi um dos primeiros bairros periféricos criados, formado por meio do sistema de aforamento. Guimarães (2007, p. 199) chama a atenção para dois aspectos importantes para as condições de habitação da população moradora dos bairros aforados: “a posição geográfica em relação ao rio Doce e a topografia”. Alguns ficavam em regiões de fácil inundação e outros em regiões limítrofes, com topografia acidentada, como é o caso do Morro do Carapina.

A linha férrea, que antes ficava próxima ao rio em uma área nobre no centro de Governador Valadares, foi deslocada para simbolizar o “progresso” e a modernização do município, especialmente na região dos “pioneiros” (Figura 8). Apesar dos transtornos, a mudança visava desocupar a área central, onde chegavam pessoas de várias localidades, muitas se instalando irregularmente e “sujando” a região. Com a nova localização da linha férrea, a área central foi liberada para a expansão da modernidade prometida, mas isso também reforçou a segregação dos bairros pobres, como o Carapina. Esse bairro, situado atrás da linha férrea, foi idealizado para retirar os pobres do centro como parte de um processo de higienização. Ele acabou sendo ocupado por migrantes rurais que construíram casas precárias sem apoio de políticas habitacionais, resultando em condições mínimas de habitabilidade e transformando o Carapina em um dos principais bolsões de pobreza da cidade onde os moradores enfrentavam baixa renda, desemprego e subemprego (Figura 9).

Figura 8 - Vista parcial de Figueira, com a linha férrea em primeiro plano no Centro



Fonte: Arquivos do Cedac/ Univale.

Figura 9 - Vista parcial do Morro do Carapina em primeiro plano, com linha férrea



Fonte: Arquivos do Cedac/ Univale.

O nome Carapina vem da antiga fazenda do Senhor Carapina, proprietário da região onde o Morro está localizado. Ao perceber o crescimento desordenado da cidade, ele doou lotes para parte da população. Outros moradores ocuparam o terreno construindo casas de madeira, pois, como a região era próxima ao Centro, facilitava a busca por emprego nos comércios locais.

Devido ao crescimento do Morro, a configuração da cidade foi alterada, desviando-se do planejamento urbano original. Enquanto grandes lotes valorizados entraram no mercado imobiliário, o Carapina ficou à margem, sem planos de urbanização e com casas amontoadas sem arruamentos. Nos anos 1950, os moradores enfrentaram a falta de água, energia elétrica e saneamento básico. Como foram eles mesmos que demarcaram seus próprios lotes, ajudando-se mutuamente, isso resultou em muitas casas próprias, mesmo sem registros oficiais, fortalecendo o sentido de comunidade e solidariedade.

O Morro do Carapina, com 16,65 hectares, é a maior favela de Governador Valadares (Libânio, 2011). Ainda hoje, os moradores enfrentam problemas, como casas em áreas de risco de deslizamentos, falta de saneamento e ruas não pavimentadas, causando erosão e dificuldades de locomoção (Figura 10).

Figura 10 - Vista parcial da cidade do Morro do Carapina



Fonte: https://www.facebook.com/photo/?fbid=2703766023090229&set=a.324327247700797&locale=ms_MY - Acesso em: 22 fev.2023

O Morro foi idealizado para remover os pobres do centro como parte de um processo de higienização urbana. Esse bairro foi ocupado por migrantes rurais que construíram casas precárias sem apoio de políticas habitacionais, criando condições mínimas de habitabilidade e transformando o Carapina em um dos principais bolsões de pobreza da cidade. As aparências refletidas pelas casas aglomeradas e sem reboco no alto do morro causam estigmas sociais sobre os sujeitos e o território. Bhabha (1998) alerta que esse processo é uma forma de fetichismo, embasado pelo discurso colonial que julga a imagem estereotipada com base na normatividade política que segrega espaços de pobreza. As condições das ruas, sem saneamento básico e calçamento, produzem desigualdades e segregações socioespaciais, impactando o acesso à moradia, transporte, mobilidade e a qualidade dos espaços públicos.

Por outro lado, como um processo de resistência e fortalecimento da ancestralidade, muitas ruas do Carapina ainda conservam os nomes originais de comunidades indígenas e quilombolas, como o Beco Caipó, Beco Iara, Beco Orós, Rua Ibituruna, Rua Tupã, Rua Cacique, Rua Tupinambás, Travessa Jaçanã, dentre outros nomes que demonstram a força da comunidade em preservar a memória dos povos originários e africanos. No catálogo nacional, encontramos, no Carapina, 22 ruas, 12 becos e quatro travessas³⁰ com Código de Endereçamento Postal (CEP). Outros espaços são caracterizados como vielas, que não possuem CEP³¹, criando problemas para os moradores.

Entretanto, a estigmatização imposta por outros moradores da cidade coloca a população do Morro do Carapina na mira do fetichismo, fazendo com que muitos se sintam excluídos e desconhecedores de seu próprio território. Alguns CEPs indicam que parte do Carapina pertence ao bairro Nossa Senhora das Graças. Assim, muitos moradores, quando questionados, dizem não morar no alto do Morro por vergonha ou medo de serem estigmatizados. Essa divisão geográfica e social evidencia a complexidade do processo de gentrificação e os desafios enfrentados pelas comunidades marginalizadas.

O Morro é dividido em parte baixa, plana, com acesso aos comércios, supermercados, bancos e correios e parte alta, foco desta pesquisa, onde possui uma visão privilegiada da cidade, de onde vemos o Centro, o Estádio do Campo do Democrata, o pico da Ibituruna, o rio Doce e outros bairros de classe média alta (Figura 11).

³⁰ Rua estreita, secundária e transversal a duas outras mais importantes.

³¹ Pela extensão do Morro e por fazer divisa com outros bairros, ao pesquisar, percebi que o bairro tem diferentes CEP entre seus 38 logradouros.

Figura 11 - Vistas parciais do Morro - Fotografias feitas pelas crianças

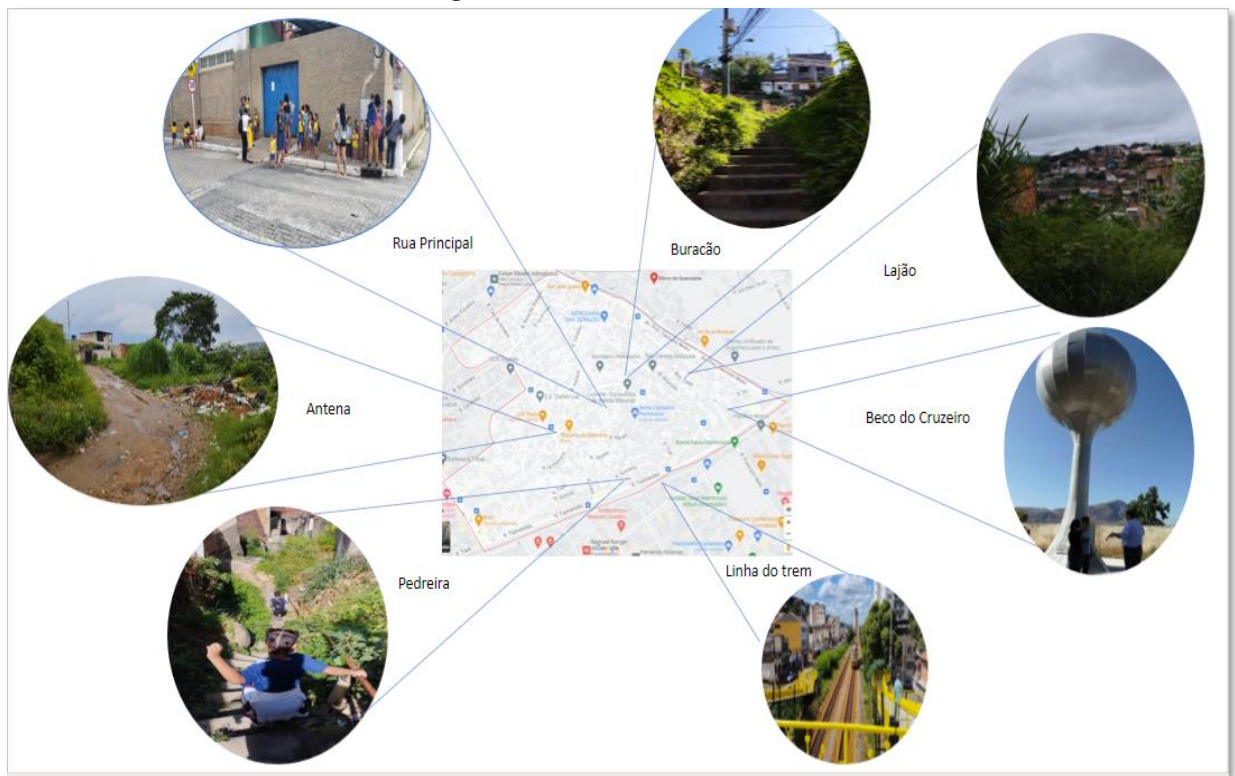


Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

O Morro oferece diversos acessos a bairros adjacentes, como Santa Efigênia, Centro, Nossa Senhora das Graças e Santa Helena. Esses acessos frequentemente atravessam as casas sem quintais que servem como passagens entre becos, característica comum em favelas onde as fronteiras entre público e privado são diluídas.

As principais ruas e espaços de circulação incluem a Rua Caratinga, o Buracão (foco da pesquisa), o Lajão, a Antena, o Beco do Cruzeiro, a Rua da Pedreira e a Rua Tupinambás. Alguns desses espaços são mais estigmatizados que outros, conforme observado durante as visitas (Figura 12).

Há um contraste quanto ao uso desses espaços: para os adultos, servem como “fronteiras do tráfico”, divididas em diversas facções; já para as crianças, são os espaços de brincadeiras, onde elas criam formas de territorializar e criar atalhos para sua circulação e presença no espaço urbano (Figura 13).

Figura 12 - Divisões territoriais

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

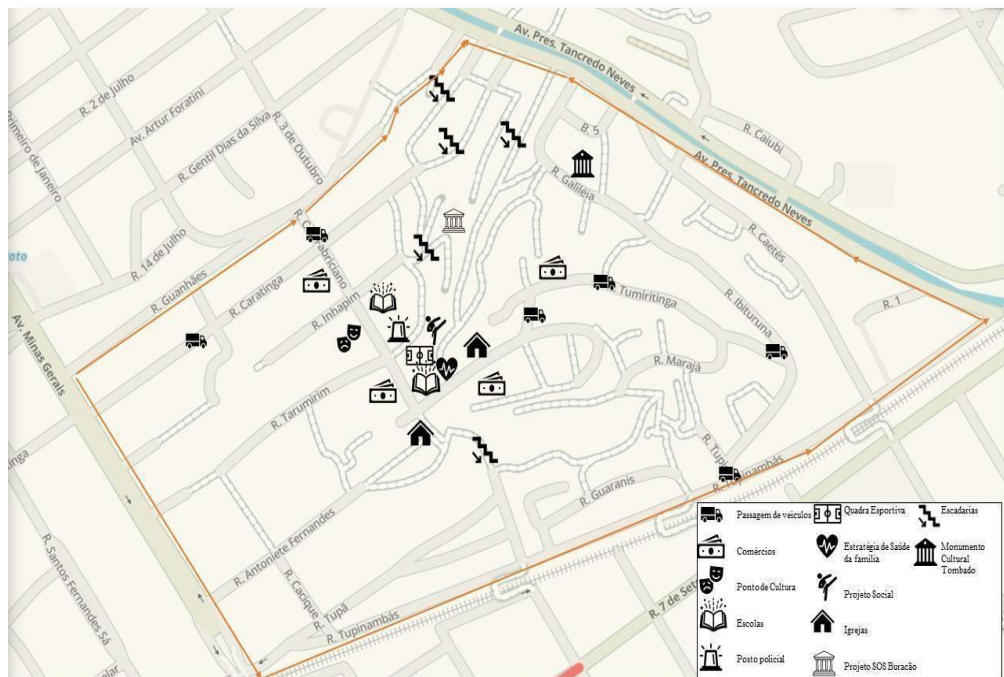
Figura 13 – Fronteiras

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

As condições de vida das crianças nesse contexto são particularmente desafiadoras, com acesso limitado a recursos básicos, como saúde, educação e segurança. A infraestrutura é precária, com ruas estreitas e mal pavimentadas, sendo a falta de saneamento básico uma preocupação constante. A comunidade enfrenta altos índices de violência, exacerbados pelo tráfico de drogas, o que impacta diretamente a rotina e o desenvolvimento das crianças. Apesar disso, há um senso de comunidade forte, com redes de apoio informais entre os moradores que tentam suprir as deficiências dos serviços públicos.

No Morro há equipamentos públicos e privados que contribuem com a educação e apropriação do território: duas escolas, uma quadra poliesportiva, um posto policial, uma capela-velório, igrejas diversas, bloco de carnaval, uma lavanderia comunitária, dois pontos de cultura, um monumento tombado como patrimônio cultural, um Projeto de extensão universitária “SOS Buracão”³², vários comércios e um posto de Estratégia de Saúde da Família (ESF) que presta atendimento odontológico, nutricional e vacinação. Esse espaço - vale destacar - fica localizado nas dependências do prédio da Associação Samuel Domingues Gomes (ASDOG), assim como a creche (Figura 14).

Figura 14 - Equipamentos urbanos



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

³² Visitei cada um desses espaços. Na maioria fui sozinho, em outros, tive a companhia de algumas crianças, como Buracão, Antena, Pedreira e rua Tupinambás.

A ASDOG é uma entidade criada em 1987 que ainda atua na região do Carapina e promove ações destinadas à oferta de atividades para crianças e adolescentes, como aulas de karatê, ballet e judô. Na década de 1980 e 1990, a Associação tinha suas ações mantidas pela Organização Não Governamental (ONG) Fundo Cristão para Crianças (FCC), de origem norte-americana, com atuação no Brasil desde 1966. Um dos objetivos do trabalho do FCC era o apadrinhamento de crianças pobres por pessoas, em sua maioria, estrangeiras, que enviavam, mensalmente, dinheiro para as crianças dos bairros Carapina e Santa Helena.

Atualmente, o FCC não atua na comunidade e a ASDOG mantém suas atividades em outros formatos, promovendo oficinas de lutas e danças. Os professores são voluntários no projeto, visto que, segundo o coordenador, “a associação não tem fundos para se manter, mas as ações precisam continuar para que tenham direito ao prédio” (Notas de campo, agosto, 2023).

As memórias dos moradores a respeito da ASDOG e do FCC permanecem no imaginário popular da comunidade que, em conversas informais, relatou como era a comunidade e como a Associação e o Fundo contribuíram para a formação das crianças e adolescentes.

A gente tinha muita coisa pra fazer, era aula de dança, de bordado, de pintura. Eles não deixavam a gente ir pra rua, por que na rua a gente podia entrar para o crime, sabe? A gente também tinha que comer bem. Lá tinha café da manhã, almoço, café da tarde, janta, tinha tudo, e ainda a gente ganhava muito dinheiro dos padrinhos dos EUA (Diário de campo, agosto, 2023).

Atualmente, a Associação desenvolve um projeto social que conta com aulas de Karatê e Taekwondo, o que garante a permanência e a manutenção do prédio. As aulas acontecem às segundas e sextas-feiras, no período noturno. Já nas dependências da Escola Estadual, acontecem oficinas que são destinadas às juventudes, como aulas de judô e oficina de tranças.

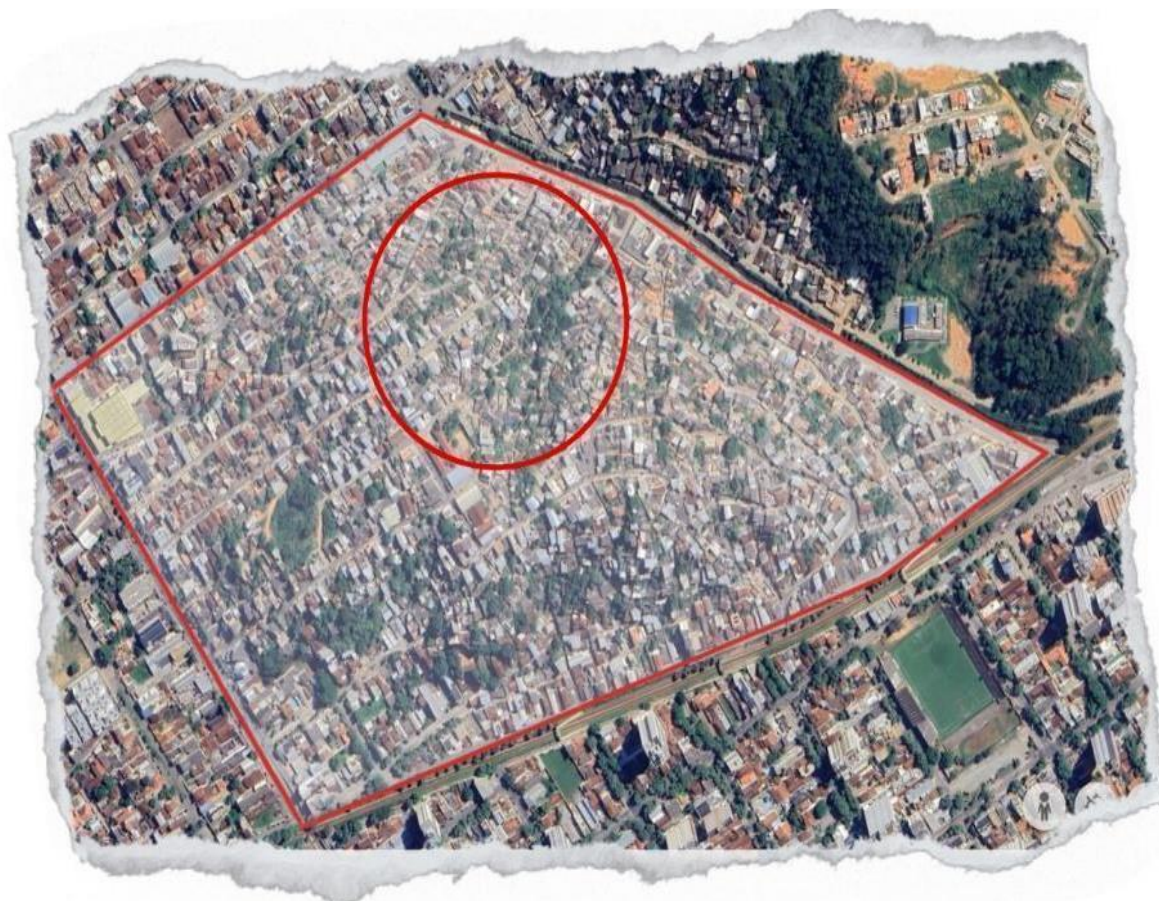
A população está dispersa por toda a extensão do Morro, ocupando os diversos espaços da comunidade. Grande parte dos moradores se encontram em uma região ainda mais estigmatizada dentro do próprio Morro, considerada violenta, recortada pelo tráfico de drogas, conhecida como “Buracão”. No espaço vivem adultos e crianças que, historicamente, lutam contra a discriminação.

3.1.1 O Buracão

O Buracão é uma área específica dentro do Morro do Carapina, caracterizada por ser a região mais acidentada do bairro, com terrenos irregulares e de difícil acesso. Suas encostas

íngremes e a falta de infraestrutura adequada, como calçamento, iluminação pública e saneamento básico, tornam a locomoção precária e contribuem para o isolamento geográfico e social (Figura 15).

Figura 15 - Buracão - Demarcação



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

É também o espaço que apresenta a maior barreira física em relação às outras áreas do Morro, com desníveis acentuados e passagens estreitas que limitam a integração com o restante do bairro. No imaginário dos moradores da parte alta do Carapina, o Buracão é frequentemente associado ao perigo, sendo descrito como o local mais violento do bairro e com altos índices de criminalidade, sobretudo relacionados ao tráfico de drogas (Figura 16).

“Buracão” foi o nome dado pelos próprios moradores ao espaço em referência ao fato de ele estar localizado, literalmente, dentro de um “buraco” no Morro do Carapina, como ilustrado na imagem acima. Com sua topografia acidentada, frequentemente famílias são retiradas do local devido ao desmoronamento de solos.

Figura 16 – Buracão



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

De acordo com o relatório de atendimento técnico de emergência ao município de Governador Valadares, realizado pelo Serviço Geológico do Brasil em 2013, a maior parte da região possui alto índice de desmoronamento de casas e deslizamento de solo.

Como agravantes a estabilidade geológica da área chama à atenção a falta de sistemas de drenagem, redes sanitárias apropriadas e acúmulo de lixo e entulho. Nota-se a existência de surgências de águas na encosta, trincas nas moradias, muros e no terreno, processos erosivos instalados e cicatrizes recentes de deslizamentos. É recomendado que os moradores dos imóveis próximos da cabeceira do talvegue fossem removidos permanentemente e que as casas fossem demolidas. Outras casas em locais mais estáveis devem ser abandonadas até que estudos detalhados de geotecnia e geologia de engenharia conduzam a realização de obras de contenção e urbanização do bairro ou à completa remoção, e nesse caso deverá haver fiscalização a fim de prevenir a reocupação da área (Pedrazzi; Lana; Ribeiro, 2013, p. 9).

De acordo com o Plano Municipal de Redução de Risco de Governador Valadares, há, nessa região, 104 moradias em área de risco muito alto e 341 em área de risco alto de escorregamento, num total de 445 famílias (PMGV, 2015). O território é apresentado pelos moradores como “esquecido pelo poder público”, lutando constantemente eles próprios para a melhoria dos espaços, buscando alternativas do setor privado ou de colaboradores para sanar os problemas urbanos existentes.

A região é composta por diversas escadarias, becos estreitos e vielas que conectam diferentes espaços. Apenas as escadas de acesso pela Rua Tarumirim e pelo Beco Galileia possuem corrimão. Há também uma entrada pela Rua Caratinga, que leva ao Beco Galileia (Figura 17), o único beco da área que permite a passagem de veículos, como motocicletas e bicicletas. Além disso, essa rua conta com um corrimão de metal ao longo de toda sua extensão, oferecendo maior segurança aos moradores.

As demais ruas, becos e vielas possuem escadas sem corrimãos e o esgoto corre a céu aberto, causando mau cheiro e reclamações dos moradores. As casas são aglomeradas, algumas com lajes e terraços, mas a maioria sem quintal. Há um contraste arquitetônico evidente no próprio Buracão, desde casas degradadas e abandonadas a casas com dois pavimentos com reboco e terraço coberto. Algumas ruas têm grandes buracos remendados com pedaços de madeira para permitir a passagem de pedestres, conforme podemos observar nas imagens a seguir (Figura 18).

Figura 17 - Beco Galileia

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 18 - Espaços do Buracão

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

A paisagem do Buracão é diferente das demais áreas do Morro, pois possui árvores e mato alto, que são podados pelos próprios moradores, e ruas sem calçamento. Há seis igrejas evangélicas, uma das quais mantém um projeto social que atende a crianças da região aos domingos. Aos finais de semana, ouvem-se músicas como funk, sertanejo e gospel. O movimento do tráfico de drogas é visível a qualquer hora do dia. Essas dinâmicas revelam as

marcas simbólicas e materiais dos grupos que experienciam o espaço urbano, traçando distintas territorialidades, de acordo com o uso do território por diferentes grupos.

Com base no mapeamento dos espaços no Morro do Carapina, optamos por concentrar a maior parte desta pesquisa no Buracão onde reside a maioria das crianças participantes. Nesse ambiente, crianças de 2 a 11 anos circulam, interagem e transformam as dinâmicas sociais. Elas exploram o território, vivenciam suas infâncias, compartilham ideias e criam novas formas de convivência, engajando-se em diversos espaços sociais na comunidade e na cidade. Dessa forma, esta pesquisa se ambienta nesses territórios, destacando os modos de vida das crianças e buscando dar visibilidade às suas vozes, experiências e formas de resistência diante das lógicas da colonialidade.

3.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

O grupo participante desta pesquisa foi formado a partir de um processo que envolveu a convivência contínua e a observação atenta das dinâmicas comunitárias no Morro do Carapina. Para seleção das crianças, foi essencial frequentar o território e estabelecer contato com os atores-chave em diversas áreas do Morro, como o Buracão, a Cruzada, a Antena e o Lajão que foram visitados regularmente. Diretamente, houve a interação com 39 crianças que participaram de várias formas do trabalho. Algumas estiveram envolvidas no período da pesquisa exploratória, outras no trajeto casa-escola-casa e outras, ainda, no desenvolvimento das oficinas de escuta, conforme veremos. A tabela 1 abaixo apresenta o número de crianças participantes, divididas por região de moradia.

Tabela 1 - Quantidade de crianças

Região de moradia no Carapina	Quantidade de crianças
Buracão	15
Cruzada e Antena	14
Lajão e Beco do Cruzeiro	8
Não moradoras do Morro	2
Total	39

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelo autor, 2025.

As crianças, em cada espaço do Morro do Carapina, interagiam entre si, apresentando singularidades em seus modos de circular e permanecer no território. Nos locais como o Lajão e o Beco do Cruzeiro, utilizados principalmente como áreas de passagem, a presença de meninos e meninas era reduzida. Em contraste, na Cruzada e na Antena, as crianças circulavam

diariamente e permaneciam para brincar, especialmente aos fins de semana. A variação na presença das crianças nesses espaços dificultava um acompanhamento contínuo do mesmo grupo. No entanto, na região do Buracão, havia um grupo que permanecia constantemente nos espaços públicos, permitindo acompanhá-las de forma sistemática tanto nas férias quanto nos dias letivos.

O grupo presente no Buracão era heterogêneo, composto por meninos e meninas com uma média de idade entre 2 a 11 anos, que se misturavam durante suas atividades. Eles desenvolveram diferentes formas de apropriação do espaço, revelando a construção do espaço público a partir de suas ações e interações. Com essas crianças, estabeleci um contato mais próximo, pois elas me convidaram para conhecer seus modos de vida e interação com o espaço público, o que contribuiu para uma nova percepção do território.

Dessa maneira, as 15 crianças moradoras do Buracão se tornaram participantes diretas desta pesquisa, permitindo-me conhecer suas configurações familiares, interesses pessoais e dinâmicas de circulação e apropriação do espaço. Essa interação estreita com as crianças foi crucial para a pesquisa, pois proporcionou uma compreensão mais aprofundada e detalhada de suas experiências e formas de vivência no Morro.

O Quadro 1 abaixo apresenta o perfil de cada criança participante da pesquisa, incluindo nome³³, idade, escola, identidade racial, local de moradia e modo de participação na pesquisa. Essa sistematização é essencial para compreender as dinâmicas específicas de circulação e apropriação do espaço urbano pelas crianças, além de evidenciar as particularidades de cada participante e sua interação com o território do Buracão.

³³ A escolha dos nomes das crianças foi feita com base na identidade e história de cada uma, considerando que todas se autodeclararam negras. Dessa forma, os nomes foram inspirados em importantes personalidades negras e cuja característica se assemelha às crianças: Acotirene: uma das primeiras líderes do Quilombo dos Palmares, símbolo de resistência e luta pela liberdade dos negros no Brasil. Jean-Michel Basquiat: artista plástico norte-americano que trouxe a cultura negra para o centro das artes visuais. Carolina de Jesus: escritora mineira, autora de "Quarto de despejo", cuja obra deu visibilidade às dificuldades da população negra e periférica do Brasil. Conceição Evaristo: uma das principais escritoras da literatura afro-brasileira, conhecida por seu conceito de "escrivência", que une literatura e vivência negra. Dalva Damiana de Freitas: uma das grandes matriarcas do samba de roda do Recôncavo Baiano, reconhecida como doutora *honoris causa* por sua contribuição cultural. Dandara dos Palmares: guerreira do Quilombo dos Palmares que, ao lado de Zumbi, lutou pela liberdade dos negros e contra a escravidão. Elza Soares: cantora brasileira, que usou sua voz para expressar força e resistência em meio às adversidades. Gilberto Gil: cantor, compositor e ativista cultural brasileiro, que revolucionou a música nacional e fortaleceu a identidade negra na arte. Iza: cantora pop brasileira que conquistou espaço na mídia com sua voz potente e representação negra. Macaé Evaristo: educadora e política que atua na defesa dos direitos das populações negras e na luta antirracista na educação. Malcolm X: ativista norte-americano que lutou pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, tornando-se um símbolo da resistência negra. Tereza de Benguela: líder quilombola que governou um quilombo e lutou pela liberdade de negros e indígenas durante o período colonial. Zezé Motta: atriz e cantora brasileira que contribuiu para a valorização da identidade negra na cultura nacional. Zumbi dos Palmares: Nome que remete ao grande líder do Quilombo dos Palmares, símbolo de luta e resistência contra a escravidão no Brasil.

Quadro 1 - Perfil das crianças participantes da pesquisa

Nº	Nome	Idade	Gênero/ Religião	Autodeclaração/ autoindicação racial	Local de Moradia	Escola e localidade	Participação na pesquisa
1	Acotirene	5 anos	Feminino/ Evangélica	Parda	Buracão	Martin Luther King (Creche)	Sistemática
2	Basquiat	11 anos	Masculino/ Católico	Negro	Buracão	Rotary Clube (N.S das Graças)	Sistemática
3	Carolina	5 anos	Feminino/ Evangélica	Negra	Buracão	Martin Luther King (Creche)	Sistemática
4	Conceição	8 anos	Feminino/ Católica	Morena	Buracão	Rotary Clube (N.S das Graças)	Sistemática
5	Dalva	8 anos	Feminino/ Católica	Negra	Buracão	Rotary Clube (N.S das Graças)	Sistemática
6	Dandara	8 anos	Feminino/ Católica	Preta	Buracão	Pedro Nascimento (Centro)	Sistemática
7	Elza	11 anos	Feminino/ Evangélica	Negra	Buracão	Rotary Club	Oficinas e circulação
8	Gilberto	11 anos	Masculino/ Evangélico	Moreno	Rua Tupinambá s	Nelson de Sena (Centro)	Circulação
9	Iza	7 anos	Feminino/E vangélica	Parda	Buracão	Pedro Nascimento (Centro)	Sistemática
10	Macaé	10 anos	Feminino/ Católica	Preta	Buracão	Rotary Clube (N.S das Graças)	Sistemática
11	Malcom	3 anos	Masculino/ Não declarado	Negro	Buracão	Martin Luther King (Creche)	Sistemática
12	Nilo	2 anos	Masculino/ Não declarado	Branco	Buracão	Martin Luther King (Creche)	Sistemática
13	Tereza	9 anos	Feminino/ Católica	Preta	Buracão	Pedro Nascimento (Centro)	Sistemática
14	Zeze	5 anos	Feminino/ Evangélica	Parda	Buracão	Martin Luther King (Creche)	Sistemática
15	Zumbi	10 anos	Masculino/ Católico	Negro	Buracão	Nelson de Sena (Centro)	Sistemática

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor, 2025.

Podemos perceber que esse grupo de 15 crianças, composto por dez meninas e cinco meninos, apresenta características diversas. Durante os momentos de brincadeira, as crianças frequentemente falavam sobre seu tom de pele. Em uma oficina de desenho, na qual foram disponibilizadas caixas de lápis de cor com diferentes tons de pele, todas se autodeclararam negras, identificando-se como pretas, pardas ou "morenas", com exceção de uma criança que se autodeclarou branca. Essa atividade revelou uma diversidade de percepções e noções acerca de sua cor e raça, refletindo a complexidade das identidades individuais dentro do grupo.

Durante uma oficina de desenho, cada criança, individualmente, representou-se por meio de um autorretrato, garantindo, assim, a preservação de seu anonimato. Gustavo e Nicolaus, embora não tenham participado da oficina, discutiram seu tom de pele em outro momento. A seguir, apresentamos as imagens desses autorretratos acompanhadas de descrições sobre os interesses, gostos pessoais e as relações das crianças com o espaço público (Figuras 19 a 32). Essa abordagem permitiu uma compreensão mais rica das vivências e interações das crianças no território, oferecendo um olhar detalhado sobre suas identidades e experiências cotidianas.

Figura 19 - Acotirene (5 anos)



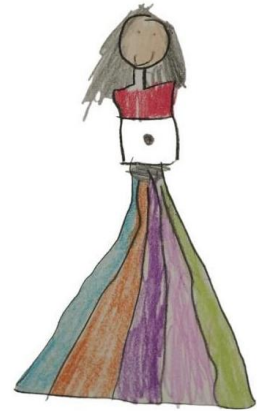
Acotirene

Tenho 5 anos. Meus cabelos são enrolados. Eu moro no Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de boneca e desenhar.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 20 - Carolina (5 anos)**Carolina**

Tenho 5 anos. Meus cabelos são enrolados e minha pele é morena. Eu moro no Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar no serviço da minha mãe e na piscina da minha casa.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 21 - Basquiat (11 anos)**Basquiat**

Tenho 11 anos. Meus cabelos são pretos e baixos e minha pele é escura. Eu moro no Carapina e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de bicicleta e desenhar.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 22 - Conceição (8 anos)**Conceição**

Tenho 8 anos. Meus cabelos são enrolados e minha pele é... morena. Eu moro no Carapina - Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de boneca e de pique na grade.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Dalva

Tenho 8 anos. Meus cabelos são enrolados e minha pele é preta. Eu moro no Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de boneca e de brincadeiras que a gente inventa.

Figura 23 - Dalva (8 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 24 - Dandara (8 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Dandara

Tenho 8 anos. Meus cabelos são enrolados e minha pele é preta. Eu moro no Carapina, aqui no Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de boneca e de pique na grade.

Elza

Tenho 11 anos. Meus cabelos são enrolados e minha pele é parda. Eu moro no Buracão e gosto de morar aqui. Não brinco muito na rua, mas gosto de ver televisão e brincar no celular.

Figura 25 - Elza (11 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 26 - Iza (7 anos)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Iza

Tenho 7 anos. Meus cabelos são lisos e minha pele clara. Eu moro no Carapina - Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua, na grade e na minha casa de boneca.

Figura 27- Macaé (10 anos

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Macaé

Tenho 10 anos. Meus cabelos são enrolados e minha pele é meio parda. Eu moro no Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de boneca, amarelinha, pique na grade.

Figura 28 - Malcom (3 anos)**Malcom³⁴**

Meu irmão tem 3 anos, ele tem o enrolado, mas é “raspado” e ele tem a pele negra. Mora no Carapina e gosto de brincar de carrinho e de correr

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

³⁴ Malcom é uma criança pequena e tinha uma forma de participação distinta, devido à sua idade. Dessa maneira, seu irmão Matheus pediu para descrevê-lo. O Malcom fez seu autorretrato com a ajuda do irmão.

Tereza

Eu sou irmã da Dandara e da Carolina. Tenho 9 anos. Meus cabelos são enrolados e minha pele é morena. Eu moro no Carapina, no Buracão e não gosto de morar aqui, quer dizer gosto. Gosto de brincar na rua de boneca e de cozinhadinha.

Figura 29 - Tereza (9 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 30 - Zezé (5 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Zezé

Tenho 5 anos. Meus cabelos são enrolados e loiro. Minha pele é morena. Eu moro no Carapina - Buracão e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de boneca e de desenhar.

Figura 31 - Zumbi (10 anos)

Zumbi

Tenho 10 anos. Meus cabelos são enrolados e curtos, e minha pele é negra. Eu moro no Carapina e gosto de morar aqui. Gosto de brincar na rua de bola, bicicleta e pipa quando tá na época.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 32 - Célio (25 anos)



Célio

Ele tem uns 25 anos, cabelos pretos e enrolados. Tem a pele marrom queimada, tipo pardo. Ele não mora aqui no Carapina, só vem para pesquisar e brincar. É nosso tio, tio não, professor. Gosta de ver a gente brincando e é muito legal. Ele não é criança, mas podia ser.

(Descrito pelas crianças).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Os autorretratos e as descrições das crianças revelam aspectos significativos de suas identidades e vivências no Buracão. Por meio das imagens e narrativas, elas destacam suas rotinas, os espaços que frequentam e as relações que estabelecem no território. A cor de pele, sempre referida como negra, e a textura dos cabelos aparecem como elementos centrais na construção de suas autoimagens, refletindo a consciência racial presente no grupo. Além disso, suas descrições incluem detalhes sobre o Buracão, como os lugares de brincadeiras e convivência, indicando um vínculo forte com o território, apesar dos desafios sociais e estruturais.

Essas representações ilustram a infância vivida em um espaço de vulnerabilidade, mas também de resistência e criatividade. Os autorretratos revelam não apenas traços estéticos, mas também a maneira como as crianças se posicionam em relação ao mundo ao seu redor, trazendo à tona questões de pertencimento, identidade racial e territorialidade. Essa combinação de elementos oferece uma perspectiva rica sobre as experiências e subjetividades do grupo, evidenciando como as crianças interpretam e ressignificam seu lugar no Buracão, enquanto constroem suas próprias narrativas.

Portanto, a realização da oficina de autorretrato proporcionou um momento singular de interação entre as crianças e o pesquisador, permitindo um contato mais direto e afetivo. Durante a atividade, as crianças não apenas desenharam como se viam, mas também expressaram o desejo de retratar como elas se enxergavam, como um convite para que eu pudesse entender melhor como elas se relacionavam e interagiam com o espaço público do Morro. Esse momento foi crucial para estabelecermos mais proximidade, permitindo a criação de vínculos, elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS E O TRABALHO DE CAMPO

Neste capítulo exploramos os caminhos metodológicos trilhados na condução de uma pesquisa etnográfica com crianças durante 13 meses em campo, de outubro de 2022 a novembro de 2023. Na primeira seção, anunciamos a etnografia como abordagem adotada para o acompanhamento e circulação com as crianças no território.

A segunda seção é dedicada às questões éticas da pesquisa com crianças. Discutimos os cuidados específicos adotados ao desenvolver uma pesquisa em contexto de favela, incluindo a obtenção dos termos de consentimento e assentimento, a proteção da privacidade das crianças e outras considerações éticas fundamentais para garantir a integridade do estudo e o bem-estar dos participantes.

Por fim, na terceira seção, apresentamos a dinâmica da realização do trabalho de campo. Descrevemos o desenvolvimento da pesquisa exploratória, incluindo o mapeamento dos espaços e o acompanhamento dos trajetos casa-escola-casa realizados pelas crianças. Nessa seção, dedicamos um item específico às oficinas de escuta em que utilizamos diferentes recursos metodológicos, como desenho, fotografia, contação de histórias e foto-elicitación, para promover interações cotidianas. Esses recursos foram cuidadosamente adaptados ao contexto das crianças, assegurando uma abordagem sensível ao ambiente e às vivências das crianças, favorecendo uma produção de dados rica e alinhada à realidade do grupo pesquisado.

Ao longo do capítulo, buscamos não apenas detalhar os procedimentos metodológicos, mas também refletir de forma breve sobre as implicações e as aprendizagens decorrentes do desenvolvimento da pesquisa. Nossa intenção é proporcionar uma visão abrangente e aprofundada dos métodos e abordagens que caracterizam este estudo, destacando a complexidade e a riqueza de conduzir uma pesquisa etnográfica com crianças que se propõe a escutá-las, dando visibilidade às suas vozes.

4.1 Pesquisa etnográfica com crianças

Para a realização desta pesquisa, reconhecemos a Antropologia como um campo do conhecimento dedicado ao estudo da humanidade em suas múltiplas dimensões culturais, sociais e biológicas. No início do século XX, esse campo passou a considerar a criança como um sujeito potente, capaz de gerar conhecimentos próprios e relevantes. A Antropologia da Criança surge, então, com o objetivo de analisar o que significa ser criança em diferentes

culturas e sociedades. Essa abordagem entende a infância como uma categoria simbólica e social que merece ser estudada, buscando compreender o lugar que a criança ocupa em seu território (Cohn, 2005).

Para aprofundar essa compreensão, a etnografia se torna uma ferramenta indispensável. Essa metodologia envolve a observação participante e a imersão do pesquisador no ambiente de estudo, permitindo captar as nuances das vivências infantis. Conforme Cohn (2005, p. 20), torna-se imprescindível participar do contexto social da criança, conformando seu sistema simbólico e possibilitando que “os sentidos e significados sejam formados e reconhecidos”. A etnografia busca compreender práticas, comportamentos e crenças a partir das perspectivas dos sujeitos, o que é alcançado por meio de convivência direta e contínua. Nesse processo, o pesquisador participa das atividades cotidianas, observa interações e realiza questionamentos que revelam as dinâmicas culturais e sociais do grupo.

Desse modo, compreendemos que a etnografia não se limita somente à produção dos dados, mas, sim, implica uma análise reflexiva e interpretativa que busca entender os significados subjacentes às ações e discursos dos sujeitos. Essa abordagem permite ao pesquisador captar a complexidade das interações humanas e dos contextos sociais, oferecendo uma visão detalhada e contextualizada das dinâmicas culturais (Cohn, 2005). Dessa forma, a escolha pela etnografia, nesta pesquisa, não apenas possibilitou a captura das vozes das crianças, como também respeitou suas maneiras individuais de interagir e compreender o mundo ao caminhar em seu território.

Desde 2014, tenho me aproximado dos contextos sociais e de sujeitos do Morro³⁵, contudo, foi entre os meses de outubro de 2022 e novembro de 2023 que voltei a conviver de forma mais direta com as crianças, observando suas interações, brincadeiras e modos de apropriação do espaço público. Essa inserção no campo e a relação com as crianças e, conseqüentemente, com os adultos, em suas dinâmicas no espaço urbano, colocaram a etnografia em movimento, por meio de uma circulação intensa e extensa. Müller e Sousa (2023) e Iared (2018) destacam que a etnografia em movimento sublinha a fluidez e a dinamicidade das culturas e das experiências humanas, reconhecendo que os sujeitos estão frequentemente em deslocamento, seja geográfico, social ou cultural. Ao estar em movimento, podemos capturar a complexidade das trajetórias individuais e coletivas, refletindo as transformações contínuas e os fluxos que permeiam as relações humanas.

³⁵ Em 2014 estive, como coordenador do PIBID, em uma escola de Educação Infantil no Morro. No ano de 2016, na mesma escola, realizei minha pesquisa de mestrado, com foco nas produções artísticas das crianças.

De acordo com Müller e Sousa (2023), a etnografia em movimento permite que os pesquisadores acompanhem as pessoas em suas jornadas, documentando suas interações em diferentes ambientes e contextos ao longo do tempo. Ao observar esses movimentos, é possível captar a complexidade das experiências humanas, revelando como as identidades e as relações sociais são continuamente (re)negociadas em diversos cenários. Sarmiento (2019) destaca que os espaços públicos nas cidades estão cada vez mais restritos às crianças, resultando na criação de "ilhas do arquipélago urbano" que representam os espaços delimitados onde as crianças contemporâneas vivem: a casa, a escola, o parque infantil e o shopping, reforçando a percepção da rua como um local perigoso para as crianças. Essa situação reflete uma infância marcada pela sua retirada das ruas e seu confinamento no espaço doméstico ou integração compulsória nas escolas, limitando sua autonomia espacial e sujeitando-a a rotinas padronizadas e controle institucionalizado.

Antropólogos como Müller e Sousa (2023), Guedes e Souza *et al.* (2021) e Iared (2018), expressando uma nostalgia pela ausência das crianças nos espaços públicos urbanos, defendem a proposta de caminhar junto com as crianças para explorar suas experiências de maneira mais profunda. Nesse sentido, a etnografia em movimento permite dar visibilidade às ações das crianças cujas relações de alteridade dão sentidos particulares aos espaços e aos percursos. De acordo com Iared (2018), o ato de caminhar possibilita a criação de alternativas para a produção de dados que permitem interpretações das relações entre o sujeito e o ambiente. Na etnografia em movimento, todas as modalidades sensoriais do corpo, como ver, ouvir e sentir, relacionam-se.

Na mesma perspectiva, Guedes e Souza (2021) defendem que o indivíduo, ao se deslocar no espaço urbano, cria uma espécie de experiência temporal e espacial singular que marca suas ações cotidianas. Os movimentos possuem um lugar central na vida dos sujeitos e no modo como eles se concebem e se expressam nos territórios (Guedes; Souza *et al.*, 2021). A escolha pela etnografia nos permitiu entender como as crianças do Morro do Carapina constroem suas identidades em relação aos espaços públicos e desenvolvem estratégias para se deslocar e circular nesses ambientes, permitindo-nos ler, interpretar e construir significados juntamente com elas.

Os caminhos trilhados neste trabalho foram construídos com as crianças, que contribuíram com todo o processo, desde a apresentação de espaços desconhecidos, dos trajetos percorridos, até a definição das oficinas de escuta. Por ser uma pesquisa realizada em espaços públicos, a etnografia em movimento nos deu pistas para estarmos diariamente com as crianças nos mais diversos deslocamentos urbanos, possibilitando tecer diálogos verbais, ao observar e

interpretar suas falas e diálogos não verbais, percebendo e analisando as expressões corporais e o uso da imaginação expressas nas culturas infantis.

Dessa maneira, esta pesquisa foi realizada com as crianças, reconhecendo-as como agentes ativos com vontades próprias, desafiando a visão de que as crianças são meramente objetos de estudo. Conforme enfatizado por Christensen e James (2008), é crucial envolver as crianças como participantes ativos, respeitando suas formas de expressão e interação. Assim, o estudo se dedicou a incluir as crianças em todo o processo, valorizando suas perspectivas e contribuindo para uma abordagem mais inclusiva e respeitosa na pesquisa com crianças.

Nos últimos anos, tem crescido o número de pesquisas com e sobre crianças que refletem sobre as perspectivas infantis em seu território (Bizzotto, 2022; Freitas, 2022; Cerqueira, 2024). Essas investigações adotam metodologias de escuta que priorizam as vozes das crianças e reconhecem sua capacidade de contribuir significativamente para a construção do conhecimento. Esse movimento é refletido em estudos que utilizam metodologias participativas e métodos visuais (Clark, 2010; Borges, 2018; Gobbi; Anjos; Pito, 2020; Castro, 2021; Cerqueira, 2024), que não apenas enriquecem a produção dos dados, mas, sobretudo, dão visibilidade às vozes das crianças, conferindo-lhes um papel protagonista no processo de pesquisa.

Nesta investigação elas nos apresentaram seus locais de brincadeiras, escolas, modos de vida no território e formas de convivência em grupo. Compartilharam seus sonhos, medos e experiências, oferecendo uma visão íntima e complexa dos desafios de viver no Morro. Esse envolvimento direto nos permitiu ir além da pobreza vivida, ressaltando a capacidade das crianças de contribuir para a produção do conhecimento. Ao integrar suas perspectivas na pesquisa, rompemos com a narrativa colonial que subestima suas vozes, revelando uma abordagem diversa e participativa na compreensão da infância, o que nos exigiu respeito à autonomia e aos direitos das crianças, assegurando que suas vozes fossem escutadas e valorizadas, resultando em desafios metodológicos e procedimentos éticos que serão discutidos no item a seguir.

4.2 Questões éticas na pesquisa com crianças

A pesquisa com crianças exige abordagens metodológicas específicas e uma atenção rigorosa às questões éticas. As crianças têm formas distintas de ver e interagir com o mundo, o que implica a necessidade de métodos de pesquisa adaptados que respeitem sua singularidade e seus direitos. Questões como o anonimato, a preservação e o uso das imagens, os créditos

adequados às suas produções e a prevenção de qualquer constrangimento foram desafios recorrentes ao longo da pesquisa.

A metodologia utilizada neste estudo demandou flexibilidade e reconhecimento das crianças como protagonistas. Isso contrasta com as exigências dos comitês científicos que muitas vezes não consideram as crianças como sujeitos e produtores de cultura. No Brasil, a Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde estabeleceu diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos, incluindo princípios éticos, como autonomia, beneficência e confidencialidade. No entanto, a aplicação desses princípios às pesquisas com crianças ainda requer adaptações para refletir suas necessidades específicas e garantir que suas vozes sejam ouvidas.

Nessa perspectiva, a metodologia deste trabalho foi baseada na escuta sensível das crianças, o que implicou não apenas ouvir, mas também prestar atenção aos seus sentimentos e expressões não verbais, criando um espaço onde elas se sentissem seguras e valorizadas para compartilhar suas experiências. Essas complexidades exigiram-me sensibilidade e rigor para compreender e respeitar os contextos específicos em que as crianças vivem e se desenvolvem.

Borges (2018) aponta para a complexidade demandada no desenvolvimento de pesquisas em contextos de favela, destacando que tais ambientes apresentam dinâmicas sociais e culturais únicas que influenciam profundamente o processo de investigação. A autora também destaca a importância de compreender as interações sociais no interior das favelas onde os laços comunitários e as redes de apoio desempenham um papel fundamental na vida das crianças (Borges, 2018). Isso exige que o pesquisador esteja atento às dinâmicas de poder, às hierarquias sociais e às formas de resistência e resiliência que surgem nesses contextos. No Morro do Carapina, por exemplo, as crianças vivem em um ambiente rico em cultura e história, mas também enfrentam desafios significativos relacionados à desigualdade social e à violência, o que nos desafiou criar espaços de escuta e interação que não reproduzem imagens estigmatizadas e subalternizadas da infância pobre.

Para garantir a ética na pesquisa, foi fundamental estabelecer relações transparentes com as crianças, explicando detalhadamente cada etapa do trabalho e os objetivos que orientaram nossa presença em campo. Realizada em espaços públicos de uma favela, a pesquisa exigiu medidas rigorosas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das crianças e de seus responsáveis. Para tanto, optamos por utilizar nomes fictícios e preservar a identidade visual dos participantes, evitando a exposição pública de suas condições de vida. No entanto, reconhecemos, conforme argumenta Kramer (2002), que essa decisão pode parecer contraditória ao propósito de conferir visibilidade às vozes infantis. Simultaneamente,

corroboramos a reflexão de Carvalho (2021), que aponta essa questão como uma lacuna ainda não plenamente resolvida nas pesquisas com crianças.

Ademais, a dinâmica de poder e alteridade inerente à relação entre adultos e crianças precisou ser cuidadosamente gerenciada. Esforçamo-nos para criar um ambiente onde as crianças se sentissem confortáveis e confiantes para expressar suas opiniões e experiências. Para isso, adotamos métodos participativos e lúdicos que não apenas facilitaram a coleta de dados, como também promoveram o engajamento e o empoderamento das crianças. De acordo com Fernandes (2016), as crianças precisam se sentir à vontade nas relações estabelecidas, opinando e compartilhando experiências com os pesquisadores adultos para que não se sintam “constrangidas e influenciadas na forma como produzem (ou não), com autoria, suas representações” (Fernandes, 2016, p. 765).

No mesmo sentido, Kramer (2002) argumenta que precisamos ficar atentos aos aspectos que tangem à confiabilidade do pesquisador com o pesquisado para garantir que todos os dados produzidos sejam analisados de forma ética e respeitosa, garantindo a segurança e o bem-estar das crianças. Outrossim, Fernandes e Caputto (2020) orientam que devemos levar em consideração uma relação respeitosa com as crianças, que devem ser consideradas como sujeitos ativos “de direitos e de autoria” (Fernandes; Caputto, 2020, p. 7).

Diante dos argumentos apresentados e compreendendo as questões éticas em pesquisas com crianças, já em campo, enfrentei diversos percalços que exigiram um zelo especial quanto à ética empregada, especialmente por ser um pesquisador do gênero masculino pesquisando crianças em espaços públicos. Estar em uma favela e circular sozinho pelas ruas foi desafiador, pois frequentemente corria o risco de ser confundido “com outros personagens da vida cotidiana da comunidade”. Ao passar pelas ruas, ouvia perguntas como: “Quem é você? Você é da polícia? Você é amigo de quem? Onde você mora? Você é oficial de justiça? Ele é tio de quem? Você é professor?”. Esses questionamentos eram feitos por diferentes atores da comunidade, refletindo a desconfiança natural do ambiente: “mesmo já conhecendo alguns moradores, minha presença era estranha para a maioria” (Diário de campo, junho de 2023).

Diferentes pesquisadores (Corrêa, 2012; Lanky, 2012; Carvalho, 2013) analisaram as experiências de vivenciar uma corporeidade associada ao modelo hegemônico de masculinidade nas pesquisas com crianças e apresentaram possibilidades para a realização de pesquisas com crianças em espaços públicos que serviram de suporte para minha entrada e permanência no Morro.

De acordo com Lansky (2012, p. 63), esses desafios são “comuns” em muitas pesquisas com crianças em espaços públicos conduzidas por homens. O autor problematiza que a mídia tem uma forte influência nesse contexto, pois ela tende a associar os homens a papéis de criminosos em casos de violência contra crianças, como sequestro, pedofilia, maus-tratos e violência física e psicológica.

Na mesma perspectiva, Santos (2021), ao pesquisar a presença de professores homens na educação infantil, destaca que, embora aceitos por diversos atores, como professoras, gestoras, crianças e familiares, sua presença ainda é marcada por ambivalências. Esses educadores são frequentemente vistos como “pares-dísparos”, pois, mesmo demonstrando habilidades pedagógicas equivalentes às de suas colegas, são alvo de suspeitas relacionadas a uma suposta ameaça à sexualidade infantil. Essa percepção abrange tanto o temor de possíveis abusos quanto a ideia de que possam representar uma influência inadequada na formação da sexualidade, especialmente a dos meninos.

Os trabalhos apresentados demonstram alguns percalços que os pesquisadores homens podem enfrentar quanto à realização de pesquisas com crianças. Sobre esse aspecto, Corrêa (2012) também destaca que ser pesquisador, homem e adulto traz muitas implicações para a pesquisa e a escolha do grupo, pois é necessário estabelecer fortes vínculos com a comunidade, o que demanda um tempo maior em campo.

Esses aspectos, de fato, incidiram diretamente sobre meu tempo em campo. Ao longo da pesquisa, precisei criar estratégias para amenizar alguns constrangimentos de estar no espaço público com as crianças, buscando formas de garantir o respeito e a confiança dos adultos e, por conseguinte, das crianças. Quando saímos para circular em lugares mais distantes, buscava ajuda de alguma amiga do gênero feminino para minimizar os problemas que poderiam surgir. Destaco um momento em que solicitei a permissão das famílias para circular com as crianças, o que exemplifica a importância de estratégias cuidadosas para lidar com as percepções da comunidade e garantir um ambiente de pesquisa seguro e respeitoso.

Em um sábado, marquei de fazer uma caminhada com as crianças na parte alta do Morro. Conversei com algumas famílias e outras eu não consegui, devido à falta de contato. Pedi a Érika, para fazer a interlocução. Ela conseguiu falar com algumas mães e, outras, não encontrou. No dia da caminhada, fomos até a casa da avó de uma das crianças e pedimos que ela deixasse que a menina fosse comigo:

Érika - D. Maria Firmina, pode ficar tranquila, as crianças vão com o Célio. Você lembra dele, né?

D. Maria Firmina - Eu lembro sim, mas a gente tem que tomar cuidado com todo mundo. Até com os parentes.

*Célio - A senhora está certa, D. Maria Firmina, por isso eu trouxe a minha amiga para ir com a gente e ajudar no cuidado com as crianças.
D. Maria Firmina (falando olhando nos olhos da neta) - Você toma cuidado, tá bom? (Notas de campo, setembro, 2023).*

Mesmo estando diariamente em campo e as famílias me vendo todos os dias, percebi que ter a presença de uma mulher os tranquilizava. Dessa maneira, passei a evitar algumas situações como: a) circular sozinho com as crianças em locais distantes; b) permitir que elas sentassem no meu colo ou muito próximas a mim; c) permitir que elas ficassem tocando no meu braço ou nos meus cabelos.

Esses aspectos foram essenciais para que eu, um pesquisador homem cisgênero, pudesse desenvolver meu trabalho. Nos primeiros meses, notei como as pessoas me olhavam com estranhamento. Minha estratégia inicial foi escolher um local específico para observar onde as crianças mais frequentavam, porém, notei que, quanto mais eu observava, mais eu era observado. Jacobs (2000), no final da década de 1960, ao trazer o conceito “olhos da rua”, permite-nos compreender como os sujeitos que compõem os espaços urbanos dão vida à cidade, ocupando-a de forma intensa e diversa. A autora defende que o espaço público deveria dar suporte ao movimento das pessoas e suas interações com o espaço urbano, de forma a promover a segurança de todos. Esse conceito, levado ao contexto do Morro, demonstra uma rede de cuidado e proteção entre os moradores que, articulados entre si, sabem as dinâmicas do território, como, por exemplo, quem entra e sai, sobe e desce, como se fosse um sistema de controle.

Outrossim, havia um sistema de controle, marcado pelas relações de poder claramente estabelecidas entre adultos e crianças. Assim, ao notar o “desconforto” de alguns moradores com a minha presença, de, no mínimo, três vezes por semana, percebi que eu não conseguiria me aproximar das crianças, sem primeiro me aproximar dos adultos. Isso porque um homem pesquisando crianças na rua era uma estranha novidade para os moradores.

Dessa maneira, precisei criar outras estratégias para me aproximar das crianças, com ética e zelo, garantindo a confiança da comunidade. Passei a frequentar o Morro diariamente em diferentes horários e a me aproximar de diferentes atores-chave, crianças, adultos ou frequentadores de diversas partes do Morro, para que assim eu pudesse conhecer os locais e os sujeitos ainda desconhecidos e, acima de tudo, ser aceito pelas crianças.

Diversas pesquisas trazem como abordagem as adversidades de ser aceito pelas crianças nos mais diversos contextos, sejam escolares, como bem nos apresenta Corsaro (2009), ao nos apresentar como seu homônimo “Bil” foi adentrando aos poucos no espaço de brincar das

crianças em uma escola nos EUA e na Itália, ou em espaços não institucionais, como vimos na pesquisa de Pires (2007) em que ela foi considerada, pelas crianças, como uma “adulta diferente”.

Desse modo, torna-se essencial que o pesquisador conviva com a comunidade, o que implica uma aproximação gradativa com cada grupo encontrado. Isso envolve a sutileza de conversar com cada criança, a disposição de estar diariamente em campo e um modo respeitoso de interagir com os sujeitos. No meu caso, frequentei salões de beleza, visitei escolas, tomei um “cafezinho na padaria”, visitei o posto de saúde, caminhei com a técnica de enfermagem em algumas casas e conversei com as crianças na rua. Abaixava-me para olhar nos olhos das crianças, sentava-me no chão com elas, emprestava meus materiais de pesquisa para que elas os usassem e me disponibilizava para circular pelos espaços escolhidos por elas.

Esse modo de estar presente no território e ser aceito pelas crianças e pelos adultos requer tempo, o que torna a pesquisa, por vezes, cansativa. Contudo, considero que o tempo de imersão em campo foi essencial para a seleção do grupo de crianças participantes e, sobretudo, para ser aceito por elas. Mesmo me apresentando como um pesquisador interessado em seus cotidianos, fui, pelas vozes e imaginação das crianças, diversos personagens.

Durante as férias, algumas delas me chamavam de “professor”, interessado em conhecer novas brincadeiras. Nos dias letivos, em que nos encontrávamos em outras dinâmicas de circulação, passei a ser “o pesquisador, o curioso”, porém, o substantivo que mais marcou minha presença em campo foi “amigo”. Em um dia ensolarado, quando um adulto perguntou quem eu era, uma criança respondeu: “É nosso amigo, uai!” (Notas de campo, janeiro de 2023).

Dessa forma, após a seleção do grupo de crianças e a aproximação de suas famílias, tornou-se necessário estabelecer diálogos cautelosos ao longo de todo o processo. As famílias precisavam confiar no meu trabalho para que eu pudesse efetivamente dar continuidade à pesquisa. As crianças, aos poucos, foram me apresentando aos seus familiares e, ao fazê-lo, explicavam que tipo de trabalho eu estava desenvolvendo.

Após três meses em campo, conhecendo a comunidade e selecionando os grupos de crianças participantes, em janeiro de 2023, comecei a me aproximar das famílias e a apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde tornou obrigatório o uso do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para pesquisas com crianças, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁶

³⁶ Apresentado e assinado pelos responsáveis. Os termos se encontram nos anexos A e B.

(TCLE) para os responsáveis. Assim, este trabalho não fugiu a essa regra, conforme relatório enviado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)³⁷. Dessa forma, a obtenção do consentimento dos adultos e assentimento das crianças foi um processo contínuo que exigiu explicações claras e adaptadas à compreensão de cada grupo³⁸.

O processo de obtenção das assinaturas dos termos foi outro desafio. Os responsáveis, principalmente as mães, tinham pouco tempo para me atender. Por isso, adotei como estratégia a explicação do documento, sem a leitura integral, pois uma cópia do termo ficaria com as famílias. Agendei com cada adulto um horário para essa explicação. Em nenhum momento fui convidado a entrar nas casas, exceto por uma família que permitiu o uso do seu quintal para algumas atividades. Ao apresentar o TCLE, mencionava que já havia trabalhado na creche local e citava nomes de pessoas conhecidas na comunidade. Como estava diariamente na rua, as mães já me conheciam pelas vozes das crianças e, assim, não hesitaram em assinar o documento.

Destaco o caso de uma mãe que, em particular, foi mais resistente ao processo de aceitação dos termos. Eu frequentemente a encontrava passando e, muitas vezes, no meio de uma brincadeira, ela pedia para que as crianças fossem para casa, expressando sua preocupação com a segurança de seus filhos. Um dia, enquanto ela estava a caminho para o trabalho, caminhei ao seu lado e expliquei toda a pesquisa e a importância das crianças no processo e que não haveria nenhum risco para as crianças.

Essa mãe foi a que demorou mais tempo para assinar o termo. Foi necessário que outras mães entrevistassem para que ela autorizasse a participação de suas filhas e filho. Essas crianças, no entanto, não participaram das atividades de circulação, pois só podiam permanecer na região próxima de sua casa.

Estabelecer confiança com as famílias foi um processo gradual e delicado, mas essencial para o andamento da investigação. A ética na pesquisa com crianças não se limita apenas à proteção de suas identidades e ao consentimento informado, envolve também a construção de relações de confiança e respeito mútuo entre pesquisadores, crianças e suas famílias. Essa experiência reforça a importância de uma abordagem sensível e reflexiva, capaz de se adaptar às necessidades e contextos específicos das crianças e suas famílias, assegurando uma participação segura e significativa de todos os envolvidos.

Já com as crianças, a assinatura do termo aconteceu de maneira diferente. Após todos os responsáveis terem assinado o TCLE, sentei-me com as crianças no quintal da casa de uma

³⁷ CAAE - 66340822.9.0000.5149, parecer número: 6.091.378

³⁸ O termo foi apresentado às crianças em forma de história em quadrinhos e, na sequência, assinado por elas.

das moradoras para juntos entendermos o documento. Elas estavam empolgadas, pois o TALE foi criado em forma de histórias em quadrinhos, para facilitar a leitura e chamar atenção das crianças. Pelas imagens, elas identificaram quem eu era e mostrei quem eram os demais personagens (Figura 33).

Minha ideia inicial era ler o documento de forma lúdica, como se fosse uma contação de histórias. No entanto, as crianças pediram para ler em voz alta, se organizando para que cada uma lesse um quadrinho. No final, assinaram o termo e ainda pediram para colorir os desenhos

Figura 33 - Assinatura TALE



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Após os termos serem devidamente assinados, passei a conviver de forma mais tranquila com as crianças, entendendo que eu fora “legalmente” aceito por todos. Devido à diversidade metodológica empregada, muitos dados foram produzidos, por meio das falas, desenhos, fotografias e brincadeiras, graças à entrega das crianças ao processo e ao distanciamento do meu olhar adultocêntrico que “constantemente me traía” por medo de estar em um “território violento” ou por achar que não daria conta de me aproximar das crianças. Os dados foram organizados mediante as produções e a escuta das crianças, quando passei a compreender suas experiências sociais, por meio de sua presença e ação social no território.

Vale destacar que a ética na pesquisa com crianças exige reflexividade para compreender a perspectiva tanto das crianças quanto dos adultos envolvidos. Essa reflexividade é fundamental para garantir que as práticas de pesquisa sejam conduzidas de maneira ética, sensível e respeitosa, assegurando que os direitos das crianças sejam sempre priorizados e suas vozes efetivamente ouvidas e valorizadas. Dessa forma, os desafios éticos apresentados foram sendo ajustados ao longo das práticas e oficinas, conforme necessário, para garantir que a pesquisa fosse conduzida de maneira respeitosa. Reconhecemos que a pesquisa com crianças requer uma abordagem flexível e sensível, que esteja atenta às suas necessidades e direitos, assegurando que sua participação contribua significativamente para a construção do conhecimento sem comprometer seu bem-estar.

4.3 O trabalho de campo

Estar no Morro com as crianças exigiu-me uma abordagem flexível, sensível e adaptativa para capturar de forma autêntica as suas vozes e as suas experiências. Como fora mencionado, o trabalho de campo foi realizado entre outubro de 2022 e novembro de 2023, sendo dividido em quatro momentos: I) Pesquisa exploratória; II) Mapeamento dos espaços; III) Acompanhamento do percurso casa-escola e escola-casa e; IV) Oficinas de escuta. No Quadro 2 abaixo apresento o cronograma e o desenvolvimento das etapas.

Quadro 2 - Cronograma do trabalho de campo

ETAPAS	MÊS/ANO													
	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	0	1	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Pesquisa exploratória														
Mapeamento dos espaços														
Contato com atores-chave e crianças														
Percurso casa-escola e escola-casa														
Acompanhamento nas circulações e eventos														
Oficinas de escuta														

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Cada etapa demandou um planejamento cuidadoso que incluiu a observação do contexto local e o estabelecimento de contatos preliminares com alguns adultos para que, assim, posteriormente, estivesse em contato direto com o grupo de crianças, sujeitos participantes diretos da pesquisa, acompanhando-as em suas experiências pelo Morro, conforme descrito nos itens a seguir.

4.3.1. Pesquisa exploratória

A construção de relações de confiança com as crianças e a comunidade foi um elemento essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Adotei uma postura ética e respeitosa, envolvendo-me nas atividades cotidianas e eventos culturais para estabelecer vínculos genuínos. Corsaro (2015) destaca que a imersão na vida cotidiana das crianças e a participação ativa em suas rotinas são fundamentais para conquistar sua confiança e compreender profundamente suas experiências.

Nas visitas iniciais, estabeleci contato com adultos da comunidade, o que foi crucial para conhecer os espaços e ganhar a confiança local. Líderes comunitários, educadores e pais atuaram como mediadores nesse processo, facilitando minha integração e legitimando minha presença no território. Essa rede de comunicação criou uma base sólida para interações mais aprofundadas com as crianças e suas famílias, possibilitando uma pesquisa respeitosa e eficaz.

No Quadro 3, apresento os principais atores-chave, bem como sua profissão e local de moradia no Morro que, inicialmente, foram essenciais para que eu estabelecesse um contato direto com as crianças.

Quadro 3 - Participantes da pesquisa

ATOR-CHAVE	PROFISSÃO	LOCAL DE MORADIA
Anastácia	Professora universitária e líder comunitária	Ex-moradora do Buracão.
Lélia	Vice-diretora da creche	Próximo à Antena
Luedji	Cabeleireira	Pedreira
Marthin	Presidente da ASDOG e policial reformado da PM	R. Inhapim
Érika	Mãe de Iza	Buracão
Iza	Filha de Érika	Buracão

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor, 2025.

as clientes me orientavam sobre a zona de tráfico, brigas entre gangues ou alguma possível ação policial, tudo isso antes de circular sozinho pelo território. Nas conversas com os adultos que ali frequentavam, pude perceber o sentimento nostálgico ao reviver e contar suas infâncias. “Hoje em dia os meninos não ficam na rua, antigamente sim” (...) “Eu brincava demais na rua, era menos perigoso” (...) “Aqui não tinha tanto carro passando e não tinha tanto crime” (Luedji, cabeleleira, notas de campo, fevereiro, 2023).

As falas dos moradores causaram-me estranhamento nos primeiros meses, pois, de fato, deparei-me com poucas crianças nos espaços públicos. Por outro lado, o sentimento saudosista dos moradores me inspirou a conhecer cada parte do Morro e mapear os espaços onde havia a presença de crianças. Em meio às histórias, eu observava quem passava em frente ao salão, cumprimentava pessoas desconhecidas que, posteriormente, se tornaram conhecidas. Constantemente, eu era levado a outros espaços do Morro, onde me contavam como o lugar era em outros tempos. Esse modo de caminhar também era uma forma de me territorializar e ser conhecido pelos moradores (Notas de campo, novembro de 2022).

Caminhar pelo bairro me levou a conhecer muitos moradores, como a Érika, mãe de uma das crianças envolvidas na pesquisa. Ela desempenhou um papel crucial como interlocutora entre mim e as crianças, além de me apresentar diversas partes do Morro, especialmente o Buracão.

Meu primeiro contato com Érika foi por telefone. Combinamos de nos encontrar no final da rua Caratinga, a via principal de acesso ao Morro. Esperei sentado no meio-fio, aguardando sua chegada, já que não a conhecia pessoalmente. De longe, ela me acenou amigavelmente, provavelmente reconhecendo-me pela foto do *WhatsApp* ou por eu ser o único “estranho” sentado na rua em uma manhã ensolarada. Sorridente, ela brincou: “Já está sentado descansando? Temos muito chão para andar” (Notas de campo, dezembro de 2022).

A caminhada com Érika foi uma oportunidade única para aprofundar minha compreensão sobre o Morro e suas dinâmicas sociais. Enquanto percorríamos as ruas e vielas, ela apontava locais marcados por histórias da comunidade, mencionava vizinhos e explicava como cada espaço era utilizado pelas crianças e pelos moradores. Sua narrativa combinava afeto e criticidade, evidenciando tanto os desafios enfrentados pelo bairro quanto às formas de resistência e solidariedade que caracterizam o dia a dia da comunidade. Essa imersão, guiada por alguém tão conectado à realidade local, foi essencial para que eu pudesse enxergar o

território não apenas como um espaço geográfico, mas como um conjunto de relações sociais vivas e significativas.

Érika aparenta ser uma jovem mulher e apareceu vestindo *short jeans* e blusa rosa, estava acompanhada e de mãos dadas com sua filha Iza, de 7 anos, que me cumprimentou timidamente. Elas moram na esquina entre a rua Caratinga e o beco Galileia, próximo aos corrimãos que levam às escadarias principais do beco. Passamos a caminhar juntos e percebi, no trajeto, que não havia nenhuma criança presente nas ruas. Segui explicando sobre a pesquisa e ela me falando sobre o Morro. Conversamos longamente em frente à escadaria, onde Érika compartilhou histórias e informações valiosas sobre a comunidade, sobretudo quando ela apontou como o Buracão é visto pelos moradores do Morro: *“muita gente tem medo de vir aqui embaixo, falam que é perigoso e tal, mas onde não é perigoso, né?”* (Notas de campo, dezembro de 2022).

Sua filha Iza (7 anos) foi a primeira criança com quem tive contato no Buracão que me contou, de forma empolgante, o que as crianças faziam na região. A menina tinha cabelos longos, pretos e lisos e sempre passava a mão sobre as madeixas. Esse contato inicial foi essencial para compreender, também, a dinâmica do Buracão e como era a presença das crianças naquela região do Morro, como traz a fala de Érika:

Olha, aqui ficam muitas crianças. Elas ficam aqui nessa rua, brincam mais aqui na escada e no corrimão. Isso aqui foi tudo feito pela Eunice (referindo-se ao calçamento de cimento e aos corrimãos). Ela ajuda demais a gente. Esse corrimão mesmo foi feito porque uma criança caiu do barranco e ficou desacordada. A gente achou que ela tinha morrido (Érika, mãe, notas de campo, dezembro de 2022).

Ao ouvir os relatos de Érika, passei a observar as ações de sua filha, que prestava atenção às nossas conversas, subindo e descendo pelo corrimão.

Iza (7 anos): Ela ficou caída lá ó (mostrando onde a menina caiu).

Célio: E não tinha corrimão?

Érika: Não tinha nada. Era tudo um barranco desmoronando. Tá vendo aqueles espaços lá (apontando para um barranco)? Tudo caiu. As crianças, hoje, ficam muito aqui porque a gente fica vigiando também.

Iza: Aqui dá pra brincar, mas lá embaixo já não dá. Só aqui tem isso aqui (apontando para o corrimão). Lá embaixo não tem, só tem buraco mesmo. (Notas de campo, dezembro de 2022).

A iniciativa dos moradores de construir equipamentos públicos, como os corrimãos, o calçamento da rua, e de buscar apoio de instituições privadas não se limitava a suprir necessidades materiais, como também visava à segurança da população. Destaca-se o forte senso comunitário, em que as famílias não só cuidam umas das outras, mas formam “redes de

relações interpessoais e com os espaços livres internos e externos” que “contribuem para a construção da identidade da criança” e do espaço (Coelho; Duarte; Vasconcellos, 2009, p. 85).

Durante nossas conversas, Érika expressou seu incômodo ao perceber a ausência de crianças na rua e pediu a Iza para chamar as outras crianças. A menina, com muita agilidade, desceu as escadarias e subiu com mais três meninas que também se tornaram participantes da pesquisa. A partir daquele momento, podendo adentrar em todas as regiões do Morro, passei a circular e a mapear os locais mais utilizados pelas crianças nos diferentes espaços.

4.3.2. Mapeamento dos espaços

O sentimento de ausência das crianças nas ruas também é a preocupação de alguns autores que alertam para o complexo desencontro entre os adultos-pesquisadores e as crianças. De acordo com Müller e Sousa (2023, p. 2), não podemos buscar as crianças onde sabemos que elas não estão e “tampouco nos restringir aos espaços fixos da cidade, prescritos para as crianças, tais como creches, pré-escolas, escolas, praças, playgrounds etc”. O que precisamos é nos colocar em movimento com as crianças, mapeando e acompanhando as suas apropriações nos espaços públicos na cidade.

A partir dessa perspectiva, foi necessário estar em campo em diferentes espaços e tempos para de fato perceber a presença ou ausência das crianças nas ruas. O horário diário que eu frequentava o Morro era de 8h às 11h ou de 14h às 16h. Percebendo a ausência das crianças nas ruas, criei a hipótese de que elas poderiam estar nas escolas ou em suas casas, “ou até realizando outras atividades escolares ou manipulando aparelhos celulares em redes sociais ou jogos ou assistindo TV” (Notas de campo, novembro, 2022).

Assim, outros horários de circulação foram estabelecidos e criei uma nova estratégia, afinal, a pesquisa etnográfica nos permite rever o planejado a partir das dinâmicas dos sujeitos em seu território (Angrosino, 2009). Em vez de buscar encontrar as crianças nas ruas, passei a mapear os possíveis locais onde as crianças poderiam se deslocar para estar, assumindo a experiência da pesquisa etnográfica em movimento, desenvolvendo “a potência de uma experiência cognitiva e sensorial radical [...] que se desloca, pensa, sente, percebe junto com os seus sujeitos de pesquisa, e toma como interesse aquilo que lhes motiva ao longo do trajeto” (Müller; Sousa, 2023, p. 2).

Dessa maneira, a pesquisa ganhou um “contorno multiespacializado”, em que valorizamos todo o contexto social e uso dos espaços urbanos pelas crianças, onde elas não só tematizam e desenvolvem suas produções culturais, mas também se apropriam e modificam os

espaços com sua presença (Carvalho, 2021, p. 74). Passei a participar da vida social da comunidade, das ações comunitárias em diferentes espaços e tempos.

No início da manhã, observava as crianças menores sendo levadas à creche ou à escola por algum adulto ou por algum jovem que estudava na Escola Carlos Luz. No intervalo do almoço, havia crianças descendo o Morro para irem para as escolas do Centro. No fim da tarde e início da noite, notei que o movimento era mais intenso, pois as crianças da creche se misturavam às crianças que estudavam nas escolas dos outros bairros, ao mesmo tempo que, por volta das 18h30, um grupo seguia para os projetos sociais na ASDOG.

Esses aspectos demonstram como o campo de pesquisa em espaços públicos atenta para os fluxos dos movimentos dos sujeitos que “conformam suas rotinas e circunscrevem nossos objetos imprimindo neles as marcas do efêmero, do fluxo do circunstancial, e que garantem às nossas investigações a inclusão da dinâmica que rege a própria vida social” (Müller; Sousa, 2023, p. 4). Estar em movimento com os sujeitos da pesquisa e observar suas dinâmicas sociais não nos remete somente a compor uma estrutura etnográfica de descrever sua cultura, mas a não negligenciar os saberes construídos por meio de suas formas de se deslocar no espaço.

As diversas participações que tive em campo foram essenciais para identificar os espaços onde as crianças estavam frequentemente presentes e, posteriormente, determinar quais desses espaços eram mais significativos para elas. Minha aproximação com os grupos de crianças aconteceu de maneira gradual. Eu buscava circular por diferentes espaços e tempos em cada um dos quais encontrava grupos de crianças com características, formas de brincar e de circular distintas.

Como estratégia inicial, ao avistar um grupo de crianças, eu me sentava em um ponto da rua para observá-las. Contudo, eu estava ciente de que, em algum momento, esse método poderia não ser o mais adequado, por ser um pesquisador-homem observando crianças em espaços públicos, conforme já sinalizado. Alguns pesquisadores adotaram a ideia de ser um adulto atípico durante suas pesquisas com crianças. Corsaro (2009), por exemplo, aproximou-se das crianças gradualmente, escolhendo diferentes pontos na escola e esperando que as crianças o convidassem para brincar, o que lhe garantiu acesso a locais e assuntos normalmente não discutidos entre crianças e adultos. Pires (2007) adotou a estratégia de ser uma "adulta diferente", distinta daquela com a qual as crianças estavam acostumadas. Ela realizava visitas aleatórias às casas das crianças, brincava, contava histórias e até as convidava para sua própria casa.

Diante das diferentes técnicas já utilizadas, optei por arriscar e observar as crianças em seus locais de brincadeiras e, aos poucos, eu ia puxando assunto até ser convidado para brincar

ou chamado para as conversas. Durante as férias escolares e aos finais de semana, foram mapeados três locais onde havia a presença e circulação das crianças: a “Antena”³⁹, lote vago onde encontrei um grupo de crianças jogando bola; a “Esquina ou Cruzada”, um entroncamento que fica entre a escola e a quadra e dá acesso à descida para o Buracão, espaço onde as crianças brincam de bola e viravam “saltos mortais” e o “Buracão”, território amplo, onde o principal ponto de encontro das crianças fica no beco Galileia, onde ficam os corrimãos, becos e escadarias nos quais eram realizadas diferentes brincadeiras (Figura 35).

Figura 35 - Espaços usados pelas crianças



Fonte: Google Maps. Elaborado pelo autor, 2025.

Em cada espaço visitado, as crianças me convidaram para conhecer suas histórias e brincadeiras. Na Antena, elas queriam me mostrar como jogavam bola na parede. Na "Esquina/Cruzada", demonstravam seus saltos mortais. No "Buracão", as crianças brincavam nos corrimãos, corriam pelo beco e revelavam como era conviver em grupo. Embora todos os três espaços fossem ricos para a pesquisa, com o retorno às aulas, a Antena e a Cruzada tornaram-se locais de passagem e ficaram ociosos. No entanto, no Buracão, percebi que as crianças permaneciam constantemente nas ruas, demarcando sua presença e ação social no espaço.

³⁹ Para alguns adultos, este espaço serve para o acúmulo de entulhos e tráfico de drogas. Há um sonho de ser construída no espaço a sede da creche.

Apesar de alguns adultos me aconselharem a não ir sozinho para aquela região, decidi desafiar o senso comum e caminhar pelo território para confirmar que ali seria o local adequado para minha pesquisa. Após o contato com a Érika e sua filha Iza, passei a frequentar diariamente o Buracão, observando o mesmo grupo de crianças brincando, diferente dos outros espaços.

Meu encontro com as crianças do Buracão foi um momento significativo na pesquisa. Iza, filha de Érika, convidou três meninas para brincar no beco e eu fiquei observando a interação entre elas. As três meninas eram irmãs: duas tinham cabelos com tranças longas, pretas e azuis, enquanto a outra tinha o cabelo curto e enrolado. Érika, ao ver o interesse das crianças, disse que ia me deixar com elas enquanto arrumava a casa.

Com as meninas nos sentamos no corrimão e, de forma descontraída, fui “sabatinado”. Elas estavam curiosas sobre tudo: queriam saber o que eu carregava na mochila, se eu estudava, o que era uma pesquisa e se eu queria ver como brincavam. O momento mais curioso foi quando me mostraram como viravam cambalhotas no corrimão, uma brincadeira que elas faziam com muita alegria e habilidade.

Iza, empolgada, colocou as mãos sobre os meus ombros, fitando-me nos olhos e me convidou para ir até a sua casa quando eu voltasse, prometendo me apresentar a todas as outras crianças, afirmando que elas iriam adorar me conhecer. Durante a conversa, as meninas me contaram que só brincavam no beco porque as mães não permitiam que fossem para outros lugares. Elas só subiam o morro para ir à escola ou à casa da avó, mas passavam o resto do tempo ali.

Nos dias seguintes, elas sempre me esperavam animadas. Fui apresentado a outras nove crianças, que, por sua vez, conectaram-me com mais nove. Assim, aos poucos, foi-se formando um grupo coeso, que se fez presente todos os dias enquanto eu estava na região, criando uma rede de confiança e interação contínua, fundamental para o andamento da pesquisa.

Juntos brincávamos, conversávamos e nos divertíamos. Fui cativado ou, usando o conceito de Siqueira (2009), fui afetado! A partir das brincadeiras, comecei a estabelecer um elo entre pesquisador, crianças e território. No Buracão, as crianças passaram a me apresentar todo o espaço, segundo sua perspectiva, convidando-me para as brincadeiras e para acompanhá-las em suas circulações, incluindo seus percursos de casa para a escola.

4.3.3. Circulando com as crianças

A circulação com as crianças foi um elemento central na metodologia deste trabalho, possibilitando uma interação direta com seus cotidianos e percepções. Ao longo da pesquisa,

acompanhei as crianças em diversas situações: durante o mapeamento dos espaços, nos trajetos casa-escola-casa, nas festividades locais, na oficina de fotografia e em suas vivências cotidianas pelos espaços do Morro. Notei que as crianças do Buracão tendiam a se concentrar no Beco Galileia, raramente aventurando-se pela parte alta ou por outras áreas do Morro. Esse padrão de circulação despertou meu interesse em explorar esses territórios menos frequentados em sua companhia. Por meio dessas incursões, foi possível captar as percepções, as experiências e as formas de relação que as crianças estabelecem com o território em que vivem, revelando os significados e os limites que atravessam sua vivência.

Conforme podemos observar na Figura 36, a circulação foi realizada na parte alta do Morro e contou com a participação de sete crianças, todas meninas, que escolheram passar pela rua principal, pela pedreira, pelo Beco do Cruzeiro e pela Antena. Nesse dia, por cautela e questões éticas, convidei uma amiga para caminhar com a gente.

Figura 36 - Circulação com crianças (Foto tirada por Tereza)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Durante o trajeto, as meninas conversavam sobre os comércios locais do bairro, mas também mencionavam os comércios de outras partes da cidade, como "shopping" e "loja de

20". Destacaram os locais mais perigosos devido à criminalidade e reconheceram o monumento tombado como patrimônio público, "o bioquê do prefeito", antiga caixa d'água. Essas conversas mostraram não apenas o conhecimento das crianças sobre seu ambiente imediato, mas também a conexão com espaços mais amplos da cidade, refletindo uma compreensão crítica e informada do território em que vivem (Figura 37).

Figura 37 - Circulando pelo Morro



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Na parte baixa, participaram da circulação apenas duas crianças, diferentes das que subiram o Morro. Durante o trajeto, elas apresentaram de forma crítica sua percepção sobre o território e destacaram a falta de infraestrutura urbana, como pavimentação, saneamento básico e coleta seletiva. Demonstraram tristeza ao falar sobre o descaso do poder público com essa área, mostrando casas em risco de desabamento e muito lixo nas ruas.

A precariedade das condições de vida na parte baixa do Morro foi evidente nos relatos das crianças que expuseram as dificuldades diárias e a insegurança gerada pela ausência de serviços básicos. Suas observações ressaltaram a desigualdade no acesso à infraestrutura e serviços essenciais dentro do mesmo território (Figura 38).

Figura 38 - Circulação no Buracão



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Dessa maneira, as circulações, tanto na parte alta quanto na baixa, revelaram contrastes significativos nas percepções das crianças sobre seu ambiente. Enquanto, na parte alta, a atenção se voltou para a criminalidade e para os marcos históricos, na parte baixa, a ênfase foi na carência de infraestrutura e no abandono pelo poder público.

4.3.3.1 Percurso casa-escola-casa

Durante as férias de janeiro de 2023, estar diariamente em campo me proporcionou a criação de novos vínculos com as crianças. Cada dia no Morro começava com a visita ao salão, onde eu procurava entender a dinâmica do dia. Depois, eu circulava por todas as regiões do morro, como a Antena e a Cruzada, até chegar ao Buracão, onde passava a maior parte do

tempo. Nesse espaço, passei a observar um grupo de crianças que se destacou por sua presença constante.

As crianças do Buracão, com seu sentimento de comunidade, envolviam-me em suas rotinas e festividades, convidando-me para aniversários, tanto reais quanto de "mentirinha", e eventos futuros, muitos deles que existiam apenas em sua imaginação, como o convite para o aniversário da tia. Os convites se estendiam para visitas às casas de seus avós ou amigos, além de passeios pelas ruas do bairro. Juntos, brincamos, rimos e compartilhamos histórias e momentos.

Os gestos das crianças refletiam sua alegria e curiosidade. Com um toque de mãos ou um puxão na camisa, elas me levavam de um canto a outro, sempre animadas para mostrar algo novo. Seus olhos brilhavam ao me contar histórias do cotidiano, misturando fantasia e realidade em narrativas cheias de vida. A confiança e o carinho que demonstravam em cada interação eram palpáveis, criando um ambiente de acolhimento e amizade.

Quando as aulas retornaram em fevereiro de 2023, nossa rotina mudou. Passamos a nos ver com menos frequência. Durante a semana, eu os encontrava no fim do dia e as conversas se voltavam para a dinâmica escolar, quando as crianças compartilhavam suas experiências, o que estudavam e como era a vida na escola. Já nos finais de semana, passávamos o dia juntos com brincadeiras e passeios pelo Morro.

Em um desses encontros, uma das crianças, com um gesto afetuoso, encostou sua mão sobre o meu ombro e com um sorriso no rosto sugeriu: *"Por que você não vai com a gente para a escola um dia?"* Imediatamente, os outros começaram a falar ao mesmo tempo, todos querendo que eu visitasse suas escolas também. Eu me comprometi a ir em todas, o que causou entusiasmo e alegria nas crianças (Notas de campo, fevereiro de 2023).

É importante considerar que, por se tratar de uma pesquisa etnográfica em movimento, muitos dos caminhos foram traçados ao longo do percurso, uma vez que esse tipo de pesquisa "coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando" (Angrosino, 2009, p. 17), ou seja, é possível rever o planejado constantemente. Ao ser convidado pelas crianças para acompanhá-las em suas dinâmicas de circulação, foi preciso mapear a escola onde cada uma estudava. Assim, os horários em campo foram reconfigurados e um novo planejamento foi desenhado a partir da dinâmica de circulação casa-escola-casa das crianças.

Dessa forma, de segunda-feira a sexta-feira, passei a acompanhar as crianças em seus trajetos casa-escola às 12h e escola-casa às 17h30 e, aos finais de semana, eu participava das diversas ações sociais das crianças, especialmente no Buracão.

Todas as crianças que participaram desta pesquisa frequentavam a escola. Com base nisso, compreendi que elas ficavam nas ruas fora dos horários escolares estabelecidos tanto pela instituição escolar quanto pela família. Conforme já mencionado, um total de 39 crianças participaram da pesquisa, sendo 15 de forma direta, conforme já apresentadas no item no terceiro capítulo desta tese, e 24 de forma indireta. Foram mapeadas as escolas de todas para o acompanhamento de seus trajetos, divididas da seguinte forma, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Escolas visitadas

Nome da Escola	Bairro	Nº de crianças atendidas
E.M. Pastor Mathin Luther King Jr. (Creche)	Carapina	05
E.E Carlos Luz	Carapina	03
E.E. Rotary Club	Santa Helena	07
E.E. Paulo Freire	Grã-Duquesa	03
E.E Prefeito Joaquim Pedro Nascimento	Centro	17
E. E. Professor Nelson de Sena	Centro	04
Total	-	39

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Dessa maneira, não só acompanhei as crianças que desciam para a escola do Centro, mas me desloquei com todas as crianças participantes em seus trajetos de casa para a escola e da escola para casa, para que eu pudesse compreender suas dinâmicas de circulação e sua relação com o entorno.

A primeira visita realizada foi na creche da comunidade em que cinco crianças do Buracão eram atendidas. O espaço educativo foi uma importante conquista das mães que precisavam que seus filhos fossem atendidos por uma escola na comunidade. Esse espaço atende crianças de 1 a 5 anos de idade. A creche funciona no prédio da ASDOG em que houve adaptação de parte do espaço para atender às crianças. A escola conta com salas de aula, refeitório, parque e pomar. O espaço educativo envolve constantemente às famílias em suas atividades.

A Escola Carlos Luz, também situada no Morro, não oferece atendimento para crianças de 0 a 11 anos, mas desempenha um papel importante na comunidade ao disponibilizar aulas de judô para as crianças. Nessas aulas, que acontecem às terças e quintas-feiras à noite,

proporcionando um espaço de aprendizado, disciplina e lazer, três crianças participantes da pesquisa eram atendidas.

A Escola Rotary Club, situada no bairro Santa Helena, fica a 1 km da comunidade e atendia, à época, a sete crianças do Morro. Em uma conversa longa com a gestora, foi sinalizado seu carinho pela comunidade, especialmente pelo Buracão, por já ter sido moradora da região. Para ela, “infelizmente as crianças não têm incentivo familiar para os estudos (...) É difícil que as famílias visitem a escola e participem da vida escolar (...) a gente faz eventos culturais, mas mesmo assim as famílias não vêm” (Diretora da Escola Rotary, diário de campo, fevereiro de 2023)

A Escola Paulo Freire, onde estudavam três crianças, é a mais distante e fica localizada no bairro Grã-Duquesa, a 5 km do Morro. As escolas do Centro, Nelson de Senna e Joaquim Pedro Nascimento ficam a 2 km e são as que têm mais crianças atendidas. As 21 crianças vão a pé, acompanhadas de algum adulto, e poucas de van ou moto. Essas escolas não mantêm “nenhum” contato com a vida social e familiar das crianças, vez que, segundo os gestores, a demanda é grande para conhecer a realidade de cada um (Figura 39).

Figura 39 - Mapa distância entre escolas



Fonte: Google Maps. Elaborado pelo autor, 2025.

A partir desse mapeamento, foi possível acompanhar, de forma mais assídua, o trajeto

casa-escola-casa das crianças que estudavam na Escola Estadual Prefeito Joaquim Pedro Nascimento e Escola Estadual Nelson de Sena. Primeiro, pela quantidade de crianças que nelas estudam, que me permitiu conhecer melhor seus modos de circular e, segundo, por haver, nesse grupo, crianças de todos os espaços mapeados do Morro.

No acompanhamento dos trajetos, observei um grupo de 12 crianças, sendo dez meninas e dois meninos, com idades entre 6 e 11 anos, cinco delas residentes do Buracão. Esse grupo era levado à escola por uma senhora. Solicitei sua permissão para acompanhar o grupo, inicialmente no trajeto de casa para a escola e, em seguida, no retorno. As crianças se reuniam às 12h em um ponto específico do Morro, onde aguardavam a chegada de todos antes de iniciar o percurso às 12h30min. O trajeto incluía descer pela rua da Pedreira, um caminho íngreme e repleto de obstáculos, como escadas sem corrimão e barrancos.

Durante a descida, as crianças demonstravam grande habilidade em se movimentar pelos terrenos acidentados. Com agilidade e familiaridade com o ambiente, sabiam exatamente onde podiam pisar com segurança. Nos trechos planos, mostravam atenção ao trânsito, atravessando apenas na faixa de pedestres e subindo com rapidez a passarela que cruza a linha do trem. Ao longo do caminho, interagiam com animais e cumprimentavam tanto conhecidos quanto desconhecidos, transformando o trajeto em uma experiência social rica. Essa dinâmica revelava não apenas a relação íntima das crianças com o território, mas também a importância da Dona Ivone como mediadora e protetora desse processo diário.

A Dona Ivone, uma mulher negra de aproximadamente 50 anos, foi contratada pelas famílias para acompanhar as crianças no trajeto casa-escola-casa. Trabalhando há 10 anos nessa função, ela é conhecida por seu carinho, paciência e cuidado com as crianças, conquistando a confiança das famílias. Muitas das crianças que ela acompanha passam a ir sozinhas para a escola ou a frequentar a escola Carlos Luz ao avançarem para os anos finais. Sua presença é vista como essencial para garantir a segurança das crianças, especialmente devido às condições desafiadoras do percurso (Notas de campo, março de 2023).

Ao acompanhar o grupo nesses trajetos, foi possível observar as dinâmicas sociais e espaciais que influenciam a rotina das crianças. Elas não apenas percorriam um caminho físico, mas também construíam um espaço de interação e aprendizado contínuo, evidenciando a importância do espaço público em suas vidas (Figura 40).

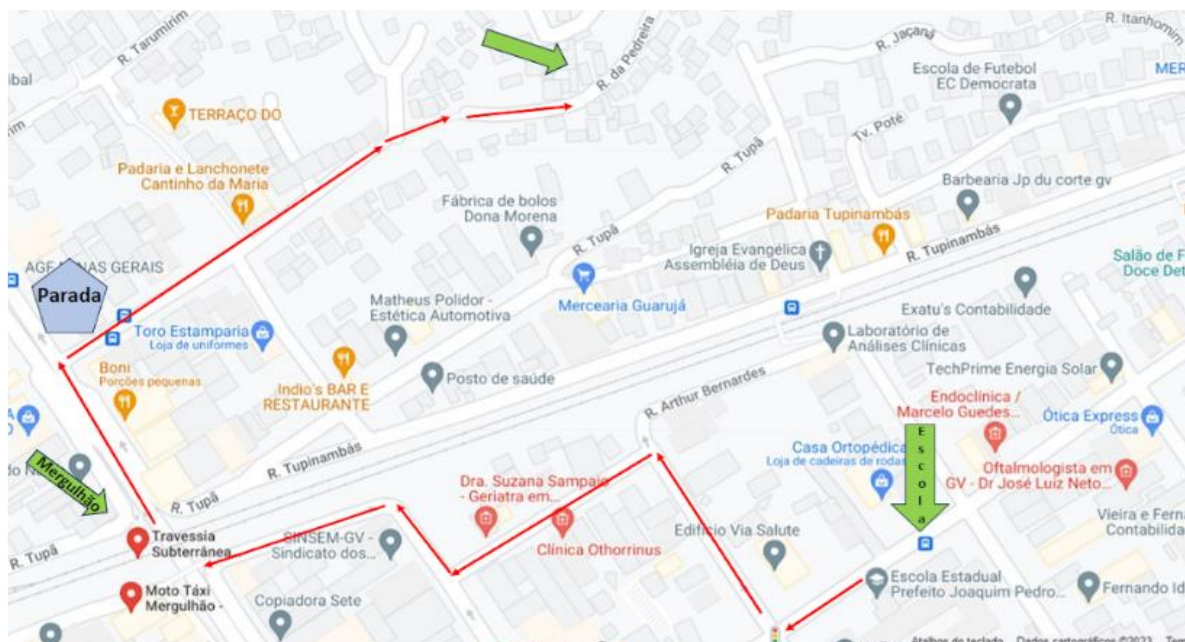
Figura 40 - Percurso casa-escola

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Na subida da escola para casa, as crianças seguiam um caminho diferente, movendo-se com mais cautela. Elas saíam da escola por volta das 17h30min e chegavam ao alto do Morro por volta das 18h. Na subida, permaneciam mais juntas devido ao grande fluxo de carros no Centro e ao fato de já ser noite. O trajeto era mais longo, contornando o Centro da cidade e subindo parte do Morro pela rua da Pedreira.

Ao subir, diferentemente da descida, quando cada uma seguia o caminho sozinha, as crianças caminhavam, na maioria das vezes, de mãos dadas. Era uma disputa para quem seguraria minha mão e, assim, eu ia com duas crianças de um lado e duas do outro. Nesses momentos, conversávamos sobre muitas coisas: o dia-a-dia na escola, a vida pessoal delas, a sua curiosidade sobre a minha vida. Elas também comparavam nossos tons de pele, de cabelo, fantasiavam que moravam em casas grandes presentes nos trajetos, diziam que compravam roupas em determinadas lojas e em algumas elas até entravam (Figura 41).

Figura 41 - Mapa Trajeto escola-casa



Fonte: Google Maps. Elaborado pelo autor, 2025.

No trajeto de subida, as crianças faziam pausas estratégicas para descansar nas escadas, o que permitia momentos de interação e observação do ambiente. Em algumas ocasiões, encontravam intervenções policiais ao longo do caminho. Nessas situações, as crianças demonstravam um comportamento de aparente naturalidade, agindo como se já estivessem acostumadas a tais ocorrências. Em uma dessas intervenções, algumas delas correram para observar quem estava sendo revistado, expressando curiosidade e uma certa familiaridade com a dinâmica da presença policial no território. Essas experiências evidenciavam os desafios e os perigos do trajeto, mas também reforçavam o senso de comunidade do grupo, que se mantinha unido e atento ao ambiente ao redor.

Além disso, o trajeto não era apenas um deslocamento funcional, mas também um espaço para brincar. As crianças transformavam a caminhada em um momento lúdico, brincando de adedanha, pedra, papel e tesoura, pique-pegas e telefone sem fio. Circulavam pelo Morro brincando e interagindo, o que revela como o brincar permeia as experiências cotidianas das crianças, mesmo em contextos desafiadores. Como apontado em outras pesquisas (Bizzotto, 2022; Cerqueira, 2024), a circulação das crianças não se limita à simples locomoção, ela se configura como um processo rico de exploração, socialização e construção de sentidos no território, tornando o trajeto parte essencial de sua vivência e expressão cultural.

Durante a circulação, as crianças demonstraram saberes sobre espaço e tempo. Para chegar mais rapidamente à escola ou a suas casas, por exemplo, elas, em alguns momentos,

criavam atalhos em caminhos alternativos que lhes permitiam vivenciar os trechos mais movimentados ou perigosos, tornando o percurso mais eficiente. Os atalhos são resultado do conhecimento acumulado e das experiências diárias das crianças, que adaptam seus trajetos conforme a necessidade, buscando sempre otimizar seu tempo e garantir a segurança durante o percurso.

Alguns desses atalhos me foram apresentados, principalmente no trajeto escola-casa. Elas preferiam passar pela escadaria lateral que, de certa forma, era mais íngreme, estreita e escura, do que pela escadaria central. Mesmo sendo “mais perigosa”, as crianças garantiam que passando por lá elas economizavam tempo. Inclusive, “topavam corrida” com as demais crianças que, junto com a acompanhante adulta, passavam pelo outro lado.

O acompanhamento das crianças no trajeto casa-escola-casa foi fundamental para percebermos outras dinâmicas e relações com o território. Nesses momentos, compreendemos seus modos de circular e de se apropriar dos diferentes espaços urbanos do Morro, ao mesmo tempo que conversamos sobre temas diversos.

Após meses circulando com as crianças nos mais diversos espaços do Morro, compreendendo as dinâmicas do território e delimitando o espaço investigado, selecionamos o grupo de participantes para esta pesquisa. Nesse contexto, engajamo-nos em diversas atividades, especialmente no Buracão, onde desenvolvemos as oficinas de escuta.

4.3.4. Oficinas de escuta

O objetivo das oficinas de escuta foi criar um espaço de escuta, direcionado, que buscou apreender os pontos de vista das crianças. Nessa etapa, foram adotadas diferentes estratégias de escuta, adaptadas aos contextos sociais das crianças. A realização das oficinas já estava prevista e a proposta de ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre seus modos de participação, circulação e jogo de alteridades nos permitiu compreender melhor a dinâmica do grupo e suas percepções sobre o território.

Desde os primeiros contatos com as crianças, ficou evidente que elas tinham muito a dizer sobre seus modos de ser e estar no território e como estabeleciam contato com seus pares e adultos por meio de suas ações sociais. Os constantes diálogos realizados nos permitiram compreender melhor seus medos, desejos e sonhos. Elas falavam sobre si, seu entorno, suas preferências e anseios, relatando seu dia-a-dia e as experiências vividas. As utopias eram

constantes entre as crianças que sonhavam e criavam formas simbólicas de deslocamento de sua realidade.

Nossa ideia inicial era realizar as oficinas em alguma casa ou espaço institucionalizado, mas não conseguimos. Todo o processo de pesquisa e escuta foi realizado exclusivamente nas ruas do Morro. Em nenhum momento fomos para alguma escola, igreja ou projeto social. Nossa intenção inicial era utilizar os espaços da creche para a realização das oficinas, porém, segundo a diretora, não seria possível usar o espaço aos finais de semana, momento em que seria permitido reunir todas as crianças. Tentamos usar a casa da Érika, mas só conseguimos fazer isso uma única vez. Assim, a rua tornou-se nosso ponto de encontro, circulação e local das oficinas.

Realizar esses eventos na rua foi desafiador, pois lidamos com intempéries, como ondas de calor, em outubro e novembro de 2023, e outros imprevistos, como a passagem de veículos, tráfico de drogas e intervenções policiais.

Realizamos três oficinas distintas: produção de fotografias, foto-elicitación e desenhos. Essas atividades foram cuidadosamente planejadas para envolver as crianças de maneira participativa e lúdica, valorizando suas percepções e formas de expressão. Como demonstra a tabela abaixo, a participação nas oficinas variou: sete crianças estiveram presentes em todas as atividades, participando de forma sistemática, enquanto outras contribuíram de maneira pontual, enriquecendo a dinâmica coletiva. Essa diversidade de participação refletiu as diferentes rotinas e interesses do grupo, mas também evidenciou a importância de adaptar as metodologias ao contexto de cada criança, respeitando suas particularidades (Tabela 2).

Tabela 2 - Oficinas

OFICINA	QUANTIDADE DE CRIANÇAS PARTICIPANTES
Desenho	15
Fotografia	07
Foto-elicitación	11

Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

A escolha de realizar as oficinas partiu do entendimento de que metodologias criativas e interativas são fundamentais para acessar as perspectivas das crianças, especialmente em contextos de pesquisa que buscam compreender suas vivências territoriais. Inspirada em estudos como os de Cerqueira (2024), que propõem a ideia de "circular brincando", a abordagem adotada visou transformar os momentos de deslocamento e convivência em espaços de criação e reflexão. Assim como nas caminhadas pelo Morro, quando o brincar emergia

espontaneamente, as oficinas também funcionaram como plataformas para explorar e registrar as experiências das crianças de forma leve e significativa. Essa estratégia reforça a ideia de que brincar não apenas acompanha o movimento das crianças, mas também estrutura sua maneira de interagir com o mundo, ampliando nossas percepções sobre seus modos de existir no território.

A seguir, descrevemos detalhadamente como cada oficina foi conduzida, destacando os modos de condução do pesquisador e a participação das crianças.

4.3.4.1 Produção de fotografias

Durante a circulação, as interações com as crianças incluíram conversas informais em diferentes contextos e a observação detalhada dos espaços públicos. Esses momentos foram registrados por meio de áudio e fotografias, utilizando aplicativos do celular por meio do consentimento das crianças e de seus responsáveis. Desde o início, porém, o uso do celular gerou um desafio: as crianças demonstravam um grande interesse em manusear o aparelho, frequentemente pedindo para fotografar, assistir a vídeos ou ouvir músicas. Foi necessário estabelecer diálogos frequentes sobre a finalidade do dispositivo na pesquisa e negociar quando elas poderiam utilizá-lo. Esse interesse revelava a ausência do celular em suas casas, o que tornava o aparelho um objeto de curiosidade e fascínio. Reconhecendo esse contexto, optei por incorporar o uso do celular na oficina de fotografia, em vez da própria máquina fotográfica, como uma forma de explorar suas percepções e incentivar sua participação ativa na pesquisa.

Durante a oficina de fotografia, estabelecemos que cada criança poderia tirar três fotografias dos espaços de que mais gostavam durante as circulações. Reunidos no chão, realizei uma explicação prática sobre como usar a câmera do celular, tanto a frontal quanto a traseira, ensinando-lhes noções básicas de enquadramento e funcionamento do dispositivo. Essa prática, de permitir que as crianças fotografassem o ambiente por si mesmas, revelou-se uma ferramenta poderosa nesta etnografia. Não se tratava apenas de captar imagens, mas de oferecer às crianças um meio de expressar suas percepções sobre o território que habitam, a partir de seus próprios olhares. A fotografia tornou-se um instrumento empoderador, permitindo-lhes explorar visualmente os espaços e, ao mesmo tempo, participar ativamente do processo de produção do conhecimento.

No momento da explicação as crianças estavam bem curiosas para saber como seria o uso do aparelho, porém elas já sabiam bem como fotografar e até mesmo tirar selfies, demonstrando seus saberes sobre as tecnologias. Houve certo alvoroço para quem ia

ficar primeiro com o celular, e do mesmo modo como faziam com as brincadeiras, elas tiraram no zerinho ou um para decidir a ordem de quem iria começar. Uma criança “vigiava a outra” para que não ultrapassasse as três imagens capturadas. Esta forma de organizar deixou que a oficina e circulação fluísse e a cada espaço percorrido, elas falavam sobre suas percepções (Notas de campo, setembro de 2023).

Dessa maneira, a experiência de fotografar revelou um aspecto fundamental da etnografia com crianças: o potencial das tecnologias para ampliar sua voz e agência. Durante a atividade, além de fotografarem, as crianças dialogavam sobre os espaços escolhidos, descrevendo memórias e experiências associadas a eles. Esse processo proporcionou narrativas e momentos valiosos sobre sua relação com o território, revelando aspectos subjetivos e emocionais que poderiam passar despercebidos em abordagens tradicionais, conforme veremos em outros capítulos.

As fotografias capturadas, carregadas de autenticidade, além de enriquecerem o acervo da pesquisa, também abriram novas perspectivas de análise. Ao se envolverem diretamente na construção de dados visuais, as crianças contribuíram de forma significativa para a compreensão de sua realidade, reafirmando o papel central da escuta e da participação ativa no fazer etnográfico (Figura 42).

Figura 42 - Fotografando os espaços



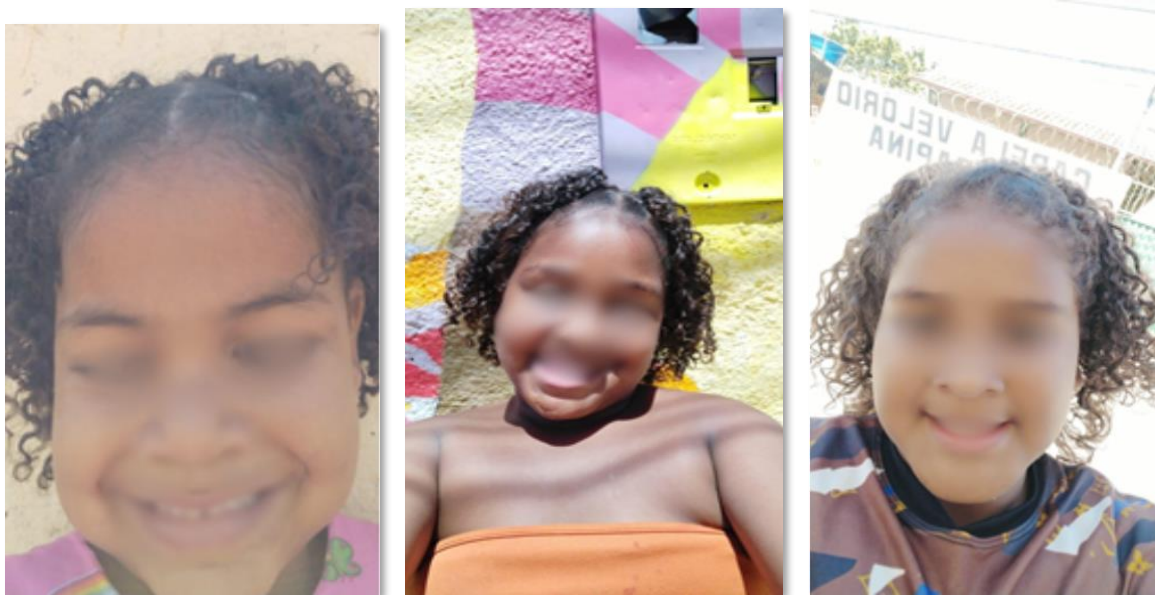
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

O uso da fotografia nas pesquisas com crianças tem ganhado destaque, pois permite que as próprias crianças selecionem e capturem aspectos de seu cotidiano que consideram mais significativos e belos. Nesbitt (2013) defende essa metodologia, ressaltando que, ao manusear a câmera, as crianças frequentemente esquecem que estão sendo observadas como parte de um estudo. O pensamento do autor vai ao encontro do vivido, conforme podemos perceber na figura 23 em que, enquanto uma criança fotografava, outras caminhavam sempre atentas à paisagem, ao mesmo tempo em que falavam sobre o espaço, objeto ou monumento presente. Esse processo propicia uma espontaneidade e autenticidade nas imagens capturadas e em suas falas, revelando elementos importantes do seu ambiente e vida diária que podem ser negligenciados por abordagens tradicionais.

Para Pires (2007), a fotografia oferece às crianças um meio para expressar suas percepções e emoções de forma visual, tornando visíveis aspectos de suas experiências que poderiam ser difíceis de comunicar verbalmente, além de facilitar a participação ativa das crianças no processo de pesquisa.

Dessa forma, foram produzidas 35 fotos de diferentes pontos e equipamentos públicos do Morro, incluindo *selfies*⁴⁰ e outras fotografias das crianças (Figura 43).

Figura 43 - Selfies



⁴⁰ Fotografias tiradas de si mesmo.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

As imagens capturadas pelas crianças serviram não apenas como dados visuais, mas também como pontos de partida para discussões mais profundas sobre suas percepções e sentimentos em relação aos espaços que habitam, sendo algumas delas utilizadas na oficina de foto-elicitação, conforme veremos a seguir.

4.3.4.2 Contação de histórias e foto-elicitação

Entre os meses de setembro a novembro, a cidade registrou uma média de 39,6°C, o que marcou intensamente o trabalho de campo. No Morro, devido à pouca arborização, as crianças sempre procuravam sombras para se proteger do sol. A oficina de foto-elicitação ocorreu em um sábado ensolarado, de muito calor. Ao chegar ao beco Galileia, as crianças saíram de suas casas e correram em minha direção, sabendo que seria dia de oficina e empolgadas para sua realização, apesar do incômodo com o calor. Os meninos estavam sem camisa e as meninas com roupas mais frescas. Eu sugeri que poderíamos fazer a oficina em outro momento, mas uma das crianças me segurou pelo braço e disse ter uma ideia: "Nós vamos para debaixo da árvore que fica perto da casa do Zumbi" (Carolina, 5 anos, notas de campo, outubro de 2023).

A casa do Zumbi (10 anos) fica no fim do beco Galileia, ao lado da escadaria. Do outro lado, há uma rua com corrimão apenas até a metade, não havendo nenhuma proteção no restante. Na esquina, há uma mangueira alta que faz sombra em toda a região. As crianças, familiarizadas com o ambiente, rapidamente se moveram para a sombra da árvore. A grande

mangueira proporciona um alívio bem-vindo em detrimento do calor intenso, conforme se pode observar na Figura 44.

Figura 44 - Oficina debaixo da mangueira



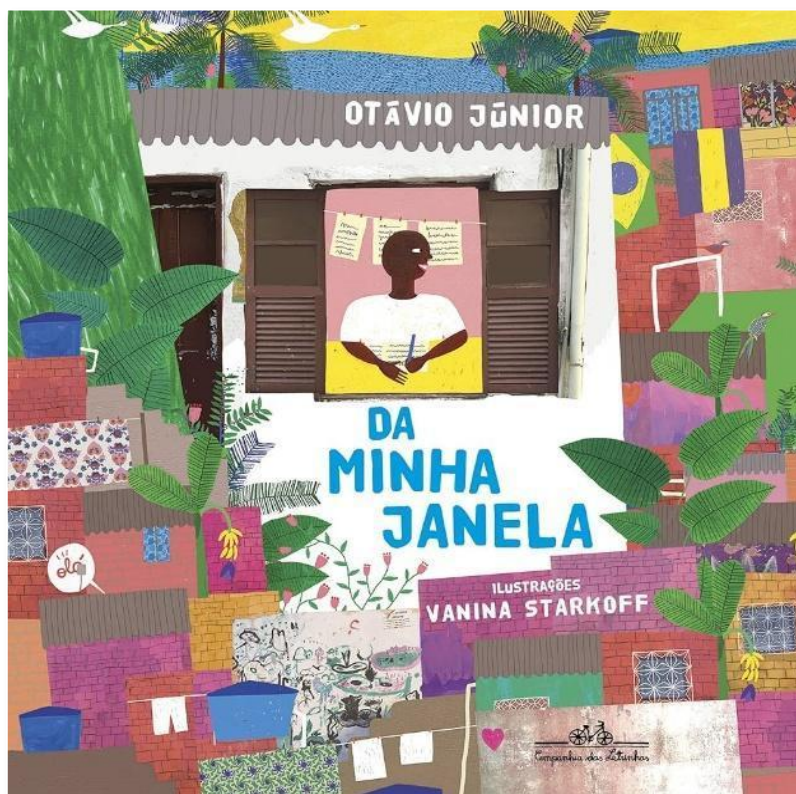
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Debaixo de uma mangueira, no meio do beco, único espaço com sombra, realizamos a oficina de contação de histórias, seguida da oficina de foto-elicitación. Trabalhamos a leitura do livro “Da minha janela” (Junior; Starkoff, 2019) que traz como abordagem as coisas, as pessoas ou os animais vistos da janela de uma favela (Figura 45).

A contação de histórias se fundamenta na capacidade de envolver emocionalmente os ouvintes, facilitando a expressão de pensamentos e sentimentos que talvez não fossem facilmente verbalizados de outra forma.

Depois de contar a história, conversamos sobre o que é uma favela e como as crianças viam o espaço vivido por elas. Elas afirmaram que o local onde moram é uma favela, destacando “os muitos fios de energia elétrica, o lixo nas ruas, as casas de tijolos sem reboco, os barulhos incômodos da cidade, o tráfico de drogas” dentre outros. Demonstraram, ainda, sentimentos de medo, tristeza e alegria diante de situações cotidianas. A partir da contação dessa história, questionei: “se você fosse prefeito e pudesse mudar o Buracão, o que mudariam”? Respostas variadas apareceram como: “tiraria o lixo das ruas, prenderia todos os bandidos e mandava consertar o telhado das casas, pois quando chove a gente fica todo molhado” (Notas de campo, novembro de 2023).

Figura 45 - Livro “Minha Janela”



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2025.

Posteriormente, desenvolvemos a oficina de foto-elicitação, um recurso metodológico que permite a produção de “um tipo diferente de informações, ao passo que evoca sentimentos e memórias, vindos da fotografia como forma particular de representação” (Harper, 2002, p. 13). Essa técnica permite que as crianças se tornem participantes ativos no processo de pesquisa, oferecendo-lhes a oportunidade de refletir sobre suas realidades cotidianas e suas visões sobre o território em que vivem. Segundo Pink (2007), a foto-elicitação permite explorar, de forma mais profunda, as percepções e as experiências das crianças, proporcionando-lhes uma compreensão mais rica de seu cotidiano.

A escolha das imagens para a foto-elicitação foi cuidadosamente pautada em diferentes temáticas, conforme o contexto da investigação. Foram apresentadas dez imagens coloridas, impressas em papel couchê no tamanho A3, de diferentes contextos sociais, pouco discutidos pelo grupo durante a pesquisa, como: imagens de espaços do Morro, pandemia, migração, rio Doce, pico da Ibituruna, crianças brancas e negras. Perguntas como - o que você vê na foto?; o que você acha que é?; ou, o que você sente? - foram feitas durante o bate-papo (Figura 46).

Figura 46 - Oficina de Foto-elicitación

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

A partir das oficinas de contação de histórias e foto-elicitación, pudemos captar as vozes das crianças sobre seus modos de ver o mundo social. Elas compartilharam experiências de atos racistas vivenciados no cotidiano e discutiram a relação com o racismo ambiental, mostrando clareza sobre os estigmas que vivem. As crianças demonstraram conhecimentos diversos sobre a cidade, mencionando eventos como o rompimento da barragem e a vivência durante a pandemia do covid-19. Essas atividades permitiram um espaço seguro para que as crianças expressassem suas percepções e experiências de maneira genuína e profunda.

Além disso, os sentimentos, os medos e os sonhos das crianças se destacaram quando perguntadas sobre o que fariam se fossem prefeitas da cidade. Elas expressaram o desejo de mudar o território, ressaltando a necessidade de melhorias e justiça social. No entanto, esse desejo coexistia com um forte sentimento de pertencimento e orgulho de seu local de moradia. Essa dualidade entre querer mudanças e amar seu local de origem revela a complexidade das relações das crianças com seu ambiente e a profundidade de suas reflexões sobre seu futuro e o futuro da comunidade. Todos esses elementos serão explorados ao longo da tese como uma forma de demonstrar as visões das crianças sobre seu espaço vivido.

4.3.4.3 Os desenhos

O uso de desenhos como recurso metodológico em pesquisas com crianças tem se mostrado eficaz e amplamente reconhecido no campo dos Estudos da Infância (Pires, 2007;

Gobbi, 2012; Toren, 2020). Essa abordagem permite que as crianças expressem suas percepções, sentimentos e reflexões, fornecendo aos pesquisadores uma visão mais profunda das experiências e perspectivas infantis.

Segundo Gobbi (2012), os desenhos são instrumentos valiosos nas pesquisas com crianças, pois oferecem meios de conhecer suas condições sociais, culturais e históricas. Ao desenharem, as crianças não apenas representam a realidade, mas também projetam suas visões individuais e coletivas do mundo. Essa forma de expressão visual é particularmente útil para compreender como as crianças interpretam e interagem com seu ambiente, revelando aspectos que podem não ser facilmente articulados verbalmente.

Na mesma perspectiva, Pires (2007) argumenta que o uso de desenhos em pesquisas com crianças facilita o estreitamento do diálogo entre o pesquisador e as crianças. Ao envolver as crianças em atividades de desenho, os pesquisadores criam um ambiente mais descontraído e acolhedor no qual elas se sentem mais à vontade para compartilhar suas histórias e opiniões.

A oficina de desenho foi concebida a partir do interesse espontâneo das crianças que demonstraram grande afinidade com essa prática como uma expressão característica de sua infância. Desenhar, para elas, era mais do que um simples ato de criar imagens: era uma atividade prazerosa, intrinsecamente ligada à maneira como exploram, comunicam e ressignificam o mundo ao seu redor. Essa compreensão dialoga com os achados de Monteiro (2013) que observou como o desenho, além de ser uma prática estética, emerge como um comportamento típico da infância, realizado pelas crianças com gosto e prazer, independentemente de estímulos externos. O desenho, assim, transcende sua dimensão artística e se torna um meio pelo qual as crianças exercem sua criatividade e expressam suas experiências.

No caso das crianças do Morro, o interesse por desenhar se manifestava mesmo antes da realização das oficinas. Constantemente, elas utilizavam meu caderno de campo para criar desenhos e registrar suas ideias, pedindo folhas e lápis de cor para produzir imagens que representavam o seu cotidiano, suas memórias e imaginações. Esses pedidos não eram meramente ocasionais, mas uma demonstração clara de como o ato de desenhar fazia parte de sua vivência, constituindo-se como um momento de liberdade e expressão individual. Essa prática reforça a ideia de que o desenho, na infância, não é apenas uma atividade direcionada por adultos, mas uma manifestação espontânea e autêntica das crianças.

O processo de criação dos desenhos ocorreu de duas maneiras distintas: de forma livre e orientada. Na abordagem livre, as crianças foram convidadas a expressar espontaneamente seus pensamentos e sentimentos, permitindo uma representação autêntica e sem restrições. Já

na abordagem orientada, foram dadas instruções específicas, como a realização de autorretratos ou a solicitação de desenhos das brincadeiras que realizavam no Morro (Figura 47).

Figura 47 - Oficina de desenhos



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Ao permitir que elas desenhassem, foi possível observar como o desenho funcionava como “um portal” para acessar seus sentimentos, suas narrativas e seu entendimento sobre o mundo. As crianças pediam materiais para desenhar, comentando frequentemente sobre suas produções e explicando os elementos representados e as histórias por trás de cada traço. De acordo com Gobbi (2012), esse diálogo é essencial para captar os significados mais profundos e complexos que os desenhos podem revelar. Nesse sentido, esses momentos revelaram quanto o desenho é um recurso poderoso para compreender o universo infantil, especialmente em contextos como o do Morro, onde as crianças encontram, no ato de desenhar, uma forma de brincar, contar histórias e partilhar experiências de maneira rica e significativa.

Diferentes materiais foram usados, como lápis de cor de muitas cores, caixa de lápis de cor com diferentes tons de pele, folhas brancas e giz de cera. Enquanto desenhavam, as crianças conversavam sobre suas produções, expressando seus modos de vida no território. Ao longo da pesquisa, foram realizados 43 desenhos, categorizados em autorretratos, espaços públicos do Morro e sonhos e desejos, conforme veremos nos capítulos que seguem.

5 “DA MINHA JANELA EU VEJO A MINHA FAVELA”: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO VIVIDO

Este capítulo tem por objetivo caracterizar a circulação das crianças nos espaços públicos e analisar suas experiências e conhecimentos sobre o espaço vivido, que, mesmo marcado pela precariedade, é ressignificado a partir de seus saberes, práticas culturais e modos de se relacionar entre si.

Para tanto, este capítulo está organizado em quatro seções interligadas. Na primeira, apresento o sentimento de pertencimento das crianças ao território, evidenciando como elas reconhecem e atribuem significados ao Morro. Na segunda seção, destaco os espaços que as crianças consideram mais importantes. Em seguida, a terceira é dedicada aos trajetos casa-escola-casa, em que as crianças demonstram seus conhecimentos sobre o Morro, sua compreensão em relação ao espaço-tempo e os atalhos que criam para otimizar seus percursos. Por fim, na última seção, apresento os sonhos e utopias das crianças, refletindo sobre o Morro que elas imaginam e desejam.

5.1 “Eu gosto daqui”: ser criança e pertencer ao Morro

Ao propor a circulação com as crianças pelas ruas, pelo entorno das escolas, pelos becos e escadarias, este trabalho adquire um “contorno multiespacializado” (Carvalho, 2021), revelando como o contexto social e cultural em que vivem não é apenas experienciado, mas também transformado por elas. Nesse contexto, o Morro emerge muito mais do que um espaço físico delimitado, tornando-se um território simbólico e social, onde as crianças estabelecem vínculos afetivos, interagem com elementos naturais, com os equipamentos públicos e constroem significados próprios aos espaços urbanos.

Em uma pesquisa sobre a presença de crianças nos espaços urbanos, Carvalho (2021) ressalta que o espaço urbano não apenas aparece nas produções culturais das crianças, mas também é apropriado e transformado por sua presença. Longe de ser um cenário estático ou neutro, esses espaços, para as crianças, são construções dinâmicas e coletivas, repletas de histórias.

Mendonça (2007) compreende o espaço público como um suporte geográfico preexistente que organiza a disposição dos edifícios e quarteirões, conectando as diversas partes da cidade por meio de ruas, praças e parques, diferente dos espaços privados que pertencem a alguém, como as casas e os comércios. Nesse contexto, as pesquisas de Gobbi *et al.* (2022)

destacam que, mais do que uma configuração estática, o espaço público ou privado é continuamente ressignificado pelos sujeitos que nele transitam. As crianças, longe de serem meras espectadoras, atuam como agentes ativas, participando da produção urbana por meio de suas presenças, gestos, falas e ações.

No Morro, cada espaço percorrido foi escolhido pelas crianças que compartilharam suas percepções tanto durante as oficinas de escuta quanto nas circulações. Cada local apresentado carregava um sentimento genuíno, perceptível na entonação de suas falas e nos seus gestos e expressões. Como salientado por Dias (2010), as crianças da favela atribuem valor aos espaços, pois estão constantemente os reconfigurando. Assim, valorizar a experiência do indivíduo em relação aos seus espaços é compreender que a relação das crianças com o espaço vivido pode ser entendida a partir da noção de lugar, conforme proposto por Tuan (1983, 2013).

O lugar não é apenas um ponto no espaço, mas um ambiente carregado de significado, construído a partir das interações e inter-relações entre o ser humano e seu meio ao longo do tempo. Essa construção resulta em uma afetividade com o espaço, um fenômeno denominado por Tuan como "topofilia", que envolve as emoções e os laços simbólicos que conectam as pessoas ao território. No caso das crianças do Morro, essa topofilia se manifesta nas brincadeiras, nas interações sociais, no conhecimento detalhado dos espaços urbanos e nos vínculos afetivos estabelecidos com os elementos materiais e simbólicos do território, como ruas, quintais, árvores e casas. Esses vínculos nos permitem refletir sobre sua identidade, suas histórias e sua cultura, reafirmando a importância dos laços afetivos no processo de apropriação e significação do espaço vivido, como lugar de pertencimento.

O diálogo abaixo demonstra como as crianças atribuem significados e estabelecem relações de afeto com os espaços vividos:

Acotirene (5 anos): *Você sabia que eu gosto daqui?*

Pesquisador: *É mesmo e por que você gosta daqui?*

Acotirene: *Porque aqui ó (mostrando para a rua) a gente pode brincar e não passa carro.*

Pesquisador: *E por que não passa?*

Acotirene: *Porque não cabe, uai. Só algumas motos, mas o “gordinho” não deixa. Se entrar moto aqui, ele briga.*

Pesquisador: *– Como assim?*

Acotirene: *Só pode entrar moto de quem mora aqui. Quem não mora tem que avisar pra ele, senão tem briga.*

Pesquisador: *E você prefere assim?*

Acotirene: *Prefiro. Só lá em cima passa carro [...] Aqui a gente pode brincar com nossos amigos e correr [...] A gente também pode subir aqui (correndo, subindo no corrimão e olhando para a amplitude do*

Morro) e ver tudo que acontece. Dá pra gente ver tudo [...] quando eu sei que tá na hora de minha mãe chegar, eu fico aqui de cima vigiando. Quando ela chega, eu corro para abraçar e ajudar ela quando ela tá com alguma sacola.

Pesquisador: E como você vê que ela está chegando?

Acotirene: Daqui ó (esticando o braço e apontando para o beco que fica mais embaixo).

Pesquisador: Nossa, sua visão é boa mesmo. Você enxerga sua mãe de longe. (E ficamos um tempo olhando o horizonte da favela) (Notas de campo, maio de 2023)

O exemplo de Acotirene (5 anos), ao explicar os motivos de gostar de morar no Morro, ilustra como os sentimentos ligados ao local transformam espaços de convivência em lugares de afeto. Percebe-se que, para ela, os laços estabelecidos com os amigos, o senso de pertencimento ao grupo e a expectativa pelo retorno da mãe são aspectos que atribuem novos significados àquele ambiente.

Essa forma de pertencimento ao território foi destacada na pesquisa de Santos e Souza (2024, p. 9), que investigou as produções artísticas de um grupo de crianças residentes em uma favela na cidade de Governador Valadares. Ao propor a circulação pelo território, a pesquisa identificou que, ao retornarem, as crianças produziram desenhos e esculturas de monumentos locais. Além disso, afirmaram que esse processo permitiu que "as crianças passassem a reconhecer e valorizar saberes ligados à cultura local e à identidade de seus grupos familiares e sociais".

Nesse sentido, a noção de espaço vivido articula-se com a produção cultural do espaço, que é simultaneamente físico e simbólico e reflete as práticas sociais e as representações que estruturam a coesão e os significados culturais do Morro. Sob a ótica dos Estudos Anticoloniais, podemos compreender que a produção do espaço vivido também carrega marcas do colonialismo, como a segregação socioespacial e a periferização, a desigualdade no acesso a direitos básicos e a estigmatização, que impõem modos de ocupação e organização do território baseados em relações de poder hierárquicas (Quijano, 2005).

Ao expressar suas percepções sobre o Morro, as crianças, em alguma medida, subvertem essa lógica, recriando o espaço de acordo com suas próprias vivências. No Morro, portanto, o espaço é interativo, onde as ações das crianças revelam a complexidade de suas relações, estruturando novos significados e reafirmando sua presença como agentes históricos e culturais. Nesse sentido, as percepções das crianças refletem uma resistência ao paradigma urbano colonial que historicamente desumaniza e marginaliza certos grupos sociais, o que inclui as crianças pobres da favela.

Dessa forma, nesta pesquisa, o espaço vivido constitui-se como o cenário cotidiano no qual as relações das crianças se desenvolvem afetiva e socialmente. Nele, a vida cotidiana ganha significado e as experiências compartilhadas entre os indivíduos produzem conexões profundas entre as crianças. Conforme Frémont (1976, p. 242) descreve, o espaço vivido é o "espaço onde a vida acontece", evidenciando que ele não é apenas físico, mas também simbólico e cultural, impregnado de memórias e afetos que marcam a existência humana, um sentimento de pertencimento, conforme se observa no diálogo abaixo.

Pesquisador: *Onde vocês moram?*

Carolina (5 anos): *Eu moro no Buracão.*

Elza (11 anos): *Eu moro no Carapina.*

Pesquisador: *Humm... e vocês gostam de morar aqui?*

Carolina: *Eu gosto demais.*

Pesquisador: *E por quê?*

Carolina: *Uai, aqui a gente pode fazer de tudo. A gente brinca, a gente vai para escola...*

Pesquisador: *E se você pudesse mudar, você mudaria?*

Elza: *Eu não, porque minha família toda mora aqui* (Notas de campo, maio de 2023).

A importância das relações das crianças com o Morro e com seus moradores adultos se revela em suas falas e interações. A resposta de Carolina (5 anos) - “aqui a gente pode fazer de tudo” - indica que o Morro não é apenas um local de moradia e circulação, mas um espaço de liberdade, criação e aprendizado, onde elas encontram oportunidades para brincar, estudar e se conectar com outras pessoas, contrapondo a visão hegemônica da favela como um território perigoso às crianças.

A escolha por permanecer morando no local, mesmo diante da possibilidade de mudança, reforça a centralidade da família e da comunidade na vida das crianças. A afirmação de Elza (11 anos) - “eu não, porque minha família toda mora aqui” - evidencia que o sentimento de pertencimento é enraizado nos laços familiares. Esse sentimento reflete a importância das tradições e do suporte emocional que elas encontram em seu entorno, bem como aponta Lopes (2018) para quem o território é mais do que um espaço geográfico, é uma extensão das suas histórias, memórias e afetos compartilhados, conforme ilustra a fala de Elza (11 anos).

Paradoxalmente, por mais que a favela seja caracterizada pela violência, autoconstrução e informalidade, ela também constitui um espaço de segurança e interação simbólica formadas nas relações socioafetivas e cotidianas. As crianças, ao caminhar e interagir com os espaços, continuam uma relação cíclica e não linear com o meio, o que reforça a ideia da favela como

um organismo vivo, marcado por tensões e contradições, mas essencial à constituição de identidades e significados culturais (Valladares, 2005).

Souza (2024), ao pesquisar o brincar de crianças na favela da Maré, destaca que os espaços da favela são transformados pela presença das crianças, que a tematizam em suas narrativas, brincadeiras e produções culturais, ao mesmo tempo em que se apropriam dela e a ressignificam de acordo com suas perspectivas e necessidades. Essa ideia é destacada na fala de Gilberto (11 anos), que morava no Buracão e atualmente mora na parte baixa do Morro, e fez parte da pesquisa aos finais de semana, durante as oficinas de escuta.

Pesquisador: *E você, Gilberto, você mora onde mesmo?*

Gilberto (11 anos): *Lá perto da estação (localizada no centro da cidade).*

Pesquisador: *Ah, é verdade. E você vem pra cá por quê?*

Gilberto: *Porque lá não tem nada pra fazer. Eu não conheço ninguém. Aí, no final de semana, eu subo pra cá, pois os meus amigos estão aqui.*

Pesquisador: *Todo sábado você vem?*

Gilberto: *Só quando minha mãe deixa.*

Pesquisador: *E você sobe sozinho?*

Gilberto: *Não, quando meu padrasto está em casa, ele me traz. Quando ele não está em casa, minha mãe chama um Uber⁴¹ pra mim* (Notas de campo, junho de 2023).

Nota-se no diálogo que, para Gilberto (11 anos), o Morro não é apenas um lugar geográfico, mas um território de afetos onde sua infância se materializa nas brincadeiras e nas amizades construídas. Apesar de ter “mudado” para outro local, o Buracão é, ainda, seu espaço vivido, pois ele está conectado às experiências afetivas, sociais e culturais que ali foram desenvolvidas.

As falas - “Lá não tem nada pra fazer” e “Eu não conheço ninguém” - indicam a ausência de vínculos significativos no novo local, enquanto o Buracão permanece como um espaço de interação e brincadeiras. A organização de sua rotina para continuar frequentando o Morro, seja por meio de um padrasto, do uso de um aplicativo de mobilidade urbana ou da ajuda de amigos, demonstra o seu esforço para manter essa conexão. A família desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo que o menino continue a frequentar o Morro para brincar, compreendendo a importância da interação com outras crianças para o seu desenvolvimento social e emocional.

Durante as circulações, o espaço vivido também se revelou no conhecimento das crianças sobre os quintais das casas e a variedade de frutas que oferecem. A maioria das árvores

⁴¹ A Uber é uma empresa de tecnologia que opera uma plataforma de mobilidade urbana, por meio de transportes, que busca motoristas com base na localização do usuário.

frutíferas está nesses quintais, e as crianças demonstram familiaridade com a localização de cada fruta. Como já haviam elaborado uma lista de brincadeiras (Figura 48), após conversarmos sobre as frutas, elas sugeriram criar também uma lista com os diferentes tipos de frutas disponíveis no Morro, conforme excerto abaixo.

Ao passar próximo de uma casa, questionei o tamanho de uma árvore e logo uma das crianças me explicou de qual árvore frutífera se tratava:

Pesquisador: *Nossa, que árvore grande. O que é?*

Conceição (8 anos): *É cajá.*

Pesquisador: *Hum, que delícia.*

Acotirene (5 anos): *Quando eu for grande, eu vou lá e pegar uns mil cajás.*

Pesquisador: *Você gosta? E qual sua fruta preferida?*

Conceição: *Todas.*

Acotirene: *A minha é laranja, cajá.... todas, todas.*

Pesquisador: *Então você tá bem. Aqui tem cajá e lá tem laranja.*

Conceição: *Lá tem manga.*

Acotirene: *Ali tem goiaba.*

Pesquisador: *Nossa, aqui tem um monte de frutas.*

Conceição: *Tem banana. Aqui tem uma horta e tem um monte de frutas.*

Pesquisador: *Nossa, que tanto!*

Conceição: *Deixa eu anotar pra você tudo.*

Acotirene: *Ca-já. Ba-na-na.*

Pesquisador: *Onde tem?*

Conceição: *Na minha casa tem. Laranja.*

Pesquisador: *Qual outra?*

Conceição: *Manga. Goiaba.*

Acotirene: *Tem outra fruta.*

Gilberto (11 anos): *Acerola. Olha lá, aquilo é um pé de acerola.*

Acotirene: *Na minha casa tem um pé de acerola.*

Pesquisador: *E como é uma acerola?*

Acotirene: *É pequenininha, vermelha e docinha. Cai todo dia.*

Pesquisador: *Então anota aí.*

Conceição: *Lá em cima tem limão também, lá perto da casa da neta.*

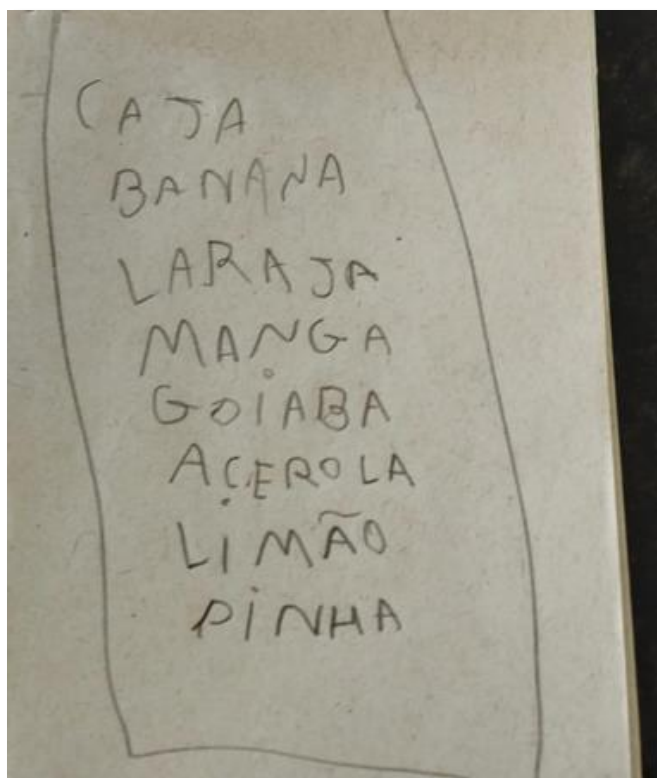
Basquiat (11 anos): *Pinha.*

Pesquisador: *Onde tem pinha?*

Basquiat: *Na casa da minha vó.*

(As crianças anotam todas as frutas que há no Morro que elas conhecem e me mostra onde fica em cada casa. Elas dizem pegar e comer sempre que podem. A maioria das plantas frutíferas ficam nos quintais das casas e com partes viradas para a rua, como é o caso da laranja e do cajá).

Conceição - *Agora tá pronta a lista de frutas* (Notas de campo, junho de 2023).

Figura 48 - Lista de frutas

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Sob a perspectiva de que, nas favelas, os quintais se apresentam como extensões das ruas, é possível observar que a circulação das crianças pelo território transcende os espaços públicos, englobando também os espaços privados. Essa dinâmica reflete o que Bizzotto (2022) destaca ao apontar como as brincadeiras e a presença das crianças em ocupações revelam uma integração fluida entre o público e o privado, sendo o espaço ressignificado a partir de suas práticas e experiências.

A relação da criança com a natureza comparece no trabalho de Cerqueira (2024) que, ao circular com as crianças, percebeu seus conhecimentos quanto aos vegetais disponíveis nas ruas da cidade de Alegre - ES, um modo de conhecimento das crianças sobre a cidade. Por esse viés, a criação da lista de frutas pelas crianças exemplifica esse processo, pois demonstra não apenas o conhecimento compartilhado sobre os quintais e seus recursos, mas também a forma como esses espaços são vivenciados coletivamente. Assim como na pesquisa de Cerqueira (2024), o reconhecimento e a nomeação das frutas reforçam a relação das crianças com a natureza, evidenciando um saber construído na interação cotidiana entre os espaços e suas possibilidades.

Inspirado nos trabalhos de Bizzotto (2022) e Cerqueira (2024), nosso processo de circulação expandiu-se para um mapeamento afetivo e prático dos recursos naturais disponíveis em que as casas, os quintais e as ruas formam um conjunto integrado e interdependente. As figuras a seguir representam o gosto das crianças pelos alimentos disponíveis nesses ambientes e destacam sua importância no cotidiano infantil (Figura 49).

Figura 49 - Frutos e frutas



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

As crianças, ao identificarem as árvores, as frutas e os quintais das casas, demonstram um senso de pertencimento e conhecimento do espaço em que vivem que é construído coletivamente e compartilhado, como na elaboração da lista de frutas, em que as crianças mobilizaram memórias, observações e vivências para registrar o que há de especial no território. A circulação pelas casas e quintais também reflete uma forma de relação simbiótica⁴² com o espaço vivido onde o ambiente é explorado tanto como recurso utilitário quanto como lugar de experimentação e interação.

Quando Acotirene (5 anos) menciona que, quando crescer, pretende pegar “uns mil cajás,” ela expressa o gosto pelo fruto, mas também o desejo de apropriação e continuidade do uso do espaço, evidenciando como o ambiente natural do Morro se torna uma extensão de sua vida cotidiana. As frutas, distribuídas nos quintais e próximas às ruas, revelam que a organização do território facilita essa interação entre as crianças e a natureza.

A relação das crianças com a natureza no Morro do Carapina demonstra não apenas um espaço de exploração e brincadeira, mas também de pertencimento e continuidade. O contato

⁴² O termo simbiose é usado para fazer referência a uma associação íntima estabelecida entre seres de espécies diferentes.

diário com árvores, frutos e outros elementos naturais permite que elas desenvolvam vínculos afetivos e ecológicos, reconhecendo a natureza como parte essencial de suas vidas. De acordo com Tiriba e Profice (2019), esse envolvimento direto entre criança e natureza fortalece o senso de apropriação do território e reforça a autonomia infantil na interação com o meio ambiente, seja na colheita de frutos, nas brincadeiras ao ar livre ou na observação dos ciclos naturais. Assim, o Morro se configura como um espaço efetivamente habitado, como um ambiente vivo e interativo onde as crianças aprendem e experimentam o mundo de forma sensorial e significativa.

Os estudos sobre criança e natureza (Tiriba; Profice, 2019; Cerqueira, 2024) ressaltam a importância dessas vivências para o desenvolvimento biopsicossocial infantil. O contato com ambientes naturais tem sido associado a benefícios como maior criatividade, autonomia e fortalecimento da identidade cultural e territorial. Além disso, a possibilidade de interagir livremente com o espaço natural incentiva a curiosidade, a percepção ambiental e a transmissão de saberes entre gerações. No contexto do Morro do Carapina, essa relação cotidiana com a natureza demonstra como o território, mesmo atravessado por desigualdades, mantém-se como um lugar de descobertas e afetos onde as crianças ampliam suas experiências e reafirmam sua conexão com o ambiente que as cerca.

5.2 Trajetos de circulação e os espaços vividos pelas crianças

Na seção anterior, observamos como as crianças transformam os espaços em lugares de convivência e afeto, convertendo-os em espaços vividos, dinâmicos, adaptados às suas necessidades e práticas cotidianas. Esses espaços tornam-se também locais de pertencimento, pois, ao ocuparem diferentes partes do Morro, as crianças estabelecem vínculos afetivos com o território. Como aponta Haesbaert (2004, p. 72), “o poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos”.

Nesta seção, proponho explorar cada parte do Morro sob o olhar das crianças, destacando a importância desses espaços em suas perspectivas. Começaremos nosso percurso a partir do primeiro ponto de encontro com as crianças, o beco Galileia, ponto de encontro das crianças, conforme imagem na sequência (Figura 50).

Figura 50 - Beco Galileia - ponto de encontro



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

No beco é onde ocorrem as brincadeiras e as interações entre as crianças e os adultos. Como já mencionado, o beco possui, de um lado, casas que se desenharam em diversos tipos de construção de moradias, algumas com quintais, outras com janelas para rua, algumas com reboco e pintura e outras com risco de desabamento. Do outro lado, possui apenas corrimãos. Ao fim do beco, há uma escada que sobe para o alto do Morro e outra que desce para outra parte do Buracão.

Figura 51 - Fachada das casas – criado por Basquiat (11 anos)

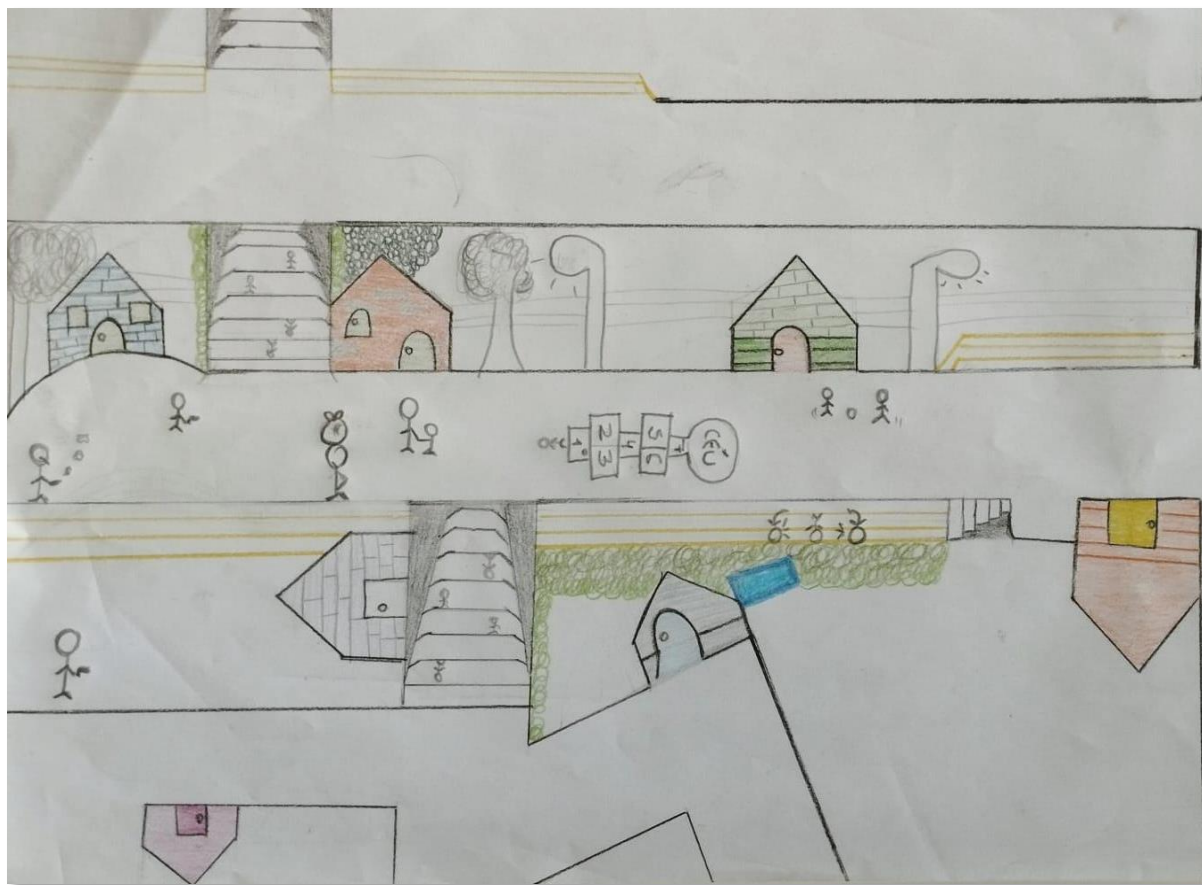


Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

O desenho, realizado por Basquiat (11 anos), usando apenas papel A4 e lápis grafite, ilustra o modo como ele percebe o beco (Figura 51). O menino, que diz “gostar muito de desenhar”, coloca sua perspectiva sobre o espaço vivido, de modo a detalhar a escadaria, o corrimão, as janelas das casas viradas para a rua e a concertina de proteção em uma casa. Cavalcanti (2009) descreve que, em algumas favelas, os muros altos e com concertinas servem como uma estratégia de proteção contra o tráfico e a violência, ao mesmo tempo que podem simbolizar uma forma de ascensão social. Sob uma perspectiva distinta, Cortado (2020) observa que, em bairros periféricos, os muros e as cercas também representam o compromisso com o cuidado e a preservação da casa, evidenciando a relação entre proteção, identidade e pertencimento no ambiente doméstico.

Em outro desenho, Basquiat usa diferentes elementos gráficos, como lápis de cor, lápis grafite, papel A4 e régua. Enquanto as outras crianças brincavam, ele cuidadosamente registrava as moradias de cada criança e como elas se organizam pelos espaços, conforme podemos observar os detalhes feito por ele no desenho abaixo (Figura 52).

Figura 52 - Vista parcial do Buracão, criada por Basquiat (11 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Basquiat (11 anos) é uma criança silenciosa que observava os detalhes das pessoas e dos espaços. Ele se apresentou como um “criador de brincadeiras”. Seu modo de ver o território expressa como ele percebe o espaço vivido, conforme demonstrado em seu desenho que ilustra uma representação detalhada e simbólica das dinâmicas sociais do Morro do Carapina. As casas retratadas pela criança revelam a diversidade das condições habitacionais do território. Algumas são coloridas, sinalizando uma tentativa de personalização e identidade dos moradores com o espaço, enquanto outras aparecem sem reboco, com tijolos expostos, evidenciando as dificuldades econômicas que marcam a vida no Morro. Essa diferenciação entre as casas aponta para desigualdades dentro do próprio território em que algumas famílias conseguem investir mais em suas moradias do que outras. A disposição das residências, com escadarias e corredores estreitos, sugere um ambiente de difícil mobilidade, característico dessa favela, onde o espaço construído responde a uma lógica de ocupação que desafia a urbanização formal da cidade.

O desenho dá vida ao espaço público com uma variedade de personagens que ilustram diferentes práticas sociais. Há crianças brincando sozinhas e em grupo, reforçando a

importância do brincar na socialização infantil. A presença de amarelinha no chão e de uma criança jogando bola sozinha sugere um espaço onde a infância resiste, apesar das dificuldades estruturais. Algumas crianças aparecem brincando no corrimão, o que pode indicar tanto criatividade na apropriação do espaço quanto a falta de opções formais de lazer e segurança, como um parque público.

Também são visíveis figuras adultas que indicam a presença de responsabilidades e desigualdades sociais. A mulher carregando uma trouxa de roupas remete ao trabalho doméstico e à sobrecarga das famílias, especialmente das mulheres, que conciliam o cuidado da casa com outras atividades. A iluminação pública está representada, mas sua forma sugere que a precariedade da infraestrutura pode influenciar a segurança do espaço à noite.

Além das interações infantis, o desenho aponta para questões mais complexas da realidade do Morro. Pessoas fumando e figuras portando armas (à esquerda do desenho) fazem parte da paisagem, retratando uma dimensão da criminalidade que atravessa o cotidiano das crianças. Isso demonstra como, desde cedo, elas percebem e convivem com a violência estrutural, um aspecto que coexiste com suas experiências lúdicas e afetivas.

A presença de algumas poucas árvores e plantas reforça a relação das crianças com o meio ambiente, como já indicado por outras falas da pesquisa. A natureza não aparece apenas como um pano de fundo, mas como parte ativa da vida no Morro, seja na coleta de frutos, seja como cenário para as brincadeiras. Essa interação demonstra um conhecimento ecológico e territorial desenvolvido pelas crianças no dia a dia.

A partir do apresentado por Basquiat (11 anos) em seu desenho, anco-ro-me na pesquisa de Gobbi (2022) que destaca como o desenho reflete as características do mundo infantil, reconhecendo que as produções visuais são mais do que simples representações lineares ou universais da infância. Para Gobbi (2022), os desenhos das crianças revelam não apenas como elas apreendem o mundo ao seu redor, mas também como imaginam e recriam seus espaços vividos. Seja por meio das imagens visuais ou das narrativas que elas associam a essas criações, essas produções desempenham um papel transformador, influenciando tanto quem as cria quanto quem as observa. Dessa forma, os desenhos apresentados ao longo deste capítulo tornaram-se elementos de desconstrução de visões de mundo que ressoam com as vivências que ocorrem no Morro onde crianças exploram e ressignificam os espaços ao seu redor.

Em outro momento, propus que caminhássemos por outras partes do Morro, para além do Buracão. Contudo, mesmo sabendo do meu trabalho, algumas famílias colocaram barreiras para que as crianças não circulassem em outros espaços, conforme se observa no diálogo a seguir:

Erika – *Ei, D. Maria, o Célio quer levar as crianças na parte de cima, lembra dele? Ele sempre fica aqui fazendo a pesquisa, você lembra?*

D. Firmina - *Lembro, mas tem muito carro lá em cima e você sabe, né, Érika, que tem outras coisas (passando a mão no rosto).*

Rosana - *Mas ele sempre tá aqui, fazendo a pesquisa. Lembra que ele é o palhaço que apresentou para as crianças aqui uma vez?*

D. Firmina - *É, mas a gente não pode confiar nem nos irmãos, tios, aí cê sabe, né? (ela falava olhando para mim e para minha amiga como se quisesse ler algo na gente. As crianças ficaram quietas ouvindo)*

Pesquisador - *Eu concordo com a senhora, por isso eu pedi que a Érika também conversasse com vocês. Esta aqui é minha amiga, a Frida. Ela vai acompanhar a gente durante todo trajeto. Não vamos demorar, é só para eu entender os lugares que as crianças passam.*

D. Firmina - *Cuidado com os carros lá em cima e cuidado com alguns lugares, viu, Conceição? (falando para a neta). Oh, e não fica descendo lá pra baixo não viu (apontando para a parte mais baixa do Buracão).*

Pesquisador - *Pode deixar, ficarei de olho em todas as crianças e, quando eu chegar, te aviso. (Notas de campo, agosto de 2023).*

O medo de D. Maria reflete a consciência do perigo no Morro, um fator que interfere nas relações e na própria apropriação do espaço e da proteção/cuidado dos adultos em relação às crianças, já que, apesar de minha presença diária no Morro, eu ainda era visto como um “estranho”. A estratégia de levar uma “amiga” (Frida) do gênero feminino para nos acompanhar durante as circulações revelou-se eficaz, pois assim as crianças não ficavam sozinhas com um “homem”.

As relações de cuidado entre adultos e crianças eram evidentes nas experiências infantis, ao mesmo tempo em que estas também cuidavam umas das outras: ao irem juntas para a escola, ao atravessarem a rua de mãos dadas e ao assumirem a responsabilidade de cuidar de irmãos mais novos quando as mães estavam fora de casa. Sob essa perspectiva, Lara e Castro (2024), ao pesquisarem um grupo de crianças de classe popular na cidade do Rio de Janeiro, exploram a relação entre infância, cuidado e emoções. Esse estudo nos inspira ao destacar a ambivalência afetiva, as disputas de poder, as negociações e os conflitos presentes nessas dinâmicas. Segundo as autoras, “a prática de cuidado realizada por crianças é amplamente reconhecida em territórios do Sul Global e desempenha um papel fundamental na subsistência de muitas famílias, comunidades e arranjos sociais deste hemisfério” (Lara; Castro, 2024, p. 2).

Na mesma linha de investigação, Lara e Leavy (2023) destacam que o cuidado praticado por crianças tem ganhado relevância, especialmente após a pandemia de covid-19, quando o cuidado passou a ser amplamente reconhecido como uma atividade essencial para a sustentabilidade da vida, embora ainda seja desvalorizado tanto econômica quanto simbolicamente. As autoras ressaltam que as práticas de cuidado infantil envolvem complexas relações sociais e exigem uma análise crítica, rompendo com estereótipos de gênero, idade,

classe social e identidade étnica. Além disso, enfatizam que a participação das crianças em práticas de cuidado ocorre em diversas formas e contextos, como o auxílio a familiares idosos ou doentes, a supervisão de irmãos mais novos e a realização de tarefas domésticas e comunitárias.

Ao encontro dos estudos apresentados, as crianças investigadas nesta pesquisa também demonstraram cuidado umas com as outras, assim como com os "perigos" existentes nos espaços, evidenciando formas de proteção mútua e responsabilidade compartilhada. Durante as circulações pelo Morro, ficaram evidentes essas formas de cuidado e segurança, conforme podemos observar no diálogo abaixo.

Conceição (8 anos): *Onde a gente vai? Lá embaixo não pode ir, lá é perigoso.*

Tereza (9 anos): *Sua avó que não deixa você ir.*

Acotirene (5 anos): *Mas aqui em cima também é perigoso.*

Pesquisador: *Mas vocês já foram lá embaixo?*

Tereza: *Lá embaixo não tem como descer muito. As escadas acabam, aí tem só terra. De noite mesmo, não tem como ir, é muito escuro.*

Acotirene: *Só a gente ir com cuidado. (Conceição me chama e fala baixinho no meu ouvido)*

Conceição: *Lá tem bandido e a polícia vai direto.*

Tereza: *Então vamos caminhar lá na parte de cima (e todas concordam)* (Notas de campo, agosto de 2023).

A partir do diálogo registrado em notas de campo, é possível perceber como as crianças constroem coletivamente uma cartografia do espaço a partir de suas experiências e percepções sobre cuidado, proteção e segurança. Suas falas não apenas evidenciam a presença de elementos concretos que afetam a circulação, como a falta de infraestrutura e iluminação, mas também revelam uma leitura social e política do território na qual o medo e a presença de atores armados (bandidos e polícia) influenciam diretamente suas práticas e deslocamentos.

O cuidado entre as crianças se manifesta tanto em formas explícitas de proteção, como o aviso direto sobre os riscos ("Lá embaixo não pode ir, lá é perigoso" ou "Só a gente ir com cuidado"), quanto em interações mais sutis, como o ato de Conceição (8 anos) se aproximar e sussurrar a informação ao pesquisador. Esse gesto indica a existência de um conhecimento compartilhado que é transmitido seletivamente, demonstrando que as crianças aprendem a manejar a fala e o silêncio como estratégias de proteção.

Além disso, a fala de Tereza (9 anos) ("Mas aqui em cima também é") sugere uma compreensão da complexidade do perigo, recusando uma dicotomia entre "lugares seguros" e "lugares perigosos". Essa afirmação aponta para a vivência de um risco difuso, que não se

restringe a uma área específica do Morro, mas se distribui por diferentes partes do território, suas dinâmicas de mobilidade e interação social das crianças.

Na perspectiva da discussão sobre o perigo, as crianças demonstram diferentes visões sobre o tema:

Pesquisador: *E o que é perigoso para vocês?*

Conceição (8 anos): *Pra mim é quando dá tiro, quando tem bandido que não deixa ninguém sair.*

Tereza (9 anos): *Pra mim é onde ficam os buracos e não tem como passar.*

Dandara (8 anos): *Eu acho que é não poder brincar e sair de casa porque tem gente que vigia e não deixa.*

Carolina (5 anos): *Eu acho que é quando tem os carros passando e a gente tem que ficar de mãos dadas para passar* (Notas de campo, agosto de 2023).

O diálogo expõe outras percepções das crianças sobre perigo, cuidado e proteção em um território marcado por múltiplas vulnerabilidades. A narrativa destaca como essas percepções estão profundamente ancoradas nas dinâmicas sociais, espaciais e culturais, refletindo tanto as realidades materiais quanto as narrativas simbólicas que circulam entre os moradores.

A relação com o perigo é descrita de modos distintos que variam de acordo com as experiências das crianças. Para Conceição (8 anos), o perigo está associado a situações de violência explícita, como tiros e controle territorial, que limitam a mobilidade e a sensação de segurança. Já Tereza (9 anos) relaciona o perigo à falta de condições materiais, como ruas destruídas ou inacessíveis, o que reflete um abandono estrutural que afeta diretamente a mobilidade. Dandara (8 anos) menciona a impossibilidade de brincar ou sair de casa devido à vigilância de outras pessoas, evidenciando como a sociabilidade infantil é condicionada por dinâmicas de poder locais. Carolina (5 anos), por sua vez, aponta o trânsito como um perigo, sugerindo uma preocupação com o cuidado físico. Essas visões demonstram como os perigos são multifacetados e incorporam aspectos estruturais (falta de infraestrutura), sociais (controle por atores locais) e imediatos (violência e trânsito).

O diálogo também revela as estratégias de cuidado que emergem no coletivo das crianças, em que as menores andavam de mãos dadas com as maiores. Esse comportamento reflete um senso de proteção comunitária segundo o qual o grupo se organiza para minimizar riscos. Durante a circulação pela parte alta do Morro, as crianças decidem evitar áreas perigosas,

optando por percorrer na parte "de cima". Essa escolha demonstra suas habilidades de mapear o território afetiva e estrategicamente, priorizando a segurança.

Nesse contexto, esses aspectos são fundamentais para refletirmos sobre a dimensão coletiva do cuidado. O olhar da comunidade para as crianças e das crianças com seus pares, configura uma rede de proteção e pertencimento, fator menos comum em contextos não periféricos. De acordo com Cunha e Melo (2021), nas periferias, a vigilância comunitária sobre as crianças e sua circulação pelo espaço não é apenas um gesto de controle, mas um cuidado compartilhado. Assim, diferentes gerações assumem, de forma difusa e contínua, a responsabilidade pelo bem-estar de crianças e jovens. Esse cuidado coletivo se manifesta nos comportamentos cotidianos, no reconhecimento mútuo entre moradores e crianças e na forma como o território é mapeado e ressignificado por elas.

No caminho, as crianças, ao passarem pelas ruas, cumprimentavam os moradores e indicavam locais já conhecidos. Esse processo já apontado em outras pesquisas (Gondra, 2018; Sarmiento, 2018; 2019; Gobbi *et al.*, 2022) demonstra que as crianças não estão à parte da sociedade, ao contrário disso, elas fazem parte de uma fração da população que usufrui de práticas desenvolvidas no interior da malha urbana, principalmente nas relações sociais intergeracionais que compõem o mundo urbano, porquanto, elas também dão vida às cidades e contribuem no processo de construção e apropriação dos espaços urbanos, fato este que podemos perceber no diálogo abaixo:

Ao passarmos em frente a uma construção, as crianças sinalizaram que ali seria uma nova igreja.

Dandara (8 anos): *Sabia que aqui vai ser uma igreja?*

Tereza (9 anos): *A parte de baixo vai ser a igreja e a parte de cima são as salinhas.*

Pesquisador: *E qual a igreja?*

Dandara: *Do Pastor Emerson.*

Dandara: *Aqui eles vão dar até comida.*

Acotirene (5 anos): *Tá vendo aquela porta, é a porta da salinha.*

Lara: *Na salinha vai ter desenho e brincadeiras.*

Conceição (8 anos): *Vai ser chique.*

Dandara: *Terça, quarta e quinta vai ter culto e a gente vai para comer.*

(Logo, continuamos a caminhar. As crianças cumprimentam as pessoas no caminho acenando e gritando o nome delas). (Notas de campo, maio de 2023).

As falas das crianças evidenciam como elas constroem e compartilham conhecimentos sobre o Morro de maneira coletiva e espontânea. O diálogo sobre a construção da igreja reflete suas interpretações sobre o futuro uso do espaço e as relações sociais que ele pode abrigar,

destacando elementos de sua vivência cotidiana, como a expectativa pelas “salinhas” e pelos cultos, reforçando a conexão entre a comunidade e os lugares que a compõem (Figura 53).

Figura 53 - Igreja em construção



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

As “salinhas” comparecem como um local de acolhimento revelando a maneira como as crianças atribuem significado aos espaços e projetando neles práticas e experiências que envolvem aprendizado, lazer e convivência. Ao imaginarem que nelas haverá “desenho e brincadeiras”, as crianças não apenas demonstram sua familiaridade com as atividades

promovidas por espaços religiosos, mas também evidenciam a importância desses ambientes como territórios de socialização e construção de pertencimento.

A questão da alimentação aparece como um aspecto importante nas falas das crianças, indicando como esses espaços também cumprem um papel de suporte comunitário. A fala de Dandara (8 anos): “Terça, quarta e quinta vai ter culto e a gente vai para comer” sugere que, para elas, a igreja não se restringe à esfera espiritual, mas se insere no cotidiano de forma ampla, proporcionando um recurso essencial para a comunidade.

Essa interação também ilustra como as crianças estabelecem vínculos afetivos com os moradores, como no momento em que cumprimentam as pessoas pelo caminho, chamando-as pelo nome e demonstrando familiaridade. Esse gesto reforça a ideia de que a circulação das crianças pelo Morro não é um simples deslocamento físico, mas uma vivência permeada por relações de cuidado, reconhecimento e pertencimento.

Esses encontros evidenciam que o caminhar pela cidade não é apenas um ato de deslocamento, mas uma forma de fortalecer laços sociais, reconhecer as dinâmicas da comunidade e interpretar os códigos urbanos.

Pesquisadores de diversas áreas (Lansky, 2012; Bizzotto, 2022; Cerqueira, 2024) têm trabalhado com o conceito de circulação como um fenômeno das crianças que circulam a pé pela cidade. Sob a perspectiva da “etnografia em movimento”, caminhar com as crianças não apenas possibilitou observar seus percursos e interações, mas também experienciar a cidade de maneira sensorial, imersiva e subjetiva (Müller; Sousa, 2023). As crianças, ao escolherem os trajetos e transitarem fisicamente pelos espaços, criam narrativas e interpretam o ambiente ao seu redor, atribuindo significados culturais e afetivos às paisagens urbanas.

As crianças apontaram diversos espaços importantes para elas que não serviam somente como local de passagem, mas como espaço vivido onde os encontros aconteciam. Durante as caminhadas, propus que elas tirassem fotos dos espaços públicos ou privados que achassem importantes. Como já sinalizado, este foi um recurso utilizado para que as crianças pudessem expressar, por meio do seu olhar, os modos como elas percebem o Morro. Cada uma poderia fazer até três fotos, conforme sinalizado no quarto capítulo. As crianças fotografaram o sol, a Ibituruna, a antena, a caixa d'água, a lavanderia, a capela-velório, os grafites nos muros e ainda fizeram fotos umas das outras. Algumas fotografias foram repetidas, pois muitas crianças demonstraram ter interesse/gosto pela mesma imagem, como o caso do Pico da Ibituruna, que podemos ver quando estamos de frente para a rua da Pedreira, ao longo do horizonte (Figura 54).

Figura 54 - Crianças fotografando

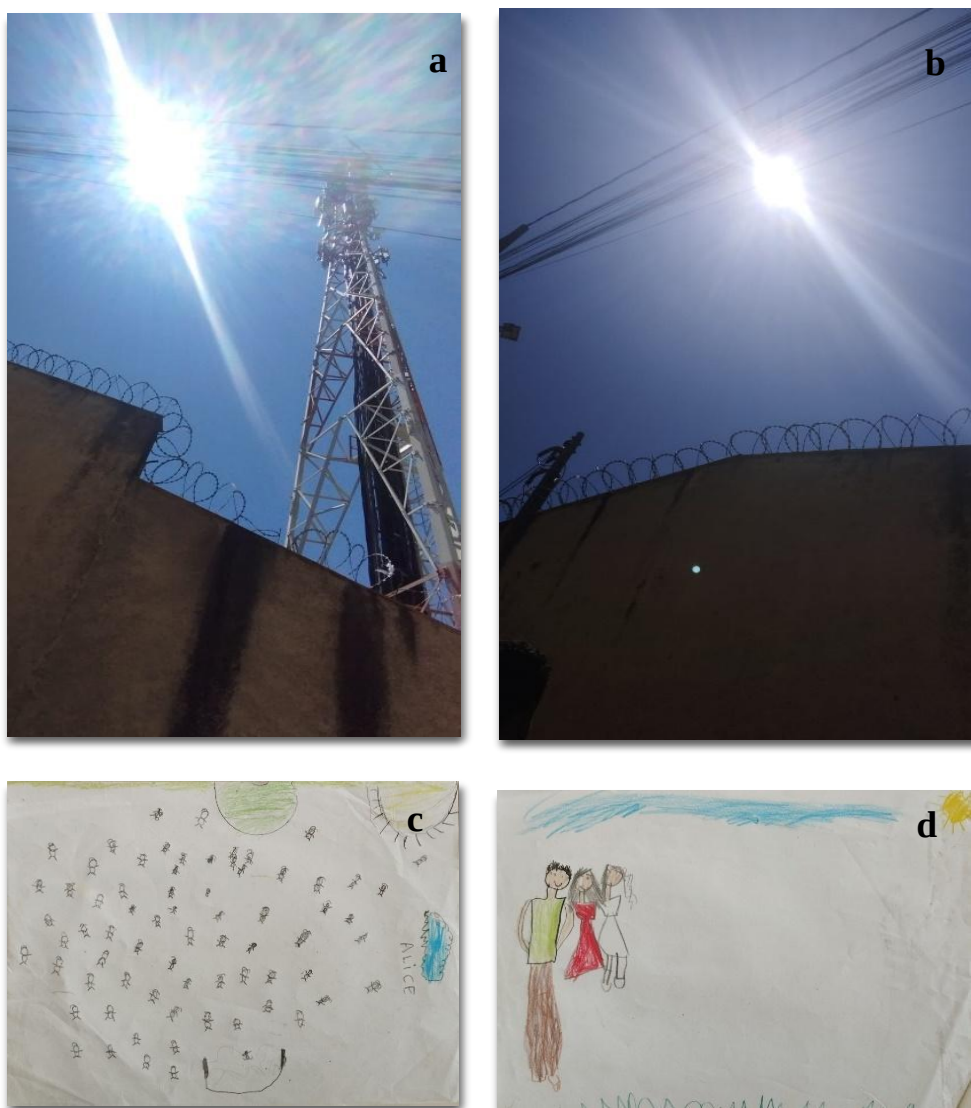
a) Crianças fotografando. b) Vista da Ibituruna - Fotos feitas por Conceição (8 anos). Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

A rua da Pedreira é a mesma em que as crianças fazem em seu trajeto casa-escola-casa, conforme veremos na próxima seção deste capítulo. “Houve um olhar de admiração com Pico da Ibituruna, visto no horizonte da rua da Pedreira” (Notas de campo, maio de 2023). O Pico da Ibituruna é um monumento reconhecido mundialmente que pode ser visto do Morro em toda sua dimensão. Das 15 crianças participantes da pesquisa, somente três já haviam subido o pico, alegando a falta de acesso, uma negação ao direito de conhecer outras partes da cidade, nem sempre acessível a todos os moradores.

Outro elemento que merece destaque é que, nesse dia, fizemos o trajeto somente até a metade dessa rua, pois estava fazendo muito calor e a descida-subida é muito íngreme. O clima quente da cidade interfere nas relações estabelecidas pelas crianças com o território. As relações com o calor ou com o sol foram pesquisadas por Sousa (2024), a partir das experiências das crianças Capuxu. Em sua etnografia, a autora observa como o sol e a sombra conformam a ocupação dos espaços, bem como os horários e a duração das atividades. Ela analisa como o binômio sol/sombra influencia a dinâmica cotidiana de crianças em uma comunidade no Sertão da Paraíba.

De forma semelhante, as crianças do Morro demonstravam ter uma relação estreita com o calor intenso da cidade. Essa percepção emergiu em diversas falas durante as circulações como: “Hoje o sol está muito forte” (Carolina, 5 anos); “Que calourão, posso tirar uma foto do sol?” (Dandara, 8 anos) e também nos desenhos e fotografias, como podemos observar nas imagens a seguir (Figura 55)

Figura 55 - Fotografias e desenhos feitos pelas crianças



- a) O sol – Foto feita por Dandara (8 anos) b) Sol quente – Foto feita por Carolina (5 anos).
c) Circulação – Desenho feito por Tereza (9 anos) d) Família – Desenho feito por Iza (7 anos).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Nesse contexto, o calor é, de fato, uma sensação climática, uma experiência sensorial que as crianças incorporam ao seu cotidiano. Tirar uma foto ou desenhar o sol é uma maneira

de a criança se conectar com o não humano, revelando a importância que esse elemento tem em sua vida.

Do mesmo modo, a busca por sombra proporcionada pelas poucas árvores ao longo dos caminhos e o uso constante de sombrinhas eram práticas constantes. A relação com a sombra emergiu como um tema recorrente durante as circulações, ecoando a pesquisa de Sousa (2024), que evidenciou que as crianças utilizam a sombra não apenas para se protegerem do sol, mas também como espaço para brincadeiras e, em alguns casos, para trabalho.

Em Governador Valadares, o binômio sol/sombra adquire uma relevância especial devido às temperaturas médias de 30°C, com sensação térmica frequentemente variando entre 36°C e 40°C. Nesse contexto, a busca por alívio do calor torna-se uma necessidade. As crianças demonstraram criatividade e adaptação às condições climáticas ao recorrerem às sombras dos muros das casas como refúgio temporário contra o calor intenso, uma vez que há pouca arborização no território (Figura 56).

Figura 56 - Circulando com as crianças



Pesquisador: *Então vamos por aqui, né?*

Dandara (8 anos): *Não, vamos pelo atalho (apontando para um outro beco, que eu desconhecia).*

Pesquisador: *Tem muito atalho?*

Tereza (9 anos): *A gente vai onde é mais rápido.*

Dandara: *Aqui vai, é mais rápido mesmo, tio. A gente desce aqui e vira ali e sobe para chegar lá.*

Dandara: *É melhor, tio, porque lá tem sombra.*

Pesquisador: *Tem árvore?*

Dandara: *Aqui não tem muita. Mas o muro faz sombra.*

Pesquisador: *Ah, entendi. Vocês são bem espertinhas, né? (Notas de campo, maio de 2023)*

Fonte: Acervo da pesquisa

Observa-se que a decisão de Dandara (8 anos) em sugerir um atalho revela uma percepção apurada do espaço e uma capacidade de leitura ambiental fundamentada na busca por conforto térmico. Essa escolha vai além da praticidade de chegar mais rápido, mostrando como a sombra,

mesmo que limitada, torna-se um recurso valioso na experiência cotidiana das crianças ou, bem como aponta Sousa (2024, p. 21), “a sombra é espaço, lugar de encontro marcado” onde as crianças podem se reunir para brincar, dialogar ou conversar.

Ao longo do caminho, as crianças demonstraram amplo conhecimento sobre o espaço vivido tanto no Morro quanto na cidade. Esse saber ficou evidente nas observações que fizeram sobre os estabelecimentos apresentados, como a lanchonete, a pastelaria, o salão de beleza masculino e o shopping: “Aqui é importante, vende um monte de coisa, até lanche” (Conceição, 8 anos); “Ali também é importante, ali vende pastel” (Carolina, 5 anos); “Aqui é o salão do Cabelinho, onde os meninos cortam o cabelo” (Iza, 7 anos); “No centro tem a loja de 20” (Dandara, 8 anos); “Lá longe fica o shopping” (Tereza, 9 anos). Essas falas mostram que as crianças possuem uma visão integrada do território, conectando os espaços do Morro com a cidade.

Conhecer os estabelecimentos e suas funções indica que elas não estão isoladas ou alheias ao contexto urbano, ao contrário, participam ativamente dele, ocupando e interagindo com os espaços públicos. Esse conhecimento territorial não se limita ao utilitário, mas como os espaços carregam significados sociais e culturais para elas. Outro ponto de destaque foi a referência à antiga caixa d'água (Figura 57) do bairro com os grafites dispostos nas paredes, reforçando a relação simbólica, histórica e afetiva das crianças com o lugar onde vivem, conforme excerto abaixo.

Conceição (8 anos): Olha lá uma bola, a gente pode ir pra lá (apontando para a rua da caixa d'água).

Pesquisador: Que bola deve ser aquela? (elas não respondem, pois estão entretidas com o picolé: e seguimos na caminhada. Ao aproximarmos da caixa d'água, eu pergunto novamente: O que é aquilo?).

Dandara (8 anos): É um balão que tinha água e não tem mais.

Pesquisador: E por que não tem mais água?

Dandara: Porque tinha água e acabou.

Conceição: Agora tem aquela outra que é onde tem a água (apontando para a nova caixa d'água do bairro).

Pesquisador: Então essa fica aqui pra quê? (falando da caixa antiga).

Tereza (9 anos): Eu acho que é para enfeitar. E a outra tem água de verdade.

Iza: Aí a água dali manda água pra nossa casa.

Carolina (5 anos): Ah, como que manda?

Iza: Pelo cano.

Passamos pelo beco onde fica a caixa. Elas pegam o celular para tirar novas fotos. Além de fotos da caixa, tiram fotos da parede com grafite. A Dandara gostou muito de tirar fotos das paredes grafitadas. (Notas de campo, maio de 2023).

Figura 57 - Grafite e Caixa d'água



Foto tirada por Dandara (8 anos). Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

O diálogo e as imagens (Figura 57) evidenciam a relação das crianças com a antiga caixa d'água que, apesar de não cumprir mais sua função original, ainda ocupa um lugar significativo em suas narrativas e no imaginário coletivo. Para elas, a caixa d'água não é apenas uma estrutura

física, mas um símbolo carregado de história e memória. Mesmo sem água, a antiga caixa é importante para as crianças, funcionando como um marco visual e cultural. Sua permanência, na percepção de Tereza (9 anos), é associada à estética ("para enfeitar"), enquanto a nova caixa d'água representa a funcionalidade e a continuidade da vida cotidiana.

O ato de fotografar tanto a caixa d'água quanto os grafites nos muros ao redor também destaca o envolvimento ativo das crianças com o espaço. Tirar fotos é mais do que um simples registro, é uma forma de interação e apropriação do lugar. Dandara (8 anos), ao demonstrar entusiasmo pelas paredes grafitadas, revela como a arte urbana desperta interesse e diálogo entre elas, transformando os espaços em algo estético e cultural.

Os trajetos, marcados pelas observações, pelos diálogos e pelas paradas para fotografar, constituem uma experiência coletiva que reforça a relação das crianças com o bairro e com os elementos culturais que o compõem. Dessa maneira, as fotografias a seguir feitas pelas crianças evidenciam a importância de diversos espaços públicos e privados em suas vidas. (Figura 58).

Figura 58 - Fotografias feitas por crianças - espaços públicos



a) Lugar de morrer – Foto feita por Carolina (5 anos) b) Lavanderia – Foto feita por Dandara (8 anos)
c) Posto de saúde – Foto feita por Tereza (9 anos). Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Locais como a lavanderia comunitária, onde as famílias podem tanto lavar suas roupas quanto trabalhar, destacam-se como um espaço de sociabilidade e de sustento econômico. Da mesma forma, o posto de saúde aparece como um dos lugares centrais para o cuidado, a educação e o convívio social. A capela-velório, chamada pelas crianças de “lugar de morrer”, revela como elas compreendem e atribuem significado aos espaços que fazem parte da dinâmica coletiva da comunidade.

Dandara (8 anos): *Ali é o lugar de morrer, a pessoa morre e fica ali para as outras irem ver.*

Pesquisador: *É importante para vocês?*

Dandara: *Eu acho que é.*

Pesquisador: *Mas por quê?*

Tereza (9 anos): *Ah, tio, porque tem vez que não tem onde o morto ficar.*

Pesquisador: *Alguém já foi ali? (todas sinalizaram que não e saíram andando).* (Notas de campo, maio de 2023)

Esses espaços ganham significados próprios na visão das crianças, evidenciando as práticas culturais e sociais que emergem no contexto do Morro. Durante as situações de circulação, ficou evidente a importância dos espaços fotografados como cenário de interação, aprendizado e expressão. Os diferentes trajetos percorridos pelo entorno das casas, ruas e escolas são repletos de sentidos e histórias, refletindo a complexidade de suas relações com o espaço. Ao passarmos pela rua da Pedreira, por exemplo, as crianças relataram que ali era uma rua de acesso à escola, informando seus trajetos e atalhos, conforme veremos na próxima seção.

5.3 Trajeto casa-escola-casa

Conforme descrito na metodologia, o trajeto casa-escola-casa foi realizado diariamente, com exceção dos finais de semana, durante os meses de fevereiro e junho, de segunda a sexta-feira. Após receber o convite de circular com elas até a escola, passei a acompanhar as descidas e as subidas diárias com um grupo de 12 crianças, das quais cinco eram participantes assíduas da pesquisa. Durante os trajetos, as crianças falavam sobre cuidado e proteção, sol e cansaço, alimentação, dia a dia na escola e mostravam os atalhos que criavam.

O Morro possui duas escolas, sendo uma de Educação Infantil que atende às crianças com idade entre 1 a 5 anos, em tempo integral, e uma escola de Anos Finais e Ensino Médio, que atende a estudantes acima de 12 anos de idade. Nesse caso, as crianças de 6 aos 11 anos

precisam se deslocar⁴³ para outros bairros para garantirem o acesso à Educação Básica. Conforme apontado no quarto capítulo, as crianças que frequentam os Anos Iniciais se deslocam para diferentes escolas em quatro diferentes bairros, sendo que a maioria estuda no Centro da cidade, bairro que fica próximo do Morro.

A análise das situações de deslocamento nos trajetos casa-escola-casa tem sido um recurso recorrente em pesquisas na última década (Green, 2013; Souza, 2017; Carvalho, 2021; Godoy, 2022; Cerqueira, 2024), e proporciona a possibilidade de escutar as crianças circulando, captando o que elas têm a nos dizer em seus trajetos. O acompanhamento das crianças me permitiu conhecer outros espaços de vivência, observando e compreendendo como elas reconfiguram e reconstroem seus lugares de vida. Green (2013), por exemplo, incorporou visitas a lugares específicos, realizando entrevistas durante caminhadas com crianças de uma escola primária para compreender os gostos pessoais de cada uma. No mesmo sentido, com a intenção de estabelecer diálogos com equipamentos públicos, a pesquisa de Carvalho (2021) analisou os aspectos relacionados entre as crianças, a escola e o território para compreender suas experiências com a educação integral no território. Esse estudo levou em conta as especificidades das crianças, suas linguagens e a sua condição de sujeitos de direitos.

No encontro com essas pesquisas, acompanhar o trajeto das crianças até seu local de estudo revelou também a centralidade da escola em suas vidas, conforme podemos observar no diálogo abaixo.

Ao passar em frente à creche, todas as crianças apontaram o espaço como muito importante. Tereza (9 anos): *“Você sabia que eu estudei aqui? Minha mãe também estudou e minha irmã ainda estuda”*.

Pesquisador: E você gostava de estudar aqui?

Tereza: Demais, *aqui a gente podia brincar, desenhar... as tias eram tudo gente boa e brincavam com a gente e tinha uma comida muito gostosa*.

Pesquisador: E a sua outra escola, não tem nada disso?

Tereza: *Tem, mas lá a gente escreve mais que brinca. A comida é gostosa, mas a da creche é melhor*.

Pesquisador: Mas você gosta da outra?

Tereza: *Eu gosto, só não gosto de descer e subir o Morro todos os dias, cansa muito*.

Pesquisador: Se você pudesse, você estudaria aqui no Morro.

Tereza: *Sim, mas vou estudar só quando eu fizer 12 anos* (Notas de campo, agosto de 2023).

Esse diálogo, que aconteceu em uma descida do Morro para a escola, apresenta as percepções das crianças sobre a creche e a escola, evidenciando a importância que elas atribuem

⁴³ Até 2021, a Escola Estadual atendia a crianças dos Anos Iniciais e Finais. Contudo, por determinação da Secretaria Estadual de Educação, a escola deveria cumprir a Lei nº 1.351 que modifica a responsabilidade dos estados e municípios na educação pública, cabendo ao estado atender às demandas do Ensino Fundamental Anos Finais e Médio e ao Município, a Educação Infantil e Anos Iniciais.

ao ambiente educacional como espaço de aprendizado, cuidado e lazer. A fala de Tereza (9 anos) destaca o afeto pelas lembranças da creche, especialmente pelas atividades lúdicas, o acolhimento das educadoras e a qualidade da alimentação, fatores que contribuíram para uma experiência positiva e significativa. Em contrapartida, ao comparar a creche com a escola atual, a criança reconhece a importância da escola, mas demonstra sua insatisfação com o esforço físico exigido pelo deslocamento diário ao sair do Morro pelo fato da escola ficar em outro bairro.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em seu artigo 53, assegura às crianças e adolescentes o direito à matrícula em uma escola pública próxima de sua residência. No entanto, para as crianças que vivem no Morro, esse direito muitas vezes não se concretiza na prática. Em vez de terem acesso facilitado à educação, elas enfrentam um longo percurso diário, precisando se deslocar entre 1 km e 4 km até a escola mais próxima. Essa realidade, conforme demonstrado na metodologia deste estudo, revela a desigualdade no acesso à educação e as dificuldades impostas às crianças que lidam não apenas com a distância, mas também com fatores como falta de transporte adequado, insegurança e cansaço, o que pode comprometer seu rendimento escolar e bem-estar.

Nesse contexto, o desejo de estudar perto de casa se torna evidente nas falas e expressões das próprias crianças. Um exemplo é Zumbi (10 anos) que manifesta essa necessidade de forma direta e sensível em seu desenho ilustrado na sequência. Seu relato simboliza a voz de muitas outras crianças que, diariamente, enfrentam obstáculos para exercer um direito que, em teoria, deveria ser garantido a todos. (Figura 59).

O desenho representa as casas das crianças próximas da escola, assim como a quadra onde as crianças brincam, evidenciando o desejo de uma realidade em que a escola esteja inserida no cotidiano do bairro, acessível e integrada à vida comunitária. Ter uma escola perto de casa não é apenas uma questão de conveniência, mas um fator essencial para garantir o direito à educação de forma equitativa. A proximidade da escola facilita a rotina das crianças, reduzindo o tempo e o esforço do deslocamento, permitindo que cheguem menos cansadas às aulas e tenham mais oportunidades para estudar, brincar e conviver com a comunidade.

Na realidade, porém, o trajeto até a escola é longo e repleto de desafios. Como fora mencionado, as caminhadas são feitas em grupos e acompanhadas por uma mulher adulta, D. Firmina, contratada pelas mães para levar as crianças com segurança. Todo o percurso é feito a pé, por caminhos muitas vezes íngremes e de difícil acesso. A presença de D. Firmina é essencial não apenas para proteger as crianças de possíveis perigos ao longo do caminho, mas também para criar um ambiente de cuidado e acolhimento. Sua figura representa a união das

famílias diante das dificuldades, demonstrando um forte senso de solidariedade e cooperação para garantir que as crianças possam exercer seu direito à educação, mesmo diante das adversidades.

Figura 59 - Casa-escola-casa



Desenho feito por Zumbi (10 anos). Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Ao descerem o morro, as crianças têm consciência dos perigos que podem encontrar ao longo do caminho. Elas mencionam o tráfego de veículos, terrenos escorregadios e outros riscos que são parte do cotidiano de quem vive em regiões como essa, como apontado por Pérez e Jardim (2015) em sua pesquisa. Essa noção dos desafios do percurso é fundamental para o entendimento de como as crianças vivenciam e percebem seus territórios, contribuindo para a construção de suas experiências de autonomia e pertencimento.

Ao descer com as crianças, às 12h, elas seguiam na frente, deixando a D. Firmina para trás.

Pesquisador: *Vamos passar onde a D. Firmina sempre passa ou vamos esperar? Acho que ela já está chegando.*

Tereza (9 anos): *Ela desce por ali.*

Macaé (10 anos): *E a gente por aqui.*

Pesquisador: *Mas por que vocês passam por lugares diferentes?*

Dalva (8 anos): *Porque por aqui é mais perto.*

Pesquisador - *E como você sabe?*

Dalva: *Porque eu faço isso todos os dias. Não se preocupe, cada um desce por um lado e se encontra lá embaixo.*

Macaé: *A gente só precisa procurar onde tem mais sombra para a gente não cansar muito.*

Dalva: *Tem lugar que tem mais sombra e tem lugar com mais escadas (e assim fomos descendo. Algumas crianças com mais destreza que outras, mas sempre se ajudando quando havia dificuldade).*

Macaé: *Viu? Já chegamos. Aqui a gente se encontra com essas meninas e depois continuamos falando de outras meninas que a D. Firmina encontra no meio do caminho.*

Ao chegar à parte plana, paramos para esperar a D. Firmina que estava logo atrás da gente. Logo, Dalva disse:

Dalva: *Tá vendo aquele morro ali? Ali não pode descer, pois é muito mais perigoso.*

Tereza: *Ali não tem muita escada e a gente pode cair, por isso é mais difícil.*

Dandara (8 anos): *Lá é mais um barranco de terra. Olha lá, tio, tá vendo aquela casa (apontando para uma casa bem no alto já desabando) tá quase caindo. Lá é tudo assim. Se chover muito, cai.*

Tereza: *Por isso a gente não pode descer por lá.*

O fim da descida do morro é paralelo à linha férrea. O fluxo de carro é constante, pois liga quatro bairros. (Dalva, atenta, chamou a minha atenção).

Dalva: *Antes de passar, tem que olhar para os lados. Aqui passa muito carro.*

Macaé: *Aqui é perigoso. Os carros vêm muito rápido.*

Dalva: *Por isso a gente tem que passar aqui na faixa de pedestre e olhar para os lados...*

Vamos! (Notas de campo, maio de 2023).

Podemos perceber que as crianças demonstram saberes sobre o cuidado em seus trajetos diários, utilizando sombrinhas, garrafinhas de água e toalhas para lidar com o calor, além de adotar estratégias de segurança para evitar riscos associados ao ambiente, como bichos perigosos, buracos nas ruas ou desabamento, bem como o respeito às sinalizações de trânsito. Essa percepção revela, além da capacidade de as crianças compreenderem e reagirem aos desafios do território, também sua autonomia e solidariedade, ao sinalizarem cuidados para o adulto que as acompanha (Figura 60).

Godoy (2022), ao investigar os trajetos casa-escola-casa de um grupo de crianças no distrito Bela Vista, em São Paulo, destaca que foram poucos os momentos de "paradas" para observação dos espaços ou realização de brincadeiras, assim como ocorreu nesta pesquisa na qual as crianças seguiam diretamente ao destino durante a ida para a escola.

De forma semelhante, Cerqueira (2024) aponta que o trajeto casa-escola de crianças em uma pequena cidade do Espírito Santo era mais rápido que o trajeto escola-casa, sugerindo um certo "controle" do tempo na chegada à escola, por parte das crianças. Souza (2017) também identificou uma diferença no tempo percorrido, constatando que as crianças da região da Vila Rubim, em Vitória (ES), levavam menos tempo na ida à escola do que na volta para casa.

Figura 60 - Descida casa-escola



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

De forma semelhante, na presente pesquisa, foi observado que as crianças do Morro gastavam mais tempo retornando da escola do que indo para ela. Enquanto a ida era marcada por poucas paradas, o retorno envolvia maior interação social. As crianças frequentemente conversavam sobre os acontecimentos escolares, brincavam de "adedonha", exploravam lojas e criavam atalhos para chegar mais rapidamente ao alto do Morro. Essa dinâmica revela a importância dos trajetos como espaços de vivência e sociabilidade nos quais as crianças expressam sua criatividade e autonomia. Dessa maneira, concordamos que as experiências das crianças em seus trajetos

envolve conhecer as características arquitetônicas e da organização da cidade, a oferta de serviços, o consumo, as relações intrageracionais, a possibilidade de descobertas e de aprendizagens (...). É nos usos dos espaços públicos de seu território que elas se tornam visíveis para os demais, gerando uma

sensação de segurança, proteção e pertencimento entre todos que compartilham dos mesmos espaços (Cerqueira, 2024, p. 91).

Esse modo de circular e conhecer a cidade foi apresentado pelas crianças em seus trajetos, pois elas conheciam cada parte por onde passavam, incluindo os atalhos criados para diminuir o tempo de caminhada, conforme podemos observar no diálogo abaixo:

Dandara (8 anos): *Você topa passar por um atalho?*

Pesquisador: *Atalho? A D. Firmina não vai brigar com vocês?*

Dandara: *Não. Ela deixa.*

Pesquisador: *Então eu topo. Está longe?*

Dalva (8 anos): *Não. É até mais rápido, você vai ver.*

Assim me torno cúmplice do trajeto pelo atalho, que é uma escadaria muito íngreme com degraus curtos e canaletas nas laterais. Já estava escuro, pois havia pouca iluminação pública e muitos cachorros latiam quando passávamos. As casas eram de frente umas para as outras, como se uma fosse extensão da outra. Na subida, elas foram falando sobre a rapidez que é passar por aquela parte.

Dalva: *Viu, já chegamos.*

Pesquisador: *Ufa, que bom. É muito escuro ali e cansativo.*

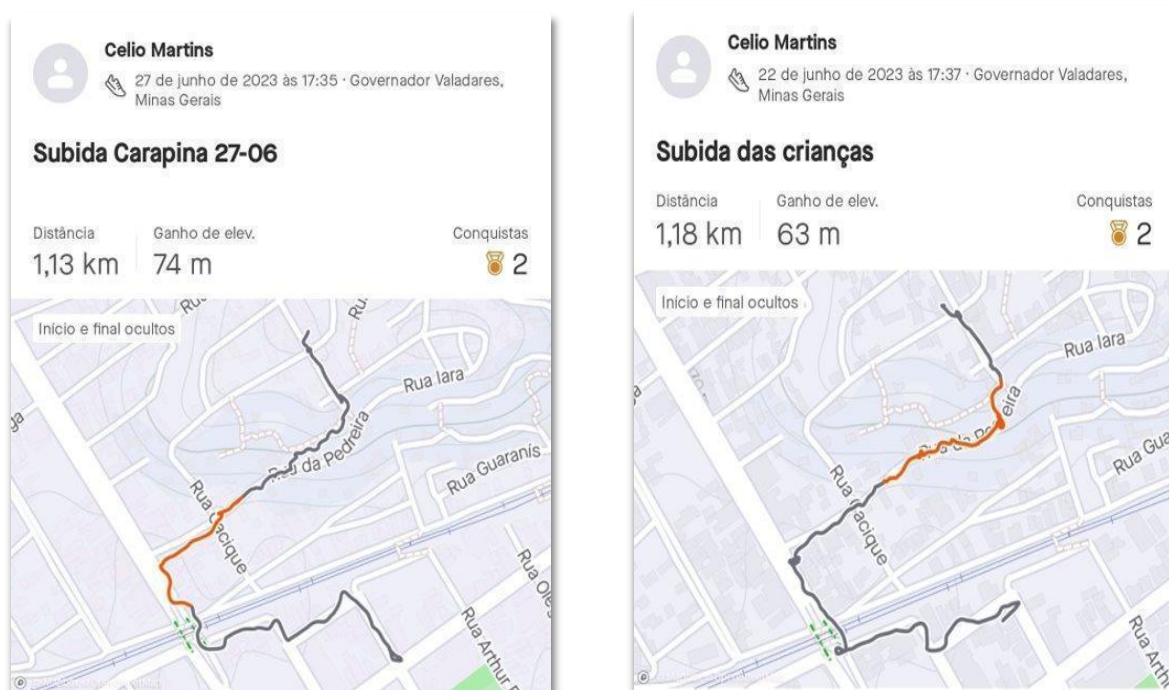
Tereza (9 anos): *Cansa, mas é muito mais rápido. Olha lá onde os meninos estão ainda (apontando do alto do Morro). E nós já estamos aqui. Dá até para descansar agora.* (Notas de campo, junho de 2023).

Diante da existência de diferentes caminhos entre suas casas e a escola, as crianças demonstram uma notável capacidade de adaptação e tomada de decisão ao escolherem seus trajetos. Entre os "caminhos comuns" e os atalhos, elas avaliam constantemente as vantagens e os desafios de cada opção. Passei, então, a observar não apenas o tempo gasto em cada percurso, mas também os critérios que influenciam essas escolhas. As figuras a seguir ilustram dois momentos distintos dessa circulação: a imagem à esquerda representa o atalho, enquanto a imagem à direita retrata um dia em que as crianças optaram pelo trajeto convencional (Figura 61).

A criatividade das crianças se revela na forma como exploram o território e reinventam os caminhos, seja para encurtar distâncias, evitar obstáculos ou simplesmente tornar o percurso mais dinâmico e lúdico. No entanto, essa escolha não é feita de maneira aleatória, há sempre um cálculo cuidadoso, ainda que intuitivo, sobre os riscos envolvidos. Elas ponderam fatores como segurança, acessibilidade e desejo de circular por determinados espaços, demonstrando uma notável habilidade de avaliar e equilibrar seus anseios com as limitações impostas pelo ambiente. Assim, cada caminhada se torna também um exercício de autonomia e aprendizado

no qual as crianças desenvolvem sua percepção espacial, além de estratégias coletivas para enfrentar os desafios do deslocamento diário.

Figura 61 - Atalhos de subida escola-casa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Dessa maneira, compreendemos que esses deslocamentos se tornam experiências significativas nas quais o espaço físico é constantemente reconfigurado e ressignificado pelas práticas e escolhas das crianças durante os momentos de circulação a pé pela cidade.

5.4 “Da minha janela vejo minha favela”: o Morro que as crianças desejam

Ao participar dos cotidianos das crianças, fui tomado por uma intensa emoção ao perceber que, apesar dos desafios impostos pela realidade, elas não apenas se adaptam a ela, mas também a extrapolam. Os meninos e as meninas do Morro estabelecem relações concretas com o espaço que ocupam, mas, ao mesmo tempo, imaginam outras possibilidades, criando realidades paralelas nas quais seus desejos e sonhos podem se manifestar livremente. Seja na escolha dos trajetos para a escola, nas brincadeiras ou nas conversas do dia a dia, percebe-se uma constante negociação entre o mundo imposto e o mundo que elas reinventam.

Essa capacidade de imaginar e projetar futuros alternativos surge como um ato de resistência diante de uma sociedade que historicamente estigmatiza seus modos de vida e tenta

impor limites às suas utopias. O peso da modernidade, com seu projeto colonizador de controle e normatização dos corpos e territórios, busca silenciar narrativas que escapam ao modelo hegemônico, restringindo não apenas as condições materiais dessas crianças, mas também sua própria liberdade de sonhar (Mortari; Wittmann, 2020). No entanto, ao desafiar esses limites e construir, no imaginário, outras possibilidades de existência, as crianças do Morro reafirmam sua subjetividade e sua potência criativa, reinventando o espaço e o tempo à sua maneira.

As crianças sonham com um mundo melhor, não necessariamente com um "Morro diferente", pois o que possuem é ressignificado e transformado em suas brincadeiras e modos de ocupá-lo. Sua capacidade inventiva desafia a lógica colonial que busca confiná-las a uma existência subalterna. Elas reinventam espaços e mostram que o ato de sonhar não precisa ser mediado por um ideal eurocêntrico ou capitalista de progresso. Elas me lembram constantemente que “seu quintal era maior que o mundo” (Barros, 2015), uma afirmação que ecoa uma profunda sabedoria e rejeição das imposições hegemônicas.

Nesse sentido, sob a perspectiva anticolonial, esse processo de transformação dos espaços e a capacidade de sonhar não podem ser vistos como simples resistências pontuais, mas como afirmações de existência. As crianças do Morro nos ensinam que a utopia não está apenas na esperança de um futuro distante, mas no ato cotidiano de resistir, criar e viver em meio às adversidades. Elas carregam saberes que desafiam o discurso colonial e apontam para a necessidade de repensarmos o que entendemos por desenvolvimento, pertencimento e humanização.

Na contramão do projeto de Modernidade, buscamos criar meios para que as crianças pudessem falar sobre tudo: seus modos de viver, de compreender e apreender o mundo e de imaginar. Spivak (2010), ao questionar se “Pode o subalterno falar?”, provoca-nos a repensar os modos como escutamos as mulheres, neste caso, incluímos as crianças pobres em seu processo de subalternização. Contudo, aliados a Said (1990), autor associado à corrente pós-colonial, criticamos a hegemonia da narrativa colonial sobre os sujeitos individuais ou coletivos feitos subalternos. Ainda que com pontos de partida distintos, ambos denunciam os desiguais mecanismos de representação das vozes historicamente inferiorizadas e, mais que isso, os desdobramentos desse processo no que diz respeito à produção de identidades.

Nesse sentido, o ponto de vista das crianças sobre seu território demarca seus modos de pertencimento e como elas se sentem parte de um todo que vive, sente e sonha. Assim, em um dia de sol, debaixo da mangueira, fiz a leitura do livro “Da minha janela”, do autor Otávio Júnior, com ilustrações de Vanina Starkoff. Durante a leitura, foi possível explorar a relação

das crianças com o território onde vivem, os barulhos que as incomodam na cidade, a estrutura local, seus sentimentos, seus sonhos, dentre outros.

O diálogo a seguir retrata o momento em que comecei a contar a história para as crianças que ficaram entusiasmadas e atentas a cada parte lida.

Sentei no chão com as crianças e passei a contar a história. Todas ficaram muito atentas ao que estava sendo lido. Pediam para esperar para ver as imagens e sempre diziam que parecia muito com onde elas moravam.

Zumbi (10 anos): *Até parece que é a história daqui.*

Pesquisador: *Por que você acha?*

Zumbi: *Olha aí, as casas coloridas ou no tijolo, as motos passando toda hora. Não tem rua, tem beco pra ficar, à noite fica muito escuro. Aqui é assim, você sabe.*

Karla: *Mas a história é no Rio de Janeiro.*

Pesquisador: *Será?*

Zumbi: *É sim. Olha esse morro aí (referindo-se ao Corcovado que aparece na imagem), é lá no Rio mesmo.*

Pesquisador: *Você já foi lá?*

Zumbi: *Não, eu vi na televisão.*

No decorrer da leitura, o autor diz:

Pesquisador: *“Da minha janela, vejo minha favela” e assim aparece uma imagem muito colorida com pipas, muitas linhas, pessoas nas ruas, bicicletas e motos.*

Zumbi: *Viu só, igualzinho aqui.*

Pesquisador: *E você acha que aqui é uma favela?*

Zumbi: *Claro que é. Aqui as casas são todas juntas, não tem como entrar carro, a música é alta demais. Tem lixo pra todo lado.*

Tereza (9 anos): *É verdade, aqui a gente fala Morro, Carapina, Buracão, mas é uma favela.*

Elza (11 anos): *Mas não tem nada diferente de outro lugar.*

Zumbi: *Tem sim. Você acha, minha filha, que em um bairro rico vai ter essas coisas?*

Elza: *Eu não quis dizer isso. Quis dizer que não somos menores que eles, somos gente também.*

Zumbi: *Isso sim, mas tem gente que acha que porque a gente mora aqui a gente é menos que eles, sabia? (Notas de campo, setembro de 2023).*

O diálogo traz a oportunidade de refletirmos sobre como as crianças do Morro se reconhecem e se situam em narrativas que retratam espaços marginalizados, como a favela. Suas falas revelam uma consciência crítica de suas condições de vida e uma capacidade de identificar as semelhanças entre a história contada e a realidade em que vivem. No entanto, esse reconhecimento não é desprovido de tensões, uma vez que as crianças articulam um entendimento profundo dos estigmas associados a esses espaços, ao mesmo tempo em que afirmam sua humanidade e dignidade.

Os Estudos Anticoloniais nos convidam a compreender esses espaços não como lugares de carência, mas como territórios ricos em cultura, história e resistência. Quando Zumbi (10 anos) afirma que “aqui as casas são todas juntas, não tem como entrar carros e a música é alta demais”, ele não está apenas descrevendo um espaço físico, mas também refletindo sobre como a modernidade colonial estabelece uma hierarquia que marginaliza territórios populares. Ao mesmo tempo, Elza (11 anos) desafia essa hierarquia ao afirmar que “não somos menores que eles, somos gente também”, trazendo à tona uma resistência que rejeita a desumanização frequentemente imposta aos moradores de favelas.

Esse diálogo demonstra como as crianças elaboram narrativas que resistem à lógica colonial que frequentemente romantizam ou criminalizam a favela, sem enxergar sua complexidade. Elas entendem que a favela é mais do que os estigmas que lhe são impostos, é um espaço vivido, carregado de significados, afetos e histórias. A afirmação de Elza (11 anos), por exemplo, vai ao encontro da crítica colonial ao questionar a lógica de inferioridade imposta aos moradores da favela.

Essa potência discursiva também se manifesta nas leituras e interpretações que as crianças fazem da literatura, como foi o caso da leitura do livro “Da minha janela”. Ao explorarem a história, os meninos e as meninas do Morro rapidamente estabeleceram conexões entre a narrativa e suas próprias vivências. O olhar lançado da janela do protagonista do livro não é apenas um gesto de contemplação, mas um ato de perceber e interpretar o mundo ao redor, a mesma experiência vivenciada diariamente pelas crianças do Morro, ao observar seu território, reconhecer seus limites, e, ao mesmo tempo, reinventá-los em sua imaginação.

Durante as conversas, algumas crianças comentaram que, assim como no livro, suas janelas também revelam cenários diversos: becos e vielas movimentadas, vizinhos que conversam de longe, campos improvisados de futebol, barracos coloridos, a cidade ao fundo. Para além de simplesmente enxergar o que está diante de si, as crianças projetam futuros possíveis, recriam o espaço em sua imaginação e constroem outras narrativas sobre o que significa habitar aquele território. E o diálogo continua, quando eu questiono o que cada um vê da sua janela.

Carolina (5 anos): *Eu vejo a parede da outra casa.*

Elza (11 anos): *Eu vejo mato e uma casa com tijolo, quase caindo.*

Tereza (9 anos): *Eu vejo casas também.*

Conceição (8 anos): *Eu vejo a grade, o mato, a casa da Ana e os prédios lá do outro lado.*

Zumbi (10 anos): *Eu vejo a minha favela.*

Pesquisador (continuando a leitura): *“E se a sua janela fosse mágica e você tivesse o poder de criar coisas novas? O que gostaria de ver através dela?”*

Zumbi: (...) *Pensando na história, eu tiraria as linhas dos fios de luz, faria um espaço próprio para soltar pipa para não grudar nada nos fios.*

Elza: *Eu faria um portal mágico para o passado e para o futuro.*

Pesquisador: *E você iria para o passado ou para o futuro?*

Elza: *Hummm.... para o passado.*

Pesquisador: *Por quê?*

Elza: *Eu acho que o passado é mais legal, não tinha celular, televisão, essas coisas. As pessoas ficavam mais nas ruas conversando e brincando. Agora, com o celular, elas ficam muito nele e quase não conversam.*

Pesquisador: *Mas será que o futuro não vai ser mais legal?*

Elza: *Acho que não. Igual está tendo guerra, as pessoas matando, imagine isso no futuro. Eu queria um portal para voltar ao passado mesmo.*

Carolina: *Eu queria ir para um mundo de bonecas.*

Tereza - *Igual à Barbie. Mas, até lá tem coisa ruim, você viu, tio?*

Pesquisador: *Vi sim... Mais alguém queria criar um portal na sua janela?*

Carolina: *Eu também ia fazer um portal que ia tirar meu padrasto da cadeia.*

Pesquisador: *Você gosta dele?*

(ela balança a cabeça que sim e fica meio chorosa. Eu peço que ela fique perto de mim e a abraço).

Malcom (3 anos): *Euuuu... queria um mundo de brinquedo (grita e corre).*
(Notas de campo, setembro de 2023).

Nota-se, a partir dos diálogos acima, que há um contraste entre o espaço físico e os mundos que as crianças desejam criar. A parede da outra casa, o mato, as casas de tijolos quase caindo e os fios de luz sobre as ruas não somente delimitam o cenário, mas também simbolizam as barreiras que a modernidade impõe sobre os territórios periféricos. No entanto, ao imaginar “janelas mágicas,” as crianças resistem a essas barreiras e projetam possibilidades de futuros e passados que escapam ao controle dessa lógica opressora.

A fala de Elza (11 anos) sobre o desejo de voltar ao passado destaca uma crítica implícita ao ritmo acelerado e desumanizante do presente. Sua observação sobre como os celulares afastam as pessoas do convívio social carrega uma reflexão sobre as consequências da modernidade e do capitalismo que muitas vezes substitui as relações comunitárias por interações mediadas por telas. Essa crítica, vinda de uma criança, revela uma consciência sensível às transformações que impactam diretamente a cultura da infância e os laços comunitários.

Carolina (5 anos), por sua vez, lembra-nos que os sonhos também carregam dores e esperanças profundamente pessoais. Ao desejar “criar um portal que traga seu padrasto de volta da cadeia”, ela expõe uma realidade social que frequentemente marca os territórios periféricos, como a separação familiar causada por um sistema de justiça seletiva e desigual. Seu desejo

não é apenas um sonho infantil, mas também uma denúncia implícita das injustiças que atravessam suas experiências de vida.

O Morro que as crianças desejam não é apenas um espaço físico, mas um território de afetos, pertencimento e possibilidades. Assim, mais do que uma utopia distante, seus sonhos revelam uma visão crítica da realidade e o anseio por transformá-la. Ao reinventarem seu espaço, essas crianças não apenas expressam desejos individuais, mas constroem, coletivamente, uma outra forma de existir, resistir e sonhar.

5.4.1 Enunciações de mundo

No alto do Buracão, penduradas em um corrimão, um grupo de crianças fica em silêncio. Olhos voltados para o horizonte, como quem decifra o mundo sem pressa. A cidade lá embaixo pulsa em movimentos rápidos, enquanto ali, naquele instante, o tempo parece se dobrar. É um momento raro, quase sagrado. Elas, marcadas pelas urgências do dia a dia, encontram espaço para simplesmente existir. E, ao existir, sonham. (Notas de campo, setembro de 2023).

Figura 62 – Sonhos



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Esta seção, emaranhada por um misto de emoções, reflete a importância da visibilidade das vozes das crianças e seu poder de argumentação sobre seus sonhos, perspectivas de futuro e conhecimento sobre as políticas públicas (Figura 62). Nessa perspectiva, destacamos os

estudos de Tonucci (1991,1997) que, ao criarem a ideia das “crianças como paradigmas de cidades para todos”, permitem-nos refletir sobre políticas sensíveis de escuta às vozes das crianças que partem do pressuposto de que, para haver mudanças no espaço urbano, as crianças devem opinar. Segundo o autor, com quem concordamos, ao construir e transformar uma cidade onde o tempo e o espaço sejam socialmente construídos por e com as crianças, colaboramos na construção de espaços que podem servir para mudanças de políticas públicas urbanas e educacionais (Tonucci, 1991, 1997).

No mesmo viés, os projetos “Cidade das Crianças⁴⁴” e “Amigos da rua⁴⁵” são inspiradores nesta investigação, pois apostam na transformação das cidades a partir do olhar das crianças que nelas habitam. Os autores desses projetos, Tonucci (1991), Lansky e Gouvea (2022), respectivamente, defendem que as políticas públicas urbanas têm como tarefa garantir o direito ao brincar de meninos e meninas, a partir de uma escuta sensível que mobilize os desejos das crianças quanto às mudanças no espaço público que também é delas como um direito.

Dessa maneira, ao refletir sobre como as crianças, ao serem ouvidas, demonstram uma capacidade crítica e criativa profundamente enraizada em suas vivências, percebo que seus sonhos, de alguma forma, também são os meus. Inspirado pela pesquisa de Carvalho, Silva e Luz (2024), que discute os direitos de crianças e adolescentes no município de Belo Horizonte – MG, resolvi questioná-las: “Se vocês fossem prefeitos da cidade, o que fariam?”.

Ouvir as crianças parte do pressuposto de que elas são sujeitos históricos e de direitos e que seus pontos vista são singulares e relevantes (Carvalho; Silva; Luz, 2024). Suas experiências, marcadas por desigualdades, não as tornam incapazes de compreender a realidade, mas, pelo contrário, conferem-lhes uma visão aguçada das necessidades coletivas. Reconhecer e valorizar suas vozes desafia estruturas adultocêntricas e hierárquicas e afirma o direito das crianças de participar na construção de políticas públicas que impactam diretamente suas vidas.

Tereza (9 anos): (Apontando de cima para baixo) Olha a telha da minha casa, tá toda remendada (sua voz estava baixa e estremecida e expressava um olhar triste).

Dalva (8 anos): Nossa, uma vez uma telha caiu na minha cabeça (falando triste).

Carolina (5 anos): Foi mesmo. Foi um pedaço de telha, mas deu barulho, aí todo mundo lá de casa acordou assustado.

⁴⁴ “A cidade das crianças” resulta de um projeto impulsionado em 1991 por Francesco Tonucci na sua cidade natal, em Fano, Itália.

⁴⁵ Projeto criado por Samy Lansky que atua desde 2014 aos arredores da Vila Pindura Saia em Belo Horizonte – MG.

Tereza: *Quando a gente era pequena, caiu uma telha inteira nas minhas irmãs. Minha mãe correu e pegou elas no colo.*

Dandara (8 anos): *Com a gente?*

Tereza: *É. Ela segurou você e a Agatha e eu fui andando. Ela estava com medo de machucar a gente.*

Zumbi (10 anos): *Lá em casa não cai telha, porque é de laje.*

Tereza: *É muito ruim, pois as pessoas jogam pedras daqui de cima e furam tudo nas casas lá de baixo.*

E todas as crianças fizeram um longo silêncio.

Pesquisador: *E se vocês fossem prefeito da cidade e tivessem o poder de mudança, o que vocês mudariam aqui?*

Zumbi: *Eu mandaria prender todos os bandidos para que não tivesse armas e nem tiro aqui. Colocaria telha nova nas casas e mandaria prender quem jogasse pedra no telhado. Mandaria limpar todos os lotes que estão sujos.*

Elza (11 anos): *Mas, se limpasse, ia crescer os matos de novo.*

Zumbi: *Não, eu mandaria plantar coisas de comer, como arroz, feijão, árvores com frutas. E todo mundo que pegasse algo, teria que colocar outro no lugar.*

Tereza: *Mas aqui tem muita gente, como ia dar pra todo mundo?*

Zumbi: *Cada lote teria sua plantação, então cada pessoa ia usar sua parte.*

Elza: *Eu também mandaria mudar os telhados, tiraria todo o lixo da rua e mandaria fazer encanamento para o esgoto. Tiraria os bandidos, mandaria prender e faria um parque com piscina para todo mundo usar.*

Conceição: *Tio, eu também faria um parque aqui pra gente e colocaria uma escada rolante (todos riem).*

Tereza: *Eu trocaria o telhado e colocaria mais coisas na minha casa.*

Pesquisador: *Só na sua? Por quê?*

Tereza: *Ah, eles falam que minha casa é mal-assombrada.*

Pesquisador: *Por quê?*

Tereza: *Só porque não tem muita coisa nela. É vazia.*

Pesquisador: *Isso é ser mal-assombrada?*

Dandara (8 anos): *É, mas todo mundo quer ir lá na piscina.*

Pesquisador: *Então não é tão mal-assombrada assim.*

Dandara: *Eu faria uma piscina pra todo mundo usar, porque aqui é muito quente.*

Zumbi: *Ah, e eu não deixaria buraco nas ruas também não, para ninguém cair e se machucar.*

A Macaé (10 anos), que tinha saído, volta com uma jaca na mão e diz:

Macaé: *E teria frutas pra todo mundo comer o ano todo.*

E começa uma grande partilha da jaca em que todas as crianças vão pegando o fruto e comendo. (Notas de campo, setembro de 2023).

No diálogo apresentado, as crianças falam do que vivem, mas também do que almejam. Ao mencionarem as telhas remendadas, o lixo acumulado, os tiros e a insegurança, elas não apenas denunciam as ausências de políticas públicas, elas reivindicam o direito à cidade, à dignidade, à vida. Zumbi (10 anos), ao propor que “prendessem os bandidos”, revela a percepção clara que, de certa forma, a violência urbana é um fator limitante de sua liberdade.

Quando fala em "limpar os lotes sujos" e “colocar telhas novas nas casas”, fala recorrente das crianças que se mostram entristecidas com os telhados, ele expõe uma visão sobre o que deveria ser garantido: um ambiente seguro, limpo e habitável (Figura 63).

Figura 63 - Lixos e telhado



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Para Elza (11 anos), a solução vai além do imediato. Sua proposta de plantar árvores frutíferas em terrenos baldios é um gesto que carrega o desejo de reverter o descaso ambiental em benefício comunitário. Ela entende que o espaço não precisa ser apenas território de abandono, mas pode ser ressignificado por meio da ação coletiva. Essa fala não é um devaneio infantil, é uma crítica profunda ao modelo de cidade que privilegia poucos e abandona muitos.

A consciência de direitos emerge ainda mais clara quando as crianças apontam soluções que deveriam ser parte do planejamento urbano básico: saneamento, limpeza, espaços de lazer. Elas sabem que o que falta no Buracão não é um privilégio, mas o que já deveria existir. Ao propor um parque com piscina, uma escada rolante ou mesmo “tirar os buracos das ruas”, não é o exagero da imaginação que fala, mas a reivindicação por um mínimo que, na prática, é negado. O direito ao parque já lhes foi negado, uma vez que os adultos moradores não

permitiram o assentamento de um parque na região. A imagem a seguir mostra Elza (11 anos) demarcando onde seria o equipamento público (Figura 64).

Figura 64 - Circulando pelo Buracão



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Essa noção de direito comparece, em suas vivências cotidianas, por conta das ausências que as atravessam e das desigualdades que reconhecem. Elas sabem que outros lugares, “bairros de rico”, como dizem, têm aquilo que a elas é negado. E, ao mesmo tempo em que reconhecem essa diferença, recusam a inferiorização de suas existências. Quando Elza (11 anos) afirma: “Não somos menores que eles, somos gente também”, ela desafia a lógica colonial que ainda hierarquiza vidas e territórios, criando barreiras simbólicas e materiais entre ricos e pobres, centro e periferia.

No episódio da jaca, essa consciência coletiva se manifesta de outra forma: no gesto de partilha. A fruta passa de mão em mão, como uma metáfora do que poderia ser a cidade: um espaço de abundância e solidariedade onde cada pessoa tem o suficiente para viver com dignidade. Quando Macaé (10 anos) sugere: “Ter frutas para todo mundo comer o ano todo,” ela não está apenas imaginando um futuro utópico, está afirmando um direito básico à

alimentação, frequentemente expressado em suas falas e negado a tantas famílias. A partilha da fruta não é apenas um ato de generosidade, mas a materialização de um desejo profundo de justiça e bem-estar coletivo.

Essas crianças não sonham com fuga ou negação de sua realidade. Elas não pedem para deixar o Buracão ou para apagar suas histórias. Seus desejos e propostas são profundamente enraizados em sua vivência e carregam a crítica à lógica excludente da modernidade.

Ao imaginar mudanças para o lugar onde vivem, elas apontam para a possibilidade de um futuro no qual suas vidas importam, em que suas existências não sejam marcadas pelo abandono do Estado ou pelo preconceito da sociedade.

Quando questionadas sobre o que fariam se fossem prefeitas, conforme apresentado no diálogo, elas não hesitam. Cada proposta revela não apenas sonhos, mas um entendimento claro das carências estruturais que enfrentam, como os telhados quebrados e o lixo nas ruas. No Buracão, a infância é resistência. É a força de quem, mesmo cercado por ausências e precariedades, ousa sonhar, não com um mundo distante, mas com a transformação do espaço em que vive. Essa é a potência que move as crianças: transformar ausência em ação, abandono em esperança. Enquanto o horizonte permanece à frente, elas continuam, como sempre, a olhar para o futuro e a imaginar um mundo justo para si e para muitos.

6 “AQUI A GENTE BRINCA DE TUDO”: INFÂNCIAS E BRINCADEIRAS NA FAVELA

Ao refletir sobre a relação entre a criança e o brincar no território, objetivamos, neste capítulo, identificar e analisar jogos, brincadeiras e interações mobilizadas pelas crianças no espaço público do Morro da Carapina. Este capítulo está estruturado em duas partes. Na primeira, discutimos a visibilidade e a invisibilidade das crianças nos espaços públicos do Morro, a partir da perspectiva dos adultos. Na segunda parte, analisamos o repertório de brincadeiras observadas ao longo da pesquisa. Tal análise está organizada em três categorias: Brincadeiras e cultura; Corpo-território, e; O brincar como forma de apreensão do mundo.

6.1 O brincar e as crianças no Morro

Estudos contemporâneos sobre o brincar (Carvalho, 2009; Carvalho; Silva, 2018; Aguiar, 2020) nos convidam a observar as crianças e suas formas de sociabilidade, bem como compreender a brincadeira como prática cultural e linguagem. Tais estudos indicam como, ao brincar, as crianças atribuem sentidos ao mundo ao seu redor, compreendem papéis e normas sociais. Conforme argumenta Carvalho (2009), o brincar vai além do ato lúdico, sendo também uma forma de expressão e construção de sentido por meio da qual as crianças se apropriam da realidade e participam ativamente da vida social.

Diferentes brincadeiras são realizadas em diversos contextos geográficos. Elas se diferenciam a partir de cada contexto cultural, mas também atravessam os limites temporais e territoriais e são recriadas de acordo com as especificidades de cada grupo e contexto. A capacidade de as crianças adaptarem suas brincadeiras e resistirem às transformações culturais reforça seu papel central na construção da identidade infantil. Além de refletirem as condições de vida e o contexto em que estão inseridas, as brincadeiras se revelam como um meio de significação e expressão da infância, conectando gerações em territórios distintos, como as brincadeiras nos territórios das favelas.

Em uma pesquisa sobre o brincar de crianças em uma favela, Coelho (2007) argumenta que as brincadeiras são influenciadas pelo contexto físico e social no qual as crianças vivem. Elas desenvolvem brincadeiras em diálogo com o ambiente, muitas vezes, utilizando materiais improvisados em suas ações a partir do que lhes é acessível, como pneus, pedaços de madeira, sacolas, papéis e outros.

No Morro do Carapina, as brincadeiras das crianças revelam formas distintas de apropriação de suas culturas. Ao brincarem nos espaços do Morro, as crianças não apenas demonstram seu modo de viver e conviver, mas também os significados e os valores construídos, os modos de negociar com outras crianças e adultos e as formas como compreendem seu lugar no mundo.

O brincar foi compreendido, nesta pesquisa, como uma forma de apropriação do território vivido, pois, além de ser uma atividade que possibilita a construção de vínculos entre as crianças e o espaço público, ressignifica lugares, transformando-os em cenários de interação e sociabilidade. No contexto do Morro, observou-se que, apesar das limitações impostas pela insegurança e pela ausência de infraestrutura adequada, as crianças encontravam maneiras de brincar, explorando becos, escadarias e pequenos terrenos com espaços possíveis para suas brincadeiras.

O brincar nas favelas tem sido debatido por diferentes autores (Coelho, 2007, 2009; Borges, 2018) que exploram como as crianças têm se apropriado dos espaços urbanos nesses contextos. Borges (2018), ao investigar a relação entre as brincadeiras e os espaços na favela, destaca que essa dinâmica também pode ser problematizada pela desigualdade no acesso a ambientes seguros e recursos adequados para brincar. Em contextos de vulnerabilidade social, a precariedade da infraestrutura pode restringir significativamente as oportunidades lúdicas, comprometendo o desenvolvimento pleno das culturas infantis. Além disso, a violência e a insegurança limitam os locais onde as crianças se sentem à vontade para brincar, reduzindo suas interações e experiências.

Do mesmo modo, ao pesquisar a relação entre as brincadeiras das crianças na favela da Rocinha, Coelho (2007) aponta que a criança pobre, moradora de favela, relaciona-se de forma singular com o espaço onde sua vida cotidiana se desenvolve, pois nele há sentimentos diversos, como de segurança, liberdade, aventura, medo, violência etc, que contribuem para o seu sentimento de pertença e enraizamento no território. Segundo a autora, a criança “busca experimentar todo o espaço que está ao seu alcance e se identifica nele mediante suas conquistas, descobertas e diferentes ações” (Coelho, 2007, p. 178).

Esses aspectos também foram percebidos nas ações sociais das crianças no Morro. De algum modo, no início, notou-se a ausência das crianças nas ruas, mas, posteriormente, identificamos como sua presença era importante para o desenvolvimento das dinâmicas sociais.

No início do trabalho de campo, a ausência de crianças nas ruas do Morro do Carapina foi um aspecto marcante. Esperava-se encontrar esses espaços

ocupados por brincadeiras e interações infantis, mas, à primeira vista, eles pareciam esvaziados pela presença infantil. No entanto, à medida que a pesquisa avançou e a frequência no território se tornou diária, percebi que as crianças estavam presentes, mas de outra forma. Sua relação com o espaço público não se dava pela permanência contínua, e sim por uma ocupação mais sutil e passageira (Notas de campo, novembro de 2023).

Ao observar o território em diferentes momentos do dia, tornou-se evidente que as ruas não estavam totalmente desprovidas da presença infantil, mas eram usadas majoritariamente como locais de passagem, sem a duração necessária para o desenvolvimento pleno das brincadeiras. Esse fenômeno levantou novas questões sobre os fatores que influenciam essa relação efêmera das crianças com o espaço público, especialmente diante do potencial da rua como um cenário rico para o brincar.

A ausência de crianças nas ruas tem sido amplamente discutida por diversos autores (Saraiva, 2014; Wenetz, 2013; Montoya Uriarte, 2017) que destacam o desencontro entre pesquisadores adultos e as crianças nos contextos urbanos. Esses estudos apontam que a ausência das crianças nos espaços públicos não é um fenômeno isolado, mas um reflexo de dinâmicas sociais e estruturais que conformam a relação da infância com a cidade.

Ao investigar um grupo de sete crianças em Porto Alegre, Wenetz (2013) constatou que a cidade não está preparada para acolhê-las plenamente, sendo que as praças, tradicionalmente vistas como espaços de lazer infantil, não cumprem mais essa função. Do mesmo modo, para a autora, a circulação ou a não utilização das ruas pelas crianças são elementos-chave para compreender também os significados que os familiares atribuem ao ambiente urbano.

Essa percepção foi reforçada pela observação empírica no campo, especialmente pela ausência de crianças nas ruas, o que contrasta com as questões levantadas por Wenetz (2013). Diante disso, decidi conversar com alguns adultos da comunidade para compreender essa ausência. A primeira resposta que recebi foi direta e carregada de preocupação: “Antigamente a gente brincava subindo e descendo o Morro, hoje em dia, as crianças quase não ficam nas ruas. Elas passam o dia todo na escola e só chegam à noite” (Notas de campo, dezembro de 2022).

Outro aspecto importante observado, nas falas dos adultos, é a ideia de que o papel da escola vai além de sua função educativa, sendo vista como um local de proteção. Ao questionar se a escola poderia representar um problema, a resposta foi categórica: “Claro que não, é mais que solução, pois assim elas não caem na bandidagem” (Notas de campo, dezembro de 2022). A noção de “bandidagem” surge como um ponto central para novas reflexões, revelando percepções ligadas à criminalidade. Ao serem indagados sobre o significado do termo, a

resposta foi direta: "Uai, se elas não viram bandidas, viram aviãozinho ou ficam com armas" (Diário de campo, dezembro de 2022).

Essa perspectiva evidencia como as representações sociais sobre a criminalidade influenciam as decisões das famílias, reforçando a importância da escola como um espaço de “controle e proteção” diante das vulnerabilidades do contexto urbano. Em outras palavras, estar na rua, também, está associado ao envolvimento com o crime.

Esses relatos iluminaram uma outra realidade: as ruas, antes palco de diversas atividades lúdicas, tornaram-se lugares de passagem “rápidas e, por isso, mais seguras”. Para alguns adultos, a escola, embora essencial para a proteção das crianças, não pode mais ser vista apenas como um espaço de aprendizado, mas como um refúgio contra os riscos de um entorno cada vez mais marcado pela violência e pela segregação social. Assim, inicialmente, percebi que as brincadeiras no Morro do Carapina, que antes ocorriam com intensidade nas ruas, restringiam-se, agora, ao espaço escolar ou aos poucos lugares ainda considerados seguros, distantes da cultura da infância que a comunidade um dia conheceu.

De acordo com Lara (2021), Castro (2021) e Gobbi *et al.* (2022), as preocupações relativas à segurança, ao medo do desconhecido e à percepção de risco no ambiente urbano são fatores determinantes na relação das crianças com a cidade, influenciando sua circulação e permanência nos espaços públicos. Nesse contexto, torna-se essencial não apenas investigar as atividades que as crianças realizam, mas também analisar aquelas que deixam de realizar e os locais que não frequentam, contribuindo para uma compreensão mais ampla da inclusão ou exclusão da infância no espaço público.

Dessa maneira, o que observamos é que, para os adultos, a violência se destaca como o aspecto mais evidente da vida nas ruas, ofuscando outras possibilidades de interpretação desse espaço. No entanto, as crianças nos ajudam a enxergar para além desse olhar limitado, revelando outras dimensões da vida urbana. Em meio aos riscos e restrições, elas encontram formas de brincar, criar e se apropriar das ruas, transformando esses espaços em cenários de convivência, descoberta e expressão. Essa capacidade de ressignificar o ambiente ao redor mostra que, apesar das adversidades, as crianças mantêm uma relação dinâmica e criativa com o território que habitam. Portanto, a presença ativa das crianças nas ruas, como veremos nos próximos tópicos, revela práticas e significados próprios que desafiam a ideia da favela como um território exclusivamente perigoso.

6.2 Circular-brincando pelas ruas da favela

A despeito da percepção inicial apresentada, com a intensificação do trabalho de campo, percebi que as crianças não estavam ausentes das ruas, pelo contrário, elas circulavam ativamente e com uma característica fundamental: faziam isso brincando. Esse elemento também é discutido em outras pesquisas com crianças em contextos de periferias urbanas (Bizzotto, 2022; Cerqueira, 2024), nas quais a brincadeira é analisada como um meio de socialização e uma forma de construção da identidade e apropriação do espaço.

Foi então que “passei a circular por diferentes espaços do Morro e a mapear aqueles mais usados pelas crianças” (Notas de campo, dezembro de 2022).

Passei a perceber que sim, diferente do que os adultos apontaram, as crianças usufruíam dos espaços públicos urbanos, porém em diferentes horários, sobretudo quando chegavam da escola e aos finais de semana. Desse modo, ao mapear e organizar os espaços-tempo das crianças, notei como o brincar emergia em pontos estratégicos do Morro e durante a circulação (Notas de campo, dezembro de 2022).

Circular com as crianças e perceber seus modos de interagir com o território tem sido recorrente em muitas pesquisas. Nunes (2002) e Silva (2011), ao investigarem as relações das crianças indígenas com o território, destacam a liberdade com que elas circulam pelas aldeias e como o aprendizado e a brincadeira emergem desse deslocamento. Lansky (2012), em sua pesquisa em contexto urbano, analisou como as desigualdades se manifestam em uma zona de fronteira na região de Belo Horizonte (MG) a partir da experiência das crianças. À luz desses estudos, a circulação assume um caráter essencial para a compreensão dos modos como as crianças brincam e apreendem o mundo em seu território.

A partir de uma perspectiva anticolonial, a ideia de “circular-brincando” permite questionar modelos hegemônicos de infância que frequentemente associam o brincar a espaços formais e “controlados”, como escolas e parques. Nas experiências das crianças do Morro, percebe-se que a circulação não é apenas um deslocamento físico, mas um processo ativo de produção de conhecimento, pertencimento e resistência. Elas se movem de maneira estratégica, negociando espaços, reinventando percursos e ressignificando limites impostos pela desigualdade. Nesse contexto, o ato de brincar não se dissocia da vivência territorial: é por meio do movimento que constroem laços, desafiam restrições e reafirmam seu direito à cidade (Gobbi *et al.*, 2022).

Durante os deslocamentos pelos espaços do Morro, as crianças demonstraram um conhecimento profundo das dinâmicas locais, reconhecendo os limites impostos pela realidade

do território e adaptando suas atividades. Esse comportamento evidencia não apenas a compreensão das normas implícitas no espaço, mas também a resiliência das crianças em criar significados e brincar nos limites de um contexto social que elas sabem que têm riscos, mas, que, ainda assim, não restringe sua capacidade de brincar, como pode ser observado no diálogo abaixo:

Pesquisador: *De que vocês brincam aqui no Morro?*

Iza: *Uai, aqui a gente brinca de tudo.*

Pesquisador: *Tudo? Tudo mesmo?*

Iza: *É uai, quer que a gente fale?*

Pesquisador: *Eu quero.*

Iza: *Mas preste atenção, pois tem brincadeiras que a gente brinca aqui e não pode ir lá em cima. Outras a gente não pode descer. Tipo pique-esconde e pique-pegas.*

Pesquisador: *E por que isso acontece?*

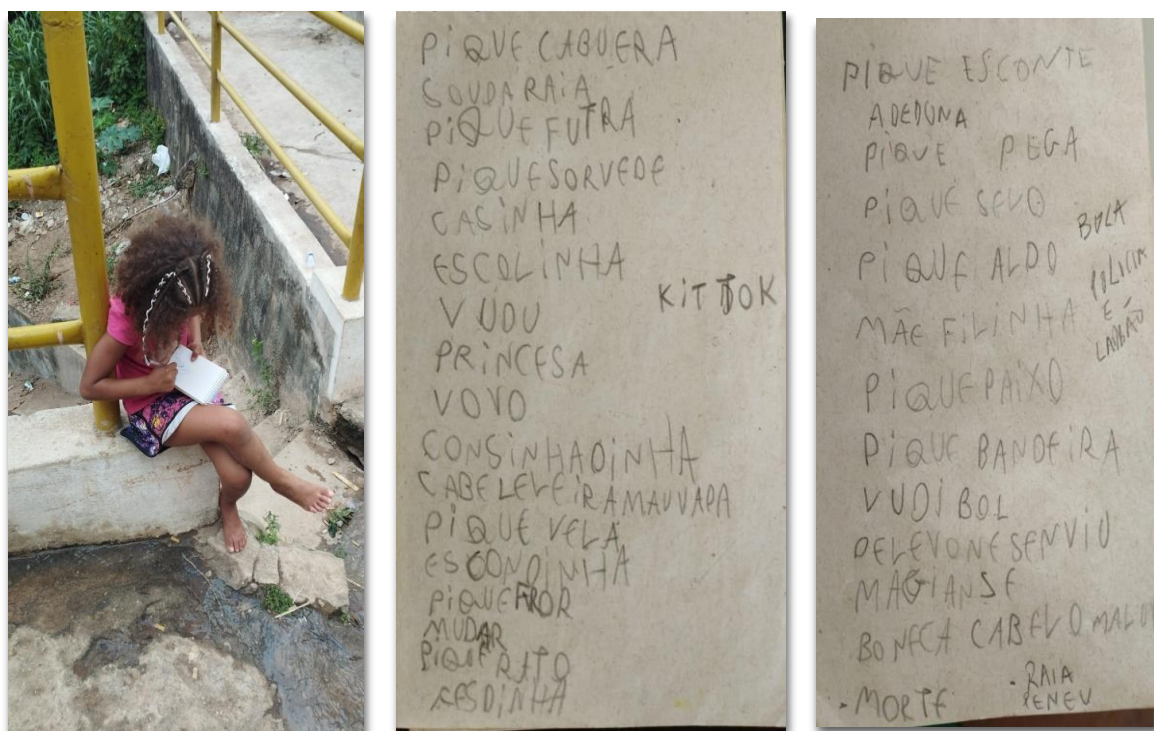
Iza: *Por que pode ser perigoso* (Notas de campo, maio de 2023).

Essa conversa revela como as crianças possuem um conhecimento consciente dos limites espaciais que regulam suas brincadeiras. Embora afirmem inicialmente que "brincam de tudo", rapidamente introduzem restrições ligadas à geografia e à segurança do território. A distinção entre áreas onde certas brincadeiras são possíveis e outras onde são proibidas demonstra que, ao circular-brincando, as crianças internalizam normas e percepções de risco, ajustando suas ações sociais de acordo com as regras implícitas.

O diálogo com Iza (7 anos) continua, uma vez que ela e as demais crianças queriam me ajudar a identificar as brincadeiras que realizavam. “Assim, eu sentei na calçada e as crianças começaram a me falar as brincadeiras que faziam nos espaços e explicar seus modos de brincar. Logo Iza (7 anos) pediu para escrever cada uma em meu caderno de campo, que segundo ela me ajudaria no meu trabalho da escola” (Notas de campo, maio de 2023). Dessa forma, foi realizada uma lista com 40 brincadeiras que gerou o “repertório de brincadeiras das crianças do Morro⁴⁶”, evidenciando a relação entre as práticas lúdicas e o território que habitam (Figura 65).

⁴⁶ Vide em anexo.

Figura 65 - Repertório de brincadeiras escrito por Iza (7 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa, maio de 2023.

Com base nessa lista, organizei as brincadeiras em três categorias principais, que serão descritas nos próximos itens, sendo: Brincadeiras e Corpo-território; Brincadeiras e cultura; e Brincadeiras e apreensão do mundo.

Essas brincadeiras, marcadas por um forte simbolismo e significado, aconteciam em pontos estratégicos do Morro. Nesses espaços, as crianças não estavam isoladas, mas se misturavam com os adultos e a dinâmica de suas atividades cotidianas, como o tráfego de motos, bicicletas e até mesmo a presença do tráfico de drogas. Ao contrário da ideia de uma infância restrita ou subjugada pela violência, as crianças demonstraram, por meio de suas ações sociais, sua capacidade de se apropriar do espaço público, incorporando elementos de sua realidade de maneira criativa e formadora de identidade.

Como as brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças, na oficina de desenhos, solicitei que elas escolhessem e desenhassem algumas de suas brincadeiras favoritas. Elas desenharam 14 brincadeiras, conforme aparece no mapa abaixo, representando como suas atividades estão territorializadas pelos espaços (Figura 66).

Figura 66 - Mapa de brincadeiras



Fonte: Elaborado pelo autor, dezembro de 2024.

Esses desenhos demonstram um território vivo, marcado pela presença social das crianças. Ao brincar, elas não somente rompem com a ideia hegemônica de infância, como também desenvolvem práticas culturais próprias que questionam as dinâmicas de poder estabelecidas. Dessa maneira, notei que o brincar, para as crianças, vai além de atividades estruturadas que dependem de alguém para direcionar. Trata-se de uma prática viva que se adapta ao ambiente e às condições sociais por elas mesmas, permitindo-lhes explorar e afirmar suas identidades, conforme descreveremos nos tópicos que seguem em que escolhemos três brincadeiras de cada categoria para análise, com exceção do corpo-território em que analisamos quatro brincadeiras.

6.2.1 Brincadeira e cultura

A brincadeira é um elemento central na cultura infantil e um meio pelo qual as crianças exploram, interpretam e ressignificam o mundo. Precusores dos estudos sobre o brincar (Vygotsky, 2007; Benjamin, 1992; Huizinga, 1996; Brougère, 1997) têm desenvolvido estudos

sobre a brincadeira e sua relação com a cultura não como um fenômeno isolado da infância, mas como um espaço de interação no qual as crianças assimilam e reinterpretam elementos do seu meio social.

Contemporaneamente, Carvalho (2007), ao pesquisar um grupo de crianças indígenas Pataxó e crianças do bairro Taquaril, em Belo Horizonte, demonstrou que as práticas lúdicas refletem não somente heranças culturais, como também as realidades sociais e econômicas a que as crianças estão submetidas. No Morro, as crianças não apenas brincam, mas transformam suas brincadeiras, adaptando regras, espaços e dinâmicas para que façam sentido em seu território. Esse fenômeno revela um protagonismo infantil que desafia a colonialidade do saber, pois desloca o brincar de uma lógica universalista e o reinscreve em uma narrativa própria, enraizada na experiência local.

Dessa forma, acreditamos que, pelo viés dos Estudos Anticoloniais, o brincar pode ser compreendido como uma prática que desafia a imposição de uma ideia de infância hegemônica e eurocentrada, que historicamente tentou padronizar as experiências infantis segundo modelos ocidentais, desconsiderando as múltiplas formas de ser criança em diferentes territórios. Ao reconhecer a infância como plural, marcada por experiências socioculturais diversas, as brincadeiras ajudam a compreender formas diversas de infâncias, afastando-nos de uma perspectiva totalizante que se aproxima de uma herança colonial.

Nesse sentido, a brincadeira, ao atuar como um espaço de transmissão de saberes entre gerações, desempenha um papel fundamental na construção da identidade das crianças. Ao brincar, as crianças reproduzem práticas culturais herdadas e também as reinventam, adaptando elementos tradicionais aos contextos contemporâneos em que vivem. Esse processo de transmissão vai além da mera repetição, envolve um diálogo entre passado e presente, em que os saberes ancestrais são ressignificados. Dessa forma, a brincadeira torna-se um “instrumento” de resistência cultural e um caminho para a formação de identidades plurais, desafiando modelos homogêneos e eurocentrados de infância. Ao incorporar tradições, histórias e valores compartilhados, o brincar possibilita às crianças construir um sentido de pertencimento comunitário, reafirmando suas raízes culturais enquanto criam novas formas de expressão.

No contexto pesquisado, as crianças apresentaram um conjunto de brincadeiras que rompem com a noção hegemônica de infância. Entre as brincadeiras apresentadas por elas que fazem relação entre a infância e a cultura, destacam-se: “Adedonha, Amarelinha, Bola (Futebol/Pelada), Boneca, Cantigas Populares, Casinha, Cozinhadinha, Detetive e Assassino, Escolinha, Mamãe e Filhinha, Pedra, Papel e Tesoura, Pique-alto, Pique-bandeira, Pique-esconde, Pique-gelo, Pique-pegas, Polícia e Ladrão, Soltar Pipa/Raia, Telefone sem Fio e

Zerinho ou Um”. De acordo com as próprias crianças, muitas dessas brincadeiras foram ensinadas por adultos da família, como pais, mães, tios e avós.

Ao analisar as relações entre brincadeira e cultura no contexto do Morro, observa-se que as crianças, além de reproduzirem brincadeiras amplamente conhecidas, modificam-nas conforme as características do espaço urbano em que vivem, como é o caso do “pique-alto” e do “soltar pipa”. Diferentemente das regras tradicionais, as crianças ajustam os limites dessas brincadeiras conforme a geografia do lugar, como vielas, becos, escadas e terrenos íngremes. Essa capacidade de adaptação demonstra que o brincar não segue um modelo fixo e normativo, mas é constantemente recriado pelas próprias crianças, conforme suas realidades e necessidades. Nesse sentido, o brincar se constitui como um ato de resistência, pois as crianças reivindicam sua forma particular de existir no mundo, recusando a ideia de uma infância universalizada e legitimando saberes que emergem de suas próprias vivências.

Para Gouvea (2011), a brincadeira é uma prática cotidiana de significação do mundo, permitindo que as crianças interpretem, adaptem e ressignifiquem sua realidade. Da mesma forma, Carvalho e Silva (2018) enfatizam que as brincadeiras refletem os modos de vida infantis e que o território desempenha um papel fundamental na configuração das culturas infantis. Esse aspecto se evidencia nas observações em campo, que demonstram como as crianças do Morro incorporam elementos locais em suas brincadeiras, tornando-as expressões de sua cultura. Como registrado em notas de campo: "Ao percorrer as ruas do Morro, observando e participando dos modos de brincar das crianças, notei como elas desenvolviam brincadeiras da cultura popular" (Notas de campo, abril de 2023).

A partir das observações, foram escolhidas três brincadeiras para análise, por serem recorrentes entre as crianças e possuírem um forte significado afetivo para elas: “pique-alto, amarelinha e soltar pipa”. Essas brincadeiras, que revelam aspectos singulares da vida comunitária e da experiência infantil, configuram-se como práticas culturais ricas em significado, expressão e transmissão de valores e tradições, fortalecendo a identidade coletiva e a memória social da comunidade. As brincadeiras escolhidas se materializam na maneira como as crianças as transformam em práticas profundamente vinculadas ao território, criando sentidos próprios para o ato de brincar.

Dessa maneira, mais do que uma simples atividade recreativa, as brincadeiras se tornam um espaço de produção cultural e social onde as crianças estabelecem laços de pertencimento e constroem coletivamente sua identidade. Esse processo dialoga com a crítica colonial e infância, pois demonstra que, longe de serem passivas, as crianças do Morro protagonizam suas

experiências lúdicas de maneira ativa, desafiando concepções tradicionais e romantizadas sobre a infância, afirmando sua agência dentro do contexto em que vivem, como o brincar de pique.

O brincar de pique é um jogo comum entre as crianças que abrange diferentes variações como pique-esconde, pique-gelo e pique-alto e outros piques inventados ou que já existem. Esses jogos, segundo relatos das próprias crianças do Morro, foram transmitidos por adultos, como pais, tios e avós ou aprendidos no ambiente escolar, o que demonstra a relevância do brincar como uma prática intergeracional e socialmente construída. Como destaca Kishimoto (1996), as brincadeiras populares se perpetuam ao longo das gerações por meio da oralidade e da prática, sendo constantemente ressignificadas pelas crianças de acordo com o contexto em que estão inseridas. Entre as diversas variações, a brincadeira de pique-alto foi a mais recorrente observada no Morro.

Conceição (8 anos): *Agora nós vamos brincar de pique-alto, tá bom?*

Acotirene (5 anos): *Mas antes, a gente precisa definir quem com vai tá o pique.*

Zumbi (10 anos): *Vamos tirar no zerinho ou um* (Notas de campo, julho, de 2023).

Para definir quem seria o pegador do pique-alto, as crianças utilizavam a brincadeira "zerinho ou um", um método coletivo e organizado para seleção dos jogadores. A dinâmica consiste em um jogo rápido no qual cada criança esconde a mão e, no momento do comando, escolhe entre mostrar "zero" (mão fechada) ou "um" (um dedo levantado). A definição acontece de acordo com a minoria: se todas colocarem zero e apenas uma pessoa colocar um, essa criança está salva. O contrário também se aplica: se todas colocarem um e apenas uma colocar zero, essa pessoa se livra da rodada. O processo se repete até restarem apenas duas crianças que decidem o pegador no "par ou ímpar". Quem perder assume o papel do pegador e, como dizem as crianças, "está com o pique", conforme se observa na Figura 67.

Essa forma de escolha reforça o caráter coletivo das brincadeiras, garantindo que o jogo ocorra respeitando as regras estabelecidas pelo próprio grupo. Nessas atividades, emerge uma rica noção de sociabilidade, marcada pela relação entre pares. As crianças se organizam coletivamente, definindo regras, papéis e formas de participação, o que reforça o caráter coletivo das brincadeiras. Definido quem "está com o pique", começa a brincadeira, conforme podemos observar na imagem a seguir em que várias crianças estão em diferentes planos altos (Figura 68).

Figura 67 - Par ou ímpar



Fonte: Acervo da pesquisa, julho de 2023.

Figura 68 - Pique-alto



Fonte: Acervo da pesquisa, julho de 2023.

O pique-alto é um jogo de perseguição no qual as crianças devem correr pelo plano “baixo”, desviando-se do “pegador”. No entanto, ao subirem em um local elevado como muros, bancos, escadas, corrimãos ou qualquer superfície mais alta que o solo, elas ficam temporariamente protegidas, não podendo ser capturadas enquanto estiverem no plano “alto”. A dinâmica dessa brincadeira exige rapidez, estratégia e interação entre os participantes, além de estar diretamente relacionada ao espaço físico disponível. Diferente de ambientes mais planos, como pátios escolares ou parques, no Morro, o pique-alto se adapta ao relevo local, incorporando escadarias, barrancos e construções como parte essencial da brincadeira.

As brincadeiras de perseguição e fuga são comuns em diversas culturas, pois estimulam o desenvolvimento motor, a noção de espaço e a interação social entre as crianças (Friedmann, 1996). Além disso, o pique, em suas múltiplas formas, reforça o caráter coletivo do brincar, pois estabelece regras compartilhadas, incentiva a cooperação e promove a negociação entre os participantes. Assim, o pique-alto não é apenas uma brincadeira de perseguição, mas um reflexo da criatividade infantil em transformar o espaço ao seu redor em um cenário de jogo e interação social.

Outra brincadeira observada foi a amarelinha, brincadeira tradicionalmente conhecida em diversas culturas. A decisão de quem começa a brincadeira também é feita através do zerinho ou um e par ou ímpar (Figura 69).

Figura 69 - Zerinho ou um



Fonte: Elaborado pelo autor, julho de 2023.

Utilizando giz para desenhar os quadrados no chão, as crianças realizam a brincadeira pulando com um pé ou com os dois em uma sequência determinada, conforme Figura 70 a seguir.

Figura 70 – Amarelinha



Fonte: Elaborado pelo autor, julho de 2023.

Essa prática demonstra a capacidade de as crianças organizarem suas atividades, criando um ambiente lúdico que também serve como espaço de aprendizado e socialização. A simplicidade da amarelinha reflete como uma prática tradicional pode ser adaptada e mantida viva entre as gerações.

No mesmo sentido, a brincadeira popular de soltar pipa foi experienciada pelas crianças. Embora não tenha sido uma prática constante durante toda a pesquisa, ela revelou aspectos culturais e sociais significativos no Morro. Diferente de outras pesquisas em favelas (Pérez; Jardim, 2015; Borges, 2018), que relatam essa brincadeira como muito usual nesses territórios, no Morro, ela foi observada predominantemente no mês de julho (2023).

A realização da brincadeira, nesse período específico, está relacionada ao clima “quente” Governador Valadares, com pouca predominância de vento durante a maior parte do

ano. No inverno, especialmente em julho, o clima fica mais fresco e ventoso, proporcionando condições ideais para soltar pipas.

No entanto, o ano de 2023 foi um ano atípico em termos climáticos, com ventos menos frequentes, mesmo no mês de julho. Apesar disso, ainda era possível ver algumas pipas colorindo o céu. A prática de soltar pipa, também conhecida pelas crianças como raia ou surucão, é especialmente popular, havendo ainda uma distinção entre os termos. De acordo com Zumbi (10 anos), “existe uma diferença entre pipa, raia e surucão. A pipa a gente compra na loja, a raia a gente mesmo faz com sacola de supermercado, já o surucão é uma pipa ou raia sem rabiola” (Notas de campo, julho de 2023).

A fala de Zumbi (10 anos) revela a riqueza dos saberes culturais das crianças. Ao diferenciar pipa, raia e surucão, ele demonstra um conhecimento prático compartilhado entre os pares, transmitido de geração em geração. Esse aprendizado não ocorre apenas entre crianças, mas também no contato com outros moradores, reforçando a favela como um espaço de trocas culturais e de construção coletiva do conhecimento.

Sob outro olhar, Dalva (8 anos) considera essa brincadeira uma “bobagem” e continua: “eu que não fico correndo atrás de raia, esses meninos pulam até os muros e machucam. Prefiro brincar aqui na rua de casa mesmo, é muito mais tranquilo” (Dalva, 8 anos, notas de campo, julho de 2023). A fala de Dalva (8 anos) evidencia como certas brincadeiras são culturalmente associadas a papéis específicos, resultando em uma divisão de gênero que pode limitar a participação das meninas em algumas práticas, reforçando estereótipos sobre esforço físico e diversão (Figura 71).

Nas lajes do Morro, era comum ver crianças, jovens e adultos brincando juntos, demonstrando a transmissão e o compartilhamento cultural entre diferentes faixas etárias. Isso reforça a ideia de que as brincadeiras tradicionais são um meio importante de integração social e de manutenção da identidade cultural e comunitária.

As crianças do Buracão, por outro lado, subiam pouco a parte alta do Morro para brincar de soltar pipa. Essa observação sugere uma segregação espacial dentro da própria comunidade, onde certas áreas e atividades podem ser mais acessíveis ou atrativas para determinados grupos.

Em síntese, a brincadeira de soltar pipa no Morro, apesar de menos frequente durante a pesquisa, oferece um rico campo de análise sobre as interações sociais, culturais, geracionais e territoriais. Ela destaca a criatividade, os múltiplos saberes e a habilidade manual das crianças, reflete as divisões de gênero nas práticas lúdicas e demonstra a importância das atividades intergeracionais na manutenção e transmissão das tradições culturais.

Figura 71 - Brincadeira de pipa



Fonte: Elaborado pelo autor, julho de 2023.

As brincadeiras apresentadas são práticas culturais que refletem as dinâmicas socioespaciais das crianças e ressignificam tradições e aprendizados transmitidos por adultos, adaptando-os aos seus contextos específicos. Por meio dessas brincadeiras, observamos como as crianças do Morro não apenas preservam, mas também transformam e renovam a cultura local, demonstrando a vitalidade e o dinamismo das brincadeiras populares.

6.2.2 O corpo-território nas brincadeiras das crianças

Na pesquisa, a categoria corpo-território surge como um elemento central na articulação entre o corpo da criança e o espaço em que ela vive. Todas as brincadeiras presentes no repertório infantil envolvem essa interação, mas algumas se destacam por potencializar a compreensão desse conceito. Ao adotar uma perspectiva anticolonial, a noção de corpo-

território rompe tanto com a subalternidade imposta às infâncias em territórios vulnerabilizados quanto com visões romantizadas sobre sua relação com esses espaços.

Uma das principais contribuições do pensamento decolonial latino-americano ao debate sobre território é a compreensão dessa categoria como um espaço de vida e de existência em sentido amplo. Nesse contexto, Haesbaert (2020, p. 82) introduz o conceito de "território de re-existência", que inclui a noção de corpo-território, estabelecendo uma relação intrínseca entre a defesa do espaço físico e a experiência corpórea como formas de resistência.

O corpo-território, segundo Haesbaert (2020, p. 76), é "o poder da corporeidade tanto como objeto de exercício de poder quanto como sujeito (corporificado) de resistência". Nesse sentido, a corporeidade está atravessada por questões de raça e gênero, refletindo uma história de exploração e violência, sobretudo direcionada aos corpos "outros", como mulheres, negros, indígenas e, aqui, estendendo-se também às crianças.

Corroborando com Bizzotto (2022), ao pesquisar um grupo de crianças de movimentos sociais, entendemos que esses grupos, o que inclui as crianças das favelas, foram historicamente silenciados, interditados e invisibilizados, convertendo seus corpos em campos de disputas e resistências. Portanto, a noção de corpo-território destaca a inseparabilidade entre o espaço físico e o corpo, ambos marcados por lutas de poder e agentes na resistência contra as estruturas de dominação.

A articulação entre corpo e território permite uma abordagem do território em múltiplas escalas, com ênfase na "escala mais micro, mais íntima, que é o corpo", considerado o "primeiro território de luta" (Cruz-Hernández, 2016 *apud* Haesbaert, 2020, p. 80). Essa perspectiva reforça a centralidade do corpo como o espaço primordial de resistência no qual se manifestam de maneira direta as disputas de poder.

No contexto desta pesquisa, as crianças do Morro do Carapina e suas famílias vivem como corpos-territórios que habitam a interseção de múltiplas formas de opressão e, simultaneamente, desenvolvem estratégias de resistência frente às dinâmicas de exclusão e violência. As brincadeiras que essas crianças realizam nas ruas da favela tornam-se uma expressão dessa resistência, ao refletirem suas percepções e significados sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, a brincadeira pode ser entendida como uma forma de resistência ao controle sobre seus corpos e à marginalização social, alinhando-se à noção de corpo-território. De acordo com Castro (2021), ao ressignificar os espaços urbanos por meio de suas brincadeiras, seja nas ruas, becos ou vielas, as crianças não apenas reafirmam seu direito de pertencer à cidade, mas também transformam esses espaços em "campos de luta" simbólica, o

que está em consonância com as pesquisas de Palhares (2015) e Haesbaert (2020), que argumentam que o corpo, ao habitar e modificar o espaço, também cria resistências.

O corpo da criança, nesse contexto, assume o papel de mediador fundamental entre o seu mundo interno e o ambiente externo, possibilitando a criação de significados e práticas culturais próprias. Conforme observado por Palhares (2015), em sua pesquisa sobre o corpo-território de crianças de 0 a 3 anos, em uma escola em Belo Horizonte - MG, as práticas corporais, como o movimento, a circulação, a ocupação e a transformação do espaço, constituem formas de apropriação territorial, refletindo as necessidades, os desejos e as resistências das crianças. Essa perspectiva é especialmente relevante em contextos urbanos onde a interação contínua entre corpos e os ambientes urbanos conformam a paisagem social e cultural das cidades. Assim, o corpo das crianças da favela emerge como um agente ativo de transformação do território, afirmando sua existência e resistência frente às adversidades.

Do mesmo modo, Bizzotto (2022) insere a categoria corpo-território em sua pesquisa com crianças de uma ocupação urbana em Belo Horizonte – MG, destacando que, ao pensarmos no corpo-territórios das crianças em territórios de resistência, estamos abrindo caminhos para o debate sobre cuidado, cura, defesa e fortalecimento. Ou seja, o corpo da criança atua como um mediador entre o ambiente físico e as práticas culturais, utilizando elementos do território para criar significados e formas de interação próprias.

Neste caso, as brincadeiras realizadas no Morro, muitas vezes improvisadas a partir do que estava disponível nos limites geográficos da favela, refletem as condições sociais e econômicas do local e demonstram a capacidade das crianças de transformar o espaço em um campo de criatividade e resistência.

Brincadeiras como brincadeiras “andar de bicicleta, brincar no corrimão, pular no colchão, represa, rolar pneu e salto mortal” compareceram nas ações sociais das crianças como atividades que envolvem o uso do espaço urbano, o corpo em movimento, a adaptação criativa a diferentes superfícies e a apropriação de elementos do ambiente para o brincar. O corpo das crianças, durante essas brincadeiras, adapta-se às condições do espaço, explorando alturas, desníveis, becos estreitos e áreas amplas para correr, pular e se esconder.

Observou-se que, não diferente de outras favelas no Brasil, no Morro não há praças ou parques disponíveis para o lazer, sendo o beco Galileia, rua central do Buracão, o espaço onde as crianças brincam. A rua, pequena e estreita, torna-se o ponto de encontro onde elas se reúnem para interagir, brincar e explorar seu ambiente. Protegida por corrimãos, que foram instalados para evitar quedas devido à geografia acidentada do local, a rua também reflete as necessidades

de proteção da população que por ali circula. Contudo, mesmo compreendendo sua função original, as crianças transformam o “objeto” em um elemento para as suas brincadeiras.

Conforme podemos observar a seguir, brincar no corrimão tornou-se uma prática comum. Nele, as crianças viram cambalhotas, conversam e utilizam-no para desenvolver uma série de jogos e brincadeiras como piques, telefone sem fio e até mesmo conversar. A criatividade infantil ressignifica o corrimão, convertendo-o em um símbolo de diversão e interação social.

O corrimão, para as crianças, passa a ser um elemento vivo. Acerca dessa questão, concordamos com Sousa (2024, p. 9), ao defender a ideia de que não existem objetos nas ações das crianças, “mas somente coisas”, uma vez que “as coisas estão vivas e possuem ação”. Dessa maneira, não podemos desconsiderar a vivacidade empregada ao objeto, que adquire vida sob o olhar da criança (Figura 72).

Figura 72 - Brincadeiras no corrimão 1



Fonte: Elaborado pelo autor, julho de 2023.

Ao observar as práticas das crianças, podemos considerar que o corpo é o elemento central que se movimenta e se conecta com o espaço de acordo com o que lhes é oferecido, revelando a criatividade das crianças. Apesar da limitação física do território (somente uma rua plana para circular e brincar) e da ausência de espaços formais para o lazer (praças e parques), a rua se consolida como um espaço vital de socialização e expressão infantil onde o brincar se adapta às condições oferecidas pelo ambiente urbano (Figura 73).

Figura 73 - Brincadeiras no corrimão 2

Z



Fonte: Elaborado pelo autor, julho de 2023.

Ao observar e mobilizar essas brincadeiras, podemos observar que há um processo de transformação territorial a partir dos corpos das crianças e os elementos físicos disponíveis que são ressignificados e transformados em brincadeira. Essa dinâmica reflete a noção de corpo-território, em que o corpo não apenas ocupa o espaço, mas também o transforma, subvertendo sua função original e criando novas possibilidades de uso. Nesse sentido, o corpo-território diz respeito aos saberes e lugares que o corpo carrega, tornando-se corpo e território indissociáveis (Haesbaert, 2020; Santos *et al.*, 2024)

As brincadeiras realizadas na relação corpo-território desafiam não só os modos de ser e estar nos espaços, mas também as destrezas corporais das crianças, como a agilidade, a gravidade e o equilíbrio, como percebido na brincadeira de pular no colchão.

Ao chegar na rua onde a maioria das crianças brincavam, observei uma dinâmica diferente entre elas. Quatro meninas e dois meninos brincavam com materiais encontrados no ambiente. Enquanto algumas se jogavam em um velho colchão encostado na parede, criando um tipo de jogo corporal e sensorial, outras rolavam um pneu de um lado para o outro, desafiando a gravidade e o equilíbrio. Essas crianças passavam horas repetindo a atividade,

demonstrando uma intensa interação corporal com o espaço e entre si (Notas de campo, abril de 2023).

O colchão abandonado e aparentemente sem valor transformou-se em um brinquedo perfeito para a diversão, onde os corpos se lançavam, jogavam-se e experimentavam o espaço de maneira segura. Nele, as crianças exploravam seus próprios limites físicos por meio das relações entre espaço, tempo, peso, equilíbrio, agilidade, força e distância, conforme podemos perceber nas imagens abaixo, em que as crianças se enrolam e se interagem com objeto, criando uma conexão entre corpo e território (Figura 74).

Figura 74 - Brincar no colchão



Fonte: Elaborado pelo autor, abril de 2023.

Essa brincadeira demonstra como o corpo-território carrega saberes e conjuga, ao mesmo tempo, percepção, consciência, movimento, sentido, anatomia e linguagem. Nosso corpo se transborda em um território expressivo que “toca e é tocado, sente e é sentido, vê e é visto, sem jamais perder sua unidade corporificada”. Nesse sentido, a corporeidade passa a ser o meio da criança acessar o mundo e ao outro, seja ele um adulto ou outra criança, pois o corpo é concebido como “um espaço de construção de saberes e significados” (Palhares, 2015, p. 42).

O brincar com materiais não convencionais, como galhos, paus, pedras, colchões, gavetas e pneus encontrados no caminho, era constante entre as crianças que experienciavam

seu corpo-território, ressignificando os materiais encontrados. De acordo com Coelho (2007), na favela, as crianças “brincam de tudo”, simbolizando sua capacidade inventiva de transformar objetos em brinquedos.

Na mesma perspectiva, vale destacar outra brincadeira observada na pesquisa: um pneu de bicicleta que se transformou em um brinquedo. Essa brincadeira, embora popular, foi categorizada como corpo-território, uma vez que a atividade envolveu movimento, competição, cooperação e o desenvolvimento da noção de ritmo em um espaço onde corpo e território se misturavam. O movimento repetitivo e a troca entre as crianças apresentou-se como uma dimensão coletiva no brincar, em que a interação não se dava apenas com a coisa em si, mas também entre os participantes da brincadeira, reforçando laços sociais e formas de organização, conforme podemos observar nas imagens em que duas crianças brincam de rolar o pneu de um lado para o outro ou de utilizá-lo como bambolê para circular entre o corpo.

Figura 75 - Rolar o pneu



Fonte: Elaborado pelo autor, maio de 2023.

Essas brincadeiras simbolizam uma forma de resistência ao contexto de exclusão e limitação de recursos, pois as crianças criam e recriam suas próprias regras e mundos simbólicos

a partir do que lhes é oferecido. Isso evidencia a capacidade de ressignificação dos espaços e materiais, transformando aquilo que seria visto como sucata ou lixo em recursos vivos, centrais para o brincar, conforme já anunciado por Coelho (2007). Ao mesmo tempo, as condições físicas do território, seus becos, corrimãos e outros elementos urbanos influenciam diretamente nas formas de brincar, enquanto o corpo da criança, em constante resistência e criação, transforma o território em um espaço de expressão e liberdade.

Em outro espaço e momento de brincadeira, as crianças revelaram como o corpo se torna o principal mediador entre o real e o imaginário, permitindo-lhes ressignificar os espaços ao seu redor. No exercício do brincar, o corpo-território das crianças se manifesta, transformando e recriando os espaços que ocupam, conferindo novos significados às dinâmicas do ambiente, como ilustrado no excerto a seguir.

Em uma esquina onde havia um monte de areia em um canto, as crianças decidiram improvisar o espaço para realizar "saltos mortais". Elas posicionaram uma lixeira alta, encontrada na rua, de forma estratégica sobre o monte de areia, e a utilizaram como uma plataforma para os saltos. Juntas elas decidiram quem iria ser o primeiro a pular e formaram uma fila. Cuidadosamente, uma de cada vez subia na lixeira. Algumas crianças, no alto do objeto, ficavam de frente e outras de costas. Lentamente, elas colocavam os pés posicionados na ponta da lixeira, flexionavam os joelhos como um modo de terem impulso e logo viravam seus corpos de ponta-cabeça, realizando o salto mortal no ar. A lixeira servia como apoio, dando a altura e o impulso que elas precisavam para realizar o movimento. Após cada salto, elas revezavam, repetindo a sequência com entusiasmo e risos, enquanto testavam os limites de seus corpos e habilidades (Notas de campo, dezembro de 2022).

Nesse contexto, os corpos das crianças apresentaram-se como um elemento central na apropriação e ressignificação do território, adaptando-se às condições impostas pelo ambiente. A lixeira, um objeto cotidiano, transforma-se em um objeto criativo para a brincadeira, tornando-se uma extensão do corpo que possibilita saltos e acrobacias, desafiando as limitações do espaço (Figura 76).

Para Bizzotto (2022), ao estudar Gago (2019), não é possível isolar o corpo individual do território, o que reforça a noção de corpo-território, pois o corpo não é apenas um sujeito que ocupa o espaço, mas um agente que o transforma. As crianças, ao usarem a lixeira como suporte para saltos e acrobacias, rompem com as restrições impostas no espaço urbano e pelas condições socioeconômicas, criando um território de liberdade e expressão corporal. O monte de areia e o objeto-coisa ganham novos significados, tornando-se elementos essenciais para a

prática lúdica que, por sua vez, reforça a capacidade das crianças de resistirem às condições adversas por meio da criatividade e do brincar.

Figura 76 - Salto mortal



Fonte: Elaborado pelo autor, dezembro de 2022.

Conforme aponta Palhares (2015), o corpo pode ser entendido como um território de experiências, significados e saberes, um espaço sensível no qual a existência das crianças se manifesta de maneira plena. As brincadeiras apresentadas, como se equilibrar nos corrimãos, pular no colchão, rolar o pneu e salto mortal, revelam a íntima relação entre corpo e território,

que juntos se tornam um meio de perceber e interagir com o espaço, transformando-o em um lugar de movimento, criação e resistência. Essas brincadeiras, ao envolverem gestos físicos intensos, refletem como o corpo transborda e se conecta ao mundo ao seu redor, um território que é tanto físico quanto simbólico (Palhares, 2015; Haesbaert, 2020).

6.2.3 O brincar e a apreensão do mundo pelas crianças

A categoria “brincar e a apreensão do mundo pelas crianças” engloba um conjunto de brincadeiras criadas ou adaptadas pelas crianças a partir de suas vivências e relações no Morro, tais como: Boneco de Vodú, Cabeleireira Malvada, Cabelo Maluco, Correio, Loira do Banheiro, Maquiagem, A Morte, o Chefe e o Desempregado, Papai Tá Bêbado, Pique-Baixo, Pique-Flor, Pique-Fruta, Pique-Sorvete, Pique-Vela, Princesa, TikTok e Vovó. Essas brincadeiras evidenciam a criatividade infantil ao incorporarem elementos do cotidiano, demonstrando como o brincar constitui um espaço de experimentação e ressignificação do mundo social.

A relação entre o brincar e a representação do mundo pelas crianças tem sido amplamente estudada por diversos autores (Pires, 1989; Garcia Jr. *et al.*, 2013; Ferreira; Lima, 2020), que analisam como as brincadeiras refletem o contexto social em que as crianças estão inseridas. Pires (1989) destaca que, por meio do jogo e da brincadeira, as crianças não apenas internalizam, mas também reproduzem modelos sociais observados no mundo adulto. Para a autora, a atividade lúdica não é um mero reflexo das práticas sociais, mas um espaço ativo no qual as crianças assimilam normas, valores e comportamentos, seja por imitação ou por representação simbólica. Esse processo contribui para a construção da identidade infantil e para o desenvolvimento de atitudes sociais.

No mesmo sentido, Garcia Jr. *et al.* (2013) investigaram como as crianças desenvolvem a fantasia e o imaginário no contexto da educação infantil, enfatizando que a linguagem imaginativa desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na socialização. Da mesma forma, ao analisar a representação social de um grupo de crianças residentes em uma favela do Rio de Janeiro, Ferreira e Lima (2020) demonstram como a imagem da polícia é construída por meio de metáforas, sendo frequentemente associada a figuras "malvadas", "perigosas", que "machucam" e "matam".

Esses estudos fornecem um importante referencial teórico para compreender como as crianças do Morro expressam, por meio do brincar, sua percepção do mundo, refletindo sobre as dinâmicas sociais e os acontecimentos de seu território. Exemplo disso são as brincadeiras

A Morte, o Chefe e o Desempregado, Papai Tá Bêbado e Vovó, nas quais as crianças representam, de maneira lúdica, situações que observam e vivenciam em seu cotidiano.

O brincar, portanto, configura-se como uma ferramenta essencial para a apreensão da realidade social, permitindo que as crianças explorem seu ambiente, ressignifiquem espaços e transformem suas percepções em experiências lúdicas. Por meio do jogo, elas constroem metáforas, desafiam limitações impostas pelos adultos e elaboram, de forma simbólica, as tensões e os desafios presentes em seu meio. Mesmo em contextos marcados por adversidades, como violência e desigualdade social, o ato de brincar se apresenta como um instrumento de compreensão e reinvenção da realidade, possibilitando novas formas de interação e apropriação do espaço. Um exemplo expressivo dessa dinâmica é a brincadeira A Morte, o Chefe e o Desempregado que ilustra, de maneira simbólica, as realidades sociais vivenciadas pelas crianças, como será abordado no excerto a seguir.

Ao chegar ao beco, observei um grupo de crianças brincando e, para não interromper, permaneci discretamente num canto, atento aos detalhes de suas ações. Percebi que uma das crianças tirava do bolso um objeto imaginário e, em um gesto cuidadoso, contava o que parecia ser dinheiro, passando a “quantia” de uma mão para a outra antes de entregá-lo a outra criança, que, por sua vez, o conferia seriamente. A brincadeira girava em torno de um contexto onde o dinheiro era um elemento central, evidenciado pelas expressões e gestos precisos. Em seguida, uma outra criança abriu os braços o mais alto que pôde, franziu as sobrancelhas e soltou um grunhido estranho, representando um monstro. No mesmo instante, uma criança começou a chorar, enquanto outra deitava no chão, imóvel, interpretando o papel de morta e sendo carregada pelo “monstro”. Após essa sequência dramática, todas riram e, então, decidi me aproximar e perguntar sobre a brincadeira.

Pesquisador: *Ei, pessoal, estava observando vocês. Que brincadeira é essa?*

Macaé (10 anos): *O Basquiat vai explicar por que ele que inventou.*

Basquiat (11 anos): *A brincadeira é assim: uma pessoa é o trabalhador que vai ficar desempregado, outra é o chefe e a última é a morte. A gente escolhe uma profissão para o trabalhador, tipo caminhoneiro. O patrão fica observando o trabalho dele e, depois de um tempo, manda ele embora. A morte fica só rondando por perto, sabe? Se ele não arrumar outro trabalho rápido, a morte vem e leva ele.*

Macaé: *Isso e tem outra regra: a gente define um trabalho escondido e o desempregado tem três chances para adivinhar qual é. Se ele não acertar, perde, e a morte leva ele, porque não conseguiu trabalho e vai morrer.*

Basquiat: *Aí a morte decide como o trabalhador vai morrer, tipo atropelado. Então aparece um “carro” e atropela ele.*

Pesquisador: *Uau, e como você teve essa ideia para a brincadeira?*

Basquiat: *Ah, eu inventei para a gente brincar aqui mesmo.*

Macaé: *Ele inventa várias brincadeiras!* (Notas de campo, setembro de 2023).

Podemos observar que as crianças compreendem a presença cotidiana das relações de opressão e, ao representarem uma situação em que alguém perde o emprego e, em seguida,

morre, elas não apenas dramatizam desafios cotidianos, mas também expõem a desigualdade e a hierarquia que percebem no ambiente social e econômico ao seu redor. Sob a perspectiva dos Estudos Anticoloniais, compreende-se que as estruturas de poder estão profundamente enraizadas nas dinâmicas de dominação (Ramalho, 2019), o que se reflete na narrativa criada pelas crianças na qual o personagem “chefe” simboliza a autoridade e o controle sobre o trabalhador.

O chefe, como figura de comando, encarna o poder centralizado que decide o destino do trabalhador, destacando uma relação de submissão em que o acesso a recursos é limitado e precário. Essa figura não só personifica o controle sobre o indivíduo, mas também reflete como as dinâmicas de opressão se manifestam nas relações sociais da favela, tal como apontado pelos Estudos Anticoloniais, evidenciando que o poder sobre o outro é uma constante nas estruturas sociais locais.

Por sua vez, a figura do desempregado demonstra a percepção que as crianças têm sobre a instabilidade econômica e a precariedade das condições de emprego, representando suas apreensões sobre o mundo do trabalho. Ao brincar de ser o desempregado, elas reproduzem o drama da falta de trabalho, evidenciando a luta constante pela sobrevivência que, muitas vezes, define a realidade de suas famílias. O desemprego, para essas crianças, não é um conceito distante, mas algo presente em suas vidas, visto nas conversas dos adultos ao redor e nos desafios cotidianos de seus pais ou responsáveis. A perda do emprego, nesse contexto, é percebida como uma falha pessoal ou uma consequência trágica.

O desemprego e a figura do chefe na brincadeira simbolizam a dependência do trabalho para garantir o sustento básico, dramatizando a luta constante entre sobrevivência e vulnerabilidade. Esse ciclo de exclusão e necessidade de dinheiro para viver é reproduzido pelas crianças que, em sua brincadeira, interpretam tal instabilidade, reflexo do capitalismo. A dinâmica do jogo expõe como, desde cedo, elas internalizam a ideia de que “viver” está ligado a um contexto de desigualdade, em que a segurança depende do acesso incerto ao trabalho e aos recursos.

No campo simbólico das crianças, a busca incessante por um novo emprego, após a perda do primeiro, é uma maneira delas explorarem as pressões que os adultos enfrentam na luta pela sobrevivência. A figura da “morte”, que aparece como uma ameaça constante ao personagem do “desempregado”, simboliza o medo da falha e da desproteção que pode ocorrer quando a estabilidade financeira é perdida. Esse elemento da brincadeira reflete a compreensão das crianças de que, no mundo adulto, a segurança está intrinsecamente ligada à capacidade de manter um emprego. A morte, que captura o personagem, caso ele não consiga encontrar um

novo emprego, torna-se uma metáfora para a perda de *status*, dignidade e, em última instância, da própria vida, caso as necessidades básicas de sobrevivência não sejam atendidas. Assim, a brincadeira não apenas reflete o impacto do desemprego, mas também a luta constante pela sobrevivência que as crianças testemunham nos adultos ao seu redor.

A morte, como elemento final da brincadeira, introduz um tema que, embora complexo, é parte do cotidiano das crianças. Ao incluir a morte como uma consequência na narrativa, as crianças mostram como internalizam e reinterpretam a violência e a mortalidade que observam em seu entorno. Na brincadeira, a morte não é apenas um fim trágico, mas uma maneira de lidar com a perda e o sofrimento de forma simbólica. Ao transformar essa personagem em parte do jogo, elas criam um espaço onde podem explorar seus medos. Essa brincadeira, portanto, pode ser interpretada como um mecanismo de defesa emocional em que o faz-de-conta permite que as crianças confrontem e compreendam as realidades complexas do contexto social onde vivem, naturalizando, inclusive, a morte.

Outrossim, a morte surge como uma metáfora que não apenas representa o fim da vida, mas também a fragilidade que permeia a existência de quem vive à margem. No contexto das brincadeiras, a morte pode ser vista como a consequência final da falta de acesso ao trabalho, ao dinheiro e à segurança. Nesse contexto, corroboramos com Silva *et al.* (2022) segundo os quais, para as crianças, a morte assume novos significados, deixando de ser apenas uma questão simbólica relacionada à compreensão da vida para se tornar uma preocupação concreta e uma ameaça a sua própria existência e a de outros. Essa realidade ainda ganha uma nova dimensão quando transposta ao campo simbólico e personificada pelos personagens criados. Nessa transposição, a realidade é transformada e reinterpretada, permitindo que as crianças explorem e compreendam suas experiências de maneira lúdica.

Na mesma perspectiva, a brincadeira Papai tá bêbado sugere alguma proximidade das crianças, ou de parte delas, com o alcoolismo e a violência doméstica.

Dalva (8 anos): *Vamos brincar de “Papai tá bêbado”? - disse animada.*

Todos: *Vamos, vamos.*

Macaé (10 anos): *Eu não quero ser papai.*

Dalva (8 anos): *Nem eu.*

Elza (11 anos): *O papai podia ser um menino.*

Macaé: *Vamos chamar o Zumbi.*

Elas correm e vão atrás do Zumbi.

Macaé: *Zumbi, você vai ser o papai.*

E começam a rodar o menino por um minuto, contando até 60. E ele começa a andar cambaleando de forma desordenada atrás das crianças. Quem pegasse também ficaria “bêbado”, tonto, e, para salvar a pessoa, alguém

precisava dar água para o suposto bêbado. Logo, Zumbi sai andando falando com uma voz “lenta”:

Zumbi (10 anos): Eu tô muito bêbado, tô caindo e vou pegar todo mundo. E os outros jogadores corriam pelas rampas, pulavam os corrimãos e gritavam (Notas de campo, junho de 2023).

Essa brincadeira revela como as crianças apreendem e representam o mundo em que vivem. O fato de criar uma brincadeira desse tipo aponta que o comportamento de adultos embriagados, sobretudo os familiares, é uma cena frequente e significativa em suas vidas. As crianças, ao recriarem essas situações no brincar, não apenas reproduzem o que veem, mas também encontram formas de lidar com essas experiências.

Na brincadeira, Zumbi (10 anos) é escolhido para representar o pai bêbado, um papel que nenhuma das meninas quis assumir, evidenciando talvez o desconforto ou a aversão ao comportamento violento associado à figura paterna. Rodar o pai até ele ficar tonto e cambalear atrás das crianças é uma dramatização clara dos efeitos do álcool observados por eles nos adultos. A necessidade de salvar o bêbado dando-lhe água para melhorar é uma tentativa de encontrar uma solução simples e controlável para uma situação complexa e perturbadora na vida real, evidenciado na fala de Karla que “ouviu do tio que a água melhora a embriaguez”.

Na tentativa de explicar a brincadeira, as crianças revelam várias situações reais de seu cotidiano.

Pesquisador: Essa brincadeira é nova?

Macaé (10 anos): Eu e a Elza que inventamos – falando orgulhosas.

Elza (11 anos): A Macaé criou a ideia do papai bêbado e eu criei a ideia de dar água para melhorar.

Pesquisador: E como surgiu essa ideia?

Macaé: Por que as pessoas que bebem cachaça ficam caindo.

Elza: Um dia eu ouvi o meu tio falar que estava com dor de cabeça e ressaca e que ele precisava tomar muita água ou beber mais pra melhorar.

Pesquisador: E vocês já viram alguém bêbado assim?

Dalva (8 anos): O meu pai já ficou.

Macaé: Quando ele bebia muito, ele chegava em casa igual com o capeta no corpo. Gritava com minha mãe e queria bater na gente.

Dalva: Um dia ele foi me bater e minha mãe xingou ele todo.

Tereza (9 anos): O meu pai também já chegou bêbado. Ele bateu na minha mãe e o olho dela ficou roxo. Eu era pequena e ele bateu até em mim. Aí meu tio apareceu e falou assim (com cara de brava e apontando o dedo pra mim): Se você encostar o dedo mais uma vez na minha irmã e na minha sobrinha, eu te mato.

Dandara (8 anos): Aí minha mãe foi e terminou com ele.

Tereza: Eu acho que é ruim quem bebe assim.

Dandara: A minha mãe ficou muito mal, aí todo mundo falou pra ela ir na polícia, mas ela não foi.

Pesquisador: E você acha que ela devia ter ido?

Tereza: *Eu acho, porque ela ficou machucada e homem não pode bater em mulher.*

Dandara: *E depois a gente ficou um tempão sem ver o pai.*

Pesquisador: *E você, Macaé?*

Macaé: *Meu pai não bateu porque minha mãe brigou. Ela xingou muito ele, agora ele não fica assim mais* (Notas de campo, junho de 2023).

As falas das crianças durante a brincadeira e nas conversas subsequentes revelam relatos diretos de violência doméstica. Macaé (10 anos), Elza (11 anos), Dalva (8 anos), Tereza (9 anos) e Dandara (8 anos) reúnem histórias pessoais de pais ou tios embriagados, de violência física e verbal e os impactos disso em suas vidas, evidenciando o profundo descontentamento sobre o que vivem e veem.

Por outro lado, embora a brincadeira envolva uma situação negativa, também há uma dimensão de solidariedade entre as crianças. Elas se unem para "salvar" umas às outras, demonstrando um entendimento de apoio mútuo. A ideia de Elza (11 anos) de dar água para melhorar o estado do bêbado parece uma tentativa de cuidar e proteger, mesmo que simbolicamente, aqueles que estão vulneráveis.

A fala de Macaé (10 anos) sobre seu pai e a intervenção de sua mãe mostram algum nível de conscientização sobre a inaceitabilidade da violência. Tereza (9 anos) e Dandara (8 anos) discutem a questão de denunciar a violência à polícia, demonstrando um entendimento rudimentar dos direitos e da justiça, apesar da relutância ou medo de suas mães em buscar ajuda.

Nota-se que há uma clara divisão no que diz respeito aos papéis de gênero, uma dinâmica profundamente marcada pela colonialidade do gênero, que, segundo Lugones (2014), é a imposição de categorias hierárquicas racializadas e patriarcais que estruturam a maneira como meninos e meninas vivenciam suas infâncias. Nessa lógica, as meninas frequentemente incorporam a vulnerabilidade e a possibilidade de serem violentadas, enquanto os meninos assumem o papel de figuras de força e agressão. Essa divisão, longe de ser natural, é produto de um sistema que historicamente subjuga corpos femininos e racializados, perpetuando violências estruturais. No entanto, como Lugones (2014) ressalta, esses sujeitos não são passivos diante das opressões que os atravessam. Pelo contrário, resistem, criam brechas e reinventam formas de existir, demonstrando que, mesmo diante da pobreza, da violência e do caos, as meninas sobrevivem, ressignificam suas experiências e encontram estratégias para desafiar o pensamento colonial e patriarcal que tenta aprisioná-las.

Dessa maneira, a brincadeira Papai tá bêbado é um exemplo pungente de como as crianças do Morro processam e representam suas vivências de violência doméstica e alcoolismo. Ao longo do jogo, elas não apenas reproduzem a realidade que observam, mas

também experimentam formas de lidar com a realidade. Essa brincadeira, como muitas outras, é a expressão do corpo-território em consonância com a apreensão do mundo vivido das crianças.

A convivência com as crianças durante pouco mais de um ano foi crucial para a nossa aproximação, estreitamento de laços e para a demonstração não só das brincadeiras, mas dos seus modos de viver. O que se percebe, nesta pesquisa, é o poder que as crianças têm de apreender o mundo vivido por meio da ludicidade. Essa apreensão também se deu por meio de relações intergeracionais entre as crianças e os idosos.

A brincadeira Vovó, observada no trabalho de campo, é um exemplo claro de como as crianças lançam mão da imaginação para dar significado às suas experiências sociais, conforme o diálogo abaixo:

Acotirene (5 anos): *Ahhhhh, “pofessor”, vamos brincar de vovó. Por favor.*
 Pesquisador: *Como que é essa brincadeira? Faz uma vez para eu ver.*
 Macaé (10 anos): *É assim, uma pessoa é a vovó, pode ser vovô também. Aí a gente tem que bater na porta dela pra perturbar.*
 Após elas me explicarem, a brincadeira começa. Elas entraram na casa da Conceição (8 anos) e começaram a bater no portão.
 Acotirene e Macaé: *Vovó, abre essa porta.*
 Macaé (mudando o timbre da voz, deixando-a mais rouca e seu corpo estava corcunda. Ela aparece com um pau na mão como se fosse uma bengala e grita): *Saia daqui, sua menina atentada. Vou contar para sua mãe que você está me perturbando (E entrou batendo o portão com muita força).*
 No mundo real, a prática tomou outro tom, uma vez que a avó da Conceição, que ouviu toda a gritaria, saiu brigando com as meninas pedindo para irem embora. As meninas se esconderam e ficaram quietinhas atrás de um arbusto. Quando a avó saiu, elas começaram a rir.
 Acotirene: *Viu só o que você fez, Macaé?*
 Macaé: *Uai, a vovó apareceu de verdade (e todas riram).* (Notas de campo, junho de 2023).

A brincadeira Vovó apresenta uma dinâmica em que as crianças reproduzem e, ao mesmo tempo, subvertem a relação de autoridade e respeito esperada para com os idosos. A imitação de Macaé (10 anos), incorporando características estereotipadas de uma pessoa idosa (voz rouca, postura curvada, bengala), aponta para uma observação específica dos comportamentos e expressões dos mais velhos. Ao baterem à porta e perturbarem a vovó, as crianças buscam diversão, além de expressarem uma forma de resistência à autoridade e às normas sociais que regulam corpos e comportamentos sociais.

Nesse sentido, essa brincadeira é um exemplo de como as crianças utilizam suas experiências reais para criar novas realidades a partir da imaginação, ao mesmo tempo que

remete à relação existente entre avós-netos, vivenciada no grupo. De acordo com Fernandes (2006), as percepções do mundo real, especialmente as interações com os idosos, são registradas e conservadas na memória das crianças como imagens que, combinadas, formam o campo do imaginário individual e social. A imaginação ou a fantasia das crianças, formada a partir dessas experiências com a realidade, não se prende a ela, mas cria novas realidades e significados que passam a interferir na realidade vivida.

Durante a brincadeira, surgem narrativas pessoais que revelam a dureza da convivência com a autoridade dos idosos. A interação das crianças com a “verdadeira avó de Kevely”, que saiu brigando com elas, sublinha a tensão entre as gerações no Morro. A perturbação dos idosos, encenada na brincadeira, reflete uma realidade em que os idosos são frequentemente desrespeitados ou negligenciados.

Ao analisar essas brincadeiras, podemos compreender melhor como as crianças transformam suas observações e experiências em formas de expressão que, além de proporcionarem diversão, servem como mecanismos de enfrentamento à vulnerabilidade. A imaginação e a fantasia, alimentadas pelas experiências reais das crianças, criam novos significados e interferem na própria realidade, demonstrando uma profunda interconexão entre o imaginário e o real.

Por fim, as brincadeiras apresentadas exemplificam como as crianças apreendem o significado cultural do brincar revelando, por um lado, elementos comuns do jogo, como a criação de papéis e a representação de conflitos, e, por outro, aspectos profundamente enraizados no contexto social e cultural (Carvalho, 2009). Assim, ao encenarem papéis como a morte, o chefe, o desempregado, a mãe, o pai e a vovó, as crianças não somente experimentam e compreendem relações de poder e dependência, mas também adaptam a brincadeira para dialogar com questões que perpassam o universo simbólico de sua comunidade, aprendendo que o brincar também é uma forma de entender e narrar o mundo em que estão inseridas.

As teorias e as brincadeiras apresentadas são fundamentais para uma compreensão mais inclusiva e diversa da infância. Ao valorizar essas experiências, destacamos a dimensão cultural e social presente nos territórios, promovendo uma visão contextualizada da infância que considera as múltiplas formas de ser criança. Sob essa perspectiva, o brincar transcende a simples atividade lúdica e se configura como um movimento contra-hegemônico, repleto de significados sociais e políticos. Ao brincar nas favelas, as crianças participam de um processo complexo de significação do mundo, reconfigurando e afirmando sua presença e poder, mesmo em contextos de marginalização.

Portanto, as brincadeiras das crianças no Morro do Carapina, a partir da Perspectiva Anticolonial e dos Estudos da Infância, revelam as formas de resistência e produção de saberes frente às dinâmicas de dominação e invisibilização histórica das infâncias periféricas. As brincadeiras mostram que as crianças não são apenas receptoras passivas da cultura dominante, mas agentes ativos que recriam e ressignificam o território a partir de suas vivências. Ao circular-brincando pelos becos, escadarias e espaços improvisados, as crianças desafiam a colonialidade que tenta homogeneizar suas experiências, afirmando múltiplas formas de ser criança. Desse modo, essas brincadeiras são expressões de um corpo-território que transforma os limites impostos em possibilidades de criação, mostrando uma infância marcada pela resistência, pela agência e pela capacidade de inventar outras maneiras de existir no mundo.

7 “VOCÊ SABIA QUE EU SOU NEGRA?”: INFÂNCIA, RAÇA, POBREZA E IDENTIDADE

A partir desta pesquisa etnográfica, composta por observações detalhadas das interações cotidianas das crianças, tornou-se possível identificar as injustiças que marcam sua trajetória, mas também os processos de resistência e solidariedade que, muitas vezes, permanecem invisibilizados. Os deslocamentos entre casa e escola, as brincadeiras e as interações nos espaços compartilhados da comunidade revelam a permanência de hierarquias sociais e a reprodução de desigualdades historicamente enraizadas. No Morro do Carapina, esses elementos se materializam nas formas como as crianças compreendem a si mesmas, constroem laços de pertencimento e enfrentam processos de discriminação e exclusão.

Este capítulo busca analisar essas experiências a partir da intersecção dos marcadores sociais da diferença, destacando como raça, classe e religião estruturam as relações das crianças com o território e entre si. Ao longo da análise, serão discutidos episódios que evidenciam as dinâmicas do racismo, do pertencimento socioeconômico e religioso, bem como as formas de resistência e agência infantil diante das desigualdades. Mais do que compreender as desigualdades impostas, este estudo pretende dar visibilidade às estratégias que as crianças mobilizam para negociar sua identidade e afirmar sua presença no espaço social que habitam.

7.1 “Já me chamaram de preto”: raça, racismo e resistência

A interseção entre raça, racismo e resistência se mostrou fundamental para compreendermos as dinâmicas sociais que conformam as identidades das crianças. No contexto brasileiro, a construção da identidade racial (Oliveira; Abramowicz, 2010; Oliveira, 2021) está profundamente ligada às experiências históricas de colonialismo e escravidão que perpetuaram desigualdades socioeconômicas e culturais. Essas desigualdades não apenas marginalizaram populações negras, mas também influenciaram a formação de identidades e a percepção de si mesmas na sociedade.

Atravessar os espaços em que as crianças circulam é também mergulhar em um campo de sentidos que se revelam nas interações cotidianas. Durante o percurso etnográfico, em meio a risadas, brincadeiras e conversas, emergiram narrativas que evidenciam como a infância se entrelaça com as experiências de raça, racismo e resistência marcadas por discursos sobre cor da pele, cabelos e pertencimento. Nesse movimento, a escuta atenta e a observação participante

permitiram captar as formas sutis e explícitas pelas quais as crianças se percebem, se nomeiam e se posicionam diante das categorias raciais.

Durante o convívio diário com as crianças, percebi, sem precisar perguntar, as diversas formas pelas quais elas se identificam racialmente. Entendi esse processo como parte de um complexo emaranhado de relações sociais, históricas e afetivas. A partir de uma perspectiva interseccional, observei como a identidade racial é construída, negociada e performada no cotidiano infantil. Além disso, notei, pelas falas das crianças, como se dava a construção de raça e que o racismo, longe de ser uma experiência alheia à infância, atravessa as relações e influencia percepções e afetos sobre a forma como corpos, cabelos e tons de pele são vistos e sentidos por elas, por outras crianças e até mesmo por adultos.

Ao acompanhar as crianças em seus espaços de sociabilidade: a escola, a rua, as festas e outros locais onde suas vozes ecoam, tornou-se possível perceber como esses temas emergem de forma espontânea e, muitas vezes, tensionada. Alicerçados pela etnografia e pelas oficinas de escuta, que nos permitiram capturar não apenas as falas, mas os silêncios, os gestos e os afetos que atravessam as experiências infantis, pude compreender os desejos, os medos, a visão de mundo e os diferentes pontos de vista das crianças sobre raça, racismo e resistência.

O termo raça é compreendido neste trabalho como uma construção social, política e cultural, produzida nas relações de poder ao longo da história. Diferente das concepções tradicionais e reducionistas que associam raça exclusivamente a características biológicas visíveis, como cor da pele e textura do cabelo, esse conceito é ressignificado para enfatizar seu caráter relacional e histórico. Percebeu-se que a convivência entre as crianças configura o que Gomes (1995) apresenta como uma forma de abandonar o determinismo biológico e adotar uma perspectiva que entende a raça como um elemento estruturante das relações sociais, definido a partir de interações concretas entre grupos em diferentes partes da sociedade.

Ao analisar os relatórios da UNICEF sobre a situação da infância no país, articulado ao referencial teórico dos estudos do campo das Relações Étnico-Raciais, da Sociologia da Infância e do Enfoque de Direitos, Oliveira (2021) destaca que a raça, embora não tenha fundamento biológico, é uma construção social que afeta as experiências e as oportunidades das crianças. Nesse sentido, entendemos que a concepção de raça tem como objetivo desmontar as visões negativas historicamente atribuídas a grupos racializados e combater a ideia de hierarquias raciais. A noção de superioridade e inferioridade entre grupos humanos foi construída para justificar processos de dominação, exploração e exclusão. No entanto, ao afirmar a raça como um conceito politicamente ativo e historicamente situado, busca-se

destacar que as diferenças entre os grupos não devem ser usadas como justificativa para desigualdades, mas sim como base para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

Jesus (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar que a ressignificação do conceito de raça serve para desconstruir as concepções negativas que marcaram a história. A ideia de raça tem sido historicamente utilizada para reforçar desigualdades e estruturar relações de poder desiguais. No entanto, ao resgatar o termo e utilizá-lo de maneira afirmativa, pretende-se transformar a diferença em um instrumento para a promoção da igualdade. Assim, a raça não é negada, mas redefinida como um elemento fundamental na luta contra o racismo e na construção de novas formas de sociabilidade.

Diante dessas perspectivas sobre a raça, a imersão em campo foi fundamental para compreendermos como as crianças entendiam o conceito de raça. O diálogo a seguir demonstra como a discussão sobre o tema aconteceu em uma das subidas no trajeto escola-casa.

A primeira discussão sobre identidade racial ocorreu de forma espontânea no trajeto escola-casa. Em todo o trajeto de subida, algumas crianças ficavam de mãos dadas comigo e percebi que elas sempre ficavam colocando o braço ao lado do meu e observando. Eu nunca questioneei do que se tratava, porém uma das meninas passou a comparar nossos “tons de pele”:

Macaé (10 anos): *Você sabia que eu sou negra?*

Pesquisador: *E quem te disse?*

Macaé: *Eu que sei. Olha só minha cor. E sabia que você é pardo? Pesquisador - Sou? E o que é ser pardo?*

Macaé: *É também ser negro, mas você é misturado, tipo café com leite.*

Pesquisador: *E como você sabe disso?*

Macaé: *Antes eu falava que eu era morena, mas aí minha mãe falou que eu sou negra e me explicou que tem negro que é pardo, igual você* (Notas de campo, abril de 2023).

Esse diálogo apresenta o processo de construção da identidade racial na infância, demonstrando como as crianças negociam e ressignificam suas identidades a partir de experiências cotidianas e referências familiares. Como aponta Gomes (2023), a identidade racial não é uma categoria fixa, mas um campo de disputas simbólicas, influenciado por discursos sociais e históricos que conformam as percepções individuais.

A autodeclaração de Macaé (10 anos) reflete um momento de reconhecimento racial que, de acordo com Munanga (2004), é mediado pelo aprendizado familiar, aspecto fundamental na construção da identidade negra. A distinção entre "negro" e "pardo" na fala da criança demonstra como essas categorias são socialmente estruturadas, remetendo à noção de "colorismo" discutida por Souza (2018) que evidencia como a tonalidade da pele impacta as experiências raciais.

A raça na infância, portanto, não é apenas um reflexo de características físicas, mas um processo ativo de construção identitária. À medida que as crianças interagem com seu entorno, vão internalizando discursos e percepções sobre raça que influenciam suas experiências e escolhas. Para que essa construção ocorra de maneira afirmativa, é fundamental que haja espaços educativos e familiares que incentivem o reconhecimento e a valorização da diversidade racial, combatendo estereótipos e promovendo representações positivas das identidades negras, conforme apresentado por Macaé (10 anos), que sinaliza que sua mãe contribui com sua percepção racial.

Segundo Gomes (2020), a construção da identidade racial na infância é um processo complexo e permeado por interações sociais, discursos familiares e experiências vividas. O tom da pele, enquanto marcador fenotípico, assume um papel central na forma como as crianças se percebem e são percebidas no meio social. Estudos como o de Silva *et al.* (2021) demonstram que a categorização racial infantil é influenciada por noções internalizadas de pertencimento e valorização social, refletindo hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira.

Nos diálogos registrados durante as interações com as crianças, observa-se a importância do reconhecimento de seu tom de pele, enquanto um processo de resistência. No primeiro episódio, Macaé (10 anos) afirma sua identidade negra e, ao mesmo tempo, diferencia o pesquisador como pardo, utilizando o eufemismo “café com leite” para descrever a mistura de tons de pele. Esse reconhecimento demonstra a multiplicidade e amplitude do conceito raça, construído, nesse caso, a partir de referências familiares e sociais. Segundo França *et al.* (2019), a socialização racial, mediada pela família, desempenha um papel crucial na formação da identidade da criança, proporcionando-lhe uma compreensão mais ampla das categorias raciais.

Em outro momento, durante a oficina de desenho, uma criança faz meu retrato e pinta minha pele com um “tom marrom”. Eu questionei o motivo dela ter feito daquela cor.

Macaé (10 anos): *Pronto. Terminei o desenho que fiz de você*

Pesquisador: *Deixa eu ver. E por que você coloriu a minha pele dessa cor?*

(A menina fica pensativa. Ela olha para os lados como se estivesse tímida. Olha pra mim e olha para o desenho e responde).

Macaé: *Ah, porque você é queimado.*

Pesquisador: *Queimado? O que é ser queimado?*

Macaé: *Tipo quando fica muito no sol, sabe?*

Pesquisador: *Então eu sou queimado? E você, o que é?*

Macaé: *Eu sou negra.*

Pesquisador: *E a Sofia, sua irmã?*

Macaé: *Ela é queimada também.*

Pesquisador: *Então, só você que é negra?*

Macaé: *Não, o Basquiat é negro também* (Notas de campo, junho de 2023).

Nesse diálogo, Macaé (10 anos), ao representar o pesquisador com um tom marrom, associa sua cor ao efeito do sol, descrevendo-o como "queimado", conforme se pode observar no desenho abaixo. Essa observação revela um processo de categorização que não necessariamente se ancora em conceitos formais de raça, mas em experiências sensoriais e contextuais. Segundo Oliveira e Abramowicz (2010), as crianças utilizam explicações concretas e situacionais para elaborar significados sobre a cor da pele, muitas vezes reproduzindo discursos ou percepções adquiridas em seu meio social.

Figura 77 - O queimado



Fonte: Elaborado pelo autor, junho de 2023.

Sob essa perspectiva, Silva *et al.* (2021), ao pesquisarem o efeito da cor da pele na construção da identidade racial em crianças, apontam que meninos e meninas buscam compreender o seu lugar no meio social desde muito cedo, sendo essa busca possibilitada pelos grupos de pertença. A identificação das crianças com determinados grupos parte da comparação social. O significado de pertencer a grupos e como eles são valorados pelas outras pessoas impacta diretamente na autopercepção e no pertencimento do grupo. Essa construção social da identidade racial pode ser reforçada ou desafiada por meio de interações sociais e educacionais.

A minha presença no campo também se tornou um elemento significativo na construção das interações com as crianças, especialmente no que diz respeito à identidade racial. Minha própria aparência serviu como uma referência para muitas delas, negro de pele clara e cabelos enrolados, o que influenciou a forma como se sentiam à vontade para falar sobre suas experiências raciais. Ao longo das conversas, percebi que algumas crianças comparavam o tom da minha pele ao delas, usando expressões como “você é igual da minha cor” ou “você é meio café com leite”.

Esse reconhecimento visual e simbólico reforça o argumento de Silva *et al.* (2021) sobre como a identidade racial das crianças é construída a partir da comparação social e do pertencimento a grupos, evidenciando que a presença de um pesquisador racialmente identificado “como elas” pode funcionar como um mediador importante no processo de escuta e expressão das experiências raciais na infância.

Nesse contexto, além da identificação racial, na qual a maioria das crianças se autodeclarava negra devido ao tom de pele, outro aspecto que se destacou no trabalho de campo foi a relação delas com seus cabelos. Desde o início das observações, os cabelos chamaram atenção não apenas pela diversidade de estilos, mas também pelo papel fundamental que desempenhavam na construção e afirmação de suas identidades. Entre as meninas, nenhuma alisava os fios, enquanto entre os meninos predominavam cortes bem curtos. A seguir, são apresentados os diferentes estilos de cabelo adotados pelas crianças (Figura 78).

A estética é uma forma de afirmação identitária, especialmente para populações historicamente marginalizadas. Gomes (2017, 2020) destaca que a valorização do cabelo crespo não é apenas uma escolha estética, mas uma estratégia política e pedagógica de resistência ao racismo. Ao ressignificar padrões de beleza e reafirmar a identidade negra, indivíduos e coletivos constroem novas narrativas sobre si mesmos, rompendo com imposições eurocêtricas e fortalecendo a autoestima. Dessa forma, a estética se torna um campo de disputa simbólica no qual a reafirmação da negritude contribui para a luta por igualdade e reconhecimento social. No Morro há diversos salões de beleza que valorizam a cultura afro, como, por exemplo, o salão Afro e afins que constantemente recebia crianças, sobretudo as meninas, para trançar seus cabelos sem custo às famílias.

Figura 78 – Tranças



Fonte: Elaborado pelo autor, maio de 2023.

Gomes (2020), ao desenvolver uma pesquisa etnográfica nos salões étnicos em Belo Horizonte, constatou a importância desses estabelecimentos na vida das pessoas negras para a construção de sua identidade racial. O cabelo do negro, visto como “ruim, é fruto da desigualdade racial, sendo o cabelo um ‘ícone identitário’” (Gomes, 2020).

A literatura sobre estética negra (Gomes, 2017, 2020, 2023) aponta que o cabelo crespo tem sido historicamente alvo de processos de domesticação e apagamento, promovidos pelo racismo estrutural. Assim como argumenta bell hooks (2019), a branquitude colonizou os padrões estéticos, fazendo com que os corpos negros fossem constantemente desvalorizados. Essa realidade se reflete desde a infância, como ilustra o estudo de Braga e Gonçalves (2020) que, analisando o filme *Pelo Malo* (2014), evidencia como a socialização racista pode levar crianças negras a desejarem modificar seus cabelos para se encaixarem nos padrões normativos de beleza.

No contexto da pesquisa, no entanto, as crianças demonstraram um forte vínculo com a estética afro, apropriando-se de diferentes formas de uso dos cabelos, como as tranças ou cabelos soltos e enrolados. Os meninos usam cabelos curtos, raspados e, em alguns momentos, estilizados. Essas diferentes formas de usar os cabelos se tornam um símbolo de pertencimento,

resistência e empoderamento, tal qual argumenta hooks (1995) para quem esses tipos de prática são formas de resistência cultural que desafiam a supremacia branca e celebram a herança africana.

Por outro lado, apesar da resistência e fortalecimento da identidade racial, os relatos das crianças também evidenciam que o racismo é vivenciado na infância e continua sendo uma realidade cotidiana, como podemos observar nas falas de Elza (11 anos) e Dandara (8 anos):

Elza: Já falaram que meu cabelo é seco de bombril. Eu ando com meu cabelo preso, aí as meninas na escola disseram que eu ficava com ele preso só porque ele é seco. Eu fiquei muito triste na hora, porque eu não tenho cabelo seco e eu deixo ele preso porque eu gosto assim.

Dandara (8 anos): Eu não abaixo a cabeça se alguém falar isso comigo, eu viro e falo: meu amor, meu cabelo é uma coroa de rainha (Notas de campo, outubro de 2023).

Relatos como o de Elza (11 anos) evidenciam como crianças negras enfrentam, desde cedo, violências simbólicas que desqualificam seus traços naturais e afetam sua autoestima. A dor expressa por Elza (11 anos), ao ouvir comentários pejorativos sobre seu cabelo, revela o impacto do racismo na infância quando o simples ato de usar os fios soltos pode ser alvo de ridicularização. No entanto, a resposta de Dandara (8 anos) demonstra um movimento de resistência e ressignificação. Ao afirmar que seu cabelo é uma “coroa de rainha⁴⁷”, ela subverte a lógica racista e transforma um traço historicamente marginalizado em símbolo de orgulho e poder.

A rejeição ao cabelo crespo, portanto, não é uma questão isolada ou meramente estética, mas um reflexo de um sistema que associa a beleza ao padrão branco e posiciona características afrodescendentes em um lugar de desvalorização. Como aponta bell hooks (2019), desafiar essa lógica é um ato político, tornando-se a valorização da estética negra uma forma de resistência cultural. O contraste entre a dor de Elza (11 anos) e a resposta firme de Dandara (8 anos) mostra que, mesmo em um cenário de discriminação, as crianças negras encontram estratégias para afirmar sua identidade e reivindicar seu direito de existir com plenitude e dignidade.

Dessa forma, percebe-se que a estética se torna um campo de disputa no qual a reafirmação da negritude contribui para a luta por igualdade e reconhecimento social. O cabelo, mais do que um elemento visual, representa identidade, memória e ancestralidade. A valorização das estéticas negras não apenas combate a desvalorização histórica dos corpos

⁴⁷ A fala de Dandara (8 anos) nos lembra a história “Meu crespo é de rainha” (hooks, 2018) em que a personagem destaca a importância dos seus crespos como um modo de identidade e resistência.

negros, mas fortalece subjetividades e promove uma educação antirracista na qual crianças negras possam se reconhecer positivamente e afirmar sua identidade sem medo ou vergonha.

Teodoro (2023) destaca que crianças entre 3 e 5 anos já percebem a diferença racial e, ao fazê-lo, atribuem significados e hierarquizações que refletem as estruturas sociais nas quais estão inseridas. Esse reconhecimento precoce da diferença racial é frequentemente acompanhado pelo desejo de alterar características físicas, como a cor da pele e o tipo de cabelo, evidenciando como a construção da identidade racial pode ser atravessada por experiências de rejeição e desejo de conformidade a padrões socialmente valorizados. Crianças negras, em especial, demonstram maior sensibilidade a essas diferenças e, muitas vezes, internalizam discursos que desvalorizam sua aparência.

No tocante à percepção dos diálogos sobre raça, racismo e resistência, na oficina de desenho, levei uma caixa de lápis de cor com vários tons de pele. A imagem subsequente ilustra a participação das crianças, utilizando o novo material à medida que conversavam sobre temas variados, sobretudo sobre os tons de pele (Figura 79).

Figura 79 – Autorretrato



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Macaé (10 anos): *Que bonito esses lápis, agora posso colorir minha pele da cor que ela é de verdade.*

Conceição (8 anos): *Eu também vou colorir a minha.*

Macaé: *A minha é desta cor, um marrom mais escuro.*

Conceição: *A minha é essa aqui, um marrom mais claro que o seu.*

Dandara (8 anos): *Todo mundo tem uma cor diferente, não é?*

Pesquisador: *Isso mesmo. Cada um tem uma cor diferente* (Notas de campo, outubro de 2023).

As crianças se mostraram empolgadas por ter, agora, cores as quais elas poderiam corresponder à sua tonalidade de pele. A introdução da caixa de lápis de cor com diversos tons de pele permitiu às crianças explorarem e identificarem melhor suas próprias cores, ampliando suas possibilidades de representação. Durante essa atividade, as escolhas das cores refletiram a percepção que cada criança tinha de si mesma, além das hierarquias raciais subjacentes às suas interações.

Ao longo das interações, ficou evidente que o tom de pele não somente influencia a forma como as crianças se identificam racialmente, mas também como elas são percebidas e categorizadas pelos outros. A socialização racial e as experiências cotidianas desempenham um papel crucial nesse processo, determinando se a identidade racial será afirmada positivamente ou atravessada por sentimentos de rejeição e inferiorização, conforme os episódios de racismo descritos pelas crianças durante as oficinas.

Conceição (8 anos): Eu não quero colorir minha pele (falando com a cabeça baixa e com ar de tristeza).

Pesquisador: E por que você não quer colorir sua pele?

Conceição: Eu não gosto.

Pesquisador: Qual sua cor?

Conceição: Eu sou preta.

Pesquisador: E você não gosta de ser preta?

Conceição: Não. Porque os meninos da escola não gostam. Eles me xingam e falam que sou feia.

Pesquisador: E você se acha assim?

Conceição: O Davi Luiz acha. Aí eu fico triste.

Pesquisador: Mas qual é sua cor?

Conceição: Preta.

Pesquisador: E a minha?

Conceição: Marrom.

Pesquisador: E a dela? (Apontando para outra criança)

Conceição: Parda.

Dalva (8 anos): Tá vendo, Conceição, cada um tem uma cor diferente, não é professor? E todas são lindas!

Conceição: Então eu posso colorir dessa cor? (apontando para o tom de marrom terroso)

Pesquisador: Claro que pode! (Assim, ela colore a pele do jeito e da cor escolhida por ela. Em seguida me entrega o desenho) (Notas de campo, junho de 2023).

O diálogo entre as crianças demonstra como a diversidade de tons de pele, em vez de ser apenas uma característica natural, é socialmente transformada em diferença e, posteriormente, em desigualdade. A recusa inicial da criança em colorir sua própria pele

evidencia o impacto do racismo em sua autoimagem, uma vez que a identificação como preta vem acompanhada de um sentimento de rejeição e tristeza. A experiência de Conceição (8 anos) ilustra como, desde a infância, crianças negras são submetidas a processos de desvalorização, internalizando discursos que associam suas características fenotípicas a algo negativo.

O fato de Conceição (8 anos) afirmar que "os meninos da escola não gostam" e que eles a xingam e dizem que ela é "feia" demonstra que a diferença racial não apenas é percebida, mas é usada como um mecanismo de exclusão. A diversidade de tons de pele, que poderia ser reconhecida como uma expressão da pluralidade humana, torna-se um marcador de desigualdade, fazendo com que crianças negras aprendam, desde a infância, que sua cor pode ser motivo de rejeição. A autopercepção de Conceição (8 anos) não se constrói isoladamente, mas sim em resposta ao olhar e às falas dos outros, evidenciando a dimensão relacional do racismo.

O acolhimento oferecido por Dalva (8 anos), ao tentar enfatizar a beleza da diversidade de cores, carrega um tom de eufemização, recorrente em muitas falas. A tentativa de suavizar a dor de Conceição (8 anos), enfatizando que "cada um tem uma cor" e que "todas são lindas", embora bem-intencionada, não confronta diretamente a questão do racismo vivido pela criança. O foco na aceitação da diversidade pode acabar encobrindo a assimetria existente entre as diferentes experiências raciais, ignorando que, enquanto algumas cores são socialmente valorizadas, outras são alvo de discriminação.

A escolha final de Conceição (8 anos) em colorir sua pele com um tom marrom terroso pode ser vista como um pequeno avanço na reconstrução de sua identidade racial, mas também evidencia as tensões desse processo. O alívio momentâneo, expresso pelo leve sorriso, não significa necessariamente que a experiência de exclusão foi superada, mas sugere um movimento inicial de resignificação. Nesse sentido, os estudos de Sue *et al.* (2007) indicam que o racismo vivenciado na infância pode ter efeitos duradouros, incluindo a internalização de sentimentos de inferioridade e a redução da autoestima, como ocorre no caso de Conceição (8 anos).

Outros episódios de racismo também emergiram em diferentes oficinas. Na oficina de fotoelicitação, o diálogo tornou-se ainda mais aprofundado, pois as imagens apresentadas estimularam reflexões mais profundas sobre a cor da pele. As discussões sobre raça e racismo se aprofundaram à medida que as crianças observavam e refletiam sobre a imagem apresentada (Figura 80).

Figura 80 - Fotoelicitação - menina branca e negra



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A imagem de uma criança branca ao lado de uma criança negra despertou sentimentos e percepções sobre pertencimento, beleza e representatividade. Nesse contexto, o diálogo a seguir apresenta como essas questões se manifestam no cotidiano das crianças e como, por meio da interação com o grupo, novos olhares e ressignificações podem emergir.

Pesquisador: *Olhem agora essa outra fotografia.*

Conceição (8 anos): *Eu gostei da menina loira, eu queria ser igual a ela.*

Pesquisador: *E por que você queria ser igual a ela?*

Conceição: *Eu não queria que as pessoas me achassem feia.* (Logo a outra colega interrompeu).

Dandara (8 anos): *Mas olha como a outra é bonita, Conceição. Igual quando você foi no salão e fez suas tranças e hoje você tá com seu cabelo solto, a gente pode fazer um monte de coisas no cabelo. Você acha que essa branquela pode fazer isso tudo?* (falando com desdém).

Conceição: *Tá certo. Eu quero ser igual a essa outra então* (apontando para menina negra). (Notas de campo, junho de 2023).

O diálogo apresenta como a construção da autoimagem de Conceição (8 anos) foi impactada por padrões de beleza eurocêntricos, levando-a a desejar, ainda que ocasionalmente, características que a aproximam desse ideal. Conforme ressalta Gomes (2023), as crianças negras crescem em uma sociedade que valoriza traços fenotípicos brancos, reforçando um ideal de beleza que exclui a diversidade racial. Sua fala revela a relação entre identidade e aceitação social, demonstrando o receio de ser considerada “feia” por conta de sua negritude. No entanto,

a intervenção de Dandara (8 anos) representa um movimento de valorização da estética negra, reforçando a diversidade e a beleza de seus traços naturais. Esse momento de troca entre as crianças ilustra tanto os desafios impostos pelo racismo quanto a importância do acolhimento e da representatividade na ressignificação da identidade racial.

A conversa prosseguiu, trazendo à tona outros episódios vivenciados pelas crianças nos quais o racismo se manifestou. Os relatos evidenciaram como essas experiências marcam suas percepções sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor, revelando a urgência de espaços que promovam o diálogo e o fortalecimento da identidade negra desde a infância.

Ainda na oficina de fotoelicitação, Zumbi (10 anos) relata sua experiência com o racismo ao mesmo tempo que revela seu processo de autorreconhecimento como menino preto.

Zumbi (10 anos): *Tem gente que acha que a pessoa branca é melhor que a preta.*

Pesquisador: *Então vocês já sofreram racismo?* (Os corpos ficaram quietos e retraídos. Houve um instante de silêncio).

Zumbi: *Eu já!* (falou com tristeza)

Pesquisador: *Se você se sentir à vontade, pode falar como foi?*

Zumbi: *Já me chamaram de preto.*

Pesquisador: *Humm... mas como você se vê, qual a sua cor?*

Zumbi: *Sou preto! Mas falaram diferente, foi assim (imitando) “Cala boca, menino, você é preto”. Como se eu não pudesse falar na hora do futebol.*

Pesquisador: *E o que você acha disso.*

Zumbi: *Errado, porque todo mundo pode falar, não é a cor que define quem a gente é. Tem gente que acha que uma pessoa preta rouba, mata, mas branco também faz isso* (Notas de campo, outubro de 2023).

O diálogo analisado mostra como o racismo está profundamente enraizado no cotidiano das crianças. A experiência relatada por Zumbi (10 anos) revela a maneira como o preconceito racial opera na infância, manifestando-se por meio da desvalorização da identidade negra e da tentativa de silenciamento da criança em espaços sociais, como o futebol. A forma autoritária e pejorativa com que ele foi tratado demonstra não apenas a naturalização das violências raciais nesses ambientes, mas também a imposição de limites simbólicos à participação e à afirmação de crianças negras em diferentes contextos. No entanto, ao afirmar “sou preto”, Zumbi (10 anos) também revela um processo de autorreconhecimento, sinalizando uma resistência à deslegitimação de sua identidade racial. Esse percurso de construção identitária dialoga com o poema “Gritaram-me negra”, de Victoria Santa Cruz, no qual a autora, inicialmente abalada ao ser chamada de negra, ressignifica a experiência e assume sua identidade com orgulho ao proclamar: “Negra sou!”.

Ao longo das interações observadas, torna-se evidente que as crianças, ainda que de maneira intuitiva, desenvolvem estratégias para enfrentar a discriminação e fortalecer a valorização de sua identidade racial. Como argumenta bell hooks (1995), a coletividade e o compartilhamento de experiências desempenham um papel central na construção de uma identidade negra fortalecida. Nesse sentido, a troca de vivências entre as crianças e o apoio mútuo constituem importantes formas de resistência, permitindo a elaboração das dores causadas pelo racismo e a criação de laços de solidariedade que as auxiliam a reafirmar sua identidade e a enfrentar as diversas formas de violência simbólica e institucional que marcam suas trajetórias.

O racismo, enquanto um sistema estrutural de opressão baseado na hierarquização racial, manifesta-se em diferentes esferas sociais, políticas e econômicas. No Brasil, essa opressão é frequentemente dissimulada pelo mito da democracia racial que nega a existência de desigualdades raciais e busca invisibilizar as experiências de discriminação vividas pela população negra. No entanto, pesquisas demonstram que o racismo está profundamente enraizado nas instituições, incluindo o ambiente escolar, onde a reprodução de estereótipos raciais impacta diretamente a socialização e o desenvolvimento das crianças negras. Oliveira e Abramowicz (2010), ao investigarem a infância e a questão racial, destacam que o racismo se expressa tanto nas interações entre adultos e crianças quanto nas relações entre os próprios pares, contribuindo para a perpetuação de desigualdades desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, o processo de resistência das crianças negras diante do racismo evidencia não apenas a perpetuação das desigualdades raciais, mas também a potência de suas estratégias de enfrentamento e afirmação identitária. Ao se reconhecerem como negras e ao desafiarem as representações negativas historicamente associadas a essa identidade, as crianças rompem com a lógica da marginalização e reivindicam seu lugar na sociedade. Esse movimento de resistência, ainda que sutil, demonstra a importância da construção de espaços que possibilitem o fortalecimento da autoestima e do pertencimento racial desde a infância.

A resistência, portanto, não se dá apenas em grandes mobilizações ou atos políticos, bem como no cotidiano dessas crianças que, ao nomearem o racismo, ao questionarem a inferiorização de suas características e ao afirmarem sua negritude, subvertem a lógica da exclusão. Esse processo é essencial para a construção de uma sociedade na qual as diferenças não sejam transformadas em desigualdades, mas sim reconhecidas e respeitadas como parte da pluralidade social.

A partir dessas reflexões sobre raça, racismo e resistência, torna-se fundamental compreender como esses elementos se articulam com o pertencimento socioeconômico. No

Brasil, a intersecção entre raça e classe social aprofunda as desigualdades, reforçando a exclusão de corpos negros dos espaços de privilégio e acesso. No próximo tópico, discutiremos como a construção social da pobreza está atravessada pela questão racial e de que maneira a identidade negra é, muitas vezes, associada a condições de vulnerabilidade, reproduzindo hierarquias que legitimam desigualdades estruturais.

7.2 Raça e pertencimento socioeconômico

A pobreza, conforme já apontada nesta tese, não pode ser reduzida a um único critério econômico, pois envolve múltiplas dimensões que atravessam a vida cotidiana e as experiências individuais e coletivas. A métrica utilizada pelo Banco Mundial, baseada na linha da pobreza, revela-se insuficiente para captar a complexidade dessa realidade, especialmente no caso das crianças do Carapina. Embora classificadas como pobres sob a ótica da renda, suas vivências demonstram que a infância na favela não pode ser compreendida exclusivamente por essa perspectiva. Aspectos como acesso à educação, condições de moradia, trabalho infantil, saneamento básico e disponibilidade de informação precisam ser considerados para uma análise mais abrangente da pobreza.

Contudo, reconhecer essa multiplicidade não significa romantizar a pobreza ou minimizar suas violências e injustiças estruturais. Pelo contrário, trata-se de dar visibilidade às experiências que, muitas vezes, permanecem à margem dos discursos dominantes. Em meio às adversidades materiais, as crianças constroem formas de pertencimento, desenvolvem relações de solidariedade e ressignificam seu território. Seus modos de ser e estar no mundo revelam criatividade, resistência e agência, aspectos frequentemente ignorados quando a pobreza é tratada apenas pelo viés socioeconômico.

Assim, ao longo da pesquisa, a categoria "pobreza" se faz presente de maneira constante, não apenas como um marcador de desigualdade, mas também como um espaço de construção de identidade e vínculos comunitários. Mesmo diante da escassez, percebi que as crianças do Carapina reivindicam o direito à infância e ressignificam seus cotidianos, assumindo o território vivido como parte fundamental de sua existência e pertencimento.

Pelas perspectivas apresentadas, consideramos que as oficinas de escuta e os momentos de circulação foram cruciais para compreendermos como a pobreza opera na infância do Morro. O brincar e a criatividade emergem como formas potentes de resistência, conforme já discutido no sexto capítulo. As brincadeiras não são apenas um entretenimento das crianças, mas expressões de agência e formas de lidar com a realidade.

Para além das brincadeiras já apresentadas no capítulo anterior, destacamos o “brincar de represa” que se destaca como uma forma de elaboração simbólica da ausência de saneamento básico. O esgoto a céu aberto, com toda sua materialidade precária, não aparece apenas como um signo da pobreza estrutural, mas se insere no universo lúdico das crianças que barram a água suja com os pés, desviam dos bueiros e criam pequenas contenções improvisadas. O momento da brincadeira ocorreu em silêncio, sem a necessidade de comandos verbais. Apenas os corpos falavam, interagindo com o ambiente de maneira intuitiva e coreografada, demonstrando um conhecimento sensível do espaço em que vivem. (Figura 81).

Figura 81 - Brincando de represa



Fonte: Acervo da pesquisa, junho de 2023.

Para muitos, o esgoto representa a degradação urbana, um marcador da desigualdade social. Para as crianças, no entanto, ele se torna parte da paisagem cotidiana e, na brincadeira, ganha novos sentidos. Essa resignificação não significa desconhecimento da precariedade, tampouco uma aceitação passiva das condições em que vivem. Pelo contrário, ao transformar o esgoto em parte do jogo, as crianças demonstram consciência sobre seu território e sua materialidade, evidenciando que estão atentas às desigualdades que as cercam. A riqueza das

brincadeiras reflete as vivências das crianças e a forma como elas apreendem o mundo, construindo sentidos a partir das relações que estabelecem.

Em outro momento, durante a circulação no trajeto escola-casa, acontece um episódio que chamei de "o roubo de mentirinha", que não pode ser lido como uma elaboração sobre a pobreza ou o acesso a bens materiais, mas como um indicador das dinâmicas de cuidado e pertencimento que estruturam o cotidiano infantil na favela, conforme excerto abaixo:

Tereza (9 anos), ao sair da escola, entrou em uma loja e saiu com uma bala. Ao ser questionada sobre onde conseguiu a guloseima, ela explica que havia "roubado de mentirinha".

Pesquisador - O que é roubar de mentirinha?

Tereza - Eu entro na loja quietinha, abro o pote de bala, pego e saio.

Pesquisador - E a dona da loja não vê e não briga?

Tereza - É tudo de brincadeira. Eu conheço a dona da loja e ela conhece minha mãe. Não é roubar de verdade, entendeu? (Notas de campo, junho de 2023).

Esse episódio mostra uma relação lúdica e negociada com a noção de carência e acesso a bens, mostrando como a pobreza se inscreve nas experiências das crianças. O brincar de "roubar" a bala apresenta diferentes camadas de interpretação: por um lado, reflete a materialidade do território, marcado pela falta e pela precariedade econômica. Por outro, essa brincadeira mostra como as crianças não apenas reconhecem esse contexto, mas criam formas lúdicas de negociá-lo e ressignificá-lo. A favela, portanto, não se limita a ser somente um espaço de carência, ela se torna um cenário de construção subjetiva e de reinvenção das relações sociais.

Quando Tereza (9 anos) sai da escola, entra na loja e pega uma bala sem pagar, não há um roubo real, mas um jogo simbólico, mediado por relações sociais e afetivas. A própria fala da criança evidencia essa negociação: "Eu conheço a dona da loja e ela conhece minha mãe". O ato de "roubar de mentirinha" só faz sentido dentro desse laço de confiança e reconhecimento mútuo no qual a transgressão se inscreve mais como um gesto de familiaridade do que como um ato de subtração. O que emerge, então, não é apenas uma reflexão sobre desigualdade e carência, mas sobre como as crianças experimentam e reforçam os vínculos comunitários no espaço em que vivem.

Nesse jogo simbólico, há um pacto implícito entre a criança e a comerciante, uma permissividade que sugere mais do que condescendência: aponta para formas de cuidado que fogem das lógicas normativas de controle e punição. Esse gesto revela que as crianças não são apenas receptoras passivas das condições que as cercam, mas agentes que testam, interpretam e recriam as normas sociais a partir da experiência concreta e dos laços que estabelecem no

território. Assim, o episódio do “roubo de mentirinha” nos convida a deslocar o olhar da carência para a riqueza das relações sociais, evidenciando que, mesmo em um contexto de desigualdade, há laços de pertencimento que reconfiguram as experiências infantis em contraponto à pobreza.

Por meio das brincadeiras e das interações cotidianas, foi possível avançar na compreensão das relações de pertencimento socioeconômico e do papel que as crianças desempenham na dinâmica familiar. Outro ponto para refletir sobre a pobreza no contexto do Morro foram as relações de responsabilidade estabelecidas entre as crianças e os adultos por meio das tarefas essenciais para o funcionamento da casa e o bem-estar da família. Atividades como cuidar dos irmãos mais novos, limpar a casa e levar o lixo para fora fazem parte da rotina infantil e são frequentemente vistas como contribuições naturais ao cotidiano doméstico. Zumbi (10 anos), por exemplo, interrompia suas brincadeiras diariamente às 17h para varrer a casa e lavar a louça, seguindo um acordo com sua mãe, que chegava do trabalho às 18h. Da mesma forma, Tereza (9 anos), Dandara (8 anos) e Carolina (5 anos) auxiliavam a mãe no cuidado da irmã recém-nascida e na organização da casa.

Figura 82 - Ajudando em tarefas domésticas



Fonte: Acervo da pesquisa, junho de 2023.

A Figura 82 acima apresenta o momento em que as crianças auxiliavam as mães, colocando o lixo para fora de casa, por exemplo. Essas práticas, embora socialmente aceitas e incorporadas ao cotidiano das famílias, oferecem elementos importantes para a reflexão sobre o trabalho infantil. Como apontam Alberto *et al.* (2010), o trabalho doméstico infantil não é uma ocupação homogênea e varia de acordo com a relação de trabalho e a natureza da atividade desempenhada pelas crianças. A pesquisa desses autores destaca que, quando essas atividades ultrapassam os limites do cuidado compartilhado e impõem uma sobrecarga às crianças, há riscos concretos, como a evasão escolar e a privação da infância. No entanto, no contexto do Morro, não se observou o afastamento da escola, mas sim um equilíbrio entre as responsabilidades domésticas, de ajuda e cuidado, e as outras dimensões da vida infantil, como a educação e o brincar.

Além das responsabilidades assumidas dentro de casa, o que é comum, principalmente em famílias em situação de pobreza, as relações de solidariedade no Morro também estruturam a vivência das crianças, como, por exemplo, o apoio mútuo entre vizinhos, a partilha de alimentos e o cuidado coletivo que são aspectos fundamentais da organização comunitária. Nesse sentido, a dimensão relacionada à “alimentação” aparece em vários momentos, sobretudo no trajeto escola-casa. As crianças relataram: “eu gosto de ir à escola para comer” ou “vou na igreja para me alimentar depois da escola dominical” (Dandara, 8 anos, junho de 2023). Isso não significa, necessariamente, que faltava comida em casa, mas que a alimentação ocupa um lugar importante em suas vidas e estratégias cotidianas. O ato de comer não se limita a uma necessidade biológica, mas se insere em um contexto social e afetivo que revela as redes de apoio e as dinâmicas da sobrevivência no território.

Nesse contexto, a alimentação escolar assume um papel fundamental para as crianças da favela, indo além do simples fornecimento de nutrientes. De acordo com a pesquisa realizada por Freitas *et al.* (2013), a escola torna-se um espaço onde a comida representa não apenas saciedade, mas também acolhimento e estabilidade em meio às incertezas do cotidiano. Para muitas crianças, a merenda escolar não é apenas uma refeição, mas parte de uma rede de suporte que contribui para sua saúde, desenvolvimento e bem-estar. Além disso, ao garantir uma alimentação regular, a escola se fortalece como um ambiente de permanência e aprendizado onde o acesso à comida influencia diretamente na frequência e no desempenho escolar, evidenciando a relação entre educação, segurança alimentar e proteção social.

Outros aspectos contextuais sobre a pobreza, como as condições materiais, como moradia, acesso à escola, água tratada e informação, aparecem nas narrativas das crianças de

maneira que desafia estereótipos sobre a pobreza. Todas relataram morar em casa própria, estar inseridas no ambiente escolar e ter acesso à água potável, o que evidencia que a vivência da pobreza não pode ser reduzida apenas à privação absoluta de bens. Além disso, por meio da fotoelicitação, ficou evidente que elas possuem acesso a um repertório informacional amplo, demonstrando conhecimento sobre temas como a pandemia, o crime ambiental no Rio Doce e os fluxos migratórios. Essa constatação desestabiliza concepções simplistas que associam a pobreza apenas ao valor monetário.

Dessa maneira, por meio das brincadeiras, oficinas e circulação, em que as crianças puderam falar e serem escutadas, compreendi que o pertencimento socioeconômico orienta as experiências das crianças, mas não pode ser entendido como um fator que as reduz à condição de subalternidade. A análise da infância na favela exige uma abordagem de dupla entrada: por um lado, considerar as condições materiais que estruturam suas vivências; por outro, reconhecer sua agência, criatividade e capacidade de ressignificação. Ignorar a pobreza nesse contexto seria negligenciar uma dimensão fundamental da realidade, mas reduzi-la a um marcador absoluto da infância nesses espaços seria igualmente injusto.

As crianças falam sobre a pobreza, mas não são determinadas por ela. Elas narram, interpretam e elaboram estratégias para lidar com os desafios impostos pela desigualdade. Reconhecem os perigos do território, nomeiam-nos e constroem formas de enfrentamento, demonstrando um entendimento sofisticado sobre sua realidade. A favela, com suas casas e ruas em constante transformação, não é apenas um espaço de carências, mas também de aprendizado, solidariedade e resistência. Nesse cenário, as crianças não são somente espectadoras das condições que as cercam, mas, antes, agentes que transformam, recriam e ressignificam o mundo ao seu redor.

7.3 Raça e pertencimento religioso

Outro marcador importante percebido ao longo da pesquisa foi a relação entre a infância e o pertencimento religioso. Longe de ser um tema alheio aos demais, falar sobre o pertencimento religioso na infância tem sido recorrente em algumas pesquisas (Pires, 2010; Becker; Silva, 2016; Alves, 2020; Cunha; Rossato; Scorsolini-Comin, 2021).

O pertencimento religioso diz respeito a como o sujeito se sente pertencente a determinada religião ou como define sua religiosidade. Para Cunha, Rossato e Scorsolini-Comin (2021), a religião refere-se a um sistema estruturado e institucionalizado de crenças, práticas e rituais que envolvem uma relação com o sagrado ou o divino. Por outro lado, a

religiosidade diz respeito ao grau de envolvimento, crença e prática de um indivíduo em relação a uma religião específica. Diferentemente da religião, que é um sistema institucionalizado, a religiosidade está relacionada à experiência pessoal e subjetiva de fé.

No Morro, o pertencimento religioso manifesta-se de diversas formas, incluindo a nomeação do principal beco de encontro das crianças como Beco Galileia⁴⁸. Durante as observações preliminares realizadas ao circular pelas ruas, identifiquei a expressiva presença de igrejas evangélicas, comumente referidas pelas crianças como "igrejas crentes", bem como a realização de eventos e práticas religiosas no ambiente escolar.

Fui convidado pela diretora da creche para participar de um desses eventos, a fim de conhecer melhor as crianças, a instituição e a participação dos pais na rotina escolar. O evento, denominado "Cantata Tropical", era uma celebração natalina tradicional da escola e contou, em sua maioria, com apresentações de músicas gospel (Figura 83).

Figura 83 - Cantata Tropical



Fonte: Acervo da pesquisa, dezembro de 2022.

Durante o evento, percebi que muitas crianças já conheciam as músicas e os cânticos religiosos, cantando com entusiasmo e demonstrando familiaridade com os temas abordados. A preparação para a cantata envolveu ensaios diários, nos quais as crianças, orientadas pelos

⁴⁸ De acordo com os moradores, o nome foi a reivindicação por um nome bíblico, diferente dos demais becos e travessas que carregam nomes de indígenas ou de matriz africana.

professores, ensaiavam as canções e também os gestos e as coreografias que reforçaram a mensagem de fé e esperança, característica do evento. A participação da família foi outro elemento relevante: muitos estavam presentes, registrando com celulares, cantando junto e incentivando os filhos. Essa interação reforça a escola como um espaço onde a cultura cristã não apenas atravessa a infância, mas também se solidifica como prática comunitária e de pertencimento.

A observação desse evento me permitiu captar as múltiplas formas da manifestação da religiosidade no contexto escolar. Para além das igrejas presentes na comunidade, a escola se configurava como um espaço de mediação entre a formação educacional e as práticas religiosas, promovendo uma naturalização dessas experiências na rotina das crianças. Essa fusão entre religião e escola pode ser vista como um reflexo da realidade sociocultural do território onde a religiosidade desempenha um papel central na organização da vida cotidiana e nas relações comunitárias.

Contudo, é importante refletir sobre os limites entre a expressão religiosa e o espaço laico da escola pública, aspecto já identificado por Alves (2020) ao pesquisar as crianças de uma escola pública da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Em consonância com esta pesquisa, as práticas observadas evidenciam como a fronteira entre educação e religiosidade se torna fluida, especialmente quando a própria comunidade legitima essas interações como parte essencial da experiência escolar. Esse cenário impõe desafios à construção de uma educação que reconheça e respeite a diversidade religiosa, garantindo a pluralidade de crenças sem favorecer uma única perspectiva de fé, sobretudo a cristã, que historicamente tem predominado nesses espaços.

Dessa forma, elementos sobre religião e religiosidade se fizeram presentes durante todo o trabalho de campo de diferentes maneiras: pelos “casos de assombração” e pela relação das crianças com a “religião”. No primeiro caso, as narrativas de assombração aparecem nas brincadeiras infantis, como “Boneco de Vodú” e “Loira do Banheiro”. A brincadeira “Boneco de Vodú” foi criada pelas próprias crianças e consiste em utilizar uma boneca, nomeando-a com o nome de um dos participantes. A criança que detém a boneca movimenta-a, e o participante correspondente deve imitar fielmente os gestos. O jogo baseia-se na imitação, sendo que qualquer erro no movimento resulta na eliminação do jogador.

Já a brincadeira “Loira do Banheiro” é, segundo as crianças, um relato aprendido com os colegas na escola. Trata-se de uma lenda sobre uma menina que teria falecido dentro do banheiro. Para invocá-la, as crianças entram no local e repetem três vezes a frase “Loira do

Banheiro". Acredita-se que a personagem aparecerá no espelho, momento em que todas saem correndo.

Essas brincadeiras evidenciam como o pertencimento religioso se manifesta mesmo em narrativas de assombração, refletindo a forma como as crianças interpretam e ressignificam elementos do sagrado e do profano em seu cotidiano. O medo e o sobrenatural, presentes nas histórias da "Loira do Banheiro" e do "Boneco de Vodun", são atravessados por crenças religiosas que influenciam a maneira como esses relatos são apropriados e reproduzidos. A figura do vodun, ainda que distante do contexto religioso evangélico predominante na comunidade, surge como uma representação lúdica da ideia de poder e influência sobre o outro, enquanto a "Loira do Banheiro" remete a narrativas de espíritos e punição, comuns em discursos religiosos sobre o além. Assim, tais brincadeiras, além de revelarem o contato das crianças com diferentes expressões do imaginário religioso, também demonstram como esses elementos são incorporados em suas vivências e interações sociais.

Por outro lado, os casos de assombração aparecem como fruto de um imaginário infantil e também como parte de uma construção social influenciada pelos adultos, funcionando como um mecanismo de cuidado, um modo de afastar as crianças de determinados espaços da favela considerados perigosos.

Durante a circulação, uma das crianças mencionou que não podia descer até uma parte do Morro porque “lá tinha assombração”. Questionei que tipo de assombração e outra criança sussurrou em meus ouvidos dizendo que eram os bandidos a assombração. (Notas de campo, abril de 2023).

As narrativas infantis sobre assombração vão além da simples fantasia, pois refletem a complexidade cultural e simbólica presente na construção do espaço e na noção de perigo. Como destaca Pires (2011), ao empregar o termo nativo “mal-assombro”, essas histórias não pertencem exclusivamente ao universo infantil, mas integram uma rede de significados que evidencia as dinâmicas sociais e os modos de negociação da realidade. No Morro, as crianças não apenas assimilam o mundo ao seu redor, mas o interpretam ativamente com base em suas relações e nas influências dos discursos que as cercam. Dessa forma, os relatos de assombração cumprem a função de delimitar espaços de risco, reforçando práticas de cuidado e proteção configuradas pela cultura local.

Em outro aspecto, a relação das crianças com a religião, sobretudo a cristã, aparece em suas falas quando apontam as igrejas que frequentam. Conforme destacado no quadro um do terceiro capítulo, das 15 crianças participantes da pesquisa, sete se declararam como

pertencentes a igrejas crentes e seis pertencentes à igreja católica. Duas não relataram seu pertencimento religioso. Todas disseram participar dos eventos promovidos pelas igrejas, independente da religião, como evento do “dia das crianças”, vivenciado em nossa circulação, conforme descrito a seguir:

Pequenos grupos de crianças corriam de um lado para o outro, anunciando as festas do Dia das Crianças que aconteceriam em diferentes pontos do Morro. À medida que avançávamos em nossas andanças, percebia-se a presença marcante das igrejas, uma católica e oito evangélicas, cujas fachadas coloridas e cartazes chamativos convidavam todos para os eventos.

Dalva (8 anos): *Tio, sabia que vai ter cachorro-quente na igreja do Buracão?*

Dandara (8 anos): *Tem comida, mas lá também tem oração.*

Ao chegarmos a uma igreja, em um domingo pela manhã, o local estava tomado por crianças rindo e pulando ao som de músicas gospel. A interação delas com o espaço religioso era orgânico, como se aquele fosse um ambiente de diversão e aprendizado simultaneamente. De repente, o pastor subiu ao palco e convidou aqueles que queriam aceitar Jesus a levantarem as mãos. Elza, que até então brincava, parou. Seus olhos brilharam enquanto erguia a mão. Notei que ela estava séria e com os olhos marejados de lágrimas.

Elza (11 anos): *Eu vi uma imagem quando fechei os olhos - disse ela depois, tentando explicar o que sentiu.*

Dandara, por outro lado, observava tudo com desconfiança: *"Tem gente que só finge, eu sei".*

Elza: *Mas eu não fingi, eu aceitei Jesus (Notas de campo, outubro de 2023).*

Observa-se, nesse diálogo, como o espaço social da igreja se apresenta para as crianças como um local de pertencimento, aprendizado e, até mesmo, diversão. Enquanto algumas crianças “aproveitam” o momento para brincar e se alimentar, outras desenvolvem a dimensão espiritual. Esse evento reflete o que Becker e Silva (2016) apontam sobre a compreensão infantil da religiosidade, que não se dá de maneira abstrata, mas por meio de representações tangíveis e experiências diretas. O estudo dos autores, que buscou analisar as concepções acerca da religiosidade de crianças escolarizadas entre 6 a 10 anos de idade, evidencia que a religiosidade infantil se manifesta a partir das experiências concretas das crianças, sendo fortemente influenciada pelo meio social, pela família e pelas instituições religiosas.

Nesse contexto, a interação das crianças com o espaço religioso mostra que a igreja ultrapassa a função tradicional de local de culto, tornando-se um ambiente de sociabilidade e construção identitária. Para muitas crianças, a participação em rituais e atividades religiosas não se restringe a um compromisso espiritual, mas constitui também um elemento central na formação de laços comunitários e na estruturação de suas relações sociais. O convívio nesse espaço proporciona um senso de pertencimento, fortalecendo vínculos afetivos e compartilhando valores que orientam suas experiências.

Além disso, a experiência religiosa infantil carrega significados profundos que combinam subjetividade e aprendizado social. Esse aspecto se evidencia no relato de Elza (11 anos) que, ao fechar os olhos durante a oração, afirmou ter visto uma imagem e aceitado Jesus. Seu testemunho ilustra um momento de conexão simbólica com o divino, além de refletir o papel das práticas religiosas na construção das crenças e identidades das crianças. Como apontam Becker e Silva (2016), a religiosidade infantil manifesta-se por meio de vivências simbólicas nas quais as crianças reinterpretam o sagrado a partir de suas próprias experiências e do contexto cultural em que estão inseridas.

Por outro lado, Dandara (8 anos) expressa um olhar mais crítico, demonstrando que a experiência religiosa não é homogênea. Segundo Becker e Silva (2016), à medida que as crianças amadurecem, sua percepção da religiosidade se torna mais reflexiva e menos ingênua, permitindo interpretações diversas sobre as práticas religiosas. Portanto, esse episódio ilustra bem o modo como as crianças constroem sua compreensão da religiosidade: por meio de práticas sociais, experiências sensoriais e interações simbólicas, mediadas pelo ambiente em que estão inseridas.

Ao longo da pesquisa, emergiram diferentes formas de vivência da religiosidade infantil, revelando tanto a presença da igreja como um espaço de socialização quanto a prática da fé no ambiente doméstico. Algumas crianças mencionaram os espaços religiosos que já haviam frequentado, relatando experiências vividas em cultos, missas ou encontros comunitários. Outras, porém, destacaram que suas famílias preferiam orar em casa, reforçando a ideia de que a religiosidade não está necessariamente atrelada a um espaço físico institucionalizado. Esse aspecto é sintetizado na fala de Elza (11 anos) que, enquanto chutava uma pedrinha pelo caminho, questionou: "Deus está em todo lugar, né?". Sua indagação revela não apenas uma percepção infantil sobre a onipresença divina, mas também uma compreensão espontânea da flexibilidade da experiência religiosa.

Essa mobilidade na vivência da fé, como apontado por Valente (2010), é característica do sincretismo religioso brasileiro, segundo o qual crenças e práticas se adaptam a diferentes espaços e momentos. A fluidez com que as crianças transitam entre formas diversas de expressão religiosa demonstra que sua experiência de fé não é fixa, mas permeada por influências familiares, comunitárias e individuais. Enquanto algumas encontram na igreja um ambiente de pertencimento e aprendizado, outras experimentam a espiritualidade em gestos cotidianos, como orações feitas antes das refeições, bênçãos de familiares ou pequenas reflexões sobre a presença de Deus em seu dia a dia, conforme relatado pelas crianças.

Além disso, a escolha entre frequentar espaços religiosos ou cultivar a fé em casa pode estar relacionada a fatores diversos, como as tradições familiares, o acesso a igrejas ou templos e até mesmo a concepção de espiritualidade transmitida pelos adultos. Dessa maneira, a religiosidade infantil reflete um fenômeno mais amplo da sociedade brasileira no qual o sagrado se manifesta de forma dinâmica e plural, adaptando-se às realidades e aos significados atribuídos por cada indivíduo e grupo social.

Ao abordar a presença do cristianismo no território, é fundamental considerar seu crescimento no Brasil, especialmente em contextos periféricos. As crianças mencionaram as igrejas crentes e católicas como referências religiosas, mas a ausência de espaços físicos e de discursos sobre religiões de matriz africana evidencia a presença do racismo religioso na comunidade. Quando questionadas sobre o significado de "religião de matriz africana", algumas desconheciam o termo, enquanto outras reproduziam falas escutadas em casa, associando essas práticas religiosas à "macumba". "Aqui não tem essas coisas", afirmou Tereza (9 anos) com convicção. Ao perguntar a uma adulta sobre a ausência desses espaços, a resposta foi categórica: "Havia um, mas fechou há muito tempo" (Joana, abril de 2023).

Esse silenciamento e apagamento das religiões afro-brasileiras refletem o que Andrade (2009) aponta como um efeito da hegemonia cristã que frequentemente marginaliza outras expressões religiosas. Mais do que desconhecimento, há um processo ativo de exclusão dessas tradições, reforçado por discursos e práticas que deslegitimam sua presença. Como analisa Rocha (2021), o racismo religioso não se manifesta apenas por meio da violência explícita contra os terreiros, mas também por meio de discursos que associam religiões afro-brasileiras ao mal, promovendo sua desqualificação e invisibilização no espaço público. Essa construção social, além de distanciar a população dessas práticas, reforça o predomínio do cristianismo como a única via legítima de fé.

O racismo religioso compareceu de outras formas, como, por exemplo, na oficina de desenho, conforme se observa no diálogo abaixo:

Macaé (10 anos): Olha, eu colori minha pele de marrom escuro.

Dalva (8 anos): Eu colori de um marrom mais claro, porque eu sou um pouco mais clara que minha irmã.

(Elas observaram que o desenho de Conceição (8 anos) tinha a pele colorida de um tom bem mais claro).

Macaé: Essa não é a sua cor. Você é preta. (Conceição, que ouvia toda conversa, discorda com um tom bravo).

Conceição (8 anos): Eu não sou preta. Preto é do capeta.

Pesquisador: (Logo eu perguntei) E quem falou isso com você?

Conceição: *Minha tia. Eu sou pretinha* (Notas de campo, junho de 2023).

Esse episódio, envolvendo Conceição (8 anos) e sua recusa inicial em ser chamada de "preta", apresenta os impactos do racismo estrutural e da eufemização da identidade racial na infância. Sua fala - "Preto é do capeta" - revela um discurso pejorativo aprendido com um membro da família, reforçando a associação entre a negritude e o mal. Esse tipo de construção simbólica se insere em um contexto amplo de racismo religioso no qual elementos de matriz africana são demonizados e vinculados a significados negativos. Como destacam Moreira-Primo e França (2020), o racismo estrutural afeta diretamente a identidade racial das crianças, levando muitas a rejeitarem sua própria imagem e adotarem estratégias de autobranqueamento.

A relação entre cor da pele e valores morais negativos não é apenas um reflexo de estereótipos raciais, mas também um produto de discursos religiosos que, historicamente, associaram práticas e símbolos de religiões afro-brasileiras a figuras demoníacas. Essa dinâmica é essencial para compreender a eufemização na identificação racial. O fato de Conceição (8 anos) tentar suavizar sua cor ao afirmar "Eu sou pretinha", em vez de "preta", indica um esforço de distanciamento de um termo que carrega uma carga socialmente imposta de inferioridade.

Esse fenômeno já foi identificado em outras pesquisas, como no estudo de Souza (2009) no qual crianças de Porto Alegre, ao interagirem com bonecos negros, associaram características fenotípicas negras a marcadores de "feiura". O estudo revela a influência de um padrão estético eurocêntrico que privilegia a brancura e reforça processos de embranquecimento. Da mesma forma, Trinidad (2011) demonstrou que crianças pequenas categorizam pessoas a partir de características raciais e frequentemente recorrem a termos híbridos, como "preto e branco" ou "um pouquinho preto", indicando a busca por um posicionamento mais aceitável dentro da hierarquia racial construída socialmente.

Nesse sentido, a fala de Conceição (8 anos) não deve ser compreendida apenas como uma reprodução ingênua de um discurso familiar, mas como um reflexo da interseção entre racismo estrutural e racismo religioso. A demonização da negritude, especialmente em contextos onde há forte influência de vertentes religiosas que rejeitam símbolos e práticas de matriz africana, reforça um imaginário em que ser "preto" é indesejado e precisa ser suavizado ou negado. Assim, a eufemização da identidade racial infantil não é apenas um processo de categorização social, mas uma resposta a um sistema que desvaloriza corpos e culturas negras, exigindo das crianças estratégias para se ajustarem a essas imposições.

As caminhadas constantes pelo Morro nos mostraram como infância e religiosidade estão profundamente entrelaçadas nas experiências cotidianas, sendo moldadas tanto pelas práticas comunitárias quanto pelas vivências individuais das crianças. Ao mesmo tempo, a ausência de referências às religiões de matriz africana entre a população negra da favela revela um processo histórico e social de marginalização dessas tradições. O silêncio em torno delas, combinado à sua substituição simbólica e física pelo cristianismo, demonstra como o racismo religioso opera não apenas pela perseguição explícita, mas também por meio de uma exclusão silenciosa que reconfigura o imaginário religioso das novas gerações e (re)produz o racismo religioso.

O pertencimento religioso das crianças no Morro é predominantemente cristão, evidenciando a forte influência das igrejas crenes e católicas em seu cotidiano. No entanto, essa vivência religiosa não se dá de maneira homogênea ou estritamente institucionalizada, mas é permeada por uma relação dinâmica entre o sagrado e o profano. Os relatos de assombração, como as histórias da Loira do Banheiro ou a brincadeira do boneco de vodu, demonstram como o imaginário infantil mescla elementos religiosos com narrativas populares sobre o medo e o desconhecido. Ao mesmo tempo, o racismo religioso atua como um fator que restringe as possibilidades de pertencimento a outras tradições espirituais, especialmente as de matriz africana. A ausência de espaços físicos dedicados a essas religiões e a reprodução de discursos que as demonizam reforçam um processo de apagamento cultural no qual as crianças crescem sem referências positivas sobre a diversidade religiosa existente no Brasil. Dessa forma, a construção da identidade religiosa infantil é moldada tanto pela vivência comunitária do cristianismo quanto por silenciamentos que excluem determinadas expressões de fé do horizonte simbólico dessas crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DO NOVELO E NOVOS CAMINHOS

Iniciar estas considerações finais poderia se dar de tantas maneiras que, a cada linha escrita, revisito o caminho percorrido até aqui. Permito-me uma escrita que vai além da formalidade acadêmica, deixando que a emoção transborde e revele os sentimentos que me acompanharam ao longo desses quatro anos de pesquisa. Assim como quem desenrola um novelo, vejo as linhas que compõem esta tese, ora tensas, ora delicadas, estenderem-se por territórios diversos, costurando experiências, vozes e saberes que emergem das ruas do Morro do Carapina.

Escrever as considerações finais de uma tese é, inevitavelmente, revisitar as escritas, rememorar os detalhes de cada capítulo e acolher os aprendizados que emergiram ao longo do processo. Admito que essa jornada foi dolorosa em muitos momentos. Falar sobre a vida de um grupo de crianças de uma favela em minha cidade significou, para além de narrar e analisar suas histórias, confrontar a minha própria criança interior, aquela que se via refletida em cada olhar, em cada riso, em cada silêncio.

Ao refletir sobre os caminhos trilhados, ecoaram em mim, para estas “últimas palavras”, as reflexões de Krenak (2019) em "Ideias para Adiar o Fim do Mundo", em que ele nos provoca a questionar a lógica do progresso que atropela vidas e invisibiliza histórias. O Morro do Carapina, em Governador Valadares, com suas crianças, suas escolas e suas múltiplas desigualdades, revela, de maneira concreta, as feridas de um sistema que, em nome do desenvolvimento, naturaliza a pobreza e marginaliza pessoas, territórios e sonhos. Contudo, as crianças subvertem essa lógica ao recusar a invisibilidade imposta. Elas ocupam as ruas com suas brincadeiras, transformam becos estreitos em espaços de sociabilidade e reinventam os espaços degradados com a criatividade que brota das suas mãos e de suas vozes. A cada gesto, a cada riso compartilhado, elas afirmam que suas histórias importam, que suas vidas não podem ser reduzidas a estatísticas ou a discursos que as desumanizam.

Dessa forma, logo na introdução desta tese, revelei meu passado como uma criança pobre, moradora de periferia. O desejo de dar visibilidade às vozes e às histórias de vida das crianças motivou minha pesquisa de mestrado em 2016, a qual, ao investigar as expressões artísticas produzidas por crianças de uma escola do Morro do Carapina, despertou em mim a vontade de aprofundar essa trajetória. A partir dessa experiência, busquei expandir a pesquisa para o doutorado com o objetivo de identificar e analisar a circulação e o brincar das crianças nos espaços públicos do Morro do Carapina, em Governador Valadares – MG.

Ao longo desses quatro anos, muitas vezes me peguei no caminho oposto ao que esta tese propõe. Por vezes, fui seduzido pela tendência de romantizar a vida das crianças. No entanto, foram elas mesmas que, de maneira delicada e contundente, trouxeram-me de volta à realidade. Suas vidas, embora marcadas pelas ausências e dificuldades, eram e são cheias de nuances e potências que constantemente me desafiavam a olhar além das minhas próprias projeções.

Dessa maneira, o novelo, metáfora final desse percurso, traz em suas tramas linhas distintas que, entrelaçadas, formam a tessitura desta pesquisa. As linhas são os capítulos, os conceitos, as vozes das crianças, os complexos encontros teóricos que, juntos, tentaram dar conta da densidade do tema. Desfiar esse novelo significou lidar com nós difíceis, perguntas sem respostas imediatas, e, sobretudo, com a necessidade constante de voltar atrás, recomeçar a linha onde ela parecia romper.

Dessa maneira, a relação criada entre o campo empírico e o teórico desenhou mapas onde a favela não é um ponto isolado, mas um território pulsante, feito de histórias, de resistências e de vidas. Assim, o tema desta pesquisa vai muito além da pobreza material, por isso, o título se inicia com o "Para além da linha da pobreza". A linha a que me refiro é aquela proposta pelo Banco Mundial, que reduz a pobreza a valores monetários, medindo quem está acima ou abaixo de um limite financeiro específico. Essa abordagem, embora útil para políticas econômicas, mostra-se insuficiente para captar a complexidade da vida nas periferias, onde a pobreza não se resume somente à falta de recursos, mas envolve também questões de identidade, pertencimento e a constante luta por dignidade.

A escolha deste tema nasceu da necessidade de dar visibilidade às vozes das crianças pobres do Morro do Carapina em Governador Valadares - MG, que, apesar das privações materiais, vivem, sobrevivem e escrevem suas próprias histórias. Essas crianças nos ensinam que a pobreza vai além da ausência de dinheiro, ela atravessa a falta de oportunidades, o racismo estrutural e as limitações impostas a um território historicamente marginalizado. No entanto, elas também revelam potências invisibilizadas pelas estatísticas, mostrando que a linha que divide a pobreza não separa apenas ricos e pobres, mas também humanidade e indiferença, apontando desigualdades.

Ao caminhar pelo Morro, conviver com as crianças, ouvir suas histórias e observar suas práticas cotidianas, percebi que compreender a pobreza exige um olhar contextual (Rego; Pinzani, 2014), capaz de captar as múltiplas dimensões que compõem essa realidade. As crianças, com suas narrativas e resistências, desafiavam constantemente a ideia de que são vítimas passivas de um sistema desigual. Suas falas trazem à tona um saber geracional, uma

força de vida que não se curva diante das adversidades. Assim, pesquisar sobre suas trajetórias foi, antes de tudo, um ato de reconhecimento de suas vozes, suas perspectivas e suas formas de lutar por uma vida digna.

Esta pesquisa buscou romper com a visão reducionista da pobreza, propondo uma leitura que leva em conta as dimensões simbólicas, culturais e afetivas que permeiam a vida das crianças na favela. É um convite a olhar para além dos números, enxergando a potência daqueles e daquelas que, apesar de todos os limites, insistem em viver com dignidade. Afinal, como Krenak (2019) sugere, adiar o fim passa por aprender a contar outras histórias, reconhecendo a riqueza que existe mesmo onde o mundo insiste em ver apenas carência.

Para ir além das narrativas colonizadoras, optei por dialogar, simultaneamente, com os Estudos da Infância (Gouveia, 1993; Sarmiento, 2005; Castro, 2021; Liebel, 2019, 2019a) e os Estudos Anticoloniais (Quijano, 2003; Ramalho, 2019; Ramalho; Alvarez, 2022). Esses campos de estudo, embora distintos, encontram-se na crítica às narrativas hegemônicas que invisibilizam experiências plurais e deslegitimam sujeitos e saberes locais, revelando-se essenciais para desconstruir olhares adultocêntricos, permitindo que as vozes das crianças emergjam com potência e autonomia.

Ao compreender a infância como fenômeno social, discussão basilar nos Estudos da Infância, pude ressignificar o lugar das crianças na pesquisa, rompendo com a visão que as trata como meras preparações para o futuro, contribuindo para que eu pudesse enxergar as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e saberes próprios cujas práticas não podem ser analisadas à luz de modelos adultos de comportamento. As falas, as brincadeiras, os medos e os desejos foram compreendidos como narrativas legítimas, capazes de iluminar aspectos da pobreza e da desigualdade que os dados quantitativos não alcançam. Ouvi-las, portanto, foi uma escolha metodológica e política, orientada pela compreensão de que toda pesquisa sobre as infâncias deve ser, também, uma pesquisa com as infâncias.

Por sua vez, os Estudos Anticoloniais, ao questionarem as estruturas de poder legadas pelo colonialismo, ofereceram ferramentas para problematizar as desigualdades espaciais e simbólicas vivenciadas pelas crianças nas favelas. Essa abordagem permitiu compreender o Morro do Carapina não apenas como cenário de vulnerabilidades, mas como um território de resistência onde as crianças, com suas práticas cotidianas, desafiam a lógica excludente que marca a cidade. Assim, mais do que vítimas das circunstâncias, elas se revelam protagonistas de suas histórias, reapropriando os espaços públicos por meio do brincar, das relações afetivas e das redes comunitárias que constroem.

A articulação entre essas duas abordagens possibilitou uma leitura mais complexa e situada das relações que se estabelecem no Morro do Carapina. Enquanto os Estudos Anticoloniais denunciaram as heranças de desigualdade e exclusão, os Estudos da Infância revelaram as estratégias criativas com que as crianças resistem a essas imposições. Essa confluência teórica não somente contribuiu para responder aos objetivos da tese, mas também abriu caminhos para pensar políticas públicas mais sensíveis às especificidades das infâncias da favela, respeitando suas formas de ser, estar e imaginar o mundo.

Nesse sentido, a crítica colonial aplicada aos Estudos da Infância permitiu-nos problematizar a noção hegemônica de um padrão universal de ser criança, amplamente difundido por visões eurocêtricas e norte-centradas. Essas perspectivas impõem uma imagem homogênea de infância, baseada em valores e experiências particulares, geralmente associadas a países do Norte Global. Essa universalização desconsidera as múltiplas formas de viver e experienciar a infância em contextos diversos, apagando saberes, práticas e narrativas próprias de territórios do Sul Global. Assim, compreender a existências de outras infâncias (Liebel, 2019; Castro, 2020; Castro *et al.*, 2021) emergiu como uma alternativa potente para valorizar, compreender e expandir conhecimentos sobre a pluralidade das experiências infantis.

Dessa maneira, ao reconhecer as crianças do Morro como atores sociais que vivem e circulam em diferentes espaços, foi preciso de uma metodologia que desse conta de captar as múltiplas camadas que compõem as infâncias do Carapina. A escolha pela etnografia em movimento (Müller; Sousa, 2023; Iared, 2018) foi essencial para o acompanhamento das crianças e a percepção não só das suas vozes, mas também dos seus gestos e afetos. Nesse processo, os encontros cotidianos, os risos nas ruas, os silêncios, os olhares que falavam mais do que as palavras foram tão importantes quanto as conversas gravadas e os registros escritos.

As metodologias de escuta empregadas, aliadas aos instrumentos como desenhos, fotografias e a técnica da fotoelicitação, foram fundamentais para dar visibilidade às vozes, gestos e produções das crianças. Os desenhos revelaram os modos como as crianças se viam e enxergavam seu espaço vivido. As fotografias tiradas por elas não capturaram apenas cenários, mas os ângulos pelos quais olhavam o mundo, evidenciando suas prioridades, medos e sonhos. A fotoelicitação, ao trazer as imagens como ponto de partida para conversas, revelou percepções que dificilmente emergiriam em conversas ou entrevistas formais. Esses instrumentos atuaram como fios delicados que, ao serem puxados com cuidado, desfiaram camadas profundas de significados sobre o espaço vivido e sobre as infâncias que ali habitam.

Nesse percurso metodológico, o Morro apareceu não como um pano de fundo fixo, mas como um tecido dinâmico, continuamente ressignificado pelas experiências das crianças. A escuta atenta às suas vozes permitiu compreender que o brincar, as relações de cuidado entre gerações, os gestos cotidianos e as rotinas diárias são formas de habitar o espaço que vão além das estatísticas sobre a pobreza. Esses gestos e afetos, captados pela etnografia em movimento, revelaram uma política da infância que se constrói no enfrentamento das adversidades, mas também na celebração da vida. Dessa forma, a metodologia utilizada não apenas sustentou a linha que conduz a tese, mas permitiu que as próprias crianças fossem autoras de suas histórias, tecendo, junto com o pesquisador, um novelo coletivo de resistências e possibilidades.

Por meio dessa metodologia, busquei caracterizar a circulação das crianças nos espaços públicos do Morro e compreendi que essa favela, contrária a estigmas sociais, apresenta-se como um território dotado de sentidos e pertencimento. O Morro, na voz das crianças, é um lugar de afetos, de laços comunitários e de memórias construídas no cotidiano. Ao circular com as crianças pelos espaços do Carapina, percebi que elas têm uma visão ampla do lugar onde vivem, sabem onde podem caminhar e brincar e criam atalhos para driblar a criminalidade e a violência.

A caracterização dos espaços mostrou como as crianças crescem entre becos e vielas estreitas, moram em casas com telhados quebrados e convivem com o concreto rachado e as marcas da precariedade. No entanto, seus olhares vão além dessas limitações materiais. Elas reconhecem as dificuldades do local, como a ausência do Estado, a criminalidade local e a falta de espaços públicos, como parques e praças, para brincar. Ao mesmo tempo, compreendem a dinâmica do território e criam estratégias de circulação que demonstram seu conhecimento sobre a realidade ao seu redor.

Mesmo diante das dificuldades, as crianças sonham e enxergam o Morro como um lugar de pertencimento e afetividade. Seus sonhos para um futuro ideal incluem melhorias estruturais, como ruas limpas e áreas de lazer para brincar. Essa visão crítica do território, ao mesmo tempo afetuosa e consciente das limitações, demonstra a potência da infância na favela como uma força de resistência e transformação.

Outro aspecto fundamental desta pesquisa foi a identificação e a análise dos jogos, brincadeiras e interações das crianças. Durante todo o trabalho, o brincar se revelou como prática cultural. As crianças do Morro do Carapina circulavam brincando pelos becos, escadarias e terrenos, ressignificando os espaços que, aos olhos de muitos, seriam apenas cenários de ausência. Suas brincadeiras não eram apenas entretenimento, eram modos próprios de apreender o mundo, de construir pertencimentos e de afirmar a vida em meio às

adversidades. Notei que, ao circularem brincando, as crianças vinculam corpo e território onde o espaço vivido se torna uma extensão dos corpos infantis que saltam, correm, desenham mapas imaginários e, assim, desafiam as fronteiras físicas e simbólicas impostas pela desigualdade.

A partir da observação de 40 brincadeiras, foi possível agrupá-las em três categorias principais: brincadeira e cultura; brincadeira de corpo-território; brincadeira e apreensão de mundo. Esse conjunto de práticas revelou como o brincar é um elemento essencial para a experiência infantil, pois não apenas fortalece laços sociais e identitários, mas também possibilita a criação de uma geografia própria cujas fronteiras convencionais são ressignificadas.

Ao brincar, as crianças expressam um modo de viver singular, que desafia a ideia hegemônica de infância e se afirma como uma potente manifestação cultural. As brincadeiras não são apenas formas de entretenimento, mas também instrumentos de transmissão de saberes e experiências, perpetuando e ressignificando traços culturais de geração em geração. Nesse processo, a infância se revela não como uma fase passiva, mas como um espaço ativo de criação, resistência e reinvenção da cultura.

A noção de corpo-território atravessou todas as brincadeiras, pois se percebeu que o corpo da criança é parte inseparável dos espaços que ela habita. Por meio dos movimentos, das interações com o meio e da ressignificação dos espaços, as crianças constroem saberes, exploram possibilidades e estabelecem suas próprias narrativas. Essa interação indissociável entre corpo e território cria uma relação de pertencimento na qual o espaço deixa de ser apenas um cenário e passa a ser um elemento ativo na construção da identidade infantil. As brincadeiras também se revelaram como uma forma de apreensão de mundo, em que as crianças representam e reinterpretam elementos do seu cotidiano, como a violência, a criminalidade e as relações sociais entre as pessoas.

Ao longo da pesquisa, também pude analisar as experiências das crianças a partir das intersecções entre diferentes marcadores sociais, contudo, o marcador raça foi central em minhas interpretações. Pude perceber como as questões raciais, entre as crianças, estão entrelaçadas a outros marcadores, como gênero, pertencimento socioeconômico e pertencimento religioso.

A identidade racial das crianças se mostrou diretamente ligada às suas experiências, o que inclui o racismo que, embora muitas vezes velado, é uma realidade que atravessa suas relações e percepções sobre si. A partir de diálogos e observações, notou-se que as crianças possuem um entendimento sobre as dinâmicas de exclusão racial e suas implicações. Elas relatam situações de discriminação vivida, mas, ao mesmo tempo, ao se reconhecerem

racialmente, manifestam o orgulho de suas origens, apresentam, percebem e lidam com o racismo, presente no dia a dia.

No que diz respeito ao pertencimento socioeconômico, ficou evidente que, embora as crianças convivam com a pobreza e com a precariedade, essa condição não define quem elas são. Elas constroem suas identidades para além da carência material e ressignificam sua realidade. A favela, frequentemente estigmatizada como um espaço de falta, é sentida pelas crianças como um lugar de pertencimento onde se desenvolvem os laços comunitários de solidariedade e resistência.

Questões sobre pertencimento religioso surgiram durante as circulações nos momentos em que as crianças apresentavam os diferentes espaços religiosos presentes no Morro. A igreja, em sua maioria de “crentes”, é vista não apenas como um espaço de adoração, mas também como um local de socialização onde encontram amigos e constroem vínculos comunitários. A religiosidade infantil transita entre o sagrado e o profano, refletindo uma dinâmica própria de interpretação do mundo, a partir de relatos sobre casos de assombração, aprendidos na escola ou em casa, que demonstraram como os discursos religiosos são atravessados por elementos culturais diversos, compondo um imaginário que combina o místico com o cotidiano.

Refletindo sobre os achados desta pesquisa em consonância com as ideias de Krenak (2019) compreendi que as crianças do Morro adiam o fim do mundo a cada brincadeira, a cada percurso entre as velas, a cada narrativa sobre suas vidas. Elas nos ensinam que sobreviver é também resistir e recriar o mundo, negando o destino da subalternidade que lhes é imposto. Suas infâncias, longe de serem meramente marcadas pela carência, revelam potências, criatividade e formas singulares de existir nas periferias e favelas.

Ao longo deste percurso, aprendi que a infância nesses territórios não pode ser reduzida a um discurso de ausência ou vulnerabilidade. As crianças demonstraram que, a despeito das adversidades, encontram maneiras de construir significados para suas experiências, criando redes de afeto, pertencimento e memória. Ao ouvi-las, percebi que seu cotidiano é atravessado tanto pela dor quanto pela alegria, sendo suas brincadeiras formas de resistência, de afirmação da vida. Elas me ensinaram e ensinam que a infância não está apenas no tempo cronológico, mas também na capacidade de imaginar outros mundos possíveis.

Essa compreensão me leva a refletir sobre a responsabilidade que assumo como pesquisador das infâncias. A devolução dos dados da pesquisa às crianças e à comunidade não é apenas uma etapa metodológica, mas um compromisso ético e político fundamental. Ao compartilhar os achados, busco não apenas tornar acessível o conhecimento produzido, mas

também fortalecer a percepção da potência presente nas experiências das crianças do Morro, valorizando suas narrativas e formas de existência.

Além disso, reafirmo que minha relação com as crianças e suas famílias não se encerra com o término desta pesquisa. Pelo contrário, ela se desdobra em novas formas de presença, interlocução e troca de saberes. Os aprendizados construídos ao longo desse percurso seguem reverberando em minha trajetória acadêmica e pessoal, reafirmando que esta pesquisa não é apenas um exercício teórico, mas um compromisso afetivo e político com as infâncias nas periferias, reconhecendo e fortalecendo suas vivências como parte essencial da construção de conhecimento.

As crianças do Carapina me ensinaram que a vida se faz passageira, por isso elas correm, pulam, criam e reinventam seus cotidianos, adiando o fim do mundo um dia de cada vez. Por meio dessa percepção, entendo que as linhas que aqui se encontram não se desfazem com a conclusão da tese, pelo contrário, apontam para novos caminhos a serem trilhados. As vozes das crianças que ecoaram ao longo da pesquisa, suas falas sobre o brincar, o território, o racismo e os sonhos de um futuro melhor, permanecem como convites para continuar desfiando outras tramas, para lançar novas linhas que possam interpelar políticas públicas, práticas pedagógicas e modos de pensar a infância para além dos discursos hegemônicos.

Assim, ao puxar o último fio desse novelo, o que fica não é apenas o alívio de um percurso concluído, mas a inquietação de saber que muitas outras linhas ainda precisam ser desfiadas. Se há um fim, ele é apenas o começo de outras histórias, de outras pesquisas, de outras formas de olhar para as infâncias que vivem, sonham e resistem nas margens. Que este novelo, então, inspire outros pesquisadores a tecer seus próprios caminhos, com linhas que, mesmo frágeis, possam sustentar futuros justos e dignos.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil**: alguns aportes, Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de; DESSANDRE, Suely de Almeida Batista. Concepções de professoras sobre criança ideal/fácil/difícil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; AQUINO, Ligia Maria Mota Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia & educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 45-70.

ALMEIDA, Mirianne Santos de Almeida; MESQUITA, Ilka Miglio de. Identidade negra, educação e práticas de resistência: uma leitura decolonial num quilombo urbano. **Perspectiva Revista do centro de ciências da educação**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 480 – 498, abr./jun. 2019.

ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (orgs.). **Crítica pós-colonial**: panorama de leituras contemporâneas. Rio de Janeiro: Letras, 2013.

AMADEO, Javier; ROJAS, Gonzalo. Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.29-43, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev Bras Ciênc Polít**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BENJAMIN, Walter. **História cultural do brinquedo**. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 89-94

BEZERRA, Carina Felix. Modernidade, colonialidade e os corpos indesejáveis: o genocídio negro no Brasil. Universidade Federal da Paraíba. **Dissertação de mestrado**, João Pessoa, 2021.

BIZZOTO, Luciana Maciel. Territorialidades infantis na ocupação Rosa Leão (Belo Horizonte - MG). Universidade Federal de Minas Gerais. **Tese de doutorado**, Belo Horizonte, 2022.

BORGES, Eliane Gomes da Silva. **Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela: aproximações e distanciamentos entre saberes e direitos das crianças na Rocinha (Rio de Janeiro)**. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2019.

BRITO, Mayara Cristina Gomes de. **“Eu não sou negra, sou morena, sou marron”**: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (mestrado profissional), Recife, 2022.

BRITO, Fausto R. A; OLIVEIRA, Ana Maria, JUQUEIRA, André. C, A ocupação do território e a devastação da Mata Atlântica. In: (coord.) PAULA, João Antônio. **Biodiversidade, Região e Economia: Uma região da Mata Atlântica**. UFMG/CEDEPLAR- ECMVS PADCT/ CIAMB. Belo Horizonte, jul. 1997.

BROUGÈRE, Giles. O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. In: BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 40-49.

CARVALHO, Janaína Nogueira Maia *et al.* (orgs.). **A sociologia da infância**: possibilidades de voz e ação da criança e sua/s infância (s). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Isabel Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da (org). **Direitos de crianças e adolescentes**: diagnóstico do Município de Belo Horizonte: escuta das crianças. Belo Horizonte: IEAT/UFMG, 2024.

CARVALHO, Levindo Diniz; RAMALHO, Bárbara; SANTOS, Kildo Adevaír. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2021.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 189-212, jan.-abr. 2018.

CARVALHO DE OLIVEIRA, Simone; NAKAMURA, Eunice. Socialização e comunicação por meio de regras: adultos e crianças em relação, no contexto de uma creche em Santos - SP. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, v. 9, n. 19, p. 44-59, 2022. <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i19.13613>

CASTRO, Maria Lucia Rabello. Why global? Children and childhood from a decolonial perspectives. **Childhood**, v. 27, n.1, p. 48–62, 2020.

CASTRO, Lucia Rabello *et al.* **Infâncias do sul global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021

CERQUEIRA, Joelma Andreao. As infâncias em Alegre (ES): a circulação de crianças em uma cidade pequena. Universidade Federal de Minas Gerais. **Tese de doutorado**, Belo Horizonte, 2024.

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

COELHO, Glauci; DUARTE, Cristiane Rose; VASCONCELLOS, Vera. “A Paisagem Favela Entre As Fronteiras Materiais E Simbólicas Na Imagem Da Criança”. In: **Reunión de Antropología del Mercosur**, UNSAM. Buenos Aires, 2009.

COELHO, Glaucineide do Nascimento. **Espaço vivido favela: brincadeiras infantis nos espaços livres da Rocinha. Rio de Janeiro.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

COELHO, Glaucineide do Nascimento. Brincadeiras na favela: A constituição da infância com o ambiente. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infâncias (in)visíveis.** Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2007.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORSARO, Willian. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 443- 464, 2005.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: CORSARO, William; MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. **A Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREIA, Merly Gonçalves; FERNANDES, Simone Maria; COSTA, Zilá Raquel Pereira. **Diagnóstico socioterritorial das vulnerabilidades sociais da população de Governador Valadares.** Prefeitura Municipal de Governador Valadares, PMGV, 2024. Disponível em: https://www.valadares.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/DIAGNOSTICO_SOCIOTERRITORIAL_DAS_VULNERABILIDADES_SOCIAIS_DA_POPULACAO_DE_GOVERNADOR_VALADARES?cdLocal=2&arquivo={EEE58B2D-31D3-43BB-80BA-D3E6EE6CDCCD}.pdf

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; BARROSO, Vinícius Santos. Mapas Vivenciais e a Pesquisa com Crianças. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 989-1006, set. / dez. 2018.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **Administração Pública - RAE electrónico**, v. 1, n. 2, dez. 2002.

CUNHA, Juliana Blasi. O mito da “cidade partida”: análise relacional de favelas e bairros no Rio de Janeiro, Brasil», **e-cadernos CES** [Online], 36 | 2021, posto online no dia 02 maio 2022, consultado o 13 janeiro 2024. URL: <http://journals.openedition.org/eces/6950>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.6950>

CUNHA, Mirila Greicy Bittencourt; MELLO, Wallacy da Silva. Da capital ao interior: o uso dos espaços públicos por crianças e jovens da periferia em perspectiva comparada. **ÁSKESIS**, v. 10, n. 1, jan-jun, 2021.

DIOGO, Fernando. Da pobreza infantil aos perfis de pobreza infantil. *In*: SARMENTO, Manuel; VEIGA, Fátima (orgs.). **Pobreza Infantil: Realidades, desafios, Propostas.** Ribeirão Preto: Húmus, 2010.

DIOGO, Fernando. A pobreza infantil e o rendimento social de inserção em Portugal têm o

mesmo problema, tendências distintas. Universidade dos Açores, **Sociologia, problemas e práticas**, n. 87, p. 71-86, 2018.

DOURADO, Maira Prieto Bento. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249–266, nov. 2019/fev. 2020.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. A história de uma formação sócio-econômica urbana: Governador Valadares. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 19, p. 148-155, nov. 1998.

EURICO, Márcia Campos. **Racismo na infância**. 1 edição. São Paulo: Cortez, 2020.

FANTIN, Mônica. Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil (**dissertação**). Ilha de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 1996.

FAZITO, Dimitri. Análise de Redes Sociais e Migração Dois aspectos fundamentais do “retorno”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 72, 2010.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

FERNANDES, Natália; CAPUTTO, Stella Guedes. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Rev. Soc. Infância**, p. 5-19, 2020.

FERNANDES, Renata Sieiro. Imaginário e deslocamentos nas representações de brincadeiras. **Imaginário - USP**, v. 12, n. 13, p. 323-357, 2006.

FERREIRA, Célia Márcia Nazareth; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representação social de polícia por crianças que frequentam creche em favela. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-24, jan./dez. 2020 DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez>

FILHO, Altino José Martins. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55), p. 97-114, jan./abr. 2008.

FREITAS, Fábio Accardo de. Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Tese de doutorado**, Belo Horizonte, 2022.

GARCIA JR., Tony Aparecido Moreira; WATANABE, Denise; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A fantasia do real no contexto da educação infantil: entre sonhos e possibilidades de transformação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 10, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2013.

GENOVEZ, Patrícia Falco; FILHO, José bispo Ferreira. **Patrimônio cultural de Governador Valadares**. Governador Valadares: Editora Univale, 2022.

GOBBI, Márcia. Meninos e meninas nas Cirandas Infantis: alteridade e diferença em jogos de fotografar. In: **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Apresentação do dossiê temático: Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. **Práxis Educacional**, v.16, n. 40, jul./set. 2020. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida *et al.* **O direito das crianças à cidade**: perspectivas de Brasil à Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022.

GODOY, Maria Fernanda Arias. **Da casa à escola**: Contribuições para a qualificação do espaço livre público a partir dos trajetos realizados pelas crianças. Dissertação (Mestrado profissional em Curso de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 31 mar. 2025

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz**: Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, acesso em 31 de março de 2025

GOMES, Nilma Lino. **Infâncias negras, vivências e lutas por uma vida justa**. São Paulo: Ed. Vozes, 2023.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio-agosto/2011.

GOUVEA, Maria Cristina Soares; CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Isabel de Oliveira. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. Seção Temática: Infância, Política e Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e237436, 2021.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A criança de favela em seu mundo de cultura. **Caderno de Pesquisa**, n. 86, p. 48-54, 1993.

GUEDES, Candice; SOUZA, Vidal (orgs.) **Antropologia das mobilidades**. Brasília: ABA Publicações, 2021.

GUIMARÃES, Cristiana Maria de Oliveira. Entre o progresso e a incompletude da modernidade. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, Belo Horizonte, v.14, n.15, dez. 2007.

HARPER, Douglas. Talking about pictures: A case for photo elicitation. **Visual Studies**, v. 17, n.1, p. 13-26, 2002.

HARVEY, David. **Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution**, London, New York, NY: Verso books, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia: Niterói, Universidade Federal Fluminense**, v. 22, n. 48, 2020 ISSN 15177793 (eletrônico).

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 192-199, 2008.

HUIZINGA, Jhon. **Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**. V. 3, n. 2, p. 464, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Hooks, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá 2018.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

IARED, Valéria Ghislot. Etnografia em movimento como possibilidade para a interpretação da experiência estética da natureza. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba**, número especial, p.184-203, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do censo demográfico 2010/2021** [Internet]. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php> Acesso em: 20 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do censo demográfico**. Portal IBGE Cidades. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/22/28120> Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Mapa da violência**. Fórum de pesquisa e segurança pública. Rio de Janeiro, 2017.

JESUS, Maria Priscila dos Santos de. Alguns conceitos pertinentes à temática das relações étnicorraciais em educação. **VI Educon**, 2012. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10184/12/11.pdf>. Acesso em 15 de março de 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogos tradicionais infantis**. São Paulo: Cortez, 1993.

KUHN JUNIOR, Norberto; MELLO, Bárbara Birk de. A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, v. 12, n. 24, jul. – dez. 2020.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul.2002.

LARA, Juliana Siqueira; LEAVY, Pia. Infâncias cuidadoras: reflexões e desafios sobre o cuidado praticado por crianças. **Desidades**, n. 35, ano 11, jan – abr. 2023.

LARA, Juliana Siqueira; RABELLO, Lucia de Castro. Infância, cuidado e emoções desde o Sul Global . **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, 2024.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.

LANSKY, Samy. **Na cidade com as crianças, uma etno-grafia espacializada.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO; Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO; Paulo Felipe Lopes. Pandemia de covid-19, projeto colonial e inflexões anticoloniais na educação escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 711-728, set./dez. 2020.

LIEBEL, Manfred. **Infancias dignas, o cómo descolonizar-se.** Lima: Ifejant, 2019.

LIEBEL, Manfred. Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial, **Revista de Ciencias Sociales e Historia**, v. III, n. 2, julio-diciembre, 2019a.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 73-101, jul./ dez. 2008.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro Imperial: Raça, Gênero e Sexualidade no Embate Colonial.** Campinas: Editora Unicamp, 2010.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de; SILVA, Isadora Souza da; CAPUTO, Stela Guedes. Macumba para além dos muros do terreiro. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 14–30, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/61030>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MENDONÇA, Eneida Maria Souza. Apropriações do espaço público: alguns conceitos. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 2, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos (Belo Horizonte - MG). Universidade Federal de Minas Gerais. **Tese de doutorado**, Belo Horizonte, 2013.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.) **Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

MÜLLER, Fernanda; SOUSA, Emilene Leite de. Etnografias em movimento: deslocar-se com as crianças pela cidade. **Revista Civitas**, n. 23, p. 1-13, jan.-dez. 2023.

NESBITT, Kate (org.). **Uma nova agenda para a Arquitetura: antologia teórica 1965-1995**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. **Latitude**, Maceió, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Culturas Jurídicas**, v. 8, n. 20, 2021.

OLIVEIRA, Assis da Costa. As indígenas crianças e a Doutrina da Proteção. **Plura Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 14, n.3, p.1444-1469, 2023.

OLIVEIRA, Anátalia Dejane Silva de Oliveira, NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos Nogueira. A criança negra e os documentos publicados pelo Ministério da Educação no período de 1960 a 2000 **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 104, e5413, 2023.

Oliveira, Fabiana de. Idade e raça como marcadores para se pensar a infância. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 13(36), 547–572, 2021. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/997>, acesso em 14 de março de 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: um retrato da desigualdade brasileira**, 2017.

PÉREZ, Beatriz Corsino; JARDIM, Marina Dantas. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 494-504, 2015.

PINK, S. Visual methods. In: SEALE, C.; GOBO, G. Gobo; GUBRIUM, J. F.; SILVERMAN, D. (Eds.) **Qualitative Research Practice**. London: Sage, 2004. p. 391-406.

PIRES, Glaucia Nascimento L. A brincadeira e o jogo infantis como representação do mundo adulto e aprendizagem dos modelos sociais. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 17-18, jan./dez. 1989.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 225- 270, 2007.

PORTO, Cristina Laclette; LACERDA, Nathercia Lacerda; RIZZINI, Irene. **Dialogando com as crianças: olhar sensível e escuta atenta**. 1 ed. Rio de Janeiro: CIESPI, 2023.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. O pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A. B. da S. G. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica** - Textos Ceru, São Paulo, n. 3, série 2, p. 13-29, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2003.

QUIJANO, Anibal. La tensión del pensamiento latino americano [1986]. In: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: Clacso, 2014a. p.697-704.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAMALHO, Bárbara; CARVALHO, Levindo Diniz; BIZZOTTO, Luciana Maciel. Mulheres em luta e a educação de crianças pequenas em uma ocupação urbana. **Civitas**, n. 23, p. 1-12, jan.-dez, 2023.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: UNESP, 2013.

REHBEIN, Boike. Critical theory and social inequality CTempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, v. 30, n. 3, pp. 49-65, sep.-dec. 2018

ROCHA, Carolina. Racismo Religioso. In: Pereira, Amílcar (org.). **Dicionário de História da África e de Estudos Afro-Brasileiros**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2021.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 [1985].

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos das crianças: debates e tensões. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

SANTIAGO, Flávio; MORETTI, Nara Martins. Um choro! O protesto! A resistência! O processo de racialização social na construção das subjetividades das crianças pequenas sarmento, **GEPEDISC/ Culturas Infantis**, 2014.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação** v. 26, e260077, 2021.

SANTOS, Valdicélio Martins; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Artes produzidas com crianças na Escola de Tempo Integral, **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, e024025,

2024. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25173>, acesso em 14 de dezembro de 2025.

SANTOS, Valdicélio Martins *et al.* Corpo-território, corpo-ator e corpo-memória: a transposição da dor nos múltiplos corpos em cena no espetáculo Nosso Chão. **CAD. GIFE CIT**, Salvador, ano 28, n. 52, p. 250-267, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infâncias (in)visíveis**. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, FÁTIMA. **Pobreza infantil**: realidade, desafios e propostas. Minho: Humos, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Apresentação do dossiê crianças e suas infâncias na cidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES Vitória, ES, a.16, v. 21, n. 49, jan/jun. 2019.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzarro. Pobreza no Brasil Colonial: representação social e expressões da desigualdade na sociedade brasileira. **Revista histórica**, Edição nº 34 de janeiro de 2009. Disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia01/>

SIQUEIRA, Paula. “Ser afetado” de Jeanne Fravret-Saada. **Cadernos de campo**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

SILVA, Amanda Souza. Relação da diversidade, diferença e desigualdade no contexto da Educação Escolar. **Dissertação de mestrado**. Puc-Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4592/1/MONO%20II%20-%20AMANDA%20SOUZA%20E%20SILVA%20-%20Reposit%c3%b3rio.pdf>

SILVA, Rogério Correia da. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas xakriabá. Universidade Federal de Minas Gerais. **Tese de doutorado**, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e; FERNANDES, Maria Lidia Bueno; CARRANO, Paulo César Rodrigues. O que crianças e adolescentes fizeram daquilo que a pandemia fez com eles e elas? **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.40, e 45378, 2024

SOUSA, Emilene Leite de. Sol e sombra nas experiências das crianças Capuxu com o sítio camponês. **Tessituras**, Pelotas, v.12, n.1, jan-jun 2024.

SOUZA, Adelaide Rezende de. **O brincar na favela da Maré**: jogo de vida e resistência em território conflagrado. Rio de Janeiro, 2020. Tese de Doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Adelaide Resende; CASTRO, Lucia Rabelo. Duelo, Afronta, resistência e amizade nas batalhas de rima de crianças da favela da Maré. In. CASTRO, Lucia Rabelo (org.) **Infâncias**

do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021

TEOFILO, Maria da Penha. Crianças no espaço público: nas trilhas das culturas da infância. Universidade do Minho, Instituto de Educação. **Tese de doutorado**, Portugal, 2021.

TOLENTINO, Luana. **Sobrevivendo ao Racismo**. São Paulo: Pólen, 2021.

TOREN, Christina. **Making sense of Hierarchy:** cognition as Social Process in Fiji: Fijian Hierarchy and its constitution in everyday ritual behavior. [S.I]: Routledge, 2020.

SOUZA, Candice Vidal e Souza; GUEDES, André Dumans Guedes. **Antropologia das mobilidades**. Brasília: ABA publicações, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 263-286, abr. 2010.

VENTURA, Zuenir. **Cidade partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VIGOTSKI, Lev. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2007.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais. **Sociologia especial**, 2014.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 24, n. 3, p. 563-578, set./dez. 2012.

WENETZ, Ileana. As crianças ausentes na rua e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Civitas**: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 346-363, maio-ago. 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Convidamos a criança pela qual o Senhor ou a Senhora é responsável para participar da pesquisa: “Para além da linha da pobreza: infância, cidade e (in)visibilidade de crianças do Morro do Carapina em Governador Valadares- MG”, que tem como objetivo principal identificar e analisar a presença e a ação social das crianças no Morro do Carapina, buscando apreender suas interpretações sobre a cidade e seus direitos.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente, o fato de almejar contribuir com os estudos sobre infância, cidade e pobreza de modo a reconhecer as potencialidades das crianças do Morro dando visibilidade às suas vozes. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) estabelecer, juntamente com as crianças um espaço de reflexão e análise dos espaços públicos existentes no Morro; (II) possibilitar que pesquisadores, profissionais e gestores públicos reflitam sobre essa temática muitas vezes invisibilizada, porém importante.

Estaremos durante seis meses em campo, divididos em: acompanhamento da criança durante seus deslocamentos nos itinerários casa-escola-casa; observação da criança nos espaços públicos durante o tempo que optarem por permanecer nos mesmos; acompanhamento em oficinas, projetos e lugares de brincadeiras; além de encontros para realização de desenhos, fotografias e construção de mapas que serão realizados em algum espaço público a ser definido posteriormente e informado ao Senhor ou Senhora previamente.

O pesquisador poderá, durante o acompanhamento, realizar o registro das observações com anotações em um caderno de campo, fazer fotografias e filmagens, realizadas tanto pelo pesquisador quanto pelas crianças. Ressaltamos que, durante a pesquisa, a criança estará sempre acompanhada pelo pesquisador, seja nos momentos individuais ou coletivos. A assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autoriza a realização desses procedimentos.

Os dias, locais de encontros, horários de início e término das atividades e entrega das crianças serão definidos em comum acordo entre o Senhor ou a Senhora, as crianças e o pesquisador, de modo a não conflitar com os horários escolares ou outras atividades já realizadas. Almejamos não alterar a rotina e os trajetos diários das crianças, visto que o objetivo é acompanhar os deslocamentos e usos dos espaços públicos feitos por elas. A sua presença nos espaços e momentos de deslocamento não será proibida, mas é importante que se mantenha a rotina já estabelecida. Portanto, caso a criança tenha o hábito de se deslocar desacompanhada de algum adulto da família ou circule acompanhada por outras crianças, seria importante manter essa condição durante os nossos acompanhamentos. Todo o material

produzido (arquivos eletrônicos de armazenamento, registros visuais e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado e no caso dos arquivos eletrônicos armazenados através de criptografia, ficando sob a guarda do pesquisador e doutorando Valdicélio Martins dos Santos pelo período de dez anos. Após esse período, todo o material coletado será destruído.

O pesquisador irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e ética e, em hipótese alguma, o (a) participante será identificado (a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, seminários ou em artigos científicos e em todas estas formas o sigilo de todos os participantes será integralmente respeitado. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa quando finalizada.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, poderá ocorrer os mesmos riscos existentes nas atividades cotidianas já desenvolvidas pelas crianças. No entanto, pode ocorrer algum tipo de constrangimento ou desconforto em função da presença do pesquisador. A fim de minimizar tais riscos, o pesquisador agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos das crianças, se comprometendo a dialogar com elas e com você, buscando minimizar estes riscos e também a prestar quaisquer informações sobre a pesquisa sempre que quiserem. Além disso, a qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos sobre o andamento do estudo e até mesmo retirar a autorização de participação da criança. Ainda assim, caso haja danos decorrentes pela pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos, garantindo ao participante o pedido de indenização diante de eventuais danos causados apenas por esta pesquisa, conforme a Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.

Para que a criança possa participar deste estudo, o Senhor ou a Senhora deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Os pais ou responsáveis que concordarem que a criança participe estão cientes que são voluntários, que não receberão remuneração, que não terão nenhum custo com a pesquisa e que serão informados sobre o seu andamento, sempre que desejarem.

A autorização será fornecida através de sua assinatura no presente Termo de Consentimento e sua rubrica em todas as páginas em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará com você e a outra com o pesquisador. Informamos a você que em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – através do telefone e dos endereços indicados neste documento. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.

Dados dos pesquisadores:

PROF. LEVINDO DINIZ CARVALHO

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901. TELEFONE: (31) 3409-6355.

Email: levindodinizc@gmail.com

PROF. BÁRBARA BRUNA MOREIRA RAMALHO

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901. TELEFONE: (31) 3409-6355.

Email: bbramalho@gmail.com

VALDICÉLIO MARTINS DOS SANTOS

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.:31270-901 TELEFONE: (33) 988366006.

Email: Celinho-martins@hotmail.com

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901. TELEFONE: (31) 3409-4592 E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br

Permissão do responsável para a participação da criança

Eu, _____, RG: _____ permito que a criança _____ participe da pesquisa “Para além da linha da pobreza: infância, cidade e (in)visibilidade de crianças do Morro do Carapina em Governador Valadares- MG” e declaro que li as informações contidas neste documento. Declaro que fui informado (a) dos procedimentos a serem utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa.

Assinatura do(da) responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Governador Valadares, _____, de _____ de 2023.

Termo de cessão de uso da imagem e som para fins científicos

Eu _____, RG: _____ autorizo a captação da imagem e som da criança _____ produzidos no decorrer da pesquisa “Para além da linha da pobreza: infância, cidade e (in)visibilidade de crianças do Morro do Carapina em Governador Valadares- MG”. Declaro que fui informado (a) dos procedimentos a serem utilizados no uso da imagem e som, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar minha autorização. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa.

Assinatura do(da) responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Governador Valadares, _____, de _____ de 2023.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS

OLÁ! GOSTARIA DE TE CONVIDAR PARA PARTICIPAR DA PESQUISA "PARA ALEM DA LINHA DA POBREZA: INFÂNCIA, CIDADE E (IN)VISIBILIDADE DE CRIANÇAS DO MORRO DO CARAPINA EM GOVERNADOR VALADARES" COM OS PESQUISADORES VALDICELO MARTINS DOS SANTOS, LEVINO CARVALHO E BÁRBARA RAMALHO.

O OBJETIVO PRINCIPAL DESSA PESQUISA É IDENTIFICAR E ANALISAR A PRESENÇA E AÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DO MORRO, BUSCANDO APREENDER SUAS INTERPRETAÇÕES SOBRE A CIDADE E SEUS DIREITOS.

DURANTE SEIS MESES, EU (VALDICELO) IREI CIRCULAR COM VOCÊ PELO MORRO, PARTICIPAR E OBSERVAR SEUS LUGARES DE BRINCADEIRAS E ACOMPANHÁ-LO(A) NOS TRAJETOS CASA-ESCOLA-CASA, Nesses momentos iremos tirar fotos, filmar e conversar.

TAMBÉM IREMOS FAZER DESENHOS, FOTOGRAFIAS E MAPAS DA CIDADE EM ALGUM LUGAR ESPECÍFICO DO MORRO. TUDO SERÁ COMBINADO COM ANTECEDÊNCIA, E SE VOCÊ NÃO SE SENTIR CONFORTÁVEL, EM PARTICIPAR DA PESQUISA, NÃO TEM PROBLEMA, É SÓ PEDIR PARA SAIR, COMBINADO?

A SUA IDENTIDADE, OS DESENHOS, AS FOTOGRAFIAS E AS FOTOGRAFIAS, AS FILMAGENS E AS FOTOGRAFIAS, SO SERÃO DIVULGADAS SE VOCÊ E SEU RESPONSÁVEL PERMITIR. TODO ESSE MATERIAL FICARÁ GUARDADO NA UNIVERSIDADE COM OS PESQUISADORES POR 10 ANOS E DEPOIS SERÃO DESTRUÍDOS.

RISCOS

AS CONVERSAS, AS FOTOS E AS GRAVAÇÕES PODERÃO TE DEIXAR COM VERGONHA, EM ALGUM MOMENTO. CASO SE SINTA ASSIM, PODEREMOS CONVERSAR PARA QUE VOCÊ VOLTAR A FICAR BEM, MAS VOCÊ TAMBÉM PODE PEDIR PARA NÃO PARTICIPAR DE QUALQUER ATIVIDADE, SEM QUE ISSO ATRAPALHE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

BENEFÍCIOS

ACREDITAMOS QUE ESTA PESQUISA POSSIBILITARÁ REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA, CIDADE E POBREZA E QUE AS CRIANÇAS OPINEM NA CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS, COMO ATORES SOCIAIS.



É IMPORTANTE QUE VOCÊ SAIBA QUE NÃO TERÁ NENHUM GASTO COM A PESQUISA.

DIANTE DO QUE CONVERSAMOS, VOCÊ CONSIDERA QUE FOI INFORMADO(A) DE FORMA ADEQUADA SOBRE A PESQUISA, SEUS RISCOS E BENEFÍCIOS DE FORMA ADEQUADA?



EM CASO DE DÚVIDA: COM TÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, ENDEREÇO: AV. ANTÔNIO CARLOS, 6622, UNIDADE ADMINISTRATIVA II - 2º ANDAR - SALA 2005, CAMPUS PAMPULHA, BELO HORIZONTE, MG - BRASIL. CEP: 31270-901. E-MAIL: COEP@FRPQ.UFMG.BR; TELEFONE: (31) 3409-4252

OU COMIGO (VALDÍCÉLIO MARTINS DOS SANTOS) - (33)98836-6006 E-MAIL: CELINHO-MARTINS@HOTMAIL.COM



SE VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DA PESQUISA, DESENHE SEU ROSTO ABAIXO E ESCREVA SEU NOME.

VOU DEIXAR UMA VIA DESSE FORMULÁRIO COM VOCÊ, MUITO OBRIGADO!



PARTICIPANTE

LEVINDO DINIZ CARVALHO
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

VALDÍCÉLIO MARTINS DOS SANTOS
PESQUISADOR PARTICIPANTE

APÊNDICE C – LISTA DE BRINCADEIRAS ELABORADA COM AS CRIANÇAS

INVENTÁRIO DE BRINCADEIRAS			
Nº	BRINCADEIRAS OBSERVADAS	LOCAL DE BRINCADEIRA	MODO DE BRINCAR
BRINCADEIRAS E CULTURA			
1	Amarelinha	Buracão	É desenhado no chão quadrados de 1 a 10, intercalados por um e dois quadros. A criança joga uma pedra no primeiro quadro e vai pulando, com um pé só e depois com dois, por toda a amarelinha, seguindo a sequência numérica até acabar.
2	Adedonha	Buracão, Cruzada e Antena	Todos dizem "adedonha" e colocam o número de dedos que quiserem à mostra. Depois, contam os dedos como se cada um deles fosse uma letra do alfabeto. Depois de contar, os participantes têm que dizer palavras com a última letra até alguém errar. Quem errar sai do jogo.
3	Andar de bicicleta	Buracão, Cruzada e Antena	No Buracão somente uma criança tinha bicicleta e elas revezavam o objeto, pedalando pelo beco.
4	Bola	Buracão, Cruzada e Antena	Também chamam de futebol, pelada ou jogar bola. São dois times que correm atrás da bola. Em cada lado tem uma trave, que pode ser feita com chinelos ou pedra. O objetivo é fazer gol no outro time.
5	Boneca	Buracão	Brincadeiras com o uso da imaginação. A boneca pode ser a amiga, filha ou a personagem que a criança quiser.
6	Cantigas populares	Buracão, cruzada e antena	Foram cantadas cantigas populares e de roda como: “Popeye foi a feira e não sabia o que comprar”... “Plantei um pezinho de alface”; “Atirei o pau no gato”...
7	Casinha	Buracão	As crianças definem quem vai ser os personagens de uma casa. Pai, mãe, filhos e irmãos. Com o uso da imaginação elas estabelecem os diálogos.
8	Cozinhadinha	Buracão	As crianças fazem um fogão com dois tijolos e acendem o fogo. Colocam em cima dos tijolos a panela e cozinhar arroz, macarrão e outros alimentos.
9	Escolinha	Buracão	As crianças imitam professores e alunos em uma escola.
10	Mãe e filhinha	Buracão	A brincadeira pode ser realizada com pessoas ou bonecas. Uma pessoa é a mãe e a outra a filhinha.
11	Maquiagem	Buracão	Consiste em utilizar materiais para maquiagem para passar no rosto como sombras e bases.
12	Pedra, papel e tesoura		Jogo competitivo em que as crianças de mãos fechadas cantam “pedra, papel e tesoura” e coloca o elemento simbolizado pelas mãos. Pedra (mão fechada), Papel (mão aberta) e tesoura (só mostram o dedo indicador e do meio). A pedra quebra a tesoura. A tesoura corta o papel e o papel bate na pedra.

13	Pique Alto	Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. O jogo começa com todos no baixo. Quem estiver no alto não pode ser pego. Se quem estiver no baixo for pego, perde o jogo.
14	Pique Baixo (jogo criado por causa dos corrimãos)	Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. O jogo começa com todos no alto. Quem estiver no baixo não pode ser pego. Se quem estiver no alto for pego, perde o jogo.
15	Pique Bandeira	Buracão	O grupo é dividido em duas equipes. Desenha-se um campo no chão. Cada equipe tem uma bandeira, que pode ser um chinelo ou planta que é colocado na ponta de cada lado do campo. Uma equipe tem que “roubar” a bandeira da outra. Se o jogador for pego no lado da equipe oposta, ele sai do jogo. Ganha quem conseguir pegar a bandeira do adversário.
16	Pique Esconde	Cruzada e Buracão	Quem estiver com o pique encosta na parede de olhos fechados e conta até 50. Os outros precisam se esconder. Quando finalizar a contagem, quem está com o pique procura os demais jogadores. O primeiro a ser encontrado é o novo contador, ou seja, está com o pique, mas o jogo continua. Quem conseguir ficar escondido, precisa correr até onde foi realizada a contagem e bater três vezes na parede e gritar: uma, duas, três boia.
17	Pique Fruta	Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. Para não ser pego tem que falar o nome de uma fruta. Ganha o jogador que conseguir pegar todos os participantes que não conseguirem falar o nome de uma fruta.
18	Pique Gelo	Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. Se alguém for encostado, vira um gelo e tem que ficar parado. A pessoa pode ser descongelada se alguém passar debaixo da perna dela. Ganha o jogador que conseguir pegar todos os participantes.
19	Pique Pega	Cruzada e Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. Em quem ele encosta fica fora do jogo. Ganha o jogador que conseguir pegar todos os participantes.
20	Pipa/raia	Esquina, Buracão e, principalmente, Lajão, por ser mais alto.	Consiste em fazer o brinquedo subir ao vento presa a um fio ou linha de costurar que a criança segura.
21	Polícia e Ladrão	Buracão	A brincadeira consiste na captura de todos os ladrões, que podem correr e até se esconder para que não sejam capturados. Quem for pego fica na prisão e perde o jogo.
22	Princesa	Buracão	Cada criança é uma princesa e brinca imitando as personagens.
23	Telefone sem fio	Buracão	Cada criança fala uma palavra ou frase no ouvido da outra. A última precisa falar em voz alta.

BRINCADEIRAS DE CORPO-TERRITÓRIO			
24	Boneco de vudú	Buracão	Uma criança fica com um boneco na mão e a outra é o boneco de vudú. Tudo que a pessoa com o boneco fizer a outra tem que repetir.
25	Detetive e Assassino	Buracão	Um grupo forma um círculo e cada jogador sorteia um papel. Em um dos papéis está escrito "assassino" e, em outro, "detetive". Nos demais, está escrito "vítima". A função do assassino é matar todas as vítimas dando uma piscada para elas, de forma que o detetive não perceba. Quando o assassino pisca para uma vítima, ela deve dizer "morri". A função do detetive é descobrir quem é o assassino. Se descobrir quem ele é, deve dizer "preso em nome da lei". A brincadeira acaba quando todas as vítimas morrem ou quando o assassino é preso. Aí, é feito um novo sorteio.
26	Pique Sorvete	Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. Para não ser pego tem que falar o sabor de um sorvete. Ganha o jogador que conseguir pegar todos os participantes que não conseguirem falar o sabor do sorvete.
27	Pique Flor	Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. Para não ser pego tem que falar o nome de uma flor. Ganha o jogador que conseguir pegar todos os participantes que não conseguirem falar o nome de alguma flor.
28	Pique Vela	Buracão	Quem estiver com o pique corre atrás dos outros jogadores. Se alguém for encostado, vira uma vela. Tem que ficar parado, com as duas mãos juntas acima da cabeça, como se as mãos fossem a chama de uma vela. A pessoa é salva se alguém passar e soprar a chama. Ganha o jogador que conseguir pegar todos os participantes.
29	Pular no colchão	Buracão	Em um colchão, na rua, a criança deve correr e pular sobre ele.
30	Rolar pneu	Buracão	A criança rola um pneu velho, de bicicleta ou moto por uma superfície.
31	Salto Mortal	Cruzada	As crianças sobem em um local mais alto e viram de ponta à cabeça, caindo direto na areia.
32	Tiktok	Buracão, Cruzada e Antena	Danças feitas com o uso do celular.
BRINCADEIRAS E APREENSÃO DE MUNDO			
33	A Morte, o chefe e o desempregado	Buracão	Uma pessoa é o desempregado, outra o chefe e a outra a morte. A morte fica vigiando, enquanto o chefe fica olhando. O desempregado tem que arrumar um trabalho aí a morte tem que fazer ele perder o trabalho e se ele perder o trabalho três vezes a morte vai para buscá-lo.
34	Cabelo Maluco	Buracão	Cada criança precisa fazer um cabelo diferente, considerado cabelo maluco.

35	Cabeleireira Malvada	Buracão	Uma pessoa é a cabeleireira e ela faz penteados na outra, porém o penteado nunca é do jeito que “o cliente” queria.
36	Correio	Buracão	Elas simbolizam ser o carteiro que entrega cartas ou encomendas na casa do outro.
37	Loira do banheiro	Buracão	A partir da lenda urbana de mesmo nome, uma criança finge ser a loira do banheiro e corre atrás das outras crianças. Quem ela pegar vira zumbi.
38	Papai tô bêbado	Buracão	Uma criança é o papai, ele é pegador. Este personagem gira 10 vezes e corre atrás das outras crianças, quem ele pegar também fica bêbado. Se salva aquele que conseguir tomar água.
39	Represa	Buracão	Esta brincadeira é realizada quando tem alguma água escorrendo na rua. As crianças colocam os chinelos barrando a água, formando uma represa.
40	Vovó	Buracão	Uma criança é a vovó que fica em casa. A outra corre na casa, bate na porta e sai correndo. A vovó sai e xinga a menina.